МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького

ISSN 2076-586X

INDEX COPERNICUS INTERNATIONAL

ICV 2015: 53.99

ВІСНИК ЧЕРКАСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Серія ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Виходить 18 разів на рік

Заснований у березні 1997 року

№ 11. 2017

Черкаси – 2017

Засновник, редакція, видавець і виготовлювач –
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
Свідоцтво про державну перереєстрацію КВ № 21391-11191Р від 25.06.2015

Матеріали «Вісника» включають добірку статей із актуальних проблем теорії і методики управління освітою, зокрема: факторно-критеріальна модель оцінювання ефективності інформаційного забезпечення організаційного механізму управління школою; управління інноваційними процесами в загальноосвітніх навчальних закладах; організаційно-педагогічні умови забезпечення ефективності системи планування розвитку загальноосвітнього навчального закладу; сутність поняття «управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів»; стан розроблення проблеми державного контролю за діяльністю дошкільних навчальних закладів у вітчизняній теорії й практиці управління освітою. Заслуговують на увагу публікації з питань професійної та компаративної педагогіки, історії зарубіжної й вітчизняної педагогічної думки, а також упровадження творчого доробку педагогів-новаторів О.А. Захаренка і В.О. Сухомлинського в практику підготовки керівних кадрів.

Наукові статті збірника стануть у нагоді викладачам вищої школи, аспірантам, студентам, а також усім, хто цікавиться проблемами теорії і методики управління освітою.

Журнал входить до «Переліку наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук» на підставі Наказу МОН України від 12 травня 2015 р. № 528).

Випуск №11 наукового журналу Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки» рекомендовано до друку та до поширення через мережу Інтернет Вченою радою Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (протокол № 7 від 13.05.2017).

Журнал індексується у міжнародній наукометричній базі Index Copernicus (ICV 2015: 53.99) та реферується Українським реферативним журналом «Джерело» (засновники: Інститут проблем реєстрації інформації НАН України та Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського), індексується Google Scholar.

Головна редакційна колегія:
Черевко О.В., д.е.н., проф. (головний редактор); *Боєчко Ф.Ф.*, член-кор. НАПН України, д.б.н., проф. (заступник головного редактора); *Корновенко С.В.*, д.і.н., проф. (заступник головного редактора); *Кирилюк Є.М.*, д.е.н., проф. (відповідальний секретар); *Архипова С.П.*, к.пед.н., проф.; *Біда О.А.* д.пед.н., проф.; *Гнезділова К.М.*, д.пед.н., доц.; *Головня Б.П.*, д.т.н., доц.; *Гусак А.М.*, д.ф.-м.н., проф.; *Десятов Т.М.*, д.пед.н., проф.; *Земзюліна Н.І.*, д.і.н., проф.; *Жаботинська С.А.*, д.філол.н., проф.; *Кузьмінський А.І.*, член-кор. НАПН України, д.пед.н., проф.; *Кукурудза І.І.*, д.е.н., проф.; *Лизогуб В.С.*, д.б.н., проф.; *Ляшенко Ю.О.*, д.ф.-м.н., доц.; *Марченко О.В.*, д.філос.н., проф.; *Масненко В.В.*, д.і.н., проф.; *Мігус І.П.*, д.е.н., проф.; *Мінаєв Б.П.*, д.х.н., проф.; *Морозов А.Г.*, д.і.н., проф.; *Перехрест О.Г.*, д.і.н., проф.; *Поліщук В.Т.*, д.філол.н., проф.; *Селіванова О.О.*, д.філол.н., проф.; *Чабан А.Ю.*, д.і.н., проф.; *Шпак В.П.*, д.пед.н., проф.

Редакційна колегія серії:
Гнезділова К.М., д.пед.н., проф. (відпов. редактор напряму «Методика навчання»); *Сердюк З.О.*, к.пед.н., доц. (відпов. секретар напряму «Методика навчання»); *Шпак В.П.*, д.пед.н., проф. (відпов. редактор напряму «Управління освітою»); *Михальчук О.О.*, к.пед.н., доц. (відпов. секретар напряму «Управління освітою»); *Десятов Т.М.*, д.пед.н., проф. (відпов. редактор напряму «Теорія та історія педагогіки»); *Бондаренко О.М.*, к.пед.н. (відпов. секретар напряму «Теорія та історія педагогіки»); *Архипова С.П.*, к.пед.н., проф. (відпов. редактор напряму «Соціальна педагогіка»); *Майборода Г.Я.*, к.пед.н., доц. (відпов. секретар напряму «Соціальна педагогіка»); *Данилюк С.С.*, д.пед.н., проф. (відпов. редактор напряму «Професійна освіта»); *Лодатко Є.О.*, д.пед.н., проф. (відповідальний секретар напряму «Професійна освіта»); *Акуленко І.А.*, д.пед.н., проф.; *Бурда М.І.*, д.пед.н., проф., академік НАПН України; *Вовк О.І.*, д.пед.н., проф.; *Грабовий А.К.*, к.пед.н., доц.; *Гриценко В.Г.*, к.пед.н., доц.; *Дімітріна Каменова*, проф. (Болгарія); *Євтух М.Б.*, д.пед.н., проф., академік НАПН України; *Капська А.Й.*, д.пед.н., проф.; *Кондрашова Л.В.*, д.пед.н., проф.; *Король В.М.*, к.пед.н., проф.; *Крилова Т.В.*, д.пед.н., проф.; *Кузьмінський А.І.*, член-кор. НАПН України, д.пед.н., проф.; *Мельников О.І.*, д.пед.н., проф. (Білорусь); *Мілушев В.Б.*, доктор, проф. (Болгарія); *Ничкало Н.Г.*, д.пед.н., проф., академік НАПН України; *Остапенко Н.М.*, д.пед.н., проф.; *Семеріков С.О.*, д.пед.н., проф.; *Симоненко Т.В.*, д.пед.н., проф.

Адреса редакційної колегії:
18000, Черкаси, бульвар Шевченка, 81,
Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького,
кафедра початкової освіти. Тел. (0472) 35-10-97
web-сайт: http://ped-ejournal.cdu.edu.ua.
e-mail: valentina_shpak@mail.ru

© Черкаський національний університет, 2016

ЗМІСТ

БАЙДЮК Н. В.
Змістова характеристика педагогічних умов підготовки майбутніх соціальних педагогів до гармонізації гендерних узаємин у молодіжному середовищі 7

ВАКНМАТ L. V.
Self-assessment as a powerful tool for professional growth of teachers and professional standards 14

КАЛІНІНА Л. М., КАЛІНІНА Г. М.
Факторно-критеріальна модель оцінювання ефективності інформаційного забезпечення організаційного механізму управління школою 18

КАНІВЕЦЬ З. М.
Інноваційні технології навчання в сучасній українській школі 36

КАС'ЯНЕНКО О. М.
Особливості співпраці освітніх закладів та сім'ї у вихованні дитини з особливими потребами 41

КОВАЛЕНКО С. М.
Андрагогічні принципи у поглядах британських теоретиків освіти (ретроспективний аналіз) 46

КОРЖОВА О. В.
Дослідження поняття «професійна спрямованість» у контексті математичної підготовки майбутніх фахівців із організації інформаційної безпеки 53

КУБІЦЬКИЙ С. О.
Професійна підготовка та професійні характеристики соціальних працівників у Республіці Польща на тлі Європейського досвіду 58

КУДЛЯК С. М.
Організаційно-педагогічні умови забезпечення ефективності системи планування розвитку загальноосвітнього навчального закладу 65

КУЗЬМЕНКО Ю. В.
Використання ідей виховного ідеалу В. Сухомлинського щодо розвитку духовних потреб особистості при реалізації проектної діяльності в школі 73

МАРТИНЕЦЬ Л. А.
Сутність поняття «управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів» 78

MYKHALCHUK O. V.
University of the third age as an important component of adult education development in Poland 84

МОВЧАН В. І.
Підготовка майбутніх учителів початкової школи до формування візуального мислення учнів засобами інфографіки 91

ПАСІЧНІЧЕНКО А. В.
Підготовка майбутніх вихователів до формування соціально-комунікативної компетентності дошкільників 97

SAYKO N. A.
The formation of value-normative competence of future social educators by means of training 103

СОЛОВЕЙ Ю. О.
Стан розроблення проблеми державного контролю за діяльністю дошкільних навчальних закладів у вітчизняній теорії й практиці управління освітою 109

СТАРОКОЖКО О. М.
Траєкторія компетентнісної парадигми в освітньому просторі України 114

СТРІЛЕЦЬ А. В.
Використання різних засобів комунікації в роботі з дітьми з порушеннями слуху 121

TERENKO O. O.
Gender Approach as an Integral Part of Adult Education Procedural Characteristics in Turkey and the USA 125

ТИМОШКО Г. М.
До проблеми управління інноваційними процесами в загальноосвітніх навчальних закладах 131

ФЕДЯЄВА В. Л.
Творча спадщина О. Захаренка в підготовці менеджерів освітньої галузі 138

ШОЛОХ О. А.
Активізація навчально-пізнавальної діяльності майбутніх психологів в умовах професійної підготовки 144

CONTENT

BAYDYUK N. V.
The pedagogical conditions meaning in social workers professional training for harmonization of youth gender relations 7

BAKHMAT L. V.
Self-assessment as a powerful tool for professional growth of teachers and professional standards 14

KALYNYNA L. M., KALYNYNA H. M.
Factor-criterion model of evaluation of efficiency of the informative providing of organizational mechanism of management by school 18

KANIVETS Z. M.
Innovative technologies of teaching in modern Ukrainian school 36

KAS'YANENKO O. M.
Peculiarities of co-operation of educational institutions and families in education of a child with special needs 41

KOVALENKO S. M.
Andragogical principles in works of British educators (retrospective analysis) 46

KORZHOVA O. V.
Research concept «professional orientation» in the context of mathematical training of future specialists organization of information security 53

KUBYTSKYI S. O.
Professional training and professional characteristic of social workers in republic of Poland on European of experience 58

KUDLYAK S. M.
Organizational and pedagogical conditions software effectiveness of development planning general educational institutions 65

KUZMENKO I. V.
The use of V. Suhomlynsky's ideas of pedagogic ideal while on the development of the spiritual needs of the individual project activity realization at school 73

MARTYNETS L. A.
Essence of concept «educational environment management of teachers' professional development» 78

MYKHALCHUK O. V.
University of the third age as an important component of adult education development in Poland 84

MOVCHAN V. Y.
Training future primary school teaches to formation of the visual thinking of pupils by the means of infographic 91

PASICHNICHENKO A. V.
Training future preschool teachers to form social and communicative competence in preschool-aged children 97

SAYKO N. A.
The formation of value-normative competence of future social educators by means of training 103

SOLOVEY Yu. O.
The state of development of problem of state control is after activity of preschool educational establishments in home theory and practice of management education 109

STAROKOZHKO O. M.
Trajectory competence paradigm in educational space of Ukraine 114

STRILEZ A. V.
Articulation exercises in work with preschool children 121

TERENKO O. O.
Gender Approach as an Integral Part of Adult Education Procedural Characteristics in Turkey and the USA 125

TYMOSHKO H. M.
To problem of management innovative processes in general educational establishments 131

FEDYAEVA V. L.
The creative inheritance of O.A. Zaharenko in preparation of managers of educational industry 138

SHOLOKH O. A.
Activation of teaching and learning of future psychologists under training 144

УДК 378.147

БАЙДЮК Наталія Василівна,
викладач кафедри початкової освіти,
Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького, Україна

ЗМІСТОВА ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ГАРМОНІЗАЦІЇ ГЕНДЕРНИХ УЗАЄМИН У МОЛОДІЖНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

***Анотація**. Розкрито зміст педагогічних умов підготовки майбутніх соціальних педагогів до гармонізації гендерних узаємин у молодіжному середовищі: інтеграція гендерних знань у процес професійної підготовки; використання інноваційних інтерактивних педагогічних технологій гендерно орієнтованого навчання; залучення студентів до активної громадської та проектної діяльності в осередку гендерної освіти вищого навчального закладу. Висвітлено специфіку викладання навчального курсу «Основи гармонізації гендерних узаємин», особливості застосування технології «Open Space» і технології організації й проведення гендер-квесту, схарактеризовано форми взаємодії осередку гендерної освіти університету і громади. Визначено, що запропоновані умови забезпечують формування мотиваційно-аксіологічного, інформаційно-теоретичного й організаційно-діяльнісного компонентів готовності шляхом включення студентів у різноманітні види навчальної та практичної діяльності з урахуванням індивідуального гендерного досвіду, а також особливостей професійного впливу на сферу гендерних відносин.*

***Ключові слова:** педагогічні умови, професійна підготовка, соціальний педагог, гендерні взаємини, осередок гендерної освіти, педагогічна інновація, технологія «Open Space», квест-технологія, соціальна ініціатива, соціальний проект.*

Постановка проблеми. У сучасних наукових пошуках, що пов'язані з підвищенням ефективності освітнього процесу, одним із досліджуваних аспектів є обґрунтування й перевірка умов, що забезпечують успішність досягнення поставленої мети.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. До проблеми визначення й розкриття змісту педагогічних умов ефективності освітньо-виховного процесу звертаються: В. Андрєєв, Ю. Бабанський, М. Дяченко, Н. Іполітова, І. Кандибович, С. Моркотун, А. Найн, В. Полонський, Л. Харченко та ін. Значну увагу умовам професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів приділяють С. Архипова, О. Безпалько, В. Бочарова, Ю. Галагузова О. Гура, М. Євтух, А. Капська, О. Карпенко, Л. Міщик, В. Поліщук, В. Сорочинська, С. Харченко та ін. науковці. Дослідження, що присвячені інтеграції гендерного складника в освітній процес вищої школи, представлено у працях Т. Голованової, С. Гришак, Т. Дороніної, І. Загайнова, І. Клєцини, В. Кравця, О. Кікінеджі, О. Луценко, О. Цокур та ін. Однак, розкриття змісту педагогічних умов, що здатні забезпечити підготовку майбутніх соціальних педагогів до побудови гармонійної гендерної взаємодії в молодіжному середовищі, не знайшло свого відображення в наукових пошуках.

Мета статті – розкрити зміст педагогічних умов підготовки майбутніх соціальних педагогів з урахуванням особливостей професійної діяльності у сфері гендерних узаємин молоді.

Виклад основного матеріалу. У науковій літературі існують різні підходи до визначення поняття «умови». У філософському словнику подане загальне визначення умови як категорії, що виражає істотний компонент комплексу об'єктів, наявність якого неодмінно зумовлює існування даного явища [1, с. 346].

До педагогічних умов належать ті, що свідомо створюються в навчальному процесі, забезпечують його ефективне формування й перебіг. Педагогічні умови є вирішальним чинником результативності, оскільки створюють середовище, у якому

необхідні явища, процеси виникають, існують і розвиваються. Не випадково В. Андрєєв і А. Найн розкривають педагогічні умови як сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів, засобів і матеріально-просторового середовища, які спрямовані на розв'язання поставлених завдань [2; 3].

У теорії та практиці педагогіки виокремлюють такі різновиди педагогічних умов, як: дидактичні, методичні, комунікативні, організаційні, психолого-педагогічні [3, с. 11]. Загальна особливість указаних груп умов полягає в тому, що вони є спеціально створеними, дозволяють конструювати систему навчання й визначати зміст її компонентів. Серед важливих умов ефективності формування професійних знань, навичок і вмінь зазначають такі: проблемний виклад навчального матеріалу; чітке усвідомлення змісту і значення майбутньої професійної діяльності; активне використання знань під час проходження практики; виконання обов'язків фахівця в реальних умовах професійної діяльності; сприятлива психологічна атмосфера в колективі, підвищення рівня мотивації та свідомого відношення до навчання; застосування технічних засобів навчання [4, с. 329–334]. У формуванні професійних знань, умінь і навичок необхідно застосовувати індивідуальний підхід, ураховувати вимоги до особливостей особистості студента і специфіку майбутньої професійної діяльності [4, с. 335].

Узагальнивши праці науковців, визначаємо педагогічні умови як комплекс спеціально створених стійких обставин і засобів взаємодії суб'єктів освітньо-виховного процесу, що спрямований на формування готовності майбутніх соціальних педагогів до гармонізації гендерних узаємин у молодіжному середовищі.

Процес підготовки майбутніх соціальних педагогів до гармонізації гендерних узаємин у молодіжному середовищі передбачає формування мотиваційно-аксіологічного (визнання цінностей гендерної рівності, толерантності, партнерства і прагнення зміни існуючого стану гендерних узаємин), інформаційно-теоретичного (становлення системних уявлень про сутність, зміст і особливості професійної діяльності у сфері гендерних узаємин), організаційно-діяльнісного (виконання професійних функцій, що спрямовані на гармонізацію гендерних узаємин) компонентів готовності. Виконання даного завдання може бути досягнуте в рамках курсів циклу загальної та професійної підготовки. Тому вагомим є адекватне відображення в начальному матеріалі гендерної проблематики, цінностей гендерної рівності та перспектив побудови гармонійних гендерних взаємин.

Виокремлено такі шляхи впровадження гендерного складника у процес професійної підготовки: доповнення гендерною тематикою базових курсів таких навчальних дисциплін, як соціологія, психологія, політологія; розроблення й упровадження окремих курсів, що присвячені гендерним аспектам; організація науково-дослідницької роботи з гендерної проблематики.

Тому пропонуємо виокремити **першу педагогічну умову: інтеграція гендерних знань у процес професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів**. Відповідно до наведених вище шляхів запровадження гендерного складника в освітній процес вищої школи, ми обираємо такі напрями: доповнення змісту навчальних дисциплін гендерною проблематикою, що забезпечить міждисциплінарність і наскрізність вивчення; введення окремого навчального курсу гендерного спрямування, мета якого – надати системні, ґрунтовні та професійно орієнтовані знання, що зосереджені на соціально-педагогічних аспектах сучасної системи гендерних відносин, особливостях гендерних відносин у молодіжному середовищі, методах і формах практичної роботи з молоддю.

Відповідно до визначених напрямів, гендерний складник може бути включений до навчальних програм курсів загального і професійного циклів. Наприклад: «Історія України» – розкриття місця й ролі жінки і чоловіка в національній історії, історія жіночого руху в Україні; «Українська мова за професійним спрямуванням» – формування гендерної культури мовлення, подолання мовного сексизму; «Філософія» –

ознайомлення з категорією гендеру як складником соціального буття людини; «Соціологія» – аналіз соціального статусу жінок і чоловіків у суспільстві; «Загальна психологія» – розкриття гендерних особливостей когнітивних та емоційних процесів; «Валеологія та основи медичних знань» – гендерний аспект охорони здоров'я. Правові дисципліни мають значний потенціал для висвітлення гендерної проблематики: права і свободи людини і громадянина, надання прав жінкам, шлюбно-сімейні відносини. Соціальна статистика покликана розкрити демографічні показники співвідношення статей, що дозволить виокремити пріоритети професійного впливу і підготувати студентів до гендерного аналізу соціальних проблем. Навчальні дисципліни циклу професійної підготовки здатні розкрити проблематику охорони материнства і дитинства, специфіку адресної допомогу сім'ям із дітьми, квотування робочих місць для жінок, статеву диференціацію девіантної поведінки.

Центральна ідея, що покладена в основу програми курсу «Основи гармонізації гендерних взаємин», полягає в аналізі гендерних відносин у різних сферах суспільного буття, визначенні шляхів попередження й подолання дисгармонійних і конфліктних проявів у процесі взаємодії статей із допомогою професійної діяльності соціального педагога. Вивчення курсу базується на теорії соціального конструювання гендерних відносин, згідно з якою існуючі в суспільстві гендерні відносини можуть бути змінені. Реконструкція гендерних відносин передбачає їх формування відповідно до партнерської моделі взаємодії, де взаємодіючі сторони виступають як рівноправні суб'єкти, які володіють однаковою цінністю та значущістю один для одного [5, с. 123].

Тематика курсу дає можливість ознайомитися з основними теоріями гендеру, гендерною соціалізацією та становленням гендерної ідентичності особистості, особливостями соціального становища чоловіків і жінок у сучасному світі, політико-правовим аспектом гендерних відносин, особливостями гендерних відносин у сім'ї та у професійній сфері, деструктивними явищами у сфері гендерних узаємин, технологіями гендерної освіти, гендерним підходом у професійній діяльності соціального педагога. У процесі вивчення курсу майбутні фахівці досліджують гендерні відносини в молодіжному середовищі, визначають шляхи подолання застарілих гендерних стереотипів, методи формування гармонійних гендерних узаємин.

Навчальний курс «Основи гармонізації гендерних взаємин» базується на засадах особистісно орієнтованого навчання: навчальний матеріал є суб'єктивно значущим, передбачено активне використання індивідуального життєвого гендерного досвіду; у студентів є право вибору навчальних завдань, а також способів їх виконання (проект, електронна презентація, емпіричне дослідження) [2, с. 254]. До організаційних форм навчання, які використовуються під час вивчення курсу, належать: ввідна лекція, лекція-візуалізація, лекція з проблемним викладом, практичні заняття у формі тренінгу, дидактичної гри, студентської конференції, круглого столу, ознайомлення з гендерними ресурсами мережі Інтернет, перегляд відеоматеріалів та їх обговорення, робота в дослідницьких міні-групах.

Інтеграція гендерних знань у процес професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів сприятиме формуванню мотиваційно-аксіологічного й інформаційно-теоретичного компонентів готовності. У той час, як формування організаційно-діяльнісного компонента вимагає посилення практичної спрямованості професійної підготовки.

Тому наступною педагогічною умовою визначаємо **використання інноваційних інтерактивних педагогічних технологій гендерно орієнтованого навчання,** що сприятиме формуванню вмінь застосовувати форми і методи професійної діяльності у сфері гендерних узаємин молоді.

Гендерно чутливі інтерактивні практики – форми роботи, що мають на меті просування ідеї гендерної рівності, підвищення рівня гендерної чутливості.

Використання інтерактивних форм і методів у гендерній освіті передбачає застосування елементів тренінгу, дискусії [7, с. 54], обговорення життєвих ситуацій крізь призму гендеру, педагогічні спостереження, організацію творчих справ. Окрім вище зазначених, до інтерактивних форм роботи відносять гендерні кемпи, гендерні квести, гендерне спортивне орієнтування.

У процесі інтерактивної взаємодії студенти є учасниками ігор і вправ, що сприяє виробленню досвіду прийняття рішень і розв'язанню суперечливих ситуацій, які можуть зустрітися як у майбутній професійній діяльності, так і у щоденній взаємодії з представниками різних гендерів. Крім того, інтерактивна взаємодія дозволяє по-новому підійти до існуючих у суспільстві гендерних стереотипів та відкриває шляхи їх трансформації у відповідності до постійно змінюваних умов.

Застосування інтерактивних методів будується на основі діяльнісного навчання, а практичні вправи дозволяють перейти від пасивного засвоєння інформації під час традиційних лекцій до активної участі у процесі пізнання.

Для впровадження обрано дві інноваційні інтерактивні технології – «Open Space» (Відкритий Простір) і квест. Головними критеріями відбору є такі: інноваційність і гнучкість змісту, групова інтерактивна взаємодія та ігровий метод, урахування індивідуального життєвого досвіду і можливість практичного застосування наявних професійних знань, природне прагнення молодих людей до самостійного розв'язання завдань, творчий, пошуковий характер діяльності.

«Open Space» допомагає створити творчу атмосферу й надає можливість звернутися до тем, що не відображені в навчальних програмах, але є відображенням індивідуального гендерного досвіду учасників заходу. Традиційний порядок організації діяльності («ринок пропозицій», робота у групах, презентація результатів, вибір і ранжування тем, оцінювання й підведення підсумків) надає можливість самостійно оцінити результати діяльності, зробити відкриття й привнести власні рекомендації щодо покращення ситуації.

Для нашого дослідження важливою є перевага квесту як комплексної технології навчання, що надає змогу впливати одразу на три структурних компоненти готовності майбутніх соціальних педагогів до гармонізації гендерних взаємин у молодіжному середовищі: мотиваційно-ціннісний (активізує прагнення змінювати застарілі гендерні стереотипи і формувати нову, гармонійну систему гендерної взаємодії); інформаційно-теоретичний (доповнює знання про теоретичні та практичні аспекти гендерного підходу в різних сферах суспільного життя); організаційно-діяльнісний (розвиток професійно-практичних умінь побудови гармонійної гендерної взаємодії в молодіжному середовищі).

Квест об'єднує в собі елементи мозкового штурму, гри, тренінгу, дискусії та сприяє формуванню навичок роботи в команді, розвиває творчий підхід, толерантність, уміння відстоювати власний погляд, мобілізує особистісні ресурси і тренує життєві навики, дозволяє програвати рольові сценарії в різних життєвих ситуаціях, сприяє формуванню досвіду застосування всього комплексну професійних умінь задля побудови гармонійної гендерної взаємодії [8].

Для ефективного засвоєння знань необхідним є застосування їх на практиці. Саме у процесі активного використання вони стають стійкими і системними, переходять у навички й уміння. Практика формує упевненість у своїх силах, здатність правильно оцінювати співвідношення можливостей і труднощів здійснення професійної діяльності [5, с. 329, 334]. Тому наступною педагогічною умовою ми визначаємо **залучення студентів до активної громадської та проектної діяльності в осередку гендерної освіти вищого навчального закладу**, що забезпечує формування досвіду професійної діяльності у сфері гендерних узаємин.

Для більш повного включення гендерної чутливості до академічної культури й задля стимулювання прикладних гендерних досліджень, Програмою рівних можливостей і прав жінок в Україні (2008-2011 роки) підтримано заснування п'ятьох кафедр гендерних студій (Сумський державний педагогічний університет ім. А. Макаренка, Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка, Національний університет «Острозька академія», Національний педагогічний університет ім. М. Драгоманова і Університет менеджменту освіти при НАПН України) і трьох гендерних навчальних центрів (Прикарпатський національний університет ім. В.Стефаника, Київський національний економічний університет ім. В. Гетьмана та Маріупольський державний університет) [4]. Осередок гендерної освіти вищого навчального закладу – це інституція, що створюється з метою надання інформаційно-методичної й науково-практичної підтримки викладацькому складу і студентській молоді ВНЗ щодо впровадження в навчально-виховний процес гендерного складника задля забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків, ліквідації всіх форм дискримінації та запобігання насильству [10]. Діяльність осередків гендерної освіти у вищих навчальних закладах спрямована на реалізацію наказу МОН України № 839 «Про впровадження принципів гендерної рівності в освіту» від 10.09.2009 р., де запропоновано розширити мережу та активізувати діяльність освітніх і дослідницьких ґендерних центрів, які діють при вищих навчальних закладах [9].

Осередки гендерної освіти є складниками освітньо-виховного простору університетів, під впливом яких формуються установки, цінності й стереотипи особистості, професійні якості майбутнього фахівця. Осередок гендерної освіти впливає на успішність навчання, розвиток і саморозвиток особистості шляхом включення в різноманітну гендерно орієнтовану освітню діяльність і створення сприятливої атмосфери з урахуванням гендерного чинника, формування умов для актуалізації внутрішнього світу й особистісного зростання, самореалізації та становлення кожної особистості [11].

Основними напрямами діяльності осередків гендерної освіти є науково-дослідницька діяльність, інформаційно-просвітницька робота, соціальне партнерство. Функціонування осередку гендерної освіти забезпечує взаємозв'язок навчальної та практичної діяльності шляхом формування волонтерського корпусу, активної співпраці з органами державної влади і громадськими інституціями, участі в розробленні й реалізації соціальних проектів із гендерним складником. Зауважимо, що гендерна проблематика має наскрізний характер, тому будь-яка соціальна ініціатива містить гендерний компонент.

Розглянемо форми роботи, що застосовані Центром гендерної освіти Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького і спрямовані на залучення майбутніх соціальних педагогів до участі в соціальних проектах та ініціативах:

1) активна співпраця з громадськими організаціями («Волонтер Черкащини», «Черкаський правозахисний центр», регіональне представництво Української Гельсінської спілки з прав людини у Черкаській області);

2) проведення інформаційно-профілактичної роботи в навчальних закладах міста та області (заняття для дошкільників «Небезпечні незнайомці», батьківські збори «Долоні повинні захищати дитину»);

3) розроблення й упровадження власних соціальних проектів («Дитячий простір», «Гендер у великому місті», «Шлях до гармонії»).

4) Проект «Дитячий простір» спрямовано на розвиток прогресивної освіти, упровадження гендерної рівності, розвиток соціальних ініціатив у стінах університету. За ініціативи студентів-волонтерів Центру проект «Дитячий простір» було представлено на Обласному форумі інститутів громадянського суспільства «ГРАНТуємо ЗМІНИ 2.0» (Черкаси, листопад 2016).

Мета проекту «Гендер у великому місті» – зменшення проявів дискримінації та сексизму в міському просторі. Завдання проекту: моніторинг інформаційного простору й соціальної інфраструктури міста на предмет відповідності/невідповідності концепції рівних прав і можливостей; привернення уваги громадськості до проблеми порушення прав людини, що пов'язано зі статевою належністю; пошук позитивних прикладів втілення ідеї гендерної рівності; підвищення рівня гендерної чутливості як волонтерів Центру, так і мешканців міста. Прикладом залучення студентів до розроблення та реалізації соціальних проектів, що спрямовані на досягнення гендерної рівності, є перемога в конкурсі проектних пропозицій для включення в календарний план управління у справах сім'ї молоді та спорту Черкаської обласної держаної адміністрації. На конкурс було подано проекти «Гендер-квест «Шлях до гармонії» та проект «Я – не товар» з протидії торгівлі людьми.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, схарактеризовано зміст педагогічних умов підготовки майбутніх соціальних педагогів до гармонізації гендерних узаємин у молодіжному середовищі: інтеграція гендерних знань у процес професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів; використання інноваційних інтерактивних педагогічних технологій гендерно орієнтованого навчання; залучення студентів до активної громадської та проектної діяльності в осередку гендерної освіти вищого навчального закладу. Реалізація вище зазначених умов покликана вплинути на формування мотиваційно-аксіологічного, інформаційно-теоретичного та організаційно-діяльнісного компонентів готовності за допомогою включення студентів у різноманітні види навчальної та практичної діяльності з урахуванням індивідуального гендерного досвіду і особливостей професійної діяльності у сфері гендерних відносин.

Перспективою подальшого дослідження є оцінювання ефективності впливу схарактеризованих педагогічних умов на процес професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до гармонізації гендерних узаємин у молодіжному середовищі.

Список використаної літератури

1. Философский энциклопедический словарь. – Москва : Советская энциклопедия, 1989. – 840 с.
2. Андреев В. И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс : учебное пособие для вузов / В. И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2013. – 500 с.
3. Найн А. Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований / А. Я. Найн // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 44–49.
4. Ипполитова Н. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация [Электронный ресурс] / Н. Ипполитова, Н. Стерхова // General and Professional Education. – № 1/2012. – С. 8–14. – Режим доступа : http://genproedu.com/paper/2012-01/full_008-014.pdf.
5. Дьяченко М.И. Психология высшей школы : уч. пособ. / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, С. Л. Кандыбович. – Минск : Харвест, 2006. – 416 с.
6. Клецина И. С. Психология гендерных отношений : дис. … докт. псих. наук : 19.00.05 / И. С. Клецина. – Санкт-Петербург, 2004. – 463 с.
7. Янкаускайте М. Гендерна рівність в освіті : посібник для тренерів / М. Янкаускайте, Н. Кургановська – Запоріжжя : Друкарський світ, 2011 – 80 с.
8. Щелина С. О., Чудакова А. О. Квест как технология изучения детской литературы : материалы Международной научно-методической конференции [«Мировая словесность для детей и о детях»], (г. Москва, 23–27 июня 2014 г.). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://av.moi-portal.ru
9. Про впровадження принципів гендерної рівності в освіту : наказ Міністерства освіти і науки України 10.09.2009 р. № 839 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/183 – Дата звернення : 21.03.2017
10. Впровадження гендерного підходу в систему вищої освіти України : досвід та кращі практики Всеукраїнської мережі осередків гендерної освіти ВНЗ 2012 – 2014 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://library.fes.de/pdf-files/bueros/ukraine/11251.pdf – Дата звернення : 21.03.2017
11. Всеукраїнська Мережа осередків гендерної освіти [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://gendercenter.sumdu.edu.ua/index.php?limitstart=0 (дата звернення: 21.03.2017). – Назва з екрану

References

1. *Philosophical Encyclopedic Dictionary*. *(1989).* Moskow: Sovetskaia entsyklopedyia (in Russ.)

2. Andreev, V. Y. (2013). *Pedagogy of the Higher School. Innovative-prognostic course: A manual for universities*. Kazan': Tsentr ynnovatsyonnykh tekhnolohyj (in Russ.)
3. Najn, A. Ya. (1995). The methodological apparatus of dissertational research. Pedahohyka (*Pedagogy*), 5, 44–49 (in Russ.)
4. Yppolytova, N., & Sterkhova, N. (2012). Analysis of the concept of «pedagogical conditions»: essence, classification. (*General and Professional Education*), 1, 8–14. – Retrieved from http://genproedu.com/paper/2012-01/full_008-014.pdf (in Russ.)
5. D'iachenko, M. Y., Kandybovych, S. L., & Kandybovych, L. A. (2006). *High school Psychology.* Mynsk: Kharvest (in Russ.)
6. Kletsyna, Y. S. (2004). Gender relations Psychology: *doctor`s thesis.* Sankt-Peterburh (in Russ.)
7. Yankauskajte, M., & Kurhanovs'ka, N. (2011). *Gender equality in education:* posibnyk dlia treneriv. Zaporizhzhia: Drukars'kyj svit (in Ukr.)
8. Schelyna, S. O., & Chudakova, A. O. (2014). *Quest as a technology for studying children's literature.* World literature for children and children: materials of the International Scientific and Methodical Conference, June 23 - June 27. Moskow. Retrieved from http://av.moi-portal.ru (in Russ.)
9. On implementing gender equality principles in education: the order of the Ministry of Education and Science from 10.09.2009 № 839. Retrieved from http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/183 (in Ukr.)
10. *Gender mainstreaming in higher education in Ukraine: experience and best practices Ukrainian Network of gender education centers of Universities 2012-2014.* Retrieved from http://library.fes.de/pdf-files/bueros/ukraine/11251.pdf (in Ukr.)
11. *All-Ukrainian Network of gender education centers*. Retrieved from http://gendercenter.sumdu.edu.ua/index.php?limitstart=0 (in Ukr.)

Abstract. Baydyuk N. V. The pedagogical conditions meaning in social workers professional training for harmonization of youth gender relations.

Introduction. *In modern scientific research associated with improving the quality of the educational process, one of the problems is to analyze and test different conditions for successful learning.*

Purpose: *to describe the content of pedagogical conditions training future social workers. These conditions based on the professional work`s specifications in the gender relations young people.*

Results. *Pedagogical conditions we means like a set of specially created resistant conditions and means of interaction of educational process, aimed at the formation of future social workers to harmonize gender relations among young people. The first pedagogical condition is to integrate gender knowledge in the training of future social workers supplement the content of subjects gender issues, which will provide integrated and interdisciplinary studding. Very important is to introduce a separate gender orientation course focused on social and educational aspects of the modern system of gender relations, methods and forms of practical work with youth The second condition is to introduce innovative interactive teaching technologies of gender-based training that will help to form abilities to apply forms and methods of professional work in the field of gender relations youth. To implement the chosen two innovative interactive technologies – «Open Space» and quest. The main selection criteria are: innovation and flexibility of content, taking into account individual life experience.*

The third condition is to involve students in social and development activity in the university`s Gender Hub. The main activity are cooperation with NGOs, awareness-prevention work in schools, national partnership initiatives, development and implementation of their social projects. Specific examples of social projects were «Kids Space», «The harmony way», «Gender and the City».

Originality. *The implementation of the conditions designed will form the motivational, information and organizational component of qualification by including students in various types of training and practice on the basis of individual experience of gender and features professional work in the environment of gender relations.*

Conclusion. *The article describes pedagogical conditions of training of future social workers to harmonize gender relations among young people: the integration of gender knowledge in the training of future social workers; innovative use of interactive teaching technologies of gender-based learning; involve students in social and development activity in the Gender Hub.*

Key words**:** *pedagogical conditions; professional training; social worker; gender relations; Gender Hub; pedagogical innovation; «Open Space»; Quest; social initiative; social project.*

Одержано редакцією 10.04.2017
Прийнято до публікації 18.04.2017

УДК 37.013

BAKHMAT Lyudmila,
lecturer of Foreign Philology Department
candidate of sciences Municipal Establishment
«Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy»
of Kharkiv Regional Council, Ukraine

SELF-ASSESSMENT AS A POWERFUL TOOL FOR PROFESSIONAL GROWTH OF TEACHERS AND PROFESSIONAL STANDARDS

Анотація. *Подано аналіз професійних стандартів, що розробляються для педагогів. Особливу увагу приділено важливості самооцінки. Доведено важливість формування адекватної самооцінки власної педагогічної діяльності, що досягається за допомогою використання різноманітних технік і методик. Зазначено доцільність долучення колег до процесу оцінювання педагогічної діяльності задля більш ґрунтовного аналізу.*

Ключові слова: *педагогічні професійні стандарти; професійне оцінювання; самооцінка; рефлексія; педагогічна робота; саморозвиток; освітня система; освіта впродовж життя; інформація щодо професійної діяльності від колег.*

Introduction. Nowadays, the fast changing world sets new standards for teachers' competencies. The main one focuses on self-improvement. The thing is, despite endless resources aimed at pedagogical advancements, sometimes it is challenging to detect skills to improve. Assessment is a helpful way to find answers to important questions about self-development. It concentrates on outlining lacking training or experience. Necessary in any career, it is increasingly essential in teaching. Reflective teachers are good teachers. Each time they teach a lesson they learn it themselves; they evaluate work done and progress achieved. Moreover, self-critical evaluations allow space for improvements, adjusting experience and techniques for better results next time.

Teachers are held responsible for inspiring interest and driving students to success. Aspiring excellence is a key feature of qualified teachers and lifelong education supplies a basis for highly demanded professional development.

The purpose of the research is determined by the necessity to analyze professional standards and the role of self-assessment as a benchmark for evaluating teaching performances.

Results. Numerous researchers have invested much time and effort into studying the quality of education and assessment techniques. S. Arkhanhelskyi analyzed pedagogical changes. Yu. Babanskyi searched the ways to solve theoretical and methodological problems in educating schoolchildren. Lots of other Ukrainian and Russian well-known researchers paid much attention to optimizing education system, including D. Horbatov, L. Davydova, A. Lieontiev, M. Korolov, A. Nesterov, S. Pavlova, T. Stepanova, Yu. Shapran etc. L. Bachman, C. Bruce, C. Danielson, R.C. Gardner, R. Marzano, J. A. Ross and others have published works about upgrading education to the contemporary needs of the society and promoting assessment techniques.

Taking into account growing demands on teachers, the UK, the US, Australia and a great many other developed countries have established centers for developing criteria of teachers' professionalism and setting significant goals. To be exact, in Australia there is the Institute for Teaching and School Leadership, which is committed to enhancing educational outcomes by leading and influencing improvements. It lists not only professional standards but also contains self-assessment and reflection consisting of five categories: reflection on practice (stimulates reflections on professional engagement, knowledge and practice), performance and development framework activity cards (to encourage discussions and reflections concerning student feedback, using evidence for improvement measurements etc.), learning from practice (to inspire teachers to non-stop reflect on practice), professional learning charter stimulus cards (to offer support and guidelines when dealing with

professional learning in schools), the essential guide to professional learning: evaluation (the features of a top quality professional learning environment and culture). According to 2016 data on initial teacher education, with a 3% increase in comparison with previous years, over 30,000 students commenced 367 accredited programs across the country. Besides, the number of postgraduates has also increased [1].

The positive tendencies of success rates for further education take place in the UK, too. The rates have grown greatly – from 59 per cent in 2000 to 75 per cent in 2004 [2]. Further increases are expected.

In 2004, the British Government turned to Lifelong Learning UK (LLUK) to create new professional teaching standards. The major objective is to clear and update relevant standards that new entrants to the education system are expected to demonstrate with stressing a particular area of specialism competence. It was a part of the program Equipping Teachers for the Future in order to bring up-to-date roles and responsibilities teachers, tutors and trainers are to meet in modern society. It is also aimed at improving general quality of teaching practices, supporting growing professionalism of the pedagogical workforce and furthering the education system.

All over the world, researchers have agreed about the importance of self-assessment as a powerful tool for professional development. It's mainly used for brushing up on knowledge, identifying possible interests or values to bring long-term satisfaction from pursuing career goals. It is even applied in medicine. For instance, the American College of Gastroenterology offers 300 questions with photographs and illustrations in a self-assessment test [3]. On its website there is a sample available. The detailed examination is created as a part of the Postgraduate Course and is considered an important teaching tool. It is helpful for graduating students and established practitioners for a broad clinical update or recertification.

Discussing the issue of self-assessment, it's crucial to clear the definition. The English Oxford Living Dictionary suggests it is a performance at a job or learning task compared to an objective standard. Ross and Bruce define self-assessment as «a powerful technique for self-improvement» [4].

David Boud has an extensive collection of published works about self-assessment. He sees it as «the act of questioning is the act of judging ourselves and making decisions about the next step». The professor has contributed much to research and teaching development in adult, higher and professional education. For adequate assessment, prof. D. Boud recommends combining peer and self-assessment by using checklists, cover sheets and feedback requests [5].

The State Department of Education in Idaho defines the purpose of self-assessment as a tool «to allow educators to reflect on their practice, identifying their own professional strengths and areas of development» [6].

In short, self-assessment is a continuing process of evaluating performance effectiveness to determine required improvements.

Teacher self-assessment forms come in every shape and size, so to say. However, their major priority is to help identify at least one competency as a strength and at least one as an area for development. Moreover, keeping records of previous evaluations and any other relevant information explains your choice of competencies.

For example, the State Department of Education in Idaho has the Professional Practice Strength and Area for Development Form, which consists of four domains: planning and preparation, classroom environment, instruction, professional responsibilities.

In the State of New York, the Teacher Self-assessment guide has been developed with multiple cornerstones. Effective teaching is impossible without proper classroom management, so *organization, rules and procedures* are at the heart of the Guide. *Positive relationships* must be the most important component of successful teaching and learning. For Charlotte Danielson they are respect and rapport, for Marzano – effective relationships etc. The third dimension is *student engagement and enjoyment*, ideal for motivation. *A culture of*

thinking and learning is another cornerstone for creating important outcomes, investing in activities and assignments. Getting ready for learning is a process itself. In language teaching, it's warm-ups. To enrich knowledge efficiently, the step of *preparing students for new learning* is a must. Then it's time to begin *presenting new learning* by using proper techniques to make sure learning is smooth and natural. After initial acquisition of material the stage of *deepening learning* takes place. There teachers answer the following question: *Providing a wide variety of resources (e.g., manipulatives, models, learning centers, multimedia) to enhance practice and learning? Assigning purposeful and grade-appropriate homework for students to practice and reinforce learning?* After practicing students get to *applying learning*. It's time to prepare answers to questions like *Aligning your summative assessments with learning goals and targets? Designing culminating assessments that require students to transfer their learning in meaningful ways?* Reflection is the final stage. Teachers focus on *helping students reflect on and celebrate learning and professional practice.*

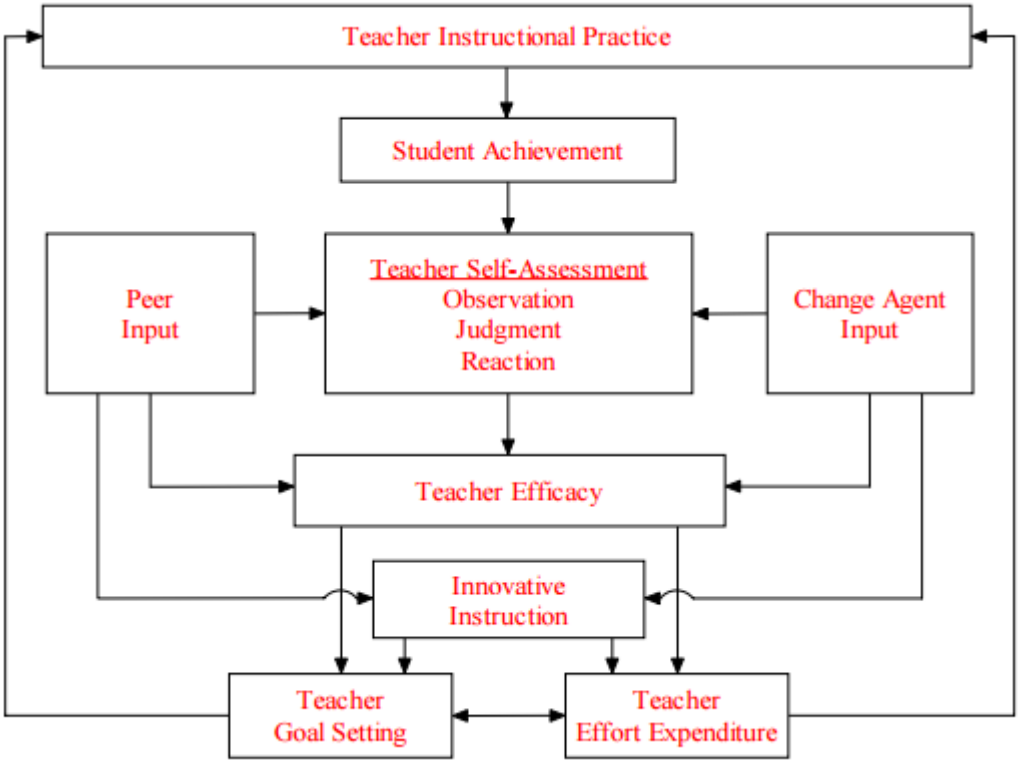
In this framework, novice/developing/proficient/expert rating scales are used [7].The Guide is identical to Charlotte Danielson's Framework for teaching as it completely mirrors ten dimensions developed by her.

In Australia, the National Quality Standard has been developed. It focuses on the importance of using self-assessment and reflection to evaluate practices. They help to identify both strengths and areas for improvements. Keeping track of performance analysis is a good idea. Australian educators recommend getting a personal reflective journal to analyze performance and motivate changes for further actions [1].

In 2014, the Education and Training Foundation of England made new Professional Standards positioning them not only as a set of competencies but mainly as empowering aspirations. As a result, the Excellence Gateway was created after testing the Standards in workplaces. To identify potential needs of teaching staff due to confidence and the Standards, a self-assessment method was needed. So Easton & Otley College came up with two tools. The first is paper-based. It consists of 20 Professional Standards teachers need to self-assess as the most powerful or the weakest. When agreeing with a statement, 6 is scored; in case of total disagreement – 1. The first domain – *Professional Values and Attributes* – stimulates reflections on performances, innovations, enthusiasm etc. The second – *Professional Knowledge and Understanding* – focuses on field knowledge, in theory and practice. The third – *Professional Skills* – is aimed at ensuring the best outcomes of learners. The total score can be in the range of 20-120. Experts advise to compare results of previous and current tests in order to evaluate progress. The other tool is online [8].

Ross and Bruce developed another self-assessment tool. It is web-based and contains certain definitions and rubrics which proved to be also efficient for peer feedback as the common language and rates were used. It is important to influence teacher's definition of mastery to recognize excellence, select improvement goals based on teaching standards, organize professional communication and feedback with peers and increase external change agents influence on teaching practice. The case study was for mathematics teachers. The researchers made a conclusion that self-assessment is constructive but insufficient and should be strengthened with other professional growth strategies: peer coaching/observations etc. The following refined model of self-assessment as a tool for teacher change was designed [4].

When it comes to languages, the number of self-assessment tests is undoubtedly endless. They are also referred to as placement tests and consist of multiple choice questions. The major issue of assessing the level of mastering a language is about the necessity of evaluating four spheres – writing, listening, speaking and reading – in the right way. However, most online tests deal with checking grammar and vocabulary. On the site of International Language Home stays, there is an English evaluation test [9]. There it is possible to both do a multiple choice test and write a letter. A host teacher is to evaluate students' knowledge. All in all, 90 minutes are allowed without any extra help, including dictionaries, books etc.



Pict. 1. The refined model of self-assessment as a tool for teacher changes

All in all, professional development of teachers, tutors and practitioners is to last a lifetime. To prove the point, Sustainable Development Goals [10] were developed by the UN.

Conclusion. Self-assessment is considered as a driving force for professional growth. It's especially important for pedagogical workforce. To evaluate current self-assessment and boost it to the adequate level, numerous tools are applied around the world. They are successfully used for analyzing performances and improvements.

References

1. Australian Institute for Teaching and School Leadership. Retrieved from http://www.aitsl.edu.au/ (in Engl.)
2. New overarching professional standards for teachers, tutors and trainers in the lifelong learning sector (2007). Retrieved from http://www.et-foundation.co.uk/wp-content/uploads/2014/04/new-overarching-standards-for-ttt-in-lifelong-learning-sector.pdf (in Engl.)
3. ACG Online Self-Assessment Test. Retrieved from http://gi.org/cme-moc-and-meetings/self-assessment-test/ (in Engl.)
4. John A. Ross, & Cathy, Bruce (2005). Teacher Self-Assessment: A Mechanism for Facilitating Professional Growth. Retrieved from http://www.un.org/sustainabledevelopment/education/. (in Engl.)
5. Boud, David. (1992). The Use of Self-assessment Schedules in Negotiated Learning. Retrieved from https://www.uts.edu.au/sites/default/files/Boud-SHE92.pdf (in Engl.)
6. Sample Teacher Self-Assessment Form (2012). Retrieved from https://www.sde.idaho.gov/federal-programs/ed-effectiveness/files/professional-teachers/Self-Assessment.pdfhttp://www.un.org/sustainabledevelopment/education/ (in Engl.)
7. Teacher Self-Assessment Guide (2011). Retrieved from http://usny.nysed.gov/rttt/teachers-leaders/practicerubrics/Docs/SilverStrongSelfAssessmentRubric.pdf (in Engl.)
8. Self-development using the 2014 Professional Standards. A guide for practitioners (2014). Retrieved from http://www.et-foundation.co.uk/wp-content/uploads/2015/06/5399-Self-Development-Prof-Standards_4.pdf (in Engl.)
9. International Language Home stays. Self-Assessment English Evaluation Test. Retrieved from https://www.ilh.com/tests/ilh-self-assessment-english-evaluation-test/ (in Engl.)
10. Sustainable Development Goals. Retrieved from http://www.un.org/sustainabledevelopment/education/ (in Engl.)

Abstract. Bakhmat L. V. Self-assessment as a powerful tool for professional growth of teachers and professional standards.

Introduction. *Forming the competencies of modern teachers is getting more and more difficult. Therefore, professional standards are carefully designed in order to make a basis – the so called a benchmark for evaluating teaching performances and for building necessary skills. Around the world, self-assessment is considered a powerful motivating tool for professional development.*

Purpose*. The article is aimed at analyzing professional standards and the importance of self-assessment.*

Results*. According to numerous research data, a positive tendency of pedagogical education continuation was proven. Along with the data, a growing interest of teaching workforce in lifelong learning was revealed. Moreover, teacher trainers point it as an essential element of successful performance. To guarantee highly effective teaching, it's necessary to be adequate in assessing own practices. Generally, self-assessment is believed to be a continuing process of evaluating performance effectiveness to determine required improvements. To evaluate the current level of self-assessment various frameworks are used worldwide. Traditionally, most of them use the domains introduced by Charlotte Danielson. Still, it's strongly recommended to combine self-assessment techniques with peer feedback.*

Originality*. Analyzing the definition of self-assessment and the role it plays in the frameworks designed for professional development is incredibly important.*

Conclusion*. A driving force for professional growth, self-assessment is crucial for pedagogical workforce. Several tools are applied for adequate evaluation. They are aimed at performances and improvements.*

Key words: *professional standards; professional assessment; self-assessment; reflection; teaching practices; self-development; education system; lifelong learning; peer feedback.*

Одержано редакцією 09.03.2017
Прийнято до публікації 16.03.2017

УДК 371.004.9:531.851

Калініна Людмила Миколаївна,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач відділу економіки та управління
ЗСО Інституту педагогіки НАПН України,
Калініна Ганна Михайлівна,
аспірантка Інститут педагогіки НАПН
України Інституту педагогіки НАПН
України, м. Київ, Україна

ФАКТОРНО-КРИТЕРІАЛЬНА МОДЕЛЬ ОЦІНЮВАННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ІНФОРМАЦІЙНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНОГО МЕХАНІЗМУ УПРАВЛІННЯ ШКОЛОЮ

Анотація*. Обґрунтовано необхідність комплексного оцінювання ефективності інформаційного забезпечення організаційного механізму управління у тринарній системі «управління – механізм управління – організаційний механізм управління», розкрито сутність дефініцій, що визначають процес ефективності, результати освітньої діяльності, ефективність інформаційного забезпечення організаційного механізму управління школою та критеріїв її оцінювання. Наведено теоретично обґрунтовану факторно-критеріальну модель оцінювання інформаційного забезпечення організаційного механізму управління школою, що містить фактори і параметри, які характеризують процес ефективності: 1) якість систематизації змісту структурної й оперативної інформації; 2) стратегічна і цільова спрямованість інформаційного забезпечення організаційного механізму управління школою; 3) ефективність і раціональність*

органіграми інформаційного забезпечення управління; 4) достатність техніко-технологічних засобів і сформованість ІКТ-компетентності працівників школи; 5) результативність освітньої діяльності учнів у школі, критерії оцінювання ефективності процесу інформаційного забезпечення та їх критеріальні показники. Розкрито комплексну методику оцінювання ефективності інформаційного забезпечення організаційного механізму управління школою, наведено статистично достовірні дані про наявність сильної кореляції між значеннями у вибірках та між рівнями інформаційного забезпечення організаційного механізму управління школою й результативністю освітньої діяльності учнів експериментальних шкіл.

Ключові слова: *ефективність; ефективність управління; оцінювання; фактори; критерії; показники; інформаційне забезпечення організаційного механізму; факторно-критеріальна модель; результати освітньої діяльності*.

Постановка проблеми. Існуюча система державно-громадського управління школою не відповідає реаліям сьогодення, невчасно реагує на виклики в суспільстві і на запити замовників освіти, не спрацьовує на стратегічний розвиток і як наслідок не сприяє підвищенню ефективності управління. Причинами такої ситуації є недостатня розробленість і теоретичне обґрунтування механізмів визначення ефективності управління в соціально-педагогічних системах, зокрема *інформаційного забезпечення організаційного механізму управління (надалі ІЗОМУ)*, термінологічна невизначеність окресленої проблематики, зокрема концептуального підґрунтя термінів «ефективність управління», «ефективність інформаційного забезпечення управління», «ефективність інформаційного забезпечення механізмів управління», «*ефективність інформаційного забезпечення організаційного механізму управління школою»,* неможливість дотримання вимог під час реалізації управління й оцінювання власне самого процесу ефективності управління.

Крім того, існує також потреба в розробленні методик оцінювання ефективності управління школою та *ефективності інформаційного забезпечення організаційного механізму управління школою*, що базуватимуться на кваліметричних засадах, аналітичному підґрунті оцінювання процесу ефективності, використанні сучасного програмного забезпечення, он-лайн-інструментів (online (social) tools), сервісів [7; 10; 13; 18; 19].

Аналіз останніх досліджень. У теорії і методиці управління освітою висвітлено застосування кваліметричного підходу до окремих об’єктів і процесів управління, інструментарій оцінювання ефективності процесів і видів діяльності: О. Ануфрієва, Г. Дмитренко, В. Олійник (результативність діяльності учнів і вчителів), Л. Ващенко (критерії розвитку інноваційного середовища), Г. Єльникова (кваліметричний стандарт діяльності вчителя), В. Лазарєв (ефективність системи внутрішкільного управління розвитком), П. Третьяков (критерії оцінювання просування школи у своєму розвитку), В. Маслов (критерії сформованості професійної компетентності керівника школи), В. Уайт (референтні критерії оцінювання якості внутрішньої ефективності роботи школи), М. Вудхоллм і М. Блауг (критерії оцінювання вкладень у середню освіту за узагальненим індексом продукції сфери освіти), Т. Шульц (кількісні показники ефективності освіти з економічних позицій) [5, с. 305–307], Л. Калініна (критерії оцінювання ефективності управління загальноосвітнім навчальним закладом і ліцеєм, методика визначення абсолютних показників ефективності) [4; 5, с. 307–327; 9, с. 52–62; 11], Л. Калініна (критерії оцінювання сформованості інформаційної культури керівника загальноосвітнього навчального закладу) [12], К. Колос (критерії оцінювання ефективності комп’ютерно орієнтованого навчального середовища закладу післядипломної педагогічної освіти) [15, с. 80–92; 16] та ін.

Мета дослідження полягає у висвітленні теоретично обґрунтованої та експериментально перевіреної факторно-критеріальної моделі *ефективності оцінювання інформаційного забезпечення організаційного механізму управління школою* на кваліметричних засадах, результатів її впровадження в управлінську практику.

Результати дослідження. Теоретичним підґрунтям побудови *факторно-критеріальної моделі ефективності оцінювання інформаційного забезпечення організаційного механізму управління школою* є сукупність концептуальних ідей про впорядкування інформаційних процесів збору, опрацювання і збереження організаційно-управлінських даних із застосуванням технічних засобів та ІКТ (В. Биков, В. Кремень, В. Бодряков, В. Журавльоа, Л. Карташова, В. Лапінський, М. Носкова, О. Орлов, В. Руденко, Ю. Чернов) [2; 13; 17, с. 8, 10; 10; 18; 19], систематизацію інформаційних потоків, які функціонують у педагогічних системах (В. Маслов, Л. Калініна, Л. Фішман), визнання особистості, освіти, інформації й теоретичного знання стратегічними ресурсами та найістотнішими цінностями у країні та субстратом управління (Р. Абдєєв, Л. Калініна), оптимальне поєднання змісту та обсягу інформації з її адресним одержанням для розв'язання професійних завдань суб'єктами управління, освітнього процесу, самоуправління й громадського самоврядування (Л. Калініна) [8; 11; 12], визначення рівнів цілей інформаційної діяльності (Ю. Каширин) [14].

Для здійснення оцінювання процесу ефективності *інформаційного забезпечення організаційного механізму управління (ІЗОМУ) школою*, насамперед, означимо сутність понятійно-термінологічного поля проблематики. У англомовній науковій літературі використовуються два співзвучні, але відмінні за змістом поняття – «effectiveness» та «efficiency» [20]. Якщо обирати, за яким із цих понять залишити в українській мові назву «ефективність», то перевагу слід надати першому «effectiveness» (лат. effectivus – діяльний, творчий), а не другому – «efficiency», що широко вживане в економічній теорії й означає співвідношення між корисністю здобутих результатів і ресурсними витратами.

За терміном «ефективність» краще закріпити переклад потрібних результатів, наслідків, які надають найбільший ефект, як результативність і «кінцеві результати», як ступінь досягнення об'єктом управління кінцевих (запланованих) результатів, як міра наближення фактичних результатів до визначених цілей або завдань. Інтегративним критерієм ефективності в такому сенсі виступає суспільна значущість і корисність, що дуже природно випливає з наведеного вище і визначається рівнем реалізації визначених цілей і завдань. Тому під терміном «ефективність інформаційного забезпечення організаційного механізму управління школою» будемо розуміти *оціночну категорію* забезпечення організації управління школою системою структурованої та оперативної інформації, що визначається рівнем досягнення місії, стратегічної, тактичної й оперативної цілей, завдань організації управління, що підпорядковані меті освіти у ЗСО в процесі реалізації суб'єктами управлінських функцій.

Ефективність інформаційного забезпечення організаційного механізму управління школою є полікомпонентним поняттям, використання якого передбачає врахування визначених змінних параметрів процесів, що характеризують організаційно-управлінську та інформаційну діяльність суб'єктів управління й освітнього процесу, окремих підрозділів і школи в цілому *та є* об'єктом розгляду й оцінювання. *Ефективність інформаційного забезпечення організаційного механізму управління школою* співвідноситься з внутрішнім інформаційно-освітнім середовищем школи, параметрами його розвитку і ступенем відповідності його якісних і кількісних властивостей цільовим функціям, а також має розглядатися з урахуванням досягнень запланованих результатів, що окреслені в часовому вимірі на майбутнє та мають бути врахованими при визначенні нових цілей, завдань, «стратегічного набору» й інших перспектив інноваційно-технологічного розвитку [6].

Як бачимо, слід говорити про *ефективність інформаційного забезпечення організаційного механізму управління школою* в ракурсі результативності організації управління з позицій заданих цільових функцій, тобто результатів досягнення чи не

досягнення місії, стратегічних, тактичних, операційних цілей, реалізації стратегічного набору, програм і проектів, розв'язання визначених завдань, що мають досягатися за рахунок ефективного використання людських та інших видів ресурсів, підвищення якісних характеристик процесів організації у школі, сформованості особистісних якостей суб'єктів управління й характеристик організації освітнього процесу.

Оцінювання й вимірювання якості результатів освіти є виключно складною методологічною проблемою, а також важливим складником не лише оцінювання ефективності *інформаційного забезпечення організаційного механізму управління школою*, а й оцінювання ефективності управління школою в системі розгляду дослідника або практика. Слід акцентувати увагу, що йдеться про характеристики та якості особистості, які через свою сутнісну природу не можуть бути вираженими повністю в цифрах і формулах, бути співвідносними з фінансовими витратами на освіту, які до останнього часу не стали предметом системного і фінансового аналізу.

Ефективність процесу організації управління школою залежить від багатьох зовнішніх і внутрішніх чинників, раціонального використання ресурсів, здійснення заходів, що спрямовані на забезпечення можливості здійснення ефективної організації управлінської діяльності й самоорганізації різних видів діяльності задля досягнення соціально значущих і особистісних цілей всіх задіяних в освітньому та управлінському процесах.

Уточнимо сутнісне значення факторів впливу у ракурсі предмета розгляду – процесу ефективності інформаційного забезпечення організаційного механізму управління школою. Латиною *фактор* (factor) – це чинник, умова, причина якого-небудь явища або процесу, а *показник* є їх ознакою. Те саме, що і показник, означає *параметр* (грец. parametreo – міряю, співставляю) – це величина, що характеризує будь-яку властивість явища, процесу або системи, що підлягає оцінюванню та представляє визначену характеристику генеральної сукупності.

Оскільки ключовим завданням для суб'єктів управління та освітнього процесу в школі є вироблення інформації, створення системи структурованої та оперативної інформації за певними критеріями її відбору, забезпечення всією сукупністю інформації процесу організації управління й реалізації управлінських функцій, вироблення на її основі управлінських рішень, то й вимір ефективності інформаційного забезпечення організаційного механізму управління школою має здійснюватися через оцінювання визначальних факторів і параметрів впливу на означені процеси.

Відповідно до окресленого предмета розгляду *фактори* як багатокомпонентні утворення умовно поділено на 5 груп, що репрезентовані багатокритеріальними показниками. Вимір кожного *фактора* інформаційного забезпечення організаційного механізму управління школою, у свою чергу, потребує встановлення відповідних *критеріїв і параметрів* (показників) оцінювання його прояву.

Поняття «*критерій*» (від грец. kriterion – засіб для судження) у словниках розглядається як «ознака, підстава для оцінювання, визначення або класифікації чогось, мірило оцінювання» [1, с. 465], «<...> наочні дані про результати якоїсь роботи, якогось процесу; дані про досягнення в чому-небудь» [1, с. 838]. *Критерій* є основою для оцінювання й вимірювання або порівняння чого-небудь тобто явища або процесу, що вивчається, а *показник* є ознакою явища або процесу. Те саме, що і показник, означає категорія «параметр» (грец. parametreo – міряю, співставляю) – це величина, що характеризує будь-яку властивість явища, процесу або системи, що підлягає оцінці та яка представляє визначену характеристику генеральної сукупності.

У дослідженні *критерій* розглядаємо як ознаку, на основі якої будемо здійснювати оцінювання ефективності інформаційного забезпечення організаційного механізму управління школою тобто засіб перевірки ефективності. Проявом кожного критерію

оцінювання ефективності ІЗОМУ школою на певному етапі розвитку інформаційно-освітнього середовища школи є відповідна система критеріальних показників.

Метою оцінювання є визначення рівня відповідності забезпечення інформацією організаційного механізму управління та якісної результативності освітньої діяльності учнів у школі певним вимогам, нормативам, стандартам, які мають також бути подані в тих самих шкалах, що й показники, які мають бути отримані на реальних об'єктах. Необхідність об'єктивного оцінювання ефективності процесу передбачає розроблення й опис комплексної методики якісного та кількісного оцінювання ефективності управління школою, а також її складника оцінювання ефективності ІЗОМУ школою.

Для здійснення такого виміру в процесі дослідження побудовано теоретично обґрунтовану факторно-критеріальну модель оцінювання *ефективності інформаційного забезпечення організаційного механізму управління школою*, згідно з якою передбачено, насамперед, визначення факторів, кількісних і якісних параметрів факторів ефективності, добір шкал оцінювання, які характеризують ІЗОМУ школою, критеріїв їх виміру, а також визначення коефіцієнтів вагомості факторів і критеріїв. Незалежною змінною в дослідженні визначено фактор, який безпосередньо впливає на об'єкт вивчення – процес ефективності інформаційного забезпечення організаційного механізму управління школою (табл. 1):

Таблиця 1

Факторно-критеріальна модель оцінювання ефективності інформаційного забезпечення організаційного механізму управління школою

Фактори (F) **/ та їх компоненти**	**Коефіцієнт вагомості факторів** (m)	**Критерії ефективності (показники)**	**Коефіцієнт прояву f_k за критерієм (рівень)**
1	2	3	4
Фактор (F_1) *Якість систематизації змісту структурної та оперативної інформації для організації управління школою*			
(F_{11}) Організація систематизації змісту внутрішньої та зовнішньої інформації, що необхідна для організації управління школою в межах циклу «навчальний рік».		1. Наявність цілеспрямовано відібраної інформації органів державної та виконавчої (центральної та місцевої) влади та її систематизованого змісту згідно з циклом управління згідно обраного об'єкта управління у школі. 2. Наявність цілеспрямовано відібраної інформації органів місцевого самоврядування та її систематизованого змісту згідно з циклом управління. 3. Наявність цілеспрямовано відібраної статистично-документальної звітної інформації та її систематизованого змісту згідно з циклом управління. 4. Наявність цілеспрямовано відібраної звітної та облікової фінансово-економічної інформації та її систематизованого змісту згідно з циклом управління.	

Продовження таблиці 1

1	2	3	4
		5. Наявність цілеспрямовано відібраної організаційно-управлінської інформації та її систематизованого змісту згідно з циклом управління. 6. Наявність цілеспрямовано відібраної законодавчо-правової інформації та її систематизованого змісту згідно з циклом управління. 7. Наявність цілеспрямовано відібраної інформації про особу учня та її систематизованого змісту згідно з циклом управління. 8. Наявність цілеспрямовано відібраної персональної інформації про суб'єктів управління та освітнього процесу в школі та її систематизованого змісту згідно з циклом управління. 9. Наявність цілеспрямовано відібраної соціальної інформації про надання освітніх, медичних і інших видів послуг і результативності освітньої діяльності учнів та її систематизованого змісту згідно з циклом управління. 10. Наявність цілеспрямовано відібраної наукової інформації про теорію та практику управління освітою та її систематизованого змісту.	
(F_{12}) Відповідність та достатність змісту та обсягу організаційно-управлінської інформації потребам суб'єктів управління та освітнього процесу для досягнення результативності освітньої діяльності учнів.		1. Достатність обсягу структурної та оперативної інформації для здійснення суб'єктами управління та освітнього процесу управлінських циклів упродовж навчального року. 2. Достатність обсягу структурної та оперативної інформації для розроблення та обґрунтованості стратегічно важливих рішень, проектів, програм розвитку щодо забезпечення рівного доступу та надання якісної освіти у школі. 3. Відповідність і достатність змісту структурної та оперативної інформації потребам замовників якісної освіти в школі. 4. Відповідність і достатність змісту управлінської інформації інформаційним потребам суб'єктів управління та освітнього процесу. 5. Відповідність змісту управлінської інформації організаційній структурі й запитам суб'єктів-користувачів у структурі ДГУ.	

Продовження таблиці 1

1	2	3	4
Фактор (F_2) *Стратегічна та цільова спрямованість інформаційного забезпечення організаційного механізму управління школою*			
(F_2) Відповідність та достатність змісту управлінської інформації цілям організації управління школою.		1. Відповідність змісту та достатність обсягу внутрішньої стратегічної тематичної й підсумкової інформації стратегічним цілям управління школою. 2. Відповідність змісту та достатність обсягу внутрішньої управлінської інформації тактичним цілям управління школою. 3. Відповідність змісту та достатність обсягу внутрішньої управлінської інформації оперативним цілям управління школою. 4. Відповідність змісту та достатність обсягу зовнішньої стратегічної тематичної й підсумкової інформації стратегічним цілям управління школою. 5. Відповідність змісту та достатність обсягу зовнішньої управлінської інформації тактичним цілям управління якістю освіти в школі. 6. Відповідність змісту та достатність обсягу зовнішньої управлінської інформації оперативним цілям управління якістю освіти у школі. 7. Наявність чітко визначеної та концептуально обґрунтованої стратегії розвитку інформаційного забезпечення організації управління на основі дерева цілей та програми розвитку школи. 8. Здатність суб’єктів управління сформулювати мету та структурувати завдання інформаційного забезпечення організації управління в школі. 9. Відповідність цілей і завдань інформаційного забезпечення організації управління місії, здатність реалізувати цільовий підхід і стратегію досягнення цілей управління. 10. Відповідність цілей і завдань інформаційного забезпечення організації управління професійним цілям і завданням суб’єктів управління та освітнього процесу в школі.	

Продовження таблиці 1

1	2	3	4
Фактор (F_3) *Ефективність та раціональність органіграми інформаційного забезпечення управління*			
(F_{31}) Організованість і взаємоузгодження дій суб'єктів управління і освітнього процесу в структурі системи інформаційного забезпечення управління якістю освіти.		1. Організація процесів визначення та систематизації інформаційних потреб суб'єктів управління й освітнього процесу щодо організації управління та реалізації організаційних механізмів. 2. Організація чіткого розподілу функцій суб'єктів управління та освітнього процесу в процесі реалізації інформаційних процесів: відбір, збір, аналіз, синтез, структурування, опрацювання, передача, використання, трансформація, збереження, архівування, визначення форм добору, аналізу і структурування даних у структурі системи інформаційного забезпечення управління школою. 3. Організація систематизації змісту управлінської інформації у школі з урахуванням інформаційних потреб суб'єктів управління та ієрархічних рівнів управління. 4. Організація систематизації джерел вироблення інформації й визначення каналів її надходження до школи. 5.Організацію руху інформації на основі змістовно-цільового взаємозв'язку та впорядкованості, спрямованого від джерел інформації або суб'єкта-джерела інформації до суб'єктів-користувачів інформації у школі (організація диференціації інформаційних потоків у структурі інформаційної системи) відповідно до цілей і завдань суб'єктів управління. 6. Організація своєчасного надходження структурованої та систематизованої інформації від суб'єктів управління та освітнього процесу на відповідний рівень ієрархічної системи управління. 7. Організація раціонального використання інформації відповідно до управлінських потреб і функційно-посадових обов'язків суб'єктів управління, наскрізного узгодженого управління інформаційними та матеріальними потоками у школі. 8. Організація раціональної інформаційної діяльності суб'єктів управління з урахуванням фактору часу.	

Продовження таблиці 1

1	2	3	4
		9. Організація системи багаторангового доступу до інформації в системі інформаційного забезпечення та відкритості до інформації користувачам. 10. Забезпечення раціональної органіграми електронного документообігу в школі.	
(F_{32}) Структурування ІР в системі інформаційного забезпечення управління.		1. Наявність систематизованих тематичних ресурсів у школі. 2. Наявність структурованого змісту тематичних ІР. 3. Наявність структурованих або класифікованих джерел вироблення інформації і каналів надходження управлінської інформації до школи. 4. Наявність банків і баз даних (БД), автоматизованих БД, АРМ, локальних ІУС. 5. Наявність структурованої законодавчо-правової інформації та тематичних ресурсів щодо управління освітою.	
(F_{33}) Налагодження взаємодії компонентів і елементів у архітектурі системи інформаційного забезпечення управління в школі.		1. Цілеспрямоване формування внутрішніх і зовнішніх інформаційних потоків та оптимізації їх циркуляції в архітектурі системи інформаційного забезпечення управління за періодичністю й термінами надходження інформації та іншими характеристиками. 2. Чітке визначення об’єктів прямого і зворотного зв’язку, раціональне використання суб’єктами управління й освітнього процесу каналів прямого і зворотного зв’язку, незалежних каналів надходження інформації до школи. 3. Наявність ефективної системи інформаційного обміну між суб’єктами управління в архітектурі системи інформаційного забезпечення управління школою. 4. Наявність розробленої та обґрунтованої структури системи диференціації інформаційних потоків за суб’єктно-цільовою і змістовою ознаками у школі. 5. Наявність налагодженої ієрархічної (вертикальної) та горизонтальної інформаційно- комунікаційної взаємодії суб’єктів управління і НВП у архітектурі системи.	

Продовження таблиці 1

1	2	3	4
Фактор (F_4) *Достатність техніко-технологічних засобів та сформованість ІКТ компетентності працівників школи для організації управління школою*			
(F_4) Створення та розвиток техніко-технологічного забезпечення організації управління.		1. Наявність та раціональне використання засобів комунікації на основі Інтернет-технологій для пошуку та передачі інформації, ІР. 2. Наявність комп'ютерної техніки та раціональне використання суб'єктами управління засобів комп'ютерної техніки для пошуку, аналізу, опрацювання, передачі, структурування, збереження, розповсюдження, архівування інформації, даних, ІР. 3. Наявність та раціональне використання засобів організаційної техніки для реалізації технологій збереження, представлення і використання інформації даних і документів. 4. Раціональне використання суб'єктами управління комп'ютерних інформаційних технологій і засобів ІКТ – СУБД, алгоритмічних мов, табличних процесорів (технології за видами опрацювання даних). 5. Раціональне використання суб'єктами управління текстових процесорів і гіпертекстів, графічних процесорів, графічних пакетів, програм для роботи з електронними таблицями (засоби за видом опрацювання графіки). 6. Раціональне використання експертних систем (за видом опрацювання знань). 7. Наявність та використання систем і засобів мультимедіа і гіпермедіа; програмних засобів міжкомп'ютерного зв'язку, програмних засобів управлінського та навчального призначення. 8. Володіння стандартним пакетом Microsoft Office. 9. Володіння прикладним програмним забезпеченням у сфері професійної управлінської діяльності. 10. Користування Інтернет-ресурсами, соціальними мережами і платформами для задоволення інформаційних професійних потреб і вирішення управлінських завдань.	

Продовження таблиці 1

1	2	3	4
Фактор (F_5) *Результативність освітньої діяльності учнів у школі*			
(F_{51}) Результати навчальних досягнень учнів на рівні школи		1. Частка успішності. Частка навчальних досягнень достатнього і високого рівня.	
(F_{52}) Результати ЗНО		1. Частка навчальних предметів, за якими результати ЗНО учнів на достатньому рівні. 2. Частка навчальних предметів, за якими результати ЗНО учнів вищі за достатній рівень	
(F_{53}) Результативність участі в роботі МАН		1. Частка призерів 2-го етапу 2. Частка призерів 3-го етапу 3. Частка призерів 4-го етапу	
(F_{54}) Результативність участі в предметних олімпіадах		1. Частка призерів 2-го етапу 1. Частка призерів 3-го етапу 3. Частка призерів 4-го етапу	

До факторів (***F***) оцінювання у процесі побудови факторно-критеріальної моделі за результатами емпіричних досліджень і теоретичного прогнозування результатів віднесено такі: 1) (F_1) якість систематизації змісту структурної й оперативної інформації для організації управління школою; 2) (F_2) стратегічна і цільова спрямованість інформаційного забезпечення організаційного механізму управління школою; 3) (F_3) ефективність і раціональність органіграми інформаційного забезпечення управління; 4) (F_4) достатність техніко-технологічних засобів і сформованість ІКТ-компетентності працівників школи для організації управління нею; 5) (F_5) результативність освітньої діяльності учнів у школі. Критерії вимірювання ефективності *інформаційного забезпечення організаційного механізму управління школою* визначено з урахуванням раціонально виокремлених п'яти взаємопов'язаних факторів ***F,*** які, у свою чергу, структурно представлені функціями їх компонентів і параметрів (або показників)**:** $F_1 = F_{11} + F_{12}$; F_2 ; $F_3 = F_{31} + F_{32} + F_{33}$; F_4; $F_5 = F_{51} + F_{52} + F_{53} + F_{54}$.

Показник ефективності *інформаційного забезпечення організаційного механізму управління школою* K_{ei3} визначаємо як суму п'яти факторів, репрезентованих 11 компонентами, за визначеними значеннями багатокритеріальних показників (див. факторно-критеріальну модель (табл. 1)) з урахуванням вагових коефіцієнтів ψ_i фактору – за формулою (1), яка в результаті низки перетворень (формула 2) і послідовних підстановок системи показників компонентів факторів F_1 (3), F_2 (4), F_3 (5), F_4 (6), F_5 (7) набуває такого вигляду (8). Отже, обчислення коефіцієнта ефективності *інформаційного забезпечення організаційного механізму управління школою* виконувалися в кілька етапів: спочатку обчислювалися значення п'яти факторів F_i, що представлені параметричними функціями цих, а потім уже визначалося значення коефіцієнту ефективності інформаційного забезпечення K_{ei3} конкретної експериментальної школи:

$$K_{\text{еіз}} = \sum_{i=1}^{5} \psi_i \cdot F_i \quad (1)$$

,

$$\mathrm{K}_{еіз} = \psi_1 \cdot F_1 + \psi_2 \cdot F_2 + \psi_3 \cdot F_3 + \psi_4 \cdot F_4 + \psi_5 \cdot F_5 \quad (2)$$

,

$$F_1 = \sum_{j=1}^{2} x_{1,j} \quad (3)$$

,

$$F_2 = \sum_{j=1}^{1} x_{2,j} \quad (4)$$

,

$$F_3 = \sum_{j=1}^{3} x_{3,j} \quad (5)$$

$$F_4 = \sum_{j=1}^{1} x_{4,j} \quad (6)$$

$$F_5 = \sum_{j=1}^{4} x_{5,j} \quad (7)$$

$$K_{еіз} = \sum_{j=1}^{2} \psi_{1,j} \cdot x_{1,j} + \sum_{j=1}^{1} \psi_{2,j} \cdot \chi_{2,j} + \sum_{j=1}^{3} \psi_{3,j} x_{3,j} + \sum_{j=1}^{1} \psi_{4,j} \cdot x_{4,j} + \sum_{j=1}^{4} \psi_{5,j} \cdot \chi_{5,j} \quad (8)$$

Математичний апарат оцінювання параметрів ефективності *інформаційного забезпечення організаційного механізму управління школою представлений* технологією статистичного опрацювання значень коефіцієнта ефективності $К_{еіз}$, алгоритмом визначення цього коефіцієнта (розроблений за аналогією алгоритму оцінювання ефективності управління загальноосвітнім навчальним закладом, детальний опис якого наведено в монографії автора) [5, с. 324–337].

Для встановлення числового значення коефіцієнта вагомості ψ_k кожного критеріального фактора і показника коефіцієнта ефективності під час формувального експерименту застосовано метод експертного оцінювання та самооцінювання респондентами експериментальних майданчиків відділу економіки та управління ЗСО, які брали участь в експерименті.

Критерії визначення рівнів ефективності *інформаційного забезпечення організаційного механізму управління школою* відповідатимуть кількісним і якісним показникам за «абсолютною шкалою» та їх відношенням: високий, достатній, задовільний, низький. Для якісних оцінок показників факторів і їх компонентів у процесі експерименту розроблено механізм переводу отриманих результатів в кількісні показники для їх статистичного узагальнення. Оцінювання стану реалізації кожного параметра здійснюється в умовних одиницях (балах). З метою отримання вірогідних результатів було застосовано метод математичного опрацювання даних і здійснено співставлення шкали оцінювання параметрів – емпіричних показників процесу *ефективності інформаційного забезпечення організаційного механізму управління школою*, які характеризуються сукупністю значень числової системи від 0 до 2 балів, і їхньою відповідністю до відсоткових значень: 0 балів – 0 %; 0,2 бали – 10,0 % відповідно; 0,4 – 20,0 %; 0,6 – 30,0 %; 0,8 – 40,0 %; 1 бал – 50,0 %; 1,2 – 60,0 %; 1,4 – 70,0 %; 1,6 – 80,0 %; 1,8 – 90,0 %; 2 бали – 100,0 %. За аналогією, якщо значення коефіцієнта *ефективності інформаційного забезпечення організаційного механізму управління школою* (*Кеіз*) знаходяться в інтервалі від: 0 до 0, 39, то рівень ефективності інформаційного забезпечення ОМУ школою відповідає низькому рівню; 0,4 до 0,6 – задовільному рівню; 0,61 – 0,8 достатньому рівню та відповідно від 0,81 до 1,0 – високому рівню (табл. 2):

Таблиця 2

Узаємозв'язок рівнів ефективності інформаційного забезпечення організаційного механізму управління школою з величиною оцінного коефіцієнта (Кеіз)

Рівні інформаційного забезпечення ОМУ школою	Інтервал значень коефіцієнта ефективності інформаційного забезпечення ОМУ школою(*Кеіз*)	Межі значень коефіцієнта (*Кеіз*)
Високий	0,81 – 1	0,81≤ К ≤ 1
Достатній	0,61 – 0,8	0,61 ≤ К ≤0,8
Задовільний	0,4 – 0,6	0,4 ≤ К ≤ 0,6
Низький	0 – 0,39	0 ≤ К < 0,4

У процесі дослідження окреслено основні змістові компоненти системи інформаційного забезпечення *організаційного механізму управління школою* за сферами вироблення інформації та каналами її надходження до суб'єктів управління і освітнього процесу. За видовою ознакою інформаційні – це різні потоки зовнішньої та внутрішньої інформації, що потребують структурування й оперативного використання у процесі управлінської діяльності:

– інформація, що надходить до школи від органів виконавчої (центральної й місцевої) влади (Президент України, Верховна Рада України і комітети ВРУ, Кабінет Міністрів України, Міністерства України, Міністерство освіти і науки України, обласна державна адміністрація (ОДА), обласна рада, міська рада), та яка знаходиться на офіційних сайтах державних органів управління освітою (за видовою ознакою зовнішня директивно-нормативна інформація – ЗДНІ);

– інформація, що надходить до школи від органів місцевого самоврядування (управління освіти і науки ОДА, управління освіти і науки міської ради, районна державна адміністрація (РДА), районна рада депутатів, виконавчий комітет міської ради, управління (відділ) освіти РДА), та яка знаходиться на державних освітніх ресурсах, офіційних порталах і сайтах органів місцевого самоврядування, регіональних освітніх ресурсів, порталах регіональних освітніх ресурсів (за видовою ознакою зовнішня директивно-нормативна управлінська й освітня інформація – ЗДНІ (УО));

– інформація, що надходить до школи від НАПН України та її структурних підрозділів, наукових установ, наукових центрів, наукової спільноти та знаходиться на офіційних сайтах наукових установ, е-бібліотек, Інтернет-ресурсів освітнього і науково-освітнього призначення (за видовою ознакою – наукова інформація (НІ));

– інформація, що надходить до школи з соціокультурної сфери суспільства і знаходиться на порталах і сайтах організацій, що функціонально пов'язані з діяльністю школи, регіональних освітніх ресурсах, ресурсах освітнього книговидання і преси, інформаційних тематичних ресурсах, пов'язаних з особливостями впровадження у процеси управління, навчання, виховання та розвитку учнів інформаційних, Інтернеті й телекомунікаційних технологій, та які інформують про виставки, конкурси, олімпіади;

– інформація, що виробляється у школі та ліцеях (за видовою ознакою – внутрішня управлінська інформація (ВУІ)).

У процесі виконання експерименту було розроблено анкети, опитувальники для спостереження й бесід із керівниками школи і суб'єктами освітнього процесу, картки з метою вивчення й оцінювання стану інформаційного супроводу організації управління школою, запровадження *організаційних механізмів управління, методику визначення* коефіцієнту забезпечення організаційного механізму управління інформацією певного виду, що визначався через n-ну кількість показників.

Розрахунок коефіцієнта (*Кзоудні*) забезпечення організаційного механізму управління школою директивно-нормативною інформацією проводимо за емпіричними

даними і за аналогією визначення коефіцієнта інформаційного забезпечення управління ЗНЗ [5, с. 204] за такою формулою: $Kiз = \frac{\sum_{i=1}^{n} Kniз}{n}$ (9) і визначаємо його як середньоарифметичну величину. Результати опрацювання даних 598 респондентів, які брали участь в експерименті, структуровано у відповідних таблицях і за узагальненими результатами графічно представлено на рис. 1.

Аналіз даних свідчить про задовільний рівень забезпечення респондентів науковою інформацією, значення коефіцієнта становить (*Кзні*=0,44), що є найнижчим порівняно з іншими її видами. Про достатній рівень забезпечення організації управління внутрішньою управлінською інформацією свідчить значення обчисленого її коефіцієнта (*Кзвуі*=0,62), але слід констатувати про знаходження його значення на нижчій межі. Достатній рівень забезпечення оранізації упрваління школою посідає зовнішня директивно-нормативна інформація (*Кздні*=0,68) і високий рівень забезпечення суб'єктів управління зовнішньою інформацією, що виробляють органи державного управління освітою (*Кздні (уо)*=0,68) і підтверджено відповідними значеннями. Поміж джерел вироблення зовнішньої управлінської та соціально-педагогічної інформації щодо забезпечення змісту й організації управління школою пріоритетне місце посідає відділ освіти РДА (питома вага =73 %).

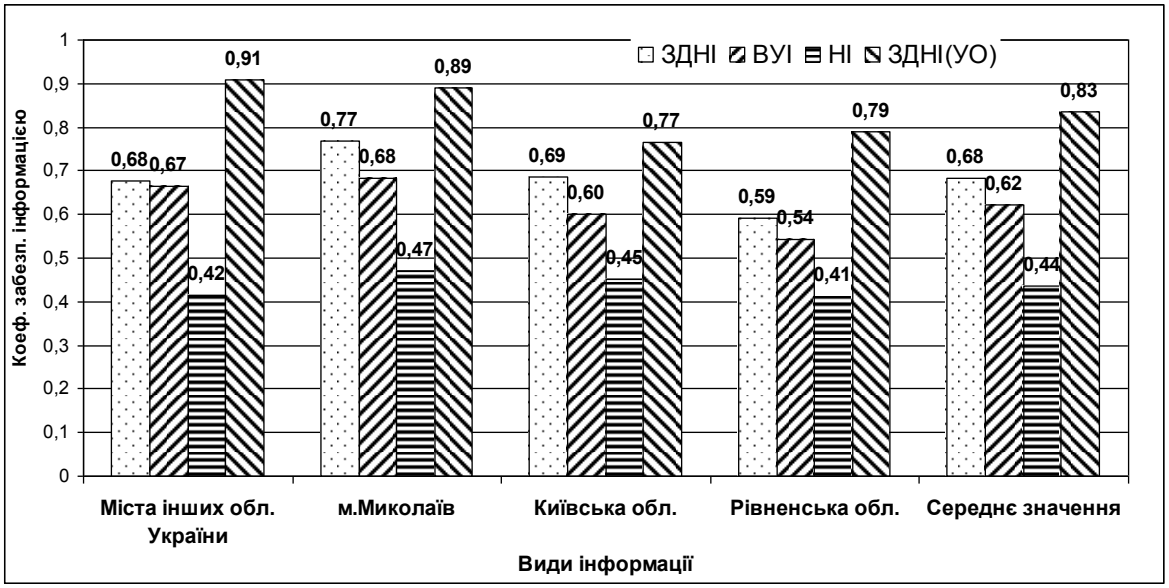


Рис. 1. Графічне подання результатів аналізу даних, що отримані на констатувальному етапі експерименту в розрізі різних областей України щодо змістового наповнення інформаційного забезпечення організаційного механізму управління

На думку 89 % респондентів, районні відділи освіти як джерела безперервного вироблення зовнішньої інформації потребують не реорганізації, а ліквідації задля зменшення бюрократичної «паперотворчості», що продукують відділи освіти всіх ієрархічних рівнів, здійснення делегування повноважень і сфер відповідальності на нижчі рівні управління освітою, зменшення кількості ієрархічних органів влади й органів управління освітою і за рахунок цього відбудеться впорядкування інформаційних потоків, оптимізація обсягів інформації, якими можна буде користуватися. Необхідно заборонити вимагати від школи подавати інформацію, яку

можна отримати зі статистичної звітності школи, і не змушувати дублювати впродовж навчального року пакети документів, які містять незмінні дані. Респонденти є переконаними в тому, що негайного перегляду потребує інструкція з ведення ділової документації в напрямі зменшення зайвої паперотворчості; упорядкування системи діловодства і номенклатури справ, розроблення реального переліку необхідних документів і визначення терміну їх зберігання, оскільки вони не у змозі забезпечити якісне виконання 121 пункту номенклатури справ, оскільки в закладах відсутні канцелярії, спеціальні фахівці, а подекуди навіть секретарі.

При безпосередньому дослідженні *ефективності інформаційного забезпечення організаційного механізму управління* на основі побудованої факторно-критеріальної моделі експертна група за розробленим авторським інструментарієм установила рівні прояву кожного критерію ефективності на основі обчислення значень коефіцієнтів у розрізі значень п'яти відповідних і багатокомпонентних факторів. Обчислення значень коефіцієнтів ефективності К*езі* проводилося як лінійна комбінація емпіричних даних експериментальних шкіл і профільних ліцеїв шкіл, що отримані за авторською методикою.

Для перевірки робочої гіпотези дослідження, що полягала в гіпотетичному припущенні щодо отримання позитивного впливу від застосування запропонованої моделі інформаційного забезпечення організаційного механізму управління школою на ефективність процесу управління загалом і *результативністю освітньої діяльності учнів у школі* (фактор **(F** $_5$) факторно-критеріальної моделі) зокрема, необхідно встановити наявність статистично достовірного зв'язку між $\mathbf{К}_{еіз}$ і результатами освітньої діяльності $\mathbf{К}_{род}$, які відображалися комплексною оцінкою, що побудована з використанням значень вагових коефіцієнтів.

За отриманими експериментальними даними побудовано графік залежності між рівнями *ефективності інформаційного забезпечення організаційного механізму управління школами* ($\mathbf{К}_{еіз}$) і результативністю освітньої діяльності учнів ($\mathbf{К}_{род}$) у них, який однозначно вказує на наявність такої залежності, оскільки значення коефіцієнта при аргументі лінійної функції, що отримана методом найменших квадратів, яка апроксимує досліджувану залежність, більше нуля (рис. 2):

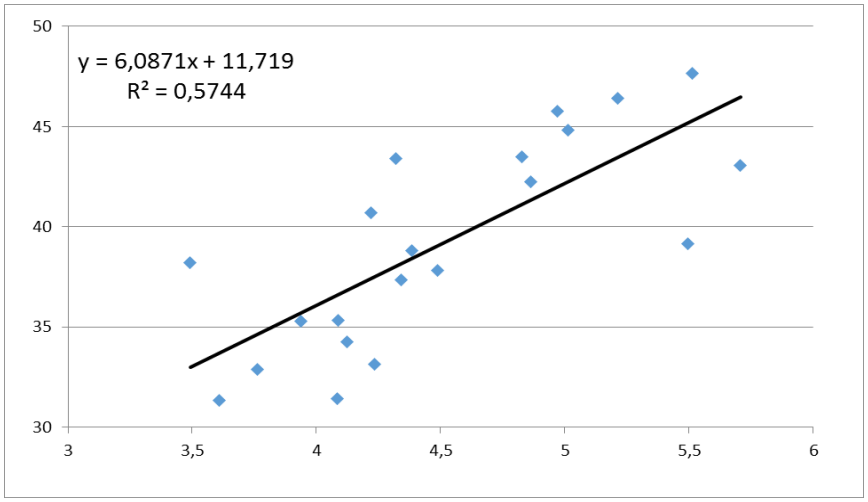


Рис. 2. Значення коефіцієнтів *Крод* (вертикальна вісь), що подані в залежності від *Кеіз* (горизонтальна вісь), умовні бали

Наявність статистично достовірного зв'язку між *Кеіз* і *Крод* також однозначно вказує на те, що підвищення рівня інформаційного забезпечення організаційного механізму управління школою неодмінно приводить до підвищення результативності

освітньої діяльності учнів, оскільки всі управлінські рішення й розгляд будь-якого питання здійснюються на основі достовірної інформації.

Для отриманих у процесі експерименту значень коефіцієнтів *Кеіз* і *Крод* обчислено коефіцієнт парної кореляції за формулою (10), де <*x*>, <*y*> – середні значення для вибірок *Кеіз* , *X* і *Крод* , *Y*, відповідно.

$$Correl\ (X,Y) = \frac{\sum_{i=1}^{18} (x - < x >)(y - < y >)}{\sqrt{\sum_{i=1}^{18} (x - < x >)^2 (y - < y >)^2}}, \tag{10}$$

Отримане значення коефіцієнту парної кореляції *Correl* (*Кеіз* і *Крод*) = 0,758 знаходиться в діапазоні від 0,7 до 1, що означає наявність сильної кореляції між значеннями у вибірках, а отже і між рівнями інформаційного забезпечення організаційного механізму управління школою і результативністю освітньої діяльності учнів в 17 експериментальних школах відділу та профільних ліцеях.

Таким чином, результати статистичного опрацювання отриманих даних у процесі формувального етапу експерименту однозначно вказують на наявність позитивного впливу підвищення рівня інформаційного забезпечення ОМУ школою, наявність сильної кореляції між значеннями у вибірках між рівнями та на істинність гіпотези дослідження.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, ефективність інформаційного забезпечення організаційного механізму управління школою є оціночною категорією в бінарній системі «ефективність інформаційного забезпечення управління – ефективність дії організаційного механізму управління», що визначається *якістю систематизованого змісту структурної та оперативної інформації для* реалізації визначених цілей і завдань *організації управління школою,* відповідністю достатнього обсягу організаційно-управлінської інформації різновидам організаційно-інформаційних механізмів і потребам суб'єктів управління й освітнього процесу для досягнення результативності освітньої діяльності учнів, підпорядкованих основній меті освіти та обумовлюється ключовими характеристиками як окремих структурних компонентів системи управління (організаційної, соціотехнічної, інформаційної, аналітичної, педагогічної, дидактичної, виховної, фінансово-економічної, нормативно-правової підсистем), так і системи управління освітою в цілому.

Необхідність об'єктивного оцінювання ефективності інформаційного забезпечення організаційного механізму управління школою і результативності освітньої діяльності учнів зумовили обґрунтування й опис методології побудови, модернізації та впровадження системи науково обґрунтованих і дієвих організаційних механізмів управління загальноосвітнім навчальним закладом у загальній середній освіті [7], комплексне розроблення методики кількісного та якісного оцінювання ефективності ІЗОМУ школою. Для цього пропонується використання побудованої факторно-критеріальної моделі оцінювання ефективності інформаційного забезпечення організаційного механізму управління школою, якою передбачено критеріальний вимір ефективності ІЗОМУ школою за п'ятьма взаємопов'язаними факторами, 11 експериментально перевіреними критеріями, кожен з яких містить від 2 до 10 показників включно.

Подальшого дослідження потребує здійснення оцінювання рівня ефективності упровадження у практику різних моделей державно-громадського управління школою з використанням сучасних інформаційних інструментів і експертних систем освітньої діяльності учнів на нових методологічних і концептуальних засадах, що дозволить виявити

переваги та їх недоліки у сфері освіти України, указати на необхідні напрями його розвитку на користь особистісного розвитку всіх зацікавлених у здобутті якісної освіти.

Список використаної літератури

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. Т. Бусел. – Київ ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2001. – 1426 с.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Калініна Л. М. Теоретичні підходи до управління навчальним закладом // Л. М. Калініна // Директор школи. – 2004. – № 10. – С. 12–14.
4. Калініна Л. М. Теорія і практика функціонування обласного ліцею інтернатного типу : наук.-метод. посіб. / Л. М. Калініна, Н. В. Кнорр, М. І. Рябуха. – Київ–Херсон : Айлант, 2004. – 304 с.
5. Калініна Л. М. Інформаційне управління загальноосвітнім навчальним закладом : системи, процеси, технології : монографія / Л. М. Калініна. – Київ : Інформатодор, 2008. – 472 с.
6. Калініна Л. М Теоретико-методичні засади інформаційного забезпечення організаційного механізму управління загальноосвітнім навчальним закладом : монографія / Л. М. Калініна. – Київ, 2014. – 285 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://undip.org.ua/news/library/monografii_detail.php?ID=5465.
7. Калініна Л. М. Автоматизована система управління «Школа» : моделювання і технологія використання / Л. М. Калініна // Освіта і управління. – 2006. – Т. 9. – Ч. 1. – С. 61–70.
8. Калініна Л. М. Інформаційні процеси в управлінській діяльності керівника закладу : сутність, специфіка та характерні ознаки / Л. М. Калініна // Науково-практичний журнал «Освіта і управління». – 2005. – Т. 8. – № 2. – С. 35–44.
9. Калініна Л. М. Факторно-критеріальна модель та технологія оцінювання ефективності діяльності загальноосвітніх навчальних закладів / Л. М. Калініна // Науково-практичний журнал «Освіта і управління». – 2010. – Т. 13. – № 1. – С. 52–62.
10. Калініна Л. М. Google-сервіси для вчителя. Перші кроки новачка : навч. посібн. /Л. М. Калініна, М. В. Носкова. – Львів : ЗУКЦ, 2013. – 182 с.
11. Калініна Л. М. Сучасні функції керівника школи : матеріали ІІ Всеукраїнської наук.-практ. конференції [«Педагогічні інновації : ідеї, реалії, перспективи»]. – Суми : «Мрія-12 ЛТД, 1998. – С. 111–113.
12. Калініна Л. М. Теоретико-прикладні аспекти формування інформаційної культури керівника загальноосвітнього навчального закладу : монограф. / Людмила Миколаївна Калініна. – Київ : Педагогічна думка, 2012. – 159 с.
13. Карташова Л. MS OUTLOOK : Засоби управління, електронна пошта, органайзер : практикум /Л. Карташова, В. Лапінський, Л. Калініна. – Київ : Шк. світ, 2008. – 128 с.
14. Каширин Ю. П. Определение уровней целей информационной деятельности / Ю. П. Каширин // НТИ. Сер. 2. – 1989. – № 10. – С. 13–17.
15. Колос К. Р. Дидактичні вимоги до комп'ютерно орієнтованого середовища закладу післядипломної педагогічної освіти [Електронний ресурс] / К. Р. Колос // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2013. – Том 35. – № 3. – Режим доступу: http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/834/619.
16. Колос К. Р. Факторно-критеріальна модель оцінювання ефективності компютерно-орієнтованого навчального середовища закладу післядипломної педагогічної освіти / К. Р. Колос // Information Technologies in Education. – 2015. – № 22. – С. 80–92.
17. Кремень В. Г. Категорії «простір» і «середовище» : особливості модельного подання та освітнього застосування / В. Г. Кремень, В. Ю. Биков // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2013. – № 2. – С. 3–15.
18. Человек и новые информационные технологии : Завтра начинается сегодня. – Санкт-Петербург : Речь, 2007. – 320 с.
19. Hart, A. Top 100 Tools for Learning 2015. Retrieved from URL http://c4lpt.co.uk/top100tools/
20. Longman: Dictionary of Contemporary English. Retrieved from http://www.ldoceonline.com/dictionary/effective.

References

1. *A large explanatory dictionary of modern Ukrainian* / compiler and editor-in-chief T. Busol. (2001). Kyiv; Irpin': «Perun» (in Ukr.)
2. *Encyclopaedia of formation* / of APS of Ukraine; editor-in-chief Kremen', V.H. (2008). Kyiv: Yurinkom Inter (in Ukr.)
3. Kalynyna, L. M. (2004). The theoretical going near a management educational establishment. Dyrektor shkoly (*Head Master*), 10, 12–14 (in Ukr.)
4. Kalynyna, L. M., Knorr, N. V., & Ryabuha, M. I. (2004). Theory and practice of functioning of regional lyceum of boarding-school as: a scientifically-methodical manual. Kyiv-Kherson: Ailant
5. Kalynyna, L. M. (2008). The Informative management of the system, processes, general educational establishment: technologies: monograph. Kyiv: Informatodor (in Ukr.)

6. Kalynyna, L. M. (2014). *Theoretical and methodical principles of the informative providing of organizational mechanism of management general educational establishment*: a monograph. Kyiv. Retrieved from http://undip.org.ua/news/library/monografii_detail.php?ID=5465. (in Ukr.)
7. Kalynyna, L. M. (2006). CAS of management is design «School»: and technology of the use. Osvyta y upravlynnya (*Education and management*), vol. 9, pat. 1, 61–70 (in Ukr.)
8. Kalynyna, L. M. (2005). The Informative processes in administrative activity of leader of establishment: essence, specific and characteristic signs. Naukovo-praktychnyi zhurnal «Osvita y upravlynn'a» (*Research and practice magazine «Education and management»*), vol. 8, 2, 35–44 (in Ukr.)
9. Kalynyna, L. M. (2010). Factor-criterion model and technology of evaluation of efficiency of activity of general educational establishments. Naukovo-praktychnyi zhurnal «Osvita y upravlynn'a» (*Research and practice magazine «Education and management»*), vol. 13, 1, 52–62 (in Ukr.)
10. Kalynyna, L. M., & Noskova, M. V. (2013). *Google- services for a teacher. The first steps of novice*: train aid. Lviv: ZUKZh (in Ukr.)
11. Kalynyna, L. M. (1998). *Modern functions of leader of school. Materials of II of the Allukrainian research and practice conference are the «Pedagogical innovations*: of idea, reality, prospect». Sumy: «Mryia-12 LTD (in Ukr.)
12. Kalynyna, L. M. (2012). *Theoretical and applied aspects of forming of informative culture of leader of general educational establishment*: a monograph. Kyiv: Pedahogychna dumka (in Ukr.)
13. Kartashova, L., Lapyns'kyi, V., & Kalynyna, L. (2008). *MS OUTLOOK: Management facilities, e-mail, organizer*: are practical work. Kyiv: Shkyl'nyi svyt (in Ukr.)
14. Kashyryn, Yu. P. (1989). *Determination of levels of aims of informative activity*. NTI, series 2, 10, 13–17 (in Russ.)
15. Kolos, K. R. (2013). Didactics requirements are to the computer oriented environment of establishment of pastdiplom pedagogical education. Informatcyiny tehnolohyi y zasoby navchannya (*Information technologies and facilities of studies*), vol. 35, 3. Retrieved from http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/834/619 9in Ukr.)
16. Kolos, K. R. (2015). Factor-criterion model of evaluation of efficiency of the компютерно-орієнтованого educational environment of establishment of pastdiplom pedagogical education. Informatcyiny tehnolohyi v osvyty (*Information Technologies in Education*), 22, 80–92 (in Ukr.)
17. Kremen', V. H., & Bykov, V. Yu. (2013). Categories are «space» and «environment»: of feature of world-modeling and educational application. Teorya y praktyka upravlynnya sotcyal'nymy systemamy (*Theory and practice of management the frames of society*), 2, 3–15 (in Ukr.)
18. *A man and new information technologies*: Tomorrow begin today. (2007). Sainkt-Peterburg: Rech (in Russ.)
19. Hart, A. Top 100 Tools for Learning 2015. Retrieved from URL http://c4lpt.co.uk/top100tools/
20. Longman: Dictionary of Contemporary English. Retrieved from http://www.ldoceonline.com/dictionary/effective.

Abstract. Kalynyna L. M., Kalynyna H. M. Factor-criterion model of evaluation of efficiency of the informative providing of organizational mechanism of management by school.

Introduction. *There is a requirement in development of methodologies of evaluation of efficiency of management and efficiency of the informative providing of organizational mechanism of management school, that will be based on kvalymetryc principles, analytical soil of evaluation of process of efficiency, use of modern software, on-lain- instruments (online (social) tools), services.*

Purpose *consists in illumination of in theory reasonable and experimentally tested factor-criterion model of efficiency of evaluation of the informative providing of organizational mechanism of management school on kvalymetryc principles, results of her introduction in administrative practice.*

Results. *In the article the necessity of complex evaluation of efficiency of the informative providing of organizational mechanism of management is reasonable for the system «A management is a management mechanism is an organizational mechanism of management», essence of definitions, that determine the process of efficiency, results of educational activity, is exposed, «efficiency of the informative providing of organizational mechanism of management by school» and criteria of his evaluation.*

The in theory reasonable factor-criterion model of evaluation of the informative providing of organizational mechanism of management is presented by school, that contains factors and parameters, characterizing the process of efficiency: 1) quality of the systematized maintenance of structural and operative information; 2) strategic and having a special purpose orientation of the informative providing of organizational mechanism of management by school; 3) efficiency and rationality of organygramms of the informative providing of management; 4) sufficientness of technical technological facilities and formed of ИКТ-competence of workers of school; 5) effectiveness of educational activity of students at school; criteria of evaluation of efficiency of

process of the informative providing and their criterion indexes. Complex methodology of evaluation of efficiency of the informative providing of organizational mechanism of management is exposed by school and statistically reliable data about the presence of strong correlation between values

Conclusion. *The use is offered of the built factor-criterion model of evaluation of efficiency of the informative providing of organizational mechanism of management school that is envisage the criterion measuring of efficiency by school after five mutual constrained factors, 11 by the experimentally tested criteria, each of that contains from 2 to 10 indexes inclusive.*

Key words: *efficiency; management efficiency; evaluation; factors; criteria; indexes; informative providing of organizational mechanism; factor-criterion model; results of educational activity.*

Одержано редакцією 07.04.2017
Прийнято до публікації 16.04.2017

УДК 371

КАНІВЕЦЬ Зоя Миколаївна,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики змісту освіти, Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського, Україна

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ В СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

Анотація*. Розглянуто особливості поняття «інноваційна технологія навчання». Здійснено аналіз відсутності єдиного підходу до тлумачення понять «інновація», «технологія». Окреслено складність щодо використання інноваційних технологій навчання в навчально-виховному процесі сучасної української школи. Здійснено спробу викласти розуміння місця інноваційної технології навчання в процесі реформування сучасної української школи. На рівні перспектив подальшого дослідження проблеми входження інноваційних технологій навчання в освітній простір вітчизняної школи виокремлено роботу з вивчення тих навчальних технологій, які стануть обов'язковою складовою нової української школи, змінять систему викладання з банальної трансляції на проблемно-пошуковий підхід та допоможуть у формуванні цілісної, усебічно розвиненої особистості.*

Ключові слова: *інновація; технологія навчання; інноваційна технологія навчання; навчально-виховний процес; проблемно-пошуковий підхід; сучасна українська школа***.**

Постановка проблеми. «Український учитель працює серцем, а світ виробляє педагогічний продукт за технологіями. І на одиницю цього продукту витрачає менше часу і зусиль, ніж у нас. Працюють із розумом. Праця «за поняттями» відрізняється від праці «за законами» великими перевитратами нервової енергії з незначними результатами на виході» (І. Підласий) [9, с. 353].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Над вивченням сутності понять «інновація», «педагогічна технологія», «технологія навчання» працюють як вітчизняні (Б. Бархаєв, В. Беспалько, С. Гончаренко, Н. Корсунська, Т. Назарова, А. Нісімчук, В. Онищук, М. Пентилюк, І. Підласий, О. Пометун, Г. Селевко, І. Смолюк, О. Шпак), так і зарубіжні дослідники (М. Ераут, Р. Кауфман, П. Мітчелл, К. Сілбер, С. Френе).

Мета статті – проаналізувати особливості входження інноваційних технологій навчання в освітній простір сучасної української школи.

Виклад основного матеріалу. Сучасна педагогіка послуговується доволі «багатим» синонімічним рядом щодо поняття «технологія навчання». За визначенням

С. У. Гончаренка, «технологія навчання (з грец. – *мистецтво слова*, *навчання*) – за означенням ЮНЕСКО, це в загальному розумінні системний метод створення, застосування й визначення всього процесу навчання й засвоєння знань, з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх узаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти. Т. н. також часто трактують як галузь застосування системи наукових принципів до програмування процесу навчання й використання їх у навчальній практиці з орієнтацією на детальні цілі навчання, які допускають їх оцінювання. Ця галузь орієнтована в більшій мірі на учня, а не на предмет вивчення, на перевірку виробленої практики (методів і техніки навчання) у ході емпіричного аналізу й широкого використання аудіовізуальних засобів у навчанні, визначає практику в тісному зв'язку з теорією навчання» [2, с. 322].

Нині щодо вище окресленого поняття ми маємо цілий арсенал словосполучень: «педагогічна технологія», «освітня технологія», «технологія навчання», «технологія виховання». Скористаємося поняттям, яке, на нашу думку, якнайкраще підкреслює вагомість уроку як основної форми організації навчально-виховного процесу – «технологія навчання». Дозволимо зауважити: з метою висвітлення мети статті – проаналізувати особливості входження інноваційних технологій навчання в освітній простір української школи – не будемо зосереджуватися на проблемі диференціації вище окреслених понять. Разом із тим, не можемо оминути своєю увагою те, що сучасний урок значно рідше рясніє входженнями технологій навчання, натомість має окремі інноваційні методи, прийоми чи інноваційні засоби навчання. Технологія як цілісний процес рідко проникає в освітній простір школи. Причини цього приховано в сутності самого поняття «технологія». На думку багатьох зарубіжних і вітчизняних науковців, технологія навчання характеризується низкою істотних ознак [6, с. 310]:

1. Діагностичність цілей навчання і результативність: досягнення цілей навчання.
2. Економність: забезпечення досягнення запланованих результатів, оптимізація праці вчителя, а також резерв навчального часу.
3. Уся послідовність дій легко повторюється і відтворюється вчителем у будь-якій школі: кожен метод і етап роботи обґрунтовано й не може бути замінено на інший.
4. Коригування передбачає можливості оперативного зворотного зв'язку, оцінювання ступеня досягнення цілей навчання і внесення адекватних коригувальних впливів.

Структурними елементами технології є такі: цілі навчання, психологічна закономірність засвоєння матеріалу, способи діяльності вчителя і способи діяльності учнів, ступінь досягнення мети навчання [6, с. 310]. Тож, шкільному вчителю інколи доволі складно підпорядкувати весь навчальний процес на уроці технології навчання.

Щодо поняття «інноваційності» технології навчання. Нагадаємо, «інновація» у педагогіці вживається в таких значеннях: форма організації інноваційної діяльності; сукупність нових професійних дій педагога, що спрямовані на розв'язання актуальних проблем виховання і навчання з позицій особистісно орієнтованої освіти; зміни в освітній практиці; комплексний процес створення, розповсюдження й використання нового практичного засобу в галузі техніки, технології, педагогіки, наукових досліджень; результат інноваційного процесу [3, с. 12].

Саме за *ступенем новизни* у вітчизняній педагогіці виділяють кілька видів педагогічних інновацій: *ретроінновація* (у сучасну практику переноситься в дещо модифікованому вигляді вже відомий в минулому феномен), *аналогова* інновація (береться відомий підхід і вноситься часткова модифікація), *комбінаторна* інновація (з кількох відомих блоків у результаті їх об'єднання створюється якісно новий продукт), *сутнісна* інновація (виникає дійсно новий хід). На думку вчених, інновацією можна називати тільки два останні види: комбінаторну і сутнісну інновації.

Ускладнює розуміння поняття «технологія навчання» уживання його на різних рівнях, за визначенням Г. Селевка: 1) загальнодидактичний рівень, на якому технології навчання є синонімом дидактичної системи, що включає сукупність цілей, змісту, засобів, методів навчання і навіть алгоритму діяльності суб'єктів процесу; 2) суто методичний (предметний) на зразок приватних методик, тобто як сукупність методів і засобів для реалізації певного змісту в межах одного класу; 3) елементарний (модульний), технологія окремих елементів навчального процесу, окремих видів діяльності. О. Пєхота відокремлює ще персоніфіковані або персональні технології, які тиражуванню не підлягають [7, с. 24].

З метою цілісного аналізу особливостей уходження інноваційної технології навчання в навчально-виховний процес сучасної української школи дозволимо собі здійснити певний екскурс у минуле вітчизняної шкільної освіти, а саме – у початок ХХ ст.

Слід зауважити, що протягом 20-х рр. ХХ ст. в Україні будувалася цілком самостійна система освіти. Українська «концепція та модель передбачали, по-перше, максимальне наближення освіти до потреб економіки, що було цілком доцільно в умовах господарської розрухи. По-друге, принцип суто загальноосвітньої підготовки відкидався, оскільки він не готував людину до життя, і змінювався принципом поєднання спеціальної (професійної) і загальноосвітньої підготовки. По-третє, пропонувалося раннє спеціальне (професійне) навчання, починаючи з 15-літнього віку. По-четверте, планувалося перенести загальноосвітню школу до дитячого будинку, значно розширивши коло її функцій. По-п'яте, реалізувалася теза про навчання рідною мовою, виходячи з принципу пропорційного співвідношення національного складу населення і кількості національних шкіл. По-шосте, вибудовувалася система профільних вертикалей, коли зберігалася наступність на всіх ступенях спеціальної (професійної) підготовки – від школи ФЗУ до інституту» [5].

Звернімо увагу на кілька позицій: «максимальне наближення освіти до потреб економіки», «принцип суто загальноосвітньої підготовки відкидався, оскільки він не готував людину до життя», «вибудовувалася система профільних вертикалей». Що пропонує сучасна освітня реформа, задекларована зокрема Концепцією «Нова українська школа»? Цитуємо: «Сучасний світ складний. *Дитині недостатньо дати лише знання*. Ще важливо навчити користуватися ними. Знання та вміння, що взаємопов'язані з ціннісними орієнтирами учня, формують його життєві компетентності, потрібні для успішної самореалізації в житті, навчанні та праці» [4, с. 10]. Така схожість проблем та їх розв'язання пояснюється, на нашу думку, доволі просто: школа, у першу чергу, повинна готувати до життя. Освітній простір має бути таким гнучким і змінним, як і сам світ.

Яке ж місце посяде інноваційна технологія навчання у процесі реформування сучасної школи? Відповідь знаходимо у змінах, що запропоновані розробниками Концепції: «…у Новій школі зросте частка проектної, командної, групової діяльності в педагогічному процесі. Відповідно буде урізноманітнено варіанти організації навчального простору в класі… Організація нового освітнього середовища потребує широкого використання нових ІТ-технологій, нових мультимедійних засобів навчання, оновлення лабораторної бази для вивчення предметів природничо-математичного циклу… Новий базовий Закон «Про освіту» уперше запроваджує на законодавчому рівні розмаїття форм здобуття освіти. Законопроект передбачає дистанційну, мережеву, змішану форми здобуття освіти в інституціях, екстернатну і сімейну (домашню) форми індивідуальної освіти, педагогічний патронат із належним визнанням результатів такого навчання. У регіонах діятимуть опорні школи базового рівня… Опорні школи слугуватимуть тестовим майданчиком інновацій в окрузі… Запровадження ІКТ в

освітній галузі перейде від одноразових проектів до системного процесу, що охоплює всі види діяльності» [4, с. 28–29].

Як бачимо, уявити сучасну українську школу без інноваційних технологій навчання не є можливим. Разом із тим, на думку В. Беспалька, «педагогічна технологія завжди існує, у будь-якому процесі навчання і виховання, однак свідоме управління і вибір найкращої технології навчання і виховання все ще залишається за межами можливостей хрестоматійної педагогічної науки і реальної шкільної практики» [1, с. 5]. До того ж, нині вчитель школи опиняється фактично сам на сам перед розмаїтістю інноваційних технологій навчання. Оскільки існує широкий діапазон класифікацій педагогічних технологій, на нашу думку, для вчителя важливо обрати саме ту технологію, яка не суперечитиме його індивідуальному стилю, а доповнюватиме його. За такої умови сучасний урок повинен буде відповідати поєднанню обов'язкових складників: інноваційна технологія навчання + індивідуальний стиль викладання. Адже найпродуктивніша технологія навчання, що позбавлена вчительської майстерності, зводиться нанівець. Водночас, за визначенням І. Підласого, «поняття педагогічної технології можна визначити як усе, що міститься (відбувається) між завданням і результатом» [10, с. 16].

Те, що входження інноваційних технологій навчання в масову школу поки що не є легким, пояснюється доволі простими причинами: надміру наповненими класами, застарілою матеріально-технічною базою (наприклад, ІКТ-технології уявити без сучасних засобів навчання не можливо), низькою вмотивованістю вчителя.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Разом із тим, саме інноваційні технології навчання повинні стати обов'язковим складником нової української школи. Однак, які з них найбільш гнучко ввійдуть у процес реформування масової школи, змінять систему викладання з банальної трансляції на проблемно-пошуковий підхід і допоможуть у формуванні цілісної, усебічно розвиненої особистості – це далеко неповний перелік питань подальших наукових досліджень у царині «інноваційні технології навчання сучасної української школи».

Список використаної літератури

1. Банк інноваційних педагогічних технологій / автор-упорядник : Л. В. Галіцина. – Київ : Шк. Світ, 2012. – 104 с.
2. Гончаренко С. У. Технологія навчання / С. У. Гончаренко // Український педагогічний словник. – Київ : Либідь, 1997. – С. 331.
3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник / І. М. Дичківська. – Київ : Академвидав, 2004. – 218 с.
4. Концепція «Нова українська школа». [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://bit.ly/2oRkOxQ.
5. Кузьменко М. М. Уніфікація системи освіти в УСРР у 20 – 30 – ті р. р. XX століття / М. М. Кузьменко // Науковий журнал «Наука. Релігія. Суспільство» Донецького державного інституту штучного інтелекту. – 2005. – № 2. – С. 68–77.
6. Малафіїк І. В. Дидактика : навчальний посібник / І. В. Малафіїк. – Київ : Кондор, 2005. – 397 с.
7. Освітні технології : навчально-методичний посібник / О. М. Пєхота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. ; за заг. ред. О. М. Пєхоти. – Київ : А. С. К., 2001. – 256 с.
8. Пентилюк М. І. Сучасний урок української мови / М. Пентилюк, Т. Окуневич. – Харків : Вид. група «Основа», 2007. – 176 с.
9. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології. Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти / І. П. Підласий. – Київ : Видавничий Дім «Слово», 2004. – 616 с.
10. Підласий І. П. Спільна дія / І. П. Підласий. – Харків : Вид. група «Основа», 2012. – 224 с.
11. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посібн. / О. І. Пометун, Л. Пироженко. – Київ : Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.

References

1. Bank of innovative pedagogical technologies / is an author-manager: Halytsyna, L. V. (2012). Kyiv: Shkyl'nyi svyt (in Ukr.)
2. Honcharenko, S. U. (1997). Technology of studies. Ukrainian pedagogical dictionary. Kyiv: Lybyd' (in Ukr.)

3. Dychkyvs'ka, I. M. (2004). Innovative pedagogical technologies: train aid. Kyiv: Akadymvydav (in Ukr.)
4. Conception is «New Ukrainian school». Retrieved from http://bit.ly/2oRkOxQ. (in Ukr.)
5. Kuz'menko, M. M. (2005). Unitization of the system of education in УСРР in 20-30 those XX of century. Naukovyy zhurnal «Nauka. Relihiya. Suspil'stvo» Donets'koho derzhavnoho instytutu shtuchnoho intelektu (Scientific Journal «Science. Religion. Society» Donetsk State Institute of Artificial Intelligence), 2, 68–77 (in Ukr.)
6. Malafyik, I. V. (2005). Didactics: a tutorial. Kyiv: Kondor (in Ukr.)
7. Educational technologies: educational and methodical manual / Pechota, O. M., Kiktenko, A. Z., & Lyubarskaya, A. M. and others; ed. by Pekhota, O. M. (2001). Kyiv: A. S. K. (in Ukr.)
8. Pentilyuk, M. I. (2007). Contemporary Lesson of the Ukrainian Language / Pentilyuk, M., & Okunevich, T. Kharkiv: Osnova (in Ukr.)
9. Pydlasyi, I. P. (2004). Practical pedagogy or three technologies. Interactive tutorial for educators of the market education system. Kiev: Publishing House «Word» (in Ukr.)
10. Pydlasyi, I. P. (2012). Joint action. Kiev: Publishing House «Word» (in Ukr.)
11. Pometun, O. I. (2004). Modern lesson. Interactive Learning Technologies: A Methodological Manual / Pometun, O. I., & Pirozhenko, L. Kyiv: A. S. K. (in Ukr.)

Abstract. Kanivets Z. M. Innovative technologies of teaching in modern Ukrainian school.

Introduction. *It is not possible to imagine a modern Ukrainian school without innovative teaching technologies. At the same time, nowadays the teacher of the school is actually himself on the very front of a variety of innovative learning technologies. There are only about three hundred classifications of pedagogical technologies.*

Modern pedagogy is used rather «rich» synonymous with the concept of «technology learning». Now, as regards the above-mentioned concept, we have a whole arsenal of phrases: «pedagogical technology», «educational technology», «technology of learning», «technology of education». In addition, the modern lesson is much more abundant with the arrivals of learning technologies, while there are some innovative methods, techniques or innovative learning tools. Technology as a holistic process rarely penetrates the educational space of the school. The reasons for this are hidden in the very essence of the very concept of «technology». It is quite difficult for a school teacher to subordinate the whole learning process to a technology education lesson.

It complicates the understanding of the concept of «technology learning» to use it at different levels. Innovative learning technology in the process of reforming the modern school should take a prominent place. This is due to the programmed changes that await the new Ukrainian school: the growth of project, team, group activities in the pedagogical process, the diversification of the options for organizing the educational space in the classroom, the organization of a new educational environment, the widespread use of new IT technologies, new multimedia learning tools, Introduction of various forms of education (distance, network, mixed), peculiarities of activity of reference schools, introduction of ICT in the educational sphere in the system process format.

Purpose. *To analyze the peculiarities of the introduction of innovative teaching technologies in the educational space of the modern Ukrainian school.*

Results. *Features of the concept «innovative technology of training» are considered. The analysis of the absence of a unified approach to the interpretation of the concepts of «innovation», «technology» is analyzed. The complexity of the use of innovative teaching technologies in the educational process of the modern Ukrainian school is described. An attempt was made to present an understanding of the place of innovation technology in the process of reforming the modern Ukrainian school.*

Originality. *The direct interdependence between innovative teaching technologies and the successful reformation of modern Ukrainian schools has been established.*

Conclusion. *At the level of the prospects for further research, work is devoted to the study of those educational technologies that will become a compulsory component of the new Ukrainian school. Change the system of teaching from the banal broadcast to the problem-search approach and help in the formation of a coherent, well-developed personality.*

Key words: *innovation; Learning technology; Innovative learning technology; Educational process; Problem-searching approach; Modern Ukrainian school.*

Одержано редакцією 17.04.2017
Прийнято до публікації 25.04.2017

УДК 376.064.1

Кас'яненко О.М.,
старший викладач кафедри теорії та методики дошкільної освіти, Мукачівський державний університет, Україна

ОСОБЛИВОСТІ СПІВПРАЦІ ОСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ ТА СІМ'Ї У ВИХОВАННІ ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

Анотація. *Виявлено, що формування особистості будь-якої дитини, у тому числі з відхиленнями в розвитку відбувається, у першу чергу, у сім'ї, тому від характеру взаємовідносин батьків із дитиною залежить, наскільки адекватними будуть її контакти з соціальним середовищем. Відповідно, актуальною проблемою визначено питання співпраці освітніх закладів і сім'ї у вихованні дитини з особливими потребами. Розкрито мету, схарактеризовано етапи і форми роботи педагога з батьками дитини з особливими потребами.*

Ключові слова: *інклюзія; інклюзивне навчання; корекційна допомога; психолого-педагогічний супровід; родинне виховання; сім'я; соціалізація дітей з особливими потребами; корекційна педагогіка.*

Постановка проблеми. Сім'я, родина – найвища цінність на Землі, яка робить життя кожної людини щасливим, повноцінним, плідним. Безпосередньо, сім'я – це справжній університет людських відносин, у якому людина росте, розвивається і вдосконалюється. Необхідно додати, що виховання дитини – це важка, трудомістка сфера людської діяльності, успіх якої зумовлюється безліччю чинників найрізноманітнішого походження. Однак, виховує не тільки і не стільки сам виховний процес, а ті щоденні, конкретні взаємини, під час яких дитина день за днем вбирає в себе і активно переосмислює людські цінності, способи поведінки, сутність ставлень до явищ життя й до самої себе.

Формування особистості дитини з відхиленнями в розвитку відбувається, у першу чергу, у сім'ї, тому від характеру взаємовідносин батьків із такою дитиною залежить, наскільки адекватними будуть її контакти з соціальним середовищем, яку освітньо-виховну роботу доцільно проводити, яких фахівців залучати.

Нині спостерігається ситуація, коли права дітей з особливими потребами на здобуття освіти, соціальну інтеграцію та ін. лише декларуються за відсутності механізмів їх реалізації та недостатнього знання інших ефективних практик навчання. Для дітей з особливими потребами та їхніх батьків вибір, який гарантується українським законодавством, є достатньо обмеженим – спеціальні школи-інтернати та навчально-реабілітаційні центри, де за відомих позитивів є й суттєві недоліки, як-то: відірваність дитини від сім'ї, широких соціальних контактів, обмеженість кола міжособистісної взаємодії, не завжди якісний соціально-освітній рівень, зниження конкурентоспроможності на ринку праці.

Важливим питанням постає співпраця освітніх установ і сім'ї з питань виховання дітей з особливими потребами, оскільки батьки, зазвичай, не мають відповідної підготовки, знань, умінь і часто психологічно не готові до вирішення таких життєво необхідних питань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Безцінними є погляди щодо окресленої проблеми корифеїв родинної педагогіки: Я. Коменського, А. Макаренка, Й. Песталоцці, М. Стельмаховича, В. Сухомлинського, К. Ушинського. Аналіз зарубіжної та вітчизняної практики впровадження інклюзії в освітній процес дає можливість виокремити праці вчених, які зробили найбільший внесок у розроблення теоретико-методичних основ інклюзивної освіти (В. Бондар, Л. Виготський, Д. Депплер, О. Забабурина, І. Іванова, А. Колупаєва, Т. Лорман, Д. Харві та ін.).

Питання готовності майбутнього педагога до роботи з дітьми в умовах інклюзивної освіти досліджено Н. Назаровою, О. Мартинчук, Ю. Шумилівскою та ін.

Визначення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на значну кількість праць щодо виховання дитини з особливими потребами, питання співпраці освітніх закладів із батьками у розв'язанні даної проблеми ще недостатньо досліджене.

Метою статті є розкрити особливості співпраці освітніх закладів і сім'ї у вихованні дитини з особливими потребами.

Викладення основного матеріалу дослідження. Родина є основою держави. «Родина», «рід», «родовід», «народ» – поняття, що розкривають моральну і духовну сутність, природну послідовність основних етапів формування людини як особистості: від роду до народу до нації – такий природний шлях розвитку кожної дитини, формування її національної свідомості, громадянської зрілості.

Родинне виховання – це перевірений віками досвід національного виховання в сім'ї, є джерелом формування світогляду, трудової підготовки, фізичного змужніння, глибоких людських почуттів, любові до матері й батька, бабусі й дідуся, роду і народу, пошани рідної мови, історії, культури [1, с. 45].

Вітчизняна соціальна психологія розглядає сім'ю як малу групу зі специфічним цільовим призначенням. У першу чергу, сім'я є колективом, оскільки її позасімейна і внутрісімейна діяльність є соціально значущою, суспільно необхідною; сім'я, будучи включеною в соціальну структуру суспільства, інтегрує його цінності [2, с. 89].

Проте не завжди умови виховання в сучасній сім'ї є сприятливими для розвитку і виховання дітей з особливими освітніми потребами. Адже виховувати таку дитину дуже складно і відповідально, бо цю відповідальність батьки зобов'язані нести перед своєю дитиною і суспільством, у якому вони живуть. Якщо діти з особливими освітніми потребами позбавлені правильного виховання, то їхній особистісний недорозвиток поглиблюється, а самі діти можуть стати тягарем для родини і суспільства.

Упровадження інклюзивної освіти зумовлює чимало проблем. Дослідниця Н. Назарова зазначає, що вітчизняна освітня інтеграція впроваджується без серйозної спеціальної підготовки вчителя, психолога масової системи освіти до роботи в умовах інтеграції. Актуальною проблемою також є переважно неадекватне ставлення батьків до закладів корекційної освіти: воно або упереджено негативне, або виражається в нерозумінні його необхідності. Деякі батьки, будучи обізнаними у світових тенденціях, наполягають на праві своєї дитини перебувати у звичайному дитячому садку нарівні зі здоровими однолітками. На перший погляд, таке бажання має вигляд справедливого захисту прав дитини. Проте часто батьки не розуміють основного змісту інклюзивної освіти. Справжня інтеграція та інклюзія передбачає обов'язковий психолого-педагогічний супровід дитини фахівцями (корекційний педагог, психолог, лікар, соціальний працівник). Без нього перебування дитини в масовому навчальному закладі набуває стихійності, формальності, що не лише не приносить користі, а й є шкідливим для дитини, оскільки без одержання відповідної корекційної допомоги порушений психофізичний розвиток дитини лише ускладнюється [3].

Батьки, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, вимушені адаптовуватися до ситуації, яка пов'язана з особливими умовами навчання і виховання такої дитини. І досить часто така сім'я потрапляє в дисфункціональне становище не тільки у взаємовідносинах між членами сім'ї, але й суспільством. За висновками багатьох науковців, вирішальним чинником, який впливає на формування й розвиток особистості, поведінки дітей з особливими освітніми потребами, є тісна співпраця між родиною і педагогами, психологами, лікарями.

Сім'ї, у яких виховуються діти з відхиленнями в розвитку, живуть під вантажем багаточисельних проблем; адже не кожен батько чи мати виявляються здатними прийняти

недугу дитини, адекватно реагувати на постійно виникаючі проблеми. Відомо, що пролонгована психотравмуюча ситуація чинить негативний вплив на психіку батьків і ускладнює їхнє відношення до дитини. Декого з батьків трагічність ситуації надламує, а власне особистісні якості батьків визначають можливості соціалізації дітей і адаптації до життя, тобто їхнє майбутнє. Важливою є наявність у батьків такої важливої якості, як стресостійкість, оскільки саме вона необхідна для підтримки дитини. Відсутність же цієї якості вказує на нездатність батьків здійснювати виховання й соціальний супровід власної дитини протягом усього життя, узаємодіяти з фахівцями різного рівня чи навпаки, свідчить про схильність до аутизації по відношенню до дитини чи соціуму [4, с. 60].

Підтримка контакту з батьками дитини, яка має особливі освітні потреби, буде значно легшою, якщо стосунки між педагогом і батьками налагоджені заздалегідь. Адже з початком навчання такої дитини в навчальному закладі першочергові зусилля мають бути спрямованими на те, аби подолати бар'єр між навчальним закладом і родиною. Для цього має бути залучена ціла команда фахівців навчального закладу. Позитивне підґрунтя для співпраці з родиною є ефективною передумовою обговорення (або навіть попередження) проблеми, бо розвиток доброзичливих стосунків у всі часи був життєво необхідним.

Для встановлення контакту з батьками педагогам слід: надати інформацію про план навчально-виховної діяльності дитини; провести з батьками бесіду, щоб краще зрозуміти дитину та її домашнє середовище; заохочувати батьків брати участь у поїздках, організації харчування, видачі книжок; залучати батьків до розроблення напрямів розвитку навчального закладу, співпраці з керівництвом і батьківською громадськістю [5, с. 32].

Серед проблем сімей, які мають дітей з особливими освітніми потребами, першочерговими є такі: розвиток їхньої дитини у процесі навчання, виховання й лікування, нормалізація взаємин між дитиною та членами сім'ї, збереження і підтримка гармонійного клімату в сім'ї, розвиток позитивного ставлення до процесу навчання, педагогів. Для розв'язання цих проблем недостатньо займатися лише дітьми, адже необхідно працювати і з батьками. Умовно їх можна поділити на три групи: так званого невротичного, авторитарного і змішаного типу [6, с. 97].

Для батьків невротичного типу характерні пасивність, виправдання своєї безвідповідальності, намагання відгородити дитину від усіх проблем, навіть від таких, які вона може розв'язати власними силами, постійна тривожність.

Протилежні риси мають батьки, котрі належать до авторитарного типу. Для них характерні: активна життєва позиція, вони керуються лише власними переконаннями, не можуть стримати себе, що пояснюється слабким рівнем самоконтролю, схильні до конфлікту, виявляють холодність при встановленні контактів із дитиною. Як виховний засіб вони часто використовують окрики, фізичні покарання.

У батьків третьої групи виявляються риси двох попередніх. Для них характерні часті зміни настрою – то радість, то депресія.

Усі ці типи сімей потребують зваженого підходу до співпраці в умовах навчання дітей з особливими освітніми потребами. Родину слід спрямувати на роботу зі своєю дитиною, а реалізація цього завдання потребує індивідуальних занять із дитиною, у яких бере участь один із батьків. О. Бикова рекомендує педагогам під час проведення індивідуальних занять ставити за мету: 1) навчити батьків спеціальним педагогічним прийомам для проведення занять із дитиною в домашніх умовах; 2) коригувати внутрішній стан батьків; 3) коригувати взаємини між батьками і дитиною [7, с. 99].

Орієнтуючись на цю мету, педагог розв'язує завдання корекції деяких форм поведінки батьків, зокрема: агресивність, необ'єктивне оцінювання поведінки дитини, бажання відійти від труднощів; формування розуміння проблем дитини; переорієнтування батьків із позиції бездіяльності й очікування дива на позицію

співдіяльності з дитиною, корекція внутрішнього психологічного стану батьків – від переживань за неуспіх до радощів за маленькі успіхи, перехід до позиції творчого пошуку реалізації можливостей дитини. Згодом батьки займають позицію творчого пошуку щодо реалізації можливостей дитини, підвищення особистої самооцінки у зв'язку з можливістю бачити результати своєї праці. Творча діяльність батьків із дитиною допомагає їм самим, позбутися негативного впливу стресу.

Для реалізації цих завдань рекомендується використовувати такі форми роботи: 1) демонстрація прийомів роботи з дитиною; 2) конспектування занять, які проводять педагоги; 3) виконання домашніх завдань зі своєю дитиною; 4) читання спеціальної літератури, яку рекомендує педагог; 5) реалізація творчих задумів у роботі з дитиною.

Для успішної організації навчально-виховного процесу з дітьми з особливими потребами науковці рекомендують на початку проводити індивідуальні заняття у присутності батьків, адже їхня участь у продуктивній зайнятості допомагає реалізувати таку важливу і необхідну потребу в діяльності з дитиною.

Узаємини з дитиною з особливими потребами необхідно починати з установлення емоційних контактів, довірчої атмосфери. Часом це буває дуже важко. Однак на початковому етапі педагог повинен показати батькам найпродуктивніші та найефективніші форми взаємодії з їхньою дитиною, включаючи способи привертання уваги і керівництва нею.

Прийняття кваліфікованої допомоги, на думку Л. Виготського [6, с. 127], яку пропонують фахівці, повинно стати для батьків усвідомленим. Залучення батьків до освітнього процесу, перш за все, передбачає психологічну підтримку сімей через консультації, тренінги, групи підтримки, а також їхню активну участь у процесі планування освітньої діяльності, вибору шляхів її оптимізації, можливості бути поряд зі своїми дітьми, іншими родинами.

Під час занять батьки знайомляться з елементарними прийомами корекційної педагогіки й отримують необхідний мінімум спеціальних знань. Їм необхідно навчитися використовувати в роботі з власною дитиною заохочення і покарання. При цьому слід ураховувати те, що їм доцільно всі свої дії спрямувати на те, щоб дитина з особливими потребами виховувалася в позитивній атмосфері добра, любові до самої себе. Потрібно, насамперед, хоч це дуже не просто, навчитися любити свою дитину такою, якою вона є. Якщо така дитина навчиться любити батьків, то вона буде доброю і до інших людей, оскільки навчаючись любові до батьків вона навчиться виявляти це почуття до інших. Так, позитивний ефект на занятті справляють прийоми музичної терапії. Крім спеціального корекційного впливу, ці прийоми мають і психотерапевтичний ефект, сприяють зняттю гальмівного стану, як у батьків, так і в дитини.

Залучаючи батьків до роботи з дитиною, педагог дає змогу відчути радість успіху, який можна розглядати як корекційний ефект. Найголовніше для фахівця – показати батькам, що вони можуть успішно здійснювати власну педагогічну діяльність, яка спрямована на розвиток дитини з особливими освітніми потребами.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, виховна і навчальна діяльність батьків сприяє перебудові їхньої психіки на сприйняття дитини з особливими освітніми потребами такою, якою вона є, на виважене оцінювання її переваг і недоліків. Роль педагога, психолога в такій роботі є надзвичайно важливою. Не викликає сумнівів, що будь-яка людина, незалежно від її функціональної спроможності, заслуговує на шанобливе, гідне ставлення. Однак, існуюча наразі в суспільстві проблема полягає в нездатності сприйняти таку дитину як гідну уваги, піклування, поважного ставлення до неї.

Батьківська причетність до навчання й виховання дітей з особливими освітніми потребами безумовно полегшує досягнення цілей, які поставлені перед закладом освіти (практичний стимул), робить важливий внесок в єдиний процес виховання дитини в

сімейному і дошкільному, шкільному середовищі (педагогічний стимул), також участь батьків є певною формою демократизації та культурної взаємодії (соціальний стимул) [8, с. 34]. Таким чином, ускладнена виховна і навчальна ситуація через залучення до неї дитини з особливими освітніми потребами активізує творчі ресурси дітей, педагогів і батьків та їхні особистісні потенціали. Тому змістова та узгоджена співпраця всіх учасників навчально-виховного процесу сприятиме їхньому взаємозбагаченню, особистісному розвитку та успішній соціалізації.

Список використаної літератури

1. Марушкевич А. А. Родинна педагогіка : навчально-методичний посібник /А. А. Марушкевич, В. Г. Постовий, Т. Ф. Алексєєнко та ін. – Київ : Видавець ПАРАПАН, 2002. – 216 с.
2. Выготский Л. С. Психология развития ребенка : учебное пособие / Л. С. Выготский. – Москва : Академия, 2006. – 512 с.
3. Назарова Н. М. Интегрированное (инклюзивное) образование : генезис и проблемы внедрения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http:// www.mgpu.ru – Название с экрана.
4. Колупаєва А. А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене : наук.-метод. посіб. / А. А. Колупаєва, Л. О. Савчук. – Київ : Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. – 274 с.
5. Мартинчук О. В. Основи корекційної педагогіки : навч.-метод. пос. [для студентів напряму підготовки «Дошкільна освіта»] / О. В. Мартинчук. – Київ : Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2010. – 288 с.
6. Выготский Л. С. Принципы воспитания физически дефективных детей / Л. С. Выготский // Основы дефектологии. – Санкт-Петербург – Москва : Изд-во «Лань», 2003. – 127 с.
7. Быкова Е. А. Международно-правовой механизм контроля за соблюдением обязательств государств в области защиты прав ребенка / Е. А. Быкова // Вестн. МГУ. – 2004. – № 2. – С. 95–106.
8. Ляшенко В. Рання соціальна реабілітація дітей-інвалідів / В. Ляшенко // Соціальний захист. – 2011. – № 5. – С. 34–41.
9. Бондар В. І. Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці : навч. посіб. / В. І. Бондар. – Київ : Наш час, 2005. – 176 с.
10. Іванова І. Діти з особливими потребами : проблема термінологічного визначення / І. Іванова // Дефектологія. – 2012. – № 1. – С. 2–7.
11. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта : реалії та перспективи : [монографія] / А. А. Колупаєва. – Київ : Саміт-Книга, 2009. – 272 с.

References

1. Marushkevych, A. A., Postovyi, V. H., & Alekseenko, T. F. (2002). *Family pedagogy*: Educational-methodical manual. Kyiv: Publisher PARAPA (in Ukr.)
2. Vygotsky, L. S. (2006). *Child Development Psychology*: textbook. Moscow: Academy (in Russ.)
3. Nazarova, N. M. Integrated (inclusive) education: genesis and implementation problems. Retrieved from http: // www.mgpu.ru. (in Russ.)
4. Kolupaeva, A. A., & Savchuk, L. A. (2011). *Children with special educational needs and the organization of their education*. The edition is supplemented and revised: the method. book. Kyiv: Publishing group «ATOPOL» (in Ukr.)
5. Martynchuk, A. V. (2010). *Fundamentals of correctional pedagogy*: [textbook. Manual for students in the field of preparation «Preschool education»]. Kiev: University of Boris Grinchenko (in Ukr.)
6. Vygotsky, L. S. (2003). *Principles of education of physically disabled children*. Sankt-Peterburg – Moscow: Publishing house «Lan» (in Russ.)
7. Bykova, E. A. (2004). International legal mechanism for monitoring compliance with the obligations of states in the field of protecting the rights of the child. *Vestn. MSU: Ser. I. Right*, 2, 95–106 (in Russ.)
8. Lyashenko, V. (2011). Early social rehabilitation of disabled children. *Social*, 5, 34–41 (in Ukr.)
9. Bondar, V. I. (2005). *Problems of Corrective Education in Special Pedagogy*: textbook. Kyiv: Our time (in Ukr.)
10. Ivanova, I. (2012). Children with special needs: the problem of terminological definition. Defektolohya (*Defectology*), 1, 2–7 (in Ukr.)
12. Kolupaeva, A. A. (2009). *Inclusive education: realities and prospects*: [monograph]. Kyiv: «Summit-Book» (in Ukr.)

Abstract. Kas'yanenko O. M. Peculiarities of co-operation of educational institutions and families in education of a child with special needs.

Introduction. *Family is the highest value on the Earth, which makes each person's life happy, full, fruitful. It has been revealed that the majority of families with problem children are characterized by*

different types of disharmonious education and low level of communication. Today there is a situation where the rights of children with special needs for education, social integration, etc. are only declared in the absence of mechanisms for their implementation and insufficient knowledge of other effective training practices. An important issue is the cooperation of educational institutions and families on the education of children with special needs, since parents, as a rule, do not have the appropriate training, knowledge, skills and are often not psychologically ready to solve such vital issues.

Purpose. *To reveal the features of cooperation between educational institutions and families in the upbringing of a child with special needs.*

Results. *Educational and training activities of parents contribute to the restructuring of their psyche to the perception of a child with special educational needs as it is, to a calm assessment of merits and demerits. The role of the teacher, psychologist in this work is extremely important. There is no doubt that any person, regardless of his/her functional ability, deserves a respectful, worthy attitude. However, the problem existing in today's society is the inability to perceive such a child as worthy of attention, caring, respectful attitude to her.*

Parental involvement in the education and upbringing of children with special educational needs certainly facilitates the achievement of the goals set for the institution (practical stimulus), it makes an important contribution to the single process of child education in the family and preschool, school environment (pedagogical stimulus), and parental involvement is a form of democratization and cultural interaction (social stimulus).

Thus, the complicated educational and training situation through the involvement of a child with special educational needs activates the creative resources of children, teachers and parents and their personal potentials. Therefore, meaningful and coordinated cooperation of all participants in the educational process will contribute to their mutual enrichment and personal development.

Conclusion. *We consider it necessary to strengthen the training of teachers to work with children with special needs to work with parents of such children.*

Key words: *inclusion; inclusive education; correctional help; psychological and pedagogical support; family education; family; socialization of children with special needs; correctional pedagogy.*

Одержано редакцією 14.04.2017
Прийнято до публікації 23.04.2017

УДК 374.71(410)

КОВАЛЕНКО Світлана Миколаївна,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практики англійської мови, Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка, Україна

АНДРАГОГІЧНІ ПРИНЦИПИ У ПОГЛЯДАХ БРИТАНСЬКИХ ТЕОРЕТИКІВ ОСВІТИ (РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ)

Анотація*. Подано ретроспективний аналіз концептуальних основ освіти дорослих у поглядах провідних британських учених-педагогів із початку XX століття до нині. Зокрема, розглянуто доробки Дерека Легге, Кіріта Річмонда, Артура Стока, Річарда Генрі Таунея, Коліна Тітмуса, Пітера Джарвіса, Гарольда Уільтшира, Базіла Йекслі, науково-педагогічні погляди яких покладено в основу існуючої нині британської концепції освіти дорослих. Проаналізований матеріал може бути використаний при розробленні національної концепції освіти дорослих.*

Ключові слова*: освіта дорослих; андрагогічні принципи; продовжувана освіта; рекурентна освіта; освіта протягом життя; формальна освіта дорослих; неформальна освіта дорослих; професійна освіта дорослих; непрофесійна освіта дорослих.*

Постановка проблеми. Відсутність єдиної та чіткої концепції освіти дорослих спонукає вчених усього світу вже понад сторіччя досліджувати багатогранну природу

цього явища. Підвищена увага до проблеми освіти дорослих спонукає до глибокого теоретичного осмислення її концептуальних основ, чіткого і конкретного обґрунтування її базових категорій. Цінною, на нашу думку, є позиція британських учених, які найбільш оптимально намагаються поєднувати провідні світові освітні тенденції з національними особливостями власної системи освіти дорослих.

Аналіз актуальних досліджень. Вивчення вітчизняних досліджень показує, що предметом аналізу науковців є різні аспекти розвитку освіти дорослих у Великій Британії. Ретроспективний огляд становлення різних форм освіти дорослих в Англії подано в науково-педагогічних та історичних дослідженнях Д. Антонової, К. Андерсона, А. Готалова-Готліба, Л. Кертмана, П. Міжуєва, Н. Ничкало, К. Салімової, Л. Сундукової, Р. Тантлевської, Л. Федєєвої. Концептуальні засади освіти дорослих обґрунтовано в наукових дослідженнях О. Аніщенко, С. Вершловського, В. Горшкової, О. Добринської, Л. Лесохіної, Н. Литвинової, Л. Лук'янової, О. Марона, Є. Огарьова, О. Огієнко, В. Онушкіна, В. Подобеда, Л. Сігаєвої, О. Тонконогої та ін. Значний внесок у розроблення проблеми еволюції концепції освіти дорослих в окремих країнах належить науково-педагогічним дослідженням І. Беюл, Є. Левитської, Г. Сорокоумової (США), О. Василенко (Російська Федерація), О. Котлякової (Канада), Л. Ведерникової (Франція), О. Огієнко (скандинавські країни).

Метою даної публікації є ретроспективний аналіз концептуальних засад освіти дорослих, і зокрема, аналіз андрагогічних принципів із погляду провідних британських учених-педагогів, що не було предметом окремого наукового дослідження.

Виклад основного матеріалу. Якщо практика освіти дорослих в Англії має глибокі історичні корені, то теоретичні засади англійської концепції освіти дорослих почали формуватися лише наприкінці XIX століття у відповідь на об'єктивні потреби держави і суспільства. Основними чинниками, які інтенсифікують необхідність концептуального обґрунтування поняття «освіта дорослих», були поступове становлення національної системи освіти (прийняття Закону «Про початкову освіту», 1870 р.; Закону «Про технічну освіту», 1889 р.; Закону «Про освіту», 1902 р.), а також активна позиція університетів і Освітньої Асоціації Робітників у справі просвіти дорослого населення країни.

У цьому контексті в кінці XIX – на початку XX століття в англійській науково-педагогічній літературі починають публікуватися окремі праці, що присвячені дослідженню деяких аспектів явища освіти дорослих. Так, зокрема, видатний громадський і політичний діяч, педагог Річард Генрі Тауней у своїй праці «Експеримент з демократичною освітою» обґрунтовує ряд принципів освіти дорослих:

1. *Активність її учасників*. Ті, хто працює у сфері освіти дорослих, повинні активно залучатися до процесу розвитку всього суспільства, а не просто бути «байдужими механізмами системи».

2. *Демократичність*. З огляду на вихідне положення про те, що демократія будується на переконаннях, головною метою освіти дорослих є допомогти людям сформувати власні переконання.

3. *Духовність*. Освіта – це духовна діяльність, де немає місця матеріальному компоненту; тільки відкинувши сподівання отримати певний матеріальний прибуток, можна досягти прогресу на цій ниві [5, с. 44–45].

У своїх виступах і науково-педагогічних працях педагог відстоює переконання в тому, що освіта дорослих є рушійною силою, яка здатна змінити суспільство, а також тим засобом, що може забезпечити демократію, рівноправ'я й справедливість. На наш погляд, педагогічні переконання автора є вагомим внеском у розвиток концепції самореалізації особистості через освіту, основну роль у втіленні якої відводиться саме освіті дорослих.

Широкомасштабне дослідження стану освіти дорослих в Англії стає додатковим імпульсом для проведення в 20-30-х рр. XX століття теоретичних досліджень із проблеми освіти дорослих. Аналіз наукових праць англійських учених цього періоду вказує на значний вплив західноєвропейських і американських поглядів на сутність поняття «навчання дорослих». При цьому необхідно зауважити, що практично всі роботи так чи так відображають ідеї неперервності, постійності післяшкільної освіти, тобто на теоретичному рівні концепція освіти дорослих розвивається практично паралельно з концепцією пожиттєвої освіти, і в більшості випадків пожиттєва освіта асоціюється саме з освітою дорослих.

Яскравим доказом цього твердження може слугувати праця видатного англійського педагога Безіла Йекслі «Неперервна освіта», що вийшла з друку в 1929 році та втілює критичні міркування про природу і характер освіти дорослих. Автор розглядає освіту дорослих як процес неперервного розвитку, і при цьому він зазначає, що розвиток особистості в результаті освітнього впливу повинен бути не хаотичним, а обов'язково керованим і цілеспрямованим процесом, носити демократичний характер. Він указує на грубу помилку британської освітньої системи, яка постійно намагається відокремлювати початкову і середню, професійно-технічну і університетську освіту, що в кінцевому результаті приводить до ще більш глобальної диференціації громадян суспільства за їхніми економічними і соціальними характеристиками. При розбудові нової моделі системи освіти він пропонує спиратися на принцип узаємопродовжуваності всіх ланок і рівнів освіти: «Освіта дорослих, яка в різних випадках сприймається як можливість компенсувати недоліки шкільної системи, конкурувати з професійною освітою або мати «певне» відношення до університетської освіти, таким чином зможе виявитися в зовсім новій якості й увінчати кожну з перелічених ланок освіти. … Таким самим чином, як середня освіта повинна стати логічним продовженням початкової, а потім перерости у професійну або університетську, так і освіта дорослих повинна стати подальшим кроком для молодих людей, які закінчили базову ланку і почали заробляти собі на життя [8, с. 43–44].

Щоб ідея про дієвість і впливовість неформальної освіти стала реальністю, Безіл Йекслі закликає створювати якомога більше громадських центрів, де можна забезпечити використання всіх форм освіти дорослих. Автор указує на гуманістичний характер такої освіти, що пов'язана більше з «людьми і ситуаціями», ніж «сухими предметами». Метою такого навчання є намагання збагатити, зрозуміти і скерувати життєдіяльність особистості, а не просто досягти певного загальноприйнятого академічного статусу.

Незважаючи на те, що перші теоретичні зародки концепції освіти дорослих виникають ще на початку XX століття, сучасне концептуальне трактування цього явища в англійській науково-педагогічній літературі відносять приблизно до 1950-60-х рр. До таких дослідників слід віднести англійського теоретика і практика освіти дорослих Гарольда Уільтшира, який у своїй монографії «Велика традиція» так характеризує історично сформовану британську модель освіти дорослих: 1) переважає вивчення предметів загальнокультурного гуманітарного напряму (*liberal studies*); 2) культивується ідея навчання заради навчання, тобто отримання освіти з метою саморозвитку, самовдосконалення й самопізнання; 3) виключаються будь-які професійні програми; 4) основою виступає ідея рівних можливостей для всіх і масовості освіти; 5) підкреслюється фізіолого-психологічна здатність дорослих до навчання (на противагу переконанню про здатність до навчання тільки в дитячому віці); 6) використовуються сократівські методи навчання [7, с. 17].

Додаткові труднощі у визначенні поняття «освіта дорослих» були викликані появою в 1970-х рр. термінів, що стають альтернативними цьому концепту або відображають його окремі аспекти: «базова освіта» (*basic education*), «фундаментальна

освіта» (*fundamental education*), «функціональна грамотність» (*functional literacy*), «позашкільна освіта» (*out-of-school education*), «масова освіта» (*mass education*), «друга можливість отримати освіту» (*second-chance education*), «продовжена освіта» (*continuing education*), «рекурентна, або освіта, що відновлюється» (*recurrent education*), «заочна освіта» (*extension education*), «освіта протягом життя» (*lifelong education*).

У різних країнах надають перевагу різним термінам. У Британії найбільш вживаними стають терміни «освіта, що відновлюється» (*recurrent education*) і «продовжувана освіта, або освіта, що продовжується» (*continuing education*), які в більш широкому контексті, ніж поняття «освіта дорослих», відображають британський погляд на глобальну концепцію «пожиттєвої освіти».

Питання визначення поняття «освіта дорослих» залишається відкритим і у 1980–90-х рр. В основному англійські педагоги дотримуються тлумачення європейських міжнародних організацій, як, наприклад, Пітер Джарвіс, який під освітою дорослих розуміє «будь-яку навчальну діяльність, у якій беруть участь ті особи, які вважають себе і вважаються іншими соціально зрілими особистостями» [1, с. 53]. (Детально науково-педагогічні погляди П. Джарвіса розглянуто в дослідженні автора «Концепт «освіта дорослих» у педагогічних поглядах Пітера Джарвіса»).

Професор Лондонського університету Колін Тітмус диференціює два широко вживані в Британії терміни – освіта (*education*) і підготовка (*training*). Історичний розвиток англійської системи освіти дорослих зумовлює відокремлення цих двох понять як двох незалежних систем. Зокрема, термін «*adult education*» стосувалося традиційного погляду на освіту дорослих як таку, що надає знання загальнокультурного змісту. Термін «*training*» більшою мірою характеризує професійну підготовку, а, як уже зазначалося, професійна підготовка не входить до визначення поняття «освіта дорослих» [6, с. 5–20].

У зв’язку з тим, що в 1960-70-х рр. ЮНЕСКО розширює визначення терміну «освіта дорослих», автор пропонує розглядати його у двох перспективах. Отже, у широкому значенні освіта дорослих – це процес, у якому особи, які закінчили базову ланку освіти, залучаються до подальшої організованої навчальної діяльності і при цьому мають усвідомлений намір отримати нову інформацію, знання, сформувати нові навички, уміння, погляди й оцінки. У вузькому, більш традиційному розумінні освіта дорослих – процес, у якому особи, які закінчили базову ланку освіти, залучаються до подальшої організованої навчальної діяльності з виключно непрофесійних мотивів [6, с. 24–29].

Для полегшення розуміння організаційної структури освіти дорослих Колін Тітмус пропонує побудувати її модель, використавши при цьому системний аналіз, тобто розглянув її як систему, що має свої елементи, а також як єдине ціле, що має свої складові частини. Таким чином, освіта дорослих як система складається з трьох елементів: шкільна освіта дорослих, професійна освіта дорослих і позашкільна або загальна освіта дорослих. Автор погоджується з тим, що такий поділ є дещо ідеалізованим і штучним, оскільки в деяких випадках межі цих підсистем досить розмиті, що пояснюється тісною взаємодією між усіма трьома елементами.

Проте головна проблема, на думку Коліна Тітмуса, полягає в розгляді системи освіти дорослих як єдиного цілого. Цілісність досягається через функціональну взаємодію її частин, у іншому випадку це просто зібрання різноманітних за природою й характером елементів, які можуть представляти концептуальну єдність, але не мати ніякого відношення одне до одного функціонально. У такому випадку освіта дорослих представлятиме собою конгломерат, а не єдиний організм. На основі цього твердження автор висуває гіпотезу, що освіта дорослих у кожній країні розвивається від конгломерату до системи. Різниця між освітніми структурами різних країн пояснюється тим, що в кожній із них освіта дорослих знаходиться на різних відрізках свого шляху

становлення і зумовлюється її характером і ступенем узаємодії її елементів, а також ступенем розвитку від просто формальної назви «освіта дорослих» до дійсної єдиної концепції, яка означає більше, ніж сума частин і взаємодія між елементами. З огляду на сказане, автор стверджує, що ціле не є рівним сумі своїх частин. Воно є більшим, оскільки існують певні якості та риси цілого, які не належать його частинам. Крім того, моделюючи систему освіти дорослих, важливо враховувати такий чинник, як навколишнє середовище, що взаємодіє як із частинами, так і з цілим [6, с. 124–126].

Свій погляд щодо проблеми визначення поняття «освіта дорослих» висловлює в монографії «Освіта дорослих у Британії» англійський учений-педагог Дерек Легге. Указуючи на безліч споріднених і альтернативних понять, які заполонили в 1970-80 рр. освітній простір, він висловлює сподівання, що колись у майбутньому освіта дорослих буде включати всі форми навчання. Це дасть можливість зробити поняття універсальним і відкинути всі незрозумілості й двозначності. Аналізуючи всі терміни, що супутні поняттю «освіта дорослих», він виділяє риси, що об'єднують усі визначення: 1) усі визначення характеризують навчання дорослих як постійний тривалий процес, у якому основна увага зосереджена на реальних потребах людей – як особистих, так і соціальних; 2) усі визначення підкреслюють важливість отримання освіти для всіх дорослих і неправильність лімітування освіти тільки навчанням дітей; 3) усі визначення мають тенденцію розвитку в напрямі концепції, що включає різні форми і типи освіти, а не лише формальної [2, с. 17–18].

Дерек Легге критикує інтерпретацію основної функції освіти дорослих як компенсуючої недоліки шкільної системи та як такої, що надає «другий шанс» людям, які не мали можливості вчасно отримати середню освіту. Як правило, це представники незаможних прошарків населення, що автоматично звужує функцію освіти дорослих до надання освітніх послуг «непривілейованим» соціальним групам. Потреба в освіті продиктована динамічними змінами в сучасному житті, а тому є універсальною та всеохопною. «Усі повинні продовжувати освіту, щоб виживати та розвиватися в цьому світі, у якому кожний змушений пристосовуватися до змін за останні 25 років частіше, ніж за минулі 25 тисяч років» [2, с. 20]. При цьому одне з головних завдань освіти автор убачає в наданні можливості кожній людині досягти найвищого рівня компетентності й статусу, а також хоч якось мірою контролювати цей складний світ. У всіх галузях життєдіяльності людини – на роботі, удома, наодинці чи в команді – вона потребує освітньої допомоги, і зростаючі темпи соціальних змін вимагають, щоб ця допомога надходила неперервно протягом усього життя.

Розглядаючи концепцію неперервної освіти дорослих, професор університету в Глазго Кіріт Річмонд відстоює ідею про те, що людина повинна бути підготована до постійного сприйняття нових знань протягом усього життя ще зі шкільних років. Тільки в такому випадку навчання стає дійсно пожиттєвим і неперервним. У своїй праці «Концепція неперервної освіти» К. Річмонд указує на застарілість і нездатність тогочасної системи освіти виховувати людину, яка готова до продовження навчання в майбутньому: «Існуюча система, на жаль, застаріла в тому розумінні, що навчальний процес у ній усе ще будується за схемою XIX століття, тобто школи виконують функцію заправної станції, куди приходять молоді люди, щоб отримати запас знань і вмінь, яких вистачить на все життя» [3, с. 67].

Кіріт Річмонд стверджує, що «інформаційний вибух» і швидке старіння знань робить майже неможливим їх розподіл і вивчення в межах 9, 10 і навіть 11 років шкільництва. При цьому роль базової освіти надто перебільшується. Як учні, так і вчителі знаходяться під тиском того факту, що «другого шансу» отримати ці знання вже не буде, а тому треба використовувати нагоду «зараз або ніколи». При цьому навчання практично завжди зводиться до схоластичних методів механічного зазубрювання й

відтворення інформації. Крім того, створюється враження, що навчальний процес не може відбуватися без викладача, який є спеціально підготованим з цією метою фахівцем.

У той самий час Кіріт Річмонд відстоює ідею про те, що практично всі люди, незалежно від їхньої професії, так чи так неформально задіяні в навчанні. Таким чином, руйнується міф про виключну і домінуючу роль шкільної й базової освіти. Разом із тим, приходить усвідомлення, що навчання в період зрілості повинно стати нагальною необхідністю, а не розкішшю й дозвіллям небагатьох. Саме тому К. Річмонд наполягає на широкому визнанні не тільки формальної освіти дорослих, а й неформальної, яка виникає в повсякденному житті й професійній діяльності [3, с. 72].

Спостерігаючи швидкі зміни в характері суспільних відносин під впливом науково-технічного прогресу, К. Річмонд зазначає: «Відтепер навчання в період дорослого життя стало необхідністю, а не розкішшю ... Робочі місця, незалежно від того, вимагають вони кваліфікованих чи некваліфікованих фахівців, тепер потребують неперервної адаптації через постійно триваючі зміни у сфері знань і вмінь, що необхідні для виконання певних професійних завдань, і ця тенденція є наростаючою» [3, с. 69].

Природу виникнення освіти дорослих розглядає у своїй праці «Місце післяшкільної освіти в системі неперервної освіти» англійський педагог, професор Національного інституту освіти дорослих в Лестері Артур Сток. Учений відстоює погляд на те, що навчання дорослих спонукається потребами кожної особи підвищувати власний рівень освіченості, які, у свою чергу, викликані «тиском» суспільства, що стрімко розвивається і змінюється. Вимоги суспільства створюють ситуацію, коли, перефразовуючи всесвітньо відомий закон природного відбору Ч. Дарвіна, «виживає більш освічений» [4, с. 80].

Таким чином, спираючись на основні освітні потреби дорослих, А. Сток [4, с. 83–84] виділяє чотири типи освіти дорослих, які мають місце на сучасному етапі: 1) *базова освіта*, яка включає спеціально розроблені програми для дорослих із мінімальним освітнім рівнем, що полягає у формуванні вмінь і навичок, які допоможуть вирішувати завдання, що виникають у робочих і побутових ситуаціях; 2) *програми соціальних пріоритетів*, до яких відносять професійні програми, програми для безробітних і допомоги з працевлаштування і т.п.; 3) *загальна продовжена освіта*, до якої входять програми продовження академічної освіти, програми для людей зі спеціальними освітніми потребами і т.п.; 4) *загальнокультурна освіта*, що передбачає вивчення курсів із мистецтв, наук, ремесел, мов і т.п. упродовж усього життя.

Висновки і перспективи подальших наукових розвідок. Отже, аналіз наукового доробку провідних британських теоретиків освіти дорослих указує на домінування європейської концепції неперервної освіти дорослих, що розглядається як елемент або підсистема неперервної освіти, а також як засіб реалізації концепції суспільства, що навчається. Очевидний плюралізм у проаналізованих підходах можна пояснити загальними властивостями системи освіти дорослих бути оперативно адаптивною, гнучкою й динамічною залежно від соціально-економічних потреб суспільства на кожному конкретно-історичному етапі його розвитку.

Існуюча у британському суспільстві система освіти дорослих спирається на такі провідні принципи: *гуманізація* – формування різнобічно і гармонійно розвиненої особистості, орієнтація на загальнолюдські цінності; *демократизація* – соціальна справедливість, забезпечення рівного доступу до освітніх можливостей; *інтегративність* – органічне поєднання формальних і неформальних видів навчальної діяльності; *цілеспрямованість* – керованість навчальної діяльності, відповідність конкретній меті; *неперервність* – пожиттєвість і систематичність навчальної діяльності.

Проведене дослідження не претендує на довершене. Перспективним полем подальшої наукової роботи може бути детальний поглиблений аналіз науково-

педагогічних поглядів провідних британських теоретиків освіти дорослих з перспективою врахування кращого досвіду при розбудові національної концепції освіти дорослих.

References

1. Jarvis, P. (1983). *Adult and Continuing Education. Theory and Practice*. London: Croom Helm (in Engl.)
2. Legge, D. (1982). *The education of Adults in Britain*. The Open University Press (in Engl.)
3. Richmond, K. (1979). *The Concept of Continuous Education*. Published in Lifelong Education: a stocktaking. Hamburg: UNESCO Institute for Education (in Engl.)
4. Stock, A. (1979). *Developing lifelong education: post-school perspectives*. Published in Lifelong Education: a stocktaking. Hamburg: UNESCO Institute for Education (in Engl.)
5. Tawney, R. H. (1966). *An Experiment in Democratic Education*. The Radical Tradition. Twelve essays on politics, education and literature. Harmondsworth: Penguin Books (in Engl.)
6. Titmus, C. (1979). *Terminology of Adult Education*. UNESCO (in Engl.)
7. Wiltshire, H. (1976). *The Great Tradition*. Repinted in A. Rogers. The Spirit and the Form: essays in adult education by and in honour of Professor Harold Wiltshire, Nottingham: University of Nottingham (in Engl.)
8. Yeaxlee, B. A. **(**1929). *Lifelong Education.* London: Cassell (in Engl.)

Abstract. Kovalenko S. M. Andragogical principles in works of British educators (retrospective analysis).

Introduction. *Absence of unique and clear concept of adult education makes scientists all over the world inquire into this multiform phenomenon. In the article the leading works of the English educationalists of the XXth century concerning adult education definition are analyzed, the main periods of the concept development up to the present days are outlined.*

Purpose. *The article is aimed at retrospective analysis of the adult education concept and particularly the analysis of andragogical principles from the pint of view of the leading British scientists.*

Methods. *The methods applied are: analysis (retrospective, comparative) and synthesis, classification and systematization of data, generalization, education studies literature analysis.*

Results. *The research conducted made it possible to find out that adult education in England evolved from the elementary forms (reading, writing, reckoning) to the complex ones (various forms and levels of education). That proves adult education to have become a unique system only in the second half of the XXth century. On the basis of the investigation five main stages were pointed out, each is a qualitatively new cycle of the English adult education formation and development and is determined by the peculiarities of social, political, economical and cultural development of the given country in a definite period.*

Theoretical foundations of the English adult education concept were laid down at the beginning of the XXth century. At that time the term «adult education» was limited to non-vocational education to remain universal till 1960s.Rapid social, economic and technological changes of the second half of the XXth century led to reconceptualization of the phenomenon of adult learning activity to be necessary lifelong and to include all forms, types and levels of education.

Originality. *The research reveals the ideas of outstanding British educationalists, namely, D. Legge, K. Reachmond, A. Stock, R.H. Tawney, C. Titmus, P. Jarvis, H. Wildshire, B. Yeaxlee. Their scientific ideas laid the foundation of the adult education concept in Britain and also contributed to the development of the adult education concept worldwide.*

Conclusion. *The works analyzed can be taken into account in working out national concept of adult education. Its basic principles, namely, humanization, integrity, democratization, lifelong and goal-oriented learning activity are urgent and suitable for contemporary adult education concept.*

Key words*: adult education; andragogical principles; continuing education; recurrent education; life-long education; formal adult education; non-formal adult education; vocational adult education; non-vocational adult education.*

Одержано редакцією 25.04.2017
Прийнято до публікації 03.05.2017

УДК 378.147:51

КОРЖОВА Ольга Володимирівна,
старший викладач кафедри інформаційних технологій та вищої математики, Харківський навчально-науковий інститут ДВНЗ «Університет банківської справи», Україна

ДОСЛІДЖЕННЯ ПОНЯТТЯ «ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ» У КОНТЕКСТІ МАТЕМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНФОРМАЦІЙНОЇ БЕЗПЕКИ

Анотація. *Досліджено проблему професійної спрямованості математичної підготовки майбутніх ІТ-фахівців. На основі результатів аналізу науково-педагогічних джерел уточнено суть поняття «професійна спрямованість». Розкрито місце і роль математичних дисциплін у системі професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців, зокрема фахівців із організації інформаційної безпеки (кібербезпеки).*

Ключові слова: *професійна спрямованість; навчання; математична підготовка; математичні дисципліни; ІТ-фахівець; фахівець із кібербезпеки; інформаційна безпека.*

Постановка проблеми. Останнім часом в усьому світі спостерігається стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, які активно впроваджуються в усі сфери людського життя. Зараз практично не існує такої організації, у якій би не застосовувалися комп'ютерні й мережеві технології. У зв'язку з цим виникає питання не лише ефективного опрацювання й передачі деякої інформації, але й надійного її зберігання, убезпечення конфіденційної інформації. Тобто постає проблема забезпечення захисту власних інформаційних ресурсів. Саме тому професія фахівця з організації інформаційної безпеки (фахівця по боротьбі з кіберзлочинністю) нині отримує широке розповсюдження.

Перед вищими навчальними закладами нині постає нове завдання – підготовка висококваліфікованих і конкурентоспроможних на світовому ринку праці фахівців, які здатні розв'язувати складні спеціалізовані завдання і практичні проблеми з кібербезпеки та інформаційної безпеки взагалі, що характеризується комплексністю та невизначеністю умов. Професійні знання всіх ІТ-фахівців у відповідних галузях застосувань обов'язково ґрунтуються на фундаментальній математичній підготовці. У зв'язку з цим, проблема професійної спрямованості навчання математичних дисциплін майбутніх фахівців з організації інформаційної безпеки є актуальною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розкриттю різних аспектів професійної спрямованості особистості присвячено дослідження О. Абдуліної, Б. Ананьєва, Л. Божович, Г. Дзвоник, Е. Зеєра, О. Ковальова, Н. Кузьміної, В. Мерліна, С. Рубінштейна та ін. Професійну спрямованість як принцип навчання розглядають у своїх працях В. Загвязинський, О. Кудрявцев, О. Мордкович, М. Махмутов, Р. Нізамов, Н. Ничкало та ін. Професійну спрямованість навчання математичних дисциплін у різних навчальних закладах досліджують О. Бочкарьова, Н. Ванжа, І. Главатських О. Грицюк, Л. Гусак, І. Єгорова, О. Князєва, В. Копетчук, О. Кучерук, Л. Нічуговська, Н. Самарук, Н. Сосницька та інші.

Мета статті – проаналізувати основні підходи до визначення поняття «професійна спрямованість навчання», а також розкрити роль математичних дисциплін у системі професійної підготовки майбутніх фахівців із кібербезпеки.

Виклад основного матеріалу. У науково-методичній і психолого-педагогічній літературі існують різні підходи до визначення сутності професійної спрямованості. З однієї сторони професійну спрямованість розглядають як систему мотивів, інтересів і потреб, які впливають на позитивне ставлення особистості до майбутньої професії. Причому професійну спрямованість навчання розглядають як шлях формування професійно спрямованої особистості, низки професійно значущих якостей, що необхідні для успішного засвоєння навчальних дисциплін і якісної професійної діяльності.

Так, у психологічному словнику-довіднику [1], «професійна спрямованість» витлумачена як розуміння й внутрішнє прийняття особистістю цілей і завдань професійної діяльності, а також співзвучних із нею інтересів, настанов, переконань і поглядів. Усі ці ознаки і компоненти професійної спрямованості є показниками рівня її сформованості у студентів. Вона характеризується стійкістю (нестійкістю), домінуванням соціальних або вузько особистісних мотивів, далекою чи близькою перспективою.

У своїй дисертаційній роботі О. Москалюк [2, с. 8] розглядає «професійну спрямованість» як інтегровану системну якість, яка визначає ставлення до професії, потребу в професійній діяльності та готовність до неї. Натомість Г. Дзвоник [3] уважає, що професійна спрямованість передбачає інтеграцію минулого (усвідомлення становлення його в попередніх вікових періодах), нинішнього (ставлення до нинішньої професійної підготовки) і майбутнього (бачення професійних перспектив).

Згідно з цими позиціями вчених реалізація принципу професійної спрямованості навчання полягає в цілеспрямованому розвитку в студентів інтересу до дисципліни, що вивчається, активному виконанню різноманітних навчальних завдань, а потім – до вироблення потреби застосовувати отримані знання і навички у практичних ситуаціях [4, с. 118]. З іншої сторони, професійну спрямованість досліджують у загально-методичному аспекті (Л. Гусак, І. Єгорова, В. Загвязинський, О. Кудрявцев, М. Махмутов, О. Мордкович та ін.). Тобто, вивчаються шляхи, засоби й умови, що сприяють ефективній реалізації принципу професійно спрямованого навчання. Зазначені дослідники розглядають принцип професійної спрямованості як своєрідне використання педагогічних засобів, при якому забезпечується засвоєння передбачених програмами знань, умінь і навичок та водночас успішно формується інтерес до цієї професії, ціннісне ставлення до неї, професійні якості особистості.

На думку І. Єгорової [5, с. 43], педагогічними засадами професійної спрямованості навчання є ідеї розвивального навчання, принцип зв’язку теорії і практики, принцип наступності в навчанні, концептуальні положення особистісно орієнтованої професійної освіти та ідеї творчої самореалізації особистості.

Розуміючи під навчанням цілеспрямований процес узаємодії викладача і студента, у процесі якого реалізовується освіта людини, відбувається виховання й розвиток особистості, Л. Гусак [6, с.11] під професійною спрямованістю навчання розуміє систему методів і засобів, котрими забезпечується орієнтація навчально-виховного процесу на формування професійної культури студента.

Достатньо ґрунтовно розкривають поняття «професійна спрямованість навчання математичних дисциплін» у вищих навчальних закладах І. Главатських, О. Грицюк, О. Кучерук, Н. Самарук, Н. Сосницька та ін. Так, досліджуючи це питання в системі фахової підготовки майбутніх економістів, Н. Самарук [7, с. 9] під професійною спрямованістю навчання математичних дисциплін розуміє таку орієнтацію змісту, форм, методів і засобів навчання, що забезпечує формування професійних знань, навичок і вмінь економіста, у яких знаходять своє відображення математичні знання, уміння й навички.

Сутність професійної спрямованості математичної підготовки, на думку О. Кучерук [8, с. 4], полягає в забезпеченні цілісного сприйняття студентами ситуацій з їхньої майбутньої професійної діяльності, спеціального поєднання змісту і форм організації навчання, завдяки чого розкривається інструментальна роль математичних методів, прогностичний та інтеграційний потенціал математичних моделей.

У дослідженні О. Грицюк [9, с. 225] професійну спрямованість математичної підготовки студентів інженерно-технічних спеціальностей витлумачено як складну, багатогранну і різновекторну систему, що включає комплекс педагогічних засобів, які забезпечують засвоєння передбачених освітньо-професійною програмою знань, умінь і навичок, і, водночас, передбачає формування ціннісного ставлення до вибраного фаху, потреби у професійній діяльності та готовності до неї майбутнього інженера.

І. Главатських [10, с. 10] під професійною спрямованістю навчання вищої математики майбутніх інженерів-механіків-педагогів хімічних виробництв розуміє дидактичний принцип, який полягає в цілеспрямованому корегуванні програми і змісту освіти з урахуванням аналізу застосування математичних знань у хімічній промисловості, використанні певним чином підібраних педагогічних прийомів і методів із метою посилення професійної спрямованості курсу математики і сформованості математичної готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності.

Доволі повне, на наш погляд, пропонують означення професійної спрямованості навчання математики К. Словак і О. Ліннік [4, с. 120] і розуміють таке навчання, при якому забезпечується: 1) орієнтація змісту навчання не тільки на вивчення фундаментальних понять, а й на реалізацію взаємозв'язків математики зі спеціальними дисциплінами на різних рівнях; 2) добір методів, засобів і форм організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, систематичне застосування яких сприяє формуванню у студентів фахових компетентностей (набуття знань, умінь і навичок, розвиток інтересу до професії й ціннісне ставлення до неї, формування професійних якостей особистості).

Погоджуємося з О. Грицюк [9, с. 54] і враховуємо власний педагогічний досвід, який дозволяє стверджувати, що важливим чинником якісної математичної підготовки в аспекті професійної спрямованості є підвищення мотивації навчання. Це можливо досягнути шляхом застосування активних форм навчання, посилення прикладного компонента, а також міждисциплінарних зв'язків.

Проблему інтеграції навчальних знань із математики і спеціальних дисциплін як чинник підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців вивчають О. Кириченко, Т. Кобильник, В. Максимова, Н. Самарук, С. Тищенко та ін. На думку цих учених, міжпредметні зв'язки розглядаються як принцип навчання, який полягає в установленні взаємозв'язків між навчальними предметами, реалізація яких сприяє вдосконаленню підготовки фахівця й утворенню комплексних знань про явища й факти реальної дійсності [7, с. 9].

Вивчаючи освітньо-професійні програми підготовки бакалаврів галузі знань 12 «Інформаційні технології» спеціальності 125 «Кібербезпека», що розроблені різними вищими навчальними закладами (Державним університетом телекомунікацій, Київським національним економічним університетом імені В. Гетьмана, Харківським навчально-науковим інститутом ДВНЗ «Університет банківської справи» (ХННІ ДВНЗ УБС), Хмельницьким національним університетом), бачимо, що дисципліни циклу математичної підготовки є базовими. До них відносяться: вища математика (або окремими дисциплінами: алгебра і геометрія, математичний аналіз, диференціальні рівняння), теорія ймовірностей і математична статистика, дискретна математика, математичні методи дослідження операцій (викладається дана дисципліна не в усіх ВНЗ), числові методи.

Усі математичні дисципліни вивчаються студентами цієї спеціальності на першому і другому курсах, оскільки саме математичні знання виконують роль методологічної основи наукового знання, базового складника більшості профілюючих дисциплін. Розглянемо, для прикладу, декілька дисциплін із циклу професійної підготовки. Так, вивчаючи дисципліни «Теорія інформації та кодування», «Основи криптографічного захисту інформації», для вдалого шифрування даних студенту необхідні такі математичні знання й уміння: 1) знати алгебру висловлень і алгебру множин; 2) уміти виконувати дії над множинами; 3) знати поняття однозначного відображення, оберненого відображення, сюр'єктивного та ін'єктивного відображення; 4) знати малу теорему Ферма і теорему Ейлера; 5) уміти розв'язувати конгруенції; 6) уміти створювати й аналізувати розподіли випадкових величин.

Вивчаючи дисципліну «Алгоритми і структури даних систем інформаційної безпеки» потрібні знання з тем дискретної математики («Логіка висловлювань» і

«Елементи теорії графів»), з вищої математики («Матриці та визначники», «Теорія послідовностей та їх границі», «Функції» та ін.). У «Теорії ризиків» для виконання моделювання ризику використовуються знання з теорії ймовірностей та математичних методів і моделей, зокрема використовують кілька класів математичних моделей і методів: лінійне і стохастичне програмування, теорію ігор, теорію нечітких множин та ін. Дисципліна «Теорія кіл, сигналів і процесів у системах технічного захисту інформації» також є базовою в підготовці фахівця з інформаційної безпеки, метою якої є вивчення законів електричних кіл для формування вірної уяви про фізичні процеси, що відбуваються при перетворенні інформації в електронних пристроях, вироблення навичок використання законів електричних кіл для проектування елементів складних систем і приладів на основі знання математичних моделей їх компонентів, а також вивчення властивостей і характеристик сигналів і процесів у приладах і системах технічного захисту інформації [12]. Даний навчальний курс базується на знаннях, що здобуті при вивченні вищої математики (лінійна алгебра і векторний аналіз, диференційні та інтегральні рівняння, теорія функції комплексної змінної, ряди Фур'є й розклад функцій за ортогональними базисами). Так само потрібні знання з чисельних методів.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проведений аналіз науково-педагогічних досліджень із проблеми професійної спрямованості навчання різних дисциплін дає змогу з'ясувати сутність поняття «професійна спрямованість» у контексті математичної підготовки майбутніх фахівців з організації інформаційної безпеки, під якою будемо розуміти таку орієнтацію змісту, форм, методів і засобів навчання математичних дисциплін, що забезпечує формування професійних знань, навичок і вмінь майбутніх фахівців із кібербезпеки. Аналіз освітньо-професійних програм і навчальних планів підготовки бакалаврів галузі зі спеціальності 125 «Кібербезпека» дозволяє зробити висновки, що більшість професійно орієнтованих дисциплін, які забезпечують базові знання з усіх аспектів захисту інформації ґрунтуються на фундаментальній математичній підготовці.

Подальші дослідження можуть бути спрямовані в русло аналізу ефективності міжпредметних зв'язків математичних дисциплін з іншими дисциплінами циклу професійної підготовки майбутніх фахівців із кібербезпеки.

Список використаної літератури

1. Приходько Ю. О. Психологічний словник-довідник : навч. посібник / Ю. О. Приходько, В. І. Юрченко. – Київ : Каравела, 2012. – 328 с.
2. Москалюк О. І. Формування професійної спрямованості у майбутніх соціальних педагогів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. І. Москалюк ; Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. – Кіровоград, 2007. – 20 с.
3. Дзвоник Г. П. Проблеми розвитку професійної спрямованості [Електронний ресурс] / Г. П. Дзвоник. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/25_DN_2008/Psihologia/28638.doc.htm.
4. Словак К. І. Професійна спрямованість навчання вищої математики студентів економічних спеціальностей ВНЗ / К. І. Словак, О. П. Ліннік // Вісник Черкаського університету. Серія : Педагогічні науки. – Черкаси, 2011. – Вип. 201. – С. 118–129.
5. Егорова И. П. Проектирование и реализация системы профессионально направленного обучения математике студентов технических вузов : дисс. … канд. пед. наук : 13.00.08 / И. П. Егорова. − Тольятти, 2002. − 234 с.
6. Гусак Л. П. Професійна спрямованість навчання вищої математики студентів економічних спеціальностей : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Л. П. Гусак; Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. – Вінниця, 2007. – 20 с.
7. Самарук Н. М. Професійна спрямованість навчання математичних дисциплін майбутніх економістів на основі міжпредметних зв'язків : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Н. М. Самарук ; Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Тернопіль, 2008. – 21 с.
8. Кучерук О. Я. Професійна спрямованість математичної підготовки майбутніх інженерів-програмістів [Електронний ресурс] / О. Я. Кучерук // Міжнародний науковий журнал «Науковий огляд». – 2014. – Т. 4. – № 3. – Режим доступу: http://www.naukajournal.org/index.php/naukajournal /article/view/203

9. Грицюк О. С. Педагогічні умови професійної спрямованості математичної підготовки майбутніх фахівців інженерно-технічних спеціальностей у вищих навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. С. Грицюк ; Кременчуцький нац. ун-т. ім. М. Остроградського. – Кременчук, 2016. – 324 с.
10. Главатських І. М. Професійна спрямованість математичної підготовки майбутніх інженерів-педагогів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / І. М. Главатських ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2010. – 24 с.
11. Самарук Н. М. Професійна спрямованість навчання математичних дисциплін як чинник ефективного формування готовності до професійної діяльності / Н. М. Самарук // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2010. – Вип. 2. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2010_2_20.
12. Сайт Запорізького національного технічного університету [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zntu.edu.ua/osnovy-teoriyi-kil-sygnaly-ta-procesy-v-systemah-tehnichnogo-zahystu-informaciyi.

References

1. Pryhod'ko, Yu. O., & Yurchenko, V. I. (2012). *Psychological Dictionary Directory.* Kyiv (in Ukr.)
2. Moskalyuk, O. I. (2007). *The formation of professional direction of future social workers*: abstract of candidate's thesis. Kirovograd (in Ukr.)
3. Dzvonyk, G. P. (2008). The problems of professional orientation. Retrieved from http://www.rusnauka.com/25_DN_2008/Psihologia/28638.doc.htm (in Ukr)
4. Slovak, K., & Linnik, H. (2011). Professional orientation studying mathematical subjects the students of economic universities. Visnik Cherkaskoho universitetu. Seriya: «Pedagogichni nauki» (*Bulletin of the Cherkasy National University: series «Pedagogical sciences»*), 201, 118–129 (in Ukr.)
5. Ehorova, Y. P. (2002). *Design and Implementation referral system vocational learning mathematics students of technical high schools*: abstract of candidate's thesis. Tol'yatty (in Russ.)
6. Husak, L. P. (2007). *The Professional Orientation of High Mathematics Training of Students of Economics*: abstract of candidate's thesis. Vinnytsya (in Ukr.)
7. Samaruk, N. M. (2008). *Professional purposefulness of education mathematical disciplines for future economists on the basis of intersubjects connections:* abstract of candidate's thesis. Ternopil' (in Ukr.)
8. Kucheruk, O. Ya. (2014). Professional orientation of mathematical training of future software engineers. Mizhnarodnyy naukovyy zhurnal «Naukovyy ohlyad» (*International scientific magazine «The Scientific review»*), 4, 3. Retrieved from http://www.naukajournal.org/index.php/naukajournal /article/view/203 (in Ukr.)
9. Grytsiuk, O. S. (2016). *Pedagogical conditions of professional orientation of mathematical training of future specialists of technical specialties at higher educational institutions*: candidate's thesis. Dnipro (in Ukr.)
10. Glavatskikh, I. M. (2010). *Professional orientation of the mathematics training of the future engineers-teachers*: abstract of candidate's thesis. Kyiv (in Ukr.)
11. Samaruk, N. M. (2010). Professional orientation of teaching mathematical disciplines as the factor of effective formation of readiness for professional activities. Visnyk Natsional'noyi akademiyi Derzhavnoyi prykordonnoyi sluzhby Ukrayiny (*Buleten' of the National academy of Government frontier service of Ukraine*), 2, 114–120. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2010_2_20 (in Ukr.)
12. Web-site of the Zaporizhzhya National Technical University. Retrieved from http://zntu.edu.ua/osnovy-teoriyi-kil-sygnaly-ta-procesy-v-systemah-tehnichnogo-zahystu-informaciyi (in Ukr.)

Abstract. ***Korzhova O. V. Research concept «professional orientation» in the context of mathematical training of future specialists organization of information security.***

Introduction. *Recently, in the world there is rapid development of computer and network technologies that are being actively implemented in all areas of human life. In this connection the question arises not only efficient processing and transmission of certain information and its secure storage, secure transmission of confidential information. Therefore the profession specialist on cyber security now is widespread. So, before universities is becoming a new challenge – preparing highly competitive and global labor market specialists able to solve complex problems and specialized practical problems of information security. The problem of professional orientation of teaching mathematical disciplines future specialists in cyber security is relevant because the professional knowledge of all IT-specialists in the relevant fields of applications is based on fundamental mathematical preparation.*

Purpose. *Make analysis of the main approaches to the definition of «professional orientation training» and identify the role of mathematical disciplines in the system of professional training of future specialists in cyber security.*

Methods. *To achieve this purpose we used theoretical methods – analysis, synthesis, comparison, generalization and systematization of theoretical information on scientific-methodical and psycho-pedagogical literature on the study.*

Results. *In methodological and psycho-pedagogical literature there are different approaches to defining the essence of professional orientation. For one thing professional orientation is the system*

of motivations, interests and needs, which affect the positive attitude of the individual to future profession. On the other side, professional orientation is that the problem of selection of educational content based on intersubject communications of general scientific and special disciplines.

Considering the professional orientation of mathematical preparation of students as a way to improve the professional training of future specialists, we consider the need for close communication mathematics teaching to the needs of the profession. Students are not aware of the importance of mathematics in their future profession and therefore poorly motivated to study subjects. This leads to a lack of proper mathematical basis to study special subjects. It means there is no continuity between mathematical and profiling subjects.

The important factor in the quality of mathematical preparation aspect of professional orientation is to increase the motivation of learning that can be achieved through the use of active learning, enhancing application component and interdisciplinary integration.

Conclusion. *The analysis of scientific and pedagogical research on professional orientation of training different disciplines has allowed to clarify the essence of the concept of «professional orientation» in the context of mathematical training of future specialists in information security organization, by which we mean the orientation of such content, forms, methods and means of training, to form professional knowledge, skills and abilities of future specialists in cyber security, which reflect the mathematical knowledge and skills.Further research can be directed to analysis the effectiveness of intersubject communications mathematical disciplines and other disciplines of professional training of future specialists in cyber security*

Key words: *professional orientation; teaching; Mathematical preparation; mathematical disciplines; IT-specialist; expert on cyber security; informational security.*

Одержано редакцією 03.04.2017
Прийнято до публікації 10.04.2017

УДК 37.013.42:377.35(438)(4)

КУБІЦЬКИЙ Сергій Олегович,
кандидат педагогічних наук, професор кафедри соціальної педагогіки та інформаційних технологій в освіті, Національний університет біоресурсів і природокористування України, Україна

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ТА ПРОФЕСІЙНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У РЕСПУБЛІЦІ ПОЛЬЩА НА ТЛІ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ДОСВІДУ

Анотація*. Розглянуто особливості професійної підготовки соціальних працівників у Республіці Польща відповідно до загальноєвропейських вимог до кваліфікації означених фахівців. З'ясовано специфіку соціальної роботи як різновиду helping professions. Установлено, що особливістю професійної діяльності соціальних працівників у Польщі є необхідність поєднувати діяльність у громаді з діяльністю в офісі (державній інституції, громадській організації чи окремій релігійній (найчастіше костельній) структурі). Доведено, що на діяльність польського соціального працівника впливають дві суперечливі тенденції, що в певному розумінні протистоять одна одній – інституалізація соціальної допомоги, з однієї сторони, та професіоналізація соціальної роботи – з другої. Обґрунтовано зміни у змісті професійної підготовки соціальних працівників у Польщі у зв'язку з її входженням до Європейського Союзу.*

Ключові слова*: соціальний працівник; соціальна робота; професійна підготовка; професійні характеристики; європейський досвід; Республіка Польща; Європейський Союз.*

Постановка проблеми. Особливого значення нині набуває вивчення й використання зарубіжного досвіду різних країн світу, де соціальна робота і соціальна освіта мають давню історію й багаті традиції, а соціальна служба добре розвинена і створені оригінальні системи професійної підготовки фахівців соціальної роботи різних рівнів. У зв'язку з цим висвітлення досвіду Республіки Польща як соціально і ментально близького нам соціокультурного простору і заодно члена Європейської спільноти видається досить актуальним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Професійна підготовка працівників соціальної сфери, розвиток їхньої професійної компетентності в останні десятиліття стають предметом пильного аналізу багатьох науковців (Р. Вайнола [1], Ю. Галагузова [2], А. Капська [3], І. Мельничук [4], В. Поліщук, О. Бартош-Пічкар, Н. Горішна, Г. Лещук, О. Пришлюк [5] та ін.). Професія соціального працівника незалежно від суспільства, де реалізуються його професійні навички, вимагає міждисциплінарного підходу, виваженої методології, урахування досвіду, що набутий у різних країнах світу. Проблеми професійного становлення соціальних працівників у різних країнах світу представлено в наукових працях Л. Віннікової [6], Н. Гайдук [7], О. Загайко [8], А. Кулікової [9], Г. Лещук [10] та ін. Водночас поза увагою науковців, на нашу думку, залишаються численні проблеми, виклики і ризики, що постають на шляху формування професійно компетентного фахівця соціальної сфери.

Мета статті полягає в обґрунтуванні сутності, змісту і форм професійної підготовки соціальних працівників у Республіці Польща на тлі європейського досвіду.

Виклад основного матеріалу. Крім стандартного набору знань, умінь і навичок, соціальний працівник у Польщі, як свідчать наукові дослідження польських учених (М. Дуда, К. Войтанович [11]), вимагає ще й специфічних особистісних характеристик і сформованої внутрішньої етики. Крім того, ця професія вимагає постійного професійного самовдосконалення і самооцінювання.

Соціальні працівники трактуються в Республіці Польща як кваліфікована частка всіх соціальних служб і осіб, що працюють у різних установах і закладах соціального захисту по цілій країні й утворюють сегмент т. зв. *helping professions*. Пов'язані з цією професією фахівці у країнах Європи найчастіше називаються хелперами, більшість із яких відноситься до соціальних професій, серед яких соціальний працівник у європейському професійному просторі займає домінуюче місце [12, с. 331]. На думку Малькольма Пейна, існує чотири типи соціальних послуг і згідно з цим чотири галузі знання і практичної діяльності, які за ці послуги відповідають: 1) соціальна справедливість – юридичні науки; 2) освіта – педагогіка; 3) охорона здоров'я – біомедичні галузі науки; 4) соціальна допомога – соціальні науки [12].

Водночас належність фахівця до галузі соціальної роботи і соціальної допомоги, як стверджує О. Олех [13], створює певні труднощі з професійною ідентифікацією означених фахівців. Так, працюючи в закладі соціальної допомоги, соціальний працівник може мати більш чітко окреслений професійний образ, аніж під час роботи в закладі охорони здоров'я. Польська дослідниця вважає, що соціальний працівник підлягає феноменові «функціональної генералізації», оскільки має реагувати на кожен тип невирішеної соціальної потреби (на відміну від інших фахівців сфери «людина-людина»). У зв'язку з цим Міжнародна федерація соціальних працівників пропонує досить широке визначення соціальної роботи: «Соціальна робота як професія ангажується в соціальні зміни, у розв'язування проблем людських взаємовідносин, у зміцнення й звільнення особистості для досягнення ними добробуту. Керуючись теорією людських взаємин і соціальних систем, соціальна робота реалізується там, де відбувається інтеракція особистості і середовища. Фундаментальними для соціальної роботи є основи прав людини і соціальна справедливість» [13].

У контексті соціальної роботи найчастіше розглядають діяльність закладів соціальної допомоги, тому й соціальних працівників окреслюють як фахівців, які здатні надавати допомогу людям у зазначених закладах [14, с. 12]. Водночас на локальному рівні соціальних працівників часто потрактовують спрощено, зважаючи на їхню функцію надання безпосередньої фінансової соціальної допомоги. У зв'язку з цим образ соціального працівника в Польщі є дещо розмитим, досить далеким від того, як його висвітлює теорія соціальної роботи і навчальні дисципліни, що стосуються безпосередньої професійної підготовки соціальних працівників у вищих навчальних закладах (ВНЗ) цієї країни.

Особливістю професійної діяльності соціальних працівників у Польщі є необхідність поєднувати діяльність у громаді з діяльністю в офісі, причому зазначені офіси часто розміщуються в державній інституції, громадській організації чи окремій релігійній (найчастіше костельній) структурі. Співвідношення цих двох сегментів робочого часу вирішується в кожному конкретному випадку по-різному: найчастіше в закладах соціального захисту працівники частину щоденного робочого часу витрачають на роботу в офісі, іншу – на безпосереднє спілкування з клієнтами «у терені»; іноді частина соціальних працівників виділяє спеціально дні щотижня – «офісні» і «теренові» [14, с.12]. При цьому статистика свідчить, що в усіх випадках діяльність у громаді займає суттєво більше часу, аніж офісна робота соціальних працівників. Це, наприклад, значно відрізняє роботу соціального працівника від роботи лікаря, який приймає пацієнтів переважно в своєму лікарському кабінеті. Порівняно з іншими соціально орієнтованими професіями (не лише з професією лікаря) соціальний працівник, як уважають польські вчені (Б. Бонбска [18], М. Бохеньська-Северин, Т. Казьмерчак [15], К. Клюзова [16], О. Олех [17], К. Фриштацький та ін.), є досить недооціненим і часто вважається «працівником про все й ні про що», оскільки комплекс соціальних проблем є досить великим, як і в кожній країні, а кількісні та якісні показники груп ризику постійно розростаються.

На діяльність польського соціального працівника впливають дві досить суперечливі тенденції, що в певному розумінні протистоять одна одній – *інституалізація* соціальної допомоги з однієї сторони, та *професіоналізація* соціальної роботи – з другої.

Початок системної професійної підготовки соціальних працівників у Польщі традиційно пов'язуються з директивою Ради Європи №89\48\EWG, за якою проголошено взаємне визнання дипломів про вищу освіту, у тому числі й стосовно фахівців соціальної сфери. Уже в наступному році соціальна робота була визнана в Польщі професійною діяльністю, яка мала підтверджуватися в усіх країнах Європейського Союзу, починаючи з 2005 року. Проте це не означає, що соціальна робота як професія не існувала на польських теренах раніше; так, у 1925 році у Варшаві було запроваджено Студії соціально-освітньої діяльності з двома спеціальностями: організатор культурного життя й соціальної опіки, а також організатор соціальної опіки дітей і молоді [19, s. 281]. Засновником і натхненником цього навчального закладу стає Хелена Радлінська, основою концепції якої було «видобування й примноження людських сил, їх удосконалення й організація спільної діяльності для добра людей» [20, с. 335]. У повоєнний час у Польщі соціальна робота як галузь наукового знання, на відміну від власне радянських територій, продовжує розвиватися до 1950 року, відколи в цій країні було проголошено «принцип соціальної справедливості», а соціальні працівники поставлені поза законом як пережиток капіталізму.

Скориставшись можливостями «хрущовської відлиги» у Радянському Союзі та керуючись доробком Хелени Радлінської, польські науковці й освітяни відновлюють пошуки технологій соціальної опіки в 60-х рр. XX століття у вигляді дворічних шкіл для соціальних працівників, а з 1966 року створюють державні школи соціальної роботи [21,

с. 38]. Структурно система соціальної опіки підлягає сфері охорони здоров'я, що суттєво звужує можливості психолого-педагогічних розробок у цій галузі й визначає зміст професійної підготовки відповідних фахівців. Натомість у 1990 році в Польщі було прийнято «Закон про соціальну допомогу», що визначає провідні функції соціальних працівників і вимоги до їхньої кваліфікації, як-от: 1) обов'язкове завершене навчання на відповідних студіях – школи соціальних працівників чи вищого навчального закладу за спеціальністю «соціальна робота», «соціальна політика», «ресоціалізація», «соціологія», «педагогіка», «психологія» та інші суміжні професії; 2) здатність до створення умов, що сприяють функціонуванню особи та сімей у соціальному середовищі; 3) наявність комплексу професійних знань, умінь, навичок і особистісних характеристик, що відповідають кваліфікації в галузі надання соціальної допомоги.

З 1993 року соціальних працівників у Республіці Польща готують за новими програмами, що ґрунтуються на міждисциплінарному підході до професійної підготовки соціальних працівників у школах соціальної роботи. Для цього до навчальних планів було введено дисципліни з соціології, соціальної педагогіки, соціальної політики, соціальної медицини, психології, права, менеджменту тощо. Виробнича практика, що, за оцінками Є. Шмагальського, займає близько 30% навчального часу, поєднується з практичними заняттями у школах соціальної роботи, що сприяє формуванню професійних компетенцій і практико орієнтованих умінь означених фахівців.

Наприкінці XX століття питання підготовки соціальних працівників на рівні шкіл соціальної роботи було віддане під опіку органів місцевого самоврядування. Цей крок означає концептуальну перебудову всієї системи соціальної опіки, профілактики і допомоги, яка стає дедалі більш локалізованою на рівні *гмін* (невеликих районів) і *повітів* (районів із більшими територіями, що об'єднують гміни) [21, с. 39]. Водночас у системі вищої освіти запроваджуються численні факультативи, додаткові спеціалізації, напрями підготовки, що скеровують охочих до соціальних професій на здобуття кваліфікації соціального працівника з вищою освітою.

Новий Закон «Про соціальну допомогу» (2004 року) покладає ще більшу відповідальність на місцеві органи самоврядування та їх участь у наданні соціальної опіки і допомоги залежно від регіональних соціальних умов, а також наявності відповідних груп ризику, які потребують утручання соціального працівника. Згідно з цим Законом прийняті відповідні зміни до змісту професійної підготовки соціальних працівників – як у школах соціальної роботи, так і у ВНЗ, що здійснюють підготовку фахівців соціальної сфери. Кваліфікаційні вимоги до соціальних працівників передбачають їхню здатність до виконання таких завдань: надання особам і групам ризику соціальної підтримки у складних життєвих обставинах, яких вони не мають можливості самостійно подолати; забезпечення представникам груп ризику життєдіяльності в умовах, що відповідають рівню людської гідності; професійна допомога сім'ям із соціальними патологіями; надання можливості особам і сім'ям самостійно розв'язувати свої соціальні проблеми; сприяння інтеграції в середовище соціально виключених осіб [11].

Подальші зміни у змісті професійної підготовки соціальних працівників у Республіці Польща визначаються двома основними чинниками: 1) входженням польської системи вищої і середньої спеціальної освіти в загальноєвропейський простір відповідно до підписаної Болонської декларації; 2) рішенням Євросоюзу про введення ліценціатських (бакалаврських) студій як мінімального терміну навчання, що може стати основою для взаємного визнання дипломів усіх країн цієї спілки [22].

У 2007 році в Польщі було прийнято зміни до Закону «Про соціальну допомогу», відповідно до яких стандартизовано вимоги до кваліфікації соціальних працівників за європейським зразком. Згідно з цими змінами, соціальний працівник повинен був відповідати одній із трьох зазначених нижче позицій: 1) отримати диплом

колегіуму соціальних служб; 2) завершити професійну підготовку у виші за спеціальністю «соціальна робота»; 3) до грудня 2013 року завершити навчання у виші за такими спеціальностями: «педагогіка», «соціальна педагогіка», «політологія», «соціальна політика», «психологія», «соціологія», «науки про сім'ю» [23].

Згодом колегіуми соціальної роботи поступово було скасовано як такі, що не відповідають основним засадам Болонської декларації. Крім того, визначені суміжні спеціальності через кілька років були проголошені такими, що не дають права на діяльність соціального працівника. У зв'язку з цим соціальних працівників у Польщі починають готувати виключно ВНЗ за спеціальністю «соціальна робота» (бакалавр), причому фахові дисципліни мають складати не менш, як 330 годин, а виробнича практика – не менш, як 240 годин для бакалаврату.

До професійної підготовки соціальних працівників у цей період активно долучаються теоретики і фактичні представники освіти впродовж усього життя, у зв'язку з чим постає питання про професійне самовдосконалення означених фахівців. Така європейська вимога, що реалізована в польських умовах, дає можливість організувати перепідготовку і докваліфікацію соціальних працівників на рівні воєводств (з 2004 року – також і повітів). Нині такі спеціальні курси традиційно організують при центрах допомоги родині в повітах, використовуючи дві провідні концепції: удосконалення професійних умінь соціальних працівників та поглиблення їхніх загальнопрофесійних знань; розширення вузькоспеціальних знань соціальних працівників щодо окремих соціальних груп, які потребують соціальної підтримки в тому чи тому регіоні [19, с. 291].

Упродовж усього періоду 90-х рр. XX – початку XXI століття професійна підготовка соціальних працівників у Польщі відбувається з урахуванням європейських освітніх стандартів, що закріплені у спеціальному документі – «Глобальних стандартах освіти і підготовки в галузі соціальної роботи» [24], згідно з яким польські освітні інституції, що займаються професійною підготовкою означених фахівців, повинні відповідати таким вимогам: 1) умовою успішної професійної підготовки соціальних працівників є можливість впливу на зміст і методи означеної підготовки зі сторони репрезентативних (у тому числі недержавних) організацій соціальних працівників; 2) підготовка соціальних працівників, що здійснюється на рівні бакалаврату і магістратури, має відбуватися за участі як викладачів, так і практичних соціальних працівників, а також споживачів соціальних послуг; 3) викладачі, які забезпечують практику соціальної роботи, повинні мати обов'язково практичний досвід у галузі соціальної допомоги; 4) ВНЗ, що готують соціальних працівників, повинні мати стійкі освітні й технологічні зв'язки з соціальними установами і закладами [25].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, нами проаналізовано особливості професійної підготовки соціальних працівників у Республіці Польща відповідно до загальноєвропейських вимог щодо кваліфікації означених фахівців, згідно з чим з'ясовано специфіку соціальної роботи як різновиду helping professions. Установлено, що особливістю професійної діяльності соціальних працівників у Польщі є необхідність поєднувати діяльність у громаді з діяльністю в офісі (державній інституції, громадській організації чи окремій релігійній (найчастіше костельній) структурі). Доведено, що на діяльність польського соціального працівника впливають дві досить суперечливі тенденції, що в певному розумінні протистоять одна одній – інституалізація соціальної допомоги і професіоналізація соціальної роботи. Обґрунтовано зміни у змісті професійної підготовки соціальних працівників у Польщі у зв'язку з її входженням до Європейського Союзу.

Перспектива подальших досліджень пов'язується нами з аналізом змісту професійної підготовки соціальних працівників у Республіці Польща відповідно до вимог Болонського процесу.

Список використаної літератури

1. Вайнола Р. Х. Особистісний розвиток майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки : монографія / Р. Х. Вайнола ; за ред. С. О. Сисоєвої. – Запоріжжя : ХНРБЦ, 2008. – 460 с.
2. Галагузова Ю. Н. Теория и практика системной профессиональной подготовки социальных педагогов : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Юлия Николаевна Галагузова. – Москва, 2001. – 372 с.
3. Капська А. Й. Деякі аспекти професійної підготовки соціальних педагогів і соціальних працівників. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Vgnpu_ped /2010_15_2 /V15_2_12_16.pdf.
4. Мельничук І. М. Теорія і методика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій у вищих навчальних закладах : дис… д-ра. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. М. Мельничук ; Тернопільський національний економічний ун-т. – Тернопіль, 2011. – 585 с.
5. Соціальна робота : підручник / В. А. Поліщук, О. П. Бартош-Пічкар, Н. М. Горішна, Г. В. Лещук, О. Ю. Пришляк / за ред. Н. Г. Ничкало. – Тернопіль : ВАТ «ТВПК Збруч», 2010. – 330 с.
6. Віннікова Л. В. Система підготовки соціальних працівників у вищих навчальних закладах США : дис. … канд. пед. наук : 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Лариса В'ячеславівна Віннікова ; Луганський НПУ ім. Т. Шевченка. – Луганськ, 2003. – 217 с.
7. Гайдук Н. П. Професійна підготовка соціальних працівників до здійснення посередництва (на матеріалах США і Канади) : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Ніна Михайлівна Гайдук ; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – Київ, 2005. – 264 с.
8. Загайко О. В. Підготовка працівників соціальних служб для середніх, загальноосвітніх навчальних закладів Великої Британії : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка й історія педагогіки» / Олена Володимирівна Загайко ; Харківський НПУ ім. Г. С. Сковороди. – Харків, 2008. – 263 с.
9. Кулікова А. Є. Підготовка соціальних працівників до роботи з дітьми та молоддю у вищих навчальних закладах Швеції : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Анастасія Євгенівна Кулікова; Луганський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2009. – 20 с.
10. Лещук Г. В. Система професійної підготовки фахівців соціальної сфери у Франції : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Галина Василівна Лещук ; ТНПУ ім. Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2009. – 20 с.
11. Duda, M., Wojtanowicz K. Korzyści i niebiespieczeństwa wynikające z permanentnego szkolenia pracowników socjalnych w Polsce. Nová sociálna edukacjá ćloveka IV: Medzinarodná interdisciplinárna vedecká konferencia. – Režim dostępu file://C:/Documents%20and%20Settings/User%B9/Duda_Wojtanowicz.pdf
12. Payne, M. (2008). What is Professional Social Work? – Bristol: Policy Press
13. Olech, O. (2012). Praca socjalna a inne profesje: punkty styczne i rozłączne. Pracownicy socjalni i praca socjalna w Polsce. Między służbą społeczną a urzędem / pod red. M. Rymszy. – Warszawa: Instztut spraw publicznych
14. Materiały International Federation of Social Workers. Reżim dostępu http://www.ifsw.org.
15. Pracownicy socjalni i praca socjalna w Polsce. Między służbą społeczną a urzędem / pod red. M.Rymszy. (2012). – Warszawa: Instytut spraw publicznych
16. Kaźmierczak, T. (2006). Praca socjalna. Między upośledzeniem społecznym a obywatelskością. – Katowice: Wydawnictwo Naukowe «Śląsk»
17. Bocheńska-Seweryn, M., Frysztacki, K., & Kluzowa, K. (red.). (2000). Wypisy z wybranych zagadnień pracy socjalnej. – Kraków: Instytut Socjologii Uniwersytetu Jagiellońskiego
18. Olech, A. (2006). Etos zawodowy pracowników socjalnych. Wartości, normy, dylematy etyczne. – Katowice: Wydawnictwo Naukowe «Śląsk»
19. Bąbska, B. (2007). Pomoc społeczna i praca socjalna w Polsce po 1989 roku. Ośrodek pomocy i aktywności społecznej – renesans pracy środowiskowej: P. Jordan (red.). – Warszawa: Stowarzyszenie Centrum Wspierania Aktywności Lokalnej CAL
20. Szmagalski, J. (2012). Kształcenie do pracy socjalnej w Polsce po 1989 roku. Pracownicy socjalni i praca socjalna w Polsce. Między służbą społeczną a urzędem / pod red. M.Rymszy. – Warszawa: Instztut spraw publicznych
21. Radlińska, H. (1961). Ptdagogika społeczna. – Wrocław: Ossolineum
22. Biederman, V. (1998). Problemy kształcenia pracowników socjalnych. Praca socjalna służbą człowiekowi : L. Malinowski, M. Orłowska (red.). – Warszawa: Wydawnictwo Akademickie «Żak»
23. Dyrektywa 2005/36/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 7 września 2005 roku w sprawie uznawania kwalifikacji zawodowych (Dz.U. UE L 255/22, PL, 30 września 2005 roku, art. 2-4, 12-14, pkt 9-18). (in Pol.)
24. Ustawa z dnia 16 lutego 2007 roku o zmianie ustawy o pomocy społecznej (Dz.U. z 2007 r., Nr 48, poz. 320)
25. Globalne standardy edukacji i szkolenia w zakresie pracy socjalnej. (2005). Praca Socjalna, 3, 103–135

26. Czy podejście aktywizujące ma szansę? Pracownicy socjalni i praca socjalna w Polsce 20 lat po reformie systemu pomocy społecznej / M. Rymsza (red.). (2011). – Warszawa: Instytut Spraw Publicznych

References

1. Vainola, R. Kh. (2008). Personality development of future social. Teacher is in the process of professional preparation. Zaporyzhzhya (in Ukr.)
2. Galaguzova, Yu. N. (2001). Theory and practice of system training of social educators. Moskow (in Russ.)
3. Kapska, A. Yo. Some aspects of training social workers and social workers. Retrieved from http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Vgnpu_ped/2010_15_2/V15_2_12_16.pdf. (in Ukr.)
4. Melnychuk, I. M. (2011). Theory and methods of training future social workers by means of interactive technologies in higher education. Ternopyl' (in Ukr.)
5. Bartosh-Pichkar, O. P., Gopishna, N. M., & Polishchuk, V. A. et al. (2010). Social Work: A Textbook. Ternopyl': VAT «TVPK Zbruch» (in Ukr.)
6. Vinnikova, L. V. (2003). The system of social workers in US universities. Luhans'k (in Ukr.)
7. Gayduk, N. P. (2005). Training of social workers to mediation (based on the US and Canada). Kyiv (in Ukr.)
8. Zagaiko, O. V. (2008). Preparing social workers for middle, secondary schools UK. Kharkiv (in Ukr.)
9. Kulikova, A. Ye. (2009). Training of social workers to work with children and young people in higher education Sweden. Luhansk (in Ukr.)
10. Leshchuk, G. V. (2009). The system of professional training of social services in France. Ternopyl' (in Ukr.)
11. Duda, M., Wojtanowicz K. Korzyści i niebiespieczeństwa wynikające z permanentnego szkolenia pracowników socjalnych w Polsce. Nová sociálna edukacjá ćloveka IV: Medzinarodná interdisciplinárna vedecká konferencia. – Reżim dostępu file://C:/Documents%20and%20Settings/User%B9/Duda_Wojtanowicz.pdf (in Pol.)
12. Payne, M. (2008). What is Professional Social Work? Bristol: Policy Press (in Pol.)
13. Olech, O. (2012). Praca socjalna a inne profesje: punkty styczne i rozłączne. Pracownicy socjalni i praca socjalna w Polsce. Między służbą społeczną a urzędem / pod red. M.Rymszy. Warszawa: Instztut spraw publicznych (in Pol.)
14. Materiały International Federation of Social Workers. Reżim dostępu http://www.ifsw.org. (in Pol.)
15. Pracownicy socjalni i praca socjalna w Polsce. Między służbą społeczną a urzędem / pod red. M.Rymszy. (2012). Warszawa: Instytut spraw publicznych (in Pol.)
16. Kaźmierczak, T. (2006). Praca socjalna. Między upośledzeniem społecznym a obywatelskością. Katowice: Wydawnictwo Naukowe «Śląsk» (in Pol.)
17. Bocheńska-Seweryn, M., Frysztacki, K., & Kluzowa, K. (red.). (2000). Wypisy z wybranych zagadnień pracy socjalnej. Kraków: Instytut Socjologii Uniwersytetu Jagiellońskiego (in Pol.)
18. Olech, A. (2006). Etos zawodowy pracowników socjalnych. Wartości, normy, dylematy etyczne. Katowice: Wydawnictwo Naukowe «Śląsk» (in Pol.)
19. Bąbska, B. (2007). Pomoc społeczna i praca socjalna w Polsce po 1989 roku. Ośrodek pomocy i aktywności społecznej – renesans pracy środowiskowej: P. Jordan (red.). Warszawa: Stowarzyszenie Centrum Wspierania Aktywności Lokalnej CAL (in Pol.)
20. Szmagalski, J. (2012). Kształcenie do pracy socjalnej w Polsce po 1989 roku. Pracownicy socjalni i praca socjalna w Polsce. Między służbą społeczną a urzędem / pod red. M.Rymszy. Warszawa: Instztut spraw publicznych (in Pol.)
21. Radlińska, H. (1961). Ptdagogika społeczna. Wrocław: Ossolineum (in Pol.)
22. Biederman, V. (1998). Problemy kształcenia pracowników socjalnych. Praca socjalna służbą człowiekowi : L. Malinowski, M. Orłowska (red.). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie «Żak» (in Pol.)
23. Dyrektywa 2005/36/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 7 września 2005 roku w sprawie uznawania kwalifikacji zawodowych (Dz.U. UE L 255/22, PL, 30 września 2005 roku, art. 2-4, 12-14, pkt 9-18). (in Pol.)
24. Ustawa z dnia 16 lutego 2007 roku o zmianie ustawy o pomocy społecznej (Dz.U. z 2007 r., Nr 48, poz. 320) (in Pol.)
25. Globalne standardy edukacji i szkolenia w zakresie pracy socjalnej. (2005). Praca Socjalna, 3, 103–135 (in Pol.)
26. Czy podejście aktywizujące ma szansę? Pracownicy socjalni i praca socjalna w Polsce 20 lat po reformie systemu pomocy społecznej / M. Rymsza (red.). (2011). Warszawa: Instytut Spraw Publicznych (in Pol.)

Abstract. Kubytskyi S. O. Professional training and professional characteristic of social workers in republic of Poland on European of experience.

Introduction. *Of particular importance in the present becomes the study and use of international experience around the world, where social work and social education have a long history and rich traditions, and social services is well developed and created the original system of professional training in social work at different levels. In this connection, highlighting the experience of Poland, both socially and mentally we close socio-cultural space and at the same time a member of the European community, seems quite relevant.*

Purpose. *Is to substantiate the nature, content and form of training of social workers in Poland against the background of European experience.*

Results. *The article was considered the features of professional training of social workers in Republic of Poland in accordance with the European requisitions to qualification of the specialists. The specific of social work was cleared to the variety of helping professions. Poland has a necessity to combine activity in society with activity in an office the feature of professional training of social workers (to state institutions, public organization or separate religious structure (more frequent church). It was proven that on activity of the Pole social worker has two contradictory tendencies. These tendencies are the certain understanding resist each other is institutionalization of social help, from one side, and professionalization of social work – from other side. Grounded the change to content of professional preparation of social workers in Poland due to the fact that Poland is including to European Union.*

Key words: *a social worker; social work; professional training; professional descriptions; European experience; Republic of Poland; European Union.*

Одержано редакцією 10.04.2017
Прийнято до публікації 18.04.2017

УДК 37.014.542:37.091

КУДЛЯК Світлана Миколаївна,
директор СШ № 24 Шевченківського району м. Київ, стажист-дослідник ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН, Україна

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ СИСТЕМИ ПЛАНУВАННЯ РОЗВИТКУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Анотація. *Розкрито організаційно-педагогічні умови, які забезпечують ефективність системи планування розвитку загальноосвітнього навчального закладу. Розкриті особливості організаційно-педагогічної діяльності керівництва школи у процесі реформування загальноосвітньої школи відповідно до прийнятих Національною доктриною і концепцією розвитку загальної освіти. Позиціонуються основні складники успішної управлінської діяльності пов'язані з необхідністю забезпечення рівноваги попиту і пропозиції на сегменті ринку загальноосвітніх послуг. Звертається належна увага на зростання рівня інтенсивності гуманізації освіти, поваги до прав, інтересів і потреб учня, визнання права сім'ї на вибір освітньої програми, на необхідність підвищенням рівня об'єктивізації планування організаційно-педагогічної діяльності загальноосвітнього навчального закладу, реальності досягнення планових завдань у поточний, довгостроковий і стратегічний період часу. Основною умовою зростання значущості організаційно-педагогічної діяльності щодо поточного, перспективного і стратегічного розвитку загальноосвітньої школи виступає підвищення наукової обґрунтованості здійснення етапів планування, ефективного функціонування системи планування, визначення цільової орієнтації і впровадження функціональних стратегій різної спрямованості у процесі досягнення високих результатів, дотримання динаміки зростання ефективності використання всіх видів ресурсів загальноосвітніх установ.*

Ключові слова: *управління школою; організаційно-педагогічна діяльність; загальноосвітній навчальний заклад; керівник; розвиток; система планування; організаційно-педагогічні умови розвитку школи.*

Постановка проблеми. Теоретичні і практичні проблеми управління освітньою установою набувають дедалі більшої актуальності у зв'язку з гуманізацією і демократизацією освіти, зростанням ролі й значення якості освітніх послуг,

формуванням нових структур, введенням у дію інноваційних технологій управління. Тому сучасному керівнику загальноосвітнього навчального закладу (ЗНЗ) із метою ефективної реалізації планових завдань щодо розвитку навчального закладу, необхідно глибоко усвідомити потребу педагогічного колективу в забезпеченні відповідних організаційно-педагогічних умов для утвердження планових стратегій і програм щодо розвитку школи.

Процеси глобальних змін, що відбуваються на сучасному етапі розвитку всього українського суспільства й освіти, зокрема вимагають нових підходів до управління навчальними закладами, пріоритетними серед яких є впровадження новітніх інформаційно-комунікаційних технологій, що мають забезпечити доступність та ефективність освіти, удосконалення навчально-виховного процесу, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві.

У свою чергу, демократизація освітньої діяльності вимагає адекватних змін у функціонуванні управлінських команд освітніх інституцій, а також пошуку і впровадження методик інноваційних технологій для формування нового покоління директорів ЗНЗ.

Розвиток ЗНЗ у сучасному соціумі, планові обґрунтування та прогнозування реальності освітніх послуг, зростання економічної, організаційної, інноваційної, фінансової, соціальної, навчально-методичної результативності діяльності полягає в необхідності раціонального розподілу наявного ресурсного потенціалу між функціональними стратегіями, інвестиційними проектами в поточному, перспективному і стратегічному періодах часу виходячи з їх пріоритетності й ефективного функціонування системи планування діяльності навчального закладу.

Вищезазначені завдання можуть бути реалізовані в умовах: збалансованості застосування комплексу заходів економічної, фінансової, організаційної спрямованості у процесі дотримання цільової орієнтації й реалізації функціональних стратегій розвитку школи; отримання прогностичних оцінок якості освітніх послуг; установлення єдності планування на поточний період, середньострокову і стратегічну перспективу; компетентної взаємодії всіх чинників системи планування організаційно-педагогічної діяльності у ЗНЗ, зростання ефективності функціонування досліджуваної системи планування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Підвищенню ефективності управлінської діяльності в сучасній школі приділяється велика увага в дослідженнях зарубіжних і вітчизняних учених. Управлінська діяльність у ЗНЗ набуває комплексного характеру, змінюються і розширюються її функції, виникає необхідність актуально розширити і обґрунтувати проблему формування організаційно-педагогічних умов що забезпечують дієву систему планування розвитку ЗНЗ, адже, планування – це перший і вирішальний етап процесу управління організацією.

Проблема планування роботи ЗНЗ, особливо організаційно-педагогічної діяльності є багатовекторною й досить складною, адже в системі освітнього менеджменту вона недостатньо повно розкрита вченими-педагогами і послідовно не реалізована управлінцями-практиками з урахуванням стратегічних цілей і завдань сучасної школи.

Нові підходи до організації планування, моделювання і проектування навчального процесу розглядає ціла плеяда вчених (Є. Барбіна, С. Голуб, Л. Хорунжа, Л. Леонтьєв, Н. Тализіна та ін.); детермінація принципів управління ВНЗ (Т. Боголіб, Л. Ващенко, Т. Лукіна, Т. Сущенко, В. Бондар, І. Медведєв та ін.); розроблення і реалізація в навчальному процесі сучасних педагогічних технологій (А. Вербицький, В. Вергасов, К. Волинець, К. Марквардт, С. Сисоєва, І. Тихонова та ін.); обґрунтування організаційно-методичного забезпечення процесу планування навчальної діяльності

(Б. Анісімов, П. Бурдикін, В. Власов, Е. Герман, В. Карпов, Е. Мухін, А. Нікітін, А. Овчинніков, В. Окороков, В. Пучинський, А. Савельєв, Б. Сазонов, Л. Сумароков, Т. Таукач, А. Федотов, Б. Черкасов, В. Ямпольський та ін.); оновлення змісту управління освітньою галуззю та його інформаційно-методичним супроводом (І. Васильєв, О. Дубинчук, Е. Лузик, В. Пікельна, Н. Ушакова та ін.).

Специфіку планування розкрито в працях таких українських учених, як О. Скібіцький, С. Оборська, М. Мартиненко, В. Білошапка, В. Василенко, Б. Мізюк, О. Дацій, А. Дігтяр, Л. Довгань, Г. Загорій, І. Ігнатьєва, Г. Дмитренко, В. Лазарєв, Т. Орлова, О. Мармаза, Л. Карамушка, В. Громовий та ін. Комплексно питання організації планування роботи ЗНЗ розглядалися Є. Березняком, О. Коберником, Б. Тевліним, Н. Чепурною, В. Масловим, В. Білоголовським, О. Зайченко, М. Турашем, М. Гадецьким.

Планування виконує важливу роль у процесі управління ЗНЗ. Саме за допомогою планування керівництво навчальних закладів прагне прогнозувати основні напрями організаційно-педагогічної діяльності ЗНЗ, створювати для цього відповідні умови. Аналіз останніх досліджень свідчить про те, що в педагогічній теорії і практиці зростає професійна зацікавленість до заявленої проблеми.

Метою статті є характеристика організаційно-педагогічних умов забезпечення дієвої системи планування розвитку загальноосвітнього навчального закладу та визначальної ролі управлінської діяльності керівника школи в цьому процесі.

Виклад основного матеріалу. Оскільки школа є відкритою соціальною організацією і представляє собою систему спільної прикладної діяльності людей (педагогів, учнів, батьків), доцільно розглянути особливості управління нею. Натомість, управління як процес має місце там, де відбувається загальна діяльність людей задля досягнення певних результатів.

Багато вчених пробують відповісти на питання, визначити поняття «управління» через поняття «діяльність», «вплив», «узаємодія». Під «управлінням» розуміється діяльність, що спрямована на вироблення рішень, організацію, контроль, регулювання об’єкта управління у відповідності до заданої мети. «Внутрішньошкільне управління» – це цілеспрямована, свідома взаємодія учасників педагогічного процесу для досягнення оптимального результату.

Оскільки останнім часом на зміну філософії «впливу» при тлумаченні значення «управління школою» приходить філософія «узаємодії» і «співробітництва», спробуємо визначити поняття «управління педагогічним колективом» через поняття «узаємодія». Під керівництвом педагогічним колективом ми розуміємо систематичну, планомірну, усвідомлену і цілеспрямовану взаємодію суб’єктів управління з метою забезпечення ефективної діяльності навчального закладу. Ми не ототожнюємо поняття «управління» і «менеджмент», проте поняття «менеджмент», яке виникло в галузі бізнесу, дедалі стрімко поширюється в різні сфери діяльності людей, у тому числі й освіту. Натомість, поняття «менеджмент» більш вузьке, ніж «управління», оскільки менеджмент переважно стосується різних аспектів діяльності керівника, тоді як управління охоплює всю сферу людських стосунків у системах «керівники – виконавці» [3].

Так, теорія управління школою, зокрема педагогічним колективом, істотно доповнюється теорією внутрішньошкільного менеджменту. Під системою управління ми розуміємо сукупність скоординованих, узаємозалежних між собою заходів, що вкладені в досягнення значимої мети організації. До таких заходів ми відносимо управлінські функції, реалізацію принципів і застосування ефективних методів управління [9]. Серед функцій управління освітніми установами виділяють основні: планування, організацію, керівництво і контроль. До цих основних функцій дослідники додають ще педагогічний аналіз, ціле покладання й регулювання [5].

У процесі професійного управління керівники навчальних закладів наражаються на певні труднощі в роботі: змінюються, розширюються їхні функції, ускладнюється їхня роль. Причину варто шукати у стані справ, коли школа з закритої системи перетворюється в більш складну і відкриту систему [4]. Саме тому процес усвідомлення цих процесів і адаптації до них вимагає терпіння й часу, а також – підготовки компетентного керівника, який є висококваліфікованим фахівцем і в галузі управління ЗНЗ, і в навчально-виховній роботі. Адже управлінська діяльність має «подвійний» предмет діяльності: керівник повинен бути і менеджером, і педагогом. У свою чергу, процес управління пов'язаний не тільки з розвитком суспільства, а й з формуванням і розвитком особистості. Освіта як духовна сфера суспільства спрямована на формування цілісної особистості, здатної до розвитку і самореалізації своїх здібностей, інтересів, обдарувань, культури творчого мислення, наукового світогляду, моральної позиції [1].

Управління загальною середньою освітою забезпечує її функціонування, подальший розвиток відповідно до потреб людини, вимог суспільства і держави. Ця спрямована взаємодія суб'єктів усіх рівнів управління з метою забезпечення умов для реалізації конституційного права громадян на обов'язкову середню освіту [8].

Узагальнюючи викладене вище, ми розкриваємо поняття «управління ЗНЗ» як особливий вид діяльності в умовах постійних змін внутрішнього і зовнішнього середовища ЗНЗ, який забезпечує цілеспрямовану взаємодію всіх учасників навчально-виховного процесу, прогнозовану на продукування якісних освітніх послуг і формування конкурентоспроможної особистості випускника.

Досвідчені керівники свідомі того, що діяльність і розвиток ЗНЗ мають бути чітко спланованими. Це організовує шкільний колектив, дисциплінує його діяльність, дозволяє відслідковувати здобутки і аналізувати недоліки, визначати стратегії розвитку і забезпечувати реалізацію місії навчального закладу [6].

Ще в роботі Г. Горянської «Організація навчально-виховного процесу у школі» указується на те, що «планування є початком усякого керівництва. Від якості плану і його продуманості залежить успіх роботи школи. План покликаний організувати діяльність кожного педагога». Ми поділяємо думку відомого педагога М. Поташника, який у праці «Управління сучасною школою» називає планування обов'язковою функцією управління й акцентує увагу на тому, що підготовка плану роботи навчального закладу – це прийняття найголовнішого управлінського рішення [4].

Планування – це вироблення напрямків, шляхів, засобів і заходів щодо реалізації цілей діяльності організації, ухвалення конкретних, адресних, планових рішень, що стосуються безпосередньо її підрозділів і виконавців. Планування як інструмент управління дає керівнику практичну можливість здійснювати переведення школи як господарської системи з початкового, базового рівня на якісно новий рівень розвитку шляхом маневрування й зосередження сил і засобів на пріоритетних напрямах своєї діяльності, а також визначати перспективи розвитку і майбутнього стану організації. При здійсненні планування як цілеспрямованого виду управлінської діяльності в навчальних закладах використовуються такі принципи, як: об'єктивність; реалістичність; системність; комплексність; оптимальність; єдність інтересів організації, її персоналу і споживачів; збалансованість; обґрунтованість планів, програм, проектів, моделей розвитку; пізнавальність шляхів соціально-економічного розвитку. Чітке, конкретне планування навчально-виховної роботи школи – важлива умова її успішної діяльності. Воно забезпечує цілеспрямованість у роботі всіх підрозділів, створює умови для організованої роботи педагогічного й учнівського колективів, раціонального використання часу, інших можливостей і резервів [5].

Система планування організаційно-педагогічної діяльності у ЗНЗ є інтегрованим процесом і позиціонує такі підсистеми, як: планування організаційної й педагогічної діяльності адміністрації школи, педагогічного колективу, учнівського колективу, обслуговуючого персоналу, учнівського самоврядування, соціально-психологічної служби школи, науково-методичної служби, педагогічних і громадських рад та об'єднань, які діють в умовах навчального закладу. Різні аспекти планування специфічним чином відображаються у професійних здібностях керівника і впливають на них. Одночасно загальна професійна компетентність керівника ЗНЗ і його управлінської команди впливає на успішне формування планів організаційно-педагогічної діяльності у школі та їх виконання. Цей узаємовплив є психологічним змістом процесу планування. Навчально-виховний процес як об'єкт управління знаходиться в центрі уваги всіх керівників. Проте окремі ланки цього процесу, які вивчаються на предмет ефективності, у своїй сукупності не становлять цілісної структури. За частотою та глибиною їх вивчення не доводиться говорити про наявність у розпорядженні окремих керівників об'єктивної інформації, що достатня для прийняття дійових управлінських рішень.

Крім того, як свідчать матеріали нашого дослідження, 39 % від загальної кількості проанкетованих нами керівників шкіл недостатньо володіють системним аналізом уроку, інколи не вміють визначати ефективність керованих процесів, підміняють її результативністю; зустрічаються зі складнощами при виявленні позитивних сторін діяльності вчителів, не готові до виявлення причин низької ефективності навчально-виховного процесу. Зміст роботи педагогічної й піклувальної рад, методичних служб школи, форм підвищення кваліфікації, наказів і розпоряджень здебільшого не спрямований на ліквідацію недоліків у роботі вчителів, на оволодіння сучасними досягненнями педагогічної науки, ефективними технологіями навчання й виховання.

Аналізуючи вищезазначене, можемо стверджувати, що прогнозування конкретної діяльності всіх підсистем системи планування організаційно-педагогічної діяльності у ЗНЗ має бути представлена в перспективному, річному і поточному плануванні діяльності школи. У всіх видах планування враховують зовнішню і внутрішню інформацію. До зовнішньої належать вказівки державних і відомчих органів щодо завдань сучасної школи, про зміст навчання й виховання молодого покоління. Внутрішня інформація містить необхідні відомості про попередню діяльність школи, досягнення, недоліки і труднощі в роботі педагогічного колективу та ін. Формує систему планування організаційно-педагогічної діяльності у ЗНЗ і координує виконання планових завдань керівник і його управлінська команда, які здійснюють тим самим організаційно-педагогічну діяльність щодо різновекторного розвитку позитивного іміджу навчального закладу в освітньому середовищі мікрорайону і регіону.

Система планування організаційно-педагогічної діяльності щодо різновекторного розвитку навчального закладу в сучасному соціумі буде ефективною лише за необхідних і достатніх організаційно-педагогічних умов. На підставі теоретичного аналізу понять «умови», «педагогічні умови», «організація» установлено таке визначення поняття «організаційно-педагогічні умови»: сукупність зовнішніх обставин реалізації функцій управління і внутрішніх особливостей освітньої діяльності, що забезпечують збереження цілісності, повноти освітнього процесу, його цілеспрямованості й ефективності [7]. Визначені й науково обґрунтовані нами організаційно-педагогічні умови забезпечення ефективної системи планування розвитку ЗНЗ включають:

Нормативно-правове забезпечення: наявність пакету нормативно-правових документів для формування різних планів діяльності ЗНЗ; раціональний розподіл

функціональних обов'язків; розроблення алгоритму складання планів; затвердження тестового інструментарію ефективного виконання планових завдань.

Дотримання науковості. Плануючи роботу школи, необхідно дотримуватися: науковості, що передбачає систему науково обґрунтованих завдань, змісту, методів, форм і засобів; реальності й оптимальності заходів, які можна виконати для забезпечення рівномірного ритму роботи школи протягом року; соціальної детермінації, що передбачає формування в учнів потрібних суспільству моральних, правових, естетичних та інших якостей.

Здатність до планування діяльності ЗНЗ. Професійна компетентність суб'єктів організаційно-педагогічної діяльності у ЗНЗ відображається у здійсненні різних видів планування. Планування роботи школи потрібне не лише для того, щоб організувати якісний навчально-виховний процес, а й для того, щоб об'єднати зусилля всіх педагогів, спрямувати педагогічний колектив на рішення головних для школи завдань і одержати при цьому найкращий кінцевий результат. Ефективна система планування роботи школи допомагає адміністрації створити з окремих педагогів колектив однодумців, домогтися оптимального кінцевого результату.

Прогнозування планової діяльності ЗНЗ полягає у виявленні й передбаченні об'єктивних (реальних) тенденцій, станів розвитку напряму або бізнесу в майбутньому, а також альтернативних шляхів цього розвитку і термінів їх здійснення. Складання прогнозів на підставі поглиблених маркетингових досліджень і аналізів – найвідповідальніша робота менеджерів освіти. Прогнозування має дати керівнику уявлення про те: у якому напрямі вести розвиток; якими способами досягти мети; що буде одержане в результаті. Майбутнє визначає успіх нинішнього, тому прогнозування планових завдань у діяльності школи є надзвичайно важливим. У планах розвитку школи різних рівнів і видів позиціонуються такі типи прогнозів: цільовий – детальне розроблення цілей, тобто «що потрібно» і «чому»; програмний – вироблення шляхів, заходів, умов досягнення цілей; проектний – проектування образу майбутнього позитивного іміджу ЗНЗ для зручності відбору оптимальних варіантів; комплексний – включає цільовий, програмний і проектний прогнози.

Забезпечення психологічного, науково-методичного й інформаційного супроводу передбачає створення позитивної атмосфери під час виконання планових завдань і оголошення отриманих результатів, налаштування всіх суб'єктів навчально-виховного процесу на співпрацю, креативний підхід щодо підвищення якості освітніх послуг. Забезпечення науково-методичної підготовки педагогічних працівників із метою підвищення професійного рівня включає організацію навчання педагогічних працівників із проблем прогнозування ефективної організаційно-педагогічної діяльності, створення творчої групи з розроблення інструментарію ефективної системи планування розвитку ЗНЗ. Забезпечення комп'ютеризації робочих місць адміністрації та педагогів спрямоване на підвищення комп'ютерної грамотності педагогічних працівників, автоматизацію моніторингових досліджень щодо аналізу виконання планових завдань, створення локальної мережі в закладі, упровадження в систему роботи школи АСУ, електронних журналів, щоденників, розкладу, створення і творче використання сайтів ЗНЗ.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Ефективність діяльності загальноосвітньої школи залежить, передусім, від досконалості системи планування в рішенні найважливіших завдань життєдіяльності таких, як: розширення можливостей впливати на зміст освіти; вибір форм і методів навчання; забезпечення права на свободу педагогічної творчості; оцінювання результативності й рівня ефективності надання освітніх послуг, що забезпечуються дієвою системою планування. Визначені

та обґрунтовані нами організаційно-педагогічні умови сприяють забезпеченню ефективної системи планування організаційно-педагогічної діяльності у ЗНЗ і підтверджують визначальну роль управлінської діяльності керівника школи у процесі розвитку ЗНЗ.

Серед перспектив подальшого дослідження окресленої проблеми прогнозуємо моделювання ефективної системи планування організаційно-педагогічної діяльності в загальноосвітньому навчальному закладі.

Список використаної літератури

1. Даниленко Л. Скарби сучасного менеджера / Л. Даниленко // Управління освітою. – 2003. – № 11–12. – С. 2–3.
2. Мармаза О. І. Менеджмент в освіті : дорожня карта керівника / О. І. Мармаза. – Харків : Видав. група «Основа», 2007. – 448 с.
3. Поташник М. М. Демократизация управления школой / М. М. Поташник. – Москва, 1990. – 76 с.
4. Поташник М. М. Управление современной школой (в вопросах и ответах) / М. М. Поташник, А. М. Моисеев. – Москва : Новая школа, 1997. – 352 с.
5. Сластенин В. А. Рефлексивная культура учителя как субъекта педагогической деятельности / В. А. Сластенин // Пед. образование и наука. – 2005. – № 5. – С. 37–42.
6. Сорочан Т. М. Професійне управління сучасною школою : навчальний посібник / Т. М. Сорочан. – Луганськ : Знання, 2003. – 108 с.
7. Тарасюк Л. В. Організаційно-педагогічні умови управління якістю навчально-виховного процесу в ліцеї / Л. В. Тарасюк // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. – Чернігів : Вид-во ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка, 2011. – Вип. 84. – С. 177–180.
8. Управління навчальним закладом : навчально-методичний посібник у двох частинах. Ч. 1. Абетка менеджера освіти / О. І. Мармаза, О. М. Касьянова, В. В. Григораш та ін. – Харків : Веста: Видавництво «Ранок», 2003. – С. 160.
9. Шамова Т. И. Управление образовательными системами : учебное пособие / Т. И. Шамова, П. И. Третьяков, М. П. Капустин / под ред. Т. И. Шамовой. – Москва : ВЛАДОС, 2001. – 320 с.

References

1. Daniyenko, L. (2003). Treasures modern manager. Upravlynnya osvytoyu (*Management education*), 11–12, 2–3 (in Ukr.)
2. Marmaza, O. I. (2007). *Management in education: travelling map of leader*. – Kharkyv: Publishing group «Osnova» (in Ukr.)
3. Potashnyk, M. M. (1990). *Democratization of management by school*. – Moscow (in Russ.)
4. Potashnyk, M. M., & Moyseev, A. M. (1997). *Management by modern school* (in questions and answers). – Moscow: Novaya shkola (in Russ.)
5. Slastenyn, V. A. (2005). Reflective culture of the teacher as subject of pedagogical activity. Pedahhohycheskoe obrazovanye y nauka (*Pedagogical Education and Science*), 5, 37–42 (in Russ.)
6. Sorochan, T. M. (2003). *Professional management of modern school*: textbook. – Luhansk: Znannya (in Ukr.)
7. Tarasyuk, L. V. (2011). Organizational-pedagogical conditions of quality management of educational process in high school. Vysnyk Chernyhyvs'koho natcyonal'noho unyversytetu ymeny T. H. Shevchenka (*Bulletin of the Chernihiv National Pedagogical University by T.G. Shevchenko*. Series: Pedagogical Sciences), 84, 177–180 (in Ukr.)
8. Management educational establishment: Textbook in two parts. (2003). Part 1. ABC of manager of education / Marmaza, O. I., Kasyanova, O. M., Grigorash, V. V. and others. – Kharkiv: Westa: Publishing «Ranok» (in Ukr.)
10. Shamova, T. I., Tretyakov, P. I., & Kapustin, M. P. (2001). Management of educational systems: train aid. – Moscow: VLADOS (in Russ.)

Abstract. Kudlyak S. M. Organizational and pedagogical conditions software effectiveness of development planning general educational institutions.

Introduction. *Theoretical and practical problems of management of educational institution are becoming more important due to the humanization and democratization of education, the increasing role and importance of quality education, the formation of new structures, and the introduction of innovative management technologies. Therefore, the present head of an educational institution (CEI) for effective implementation of targets for the development of the institution, must*

deeply understand the need for teaching staff to ensure appropriate organizational and pedagogical conditions for approval of the planned strategies and programs for the development of the school.

The above objectives can be realized in terms of: balance the use of a set of measures of economic, financial, organizational focus in the compliance target orientation and implementation of functional strategies of schools; obtain prognostic assessments of quality educational services; establishing unity for the current planning period, medium-term and strategic; competent interaction of all factors of organizational planning system and educational activities in the CEI, increase the efficiency of the planning of the system.

Purpose. *The purpose of this article is the description of the organizational and pedagogical conditions for effective planning system of educational institution and defining the role of the head of school management in the process.*

Results. *Defined and scientifically grounded organizational and pedagogical conditions ensuring effective planning of CEI include.*

Regulatory support: the presence of a package of legal documents to create various plans of the CEI; rational allocation of responsibilities; develop an algorithm mapping; approval test instruments effective performance targets.

Compliance scientific. When planning school work, you must follow the scientific, providing scientifically based system tasks, content, methods, forms and means.

The ability of the planning of the CEI. Professional competence of organizational and educational activities in the CEI reflected in the formation of different types of planning. Effective planning of school administration helps teachers create a separate team of like-minded people to achieve optimal outcome.

Prediction of the planned activities of CEI. The development of the modern school, detection and prediction objective (real) trends, conditions or direction of the business in the future, as well as alternative ways of development and the timing of their implementation. Forecasting based on in-depth market research and analysis – the most responsible job management education.

Providing psychological, scientific, methodological and information support during the performance targets on organizational and educational activities in the teaching staff.

Originality. *System planning organizational and educational activities in the CEI is an integrated process and positioned such subsystems as: planning organizational and pedagogical activity of school administration, teaching staff, student group, staff, student government, social and psychological services schools, scientific-methodical service, teaching and community councils and associations that operate in the conditions of the institution. Various aspects of planning specific way reflected in the professional abilities of the head and affect them.*

Materials of our study show that 39% of executives questioned our schools have enough system analysis lesson, sometimes not able to determine the effectiveness of controlled processes substitute its effectiveness; meet with difficulties in identifying positive aspects of teachers are not prepared to identify the causes of low efficiency of the educational process. The content of teaching and school teaching services, forms of training, orders and directives largely not aimed at eliminating the shortcomings in the work of teachers to master modern achievements of science teaching, effective teaching techniques and education.

Analyzing the above, we can say that a specific prediction of all sub systems planning organizational and educational activities in the CEI should be represented in perspective, annual and current planning of school.

Conclusion. *The effectiveness of secondary school depends primarily on the perfection of the planning system in solving the major problems of life such as empowering educational institutions influence the content of education; the choice of form and methods; the right to freedom of pedagogical creativity; evaluation of effectiveness and efficiency of educational services provided by effective planning system. Identified and justified our organizational and pedagogical conditions conducive to effective planning of organizational and educational activities in the CEI and confirmed the crucial role of the head of school management in the process of GEI.*

Key words**:** *school management; organizational and pedagogical activity; secondary school; head; development; system planning; organizational and pedagogical conditions of school.*

Одержано редакцією 11.04.2017
Прийнято до публікації 18.04.2017

УДК 37.035.3

КУЗЬМЕНКО Юлія Василівна,
доктор педагогічних наук, доцент, член-кореспондент Міжнародної академії наук педагогічної освіти, доцент кафедри теорії і методики викладання соціально-економічних дисциплін, КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради, Україна

ВИКОРИСТАННЯ ІДЕЙ ВИХОВНОГО ІДЕАЛУ В. СУХОМЛИНСЬКОГО ЩОДО РОЗВИТКУ ДУХОВНИХ ПОТРЕБ ОСОБИСТОСТІ ПРИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ШКОЛІ

***Анотація**. Поставлено смисловий акцент на важливості впровадження педагогічної спадщини В. О. Сухомлинського у практику сучасної школи. Розкрито шляхи використання проектної діяльності в навчально-виховному процесі школи на основі ідей виховного ідеалу В. О. Сухомлинського. Надано практичні рекомендації педагогам щодо впровадження проектних методик як на уроках, так і в виховному процесі, що сприятимуть створенню ефективного освітнього простору. Наведено приклади проектів, що спрямовані на нарощення культури навчальної діяльності, естетичної та екологічної культури, культури поведінки і праці учнів початкових класів.*

***Ключові слова**: педагогічна спадщина; ідея; виховний ідеал; творчість; В. Сухомлинський; проектна методика; проект; початкова школа.*

Постановка проблеми. Педагогіка любові й добра – альфа і омега генія В. Сухомлинського. Це ім'я знане і шановане в усьому світі. Проте не посади, а, передусім, численні ґрунтовні наукові праці, оригінальні ідеї, цінні методичні поради і настанови, літературні твори, креативна науково-педагогічна діяльність ставлять його в ряд найяскравіших постатей світової педагогіки. Величезний життєвий досвід, потужний інтелектуальний і творчий потенціал, виняткова цілеспрямованість і ентузіазм, високий рівень професійної культури, безмежна любов до дітей і нині допомагають йому згуртовувати і вести за собою педагогів і науковців, які сповнені прагнення до розвитку й модернізації освітянської справи.

На сучасному етапі розвитку суспільства освітня галузь потребує нових підходів до підвищення якості підготовки сучасного вчителя до навчально-виховної діяльності. Саме тому нині педагогам украй важливо вивчати, узагальнювати, критично переосмислювати і творчо використовувати найкращі здобутки педагогічної спадщини В. Сухомлинського. Погляди педагогів-класиків у наш час мають не меншу актуальність, ніж за їхнє життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема виховного ідеалу й розвиток духовних потреб дитини завжди залишається однією з провідних у педагогічній науці. Так, цю проблему розв'язують видатні педагоги минулого (Г. Сковорода, К. Ушинський, Л. Толстой, А. Макаренко, В. Сухомлинський та ін.) і сучасності (Д. Андрієвський, І. Бех, О. Вишневський, І. Зязюн, О. Невмержицька, В. Примакова, О. Савченко, Н. Слюсаренко та ін.). Їхня педагогічна спадщина допомагає по-новому оцінити здобутки педагогіки і скористатися ними в сучасних умовах соціальних перетворень в Україні.

Мета цієї статті – розкрити використання ідеї виховного ідеалу В. Сухомлинського при реалізації методу проектів у початковій ланці школи.

Виклад основного матеріалу. В. Сухомлинський у своїх роботах неодноразово підкреслює, що основною метою навчальних закладів є виховання Людини. Ця мета завжди залишається ідеалом, до якого однаково прагнуть і вітчизняна, і зарубіжна школи. Педагог-

практик реалізацію цього процесу вбачає в поєднанні всіх напрямів виховання: естетичного, морального, розумового, трудового, фізичного, екологічного, духовного, патріотичного та інших. Зауважимо, що в ході реалізації завдань цих напрямів виховної діяльності в учнів формуються відповідні складники культури особистості. Так, у процесі морального виховання формується моральна культура, у ході естетичного – естетична, трудового – культура праці і т.д. Більше того, В. Сухомлинський у своїх роботах указує на взаємозв'язок, узаємозалежність і взаємовплив між такими категоріями, як культура, духовні потреби дитини і гармонійний розвиток особистості. Тому не дивно, що впровадження його ідей виховного ідеалу молодого покоління є такими актуальними і необхідними в наш час.

Аналіз науково-методичної літератури останніх років свідчить, що нині вчителі окрім традиційних і нетрадиційних форм і методів усе частіше звертаються до новітніх методик і технологій навчання, що ґрунтуються на діалозі, моделюванні ситуацій вибору, вільному обміні думками, авансуванні успіху [2, с. 5].

В. Сухомлинський завжди говорить про те, що поєднання в комплексі традиційних і нетрадиційних методів і форм педагогічного впливу створює значні можливості для виховання й розвитку духовних потреб дитини. Такий підхід допомагає педагогам оптимізувати навчально-виховний процес, зробити його більш насиченим і цікавим, забезпечити підвищення активності школярів, робить дітей більш відповідальними, старанними, самостійними, зацікавленими в результатах своєї навчально-трудової діяльності.

Як показує досвід, розвиток особистості набуває все більшої актуальності у плані впровадження інтерактивних технологій навчання, серед яких має місце метод проектів. Це зумовлено тим, що традиційні методики головну роль відводять педагогу, удосконаленню процесу передачі ним знань учням, а не учінню – діяльності школярів із засвоєння знань, умінь, навичок та їх практичному застосуванню. «Сучасна прогресивна дидактика у центр уваги ставить діяльність учня. Роль учителя виявляється в тому, що зважаючи на особливості предмета, вік учнів, він веде їх сходинками процесу пізнання від відомого до невідомого, спираючись на активність і самостійність дітей» [5, с. 27]. Одним із шляхів реалізації цих умов у навчально-виховному процесі є впровадження проектної діяльності в роботу педагогів. Як зазначає Н. Пархоменко [3, с. 12], проектне навчання створює умови гуманізації освіти шляхом відмови від репродуктивних методів надання і набуття знань, відмови від експлуатації пам'яті на користь стимулювання розуміння, міркування, самостійного набуття знань і використання їх у практичній діяльності. До того ж, використання методу проектів забезпечує позитивну мотивацію й диференціацію в навчанні, дозволяє охоплювати різні навчальні предмети, більш повно застосовувати міжпредметні зв'язки, навчати використовувати свій досвід на практиці, нарощувати компетенції, самостійно здобувати інформацію, здійснювати такі розумові операції, як-от: аналіз, синтез, виділення головного, узагальнення, систематизація інформації. Основне завдання проектної діяльності – озброїти школярів комплексом таких знань, умінь, навичок, досвіду, що допоможуть їм у розв'язанні проблем, пошуку і дослідженнях життєвих ситуацій. Використання проектної діяльності стимулює загальну активність учнів, сприяє створенню ефективного освітнього середовища і надає системного характеру навчанню й самоосвіті, вихованню культури потреб і бажань дитини, активізує творчий підхід до справи відповідно до інтересів, талантів і здібностей школярів для здобуття певних знань.

Аналіз робіт науковців, які досліджували педагогічну спадщину корифея світової педагогічної думки В. Сухомлинського показує, що в Павлиській школі він активно реалізовує проектну методику, хоч дане визначення на той час і не використовує. Як науковець він наполягає на тому, що в основу шкільних програм повинна бути закладена дослідницька діяльність учнів, яка пов'язана з навколишньою реальністю і враховує їхні інтереси. Нині науковці виділяють типи проектів та об'єднують їх за типологічними

ознаками. Так, наприклад, за методом чи видом діяльності, що домінує у проекті, розрізняють: дослідний, творчий, пригодницький, ролево-ігровий, практико-орієнтований, інформаційний та ін.; за змістовним аспектом проекту: літературна творчість, наукові дослідження, екологічні, лінгвістичні, культурологічні, спортивні, географічні, історичні, музикальні, політичні, економічні та ін.; за характером координації проекту: безпосередній, скритий; за кількісною ознакою: персональні, парні, групові; за тривалістю проведення: короткотривалі, довготривалі, епізодичні [4, с. 10]. Особливого статусу нині набувають телекомунікаційні регіональні й міжнародні проекти.

Зауважимо, що виконання проекту передбачає зв'язок із реальним життям, різноманітність методів, заходів і форм проведення (демонстрація, бесіда, гра, диспут, лабораторно-практичні роботи, виступ, конференція), самостійну і творчу роботу дітей, створення матеріалів (матеріального результату), які виступають формами документування результатів: анотація, рецензія, таблиця, альбом, каталог, збірка, словник, брошура, аплікація, стінгазета, стенд, виставка, конкретна справа. Цінність проектування полягає в тому, що така діяльність привчає школярів до самостійної, практичної, планової й систематичної роботи. Проектне навчання цінне не тільки навчальним результатом, а більшою мірою, самим процесом, у якому відбувається різнобічне виховання учасника проекту, що дає змогу реалізувати ідею виховного ідеалу особистості.

При впровадженні проектної діяльності в роботу вчителя слід пам'ятати, що у працях В. Сухомлинського досягнення виховного ідеалу трактується як найвища мета виховання, якій підпорядковані всі інші цілі уроку, заняття, виховного заходу. Він наголошує: «Щоб захистити дитину від зла, подолати його і утвердити добро треба бачити й розуміти минуле і уявляти майбутнє дитини, виразно накреслити перед собою ідеал вихованця» [6, с. 308].

Уся система виховання видатного педагога реалізує педагогіку добра. Так, вивчаючи з дітьми азбуку моральної культури, педагоги, окрім методів роз'яснення, переконування, повчання, спонукання до діяльності можуть використовувати проект «Будь ввічливим» або «Учись жити в колективі класу» [1]. Про важливість такої роботи з дітьми переконує В. Сухомлинський: «Ти живеш серед людей. Не забувай, що кожний твій вчинок, кожне твоє бажання позначається на людях, які тебе оточують. Знай, що є межа між тим, що тобі хочеться, і тим, що можна. Перевіряй свої вчинки, запитуючи сам себе: чи не робиш ти зла, незручності людям? Роби все так, щоб людям, які тебе оточують, було добре» [8, с. 146].

Проект «Будь ввічливим»

Мета проекту: дітям необхідно скласти кодекс ввічливої поведінки у класі, на уроці, на перерві, на шкільному подвір'ї.

Розроблення змісту проекту: молодші школярі повинні знаходити оповідання, вірші, приказки та ін. про прояви ввічливої поведінки, але перед цим план виконання необхідної роботи складається разом з учителем. З'ясовується, де можна знайти необхідні матеріали або позитивні приклади. Тут можлива і суттєва допомога батьків.

Виконання проекту – це конкретна пошукова діяльність дітей. Її результати обговорюються на уроках, після уроків, пов'язуються з навчальним матеріалом на різних уроках, якщо для цього є можливості узгоджуються з вчинками дітей, з конфліктними ситуаціями та ін.

Підсумки проекту: результати виконання проекту оформляються у вигляді сукупності правил, переконань, приписів. Зібраний матеріал акумулюється у вигляді сформульованого кодексу ввічливої поведінки, який вивішується у класі. Це творча робота, яку виконують учні.

Примітка: розробляючи методику змісту, а потім реалізовуючи даний проект, учитель виходить із того, що вся кропітка підготовча робота його та учнів повинна

вміло вплітатися у зміст навчальної діяльності учнів на різних уроках, етапи яких близькі до мети виконання даного проекту.

Узагалі зміст кодексу складається як мозаїка з окремих правил, переконань, норм. Тривалість роботи над цим проектом визначається колективним рішенням. До змісту кодексу необхідно епізодично звертатися в ході навчальної діяльності та життєдіяльності учнів.

Проект «Учись жити в колективі класу»

У ході проекту молодшим школярам необхідно засвоїти, що таке колектив класу, чим же він відрізняється від будь-якої групи дітей.

Учні повинні прийти до думки, що перед ними поставлене загальне для всіх завдання, загальна мета – учитися, щоб бути корисними своєму народу.

Цю загальну мету вони виконують разом, колективно. У колективі мають місце взаємодопомога, узаємна підтримка, усвідомлення кожним своєї приналежності до колективу, прагнення передати свої знання й уміння товаришам. Учитель звертає увагу дітей на позитивні вчинки їхніх товаришів: хто вчасно допоміг товаришу, хто переборов лінь, хто виконав свої обіцянки вчасно. Головна думка має бути такою: той відчуває радість від зустрічі з колективом, хто поклав немало своєї особистісної праці, зусиль, кмітливості та ініціативи при виконанні завдань у навчанні. Колективно працювати, грати на уроці – означає разом, дружно виконати загальне завдання.

В основі проекту «Учись створювати красиве» [1] лежить думка педагога, що «без переживання краси розум дитини не може збагнути потаємних граней її змісту. А переживання краси неможливе без фантазії, без особистої участі дітей у творчості…» [7]:

Проект «Учись створювати красиве»

Краса – це сукупність якостей, що приносять насолоду погляду, слуху або задоволення.

Перший етап. Учні як учасники проекту ставлять своєю метою визначити, де в їхній навчальній праці можна створювати красиве. Визначаються напрями, наприклад, краса форми, змісту – уроки художньої праці, краса мовлення – уроки читання, письма, музики; процес спілкування; прекрасні риси характеру людини, красиві вчинки; духовне багатство та ін.

Другий етап. Створюється скринька красивого: вибираються малюнки, виписуються красиві слова, відзначаються красиві вчинки, відбираються красиві вироби, зразки каліграфічного письма, речення, задачі та ін.

Третій етап. Створюється книжечка або куточок краси, оформляються папки з матеріалами та ін.

Четвертий етап. Організовується захист дітьми «красивого» у створених ними продуктах діяльності.

В. Сухомлинський підкреслює, що кожна людина повинна мати цілісний погляд на природу: «людина була і завжди залишається сином природи, і те, щоріднить її з природою, має використовуватись для залучення до багатства духовної культури» [9, с. 17]. Ця ідея є провідною у проекті «Стався дбайливо до природи» [1]:

Проект «Стався дбайливо до природи»

Мета проекту: записати у книгу скарги, що надходять від рослин, птахів, тварин, у залежності від місця проживання дітей.

Тут може бути проведена попередня екскурсія для того, щоб спостерігати за станом довкілля, або учні отримують індивідуальні завдання. Кожному учаснику проекту необхідно більше дізнатися про тварин, рослин, птахів, а потім скласти оповідання. Оповідання має починатися з опису автором змісту скарги і записується далі від імені тварини, птаха або рослини.

На наступному етапі проекту виконується обговорення скарг і підготовлених дітьми відповідей на них: «Що ми можемо зробити, щоб виправити погане

становище?». Тут можуть виникнути практичні проекти. «Книга скарг» повинна бути ілюстрована дитячими малюнками, а її читання може супроводжуватися творчими виступами дітей. Ідея дбайливого ставлення до природи повинна проходити через вивчення навчальних предметів, особливо на уроках природознавства та читання.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Підводячи підсумки зауважимо, що окреслені педагогом ідеї виховного ідеалу в ХХ столітті, не втрачають своєї актуальності й по теперішній час, а його педагогічна спадщина зберігає дієвість і в умовах розбудови сучасної національної школи. Творче використання педагогічної спадщини В. Сухомлинського надасть значну допомогу вчителям у важливій справі – виховання молодого покоління. І, як зазначає Ш. Амонашвілі: «Пусть в каждого вселиться Искра Сухомлинского. Я преклоняюсь перед Его педагогическим гением».

Перспективи подальших наукових досліджень убачаємо в упровадженні ідей В. Сухомлинського щодо виховання культури потреб і бажань дитини в освітній простір сучасних навчальних закладів України.

Список використаної літератури

1. Кожевникова І. І. Формування культури навчальної діяльності молодших школярів : дис. … канд. пед. наук : 13.00.09 / І. І. Кожевнікова ; Донецький національний університет. – Донецьк, 2003. – 221 с.
2. Кузьменко Ю. В. Реалізація проектної методики у процесі формування культури навчальної діяльності школярів : методичні рекомендації / Ю. В. Кузьменко. – Херсон : РІПО, 2009. – 50 с.
3. Пархоменко Н. Метод проектів на уроках читання / Н. Пархоменко // Початкова освіта. Методичний порадник. – 2006. – № 40 (376). – С. 11–12.
4. Полат Е. Что такое проект (типология проектов) / Е. Полат, А. Петров, М. Бухаркина, М. Моисеева // Відкритий урок. – 2004. – № 5–6. – С. 10–17.
5. Проектно-технологічна діяльність учнів на уроках трудового навчання : теорія і методика : монографія / В. В. Бербер, Т. М. Бербер, Н. В. Дубова та інші ; за заг. ред. О. М. Коберника. – Київ : Наук. світ, 2003. – 172 с.
6. Сухомлинський В. О. Статті / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : В 5 т. – Київ : Рад. школа, 1976. – Т. 2. – 670 с.
7. Сухомлинський В. О. Статті / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : В 5 т. – Київ : Рад. школа, 1976. – Т. 1. – 654 с.
8. Сухомлинський В. О. Статті / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : В 5 т. – Київ : Рад. школа, 1977. – Т. 4. – 640 с.
9. Сухомлинський В. О. Статті / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : В 5 т. – Київ : Рад. школа, 1976. – Т. 3. – 670 с.

References

1. Kozhevnykova, I. I. (2003). *Forming of culture of educational activity of junior schoolchildren*: dys… PhD: 13.00.09. Donets'k (in Ukr.)
2. Kuz'menko, Iu. V. (2009). *Realization of project methodology in the process of forming of culture of educational activity of schoolchildren*: methodical recommendations. Kherson: RIPO (in Ukr.)
3. Parkhomenko, N. (2006). A method of projects is on the lessons of reading. *Pochatkova osvita. Metodychnyy poradnyk* (*Primary education. Methodical adviser*), 40 (376), 11–12 (in Ukr.)
4. Polat, E., Petrov, A., Bukharkyna, M., & Moyseeva, M. (2004). What project (typology of projects). *Vidkrytyy urok* (*Open lesson*), 5–6, 10–17 (in Russ.)
5. *Project-technological activity of students on the lessons of labour studies*: theory and methodology : monograph / Berber, V.V., Berber, T. M., Dubova, N. V. and other; ed. by Kobernyk, O. M. (2003). Kyiv: Naukovyi svit (in Ukr.)
6. Sukhomlyns'kyi, V. O. (1976). *The articles*. The Chosen works: in 5 volumes. Kyiv: Radyans'ka shkola, vol. 2 (in Ukr.)
7. Sukhomlyns'kyi, V. O. (1976). *The articles*. The Chosen works: in 5 volumes. Kyiv: Radyans'ka shkola, vol. 5 (in Ukr.)
8. Sukhomlyns'kyi, V. O. *The article*. The Chosen works: in 5 volumes. Kyiv: Radyans'ka shkola, vol. 4 (in Ukr.)
9. Sukhomlyns'kyi, V. O. *The articles*. The Chosen works: in 5 volumes. Kyiv: Radyans'ka shkola, vol. 3 (in Ukr.)

Abstract. Kuzmenko Iulyia Vasylivna. The use of V. Suhomlynsky's ideas of pedagogic ideal while on the development of the spiritual needs of the individual project activity realization at school.

Introduction. *In the given article, on the basis of educational-pedagogic analysis of famous national professional educator Vasyl Oleksandrovych Suhomlynsky and the level of his ideas*

elaboration into educational process by general education establishments, is stated that the idea of his anthropocentrism, particularly the individual pedagogical ideal, is fundamental even nowadays.

Purpose. *The purpose of this article is to cover the use of the idea of educational ideals Vasyl Sukhomlinsky in the implementation of projects in the primary school.*

Results. *The main point is put on one of the innovational methods diversity and educational technologies – project methodology, which is widely used by primary school teachers. This is one of the ways which allows not only to provide formation of knowledge but to create interesting and original educational field, often mentioned by the great pedagogue. That's why the aim of the article was to analyze the use of project activity during educational process of primary school based on Vasyl Oleksandrovych Suhomlynsky's ideas of pedagogic ideal.*

Originality. *The importance of elaboration of famous Ukrainian pedagogic heritage into modern school practice is enlightened. It is proved that projects stimulate general activity of pupils and encourage the creation of effective educational field. The author of the article offers teachers of 1-4 grades practical recommendations for elaboration of project methods both during the lessons so as during pedagogic process, gives examples of projects that are directed to increase the culture of educational activity, esthetic and ecological culture, the culture of behavior and labor activity of school youth.*

Conclusion*. Nowadays, every teacher must transform the teaching experience of outstanding teachers in the educational process of the school. Only constructive integrating the experience of the past and modern interactive educational technology can create a quality educational product. The article disclosed approaches to implementation of design methods in the elementary school, which takes into account the views of Vasyl Sukhomlinsky on education and upbringing of students.*

Keywords*: pedagogic heritage; idea; pedagogic ideal; creativity; V. Suhomlynsky; project methodology; project; primary school.*

Одержано редакцією 05.05.2017
Прийнято до публікації 10.05.2017

УДК 371.134

МАРТИНЕЦЬ Лілія Асхатівна,
кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки та управління освітою Донецького національного університету імені Василя Стуса, Україна

СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМ СЕРЕДОВИЩЕМ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ»

Анотація*. Розкрито сутність поняття «управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів». Визначено, що сучасний стан національної системи освіти потребує якісного поліпшення освіти дорослих, удосконалення діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти, структурних підрозділів вищих навчальних закладів, на базі яких здійснюється підготовка та підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників.*

Проведений аналіз дозволяє зробити висновок, що управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів – це цілеспрямований, планомірний і систематичний вплив суб'єкта управління на його об'єкт (освітнє середовище), що забезпечує процес спрямованих, закономірних особистісних і діяльнісних змін педагогів, що орієнтовані на високі професійні досягнення і професіоналізм, здійснюється в саморозвитку, професійній діяльності й професійній узаємодії.

Ключові слова: *управління; розвиток; професійний розвиток; професійна діяльність; освітнє середовище; управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів; професіоналізм; саморозвиток.*

Постановка проблеми. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року є державним документом, який визначає стратегію й основні напрями її розвитку в XXI столітті [1]. Проведений аналіз сучасного стану національної системи освіти зазначає, що нині потребують якісного поліпшення освіта дорослих, діяльність закладів післядипломної педагогічної освіти, структурних підрозділів вищих навчальних закладів, на базі яких здійснюються підготовка і підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників.

Одним із основних завдань Національної стратегії є підготовка і виховання педагогічних кадрів, які здатні працювати на засадах інноваційних підходів до організації навчально-виховного процесу, власного творчого безперервного професійного зростання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема професійної діяльності вчителя перебуває в центрі уваги педагогічної науки і практики. Різні її аспекти знайшли своє відображення у працях таких учених: І. Беха, Н. Бібік, І. Зязюна, Л. Калініної, О. Кучерявого, Л. Мітіної, Н. Мукан, Н. Ничкало, О. Онаць, О. Пометун, О. Савченко, В. Сухомлинського, О. Сухомлинської, Т. Сорочан, О.Топузова; зарубіжних дослідників: Р. Бернса, К. Роджерса, Дж. Равена та ін.

Питанням управління школою присвячені роботи вчених ближнього зарубіжжя В. Зверевої, Ю. Конаржевського, А. Моісєєва, М. Поташника, Г. Серікова, П. Третьякова. В Україні над розробленням проблеми управління навчальним закладом працюють вчені Л. Даниленко, Г. Дмитренко, Т. Єльникова, В. Крижко, О. Мармаза, Є. Павлютенков, Є. Хриков. Концепт освітнього середовища, середовищного підходу досліджують Г. Васильєв, Н. Гладченкова, Ю. Кулюткін, Л. Новикова, П. Лернер, М. Лях, М. Соколовський, В. Ясвін та ін.

Мета статті – розкрити сутність поняття «управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів».

Виклад основного матеріалу. Створення моделі управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів вимагає з'ясування сутності поняття «управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів».

У співвіднесенні з логікою нашого дослідження й поставлених завдань, ми розглянемо експлікацію філософсько-психолого-педагогічних категорій «управління», «розвиток», «професійний розвиток», обґрунтуємо нашу позицію в теоретичному осмисленні феномена «управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів».

Поняття «управління» є багатогранним, універсальним і має міждисциплінарний характер. Управління належить до інтернаукових галузей знань. Його поява на стику комплексу наук – економіки, філософії, соціології, психології, педагогіки, кібернетики – і різнобічність поглядів науковців зумовлюють суттєві розбіжності у трактуванні основних категорій цієї науки. Так, за даними наукових досліджень В. Кукушкіна [2, с. 15], у сучасній літературі зафіксовано понад 350 дефініцій поняття «управління».

У найзагальнішому вигляді під управлінням розуміють «функцію організованих систем різної природи (біологічних, соціальних, технічних), що забезпечує збереження їх повної структури, підтримання режиму діяльності, реалізацію їх програми і мети» [3, с. 674]. Розглядаючи управління соціальними системами, різні автори роблять акцент на різні сторони процесу управління. Так, управління як діяльність розглядають Й. Кхол, В. Лазарєв, М. Поташник та ін. [4; 5; 6]; ознаки, функції, принципи управління досліджують В. Афанасьєв, В. Беспалько, Ю. Конаржевський та ін. [7; 8; 9]; І. Дмитренко, В. Маслов, В. Пікельна та ін. вивчають загальні основи управління [10; 11; 12].

Є. Хриков аналізує різні підходи до управління, відзначає, що немає єдності в поглядах на сутність управління, «семантичний аналіз цих і тих визначень, використання процедури спеціалізації й узагальнення, показує, що їх головними компонентами є: суб'єкт – керуюча система; об'єкт – керована підсистема; засіб взаємозв'язку – вплив або взаємодія, основа функціонування, мета» [13, с. 32].

Навчальний заклад є складною системою з відповідною організаційною структурою управління – складом управлінських підрозділів та їх узаємозв'язків. Для здійснення управління в навчальному закладі створено апарат управління та його окремі органи, які виконують певні функції й підпорядковані одному керівнику (директору). Саме йому належить особлива роль в управлінні, його знання, уміння й організаційна діяльність докорінно впливають на результати праці колективу.

Перш ніж зупинитися на розгляді поняття «професійний розвиток», уважаємо за необхідне для нашого дослідження звернутися до тлумачення терміну «розвиток» із позицій філософії та психології. У філософії «розвиток» трактується як «необоротна, спрямована, закономірна зміна матеріальних та ідеальних об'єктів. Тільки одночасне наявність усіх зазначених властивостей виділяє процеси розвитку серед інших змін: оборотність змін характеризує процеси функціонування (циклічне відтворення постійної зміни функцій); відсутність закономірності характерна для випадкових процесів катастрофічного типу; при відсутності спрямованості зміни не можуть накопичуватися, і тому процес позбавляється характерної для розвитку внутрішньо взаємозалежної лінії. У результаті розвитку виникає новий якісний стан об'єкта, яке виступає як зміна його складу або структури» [14, с. 361]. У даному трактуванні поняття «розвитку» ключовими характеристиками його як процесу виступають незворотність, спрямованість і закономірність. Розглядаючи поняття «розвиток» у психології, ми відштовхуємося від визначення Б. Ананьєва, де під розвитком розуміється «дві різні, хоча і тісно пов'язані одна з одною категорії: 1) власне біологічне, органічне дозрівання мозку, дозрівання його анатомо-біологічних структур; 2) психічний (зокрема, розумовий) розвиток як певну динаміку рівнів психічного (розумового) розвитку, як свого роду розумовий дозрівання» [15, с. 35]. У психологічній літературі (Л. Виготський, В. Шадриков та ін.) Також відзначається, що психічний розвиток здійснюється і шляхом формування, де мова йде про реалізацію природних потенціалів особистості через навчання і виховання.

З урахуванням філософського і психологічного визначення поняття «розвиток» ми вважаємо, що професійний розвиток – це процес спрямованих, закономірних, незворотних змін, який передбачає не тільки біологічні зміни, але й інші.

Аналіз літератури показує, що психологічні і філософські концепції поняття «розвитку» визначають розуміння професійного розвитку вчителя в педагогічних дослідженнях. Це дозволяє нам виділити три найбільш традиційної позиції до визначення поняття «професійний розвиток учителя»:

– професійний розвиток учителя з позиції розвитку і реалізації його психічних функцій (Л. Анциферова, І. Кондаков, Т. Кудрявцев, Л. Мітіна та ін.);
– професійний розвиток як розвиток діяльності, спрямованої на професійні досягнення (Е. Андрієнко, С. Вершловскій, Е. Зеєр, Ю. Кулюткин та ін.);
– інтегрований підхід, що передбачає облік особистісних і діяльнісних змін (В. Сластьонін, І. Сушко та ін.).

Зупинимося докладніше на вищеназваних позиціях щодо розуміння професійного розвитку, оскільки кожна з них визначає нині зміст, методи і форми професійного розвитку вчителя в різних інституційних структурах.

У контексті розгляду професійного розвитку з психологічного погляду, дослідники (І. Кондаков, Л. Мітіна та ін.) указують, що професійний розвиток – це «процес, який передбачає зміни всіх елементів психологічної структури індивіда, що проходить певні, якісно специфічні стадії, причому, відбувається це, як правило, у формі криз» [16, с. 43]. Іншими словами, професійний розвиток учителя – це «зростання, становлення, інтеграція у професійній праці особистісних якостей і здібностей, професійних знань і вмінь, але головне – як активну якісне перетворення

особистістю свого внутрішнього світу, що приводить до принципово нового його ладу самореалізації в професії» [17]. Іншими словами, професійний розвиток виступає як форма психічного розвитку, де, за Б. Ананьєвим, «загальний рівень психічного розвитку індивіда є умовою для початку професійного розвитку» [15]. Відповідно, професійний розвиток у більшій мірі ототожнюється з розвитком особистісних якостей, а тому ускладнює можливість впливу на професійний розвиток ззовні, але це бачиться нам не цілком обґрунтованим, оскільки професійний розвиток учителя здійснюється в певному середовищі з урахуванням зовнішніх впливів на особистість.

Тому звернемося до наступної позиції дослідників, згідно з якою, професійний розвиток учителя передбачає, перш за все, процес змін у професійній діяльності. У даній позиції автори (Е. Андрієнко та ін.) під професійним розвитком учителя розуміють «незворотний спрямований і закономірний процес зміни або модифікації форми і змісту, складу і структури його педагогічної діяльності, що визначає найвищі професійні досягнення в тих чи тих соціально-педагогічних і хронологічних умовах» [18, с. 2–4]. У цьому визначенні поняття «професійний розвиток» акцент ставиться на професійну діяльність учителя. Професійний розвиток учителя визначається досягненням професійних успіхів на всіх етапах його професійного розвитку, причому особлива увага приділяється досягненню учителем професійної зрілості. У даній позиції актуалізується необхідність досягнення етапу професійної зрілості вчителя, яке виражається в єдності індивідуально-особистісного, процесуально-технологічного, професійно-предметного і самоактуалізаціоного компонентів. Нам видається цікавою позиція авторів про те, що результативність професійного розвитку вчителя визначається накопиченням, осмисленням і вдосконаленням власного професійного досвіду вчителя з урахуванням специфіки його сприйняття всіх типів зв'язків, що існують між різними значущими для нього подіями професійної діяльності.

Поряд із позицією, яка визначає професійний розвиток як процес, що спрямований на професійні досягнення, у літературі останніх десятиліть (В. Сластьонін, І. Сушко, А. Щербаков та ін.) найбільш часто виділяється позиція, яка об'єднує особистісний і діяльнісний аспекти у професійному розвитку вчителя, що розглядають професійний розвиток учителя як процес формування особистості, орієнтованої на високі професійні досягнення та її професіоналізм, здійснюваний у саморозвитку, професійної діяльності і професійних узаємодіях» [19, с. 24]. Нам імпонує думка авторів, що професійно-особистісний розвиток учителя представляє безперервний процес ціннісно-смислового самовизначення щодо власної діяльності, способу її здійснення і самореалізації.

У даній позиції авторів нас приваблює розуміння професійного розвитку з позицій його різнобічного, багатоаспектного характеру, що виражається не тільки в розвитку внутрішніх особистісних якостей учителя, а й у розвитку способів професійної діяльності. Ми поділяємо погляд дослідників, що професійний розвиток учителя здійснюється не тільки в саморозвитку, у професійній діяльності, а й під впливом середовища. Це дозволяє нам зробити висновок про можливість створення певних умов, що сприяють професійному розвитку вчителя, що дозволить, на наш погляд, посилити активну роль самого вчителя у професійному розвитку і досягти особистісно орієнтованої спрямованості цього процесу.

Аналіз і узагальнення робіт, що присвячені розгляду поняття «професійний розвиток учителя», дозволяє нам розглядати його як процес спрямованих, закономірних особистісних і діяльнісних змін, що виявляються у професіоналізмі, творчі здобутки, підвищенні мотивації до самоосвіти, кваліфікаційному розряді вчителя, навченості та вихованості учнів як результати його професійної діяльності, що і буде надалі нашим робочим визначенням.

Дослідивши підходи до тлумачення змісту складного, багатомірного і суб'єктивного поняття «освітнє середовище навчального закладу», які представлені у

проаналізованих наукових публікаціях (Н. Гонтаровська, О. Гуменюк, А. Каташов, В. Мадзігон, К. Приходченко, В. Степанов, В. Ясвін та ін.), ми прийшли до висновку, що більшість науковців під освітнім середовищем розуміють багаторівневу систему умов, яка забезпечує оптимальні параметри освітньої діяльності певного освітнього суб'єкту в усіх аспектах – цільовому, змістовому, процесуальному, результативному, ресурсному. У більшості випадків, даючи визначення зазначеного поняття, дослідники розглядають освітнє середовище конкретного навчального закладу, що включає в себе сукупність чинників – матеріальних, просторових, предметних, соціальних, особистісних, які взаємодіють між собою, впливають один на одного, «організовують середовище».

Проведений аналіз дозволяє нам зробити висновок, що освітнє середовище загальноосвітнього навчального закладу – це загальний, сукупний, об'єднаний, інтегрований, цілісний чинник розвитку особистості, що відіграє визначальну роль у модифікації поведінки, яка розгортається як внаслідок запланованих, так і незапланованих чинників середовища, сприяє особистісному і професійному розвитку педагога. Тому освітнє середовище загальноосвітнього навчального закладу – це багатосуб'єктне і багатопредметне утворення, що цілеспрямовано і стихійно впливає на професійно-особистісний розвиток фахівця, забезпечує його готовність до професійної діяльності та/або продовження навчання, успішного виконання соціальних ролей і самореалізації у процесі життєдіяльності.

Ми пропонуємо під поняттям «освітнє середовище загальноосвітнього навчального закладу» розуміти цілеспрямовано організовану, керовану, відкриту соціально-педагогічну систему, що забезпечує розвиток особистості педагога, реалізацію його творчого потенціалу, формування фахових компетентностей.

Узагальнення сутності понять «управління», «розвиток», «професійний розвиток», «освітнє середовище», дозволяє визначити, що *управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів – це цілеспрямований, планомірний і систематичний вплив суб'єкта управління на його об'єкт (освітнє середовище), що забезпечує процес спрямованих, закономірних особистісних і діяльнісних змін педагогів, що орієнтовані на високі професійні досягнення і професіоналізм, що здійснюється в саморозвитку, професійній діяльності і професійних узаємодіях.*

Висновки. Отже, проведений аналіз наукової літератури дозволяє в подальшому створити модель управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів. Ця проблема не вичерпує всієї повноти окресленого дослідження. До перспективних напрямів подальших досліджень належить розкриття закономірностей і принципів управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів.

Список використаних джерел

1. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/344/2013
2. Управление образовательными системами : учеб. пособие / под ред. В. С. Кукушкина. – Москва : ИКЦ «МарТ», 2003. – 464 с.
3. Философский энциклопедический словарь / ред. кол. : С. С. Аверинцев, Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильчев и др. – 2-е изд. – Москва : Советская энциклопедия, 1989. – 815 с.
4. Кхол Й. Эффективность управленческих решений / Й. Кхол. – Москва : Прогресс, 1985. – 164 с.
5. Лазарев В. С. Управление школой : теоретические основы и методы / В. С. Лазарев. – Москва : Новая школа, 1997. – 336 с.
6. Поташник М. М. Теоретические основы управления развитием школы / М. М. Поташник // Управление развитием школы. – Москва, 1995. – С. 167–183.
7. Афанасьев В. Г. Программно-целевое планирование и управление / В. Г. Афанасьев. – Москва : Знание, 1980. – 64 с.
8. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем : Проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технологий обучающих систем / В. П. Беспалько. – Воронеж : Изд-во ВорГУ, 1977. – 304 с.

9. Конаржевский Ю. А. Менеджмент и внутришкольное управление / Ю. А. Конаржевский. – Москва : Педагогический поиск, 1993. – 224 с.
10. Дмитренко Г. А. Стратегічний менеджмент : цільове управління освітою на основі кваліметричного підходу / Г. А. Дмитренко. – Київ : ІЗМН, 1996. – 140 с.
11. Маслов В. І. Теоретичні основи педагогічного менеджменту : навч. посіб. для працівників освіти / В. І. Маслов, В. П. Драгун, В. В. Шаркунова. – Київ : УІПКККО, 1996. – 87 с.
12. Пикельная В. С. Теоретические основы управления : (школоведческий аспект) : метод. пособие / В. С. Пикельная. – Москва : Высшая школа, 1990. – 175 с.
13. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом : навч. посіб. / Є. М. Хриков. – Київ : Знання, 2006. – 365 с.
14. Философский энциклопедический словарь. – Москва, 1983. – 734 с.
15. Ананьев Б. Г. Психология педагогической оценки / Б. Г. Ананьев // Избранные психологические труды : В 2 т. – Москва : Педагогика, 1980. – Т. 2. – С. 128–266.
16. Митина Л. М. Проблемы профессиональной социализации личности : коллективная монография / Л. М. Митина, И. В. Вачков, И. П. Грызлов и др. – Кемерово : Изд-во ОблИУУ, 1996. – 159 с.
17. Зубарева Е. С. Мониторинг профессионального становления учителя-стажера : дис. ... канд. пед. наук / Е. С. Зубарева. – Екатеринбург, 2004. – 174 с.
18. Андриенко Е. В. «Психолого-педагогические условия формирования профессиональной зрелости учителя» / Е. В. Андриенко // Педагогическое образование и наука. – 2002. – № 4. – С. 62–68.
19. Сушко И. А. Становление профессионализма учителя в системе муниципального образования : дисс. ... канд. пед. наук / И. А. Сушко. – Москва, 2003. – 264 с.

References

1. *National Strategy for Development in Ukraine* for the period up to 2021. – Retrieved from http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/344/2013 (in Ukr.)
2. *Management of educational systems*: train aid / ed. by Kukushkyna, V. S. (2003). Moscow: «MarT» (in Russ.)
3. *Philosophical Encyclopedic Dictionary* / editorial college: Averyntsev, S. S., Arab-Ogly, E. A., Ilchev L. F., & other. (1989). Moscow: Soviet encyclopaedia (in Russ.)
4. Khol, Yo. (1985). *Effectiveness of managerial decisions*. Moscow: Progress (in Russ.)
5. Lazarev, V. S. (1997). *Management of school*: theoretical bases and methods. Moscow: New school (in Russ.)
6. Potashnyk, M. M. (1995). Theoretical bases of management of development of school. Upravlenie razvitiem shkoly (*Management by development of school*), 167–183 (in Russ.)
7. Afanasyev, V. H. (1980). *Program-Target Planning and Management*. Moscow: Knowledge (in Russ.)
8. Bespal'ko, V. P. (1977). *Fundamentals of the theory of pedagogical systems*: Problems and methods of psychological and pedagogical support of technologies of training systems. Voronezh: Publishing house of the Voronezh university (in Russ.)
9. Konarzhevskiy, Yu. A. (1993). Management and in-school management. Moscow: Pedagogical search (in Russ.)
10. Dmytrenko, H. A. (1996). *Strategic management*: management of management on the basis of a quasi-metric input. Kyiv (in Ukr.)
11. Maslov, V. I. (1996). *Theoretical foundations of pedagogical management*. Kyiv (in Ukr.)
12. Pikelnaya, V. S. (1990). *Theoretical bases of management*: (school-research aspect): methodical manual. Moscow: Higher school (in Russ.)
13. Hrykov, E. M. (2006). *Management of the bulk mortgage*: train aid. Kyiv: Knowledge (in Ukr.)
14. Philosophical Encyclopedic Dictionary. (1983). Moscow (in Russ.)
15. Ananyev, B. H. (1980). *Psychology of pedagogical evaluation*. Selected psychological works: In 2 vol. Moscow: Pedagogic. – Vol. 2, 128–266 in Russ.)
16. Mytyna, L. M., Vachkov, I. V., Gryizlov, I. P., & other. (1996). *Problems of professional socialization of a person*: a collective monograph. – Kemerovo (in Russ.)
17. Zubareva, Ye. S. (2004). *Monitoring the professional development of a trainee teacher*: dis. ... kand. ped. sciences. Yekaterinburg (in Russ.)
18. Andriyenko, Ye. V. (2002). Psychological and pedagogical conditions for the formation of the professional maturity of the teacher. Pedagogicheskoye obrazovanye y nauka (Pedagogical Education and Science), 4, 62–68 (in Russ.)
19. Sushko, I. A. (2003). Formation of the teacher's professionalism in the system of municipal education: diss. ... kand. ped. sciences. Moscow (in Russ.)

Abstract. Martynets L. A. Essence of concept «educational environment management of teachers' professional development».

Introduction. *National Strategy for Development of Education in Ukraine for the period till 2021 is a public document that defines the strategy and main directions of its development in the XXI century. Conducted analysis of the current state of the national education system indicates that at present time there is*

need of quality improvement of adult education activities, establishments of postgraduate pedagogical education and structural subdivisions of higher education institutions on the basis of which retraining and professional development of teachers and scientific and pedagogical workers are made. One of the main tasks of the National Strategy is the training and education of teaching staff capable of working on the basis of innovative approaches to the educational process, their own creative continuous professional growth.

Purpose. *Disclosure of the concept of «educational environment management of teachers' professional development».*

Methods. *Theoretical analysis, synthesis, generalization.*

Results. *In correlation with the logic of our research and problems that were set, we examined explication of philosophical and psycho-pedagogical categories of «management», «development», «professional development», justified our position in the theoretical understanding of the phenomenon of «educational environment management of teachers' professional development». Conducted analysis allows us to conclude that the management of the educational environment for professional development of teachers – Is a purposeful, planned and systematic influence of the management subject on its object (educational environment), which provides process of aimed, natural personal and activity changes of teachers focused on the high professional achievements and professionalism implemented through the self-development, career and professional interactions.*

Originality. *The essence of the concept of «educational environment management of teachers' professional development» is generalized for the first time.*

Conclusion. *The conducted analysis allows to create in future the control model of educational environment management of teachers' professional development. This problem does not exhaust all the fullness of outlined research. Promising areas for further research belongs disclosure of the laws and principles of educational environment management of teachers' professional development.*

Keywords: *management; development; professional development; professional activity educational environment; educational environment management of teachers' professional development; professionalism; auto development.*

Одержано редакцією 11.04.2017
Прийнято до публікації 18.04.2017

УДК 378 (438)

MYKHALCHUK Olena Olexandryvna,
PhD (Candidate of Pedagogical Sciences), associate professor at the Department of High School Pedagogy and Educational Management, Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy, Ukraine

UNIVERSITY OF THE THIRD AGE AS AN IMPORTANT COMPONENT OF ADULT EDUCATION DEVELOPMENT IN POLAND

Анотація. *Визначено, що подібно до інших європейських держав, польське суспільство старіє щораз у швидшому темпі, з огляду на це в статті проаналізовано діяльність університетів третього віку, які є важливими компонентами розвитку освіти дорослих у країні. Для організації ефективного процесу навчання дорослих у Польщі застосовують активні методи навчання. Проаналізовано, що до найпопулярнішого методу, що активізує процес навчання дорослих у Польщі, належить метод дискусії, до складу якого входить низка технік. В університетах третього віку найпопулярнішими техніками навчання, є: аналіз аргументів «за» і «проти» (дебати), метаплан, «шість капелюшків», покер критеріїв, дискусія на бали, дерево ухвалення рішень, аналіз СВОТ, інсценізація.*

Ключові слова: *освіта дорослих, університет третього віку, дорослі, андрагогіка, активні методи навчання.*

Introduction. Formation of educational system during life becomes the characteristic feature of modern society. Taking it into account, bringing in of elderly people to educational activity, which is able to help them to form vital roles, develop social and professional mobility, must become one of the strategic directions of educational policy development of every country. Universities of the third age were founded over three decades ago in Europe (at first time the university of the third age was created in Tuluz (France) in 1973) activated the role of elderly people in society.

Problem statement. Interesting, in our point of view, there is experience of organization of adult and elderly people education in Poland universities of the third age. Polish society, like other European countries, gets older, each time in more rapid rate. Yes, in 2005 people by the age of 60 and more than years were 15,42 % from all population; 19,95 % were people by the age of 18 and more than years. Poland owns all necessary conditions for adult education, in the country the level of elderly people education grows incessantly. The state of health and physical form of population gets better, because of what the average length of life increase. People of this age have greater amount of time which can use in accordance with the aspirations and liking [3].

Analysis of recent researches. In Poland adult education is at high level: there is the widely developed network of universities of the third age, there is training in such specialty as «Andragogy and continuous education». To the problems of professional specialists' training, becoming of continuous education, development of the system of adult education, on the whole and Poland in particular such scientific works of O. Abdulina, S. Arkhipova, T. Brazhe, A. Verbickiy, S. Vershlovskiy, S. Goncharenko, T. Desyatov, O. Dubasenyuk, S. Zmeyov, I. Zyazyun, Yu. Kulyutkin, L. Luk'yanova, N. Nichkalo, O. Ogienko, V. Onushkin, N. Savchenko, L. Sigaeva, N. Kharitonov, Kh. Kvyatkovska, A. Maslou, M. Novak, K. Novakova, M. Knowls, D. Oldroyd, P. Pakochinskiy, E. Skibinska and many other scholars are devoted.

The **purpose** of the article is to substantiate functioning of the universities of the third age in Poland.

Discussion. *In the middle of the* XX *century in Poland it was hardness even to imagine, that it is possible to affect a question about the necessity of elderly people education. Such attempts would acknowledge senseless, and discussion of educational problems in the context of the last period of life was groundless.* At that period of time adult education executed a replaceable function in relation to formal education. During many years a situation did not change in principle, though the whole system of initial, middle and higher schools was organized for those, who works, and not a single law on the system of national education did not contain forbid to get adult people education.

Traditionally the period of adulthood is not considered appropriate for strengthening of educational activity. In Poland fundamentally changed situation only universities of the third age, which appeared in the seventieth of the XX century. The first such university was founded in 1975 in Warsaw.

Universities which were created in Poland to the end of the eightieth of the XX century functioned in obedience to the so-called French model. The main task of educational establishments were permanent education, which engulfs mental activity, artistic, physical and sanitary education, and also conducting of scientific researches, directed on cognition of processes of senescence and functioning of a man in the period of the late adulthood. In the circle of university interests were also actions of local association, which could change life conditions of adult people.

The idea of functioning of the French universities of the third age caused in Poland many discussions, in the center of which there were the quality of knowledge, that would be the subject of interest of university listeners'. From one hand, the university was created for the mass reception of knowledge, first of all educational establishment had to organize spare

time of listeners, from another hand – the university is an elitist establishment which would offer scientific knowledge of the greatest quality.

Another model was substantiated by professor O. Chernyavska. Scientist defended the idea of respect to the university listeners' and concern for educational quality. The universities of the third age should not give the substitutes of knowledge; they must create optimal conditions for meeting people and cultures. «Old age is such phase of life, in which time is irretrievable and gone. This phase creates emptiness and mental disorders. Therefore the universities of the third age must serve senior people». Part of the Polish universities of the third age realizes abovementioned model jointly with the French model [1].

Researches argue that in Polish universities of the third age about 40-45 % of listeners had middle and higher level of education, and only 1-2 % of listeners had lower level of education. This indicates that adults, getting education in the universities of the third age, create an intellectual elite in their age group. The analysis of demographic prognoses and lectures about the state of Polish society grounds for expectation that the amount of well and very well-educated adults will grow gradually. Such information encouraged to think, that the universities of the third age in the future will acquire greater popularity, there will study listeners, ready to independent mental work [2]. The process of adult education evolved from the identification of it with the process of education (the 60^{th} of the XX century) to the lifelong education (the 90^{th} of the XX century).

The efficiency of educational process substantially dependent from major link – teacher, called to prepare lecture in such a way, that adults, using their intellectual potential, have made most progress. Intellectual potential of adults is not identical with more early periods of life. Such characteristic features of intellectual potential, as intelligence, memory, attention, language abilities, during life test different transformations. Changes related to progress and effectiveness of education, a teacher cannot notice them or ignore. However received researches results in relation to cognitive processes, modifications in the field of general intelligence or special capabilities form the ambiguous picture of intellectual potential of adults. Reality complicated the education of potential and real listeners of the universities of the third age. If for many adult people a process of perception and understanding of such reality is difficult, for others – in general impossible.

Consequently, one of the global aims of adult education is the understanding of the modern world, related to ability of its interpretation. Without realization of this purpose the participation of senior generation in the actions of civil society is impossible. Senior people began all more frequently verbalize the necessity to be useful. Later this approach in adult education began to describe as emancipation leading to the interception control above own life; as growth and awareness of itself; process, directed on achievement of self-sufficiency.

There are notable shortcomings in the aspect of practical application of the obtained listeners' knowledge in Polish universities of the third age. It is necessary to form in adults the ability to solve problems of everyday life. To the group of such abilities belong things which broaden one's outlook – the ability to work with a computer, and also to use the Internet. Abilities of such type must additionally decrease an abyss between the generations of senior people and young people in the field of modern information technologies usage. Some universities in Lublin, Katowice and Olsztyn offered computer courses, that are popular among elderly people.

For the effective adult education it is necessary to align properly active methods of education. A lecture is a method of education, which is used by teachers already many millenniums. In order to use a lecture effectively in the active methods of education, it is necessary to align carefully its kinds: lecture-press-conference, lecture-dispute, lecture-visualization, etc. Andragogue must be able to conduct lectures, because the use of active methods of education is effective only then, when it is based on solid bases. Without a lecture

it is impossible to hand on exact knowledge. Andragogue's lectures – it is not always an academic exposition of educational material, however reading even of short lecture which would concentrate attention of listeners – is a real art.

During lecture listeners try as good as possible to understand and memorize information, usually herein they are helped by note-taking. Nowadays more listeners begin to write down a lecture on a dictaphone, that is why valuable is the ability of andragogue to formulate exactly own ideas. A method in which a person expresses the opinions must guide thinking of listeners and help in mastering of new knowledge.

People attach significance to the words on the basis of individual combination with objects and experience which is accumulated during life. Only talk enables to specify, what implies interlocutor. It is not always possible during a lecture, as words pass only one-way.

Incontestably, after a lecture it is possible to appoint time for a question and discussion. D. Orvel said: «If an idea can change the form of language, a language can change the form of idea». Andragogue must carefully prepare to the lecture, because improvising can only real masters of the word [1].

Andragogue-beginner should write a sentence which he/she will start the lecture, after it by turns characterize each of questions and basic comments, and think at the end over completion of lecture, which must line result. At first andragogue meets with an audience. Every group of listeners has their own features. Planning a lecture, a teacher must even approximately know age, floor and social status of listeners; their interests and level of knowledge from theme (there is no need to re-evaluate professionalism, however take into account an intellect); amount of listeners; attitude toward education (it can be positive, neutral or negative).

It is also necessary to pay attention to place, where classes take place (what may prevent: people, phone calls, sounds from the street, music, repairing, etc); lightening (if the room is well-lit, if sunlight would not prevent, etc); acoustics of apartment (one may need a microphone); temperature (should not be too cold or too warm); a place for a teacher (distance of a teacher from the group depends on the amount of listeners, acoustics, type of acoustic apparatus). The more information andragogue finds about place where will be the classes, the more confidently will feel.

A teacher passes information to the listeners. If in a phone talk a leading role is played by verbal abilities, that is why on condition of personal meeting it is possible to use many other resources. In conversation happen situations which must be avoided.

For example, something can be said, but not heard (listeners do not pay attention on what a teacher wanted to mark); heard, but not clear (a teacher used not accurate formulations, difficult words); clear, but not perceived (a teacher talked very impulsively, used wrong arguments). Such problems can be solved, if consider the high concentration of listeners' attention; to understand uniquely their ideas; to promote the level of perception of maintenance which gives teacher.

In this context it is expediently, in our view, to analyze abilities, which are necessary for implementation each of these tasks, and verbal and nonverbal elements.

1. High concentration of listeners' attention. Verbal conduct. Andragogue's lecture must be short, well-aimed and simple. People lose concentration very quickly. Even adult listeners can listen lecture not longer than 45 minutes. It is better in all to concentrate listeners' attention by means of active lecture style, coming running to the rhetorical questions, making examples from life, which revive exposition. The efficiency of information depends on that, as far as it is interesting for listeners and related to their experience. It is necessary to speak directly to the audience, make such examples which would be close to them. Listeners like, if the elements of joke appear in exposition, however one should know when it is necessary to stop and not offend anybody. It is better to banter from itself, in such a way a teacher will conquer liking of many listeners [4].

In grammar aspect it is more expedient to use short simple sentences. If there is no direct necessity, it does not cost to complicate exposition, offering elegant constructions. Recipients hardness perceive the permanent use of words-jargons, many people dislike too free method of utterance, surplus of scientific terminology does not produce the pleasant impression.

It follows to give information by normal daily language, it is worth to make pushes and replace heavy scientific terms on clear words, accessible for listeners' perception. It is not necessary to use the surplus amount of foreign origin words.

Nonverbal lines of language. Voice is one of the main aspects of educational material exposition. It is necessary to pay special attention to the tone of voice, rate of story, intonation (high or low voice) and diction. Enthusiasm, decision and expressiveness of voice, encourage to the active listening and perception of maintenance. If a teacher talks droningly and indistinctly, listeners cannot be concentrated and lose interest to material maintenance. Voice is a remarkable instrument which must be correctly influenced. Listeners perceive deep tones better. A lot of people have stern or sharp voice, however it is possible to work with one's voice, writing down it on a dictaphone and comparing with radio anchorman or actor voice. Systematic exercises will enable to attain the desired results. The expressive speech, warm and pleasant timbre of voice, gives large advantages to every teacher [5].

Clear pronunciation of all vowels and consonants does our speech clean and expressive. It is necessary to remember, that separate people have problems with hearing (almost for everybody hearing gets worse after 35 years). If speech will be clear and expressive, ideas also will become richer in content.

It does not follow to talk neither quickly, nor slowly. Short, natural interruptions in broadcasting and dramatic pauses positively influence on lecture motion. Listeners are in a position to comprehend that heard, and a teacher can quietly put in order the opinions. Indisputably, it is necessary to get rid from words-vermin.

Visual contact. If a teacher wishes to produce the positive impression on listeners, he/she must hold nice visual contact with them – natural and free. It is not necessary to translate view to the walls or on ceiling, it is necessary to send it to the audience, sometimes not for a long time detaining it on one listener. It does not recommend to return the back to the listeners. If it is necessary to write something on a board, at first a teacher must do a record, then go back to the audience and continue the opinion. If a teacher looks at listeners, he/she can see their reaction, the degree of attention concentration.

Poses and gestures. Specialists' give a piece of advice to stand before an audience straight, with squaring shoulders, it gives the impression of equilibrium, confidence and calmness. Natural and free motions of hands revive lecture and help to do an accent on important information. It is impossible to exaggerate and come running to the dramatic gestures, they must be self-weighted. Listeners at once notice an artificial conduct. In addition, necessary dynamics, of every motion, for example, the demonstration of materials, a copy of a book which is necessary for a lecture, illustrations give more persuasiveness for words.

Teacher's appearance influences on that, how he/she is perceived. A dress, hair-do, make-up, – is also elements of information. A teacher must be dressed with application, neatly and comfortably, without surplus extravagance and originality. It is necessary for a man to have a tie and coat, women can dress a suit or simple shirt and skirt, more low from knees.

Psychologists accent attention on the value of dress color. Cold colors (navy blue, grey, blue) add respect; beige and brown – diminish feeling of distance, the red can cause timidity. Jewelry should be modest.

2. Synonymous understanding of the idea. It is necessary to evaluate actual knowledge of listeners for their better understanding of information (to ask directly where do people which will be present on lecture work, do they have previous experience in this sphere, how

do they use the received knowledge); to talk clear and use simple sentences; to pay attention to all verbal and nonverbal features which testify to no understanding of the material; not to come running to the surplus counts, arguments or impersonal verbs [4].

For more lecture clearness, at first it is necessary to think over its structure. It is more easily to master and remember information which is well-organized and correctly given. Simple, transparent and logically expounded information will help distinctly to present that in other conditions will grow into the chaotic stream of knowledge.

Usually, listeners lose concentration of attention already in the middle of educational material exposition. Specialists who conducted professional presentations advice at first to report a theme, then to expound essence of question, and upon completion – summarize information. Main information must be given at the beginning and at the end of lecture, and then it will be well understood. This rule is used by journalists, when they prepare the informative issues of news. The structure of exposition is simple: entry, basic part, completion. An entry must come into a notice, in basic part main information is given, upon completion the results are summarized.

3. The increase of level of maintenance perception which is given by a teacher. For the optimization of material perception a teacher must find out, what purpose he/she and listeners wants to attain, whether such aims coincide, positively, negatively or neutrally recipients belong to the problem. A listener who has a positive relation will not be convinced. If there is neutral relation, it is necessary as quick as possible to interest a recipient, find out to him/her special carefulness. It is hardness to satisfy the negative listener on something that is why it costs at first to accept fact of different points of view on the problem, it is afterwards expedient to mark that in such situation it follows jointly to search a decision, to discuss a theme in other aspect.

Important are answers for a question about that, whether the lecture is adapted to the level of listeners, whether it will be for them interesting. Listeners' are stimulates only by the information which they will be able to use later, that is why it costs to evaluate own lecture exactly on this position.

Listeners' opinion about teacher depends on five factors: professionalism, authenticity, self-confidence, indifference, original appearance. It is formed on the basis that teachers talk (7%), as they talk (intonation, rate, speech, etc – 38%), what are their nonverbal conduct (appearance, face expression, posture, gestures, motions of body, visual contact, tone of voice, smile, etc – 55%) [5].

In analyzed way special attention is paid to the question about the usage of active methods of education in place of traditional methods of information presentation. As a rule, traditional methods of education are schematic, not always effective, though considerably easier. Classes which are conducting by active methods of education are considerably more difficult. On such classes it is possible quickly to find out the real level of knowledge and abilities of participants, their attitude toward different problems. It is not always succeeded to foresee all situations which can arise. Therefore a teacher must «have time» after group, be flexible, quickly react, sometimes to change the plan of classes, decide conflicts, and egotiate.

The active methods of education intensify not only the activity of the participants, much more work they require from a teacher. Researches proved that in three hours upon receipt verbal information a listener remembers 70%, in three days it remains only 10 % of information.

Separate teachers, working with adults, got used to undertake complete responsibility for that what will takes place in the process of education, it slows the application of active methods of education. In addition, there is often the absent desire to put right direct mutual relations with listeners. Infrequently teachers are afraid of an unexpected questions, ppearance of problem situations and unplanned themes.

Conclusions. On the basis of analysis of the modern state of adult education in Poland, it is established that adult education takes place in formal and informal forms. The Polish legislation and educational system of the country spares large attention to adult education. The system of education avouches for adults the possibility to get universal education and get or change professional qualification. Separate educational organizations – schools for adults (from the age of 18) and universities of the third age are created for this purpose.

The conducted research does not engulf all aspects of the problem, it is expedient to point subsequent scientific searches at the study of forms of increase and improvement of andragogue's qualification in Poland.

References

1. Czerniawska, O. (1987). *Aktywność społeczna i naukowa uniwersytetów trzeciego wieku,* nr 2. W: Oświata Dorosłych (in Pol.)
2. Czerniawska, O. (1999). *Edukacja osób «Trzeciego Wieku»,* W: Wprowadzenie do andragogiki, pod red. T. Wujka. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji (in Pol.)
3. Halicki, J. (2009). *Edukacja seniorów w aspekcie teorii kompetencyjnej.* Studium historyczno-porównawcze. Białystok: Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie (in Pol.)
4. Polturzycki, J. (1994). *Akademicka edukacja doroslych*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego (in Pol.)
5. Wesołowska, A. E. (1994). *Akademickie programy kształcenia andragogicznego,* nr 4. Toruń: Biblioteka Edukacji Dorosłych (in Pol.)

Abstract. Mykhalchuk O. O. University of the third age as an important component of adult education development in Poland.

Introduction. *The scientific interest is made by experience of organization of adult education in different countries of the world, in particular the Republic of Poland. Adult education is adopted as the phenomenon of the XXI century. Like other European countries, Polish society gets older each time in more rapid rate, taking it into account in the article the activity of universities of the third age is analyzed, which are the important components of adult education development in the country.*

Purpose *of the article is to analyze the functioning of the universities of the third age in Poland.*

Results. *For organization of effective adults' educational process in Poland active methods of education are applied. To the most famous method which activates adults' educational process in Poland, belongs the method of discussion, in which row techniques enter. In the universities of the third age the most popular educational techniques are: analysis of pros and cons (debates), metaplan, «six hats», poker of criteria, discussion on marks, tree of making decision, analysis of SWOT, staging.*

The important elements of formation of effective economic mechanisms of education modernization and development which provide new principles and system of field financing actually must become: the system of the state educational crediting; the development of adult education for budgetary facilities of all levels; the development of libraries and informative resources; direction of money to the in-plant teachers' training; providing of having a special purpose use of money, foreseen on the development of adult education of different levels; stimulation of establishments, which invested in adult education.

Conclusion. *On the basis of analysis of the modern state of adult education in Poland, it is established that adult education takes place in formal and informal forms. The Polish legislation and educational system of the country spares large attention to adult education. The system of education avouches for adults the possibility to get universal education and get or change professional qualification.*

Key words: *adult education; university of the third age; adults; andragogy; active methods of education.*

Одержано редакцією 11.04.2017
Прийнято до публікації 18.04.2017

УДК 371.13

МОВЧАН Валентина Іванівна,
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри початкової освіти,
Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького, Україна

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ФОРМУВАННЯ ВІЗУАЛЬНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ ЗАСОБАМИ ІНФОГРАФІКИ

Анотація. *Здійснено теоретичний аналіз застосування інфографіки у процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування візуального мислення молодших школярів. Проаналізовано поняття «візуальна мова», «візуальне мислення», «інфографіка». З'ясовано, що візуальне мислення сприяє усвідомленому сприйняттю і засвоєнню навчального матеріалу. Інфоргафіка є невіддільним компонентом навчальної інформації, що формує візуальне мислення учнів початкової школи. Інформаційна графіка ознайомлює молодших школярів із матеріалами, трудовими діями, послідовністю виконання дій, демонстрацію результатів роботи. Також інфографіка допомагає молодшим школярам зрозуміти і засвоїти значно більший обсяг навчальної інформації та сприяє розвитку візуального сприйняття й уяви.*

Доведено, що підготовка майбутніх учителів початкової школи до формування візуального мислення засобами інфоргафіки дозволяє розв'язати низку навчально-педагогічних завдань: активізації навчально-пізнавальної діяльності, формування вмінь систематизації, аналізу, виділення головного, кодування й перекодування навчальної інформації, розвиток образного сприйняття і візуального мислення, підвищення образотворчої грамотності й візуальної культури.

Ключові слова**:** *майбутні вчителі початкової школи; візуальне мислення; візуальна інформація; візуальна мова; інфографіка; навчальна інформація; візуальні образи; процес підготовки***.**

Постановка проблеми. Освітня реформа в Україні потребує підготовки вчителів початкової школи, які спроможні до реалізації компетентнісного підходу в професійній діяльності. Однією з ключових компетентностей Нової української школи є «обізнаність і самовираження у сфері культури. Здатність розуміти твори мистецтва, формувати власні мистецькі смаки, самостійно виражати ідеї, досвід і почуття за допомогою мистецтва» [1]. Оскільки «візуальне мислення допомагає організувати образи, робить їх цілісними, узагальненими, повними [2], пріоритетним завданням вищої школи є розроблення способів і засобів підвищення ефективності підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування візуального мислення учнів.

Актуальність вивчення інфографіки як засобу формування візуального мислення молодших школярів визначається тим, що цей метод сприяє творчому й інтелектуальному розвитку майбутніх учителів початкової школи, формує інформаційну і візуальну культуру.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз ступеня опрацювання окресленої проблеми засвідчує, що психолого-педагогічні аспекти формування й розвитку візуального мислення глибоко досліджені вітчизняними і зарубіжними науковцями **(**О. Бабич, Д. Безуглий, О. Іванюта, Н. Манько, В. Моляко, С. Симоненко та інші). На актуальності й значущості інфографіки у професійній діяльності педагога наголошено в роботах таких учених, як Г. Брюханова, О. Кондратенко Л. Панченко, М. Разорьонова О. Шиян та інших. Незважаючи на багатоаспектність психолого-педагогічних напрацювань із зазначеної проблеми, бракує уваги до проблеми

підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування візуального мислення учнів засобами інфографіки.

Мета статті розглянути застосування інфографіки у процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування візуального мислення молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. Роль візуальної інформації та вплив її на сучасне життя й свідомість людини протягом останніх десятиліть суттєво зростає. У сучасних умовах змінюється сприйняття й мислення, помітної трансформації зазнає комунікативна сфера. Сучасне покоління молоді має зовсім інший стиль спілкування, основними інструментами якого тепер є не текстові повідомлення, а скоріше малюнки, смайлики, так звані «емодзі». У нашому насиченому візуальними образами світі сприйняття інформації унаочнюється: замість того, щоб щось описувати словами, легше застосувати зображення, яке все покаже [3]. Це дає підстави стверджувати, що візуальна мова є одним із сучасних засобів комунікації й унаочненої систематизації інформації.

Вектор пропонованого дослідження вимагає визначення сутності поняття «візуальна мова» і «візуальне мислення». Так, О. Гладун трактує поняття «візуальна мова» і пропонує таку дефініцію: «візуальна мова – це така мовна система, яка для передачі й збереження інформації використовує візуальні (від лат. visualis – зоровий) повідомлення, що складаються зі специфічних дискретних одиниць (знаків), поєднаних у своєрідні конструкції, що мають специфічні формальні характеристики». Учена наголошує, що термін «візуальний», який із середини XX ст. витісняє традиційний «зоровий», етимологічно й історично має більш широкий спектр значень [4]. Зокрема С. Симоненко зазначає, що візуальне мислення: а) є найвищим рівнем розвитку наочних видів мисленнєвої діяльності; б) її продуктивним видом, що має складну інтегровану структуру і відображає зв'язки й відношення об'єктивної реальності за допомогою різних форм візуального кодування на метавербальному рівні; в) змістом цього рівня наочно-мисленнєвої діяльності є трансформація різних проблемних ситуацій у структури нових знань, створення образів-концептів. Їх матеріальними носіями можуть бути моделі, графіки, схеми, карти, а також різні артономічні форми (малюнки, картини, скульптура, архітектура), що є результатом візуального метамоделювання на різних рівнях відображення реальності: від конкретних речей до вищих рівнів абстрагування дійсності [5]. О. Іванюта також характеризує візуальне мислення як самостійний вид продуктивної мисленнєвої діяльності, що відображає зв'язки й відношення об'єктивної реальності засобами візуального кодування й відповідає найвищому рівню розвитку наочних форм мисленнєвої діяльності [6].

Натомість Н. Молодцова наголошує, що візуальне мислення набуває особливого значення в початковій школі, оскільки даний період характеризується гнучкістю і пластичністю психічних процесів та є найбільш сенситивним для розвитку чуттєвої сфери дитини, установлення взаємозв'язку між практикою чуттєвого досвіду, що базується на зоровому сприйнятті (дитина уявляє світ переважно зоровими образами) і понятійними способами пізнання світу. Візуальне мислення допомагає засвоїти знання за допомогою спостереження, зробити інформацію ціннісною для особистості. Візуальне мислення – це стимулятор розвитку інтелекту й особистості в цілому [7].

Проблема формування візуального мислення молодших школярів нині перебуває в полі уваги педагогів і психологів, оскільки інформаційне навантаження учнів стрімко збільшується. Візуальне мислення сприяє усвідомленому сприйняттю і засвоєнню навчального матеріалу.

Д. Безуглий пропонує такі аргументи щодо важливості візуальної підтримки під час навчання.

1. В епоху інформаційного суспільства до 90 % інформації передається візуальними каналами, оскільки відбуваються значні зміни в засобах, які реалізують унаочнення інформації та які впливають на організацію навчально-виховного процесу, його вихідні результати. Проте можливості візуалізації в галузі освіти реалізуються ще не в повній мірі.

2. Якісні зміни, які відбуваються в освіті протягом століть, спричинені виникненням писемності, друкарства, книговидання, розробленням дидактичних матеріалів, розвитком мережі Інтернет та інформаційних технологій у цілому, дистанційних форм, засобів навчання й різних інновацій в області обміну інформації, основою яких є зорове сприйняття й візуальне мислення.

3. Завдяки можливостям візуалізації великі обсяги інформації можна представляти в лаконічній, згорнутій, зручній і логічній формі, що, у свою чергу, сприяє інтенсифікації навчання.

4. Механізми вербально-логічного і чуттєво-образного відображення не спроможні дати можливість дитині уявити такі властивості, як, наприклад, дії у візуальній формі, саме тому пізнавальні процеси повинні спиратися на когнітивно-візуальні форми відображення знань. Через це і виникає інтенсивний пошук візуальних засобів передачі знань (знаки, символи, схеми, графи, матриці, таблиці), які забезпечують і стимулюють перебіг психічно-пізнавальних процесів (сприйняття, запам’ятовування, відтворення інформації) на високому рівні й активізують процес навчання [2].

Інфографіка як вид сучасного моделювання, спосіб подачі інформації за допомогою графіки і тексту є ефективним засобом візуалізації й формування візуального мислення. Такий спосіб давно використовується в газетних і журнальних публікаціях, але зараз дедалі активніше застосовується в науковій та освітній сферах. Це допомагає схематизувати й унаочнити інформацію [3].

У площині досліджуваної проблеми слушною є думка, що «художнє має передувати інтелектуальному». Це адекватно відповідає потребі учня початкової школи в образному сприйнятті дійсності й забезпечує «пізнання серцем» через художньо-естетичне переживання. Саме таке переживання стає імпульсом для утворення думок і понять [8, с. 81]. Для ефективного формування візуального мислення молодших школярів майбутній учитель має володіти знаннями з основ композиції й кольорознавства, навичками стилізації реалістичних форм і проектування інфографії.

Г. Брюханова трактує поняття «інфографіка» як органічне поєднання ілюстративних елементів, що виражають сутність проблеми або процесу, та пояснювального тексту (коли це необхідно) [3]. О. Шиян розуміє термін «інфографіка» як візуальне подання інформації, даних і знань. Це поєднання тексту і графіки з наміром викласти ту чи ту історію, донести той чи той факт. Досить часто таке поєднання плутають з ілюстрацією, але основна відмінність полягає у змісті й наповненні малюнка. Коли ви дивитеся на інфографіку, то отримуєте інформацію про певний об’єкт і певний процес. Якщо дивитеся на ілюстрації, то, насамперед, переживаєте естетичне задоволення й емоції [9].

Як зазначають Л. Панченко і М. Разорьонова, інфографіка в навчальному процесі може виконувати такі функції: презентаційну, інформаційну, пояснювальну, переконувальну, реконструювальну, прогнозувальну, організаційну, фасілітативну. Учені наголошують, що в основі застосування інфографіки лежать принципи лаконічності, креативності, візуалізації інформації, організованості, прозорості, актуальності, простоти [10].

Розвиток візуального мислення засобами інфографіки дозволяє майбутнім учителям початкової школи здійснювати навчально-виховний процес відповідно до вимог сучасного візуально-комунікаційного простору.

Інфоргафіка є невіддільним компонентом навчальної інформації, що формує візуальне мислення учнів початкової школи. Інформаційна графіка ознайомлює молодших школярів із матеріалами, трудовими діями, послідовністю виконання дій, демонстрацію результатів роботи. Також інфографіка допомагає молодшим школярам зрозуміти і засвоїти значно більший обсяг навчальної інформації, сприяє розвитку візуального сприйняття й уяви.

Одним із шляхів підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування візуального мислення молодших школярів є розроблення творчих інфографічних проектів, що можуть бути використані на уроках трудового навчання.

На першому етапі ознайомлення майбутніх учителів початкової школи з інфографією пропонується проаналізувати підручники з трудового навчання для учнів 1-4-х класів і дібрати інфографічні зображення.

Наступним етапом є самостійне проектування графічної інформації для уроків трудового навчання. У процесі проектування інфографіки студенти розв’язують такі навчальні завдання: здобувають навички аналізу і структурування інформації, перекодування вербальної інформації у візуальну; актуалізують знання з основ кольорознавства і композиції (акцентування головного за допомогою кольору, форми, розміру, розміщення й особливості впливу кольору на сприйняття інформації); розвивають уміння формування семантики ілюстративного матеріалу і підсилення візуальної ілюстрації додатковою когнітивною інформацією, що дає можливості молодшим школярам самостійно встановлювати причинно-наслідкові зв’язки, передбачати наступні дії, генерувати нові знання; навчаються компонувати додаткові інформаційні елементи і подробиці, що дозволяє розвивати уважність, спостережливість учнів початкової школи.

У межах курсу «Трудове навчання з практикумом» майбутні вчителі початкової школи проектують інфографіку для уроків трудового навчання. З урахуванням особливостей інформаційних повідомлень, студентам пропонується розробити інформаційну графіку в формі прямокутника, трикутника або кола.

Для практичного відпрацювання вмінь створення інфографіки й усвідомлення закономірностей композиційного структурування візуальної мови, майбутні вчителі початкової школи проектують інфографіку за такими типами композиційного вирішення:

- концентрична інфографіка – найважливіший об’єкт, що розміщений у центрі;
- горизонтальна інфографіка – лівий край є початковою точкою, правий – кінцевою, а композиція обмежена шириною сторінки;
- вертикальна – читається зверху вниз, що зручно для перегляду за допомогою електронних пристроїв, а також дозволяє розмістити велику кількість інформаційних модулів [11]. Під час проведення практичних занять майбутні вчителі початкової школи виконують завдання протилежного характеру – семіотичний текст трактувати лінгвістичними засобами. Також дається завдання представити власну творчу ідею засобами інфографіки, а потім запропонувати одногрупникам «розшифрувати» задум за допомогою вербальних засобів.

Отримані в такий спосіб знання, уміння й навички слугують фундаментом для подальшої професійної діяльності майбутніх учителів початкової школи, допомагають навчитися формувати візуальне мислення учнів.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Результати запровадження запропонованих завдань дають змогу підсумувати, що підготовка майбутніх учителів

початкової школи до формування візуального мислення засобами інфоргафіки дозволяє розв'язати низку навчально-педагогічних завдань: активізації навчально-пізнавальної діяльності, формування вмінь систематизації, аналізу, виділення головного, кодування й перекодування навчальної інформації, розвиток образного сприйняття й візуального мислення, підвищення образотворчої грамотності й візуальної культури.

Серед перспектив подальшого дослідження даної проблеми є вивчення засобів музейної педагогіки щодо підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування візуального мислення учнів.

Список використаної літератури

1. Концепція «Нова школа : простір освітніх можливостей». [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepcziya.html.
2. Безуглий Д. Прийоми візуального подання навчальної інформації / Д. Безуглий // Науковий журнал. Фізико-математична освіта. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2014. – № 2 (3). – С. 7–15.
3. Брюханова Г. В. Використання інфогрфіки в мистецькій освіті / Г. В. Брюханова // Мистецтво та освіта. – 2016. – № 4 (82). – С. 24–27.
4. Гладун О. До проблеми візуальної мови графічного дизайну України / О. Гладун // Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв : [зб. наук. праць]. – Харків, 2009. – Вип. 5. – С. 42–46.
5. Симоненко С. М. Психологія візуального мислення : автореф. дис. … д-ра психол. наук : 19.00.01 / С. М. Симоненко ; Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна. – Харків, 2005. – 38 с.
6. Іванюта О. В. Психологічні особливості розвитку візуального мислення в підлітковому віці : автореф. дис. … канд. психол. наук : 19.00.07 / О. В. Іванюта ; Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна. – Харків, 2003. – 21 с.
7. Молодцова Н. Г. Развитие визуального мышления у детей младшего школьного возраста на материале произведений живописи : дисс. ... канд. психолог. наук : 19.00.07. [Электронный ресурс]. – Нижний Новгород, 2001. – 219 с. // Научная библиотека диссертаций и авторефератов disserCat. – Режим доступа : http://www.dissercat.com/ content
8. Штайнер Р. Духовное обновление педагогики / Р. Штайнер ; [пер. с нем. Д. Виноградова]. – Москва : Парсифаль, 1995. – 256 с.
9. Шиян О. Усе буде інфографіка? [Електронний ресурс]. // Media Sapiens. – 2014. – Режим доступу : http://osvita.mediasapiens.ua/web/online_media/use_bude_infografika
10. Панченко Л. Використання інфографіки в освіті [Електронний ресурс] / Любов Панченко, Марина Разорьонова. – Режим доступу : http://www.kspu.kr.ua/ua/ntmd/konferentsiy/suchasni-tendentsii-navchannia-pryrodnycho-matematychnykh-ta-tekhnolohichnykh-dystsyplin-u-zahalnoosvitnii-ta-vyshchii-shkoli/sektsiia-5/5381-vykorystannia-infohrafiky-v-osviti
11. Грушевская В. Ю. Методика обучения разработке инфографики в педагогическом вузе [Электронный ресурс] // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 7. – С. 26–31. Режим доступа: http://cyberleninka.ru/article/n/metodika-obucheniya-razrabotke-infografiki-v-pedagogicheskom-vuze

References

1. *The Concept of the New Ukrainian School*. Retrieved from http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepcziya.html. (in Ukr.)
2. Bezyhlyi, D. (2014). The Tools of Visual Presentation of Educational Information. Naukovyi zhurnal. Fizyko-matematychna osvita (*Scientific Journal. Physics and Mathematical Education*), 2 (3), 7–15 (in Ukr.)
3. Bruikhanova, H. V. (2016). The Usage of Infographic in Fine Arts Education. Mystetstvo i osvita (*The Art and Education*), 4 (82), 24–27 (in Ukr.)
4. Hladun, O. (2009). About the Visual Language Problem of Graphical Design of Ukraine. Visnyk Kharkivskoi Derzhavnoi Akademii Dezainu Ukrainy: [zbirnyk naukovykh prats'] (*The Journal of Kharkiv State Academy of Design and Arts*: [collection of research papers]), 5, 42–46 (in Ukr.)
5. Symonenko, S. M. (2005). *Psychology of the Visual Thinking*: abstract of the thesis in candidacy for doctor of psychological sciences. Kharkiv: National University named after V.N. Karazin (in Ukr.)
6. Yvanyuta, O. V. (2003). *Psychological Peculiarities of the Visual Thinking at the Age of Adolescence*: abstract of the thesis in candidacy for doctor of psychological sciences. Kharkiv: National University named after V.N. Karazin (in Ukr.)
7. Molodtsova, N. H. (2001). *The Development of the Visual Thinking of Primary School Pupils Through Paintings*: dissertation in candidacy for psychological sciences, Scientific library of dissertations and abstracts of a theses disserCat, 219 p. – Retrieved from http://www.dissercat.com/content. (in Russ.)

8. Shtainer, R. (1995). *The Spiritual Renewal of Pedagogy* / translated from German by D. Vinogradov. Moscow: Persyfal' (in Russ.)
9. Shyian, O. (2014). Everything Will Be Infographic?, Media Sapiens. – Retrieved from http://osvita.mediasapiens.ua/web/online_media/use_bude_infografika. (in Ukr.)
10. Panchenko, L., & Razorionova, M. The Usage of Infographic in Education. – Retrieved from http://www.kspu.kr.ua/ua/ntmd/konferentsiy/suchasni-tendentsii-navchannia-pryrodnycho-matematychnykh-ta-tekhnolohichnykh-dystsyplin-u-zahalnoosvitnii-ta-vyshchii-shkoli/sektsiia-5/5381-vykorystannia-infohrafiky-v-osviti (in Ukr.)
11. Grushevskaya, V. Y. (2016). The Methodology of Infographic Development in a Pedagogical Institute. Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii (*The Pedagogical Education in Russia*), 7, 26–31. – Retrieved from http://cyberleninka.ru/article/n/metodika-obucheniya-razrabotke-infografiki-v-pedagogicheskom-vuze (in Russ.)

Abstract. Movchan V. Y. Training future primary school teaches to formation of the visual thinking of pupils by the means of infographic

Introduction. *The relevance of the infographic study as the mean of formation of visual thinking of primary school pupils is determined by the fact that this method promotes the creative and intellectual development of future primary school teachers, forms informational and visual culture.*

Purpose. *To consider the use of infographics in the process of training primary school teachers to formation of primary school pupils` visual thinking.*

Results. *Infographic as the way of presenting information through graphics and text is effective mean of forming visual thinking of primary school pupils. Conceptualized and visual information helps to digest educational information consciously. For the efficient formation of visual thinking of primary school pupils, a future teacher must have basic knowledge of composition and chromatics, styling skills of realistic forms and designing infographic. The development of visual thinking by means of infographic will allow future primary school teachers to perform educational process in accordance with the requirements of modern visual and communicative space.*

Infographics is the inseparable component of the educational information that forms the visual thinking of primary school pupils. Information graphics introduces primary school pupils with materials, labor actions, sequence of actions, and demonstration of results. Infographics also helps primary school pupils to understand and learn much more educational information and promotes visual perception and imagination.

Originality. *It is proved that one of the means of training future primary school teachers to formation of primary school pupils' visual thinking is the development of creative infographic projects that can be used during the lessons of labor studies.*

In the process of designing infographics students solve the following educational tasks: to get skills of analyzing and structuring information, encoding of verbal information to visual information; to actualize basic knowledge of chromatics and composition (emphasizing the primary things through color, shape, size, composition and peculiarities of color impact on the perception of information, etc.); to develop the ability to form semantics of illustrations and to amplify a visual illustration with additional cognitive information that allows primary school teachers to establish cause-and-effect relationship independently, envisage nest actions, generate new knowledge; to learn how to compose additional informational elements and details that develop attention and observation of primary school pupils.

Conclusion. *The results of implementing the proposed assignments allow to conclude that training of future primary school teachers to formation of visual thinking by the means of infographics allows to solve the number of educational and pedagogical objectives: to enhance teaching and learning activities, to form the skills of systematizing, analyzing, outlying the important information, encoding and recoding educational information, to develop imaginative perception and visual thinking, to enhance figural competence and visual culture.*

Key words: *future teaches of primary school; visual thinking; visual information; visual language; infographic; educational information; visual patterns; process of training.*

Одержано редакцією 12.04.2017
Прийнято до публікації 18.04.2017

УДК 378.22.011.3-051-053.4

ПАСІЧНІЧЕНКО Анжела Василівна,
кандидат психологічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, Україна

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ

***Анотація**. Проведено аналіз змісту і методичних аспектів викладання навчальної дисципліни «Технології формування соціально-комунікативної компетентності дошкільників» майбутнім фахівцям дошкільної освіти. Обґрунтовано актуальність, визначено мету, завдання, уміння й навички, якими повинні оволодіти студенти в результаті вивчення даної дисципліни. Детально проаналізовано зміст кожного змістового модуля, методичні аспекти організації та проведення лекційних і практичних занять.*

***Ключові слова:** професійна підготовка; соціально-комунікативна компетентність; дошкільник; вихователь; педагогічна діяльність; навчальна дисципліна; студент; лекція; практичне заняття.*

Постановка проблеми. Однією з умов соціалізації дитини дошкільного віку є її спілкування і взаємини з дорослими, однолітками. Оскільки дошкільний вік – перша і важлива ланка формування особистості, у тому числі й становлення соціально-комунікативної компетенції дитини, то досвід узаємодії та реалізації себе, що отриманий у цьому віці, визначатиме її подальший розвиток. У зв'язку з цим, сучасне суспільство висуває достатньо високі вимоги до сформованості компонентів соціально-комунікативної компетентності як основи успішності міжособистісних узаємин і соціалізації в цілому. Особливе місце в цьому процесі відводиться вихователю. Саме від його професійної підготовки залежатиме успішність становлення нових універсальних якостей і поведінкових моделей особистості дитини, що зумовлює необхідність підвищення якості фахової підготовки, оновлення змісту, упровадження ефективних педагогічних технологій навчання й виховання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різноманітні аспекти формування соціальної й комунікативної компетентності вивчаються такими науковцями, як А. Авдюкова, І. Бех, Д. Воронцов, Н. Гавриш, Л. Гієнко, М. Гончарова-Горянська, І. Єрмаков, Н. Калініна, Н Кузьміна, В. Куніцина, І. Ледньова, Л. Лєпіхова, Г. Мосягіна, А. Мудрик, Д. Почебут, Л. Сохань, В. Цвєтков та ін. Проблему становлення соціально-комунікативної компетентності дошкільників досліджують М. Айзенбарт, А. Богуш, О. Кононко, В. Кузьменко, С. Кулачківська, С. Ладивір, С. Матвієнко, Т. Поніманська, І. Рогальська, М. Савченко, О. Шишова та ін.

Історичні аспекти, особливості, сучасні проблеми професійної підготовки майбутніх вихователів у вищих навчальних закладах є предметом наукового аналізу в дослідженнях Л. Артемової, Н. Бесараб, Г. Бєлєнької, О. Богініч, А. Богуш, О. Гнізділової, Н. Голоти, Н. Грами, Н. Ємельянової, Л. Загородньої, Т. Зотєєвої, Н. Ковальової, Т. Котик, О. Кучерявого, М. Машовець, Г. Підкурганної, Л. Плетеницької, Т. Поніманської, О. Проскури, І. Рогальської, Н. Сайко та ін.

Визначення невирішених раніше частин загальної проблеми. У той самий час ціла низка питань залишаються недостатньо розробленими. Зокрема, на наш погляд, потребують вивчення теоретико-методичні засади професійної підготовки вихователів до формування соціально-комунікативної компетентності дітей дошкільного віку. Саме важливість теоретичних і практичних аспектів зазначеної

проблеми, об'єктивна необхідність підвищення рівня готовності майбутніх педагогів до її вирішення зумовили мету нашого дослідження.

Мета статті – обґрунтування змісту і методичних засад підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до формування соціально-комунікативної компетентності дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Навчальна програма вибіркової дисципліни «Технології формування соціально-комунікативної компетентності дошкільників» укладена відповідно до професійної програми підготовки магістра напряму 012 «Дошкільна освіта».

Предметом вивчення є соціально-комунікативна компетентність дитини дошкільного віку та шляхи її формування. Викладання курсу має на меті формування системи знань про загальні закономірності процесу формування соціально-комунікативної компетентності дошкільника, вироблення вмінь аналізувати різноманітні явища, що виникають у процесі взаємодії дітей у групах, установлювати закономірності їх виникнення й перебігу [1, с. 1].

Згідно з вимогами освітньо-кваліфікаційної характеристики студенти повинні оволодіти знаннями про: особливості процесу соціалізації в дошкільному дитинстві; специфіку і закономірності функціонування дитячої групи; загальну характеристику процесів спілкування в дошкільному віці; методи соціально-психологічної діагностики соціально-комунікативної компетентності дошкільників; специфіку впливу сім'ї на формування соціально-комунікативної компетентності дошкільників; зміни у спілкуванні й узаєминах дошкільників на різних етапах дитинства; зміст конфліктів і шляхи оптимізації взаємин у дитячій групі; особливості формування соціально-комунікативної компетентності у тривожних, сором'язливих і агресивних дітей [1, с. 1].

У результаті вивчення курсу студенти оволодівають уміннями проводити соціально-психологічний аналіз стану сформованості соціально-комунікативної компетентності дошкільників, використовувати різні методи і прийоми формування соціально-комунікативної компетентності дошкільників, організовувати ігрову взаємодію та спільну діяльність у дитячій групі. Завдяки даному курсу покращується здатність знаходити взаєморозуміння й установлювати контакти з конфліктними, агресивними, тривожними і сором'язливими дітьми, впливати на спілкування та взаємини у групі дітей [1, с. 1].

Знайомство з технологіями формування соціально-комунікативної компетентності дошкільників, їх практична реалізація в навчально-виховному процесі дошкільних навчальних закладів має здійснюватися на глибокому знанні та правильному використанні психологічних закономірностей функціонування й розвитку особистості в період дошкільного дитинства, особливостей сучасного соціального середовища, у якому живе і зростає як особистість дитина дошкільного віку. У зв'язку з цим, окремі аспекти формування соціально-комунікативної компетентності дошкільника розглядаються у процесі викладання таких нормативних навчальних дисциплін, як «Психологія загальна», «Психологія дитяча» та ін.

Навчальний матеріал курсу «Технології формування соціально-комунікативної компетентності дошкільників» є структурованим за двома змістовими модулями: «Основні характеристики соціально-комунікативної компетентності особистості», «Соціально-комунікативна компетентність дошкільника та шляхи її формування».

Вивчення курсу розпочинається з засвоєння теми «Соціально-комунікативна компетентність як чинник соціалізації особистості», де увага студентів акцентується на тому, що соціально-комунікативна компетентність дошкільника формується у процесі його соціалізації. Розглядаємо соціалізацію як двосторонній процес, що включає в себе, з однієї сторони, засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження в соціальне середовище, систему соціальних зв'язків, її пристосування, «адаптацію» до

культурних, психологічних і соціологічних чинників (Т. Парсонс, Р. Мертон), з другої – процес активного відтворення індивідом системи соціальних зв'язків за рахунок його активної діяльності, подолання негативних впливів середовища, що заважають його саморозвитку і самоствердженню (А. Маслоу, А. Олпорт, К. Роджерс).

Зміст поняття «соціально-комунікативна компетенція» ми розглядаємо, виходячи з «Базового компонента дошкільної освіти», де воно визначається як: 1) обізнаність із різними соціальними ролями людей (знайомі, незнайомі, свої, чужі, діти, дорослі, жінки, чоловіки, дівчатка, хлопчики, молоді, літні), з елементарними соціальними і морально-етичними нормами міжособистісних взаємин, уміння дотримуватися їх під час спілкування; 2) здатність узаємодіяти з іншими людьми: узгоджувати свої дії, поведінку з іншими; усвідомлювати своє місце в соціальному середовищі; позитивно сприймати себе; 3) уміння співпереживати, співчувати, допомагати іншим, обирати відповідні способи спілкування в різних життєвих ситуаціях [2, с. 10].

Як зазначає О. Усанова [3, с. 13], соціально-комунікативна компетентність оцінюється рядом когнітивних чинників: знаннями про навколишній світ, про соціальні цінності, здібністю адекватно сприймати інформацію. Соціально-комунікативна компетентність актуалізується з урахуванням конкретних умов комунікації.

Звертаємо увагу студентів на різноманітність визначення самого поняття «соціально-комунікативна компетентність», оскільки єдиного погляду в розумінні його змісту і структури немає. Останнім часом його зміст науковці розглядають через поняття «компетентність», «життєва компетентність», «професійна компетентність», «комунікативна компетентність», «соціально-психологічна компетентність», при цьому ототожнюють поняття «соціальна компетентність» і «соціально-психологічна компетентність». У свою чергу, «соціальна компетентність» і «комунікативна компетентність» аналізуються як окремі характеристики або як складники «соціально-комунікативної».

Н. Беккер [4, с. 61] визначає соціальну компетентність як інтегроване утворення, що включає в себе ряд узаємообумовлених і взаємодоповнюючих компонентів когнітивної, емоційної й поведінкової сфери, що дозволяють особистості адаптуватися й самореалізуватися в умовах сучасного суспільства, тобто успішно пройти соціалізацію.

У дослідженні О. Максимової зазначено, що соціальна компетентність – відповідна інтеграція знань, умінь і ставлень, які планомірно, цілеспрямовано і систематично розвиваються під час виховання й навчання, що забезпечує оптимальну адаптацію до школи, а також виокремлено такі її компоненти, як знання, уміння діяти відповідно до ситуації та ставлення до інших [5, с. 61].

У процесі вивчення курсу студенти знайомляться з умовами, технікою проведення соціально-психологічного дослідження й вимогами до результатів, отримують знання про різноманітні методики діагностики соціально-комунікативної компетентності. Наголошується на тому, що питання про можливість застосування соціально-психологічних методів у роботі педагога нерідко є дискусійним.

Акцентується увага на тому, що існує взаємозалежність між сформованістю соціально-комунікативної компетентності та соціально-психологічним статусом дитини у групі однолітків. Наголошується, що статус дитини у групі, характер її взаємин з однолітками суттєво впливають на процес формування особистості, її емоційний стан і психічний розвиток у цілому (О. Киричук, В. Кисловська, Я. Коломинський, А. Ценципер, П. Якобсон та ін.) [6, с. 52].

Чим сильніші емоційні негаразди дитини, тим більше можливостей для виникнення ситуацій, які викликають труднощі в узаємодії дитини з зовнішнім світом. Високий статус і активна роль у колективі можуть стати підґрунтям для формування в дітей позитивних якостей. Сприятливі взаємини з однолітками породжують у дитини почуття впевненості в собі, спільності з колективом, прихильності до групи, є одним із засобів розвитку самостійності, ініціативності [6, с. 53].

Даний курс також дає можливість отримати знання про дітей із проявами агресивності, конфліктності, тривожності, сором'язливості, загостреною вразливістю, невпевненістю, замкненістю та ін. Студенти знайомляться з причинами їх появи, психологічними особливостями, специфікою поведінки таких дошкільників.

Значна увага приділена технологіям формування соціально-комунікативної компетентності. Перш за все, наголошується на системності такої роботи, яка потребує спільних зусиль усіх учасників навчально-виховного процесу: дитини, батьків, педагогів. У зв'язку з цим майбутні вихователі знайомляться з різноманітними напрямами роботи з формування в дошкільників соціально-комунікативних навичок, конструктивних форм поведінки і досвіду спілкування, навичок побудови партнерських відносин, уміння взаємодіяти один з одним у різних соціальних ситуаціях (партнерство, суперництво), вирішувати складні ситуації у спілкуванні (конфлікти, керівництво злістю, тривогою, уміння відмовляти), уміння говорити про свої почуття, бажання іншим.

У процесі вивчення курсу майбутні вихователі знайомляться з різними формами, методами роботи (ігри (рольові, психодраматичні, соціальні та ін.), нейрогімнастика, етюди, вправи з саморегуляції, релаксації, арт-техніки, елементи казкотерапії, музикотерапії, пісочної терапії та ін.) та особливостями їх використання.

Проведення лекційних і практичних занять передбачає, перш за все, орієнтацію на розвиток практичних, професійних умінь і навичок студентів. У зв'язку з цим, викладач намагається дещо відійти від інформаційно-накопичувальної моделі до розвитку самостійної творчої активності, ініціативності, вироблення власної позиції. Тому більшість лекцій мають проблемний, діалоговий характер, на яких студентів заохочують до висловлювання власних суджень, обговорення різних поглядів, стимулюють до самостійного пошуку розв'язання проблем.

Ефективним під час лекційних занять є використання мультимедійних презентацій, що підвищує рівень засвоєння знань, дозволяє краще структурувати і систематизувати матеріал. Так, мультимедійна презентація до теми «Тривожність і шляхи її корекції в дітей дошкільного віку» містить аналіз поглядів науковців на проблему тривожності, характеристику видів, причин тривожності, критерії й показники, за якими визначається тривожність у дошкільників, схематичне зображення програми корекційно-терапевтичної роботи з подолання тривожності.

Результативною формою проведення занять є дискусія, яка дозволяє не лише поділитися власним поглядом на розв'язання проблемного завдання, а й формує вміння обґрунтовувати її переваги. Так, наприклад, заняття з теми «Агресія в дитини дошкільного віку» проводиться у вигляді телевізійного ток-шоу, де ролі між учасниками розподілені так: «вихователі», «батьки», «психологи». Студентам-учасниками «ток-шоу» пропонуються різноманітні проблемні ситуації з теми. Кожен має можливість висловити з позиції отриманої ролі власну думку, пояснити причину її виникнення, обґрунтувати її, навести приклади, додаткові аргументи, факти на підтримку.

Доцільним, на нашу думку, є використання методу конкретних ситуацій (case-study) – методу активного проблемно-ситуаційного аналізу навчального матеріалу через вирішення конкретних завдань – ситуацій (вирішення кейсів).

Як зазначає Л. Варга [7, с. 19], моделювання ситуацій за кейс-методом, який спрямований на формування у студентів здатності прогнозувати, структурувати й аналізувати конкретні педагогічні ситуації на основі набутих теоретичних знань навчальних дисциплін є найбільш продуктивним видом моделювання. За допомогою застосування викладачем цього методу студенти мають можливість проявити й удосконалити аналітичні навички, навчитися працювати в команді, знаходити найбільш раціональне розв'язання поставленої проблеми. Сутність навчання з застосуванням методу кейс-ситуацій полягає в тому, що кожен пропонує варіанти, виходячи з наявних у нього знань, практичного досвіду й інтуїції.

Результативним є використання різноманітних технологій інтерактивного навчання: робота в парах, «Мозковий штурм», «Мікрофон», «Незакінчені речення», «Дерево рішень» та ін.

Професійне становлення майбутнього вихователя у процесі його підготовки у вищій школі передбачає не лише оволодіння певною сукупність знань, умінь і навичок, але і його особистісне самовдосконалення. Оскільки формування соціально-комунікативної компетентності в дітей не може бути ефективним, якщо її складники не розвинені в самого вихователя, це стає одним із аспектів фахової підготовки. З метою реалізації даного завдання на заняттях проводяться психодіагностичні дослідження особистісних рис, установок, ціннісних орієнтацій, самооцінки студентів, що дозволяє вирішувати в подальшому конкретні практичні завдання. Наприклад, уважаємо за доцільне використання таких методик, як «Оцінювання самоконтролю у спілкуванні» (за М. Снайдером), «Самооцінювання адаптивності» (за С. Болтівцем), «Визначення рівня особистісної тривожності» (за Спілбергом-Ханіним), «Оцінювання стресостійкості особистості», тестів «Тест на товариськість» (за Ряховським), «Тест на конформність», «Уміння слухати», «Уміння говорити і слухати» (за Маклені), «Чи конфліктна Ви особистість?» та інші. Корисним також є вивчення основ візуальної психодіагностики. Це дозволяє майбутнім вихователям краще зрозуміти партнера зі спілкування й узаємодії, більш детально розкрити для себе власний особистісний потенціал. Окремим, цікавим елементом занять є різні елементи тренінгу, що проводиться з метою формування у студентів комунікабельності, товариськості, доброзичливість, емпатійності, комунікативних і організаторських умінь, уміння продуктивно виходити з конфліктної ситуації.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, успішна підготовка майбутніх вихователів до формування соціально-комунікативної компетентності дітей дошкільного віку можлива завдяки реалізації описаних форм, методів і засобів навчання. Засвоєння студентами змісту курсу сприятиме підвищенню рівня професійності й формуванню системи знань, умінь, навичок, які відповідають вимогам сучасності й дозволять ефективно їх реалізувати в майбутній практичній діяльності вихователя дошкільного навчального закладу.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми професійної підготовки вихователів до формування соціально-комунікативної компетентності дошкільника. Розроблення й упровадження ефективних форм і методів, обґрунтування методичних основ фахової підготовки майбутніх вихователів є перспективами подальших наукових розвідок.

Список використаної літератури

1. Пасічніченко А. В. Технології формування соціально-комунікативної компетентності дошкільників : навчальна програма вибіркової навчальної дисципліни [для підготовки магістра напряму 8.01010101 Дошкільна освіта] / А. В. Пасічніченко. – Полтава, 2015. – 7 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти України [Електронний ресурс] : Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392 / Веб сайт Верховної Ради України. – 2012. – Режим доступу: http://zakon4.rada. gov.ua/laws/show/v_5-2736-12 3
3. Усанова О. Г. К проблеме формирования социально-коммуникативной компетентности личности / О. Г. Усанова // Вестник культуры и искусств. – Выпуск № 2 (26). – 2011. – С. 10–13.
4. Беккер Н. В. Основы формирования социальной компетентности школьников / Н. В. Беккер // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. – 2015. – № 2 (8). – С. 54–61.
5. Максимова О. О. Формування соціальної компетентності дитини дошкільного віку як запорука її успішної адаптації до навчання в школі / О. О. Максимова // Педагогічна освіта : теорія і практика. Збірник наукових праць. – Вип. 20 (1-2016). – Ч. 2. – Кам'янець-Подільский : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2016. – С. 229–234.
6. Пасічніченко А. В. Становлення статусу дітей у групі на етапі переходу від старшого дошкільного до молодшого шкільного віку : дис. … канд. психол. наук : 19.00.07 / А. В. Пасічніченко. – Київ, 2003. – 177 с.

7. Варга Л. І. Технології застосування інтерактивних технологій у формуванні комунікативної культури майбутніх вчителів / Л. І. Варга // Вісник Черкаського університету. Серія : Педагогічні науки. – 2016. – Вип. № 18. – С. 18–23.

References

1. Pasychnychenko, A. V. (2015). *Technology of forming the social and communicative competence in preschoolers*: the syllabus of the optional academic discipline to train masters on the specialty 8.01010101 Preschool Education (in Ukr.)
2. *The basic component of preschool education Ukraine*: The Cabinet of Ministers of Ukraine on November 23, 2011 № 1392 / Web site of the Supreme Court of Ukraine. – 2012. – Retrieved from http://zakon4.rada.gov.ua/laws/ show/v_5-2736-12 3.
3. Usanova, O. G. (2011). Towards the development problem of social and communicative competence of a person. Vestnyk kul'tury y yskusstv (*Culture and Arts Herald*), 2 (26), 10–11 (in Russ.)
4. Bekker, N. V. (2015). Fundamentals of students' social competence formation. Nauchno-pedahohycheskoye obozrenye (*Scientific and pedagogical review*), 2(8), 54–61 ((in Russ.)
5. Maksymova, O. O. (2016). Formation of social competence as a child preschool key to its successful adaptation to training at school. Pedahohychna osvyta: Teorya y praktyka (*Pedagogical Education: Theory and Practice*: Collection of research papers / Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University), 20 (1-2016), part 2, 229–234 (in Ukr.)
6. Pasychnychenko, A. V. (2003). *Formation of children's status in the group on the stage of transition from the senior pre-school age to the junior school one*. (Ph.D dissertation). Kyiv (in Ukr.)
7. Varga, L. I. (2016). Technology of interactive technologies in formation communicative culture of future teachers. Vysnyk Cherkas'koho Unaversytetu: serya Pedahohychny nauky (*Cherkasy University Bulletin: Pedagogical sciences*), 18, 54–61 (in Ukr.)

Abstract. Pasychnychenko A. V. Training future preschool teachers to form social and communicative competence in preschool-aged children.

Introduction. *Modern society puts rather high demands on formation of the components of social and communicative competence. The success of its development depends on the level of professional competence of future preschool teachers and necessitates improving the quality of their training, content renovation, implementing effective training and educational technologies.*

Purpose. *A ground of maintenance and methodical principles of preparation of future educators of preschool educational establishments is to forming of social-communicative competence of children of preschool age.*

Results. *In this regard, it is relevant to justify the content and methodical bases of future preschool teachers' training to form social and communicative competence in preschool-aged children which has been provided by teaching the optional academic discipline «Technology of forming the social and communicative competence in preschoolers».*

In the course of studying, students are introduced to various ways of forming constructive behaviors and experiences of communication, social and communication skills, ability to interact with peers in different social situations, to build partnerships, resolve difficult situations in communication and others. This training course provides getting knowledge on various forms and methods of work (games: role games, psychodrama, social ones), neurogymnastics, scene studies, exercises of self-regulation and relaxation, art techniques, elements of fairy tale therapy, music therapy, sand play therapy), and peculiarities of their use.

Lectures and practical classes primarily provide a focus on the development of practical and professional skills of students. Due to this fact, it is useful to change the information and accumulation model onto the development of independent creative activity, leadership, forming one`s own position. Task presence and polemical character of lectures encourages students to state their own opinions, discuss different points of view and search ways of solving problems on their own. In our opinion, it makes sense to use various technologies of interactive learning in the classroom.

Thus, successful training of future preschool teachers to form social and communicative competence in preschoolers becomes possible through the implementation of the above-described forms, methods and means of education. Mastering the course content by students will increase the level of professional training and provide the formation of the system of knowledge and skills meeting the present and allowing to apply them effectively in future practical work in the kindergarten.

Conclusion. *Thus, successful preparation of future educators to forming of social-communicative competence of children of preschool age is possible due to realization of the described*

forms, methods and facilities of studies. Mastering of maintenance of course students will assist the increase of level of professional and forming of the system of knowledge, abilities, skills that answer the requirements and will allow effectively to realize them in future practical activity of educator of preschool educational establishment.

Key words: *professional training; social and communicative competence; preschool; preschool teacher; pedagogical activity; academic discipline; student; lecture; practical lesson.*

Одержано редакцією 17.04.2017
Прийнято до публікації 24.04.2017

УДК 378.14.015.62

SAYKO Nataliya Alexandrovna,
candidate of Pedagogical Science, Docent of the Chair of Special Education and Social Work, Poltava National Pedagogical University named after Y.G. Korolenko, Ukraine

THE FORMATION OF VALUE-NORMATIVE COMPETENCE OF FUTURE SOCIAL EDUCATORS BY MEANS OF TRAINING

Анотація*. Проаналізовано поняття «компетентність», основні підходи до формування компетентності майбутніх соціальних педагогів. Розглянуто ціннісно-нормативний складник компетентнісного підходу, який полягає у формуванні світоглядної позиції фахівців і містить такі цінності, як позитив у житті, формування лідерських якостей, свобода, особистісне щастя, що досягається у професійній діяльності. Також обґрунтовано необхідність використання тренінгових методик у процесі формування професійної готовності фахівців. Наведені приклади тренінгів і вправ, розкрито принципи їх застосування.*

Ключові слова: *компетентність; компетентнісний підхід; ціннісно-нормативний компонент; філософська позиція; тренінг; цінності; орієнтація на позитив; свобода; лідерські якості; категорія щастя.*

The posing of problems. Modern high education is characterized by hectic changes which should lead to its improvement, increase quality of preparation, entry into European community. One of the ways of such improvement is passing from knowledge to competence approach in the process of preparation of specialists with higher education. At this point of time the problem of implementation of competence approach is actively discussed by scientists, the notion «competence», «competency» are exploring, common and different features are discovered, the models of experts' professional training are developed.

Solving of outlined problem was established in works of J. Raven, A. Andreev, A. Akulov, I. Zymnia, K. Levin, A. Hutorskoy, I. Grishin, G. Selevko, O. Pometun, R. Postushenko, O. Ovcharuk and others national and foreign didacts.

N. Bibik [1, p. 408–410] understands competence in education as acquired characteristic of personality which provides successful joining of young person in the life of modern society. Competence in education is considered as integrated result that includes moving accents from accumulation normatively defined knowledge and skills to the formation and development in student the ability to act practically, apply an experience successful activity in particular sphere.

M. Levina [2] disclosing contemporary technology of preparation an educator has noticed that important component is operational and technological competence, which includes formation of aware and creative specialist, his learning of broadcast scientific knowledge, making decisions, analysis and selection of information.

O. Akulova, N. Radionova, A. Triapitsyna [3], regard professional competence as integrative characteristic which determines the ability to solve professional problems and typical tasks appeared in real situations of professional pedagogical activity with using of knowledge, professional and life experience, values and predispositions.

I. Grishyna [4] outlines that exactly personal structural components provide the formation of professional competence, its genetic connections at different points of time and real new entity in such components (both positive and negative). Important aspect of the problem of gaining the competence is definition of a real contradiction between requirements for the individual professional activity, his/her personal arising intentions and tasks.

O. Kokun [5] identifies the definition «professional competence» as complex of professional knowledge, skills and ways of fulfillment professional activity. Its main components are: 1) socio-legal competence (knowledge and skills in the sphere of interaction of social institutions and people, being acquainted with professional communication and behavior as well); 2) special competence (preparation to independent implementation specific forms of activity, ability to solve typical professional problems and estimate results of own work, capability to get new knowledge and skills according to specialty independently); 3) personal competency (ability to constant professional growth and qualification increase, as well as self-realization in professional work); 4) auto-competence (adequate imagination about own socio-professional characteristics and possession of overcome professional destructions); 6) extreme professional competence (ability to work in conditions that suddenly become complicated, in accidents, defection of technological process).

N. Zaveryko & Y. Matskevych [6, p. 259–262] define professional competence as alacrity of subject particular kind of activity for successful completion functions provided by standards of particular profession and one of the main ways of the improvement of professional competence is considered to be cinematography, if more exactly analysis of problem situations, finding ways of their solving.

G. Belenka [7, p. 26] is of the opinion that professional competence is a professional preparation and ability of the subject of the work to fulfil tasks and duties daily activities. It is conditioned by cognitive and active components of preparation of educator, is a measure and main standard of determination of his conformity to work conditions. In structured way professional competence of educator can be pictured as three-stage pyramid, basement of which consists of professional knowledge, skills and abilities is based on it, and individualization, interpretation becomes a basis of professional activity.

Competence at the modern stage is an indicator of quality of higher education, which forms foundations its professional aspects necessary for making a decision and activity in sphere of profession [8, p. 3].

Looking through the definition professional competence in preparation of social educators it is necessary to pay attention to catalog of professional competences of social educators that was created by International Association of Social Educators AIEJI in 2006, where is noticed that competence is an ability of social worker to act concerning particular task, situation or context…, which combines not only knowledge, skills, intellectual, practical and social competence but a position and motivation [9, p. 9].

Analyzing different points of view of specialists with competency approach, we can say that higher education need efficient forms and methods of preparation which will actively promote the formation first of all practical skills and will give an opportunity to try theoretical stuff on practice. One of such method is training, that becomes especially actual in the conditions of permanent cutback of class work in institutions of higher education, students' educational and production practices and gives an opportunity to use potential, knowledge and experience every participant to the limit. It is also important to mention that percent of independent student's work increased, which leads to overloading, especially emotional in a

case if work is done well. So an obligatory component in realization a competency approach is value-normative, which provide the formation of appropriate attitude of own personality, own victories and defeats, life in general, optimistic position, formation feeling of freedom, happiness, confidence in own forces, overcome anxiety and doubts; deprivation of fear to lose or thoughts how to gain the aim, concentrations on confident and clear actions that makes a protective effect in professional activity. The easiest way to realize tasks of this approach is to use training methods of different aim and direction.

Analysis of recent research and publications. The definition «training» in professional preparation of future specialists can be reviewed from different positions: as systematic method of creation, implementation and determination of whole process of education and getting knowledge considering technical and human recourses and their collaboration, which makes as a task to optimize an education (S. Sysoeva, T. Poyasok); as training method of education (N. Nychkalo), means and way (organized action), with the purpose of getting particular result in the process of educational-disciplinary work (O. Padalka); method of united activity of the teacher and student, which includes social experience of humanity and control by teacher the educational-cognitive students' activity (A. Aleksiuk).

The purpose of the article – to justify the necessity of formation of value-normative readiness components of future social pedagogues with the use of trainings.

Presentation of basic stuff. Training is understood as formation method of worldview positions of a future social educator that will help to avoid professional deformations and psychoemotional exhaustion of specialist.

First component of valuable-normative readiness is orientation on positive in life. With this aim it is important to make social educator acquainted with basis of positive psychology, principles of which are laid in such methods of social work as empowerment, facilitation and coaching, reliance on strong sides, etc. and use of therapeutic methods in students' educational process, addressed on shaping a positive direction in life. However, such positive direction should be supported by constructive practical acts to achieve success in life, gain professionalism and contentment in life. Otherwise, if person decreases the level of requirements, is satisfied with what he has, it will lead to regress in life. Organization of socio-pedagogical work without faith in positive changes in behaviour of clients and in own forces as professional and human who can help will lead to negative consequences, in the best case the results will relevant to zero. That's why future social educators should understand that formation of positive minds influences on quality of personal life and professional activity. Solving pointed tasks can be made as the result of use such training methods as «Believe in yourself», aim of such reservation of social educators' psychical health, updating of process positive self-reconstruction and strengthening psychologist microclimate of pedagogical collective or a students' one. The exercises that were chosen are used to form a confidence in own forces and to express individuality – «Look, it is me!», «My wonderful features», «Recourses», «My peculiarity and uniqueness», «Ability to think positive», «Strive to success or afraid to fail?». Training of development a positive motivation «How to gain an aim or when dreams will come true?» involves the use of such exercises «Define a difference between aim and dream», «William James' Success Formula», «Success journal», exercises for social stability, exercises of group psychodrama («Game of the Future», «Duplicate roles», «Mind, feeling, body»), exercise of Gestalt psychology group («Here and Now», «I have to ... I cannot…», «Your ability to frankness»), exercise «Pessimist, Optimist, Buffoon» aim of which is to create a complete attitude of person to problem situation, receiving an experience of looking threw the problem from different points of view.

Selection and set of exercises can be different but it is necessary to follow general principles of positive psychotherapy:

– The principle of hope, posited-approach – every person is capable, so has a chance to change existing state of things to the better;

- The principle of balance and harmonization – problems, conflicts and disorders that we full our life with, arise because of misbalance between effective factors of different nature and if we react on problem negatively, only make it stronger, we need to react in such way, with such abilities and from such position that we can to renew our balance and improve the situation;
- The main aim of positive psychotherapy coincides with the aims of socio-pedagogical work – not only to solve the problem of person but also to teach him/her to solve other problems and be always ready to make a decision as one of the life's norms [10].

The next component of value-normative readiness is formation of leadership philosophy. Italian scientist Antonio Meneghetti understands the notion «leader» as vector person, personality, controlling operations and is able to synthesize the context of relationships, it is an operational center of numerous relationships and functions [11]. A person with leadership qualities is able to control, coordinate, manage and change society. The development of such qualities is not possible without formation of inner leading position, involving deprivation of fear, dependence on external evaluations, expression of their individuality, confidence in own knowledge's and skills, etc. Internal leadership position also assumes a certain attitude to own mistakes and failures. To do not stay on the same place and keep going it is important to be able to take a positive experience and increase own inner world.

Next training methods can help with formation of leadership qualities: «Qualities of the Leader», «Portrait of the leader», «leader - is ...», «Auction of leadership qualities», Exercise 3. «Through self improvement to the leader», «Point of support», «Manipulator or actualize», «Melt circle», etc. The basic principles the formation of leadership qualities of students can be defined as follows: 1) purposefulness position of the individual; 2) presence of internal readiness to be a leader, which implies the absence of fear of mistakes, new kind of activities, external evaluations, so no walls, barriers and hierarchy; 3) constant work on increasing self-esteem; 4) systematic improvement of own skills; 5) every time to fix own successes and enable to be proud of them, but then move on.

Also important is such value as freedom. In a professional activity freedom is implemented in the right to freely choose the direction of activities, methods, techniques that specialist believes to be essential to achieve a chosen goal. Freedom of professional work involves freedom of creativity, freedom of choice, freedom of speech, freedom of the internal position of human limitations, from fears, complexes, etc., and formation of skills to use the right of freedom. Future social workers need to understand that feeling of freedom is formed for humans on the basis of moral, democratic, humane values. When a person knows that his/her acts are within the law, moral and pedagogical standards, he/she feels right, protected and free. Morality, religion, traditions - a first glance regulatory factors of our freedom, but they are core, a landmark in personal life and professionally serve as a starting point and make it possible to distinguish positive freedom from negative one, practically implement the right of freedom of every individual.

Freedom is formed in ontogenesis in the process of acquisition by a person rights on the activity and value orientations. Critical period of transformation the child's spontaneity into freedom as conscious activity is teenage, when under favourable circumstances integration of freedom (forms of activity) and responsibility (forms of regulation) is made in a single mechanism of autonomous self-determination of a mature personality. Psychologically unfavourable conditions of personality development in ontogenesis, connected with unstable relationships and absence of right to personal activity, lead to perception of life as being completely conditioned with external demands, expectations and circumstances. Level of development of personal freedom is the foundation of personal choices [12].

Training methods aimed to develop students' individual positions free personality can be divided by means of influence and by ways of forming the freedom to methods, which use

physical exercises for the purpose of relaxation and those, which use psychological influence on the individual. For example, it can be used relaxation training, bioenergetic, rhythms stimulation, sensitivity, favourable conditions for such training - is educational PT lessons, it will also increase their actuality and create the motivation for students to attend them.

Trainings freedom of speech, which is aimed to form skills speaking freely in public, to build quickly high-quality, influential speech, to respond successfully to acute and complex questions, etc; learning how to make a choice in life, aim of which is to develop skills to analyze the situation critically, determine the motives, interests, goals, form readiness for action, establish a moral and emotional peace; socio-psychological theatre «Action – the key to success!».

The main principles of using training of inner freedom are: the principle of pluralism, the principle of dignity, the principle of equality; the principle of unity of rights, freedoms and duties. One more value that it is important to be oriented on in preparation of social educators is the category of happiness and sense of life satisfaction. The norm of human life – is to be happy, this is noted in different sources, as well as in the Bible. In case of absence of satisfaction, joy of life lost its meaning. As the modern psychologist, who teaches positive psychology and leadership courses at Harvard University Tal Ben-Shahar noticed that in modern school children are taught many complex mathematical, physical laws, and other possible and necessary knowledge, but the modern student has no idea how to apply them for the benefit of himself and society. However, if parents were asked: «What they want for their children?» or «How they see their child?» They would have answer, «happy», but there is no school that teaches it [13].

There is a notion «Happy Planet Index» which shows the welfare of people and environmental conditions around the world. Happy Planet Index is based on general values, concerning the desire of people to live a long and full life. Happy Planet Index calculation takes into account subjective life satisfaction, the expected duration and ecological footprint generation. Happiness rating is formed by independent experts including GDP per capita, social development, health and life expectancy, freedom of choice, life satisfaction, level of corruption, as well as the adjustment factor. The happiest country in the world in 2016 became Denmark, in last place according to the index of happiness is Burundi, and Ukraine took place 123-d in that rating, dynamics of Happiness factor from 2006 to 2016 has a negative tendency.

The category «happiness» in philosophy is quite complicated, according to modern scientist G. Vasyanovych [14], it can be defined as a human condition, characterized by feelings inner satisfaction of its own existence, completeness and meaningfulness of his life, achieved accordance vital important goals and dreams.

The feeling of happiness is closely connected with the feeling of freedom, which is based on the ability to make freewill choice according to own desires, interests and goals, independence from the opinions of others and their assessment, absence of fear to solve creatively certain issues, the perception of necessity and that you are valued in a particular collective. It is the absence of mentioned components is pushing children, especially teenagers, to search their own liberty and appropriate conditions for their development. Freedom provides not only a position and attitude to own life, but also freedom of opinion, expressions and the most important - the ability to act.

Ruut Veyenhoven [15], one of the famous contemporary happiness researchers, notes that the level of happiness that people show in parallel with the level of health and welfare, is one of the most important indicators of how much a particular society and the environment is suitable and comfortable for people's life.

Nowadays there are many recommendations in the information space how to bring the category of happiness in own life and worldview, however it is important for every person decide and answer the question: «What is happiness and how to achieve it?». Herewith, social educators should not understand the category of «happiness» as the highest goal, more than aim of professional activity, as filling the notion of «happiness» should always change; it provides

individual movement forward and constantly improving the quality of life. To form the mentioned valuable position the following training can be used: social-psychological theatre «Store Happiness» socio-psychological training «In Search of Happiness», aim of which is to provide the formation of mechanism differentiation in relation to life values, develop the ability to make choices, to activate the role of the individual in search of happiness, exercise «My Happiness», «What do I need to be happy» and so on. The main principles of using happiness trainings can be defined taking into account key recommendations of positive psychology master T. Ben-Shahar – let yourself to be a human; Happiness formed in a combination of pleasure and meaning; body and mind are interconnected; state of the soul is more important than amount in the account; express appreciation for your life situations more often.

Conclusions and prospects for future research. To sum up, the use of training methods for formation mentioned values should encourage the creation of life norms, shaping method and determination of the professional activity style. To prevent emotional burnout and protect from negative effects of professional influences. The problem of developing pedagogical conditions of using the trainings in educational process in higher school needs further researches.

References

1. *Encyclopedia of Education*. (2008). [Heads. ed. V.G. Kremen]. Kyiv: Inter Yurinkom (in Ukr.)
2. Levyna, M. M. (2001). *Technology professional pedagogical education: the manual.* Moscow: Akademiya (in Russ.)
3. Akulova, O. V., Radionova, N. F., & Tryapitsyna, A. P. (2005). *Competence campaign as a landmark modernization of teacher education. Academic reading: Competence campaign in modern obrazovanii.* – Sankt-Peterburg: St. Petersburg GIPSR, Vol. 6 (in Russ.)
4. Gryshyna, I. V. (2004). *Professional competence of school headmaster. Theory and practice of the formative*: Dis. ... Dr. Ed. Sciences: 13.00.08. Sankt-Peterburg (in Russ.)
5. Kokun, O. M. (2012). *Psychology of professional development of the modern specialist*: monograph. Kyiv (in Ukr.)
6. Zaveryko, N. V., & Mackiewicz, Y. R. (2015). *Formation of professional competence of social educators by means of students' film club. Actual research in the social sphere: Proceedings of the sixth international scientific conference*. Odessa (in Ukr.)
7. Belen'ka, G. V. (2006). *Educator of preschool children, the formation of a specialist in conditions of education*: monograph. Kyiv (in Ukr.)
8. Tytarenko, L. N. (2007). *Formation of ecological competence of students of biological specialties the university*: Author. Dis. ... Candidate. Ped. Science. Kyiv (in Ukr.)
9. The Professional Competences of Social Educators A Conceptual Framework. – Retrieved from http://www.childrenwebmag.com/articles/social-pedagogy/ the - professional-competences-of-social-educators-a-conceptual-framework.
10. Peseshkyan, N. (1995). *Psychotherapy of everyday life*. Trans. with it. – Moscow (in Russ.)
11. Meneghetty, Antonio. (2004). *Leader's Psychology* / Translation from Italian NNBF «Ontopsychology». Ed. 4th supplemented. Moscow (in Russ.)
12. Ball, G. A. (1997). *Psychological maintenance of personal freedom: the essence and components. (Psychol. Magazine*), vol. 18, № 5 (in Ukr.)
13. Ben-Shahar, T. (2012). *Be happier;* per. From English. Y. Andreeva. Moscow (in Russ.)
14. Vasyanovych, G. P. (2011). *Pedagogical Ethics: teach. guidances*. Kyiv (in Ukr.)
15. Veenhoven, R. (2004). *Sustainable consumption and happiness*. *International workshop «Driving forces and barriers to sustainable consumption»* University of Leeds, UK, March 5-6. – Retrieved from: http://www2.eur.nl/fsw/research/ veenhoven/Pub2000s/2004d-full.pdf.

Abstract. Sayko N. A. Formation of value-normative competence of future social educators by means of training.

Introduction *The peculiarities of the modern practice future social workers preparations are analyzed. They are characterized by a number of innovations that influence the effectiveness of preparation, for example, the reduction of class hours, practical professional preparation course, forms of control, etc. and increase the percentage of independent student's work. As a result, it leads to the formalization of higher education superficial subject learning and lack of forming personal qualities of specialists, providing free functioning in the professional sphere, also mental and emotional overload of students.*

Purpose. *To substantiate and disclose peculiarities of using the preparation aimed to form valuable and normative social competence of future social pedagogues. Such peculiarities are based on the concept analysis of the definition «competence» and different scientific approaches to its explanation.*

Methods. *Comparison, generalization, observation, systemic analysis, theoretical cognition, the method of analogy.*

Results. *The content of value-normative component in the realization of competence approach in professional preparation is disclosed, the necessity of using training for the formation of personal qualities as responsible attitude to own health, feel of freedom, confidence in own forces and abilities, overcoming fear of mistakes, anxiety and doubts is sustained. In turn, it implies the formation of an appropriate professional world. In turn, it implies the formation of an appropriate professional worldview position, such as optimistic world understanding, determination in achieving goals, freedom of action, leadership skills. Training is understood as a method of formation of the worldview of future social workers which will help prevent strains and professional psycho-emotional exhaustion of the specialist.*

Originality. *The content of value-normative readiness components of future social workers to the profession activity is analyzed and researched. They are the following: a focus on the positive in life with the use of the main provisions of positive psychology and psychotherapy; formation the psychology of leadership that provides creating of internal leading position and appropriate style of behavior; formation of internal individual freedom and feeling life satisfaction and happiness as a norm of being. Also training methods that can be used in educational process of institutions are chosen to each component.*

Conclusion. *The necessity of improvement professional preparation of future social workers according to competence approach in education is proved. The significance of formation value-normative readiness to future professional activity of social pedagogues is revealed. The main provisions and conclusions of the article can be used in the system of professional preparation of social workers in Ukraine.*

Key words: *competence; competence approach; value-normative component; philosophical position; training; values; orientation on positive; freedom; leadership skills; category of happiness.*

Одержано редакцією 13.04.2017
Прийнято до публікації 20.04.2017

УДК 37.014.6 : 372

Соловей Юлія Олександрівна,
старший лаборант дирекції ННІ педагогічної освіти, соціальної роботи і мистецтва,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, Україна

СТАН РОЗРОБЛЕННЯ ПРОБЛЕМИ ДЕРЖАВНОГО КОНТРОЛЮ ЗА ДІЯЛЬНІСТЮ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

Анотація*. Розглянуто основні положення й твердження вітчизняних науковців, які стоять у витоків проблеми впровадження і становлення держаного контролю за діяльністю навчальних закладів. Здійснено аналіз особливостей упровадження державного контролю за роботою сучасного дошкільного навчального закладу. На рівні перспектив подальшого дослідження проблеми державного контролю за діяльністю дошкільних навчальних закладів виокремлено роботу з детального вивчення зарубіжного досвіду розроблення проблеми державного контролю за діяльністю навчальних закладів у теорії і практиці управління освітою.*

Ключові слова: *державний контроль; система контролю; управління; управлінські функції; управлінські рішення; управлінська ієрархія; освіта; дошкільний навчальний заклад***.**

Постановка проблеми. Державний контроль за діяльністю дошкільних навчальних закладів (ДНЗ) є однією з вагомих процедур покращення їх роботи.

У вітчизняній теорії та практиці управління освітою виникає нагальна потреба в подальшому розробленні наукових основ здійснення державного контролю за діяльністю цих закладів. Поступово основним із пріоритетів розвитку дошкільної освіти стає забезпечення її якості, а однією з головних стратегій формування нового підходу до трансформації дошкільної освіти і науки, згідно з вимогами громадянського суспільства, – забезпечення рівності в доступі до неї та якості освітніх послуг.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Забезпечення контролю в дошкільній освіті в останні роки активно досліджують як функцію державного управління вітчизняні вчені Л. Бєлова, В. Божинський, В. Гончарук, Д. Дзвінчук, Г. Касьянов, О. Поступна, С. Крисюк, Н. Протасова, О. Сахарук та інші). Також контроль на різних рівнях державного управління в системі освіти вивчають С. Васильєва, Л. Даниленко, Д. Дейкун, П. Дроб'язко, О. Зайченко, Л. Калініна, Є. Красяков, С. Крисюк, М. Поташнік, Є. Хриков, Г. Шамова та інші вчені. Загальні аспекти державного контролю за діяльністю дошкільних навчальних закладів розглядають у своїх публікаціях І. Бех, Т. Дем'янюк, Г. Єльникова, Л. Карамушка та інші вчені.

Мета статті – здійснити ретроспективний аналіз стану розроблення проблеми державного контролю за діяльністю ДНЗ у вітчизняній теорії та практиці управління освітою.

Виклад основного матеріалу. Для того, щоб різносторонньо розглянути дану проблему, слід, насамперед, дати відповідь на питання «Що таке управління?». Наприклад, дослідник М. Поташник трактує поняття «управління» як цілеспрямовану діяльність усіх суб'єктів, що забезпечує становлення, стабілізацію, оптимальне функціонування та обов'язковий розвиток дошкільної установи [6, с. 52–53]. У філософському енциклопедичному словнику термін «управління» роз'яснюється як елемент, функція організованих систем різної природи, що забезпечують збереження їх певної структури, підтримання режиму діяльності, реалізацію програми і мети [15, с. 674].

Натомість Г. Ділян [4] розглядає управління як функцію, що властива організованим (цілісним, складним) системам, що цілеспрямовано сприяє взаємодії суб'єкта та об'єкта управління в цілях підтримки системи в заданому режимі функціонування й розвитку [4, с. 12]. Так, «державне управління освітою» визначається як цілеспрямований, планомірний процес, що пов'язаний із розробленням, прийняттям, упровадженням у практичну діяльність навчальних закладів і органів державного управління рішень, які спрямовані на реалізацію політики забезпечення якості освіти і задоволення потреб ринку праці на міжнародному, національному, регіональному і місцевому рівнях [11, с. 8].

Державна політика у сфері освіти та реалізація її основних напрямів – головне завдання реформування освіти України. На початку 90-х років в освіті України відбуваються вагомі зміни, які дають можливість створити в державі демократичне суспільство, що вимагає суттєвої перебудови системи державного управління й контролю за системою дошкільної освіти [5].

У працях багатьох науковців зазначається, що будь-які зміни в суспільстві починаються зі змін у системі освіти. Саме тому основним із пріоритетів розвитку дошкільної освіти стає забезпечення рівності в доступі до неї, якості освітніх послуг і відповідного ресурсного забезпечення ДНЗ. Забезпечення якості дошкільної освіти пов'язане з визначенням стандарту, застосуванням відповідних методів і критеріїв її оцінювання. Цей процес супроводжується інспектуванням, атестацією, акредитацією, мета яких – перевірка державними органами управління відповідності практичної роботи дошкільних навчальних закладів різних типів існуючим стандартам. Організація цього процесу пов'язана, насамперед, з ефективною концепцією державного контролю в системі освіти та її запровадженням у практику ДНЗ.

Дослідниками визначено, що середина XIX – початок XX століття є етапом зародження дошкільного виховання і відкриття перших закладів для дітей. Це підтверджується дослідженням Л. Пісоцької [12], яка стверджує, що виникнення перших дитячих садків припадає на 60-ті роки XIX ст. з ініціативи приватних осіб, благодійних і філантропічних організацій [12, с. 550].

У наукових дослідженнях учених НАПН України наголошено, що поняття «державний контроль у галузі освіти» передбачає пошук нових відкритих, демократичних моделей управління освітою, що враховують регіональні особливості, тенденції зростання автономності навчальних закладів, конкурентність освітніх послуг, забезпечують науковий супровід управлінських рішень, поєднання державного і громадського управління, упровадження нової етики управління [2, с. 186]. При цьому увага акцентується на тому, що державний контроль необхідний на всіх етапах управлінської діяльності, а його роль в управлінні й удосконаленні освітнього процесу загальновизнана [3, с. 9].

Науковцем М. Вебером запропонована модель «ідеальної» системи управління дошкільною освітою, яка передбачає чітку управлінську ієрархію й дотримання регламентованих правил під час роботи з колективом. У другій половині XX ст. дана модель піддається різкій критиці й зазнає регресивного стану, адже вчені, які розробляють цю проблему, уважають, що такі жорсткі правила не допоможуть підвищити ефективність управління системою дошкільної освіти. М. Фоллетт у своїх дослідженнях також зауважує на те, що така модель управління дошкільною освітою не дає змоги успішно розв'язати проблему підвищення продуктивності праці, адже уособлює «формальну знеособленість» працівників дошкільних закладів [1, с. 21].

М. Поташник [14] у ході роботи над проблемою державного контролю за діяльністю ДНЗ акцентує свою увагу на необхідності розроблення системи заходів, метою яких є стабільний розвиток колективу ДНЗ (об'єкту управління) через функції планування, організації, контролю й регулювання. Також, науковець указує, що контроль за діяльністю навчальних закладів має носити багатовимірний методологічний характер і різнобічно характеризувати всі життєво значущі для розвитку ДНЗ сторони його діяльності, сприяти прийняттю формальних і неформальних управлінських рішень [11, с. 8].

На думку О. Липовецької [7, с. 248], державно-громадське управління системою освіти в Україні здійснюється через старі структури, які ще не адаптовані до перехідних умов і сучасного ринку освітніх послуг. Крім того, вчена вважає, що законодавчо ще не внормовано участь органів місцевого самоврядування в удосконаленні дошкільних закладів і комплексів, і, при цьому важливим є те, що, у процесі зміщення акцентів управління з державного на громадське виявляється потужний стимул розвитку, послідовної гармонізації державно-громадського управління й контролю в галузі дошкільної освіти.

Згідно тверджень В. Малиновського [9, с. 222], функції державного управління мають бути обумовлені цілями (завданнями) управління, носити об'єктивний характер, бути відносно самостійними й однорідними складниками змісту управлінської діяльності, безпосередньо виражати владно-організуючу сутність виконавчої влади і спрямовуватися на забезпечення життєво необхідних потреб об'єкта управління. На нашу думку, усе це безпосередньо залежить від діяльності керівного апарату, який безпосередньо впливає на керовану систему з метою досягнення відмінного результату.

Як слушно зауважує Є. Хриков [16, с. 43], контроль за діяльністю ДНЗ має здійснюватися не як диктат чи владні повноваження, а навчання педагогів за допомогою різноманітних форм методичної роботи. Беззаперечним є те, що така методична робота має відповідати новітнім тенденціям освіти, спрямовувати свою роботу на вдосконалення й розроблення новітніх інноваційних технологій у практиці дошкільної освіти.

У 1991 році завдяки численним працям Ю. Конаржевського зароджується цілісна концепція управління освітою. Проте, як нами з'ясовано, це питання залишається актуальним і нині та потребує подальшого наукового обґрунтування. Також нами встановлено, що в ХХ ст. відбувається уповільнення розвитку вітчизняної теорії і методики управління освітою, що є результатом впливу політичних процесів на розвиток суспільства. Цьому значно сприяють наукові доробки зарубіжних та українських учених (публікації протягом ХХ – початку ХХІ ст.), що суттєво поліпшують ситуацію, яка склалася [8].

Аналіз управлінського досвіду в галузі дошкільній освіті доводить, що нині процес управління значно ускладнюється. Адже численні завдання, що поставлені різноманітними державними установами і громадськістю, до цього часу ще не систематизовані й не впорядковані. Це приводить до того, що окрема важлива їх частка випадає з поля уваги керівника, що, у свою чергу, негативно впливає на функціонування дошкільної освіти, не сприяє її розвитку. Крім того, це спричиняє різні перекручення – другорядні завдання ставляться як пріоритетні, а важливі складники управлінської діяльності, які мають законодавче підґрунтя, не розуміються і не переносяться у площину практичної діяльності [13, с. 9].

За спостереженнями І. Михайлика [9], діюча в Україні система контролю за якістю та ефективністю освітньої діяльності залишає значну владу в руках центральних керівних органів. Держава як і раніше залишає за собою монополію, тоді як у світі все більше усвідомлюється, що навчальні заклади повинні бути відповідальними не стільки перед вищими керівними структурами, скільки перед громадськістю й споживачами освітніх послуг. Механізм упровадження такої відповідальності вже відпрацьований у багатьох країнах.

Проведений аналіз наукової літератури дає підстави констатувати, що державний контроль за діяльністю ДНЗ є елементом системи управління освітою, який забезпечує зворотний зв'язок у ній з метою отримання об'єктивної й конкретної інформації про стан реалізації дошкільними установами державної освітньої політики.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Вивчення стану розроблення проблеми державного контролю за діяльністю ДНЗ у вітчизняній теорії та практиці управління освітою можна вважати не зовсім достатнім. Поза увагою науковців залишається цілісна характеристика методичних основ і досвіду державного контролю в системі управління дошкільною освітою, що значно ускладнює сучасне наукове обґрунтування основних засад процедури державного контролю за діяльністю різних типів дошкільних навчальних закладів.

Серед перспектив подальшого дослідження даної проблеми виокремлюємо роботу з детального вивчення зарубіжного досвіду розроблення проблеми державного контролю за діяльністю дошкільних навчальних закладів у теорії та практиці управління освітою.

Список використаної літератури

1. Босак О. З. Еволюція моделі управління у державному секторі : перехід від державного управління до публічного : матеріали ІІ-ї Міжнародної наукової конференції аспірантів та докторантів з державного управління [«Державне управління в Україні : історія державотворення, виклики та перспективи»], (3 червня 2011 р.). – Місто, 2011. – С. 21.
2. Гончарук В. В. Шляхи розвитку сучасного управління освітою у регіоні / В. В. Гончарук // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2014. – № 3. – С. 186.
3. Гуз А. А. Система контроля в дошкольном учреждении : учебно-методическое пособие / А. А. Гуз. – Минск, 2010. – 178 с.
4. Дылян Г. Д. Управление системами образования в условиях их функционирования и развития / Г. Д. Дылян. – Минск : НИО, 2001. – 111 с.
5. Зайченко О. І. Державно-громадське управління в системі освіти району [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://tme.umo.edu.ua/docs/2/09saiesr.pdf

6. Корженко В. В. Освітні ініціативи та суспільний поступ / В. В. Корженко // Актуальні проблеми державного управління. – 2000. – № 2. – С. 52–53.
7. Липовецька О. Зарубіжний досвід управління освітою регіону / О. Липовецька // Вісник нац. академії державного управління при Президентові України. – 2013. – № 1. – С. 248.
8. Лунячек В. Е. Розвиток теорії управління освітою в Україні і світі в новітній період (після 1991 р.) [Електронний ресурс] / В. Е. Лунячек // Актуальні проблеми державного управління. – 2014. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/apdy_2014_1_3.
9. Малиновський В. Я. Словник термінів і понять з державного управління / В. Я. Малиновський. – Київ : Атіка, 2005. – 240 с.
10. Михайлик І. М. Класифікація функцій державного управління системою загальної середньої освіти : тези X Міжнар. наук. конгресу [«Державне управління та місцеве самоврядування»], (26 березня 2010 р.). Місто, 2010. – С. 355.
11. Панченко А. Г. Державний контроль в системі управління загальноосвітніми навчальними закладами : автореф. дис. … канд. наук з держ. упр. : спец. 25.00.04 «місцеве самоврядування» / А. Г. Панченко. – Запоріжжя, 2010. – 23 с.
12. Пісоцька Л. С. Початкові етапи зародження і становлення суспільного дошкільного виховання в Україні / Л. С. Пісоцька // Педагогічний дискурс. – 2013. – № 15. – С. 550.
13. Пісоцька Л. С. Усе починається з керівника / Л. С. Пісоцька // Дитячий садок. – 2011. – № 10. – С. 9.
14. Поташник М. М. Управление качеством образования : практико ориентированная монография и методическое пособие / М. М. Поташник. – Москва : Педагогическое общество, 2000. – 448 с.
15. Философский энциклопедический словарь / ред. кол. : С. С. Аверинцев, Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильчев. – Москва : Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с.
16. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом / Є. М. Хриков. – Київ : Знання, 2006. – 365 с.

References

1. Bosak, O. Z. (2011). *Evolution of case frame in a public sector: transition from state administration to public*: materials of II-ї of the International scientific conference of graduate students from state administration [«State administration in Ukraine: history of creation of the state, calls and prospects»], (3 june). Місто, (in Ukr.)
2. Honcharuk, V. V. (2014). Ways of development of modern management education are in a region. Vysnyk Zhytomyrs'koho derzhavnoho unyversytetu imeny Yvana Franka (*Announcer of the Zhytomyr state university of the name of Ivan Franco*), 3, 186 (in Ukr.)
3. Huz, A. A. (2010). *Checking system in preschool establishment*: methodical train aid. – Mynsk (in Russ.)
4. Dylyan, H. D. (2001). *Management by the systems of education in the conditions of their functioning and development*. Mynsk: Research Association is Scientific (in Russ.)
5. Zaychenko, O. I. A State-public management is in the system of formation of district. – Retrieved from http://tme.umo.edu.ua/docs/2/09saiesr.pdf (in Ukr.)
6. Korzhenko, V. V. (2000). Education of initiative and public advancement. Aktual'ny problem derzhavnoho upravlynnya (*Actual of problem of state administration*), 2, 52–53 (in Ukr.)
7. Lypovezts'ka, O. (2013). Foreign experience of management of region education. Vysnyk natsyonal'noyi akademyi derzhavnoho upravlynnya pry Prezedentovy Ukrayiny (*An announcer of national academy of state administration is at President of Ukraine*), 1, 248 (in Ukr.)
8. Lunyachek, V. E. (2014). Development of theory of management education is in Ukraine and world in a newest period (after 1991). Aktual'ny problem derzhavnoho upravlynnya (*Actual of problem of state administration*). – Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/apdy_2014_1_3. (in Ukr.)
9. Malynovskyi, V. Ya. (2005). *A dictionary of terms and concepts is from state administration*. Kyiv: Atika (in Ukr.)
10. Myhaylyk, I. M. (2010). *Classification of functions of state administration of universal middle education*: of thesis of X of International scientific congress the system «State administration and local self-government», (26 mart). Місто (in Ukr.)
11. Panchenko, A. H. (2010). *State control is in control system by general educational establishments: an abstract of thesis of dissertation of candidate of sciences is from state administration*: specialty is 25.00.04 «local self-government». Zaporizhzhya (in Ukr.)
12. Pysots'ka, L. S. (2013). The initial stages of origin and becoming of public preschool education are in Ukraine. Pedahohychnyi dyskurs (*Pedagogical discurs*), 15, 550 (in Ukr.)
13. Pysots'ka, L. S. (2011). All is begun with a leader. Dytyachyi sadok (*Preschool*), 10, 9 (in Ukr.)
14. Potashnyk, M. M. (2000). *Management by quality of formation*: of practical the oriented monograph and methodical manual. Moscow: Pedagogical society (in Russ.)
15. A philosophical encyclopedic dictionary / is an editorial college: of Averyntsev, S. S., Arab-Ohly, E. A., & Yl'yichov, L. F. (1989). Moscow: The Soviet Encyclopedia (in Russ.)
16. Hrykov, Ye. M. (2006). Management educational establishment. Kyiv: Znannya (in Ukr.)

Abstract. Solovey Yu. O. The state of development of problem of state control is after activity of preschool educational establishments in home theory and practice of management education.

Introduction. *State control after activity of preschool educational establishments is one of ponders able procedures of improvement of their work. In a home theory and practice of management education there is an urgent requirement in further development of scientific bases of realization of state control after activity of these establishments. Gradually providing of her quality becomes basic from priorities of development of preschool education, and one of main strategies of forming of the new going near transformation of preschool education and science, according to the requirements of civil society, is providing of equality in access to her and quality of educational services.*

Purpose – *to carry out the retrospective analysis of the state of development of problem of state control after activity of preschool educational establishments in a home theory and practice of management education.*

Results. *Substantive provisions and claims of home scientists that stand at the sources of problem of introduction and becoming of state control after activity of educational establishments are considered. The analysis of features of introduction of state control is carried out at work of modern preschool educational establishment. At the level of prospects of further research of problem of state control after activity of preschool educational establishments work is distinguished from the detailed study of foreign experience of development of problem of state control after activity of educational establishments in a theory and practice of management education.*

Conclusion. *Study of the state of development of problem of state control after activity of preschool educational establishments in a home theory and practice of management education it is possible to consider not quite sufficient. Out of eyeshot scientists there is integral description of methodical bases and experience of state control in control system by preschool education that considerably complicates the modern scientific ground of basic principles of procedure of state control after activity of different types of preschool educational establishments.*

Among the prospects of further research of this problem distinguish work from the detailed study of foreign experience of development of problem of state control after activity of preschool educational establishments in a theory and practice of management education.

Key words: *state control; checking system; management; administrative functions; administrative decisions; administrative hierarchy; education; preschool educational establishment.*

Одержано редакцією 17.04.2017
Прийнято до публікації 21.04.2017

УДК 378:005.336.2 (477)

СТАРОКОЖКО Ольга Миколаївна
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки вищої школи, управління навчальним закладом та методики викладання суспільствознавчих дисциплін, Бердянський державний педагогічний університет, Україна

ТРАЄКТОРІЯ КОМПЕТЕНТНІСНОЇ ПАРАДИГМИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ УКРАЇНИ

Анотація*. На основі аналізу джерел із питань управління в освіті визначено основні етапи, теоретико-методологічне підґрунтя формування парадигмального дискурсу в царині освіти України. Досліджено континуум і перспективи компетентнісної парадигми в освіті.*

Ключові слова: *парадигма; дослідницький підхід; компетентність; компетентнісна парадигма; освітній простір; траєкторія; Україна.*

Постановка проблеми. Суспільні трансформації, що пов’язані з інтеграцію України до світового освітнього та інформаційного простору, зміни соціальних запитів

спричиняють перехід вітчизняної освіти на інноваційний алгоритм розвитку. Більше того, дослідники вважають, що сучасна освіта не просто відповідає загальними інноваційним тенденціям, а, навпаки, зумовлює «системний перехід до інноваційної поведінки в основних сферах суспільного життя, знаменує перехід суспільства на вищу стадію» [1]. Це вимагає комплексної й глибокої модернізації системи освіти, пошуку сучасних технологій навчання у світлі нової парадигми, центром якої є освіта, що розвивається як відповідь на виклики цивілізації й одночасно як відповідь на потреби людини знайти своє місце і можливості самореалізації в новому глобальному просторі.

Останні роки XX – початок XXI століть ознаменовано значними змінами в соціально-економічному розвитку України, у тому числі в її освітній сфері. Значно активізуються міжнародні зв'язки нашої держави, посилюється її авторитет у світовому і європейському просторі. Усе це стає передумовою для вагомих трансформаційних процесів, які відбуваються у вітчизняній освітній галузі.

На сучасному етапі розвитку вищої освіти серед базових парадигм щодо підготовки кадрів є компетентнісна парадигма, яка спрямована на формування в майбутніх фахівців різноманітних, у тому числі й професійних компетенцій. Професійна компетентність стає основним показником вибору претендента на посаду в умовах конкурентного ринку праці. Тому подальше дослідження компетентнісного підходу до підготовки кадрів у вищій школі є актуальним і своєчасним. «Філософсько-освітня парадигма» є ключовим поняттям для характеристики сучасного освітнього простору, що включає в себе сукупність принципів, ціннісних настанов і способів організації освітньої діяльності, які визначають погляд на освіту: її мету, модель та освітній ідеал, що адекватний антропологічним і соціокультурним запитам. Нині не існує однозначного підходу до концептуалізації освітніх парадигм. Науковці використовують поняття «авторитарна», «маніпулятивна», «підтримувальна», «знаннєва», «когнітивна» парадигма (В. Болотов, І. Зимня, В. Сєриков). Нову парадигму також називають по-різному: гуманістична, особистісно орієнтована, компетентнісна та ін.

Нові вимоги до системи освіти нині підкреслюють виняткове значення компетентнісної освітньої парадигми. Компетентнісна парадигма в її традиційному значенні постає як компетентнісний підхід, який передбачає вирішення завдань, що пов'язані з поетапним формуванням компетентностей, професійно важливих особистісних якостей, суб'єктивного досвіду, практичну зорієнтованість фахівця.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Компетентнісна парадигма в освіті представлена в роботах багатьох вітчизняних і польських науковців, зокрема В. Вілчиньської, М. Висоцької, О. Дубасенюк, Є. Іванченко, Х. Квятковської, М. Круль-Фієвської, В. Лісової, В. Лозовецької, Н. Ничкало, М. Новак, О. Овчарук, З. Пєтражинського, М. Романовської, Є. Скібінської, Б. Сліверського, Л. Туроса, В. Фурманека та ін.

Мета статті – визначити основні етапи, теоретико-методологічне підґрунтя формування парадигмального дискурсу в царині освіти України, дослідити континуум і перспективи компетентнісної парадигми в освіті.

Виклад основного матеріалу. Як засвідчує аналіз предметного поля сучасної педагогіки, компетентнісна парадигма дедалі більше впливає на розвиток багатьох аспектів педагогічної науки, про що засвідчує аналіз основних аспектів компетентнісної парадигми в освіті як предмета вивчення українських польських науковців, що є метою нашої статті. Компетентнісна парадигма в її традиційному значенні постає як компетентнісний підхід, який у сучасній психолого-педагогічній літературі з теорії професійної освіти реалізується в контексті декількох наукових підходів, зокрема діяльнісного, соціокультурного, контекстно-інформаційного. Розглянемо поняття «дослідницький підхід» і «парадигма» на предмет їх тотожності [3].

Дослідницьких підходів існує безліч і часто вони визначаються довільно, відповідно предмета і галузі дослідження. Коли парадигма втілюється в ті або ті

конкретні теорії або практики, говорять уже про підхід. Таким чином, у практичній освітній діяльності різні підходи взаємодоповнюють один одного, здійснюються в єдності, але при цьому переважає домінантний, системоутворювальний. Його можна визначити як відкриту освітню технологію, котра саморозвивається і заснована на поєднанні сучасних наукових позицій.

Парадигма – поняття загальне, підхід – більш конкретне. Парадигм менше, підходів виокремлюють більше. Про парадигми частіше говорять у теоретичних працях, у практиці частіше говорять про підходи, причому особливо не розрізняють: парадигма або підхід, використовують те або те поняття як узаємозамінне.

Проблемі компетентнісного підходу присвячені дослідження багатьох зарубіжних і вітчизняних науковців, педагогів, які розглядають його в різних контекстах. Українські педагоги О. Пометун і В. Химинець під компетентнісним підходом розуміють спрямованість освітнього процесу на формування й розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості [4]. На думку О. Гулай компетентнісний підхід визначає результативно-цільову спрямованість освіти, що є його безперечною перевагою над іншими традиційними та інноваційними підходами [5]. Спираючись на висловлювання вчених, можемо узагальнити, що компетентнісний підхід у вищій освіті – це комплексний підхід до підготовки кадрів, який забезпечує педагогічне цілевизначення, змістові, інформаційно-предметні й процесуальні аспекти, що спрямовані на засвоєння систематизованих знань, набуття професійних умінь і формування особистісних якостей студентів, що задані цілями навчання. Тобто, компетентнісний підхід є широкоаспектним системним підходом проектування, реалізації та результату процесу професійної підготовки студентів [6].

За визначенням О. Дубасенюк і О. Вознюка, компетентнісний підхід є узагальненим проявом професіоналізму, у якому поєднуються елементи професійної й загальної культури, досвіду, що конкретизується в певній системі знань, умінь і готовності до професійної діяльності [7]. Зауважимо, що поняття «компетентність», «компетенція» у науковій літературі суттєво відрізняються [8], тому їх доцільно вивчати як різнорівневі й окреслювати по-різному.

Професійна компетентність може розумітися як один із структурних компонентів професійної готовності до конкретного виду діяльності. Окремі дослідники розглядають професійну компетентність як потенційну готовність розв’язання предметних завдань із «знанням справи». Натомість польська дослідниця У. Новацька [9] розглядає компетентність педагога як збалансовану діалектичну єдність когнітивного і чуттєвого, раціонального і практичного (готовність до професійної діяльності), соціального й індивідуального.

Як бачимо, поняття «компетентність» розглядається як результат постійного переходу від сприйняття інформації до її використання (процес прийняття рішення). Щодо впровадження в національну систему освіти європейського досвіду, то слід зазначити, що нині виникають нові інструменти й ініціативи, які сприяють реалізації цілей формування загального європейського простору вищої освіти. У результаті запроваджуються проекти «Створення спільних (подвійних) дипломів», «Настроювання освітніх структур у Європі» (2000 р.), які створюють підґрунтя для розроблення університетами певних параметрів, які б забезпечили узгодженість, сумісність і прозорість освітніх програм. За рекомендаціями проектів зазначені параметри формулюються в термінах результатів навчання й компетенцій. У рамках методології проекту результати навчання визначаються через компетенції, яких набуває студент. Компетенції визначаються як динамічні поєднання знання, розуміння, навичок, здібностей і поділяються на загальні (ключові, життєві) та специфічні для конкретних напрямів навчання [10].

Так, головна мета і завдання Програми розвитку ООН у сфері освіти – створення такої моделі сучасної освіти, яка б сприяла формуванню в молоді ключових компетентностей. В офіційних документах ЮНЕСКО («Конвенція про визнання кваліфікацій з вищої освіти в Європейському регіоні», «Конвенція про технічну та професійну освіту») окреслюється коло тих компетенцій, які повинні стати обов'язковим результатом освіти. У доповіді Міжнародної комісії з освіти для XXI століття наголошується на необхідності вдосконалення будь-якої професії, зокрема в контексті набуття компетентностей, що дасть можливість молодому фахівцю справлятися з різними виробничими ситуаціями, багато з яких неможливо передбачити [11]. Програмою «DeSeCo» [12] закладено спробу систематизувати й узагальнити досвід багатьох країн у визначенні та відборі ключових компетентностей. На думку експертів Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР), створення умов для набуття необхідних компетентностей протягом усього життя сприятиме: продуктивності й конкурентоздатності на ринку праці; скороченню безробіття завдяки розвитку гнучкої (адаптивної) і кваліфікованої робочої сили; розвиткові середовища для інноваційних перетворень в умовах глобальної конкуренції. З огляду на перспективу, набуття особистістю необхідних життєвих (ключових) компетентностей важливе для особистості, оскільки вони сприятимуть [13]: участі у формуванні демократичних засад суспільства; соціальному взаєморозумінню й справедливості; дотриманню прав людини й автономії всупереч глобальній нерівності й нерівним можливостям, індивідуальній маргіналізації. Питання формування компетентності стають пріоритетними і в державних документах у галузі освіти в нашій країні. Зокрема, вони знайшли відображення в Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Концепції наукової, науково-технічної та інноваційної політики в системі вищої освіти України, Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти, Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки.

Спроба систематизувати й узагальнити досвід багатьох країн здійснена у програмі «Визначення та відбір ключових компетентностей: теоретичні й концептуальні засади», що запропонована групою європейських експертів. Як методологічна основа забезпечення цілей, змісту та якості вищої освіти компетентнісний підхід розглядається ряом зарубіжних дослідників, серед яких найвідоміші А. Бермус, Дж. Боуден, М. Лейтер, С. Маслач, А. Мейхью, М.Дж. Равен, Е. Тоффлер, Р. Уайт, Р. Хайгерті, Е. Шорт та ін. Ними визначено поняття «компетентність» як здатність успішно задовольняти індивідуальні й соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання. Кожна компетентність побудована на поєднанні взаємовідповідних пізнавальних ставлень і практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і вмінь, усього того, що можна мобілізувати для активної дії [14].

У матеріалах ЮНЕСКО окреслено коло ключових компетентностей, що дають змогу особистості ефективно брати участь у багатьох соціальних сферах і які роблять внесок у поліпшення якості суспільства, сприяють особистому успіхові, що може бути застосовано до багатьох життєвих сфер. Ключові компетентності потрібно трансформувати в комплекс знань, умінь, навичок, цінностей і відношень за навчальними галузями і життєвими сферами. Отже, вони повинні розглядатися як кінцевий результат навчання й професійної підготовки фахівця. Так, у доповіді міжнародної комісії з освіти (доповідь Ж. Делора) окреслені чотири основні компетенції (навчитися пізнавати, навчитися працювати, навчитися жити разом, навчитися саморозвитку), що дозволяє розв'язувати різні життєві проблеми [15].

На думку В. Лозовецької, професійна компетентність є інтегрованою якістю, що включає «рівень оволодіння професійними знаннями, уміннями і навичками, а також

особистісну компетентність, яка виявляється, перш за все, у комунікативності, творчості і креативності» [15]. У цьому самому контексті поняття професійної компетентності представлене в концепції «інтегрованого розвитку компетентності», яка розроблена спільно шведськими й американськими вченими (Г. Вайлер, Я. Лефстед, В. Чинапанах) [16]. Автори цієї концепції застосовують системний підхід, визначають компетентність фахівця як інтегративну якість особистості, що включає в себе знання й уміння з різних сфер життєдіяльності людини і потребує розвитку інтелектуальних, соціальних, естетичних, політичних аспектів знань і вмінь.

Ю. Лебеденко на основі власних досліджень уважає, що в компетентнісному підході відображається зміст освіти, який не ґрунтується на компоненті знань, умінь і навичок, а передбачає виконання важливих ключових функцій, які стосуються різних сфер [17]. У наукових дослідженнях Н. Нагорної компетентісний підхід передбачає такий вид змісту освіти, який не зводиться до знаннєво орієнтованого компонента, а до цілісного досвіду розв'язання життєвих проблем, виконання ключових функцій, соціальних ролей, компетенцій [18].

Спираючись на визначення вчених, можемо узагальнити, що компетентнісний підхід у вищій освіті – це комплексний підхід до підготовки кадрів, який забезпечує педагогічне цілевизначення, змістові, інформаційно-предметні та процесуальні аспекти, що спрямовані на засвоєння систематизованих знань, набуття професійних умінь і формування особистісних якостей студентів, що задані цілями навчання. Тобто, компетентнісний підхід є широкоаспектним підходом до проектування, реалізації та результату процесу професійної підготовки студентів.

На думку українських науковців (І. Бабин, П. Бачинський, Н. Бібік, Г. Гаврищак, І. Гудзик, Н. Дворнікова, І. Драч, Я. Кодлюк, О. Локшина, С. Ніколаєнко, О. Овчарук, Л. Пильгун, О. Пометун, І. Родигіна, К. Савченко, О. Садівник, Л. Сень, С. Сисоєва, О. Ситник, Т. Смагіна, Г. Терещук, С. Трубачева, Н. Фоменко та ін.), професійна компетентність передбачає високий рівень загального розвитку людини (розуміння певних соціально-політичних і економічних перетворень, науково-філософський світогляд, глибокі знання, висока загальна професійна культура, соціальна активність, зрілі етичні погляди); професійне покликання (творче ставлення до роботи, потреба в одержанні знань, у формуванні вмінь і навичок професійної діяльності); професійно важливі якості (готовність до особистісно-професійного саморозвитку, гуманістична спрямованість діяльності, уміння швидко орієнтуватися в ситуації) [19].

Проте, нині важливо бути не лише кваліфікованим фахівцем, а, передусім, компетентним. Компетентний фахівець відрізняється від кваліфікованого тим, що він реалізує у своїй роботі професійні знання, уміння й навички; завжди саморозвивається і виходить за межі своєї спеціальності, уважає свою професію великою цінністю. Отже, компетентність більш повно розкриває аспекти професійних здатностей і вмінь людини, допомагає фахівцеві ефективно вирішувати різноманітні завдання, які стосуються його професійної діяльності

Висновки. Основними умовами модернізації системи підготовки кадрів для системи управління освітою на основі компетентнісної парадигми є запровадження сучасних менеджерських підходів; оптимізація змісту і структури освіти, що розроблені на компетентнісній основі; запровадження особистісно орієнтованого підходу до організації навчально-виховного процесу у вищій школі, на основі якого можливо враховувати професійні потреби і здібності студента, стимулювати його прагнення до оволодіння професійно значущими компетенціями, тобто прагнути реалізувати індивідуальну траєкторію професійного формування майбутнього фахівця у сфері освіти; забезпечення гуманних та ефективних форм управлінського моніторингу становлення професійної компетентності.

Список використаної літератури

1. Скубашевська О. Освіта в системі інноваційного розвитку суспільства : до постановки проблеми / О. Скубашевська // Нова парадигма. – Випуск 60. Філософія. – 2009. – С. 77–84.
2. Андрущенко В. Філософія освіти XXI століття : пошук пріоритетів / В. Андрущенко // Філософія освіти. – 2005. – № 1. – С. 5–18.
3. Горобець С. Компетентнісна парадигма в освіті : світовий досвід, здобутки українських і польських науковців / С. Горобець // Українська полоністика. – 2014. – Вип. 11. – С. 226–233.
4. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи. – Київ : «К.І.С.», 2004. – 112 с.
5. Гулай О. І. Компетентнісний підхід як основа нової парадигми освіти / О. І. Гулай // Педагогічні науки. – 2009. – № 4. – С. 45.
6. Степанець Н. П. Компетентнісна парадигма в підготовці кадрів для сфери туризму / Н. П. Степанець // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. : Педагогіка і психологія. – Зб. статей. – Ялта : РВВ КГУ, 2013. – Вип. 39. – Ч. 3. – С. 262–271.
7. Професійна педагогічна освіта : компетентнісний підхід : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 564 с.
8. Основи стандартизації інформаційно-комунікаційних компетентностей в системі освіти України : метод. рекомендації / [В. Ю. Биков, О. В. Білоус, Ю. М. Богачков та ін.]; за заг. ред. В. Ю. Бикова, О. М. Спіріна, О. В. Овчарук. – Київ : Атіка, 2010. – 88 с.
9. Kompetencje kluczowe w nowoczesnej szkole. – Retrieved from http://www.covena.com.pl/nauczyciel/matenaly/index.htm
10. Настройка образовательных структур в Европе. Вклад университетов в Болонский процесс [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_brochure_R ussian_version.pdf, с. 4
11. Образование : сокрытое сокровище (Learning: The Treasure Within) Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века. – Москва : ЮНЕСКО, 1997.
12. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program – OECD (Draft)
13. Laura H. Salganik, Dominique S. Rychen, Urs Moser, & John W. Konstant. (1999). Projects on Competencies in the OECD Context: Analysis of Theoretical and Conceptual Foundations, SFSO, OECD, ESSI, Neuchвtel
14. The Definition and Selection of Key Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations: Executive Summary. (2005). – Retrieved from http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf, с. 5
15. Формування професійної компетентності фахівця сфери послуг і туризму : навч.-метод. пос. / В. Т. Лозовецька, Л. Б. Лук'янова, Л. В. Козак та ін.]; за заг. ред. В. Т. Лозовецької. – Київ : Вид-во Інституту професійно-технічної освіти АПН України, 2010. – 382 с.
16. Чинапах В. Развитие людских ресурсов и планирование образования / В. Чинапах, Я. И. Лефстедт, Г. Вайлер // Перспективы. – 1990. – № 1. – С. 9–26.
17. Лебеденко Ю. М. Компетентнісний підхід в системі вищої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://conf.vstu.vinnica.ua/humed/2006/txt/06lumsvo.pdf
18. Нагорна Н. В. Формування у студентів понять компетентності й компетенції / Н. В. Нагорна // Виховання і культура. – 2007. – № 1–2 (11–12). – С. 266–268.
19. Вознюк О. В. Відповідальність у структурі компетентності педагога / О. В. Вознюк, М. В. Левківський // Педагогічні науки : зб. наук. пр. Ч. 1. – Суми : СумДПН, 2002. – С. 179–186.

References

1. Skubashevska, O. (2009). The education in the system of innovative development of the society: to the problem. Nova paradyhma (*New paradigm*, Philosophy), 60, 77–84 (in Ukr.)
2. Andruschenko, V. (2005). The philosophy of the education of the XXI century: search of priorities. Fylosofyia osvyty (*Philosophy of education*), 1, 5–18 (in Ukr.)
3. Horobets, S. (2014). Competence paradigm in the education: world experience, achievements of Ukrainian and polish scientist. Ukrayns'ka polonystyka (*Ukrainian polonistics*), 11, 226–233 (in Ukr.)
4. Pometun, O. I. (2004). *The discussion of Ukrainian teachers about questions of using the competence approach in the Ukrainian education*. The competence approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives. Kyiv: «K.I.S.» (in Ukr.)
5. Hulay, O. I. (2009). The competence approach as a basis of new paradigm of education. Pedahohychny nauky (*Pedagogical sciences*), 4, 45 (in Ukr.)
6. Stepanets, N. P. (2013). The competence paradigm in training of specialists for sphere of tourism. Problemy suchasnoy pedahohychnoy osvyty (*The problem of modern pedagogical education. Series: Pedagogy and psychology*), 39, part 3, 262–271 (in Ukr.)

7. The professional pedagogical education: competence approach: monograph / edited by Dubaseniuk, O. A. (2011). – Zhitomir: Publishing house ZSU named after I. Franco (in Ukr.)
8. The basis of standardization of informative- communicative competences in the system of education of Ukraine: method. recommendations / [Bykov, V. Yu., Bilous, O. V., Bogachkov, Yu. M. & others]; edited by Bykov, V. Yu., Spirin, O. M., & Ovcharuk, O. V. (2010). Kyiv: Atika (in Ukr.)
9. Kompetencje kluczowe w nowoczesnej szkole. Retrieved from http://www.covena.com.pl/nauczyciel /matenaly/index.htm (in Engl.)
10. Setting up structures in Europe. The Distribution of universities in Bologna process. – Retrieved from http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_brochure_R ussian_version.pdf, P. 4 (in Engl.)
11. Education: hidden treasure (Learning: The Treasure Within). The main statements of the Report of International commission in education for the XXI century. (1997). Moscow: UNESCO (in Russ.)
12. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program – OECD (Draft) (in Engl.)
13. Laura H. Salganik, Dominique S. Rychen, Urs Moser, John W. Konstant (1999), Projects on Competencies in the OECD Context: Analysis of Theoretical and Conceptual Foundations, SFSO, OECD, ESSI, Neuchвtel (in Engl.)
14. The Definition and Selection of Key Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations: Executive Summary. (2005). Retrieved from http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf (in Engl.)
15. The forming of professional competence of specialists in services and tourism: text book / [V. T. Lozovetska, L. B. Lukyanova, L. V. Kozak and others]; edited by Lozovetska V. T. (2010). – Kyiv: Publishing house of the institute of professional and technical education of APS of Ukraine (in Ukr.)
16. Chinapakh, V., Lefstedt, Ya. I., & Vayler, G. (1990). The development of human resources and planning of education. Perspektyvy (*Perspectives*), 1, 9–26 (in Russ.)
17. Lebedenko, Yu. M. The competence approach in the system of higher education. – Retrieved from http://conf.vstu.vinnica.ua/humed/2006/txt/06lumsvo.pdf (in Ukr.)
18. Nahorna, N. V. (2007). The forming at students the notion of competence and its competitions. Osvyta y kul'tura (Education and culture), 1–2 (11–12), 266–268 (in Ukr.)
19. Vozniuk, O. V., & Levkivsky, M. V. (2002). The responsibility in the structure of teacher's competence. Pedahohychny nauky (*Pedagogical sciences*: coll. scientific articles), 1, 179–186 (in Ukr.)

Abstract. Starokozhko O. M. Trajectory competence paradigm in educational space of Ukraine.

Introduction. *The social transformations are connected with integration of Ukraine to world educational and informational space, changes of social demands contributed transition of domestic education on innovative algorithm of development. Besides, researchers think that modern education not only corresponds to general innovative tendencies but also stipulates «system transition to innovative behavior in main spheres of social life, show transition of the society to the highest stage». All this needs complex and deep modernization of the system of education, searching of modern technologies of teaching in the light of new paradigm, the centre of which is education that develops as an answer to challenges of civilization and simultaneously as a answer to peoples' demands to find the place and abilities of self-realization in new global space. The competence paradigm in education is given in works of many Ukrainian and polish scientists such as V. Vilchinskaya, O. Vysotskaya, O. Dubasenyuk, E. Ivanchenko, H. Kvyatkovskaya, M. Krul-Fievskaya, V. Lisovaya, T. Lozovetskaya, N. Nychkalo, M. Novak, O. Ovcharuk, Z. Petrazhinsky, M. Romanovskaya, E. Skibinskaya, B. Sliversky, L. Turosa, V. Furmanenko and others.*

The purpose *is to define main stages, theoretical and methodological basis of forming of paradigm discourse in the field of education of Ukraine, to research the continuum and perspectives of competence paradigm in education.*

Methods of research *are: analysis of philosophical, psychological and pedagogical, scientific and methodical literature, normative and legal base for determining of direction of research and notion and categorical apparatus, logical generalization and prognostication.*

The main results of the research *– there have been defined the main stages, theoretical and methodological basis of forming of paradigm discourse in the field of education of Ukraine; there have been researched the continuum and perspectives of competence paradigm in education.*

The scientific novelty of the research *– for the first time the description «competence» has been researched in the paradigm and polyparadigm format of education of Ukraine.*

Conclusions. *The main conditions of modernization of the system of training of specialists for the system of management by education on the basis of competence paradigm is implementation of modern managers' approaches; optimization the content and structure of education, developed on the competence basis; using personality-oriented approach to organization of educational process in HEE, on the basis of which it is possible to take into consideration professional needs and abilities of student, stimulate his ambition to mastering of professionally important competences, to realize individual trajectory of professional forming of future specialist in the sphere of education; provision of humanitarian and effective forms of management monitoring of becoming of professional competence.*

Key words*: paradigm; research approach; competence; competence paradigm; educational space; trajectory; Ukraine.*

Одержано редакцією 10.04.2017
Прийнято до публікації 21.04.2017

УДК 372

СТРІЛЕЦЬ Аліна Вікторівна,
викладач кафедри початкової освіти, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, Україна

ВИКОРИСТАННЯ РІЗНИХ ЗАСОБІВ КОМУНІКАЦІЇ В РОБОТІ З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

Анотація. *Розглянуто використання різних способів комунікації (словесної мови, жестової мови, дактилювання, невербальних способів) у роботі з дітьми з порушеннями слуху. Особливу увагу приділено використанню індивідуального підходу і варіативності вимог до знань, умінь і навичок різних дітей у залежності від можливостей конкретної дитини: її інтелектуального потенціалу, пізнавальних можливостей, специфіки особистого розвитку. На рівні перспектив подальшого дослідження проблеми виокремлено специфіку використання засобів комунікації в роботі з дітьми з порушеннями зору.*

Ключові слова*: мова; мовлення; жест; жестова мова; невербальні засоби; нечуючі; глухі; слабочуючі.*

Постановка проблеми. У нашій країні, як і в усьому світі, з різних причин зростає кількість дітей із відхиленнями в розвитку. Останнім часом міжнародною спільнотою запропоновано використовувати для дітей із порушеннями термін «діти з особливими освітніми потребами», який стосується однаковою мірою як інвалідності у важкій формі, так і середніх за ступенями порушень. До них належать і діти з порушеннями слуху.

Слух відіграє важливу роль у розвитку дитини. Слухом називається здатність організму сприймати й диференціювати звукові коливання за допомогою слухового аналізатора. Утрата слуху, навіть часткова, створює бар'єр між дитиною й суспільством, утруднює оволодіння знаннями і спеціальністю, обмежує трудову і суспільну діяльність, затримує розвиток особистості. Відсутність слуху серйозно обмежує й естетичне виховання особи, адже людина позбавляється можливості нормально сприймати твори музичного мистецтва.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У вітчизняній науці питання ролі жестового мовлення в когнітивній діяльності глухих досліджено у працях П. Гуслистого, О. Дячкова, С. Зикова, Р. Краєвського, Н. Слєзіної, Т. Розанової та ін.

Вивчення лінгвістики жестової мови в Україні розпочато Р. Краєвським [1, с. 219], якому належить лінгвістичний опис мови жестів на основі українознавчого матеріалу і створено унікальний жестовий словник у вигляді посібника «Мова жестів глухих» 1964 р. (усього описано понад 1500 жестів), де лексеми групуються за

конфігурацією кисті руки. Для кожного жесту описано просторове положення і спосіб руху кистей рук. Нині в Україні вивчення синтаксичних особливостей української жестової мови продовжують Н. Адамюк, С. Кульбіда [3], І. Чепчина [2].

Мета статті – узагальнити використання різних засобів комунікації в роботі з дітьми з порушеннями слуху.

Виклад основного матеріалу. Спілкування між дітьми, отримання інформації – незаперечна цінність, а для дітей, які позбавлені слуху, це життєва необхідність. Глухій дитині жити в інформаційно-обмеженому просторі важко удвічі, тому таким актуальним є застосування різних засобів комунікації, які допомагають подолати перепони тиші. Різні порушення слухового аналізатора викликають неоднакові за ступенем вияву розлади слухової функції. Характер наслідків залежить і від часу виникнення патологічного процесу, який привів до порушення слуху, і від того, якою мірою і в який період розвитку був порушений слух. Ураховуючи ці два головні чинники, усіх дітей із розладами слуху поділяють на три категорії: 1) глухі – з глибоким стійким двостороннім порушення слуху, що вроджене або набуте в ранньому віці до того, як у дитини було сформовано мовлення; 2) туговухі – з частковою слуховою недостатністю з різним ступенем виразності, яка є причиною порушень мовленнєвого розвитку; 3) пізнооглухлі – з утратою слуху після того, як мовлення було сформоване.

Порушення слуху дитини впливає на перебіг усього її психічного розвитку і насамперед – мовленнєвого. Наслідком порушення слуху є виникнення цілої низки вторинних ускладнень (порушень), які істотно відрізняються залежно від часу і ступеня втрати слуху, але закономірно приводять до порушення розвитку мислення, мовлення, пізнавальної діяльності та становлення особистості загалом. Зокрема, серйозні порушення словесного мовлення, а тим більше його відсутність, негативно позначаються на розвитку не тільки словесно-логічного, але й наочного мислення, мають свої особливості зорове сприймання, пам’ять і всі інші пізнавальні психічні процеси. Порушення слуху і мовлення приводять до змін у формуванні особистості дитини: вольової поведінки, емоцій і почуттів, характеру [4, с. 30].

Подолання порушення розвитку вимагає соціального за своєю природою цілісного впливу на особистість слабочуючих дітей. У цьому спеціальному процесі коригуються або заново відтворюються найбільш важливі для дитини психічні функції, їх якості й властивості.

Завдяки спеціально організованому навчанню формуються мовлення й понятійне мислення, словесна пам’ять, створюються умови для розширення можливостей компенсації дефекту як за рахунок розвитку і використання слухових даних, так і завдяки іншим збереженим аналізаторам [5, с 22].

Глухі діти народжуються з такими самими здібностями до отримання знань і до оволодіння мовою, як усі інші діти; вони можуть і повинні розкрити всі свої потенційні можливості при використанні відповідних якісних візуальних програм і педагогічної підтримки [6]. Тому вирішальним засобом подолання відхилень у розвитку таких дітей є спеціальна система навчання мовленню, що передбачає особливу систему занять зі збагачення словника, уточнення звукового складу мовлення, засвоєння граматичної системи мови, оволодіння різними видами і формами мовленнєвої діяльності. Специфічним завданням у роботі з такими дітьми є формування мовлення, а не вивчення мови. У роботі передбачені заняття з розвитку навичок читання з губ, розвитку і використання залишкового слуху. Для розвитку пізнавальної діяльності й мислення дітей використовуються письмо і читання, наочно-дієві засоби і прийоми, що допомагають формуванню уявлень, понять спочатку наочно-образному, а потім і на абстрактному рівні узагальнень. Це спеціально створені ситуації, інсценізації, драматизації, пантоміма. Усі ці засоби використовуються в поєднанні зі словесними засобами навчання.

У навчанні дітей зі зниженим слухом домінує словесне мовлення. Воно використовується як основний засіб спілкування. Збережений слух таких дітей

розширює можливості опанувати мовлення, слугує основою для подальшого вдосконалення навичок сприймати, розуміти звернене мовлення, а також самостійно говорити. Діти зі зниженим слухом, як і глухі, потребують своєчасного спеціального навчання, слухопротезування, систематичної допомоги сурдопедагога в опануванні словесним мовленням упродовж усього часу навчання. Проте на відміну від глухих, ці діти мають більші можливості для мовленнєвого розвитку. Тому педагоги спеціальної школи зобов'язані використати їхній потенціал для того, щоб навчити добре говорити, читати, розуміти інших. Із цією метою словесне мовлення рекомендовано як основний засіб спілкування в навчальному процесі. Утім це не означає, що інші засоби спілкування для дітей із порушеннями слуху забороняються [7, с. 3].

Особливе місце займають заняття, які стосуються навичок читання з губ. Читання з губ у деякій мірі компенсує неможливість або обмеженість слухового сприйняття мови, тим самим сприяє формуванню спілкування. Однак читання з губ – справа дуже складна. Різні люди по-різному вимовляють одні й ті самі слова, відповідно рухи губ варіюються. Завдання полягає в тому, щоб в розмаїтті цих рухів розпізнати основні загальні риси і правильно зрозуміти сказане. Успішне здійснення читання з губ можливо лише при певному рівні розвитку мови, оскільки воно у значній мірі спирається на розуміння загального сенсу окремого висловлювання або розмови. Так дитина краще зчитує з губ ті слова, які вона неодноразово сприймає і добре знає. При навчанні нечуючих дошкільнят, зокрема, використовується дактильна форма мови.

У своїй комунікативній практиці дитина використовує внутрішнє і зовнішнє мовлення, які становлять певну єдність, що не виключає специфічності кожної з форм мовленнєвої діяльності. Своєрідним його видом є ***дактильне мовлення*** – ручна абетка, яка замінює усне мовлення під час спілкування глухих людей між собою та особами, які знайомі з дактилологією (спілкуванням глухонімих за допомогою пальців рук).

При використанні дактилології оволодіння письмовими нормами мови значно полегшується. Засвоєна дітьми дактильна мова може бути використана як перша мовна форма (до оволодіння усною і письмовою формами мови). Вона замінює собою усне мовлення при спілкуванні між собою грамотних нечуючих людей. Дактильно знаки замінюють собою букви. У дактилології зазвичай стільки знаків, скільки букв є в рідній мові дитини. За своїми контурами багато дактильних знаків мають схожість із буквами друкованого або рукописного шрифтів.

Дактилями відтворюють знаки, функціонально аналогічні до літерної абетки; і за обрисами багато з них віддалено нагадують літери друкованого шрифту (зокрема, «о», «м», «г», «ш»). Кожне положення пальців при цьому означає літеру.

Дактилологія – важливий засіб формування словесної мови і спілкування нечуючих. Вона має наочний характер, легко сприймається і відтворюється дітьми. Вона використовується і на заняттях, і в побуті.

Батькам нечуючих дітей потрібно добре знати дактилологію. Тільки в цьому разі вони зможуть успішніше допомогти своїй дитині опанувати грамотою, літерним складом окремих слів, будуть вільніше спілкуватися з нею. При цьому слід пам'ятати, що жести – це рухи, які мають сигнальне значення [8]. Як відмічають дослідники, жести у процесі спілкування не лише супроводжують мову. На основі жестів можна сформувати уявлення про відношення дитини до якої-небудь події, особи, предмета. Жест також може сказати про бажання дитини, її внутрішній душевний стан. Особливості жестикуляції дитини можуть служити підставою для висновку про яку-небудь якість іншої людини. Саме тому жести відносять до виразних рухів [9].

Мова жестів – це вид спеціального письма, який дає змогу позначати цілі слова, а також літери алфавіту певними жестами. Мову жестів для обміну інформацією використовують як діти з вадами голосових зв'язок і слуху, так і діти без таких вад. Відповідно розрізняють:

а) мову жестів для людей без вад органів мовлення (наприклад, в австралійських племенах вдови після смерті чоловіків рік розмовляють лише мовою жестів);

б) мову жестів для людей із вадами органів мовлення – глухих чи глухонімих (таких людей за наявними даними від 0,4 до 1,5 %) [10].

Важливо, щоб фахівці (учителі, сурдопедагоги) працювали спільно аби навчити дитину максимально використовувати її залишковий слух навіть тоді, коли перевага віддається жестовій мові. Оскільки більшість глухих дітей (понад 90 %) народжується від батьків, котрі чують, програми мають містити інструкції для батьків щодо виховання таких дітей у родині. Діти з різним ступенем зниження слуху мають у своєму розпорядженні певні допоміжні засоби; зокрема, текстові телефони дають змогу надрукувати повідомлення й відправити його через телефонну мережу.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже у навчанні дітей із порушеннями слуху домінує словесне мовлення. Воно використовується як основний засіб спілкування. У корекційній роботі передбачені заняття з розвитку навичок читання з губ, розвитку і використання залишкового слуху. Для розвитку пізнавальної діяльності та мислення таких дітей використовуються письмо і читання, наочно-діяльнісні засоби і прийоми. Це спеціально створені ситуації, інсценізації, драматизації, пантоміма. Усі ці засоби використовуються в поєднанні зі словесними засобами навчання.

Серед перспектив подальшого дослідження даної проблеми виокремлюємо специфіку використання засобів комунікації в роботі з дітьми з порушеннями зору.

Список використаної літератури

1. Краєвський Р. Г. Мова жестів глухих / Р. Г. Краєвський. – Київ : Рад. школа, 1964. – 219 с.
2. Адамюк Н. Б. Синтаксичні особливості УЖМ : на прикладі простого речення / Н. Б. Адамюк, І. І. Чепчина // Жестова мова й сучасність : зб. наук. пр.– Київ : Педагогічна думка, 2009. – Вип. 4. – С. 170–191.
3. Кульбіда С. В. Українська жестова мова як природна знакова система. Жестова мова й сучасність : зб. наук. пр. / С. В. Кульбіда. – Київ : Центродрук. – 2009. – С. 218–239.
4. Прядко Л. О. Методичні рекомендації вчителям загальноосвітніх навчальних закладів щодо організації роботи з дітьми з особливими освітніми потребами / Л. О. Прядко, О. О. Фурман. – Суми : РВВ СОІППО, 2013. – 64 с.
5. Никитина М. И. Социализация детей с недостатками слуха в условиях учебно-воспитательной работы школы-интерната / М. И. Никитина. – Санкт-Петербург : Информационный отдел НМЦ ВРУО, 1997. – С. 22.
6. Засенко В. В. Жестова мова й сучасність : зб. наук. праць / В. В. Засенко. – Вип. 5. – Київ : Актуальна освіта, 2010. – 306 с
7. Кульбіда С. В. Концепція ЖМ в Україні (проект) / С. В. Кульбіда, І. І. Чепчина // Дефектологія. – 2009. – № 3 (53). – С. 3–8.
8. Конюхов Н. И. Словарь-справочник практического психолога / Н. И. Конюхов. – Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 1996. – 222 с.
10. Лабунская В. А. Невербальное поведение (социально-перцептивный подход) / В. А. Лабунская. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1988. – 246 с.
11. Жук В. В. Словесне мовлення як засіб комунікації в школах для дітей із порушеннями слуху [Електронний ресурс] / В. В. Жук. – 2011. – Режим доступу : http://www.logopediya.com.ua/the-news/75-2011-05-09-13-03-32.

References

1. Krajewski, R. G. (1964). *Deaf Sign Language*. Kyiv (in Ukr.)
2. Adamyuk, N. B. (2009). *Syntactic peculiarities of USL*: the case of a simple sentence. Kyiv (in Ukr.)
3. Kulbyda, S. V. (2009). *Ukrainian sign language as a natural sign system*. Kyiv (in Ukr.)
4. Pryadko, L. O. (2013). *Guidelines for teachers of secondary schools on the organization of work with children with special educational needs*. Sumy (in Ukr.)
5. Nykytyna, M. I. (1997). *Socialization of children with impaired hearing in the conditions of educational work of the boarding school*. Moscow (in Russ.)
6. Zasenko, V. V. (2010). *Sign language and the present*. Kyiv (in Ukr.)
7. Kulbyda, S. V. (2009). *Concept of SL in Ukraine* (draft). Kyiv (in Ukr.)
8. Konyuhov, N. I. (1996). *Dictionary of Practical Psychology*. Voronezh (in Russ.)
9. Labunskaya, V. A. (1988). *Non-verbal behavior*. Rostov-on-Don (in Russ.)
10. Zhuk, V. V. (2011). *Verbal speech as a means of communication in schools for children with hearing impairment*. Kyiv (in Ukr.)

Abstract. Strilez A. V. Articulation exercises in work with preschool children.

Introduction. *The use of different methods of communication (verbal language, sign language, non-verbal way) to work with children with hearing impairment. Special attention is given to the use of individual approach and variability of the requirements for knowledge and skills of different children depending on the capabilities of the individual child, his intellectual capacity, cognitive abilities, specific personal development. At the level of the prospects for further study on using singled out the specifics of communication in working with children with visual impairments.*

Purpose *– to generalize the use of different communication tools to work with children with hearing impairment.*

Results. *Deaf children are born with the same ability to acquire knowledge and mastery of the language, like all other children; they may have to reveal all their potential quality using appropriate visual programs and appropriate support. Therefore, a crucial means of overcoming abnormalities in the development of these children have special speech training system that provides special system classes to enrich vocabulary, clarify the sound of speech, learning the grammatical system of the language, mastering different types and forms of speech activity. Specific objectives in working with children are forming broadcast, not learning. The paper provided lessons on the development of reading lips, development and use of residual hearing. For the development of cognitive and thinking of using writing and reading, visual-activity tools and techniques that help the formation of ideas, concepts first visual-figurative, and abstract level and generalizations. This specially created situations pageant, dramatization, and pantomime. All these tools are used in conjunction with verbal learning tools.*

Conclusions. *So in teaching children with hearing dominated by verbal speech. It is used as the primary means of communication. The paper provided lessons on the development of reading lips, development and use of residual hearing. For the development of cognitive and thinking of using writing and reading, visual-activity tools and techniques. This specially created situations pageant, dramatization, and pantomime. All these tools are used in conjunction with verbal learning tools. Among the prospects for further study of the problem isolates the specific use of communication in working with children with visual impairments.*

Keywords: *language; broadcasting; gesture; sign language; non-verbal means; deaf; deaf; hard of hearing.*

Одержано редакцією 17.04.2017
Прийнято до публікації 21.04.2017

УДК 377.5-055

TERENKO Olena Oleksiyivna,
candidate of pedagogical sciences,
senior teacher Sumy state teachers' training
university named after A. S. Makarenko, Ukraine

GENDER APPROACH AS AN INTEGRAL PART OF ADULT EDUCATION PROCEDURAL CHARACTERISTICS IN TURKEY AND THE USA

Анотація*. Розглянуто процесуальні особливості освіти дорослих у Турції та США з позицій гендерного підходу. Схарактеризовано принцип, що лежать в основі навчальної діяльності дорослих у Турції та США. Визначено функції викладача і студентів на кожній із стадій десятиступеневої моделі реалізації принципу інтердисциплінарності. Здійснено компаративний аналіз методів навчання та обґрунтовано доцільність використання кожного з них. Наведено результати порівняльного аналізу традиційної та банківської моделей навчання.*

Ключові слова**:** *гендер; гендерний підхід; освіта дорослих; принципи; методи; форми; моделі; функції; Турція; США.*

Introduction. During the last decades the politics of gender equality in society and in educational sphere, in particular, has become one of the key directions in Turkey and the

USA. It is proved that society cannot be democratically if there are any forms of discrimination, taking into account gender discrimination. Scientific conferences that are devoted to the problems of gender equality in the sphere of higher education that are conducted in Turkey and the USA prove special importance of this problem. At the beginning of the XXI century vital interest raised in Ukrainian Pedagogic to unstandardized methods, forms and techniques of teaching. It is connected with the needs of society development, fulfillment of every personality educational needs and with enactment of certain acts that regulate functioning of educational institutions and provide integration of Ukraine in UNESCO educational programs for creation of educational links with foreign countries in the field of education. Women's education is fundamentally traditional, for it was created certain centuries ago and innovative, because it is based on the methodology of gender and personalized approaches. National Academy of Science, National Research Foundation, and Ford's Fund are the main establishments, which order gender studies.

Analysis of the latest research works. Conducted analysis of modern sociological and pedagogical sources testifies that procedural aspects of women's colleges functioning and their place in the context of school development were worked out by many scientists. Modern problems of gender education in Ukraine were disclosed in works of T. Suhenko, K. Kobchenko, T. Tronko, L. Yershova. The problems of gender politics in education were presented in research works of L. Gonyukova, N. Gryutsak, L. Kobelska. There are no scientific works, which are devoted to gender aspect of adult education development in the USA and Turkey.

Purpose. The aim of our article is to analyze gender approach in procedural characteristics of education in the USA and Turkey. The main assignments of the article are to characterize banking model of teaching and active model of teaching; trace differences between interdisciplinary and traditional disciplinary specialization of educational process; single out principles of gender education.

Results. Nowadays gender education is the main form of constructive interaction of different educational directions. Problems of educational content and methods of teaching are viewed in this constructive interaction. Education is not finished by acquiring certain knowledge. It is reflexive, for it is finished due to understanding of action process, vision and assessment of its forms. Changing of different subjects approaches of teaching is important aspect of gender education in high school. Usage of innovative techniques is necessary, for gender education is aimed not only at providing students with knowledge, but also at destroying stereotypes of their thinking and behavior. In developed countries enactment of gender approach in education is viewed as broadening of life experience for development of every personality individual talents, obliteration of sex stereotypes in teachers' thinking. One of the important ways of gender education fulfillment is development of women's educational establishments system.

J. Klein and S. Sjolander analyzed principles, which are methodological basis of gender approach enactment in education. Having made comparative analysis of J. Klein and S. Sjolander works we can trace differences and uniformities in educators' vision. Both J. Klein and S. Sjolander stressed that basic principles of educational process in the borders of gender approach are principles of interdisciplinary, democracy, participation and context. J. Klein stressed that usage of students' experience as an educational source and orientation at investigation are additional factors that reinforce efficacy of educational process [1]. At the same time S. Sjolander stated that efficacy of educational process can be raised due to usage of such principles as collaborative teaching and socialization [2].

As a result we single out the following principles that are basic methodological features of gender approach fulfillment in the USA and Turkey. Principle of triangle that is combination of several teaching forms such as groups with raised conscience, collaborative writing, lectures and visual techniques that helps to raise educational process efficacy due to

diversification and enacting of cognitive activity of every student. Collaborative teaching, which presupposes interaction of educational process participators not in the format of teacher-student, but giving every student power that depends on contribution and interest in knowledge. This principle helps to form individual learning way and correct it due to achieved results. Interdisciplinary orientation of educational process which presupposes learning of every educational topic in interdisciplinary context. Due to this principle students can trace interdisciplinary links that help to learn educational material more fundamentally. Democracy is the basis of good psychological climate creation that helps to raise efficacy of educational process. Participation principle helps to form individual learning style. Principle of context presupposes creation of knowledge that is relevant to experience of those who study and is an effective way of reinforcing inner motivation of those who study. Desocialisation presupposes critical approach to dominating educational conceptions and moving to dialogue that is a necessary element in formation of analytical skills. Orientation at research presupposes that teacher studies students and students investigate educational material. Mentioned principle helps to learn educational material actively and raise teacher's pedagogical skills.

It should be stressed that teachers of higher institutions differentiate interdisciplinary orientation, traditional disciplinary specialization and objective knowledge. It means that process of learning unites different approaches and their application for research of women's experience in broad understanding: women of different races, social layers and psychology, anthropology, physiology, history and art. For research of certain problem different sciences are united: methods of psychology, sociology and biology or approaches of philosophy, economy and political sciences. In such interdisciplinary context there is a basis for development of new knowledge and new educational programs that helps to view a certain problem from different positions.

Ten-stage model of interdisciplinary principal realization was firstly proposed in women's colleges. Taking into account mentioned above information there is a necessity to analyze teacher's and students' activity at every stage. «Singing old songs» is characterized by the fact that students begin to learn new material associating it with previous knowledge from different disciplines. At this stage teacher must form as much as possible questions, which are aimed at tracing links between previously acquired knowledge from different disciplines. At stage «From different side better» students realize that it is difficult to trace interdisciplinary links and necessity to study course more fundamentally and acquire additional knowledge from previously studied subjects. Teacher's role presupposes direction of knowledge acquisition in a right direction, taking into account modern research and scientists achievements. Stage «Returning to abstraction» is characterized by the fact that students face difficulty in integrating material that is studied in this course and previously acquired knowledge. The main function of the teacher at this stage presupposes development in student's skills to analyze and synthesize knowledge using such methods as analysis, synthesis, induction, deduction, modeling, analogy that reinforces efficacy of educational process. Stage «Impossibility to make definition» is characterized by the fact that students having analyzed definitions of a certain concept, which were proposed by different scientific schools cannot give their own definitions, integrating knowledge from different courses. Teacher in his turn must teach students how to trace the most essential features of definitions that are proposed by every scientific school and make their own definition. Stage «Passing grass» is characterized by the fact that students take part in discussions that demand integration of knowledge from different subjects. As a rule students have worked with different sources and it helps to analyze and compare interpretation of a certain phenomenon by different scientific schools. Teacher must control that students take knowledge from different subjects and diverse scientific schools. At the stage «Play with glass balls» students

continue presentation of their own definitions and analyze relevance of this definition. Teacher controls that analysis should be based on methodological and theoretical basis that helps to make objective evaluation. At the stage «Great failure» students face conclusion that nobody was able to propose the most complex definition, for group's definition was formed by the usage of several definitions. Teacher must help every student to understand what kind of knowledge she needs to learn the subject more fundamentally. At the stage «What has happened to me?» students conduct self-analysis of acquired knowledge and the level of skills development. Teacher must teach every student to make self-analysis of the level of acquired knowledge to correct individual scientific way. Stage «Acquaintance with enemy» is characterized by the fact that students begin to analyze methods and principles of research that are applied by scientists from different scientific schools. Teacher must teach students how to trace similar and different methods of research that are applied by scientist from different scientific schools. Stage «Real beginning» is devoted to students' self-analysis of acquired knowledge from interdisciplinary perspective. Function of teacher is to evaluate level of theoretical knowledge and practical skills [3].

We think that usage of ten-stage system of interdisciplinary principle realization helps not only develop skills to trace interdisciplinary links and personalization of educational process, but also helps to develop efficiency of a teacher and correct his teaching style.

It is important to analyze Kolb's model of active learning that was firstly applied in women's colleges. D. Kolb adheres to the thought that learning of material consists of four parts: concrete experience, mirror observation, abstract conceptualization, and active experiment. The first part is aimed at active selection of new information with the help of assignments: in particular active reading of texts, which were proposed by the teacher with the aim of information finding, independent selection of literature and work with it to broaden knowledge that were applied with the help of active reading.

In the second part students must make their own opinion of the problem and compare it with thoughts of scientists, which were analyzed in the first part, for this reason in this part the following assignments are proposed: taking part in discussion, which is aimed at comparison of diverse thoughts to study researched phenomenon thoroughly; writing of essay, which is aimed at comparison of scientists vision, defending personal position and comparison it with vision of scientists.

At the third stage teacher sums up results of students' research work and points out aspects, which were not thoroughly investigated, for this reason in this part teacher applies such forms of teaching as lecture aimed at explanation of aspects of phenomenon, which were not profoundly researched by students; lecture aimed at explanation of ways which must be applied in future for studying similar concepts.

Assignments of the fourth part help students to check whether they have enough level of theoretical knowledge for practical problem solving. For this reason at this stage such forms of work are applied: students discuss in groups what kind of knowledge they need for problem solving; students decide independently what aspects of theoretical knowledge must be applied for solution of practical assignments [3].

In the context of our research work it is vital to compare bank's model of learning and traditional model of learning. For this reason we have traced the following differences. In the frames of traditional model students passively learn material, because teacher passes knowledge. Due to model of active learning students started to learn material actively, for teacher doesn't pass knowledge, but organizes process of active learning. It is of vital importance that model of active learning promotes development of critical thinking, creative skills and research skills.

Conclusion. Conducted research showed that during the last decades the politics of gender equality in society and in educational sphere, in particular, has become one of the

key directions in Turkey and the USA. Nowadays gender education is the main form of constructive interaction of different educational directions. Changing of different subjects approaches of teaching is important aspect of gender education in high school. Usage of innovative techniques is necessary, for gender education is aimed not only at providing students with knowledge, but also at destroying stereotypes of their thinking and behavior. In the USA and Turkey enactment of gender approach in education is viewed as broadening of life experience for development of every personality individual talents, obliteration of sex stereotypes in teachers' thinking. Basic principles of gender education are collaborative learning, interdisciplinary orientation, democracy, participatory, context and orientation at research. Application of ten-stage model of interdisciplinary principle realization helps not only trace interdisciplinary links and personalize learning process, but also perfect teaching style and make adequate correction of individual learning way. Basic parts of active learning model are concrete experience, mirror observation, abstract conceptualization and active experiment. Kolb's model of active learning is one of the important ways of every student cognition activation, development of his critical and creative skills. Future research work will be directed towards analysis of women's education development in the XXI century.

References

1. Klein, J. (2006). *Crossing Boundaries, Knowledge, Disciplinarities and Interdisciplinarities*. Charlotsville: University Press of Virginia (in Engl.)
2. Sjolander, S. (2005). *Long-term and Short-term Interdisciplinary Work: Difficulties, Pitfalls and Built-in Failures.* Sweden: Linkoping University (in Engl.)
3. Kolb, D. (1994). *Experiential Learning: Experience as a Source of Learning and Development.* Englewood Cliffs: Prentice Hall (in Engl.)
4. *The Span of the Women's Life and Learning* (1960). Washington, D. C: Commission on the Education of Women of the American Council of Education.
5. Bordo, S. (1993). *Unbearable Weight: Feminism, Western Culture and the Body*. Berkeley, CA: University of California Press. (in Engl.)
6. Chin, J. (1997). *Shaping the Future of Feminist Psychology: Education, Research and Practice.* Barkeley, CA: University of California Press. (in Engl.)
7. Barret, M. (1992). *Destabilizing Theory: Contemporary Feminist Debate.* Stanford: Stanford University Press (in Engl.)
8. Maddock, S. (2009). *Challenging Women, Gender, Culture and Organization.* London: Sage Publications (in Engl.)
9. Sadker, M. (2004). *Failing at Fairness: How School Cheat Girls.* New York: Touchstone (in Engl.)
10. Taylor, K. (2009). *Developing Adult Learners: Strategies for Teachers and Trainers.* San Francisco: Jossey Bass (in Engl.)

Abstract. Terenko O. O. Gender Approach as an Integral Part of Adult Education Procedural Characteristics in Turkey and the USA.

Introduction. *During the last decades the politics of gender equality in society and in educational sphere, in particular, has become one of the key directions in Turkey and the USA. It is proved that society cannot be democratically if there are any forms of discrimination, taking into account gender discrimination. Scientific conferences that are devoted to the problems of gender equality in the sphere of higher education that are conducted in Turkey and the USA prove special importance of this problem. At the beginning of the XXI century vital interest raised in Ukrainian Pedagogic to unstandardized methods, forms and techniques of teaching. It is connected with the needs of society development, fulfillment of every personality educational needs and with enactment of certain acts that regulate functioning of educational institutions and provide integration of Ukraine in UNESCO educational programs for creation of educational links with foreign countries in the field of education. Women's education is fundamentally traditional, for it was created certain centuries ago and innovative, because it is based on the methodology of gender and personalized approaches. National Academy of Science, National Research Foundation, and Ford's Fund are the main establishments, which order gender studies.*

Purpose. *The aim of our article is to analyze gender approach in procedural characteristics of education in the USA and Turkey. The main assignments of the article are to characterize banking model of teaching and active model of teaching; trace differences between interdisciplinary and traditional disciplinary specialization of educational process; single out principles of gender education.*

Results. *Nowadays gender education is the main form of constructive interaction of different educational directions. Problems of educational content and methods of teaching are viewed in this constructive interaction. Education is not finished by acquiring certain knowledge. It is reflexive, for it is finished due to understanding of action process, vision and assessment of its forms. Changing of different subjects approaches of teaching is important aspect of gender education in high school. Usage of innovative techniques is necessary, for gender education is aimed not only at providing students with knowledge, but also at destroying stereotypes of their thinking and behavior. In developed countries enactment of gender approach in education is viewed as broadening of life experience for development of every personality individual talents, obliteration of sex stereotypes in teachers' thinking. One of the important ways of gender education fulfillment is development of women's educational establishments system.*

J. Klein and S. Sjolander analyzed principles, which are methodological basis of gender approach enactment in education. Having made comparative analysis of J. Klein and S. Sjolander works we can trace differences and uniformities in educators' vision. Both J. Klein and S. Sjolander stressed that basic principles of educational process in the borders of gender approach are principles of interdisciplinary, democracy, participation and context. J. Klein stressed that usage of students' experience as an educational source and orientation at investigation are additional factors that reinforce efficacy of educational process. At the same time S. Sjolander stated that efficacy of educational process can be raised due to usage of such principles as collaborative teaching and socialization.

As a result we single out the following principles that are basic methodological features of gender approach fulfillment in the USA and Turkey. Principle of triangle that is combination of several teaching forms such as groups with raised conscience, collaborative writing, lectures and visual techniques that helps to raise educational process efficacy due to diversification and enacting of cognitive activity of every student. Collaborative teaching, which presupposes interaction of educational process participators not in the format of teacher-student, but giving every student power that depends on contribution and interest in knowledge. This principle helps to form individual learning way and correct it due to achieved results. Interdisciplinary orientation of educational process which presupposes learning of every educational topic in interdisciplinary context. Due to this principles students can trace interdisciplinary links, that help to learn educational material more fundamentally. Democracy is the basis of good psychological climate creation that helps to raise efficacy of educational process. Participation principle helps to form individual learning style. Principle of context presupposes creation of knowledge that is relevant to experience of those who study and is an effective way of reinforcing inner motivation of those who study. Desocialisation presupposes critical approach to dominating educational conceptions and moving to dialogue that is a necessary element in formation of analytical skills. Orientation at research presupposes that teacher studies students and students investigate educational material. Mentioned principle helps to learn educational material actively and raise teacher's pedagogical skills.

Conclusion. *Conducted research showed that during the last decades the politics of gender equality in society and in educational sphere, in particular, has become one of the key directions in Turkey and the USA. Nowadays gender education is the main form of constructive interaction of different educational directions. Changing of different subjects approaches of teaching is important aspect of gender education in high school. Usage of innovative techniques is necessary, for gender education is aimed not only at providing students with knowledge, but also at destroying stereotypes of their thinking and behavior. In the USA and Turkey enactment of gender approach in education is viewed as broadening of life experience for development of every personality individual talents, obliteration of sex stereotypes in teachers' thinking. Basic principles of gender education are collaborative learning, interdisciplinary orientation, democracy, participatory, context and orientation at research. Application of ten-stage model of interdisciplinary principle realization helps*

not only trace interdisciplinary links and personalize learning process, but also perfect teaching style and make adequate correction of individual learning way. Basic parts of active learning model are concrete experience, mirror observation, abstract conceptualization and active experiment. Kolb's model of active learning is one of the important ways of every student cognition activation, development of his critical and creative skills.

Key words: *gender; gender approach; adult education; principle; method; form; model; function; Turkey; the USA.*

Одержано редакцією 03.04.2017
Прийнято до публікації 14.04.2017

УДК 378.001.76

ТИМОШКО Ганна Миколаївна,
доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки вищої школи, управління та адміністрування УМО НАПН України

ДО ПРОБЛЕМИ УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЙНИМИ ПРОЦЕСАМИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Анотація. *Розкрито різні наукові погляди на проблему управління інноваційною діяльністю в навчальному закладі, що дає можливість більш предметно реалізувати освітні інновації й вивчити практичну доцільність їх упровадження. Позиціонується авторське усвідомлення важливого значення системного підходу до управління інноваційною діяльністю в загальноосвітньому навчальному закладі, організації навчальної діяльності учнів, що активізує педагогічну творчість учителя, формує креативне мислення майбутнього випускника загальноосвітнього навчального закладу, розвиток його творчого потенціалу, досягнення якісно нового стану функціонування.*

Схарактеризовано основні етапи технології управління інноваційними процесами в загальноосвітніх навчальних закладах і відповідні умови її впровадження. Акцентовано увагу на нагальних завданнях, які в контексті імплементації рекомендацій, що вироблені в ході Болонського процесу, постають перед навчальними закладами: внесення змін до структури, змісту, стандартів, форм національної освіти, забезпечення якості підготовки фахівців на рівні європейських стандартів. Тому впровадження інноваційних технологій в освітній процес навчальних закладів є одним із найважливіших завдань, які нині розглядаються в освіті і вирішення яких покладається на педагогів та управлінців.

Ключові слова*: інноваційний процес; інноваційна діяльність; управління інноваційною діяльністю; управлінські технології; системний підхід; загальноосвітній навчальний заклад; стандарти освіти; творчий потенціал учителя.*

Постановка проблеми. Зміни, які відбуваються в соціально-економічному житті України в останні десятиліття, позначилися на сучасному стані освіти. Суттєво змінилася її парадигма, що орієнтована на входження у світове співтовариство. Переосмислено традиційне її розуміння, адже освіта нині – це, передусім, становлення людини, її утвердження, пошук свого образу, неповторної індивідуальності, духовності, творчого розвитку. В Україні створено реальні умови для демократизації та гуманізації шкіл, модернізації системи управління освітою, посилено процеси саморозвитку загальноосвітнього навчального закладу (далі – ЗНЗ). Дедалі більше ми переконуємося в тому, що їх джерелом є творча й інноваційна діяльність педагогів, яка знайшла втілення у створенні навчальних закладів для обдарованих дітей, розробленні й

упровадженні елементів нового змісту освіти, нових освітніх технологій, посиленні зв'язків школи з наукою, зверненні до світового педагогічного досвіду. Сучасні зміни в освіті вимагають від педагогічних працівників, керівників навчальних закладів переорієнтації на гуманістичні цінності [3].

Усе більшого розвитку зазнала нова галузь наукових знань – педагогічна інноватика, яка вивчає процеси розвитку школи, що пов'язані зі створенням нової практики освіти. Перехід на нові освітні стандарти освітньої діяльності, інтеграція в європейський і світовий освітній простір актуалізували проблему управління інноваційними процесами в загальноосвітніх навчальних закладах. Інноваційність як здатність до оновлення, відкритість новому стала розглядатися педагогічною та іншими соціальними науками як провідна характеристика шкільного менеджменту.

У сучасних умовах шкільний менеджмент є основним системоутворювальним чинником інноваційних змін у ЗНЗ, оскільки забезпечення умов для інноваційної діяльності, розвиток кадрового потенціалу, планування освітніх змін повністю залежать від керівника. Тому від спрямованості шкільного менеджменту загалом і систем управління педагогічними інноваціями, зокрема, залежить як розвиток окремих навчальних закладів, так і якість шкільної освіти в цілому.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Опрацювання теоретичних і практичних аспектів дослідження дало можливість стверджувати, що управління навчальними закладами, різновекторність його інноваційності, забезпечення успішної практичної реалізації представлені сучасними науковими здобутками вітчизняних і зарубіжних учених (Л. Даниленко, Г. Дмитренко, Г. Єльникова, В. Крижко, В. Олійник, Є. Павлютенков, В. Пикельна). Окрему увагу приділено психологічним і педагогічним теоріям розвитку управлінської діяльності та її суб'єкта (Б. Ананьев, І. Бех, Л. Виготський, С. Гончаренко, Г. Костюк, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.). Дослідження сучасних науковців щодо якості управлінської діяльності керівників ЗНЗ ґрунтовані на методології педагогічного менеджменту (В. Драгун, В. Шаркунова), менеджменту внутрішкільного управління (Ю. Конаржевський), інноваційного менеджменту (П. Завлін, В. Князєв, Л. Мінделі, М. Портер, А. Пригожин, Р. Фатхутдінов та ін.), педагогічної інноватики (Б. Гершунський, Л. Даниленко, О. Козлова, В. Луговий, В. Паламарчук, О. Подимова, О. Попова, М. Поташник), менеджменту освітніх інновацій (З. Рябова, Л. Калініна, Н. Клокар, Т. Сорочан та ін.).

Проте в наукових дослідженнях у галузі педагогічної інноватики, менеджменту освітніх інновацій не в повній мірі досліджено специфіку управління інноваційною діяльністю ЗНЗ.

Метою статті є обґрунтування теоретичних аспектів технології ефективного управління інноваційною діяльністю в загальноосвітньому навчальному закладі та визначення етапів її впровадження.

Виклад основного матеріалу. Управління інноваційним процесами в закладах загальної середньої освіти розглянуто сучасними дослідниками як важливий складник управлінської діяльності, у якій засобами планування, організації, керівництва й контролю процесів розроблення і засвоєння інновацій забезпечено цілеспрямованість і організованість діяльності колективу школи щодо нарощування її освітнього потенціалу, підвищення рівня його використання і, як наслідок, отримання якісно нових результатів освіти [11, с. 255]. Відповідно до цього підготовкою й реалізацією інновацій передбачено компетентне використання методології системного підходу, широке залучення методів системного аналізу, формальних і неформальних способів дослідження ефективності управління освітніми процесами.

Слід зазначити, що поряд із поняттям «управління інноваціями» часто застовується поняття «управління змінами». Останнє поняття, на нашу думку,

значно ширше, оскільки передбачає управління не тільки одним інноваційним процесом як об'єктом управління, а й іншими об'єктами, а саме: управління розвитком, управління якістю освіти, управління конфліктами, управління саморозвитком. Разом із тим, «управління змінами» представляє категорію дії, процесу повороту до чогось іншого [12].

Поняття «зміна» і похідне від нього – «управління змінами» – можуть характеризувати процеси управління нововведеннями як відповідними ознаками таких змін. Виходячи з вищезазначеного, можна вважати, що поняття «управління змінами» охоплює інновації не тільки в педагогічних технологіях, а й в усіх системах шкільної організації. Саме з цього погляду ми поділяємо думку В. Сгадової [13]. Однак у своєму дослідженні вона обмежується тільки організацією експериментальної діяльності, у якій однією з головних ідей, що забезпечують ефективність інноваційних процесів, визначено турботу про учня й учителя зі сторони адміністрації школи.

Зазначимо, що в сучасній практиці реалізовано різні підходи до управління інноваційною діяльністю [2]. Виділяють підходи за суб'єктами управління (адміністративне, парсипативне), за орієнтацією на процес або на результат. Однак основою різних підходів є забезпечення умов для інноваційної діяльності всіх учасників освітнього процесу в навчальному закладі. Аналіз наукових джерел засвідчив, що до таких умов належать: кадрові, організаційні, фінансові, інформаційні, технологічні ресурси; забезпечення ефективного перебігу інноваційних процесів; сприятлива соціально-психологічна атмосфера; готовність учителя до інноваційної діяльності; подолання опору змінам [3].

Однак практика управління інноваційною діяльністю свідчить, що навіть найвищий за певних умов результат ще не є показником його ефективності. Ігнорування цільового і ціннісного аспекту таких змін приводить до формалізму в результатах інноваційної діяльності. Тому суттєву роль в успішному управлінні нововведеннями відіграють ціль, засоби управлінського впливу, функціональний склад, організаційні структури, технології та підходи, які визначають характер планування нововведень, їх організацію, керівництво і контроль. Особливе значення в цих процесах має стратегія управління інноваційною діяльністю, яка визначає вектор розвитку інноваційної інфраструктури, забезпечує пріоритети інноваційної діяльності, сприяє розвитку інноваційного клімату в школі. При цьому плановість, прогнозованість і системність є суттєвими показниками якості змін.

До важливих умов ефективного управління змінами також відносять: визначення й ранжування довгострокових цілей управлінських і педагогічних процесів в навчальному закладі; формування стратегії й довгострокового плану розвитку відповідно до визначеної стратегії; постійне оцінювання й критичний розгляд можливих шляхів досягнення поставлених цілей; запровадження тих чи тих актуальних інновацій; вибір об'єктів управління й поступове здійснення управлінських рішень, які забезпечують ефективну адаптацію до несподіваних змін процесів управління, навчання, виховання й розвитку, професійного і творчого зростання кадрів.

Зазначимо, що управління інноваційними процесами розглядається сучасною наукою як важлива передумова якісних змін у системі шкільної освіти. Виходячи з цього, основними показниками якості управління інноваційними процесами в сучасній школі визначено: показники рівня розвитку інноваційного простору школи, показники якості інноваційних процесів, показники якості навчально-виховного процесу. Додатковими показниками ефективності управління інноваціями можуть виступати: розвиток інформаційного поля інноваційного простору школи, рівень зовнішніх і внутрішніх комунікаційних зв'язків, ефективність моніторингових досліджень ходу і результативності інноваційних процесів. Важливого значення при цьому набувають

механізми управління інноваційними процесами, а саме: визначення основних механізмів успішної інноваційної діяльності (нормативно-правовий, організаційно-управлінський, соціально-психологічний); інтенсифікація інноваційних процесів через стимулювання ризику, підтримку ініціатив, створення атмосфери інноваційного середовища; забезпечення системності, організованості (етапність, процедурність) інноваційних процесів; оптимізація інформаційного обміну в інноваційних процесах.

Ефективність таких механізмів визначається здатністю суб'єктів управління цілеспрямовано використовувати організаційно-розпорядницькі, організаційно-педагогічні, соціально-психологічні, фінансово-господарчі та економічні методи.

Важливу роль в управлінні інноваційними процесами в навчальних закладах відіграє технологічний аспект. Технологічність як здатність управлінця бачити процесуальну цілісність є однією з умов ефективного управління нововведеннями. Структурно процес упровадження технології ефективного управління нововведеннями складається з конкретних етапів, що представляють собою послідовність управлінських дій у процесі управління інноваціями, основного змісту управління на кожному з етапів, пріоритетних функцій, а також умов, від яких залежить ефективність інноваційних процесів. Усі етапи тісно пов'язані між собою, а неповна реалізація якогось із них приводить до збою в цілій системі.

Перший етап управлінської технології включає діагностику готовності педагогічного колективу до інноваційної діяльності. На цьому етапі основним змістом управлінської діяльності визначено: аналіз зовнішнього і внутрішнього середовищ школи, діагностику можливостей педагогічної системи та встановлення потреб у ресурсах. Важливим при цьому стало запровадження моніторингу готовності педагогічних працівників до інноваційної діяльності, де основним критеріальним рівнем є готовність до інноваційних змін. Функції експертизи ми визначили як провідні на даному етапі технології. До важливих умов забезпечення ефективності цього етапу, віднесено гуманістичне спрямування експертизи, оптимальність у виборі методів діагностики, доцільність методів аналітичної діяльності та своєчасне усунення перешкод до інноваційної діяльності.

Другий етап управлінської технології передбачає прогнозування й проектування змін у ЗНЗ. До змісту цього етапу включено вибір стратегій змін, формування системи показників інноваційних перетворень, критеріїв їх оцінювання та програмування заходів щодо управління інноваціями. Пріоритетними функціями на даному етапі нами визначено стратегічно-цільові, організаційно-управлінські, серед яких проектування й моделювання є провідними. Умови забезпечення ефективності даного технологічного етапу характеризуються гуманістичними підходами до визначення цілей інноваційних змін, відповідністю змісту інновацій цілям шкільної організації та якісним програмним забезпеченням.

Третім етапом управлінської технології передбачено створення умов для інноваційної діяльності у ЗНЗ. Основний зміст цього етапу полягав у створенні нормативно-правового, організаційно-управлінського і соціально-психологічного забезпечення шкільних інновацій. Серед важливих управлінських функцій визначено операційно-управлінські та соціокультурні, завдяки яких створено сприятливу внутрішкільну інноваційну атмосферу. Ефективність даного технологічного етапу забезпечуено узгодженням дій і цілей шкільної організації з діями та цілями кожного члена педагогічного колективу, сприятливими комунікаціями та адаптивністю і гнучкістю організаційних структур школи. Особистісно зорієнтований підхід до управління педагогічним колективом на цьому етапі став провідним.

Четвертий етап управлінської технології включав процеси керівництва інноваційною внутрішньошкільною діяльністю. До змісту діяльності на даному етапі

ввійшли поетапне регулювання інноваційних процесів, координація інновацій і розвиток інноваційного простору школи. Основними управлінськими функціями цього етапу визначено регулювання й координацію, мотивацію й керівництво. Ефективність цього етапу зумовлена ефективним лідерством, наступністю кращих шкільних традицій, високим рівнем самоосвіти учасників процесу, постійним стимулюванням інноваційної діяльності.

Основу *п'ятого етапу управлінської технології* склала діагностика результатів інноваційної діяльності. До змісту цього етапу включено перевірку відповідності між отриманими результатами і запланованими, їх узгодженість із цілями школи. Провідними функціями на даному етапі виступили діагностичні, інформаційні та презентаційні.

Усі етапи представленої технології характеризують закономірну послідовність формування і здійснення ефективних управлінських дій через посилення їх гуманістичного складника. Вони вказують на загальний зміст управління і разом із тим відбивають специфічні умови досягнення ефективного управління інноваційними процесами. На наш погляд, технологія орієнтує управлінця, з однієї сторони, на послідовність і раціональність управлінських дій, а з другої – на можливість максимально корисно використати увесь арсенал гуманістичних засад для ефективного управління інноваційними процесами в системі шкільної освіти.

Ефективність реалізації цієї технології можлива лише за умови цілеспрямованих управлінських дій на кожному з етапів управління нововведеннями. Важливе значення при цьому відведено управлінським рішенням, які в умовах інноваційного розвитку шкільного середовища набули вирішального значення. До ознак ефективного прийняття управлінського рішення нами віднесено: колегіальність у прийнятті важливих рішень щодо інноваційних змін у навчальному закладі, гуманність у передумові управлінських рішень, прогностичність рішень (здатність передбачати результати змін), неупередженість до динаміки змін (розглядати зміни не як загрозу, а як можливий варіант розвитку навчально-виховного процесу, школи, учителя), пріоритетність стратегічних рішень щодо запровадження нововведень.

Особливу роль в успішному управлінні інноваціями відіграла експертна функція. Оцінювання дієвості педагогічних інновацій – це важливий складник експертної функції суб'єктів внутрішкільного управління. У системі управління нововведеннями, як зазначають дослідники, необхідно забезпечити всебічне і багатоаспектне вивчення інновацій (проектування, моніторинг, регулювання, корекцію), без чого неможливе компетентне визначення їх ефективності, доцільності наукового забезпечення й розповсюдження досвіду.

Ця проблема ґрунтовно розкрита вітчизняною дослідницею Л. Даниленко [3]. Висвітлюючи технологію оцінювання педагогічних інновацій через різноманітні показники і параметри, учена обґрунтувала важливість гуманітарного підходу до такого оцінювання, провідну роль у якому відіграє експерт – той, хто оцінює інновацію. Від людських якостей експерта великою мірою залежить оцінювання новації. Звертаємо увагу на те, що здійснення самоекспертизи педагогічної інновації самим учителем є стимулюючим чинником його самовдосконалення, сприяє підвищенню як загальної культури вчителя, так і його професійної компетентності. На самоекспертизу як чинник актуалізації само оцінювання, здійснення та самокорекції своєї діяльності вчителем свого часу звертали увагу українські дослідники Г. Єльникова і Н. Островерхова [5].

Характерною особливістю управління інноваційним розвитком навчального закладу є створення інноваційного середовища. Не маючи певного загального визначення поняття «інноваційне середовище» ми розглядаємо даний феномен як такий вид середовища, який не тільки є сприятливим для впровадження інновацій, але й джерелом нових інноваційних ресурсів.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, дослідження проблем успішного управління інноваційними процесами в загальноосвітніх навчальних закладах дало змогу виявити чинники, які стимулюють інноваційну діяльність педагогічних колективів, управління інноваційними процесами, забезпечують прогресивний розвиток позитивного іміджу цих закладів у сучасному соціумі. Насамперед, це створення умов для інноваційної діяльності, цільовий і ціннісний аспекти системного управління інноваційними процесами у ЗНЗ, їх технологічне забезпечення. У свою чергу, є і залишаються проблеми, з якими зустрічаються менеджери освіти у процесі управління нововведеннями. Особливої активності у здійсненні наукових розвідок потребують проблеми розвитку інноваційного потенціалу керівного складу ЗНЗ і його впливу на інноваційну діяльність педагогічного колективу.

Список використаної літератури

1. Андрюханова В. М. Сучасні підходи щодо вирішення проблеми підготовки вчителя до інноваційної діяльності / В. М. Андрюханова // Управління школою. – 2004. – № 34. – С. 7.
2. Ващенко Л. М. Управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону : монографія / Л. М. Ващенко. – Київ : Видавниче об'єднання «Тираж», 2005. – 380 с.
3. Даниленко Л. І. Основні проблеми освітньої інноватики в сучасній теорії та практиці / Л. І. Даниленко // Педагогічні інновації : зб. наук. праць. – Київ : ІЗМН, 2000. – С. 612.
4. Дичківська І. Д. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник / І. Д. Дичківська. – Київ : Академвидав, 2004. – 352 с.
5. Єльникова Г. В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні : монографія / Г. В. Єльникова. – Київ :ДАККО, 1999. – 303 с.
6. Клеха Л. Управління інноваціями / Л. Клеха // Директор школи. – 2010. – № 40. – С. 24.
7. Козлова О. Г. Підготовка вчителя до інноваційної діяльності в системі післядипломної освіти : автореф. дис. ... кандидата пед. наук / О. Г. Козлова ; Державна академія керівних кадрів освіти. – Київ, 1999. – 40 с.
8. Конаржевский Ю. А. Менеджмент и внутришкольное управление / Ю. А. Конаржевський. – Москва : Образовательный центр «Педагогический поиск», 1999. – 224 с.
9. Мармаза О. І. Інноваційні підходи до управління навчальним закладом / О. І. Мармаза. – Харків : Видав. гр. «Основа», 2004. – 240 с.
10. Михайлова Л. І. Інноваційний менеджмент : навч. посібник / Л. І. Михайлова, С. Г. Турчина. – Київ : Центр учбової літератури, 2007. – 248 с.
11. Моисеев А. М. Нововведения во внутришкольном управлении / А. М. Моисеев, А. Е. Капто, А. В. Лоренсов, О. Г. Хомерики. – Москва : Педагогическое общество России, 1998. – 272 с.
12. Попова О. В. Інновації в сучасній педагогічній теорії та практиці / О. В. Попова // Педагогіка та психологія : зб. наук. праць. – Харків : Держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди, 1999. – Вип. 9. – С. 10–15.
13. Сгадова В. В. Інноваційна спрямованість педагогічної діяльності / В. В. Сгадова // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України, Запоріз. обл. ін-т післядиплом. пед. освіти. – Київ, Запоріжжя, 2001. – Вип. 19. – С. 64–67.
14. Стадник В. В. Інноваційний менеджмент : навч. посібник / В. В. Стадник, М. А. Йохна. – Київ : Академвидав, 2006. – 464 с.

References

1. Andryuhanova, V. M. (2004). Modern approaches are in relation to the decision of problem of preparation of teacher to innovative activity. Upravlynnya shkoloyu (*Management at the school*), 34, 7 (in Ukr.)
2. Vazshenko, L. M. (2005). *Management innovative processes in universal middle education of region*: monograph. Kyiv: A Publishing Association «Drawing» (in Ukr.)
3. Danylenko, L. I. (2000). *Basic problems of educational innovate are in a modern theory and practice*. Pedagogical innovations: collection of scientific works. Kyiv: IMMS (in Ukr.)
4. Dychkyvs'ka, I. D. (2004). *Innovative pedagogical technologies*: train aid. Kyiv: Akademvydav (in Ukr.)
5. Yel'nykova, H. V. (1999). Scientific bases of development of management universal middle education are in a region: monograph. Kyiv (in Ukr.)
6. Kleha, L. (2010). Management innovations. Dyrektor shkoly (*Head master*), 40, 24 (in Ukr.)
7. Kozlova, O. H. (1999). *Preparation of teacher to innovative activity in the system of pastdyplom education*: abstract of thesis of dissertation of candidate of pedagogical sciences. Kyiv (in Ukr.)

8. Konarzhevskyi, Yu. A. (1999). *Management and management into school*. Moscow: Educational center «The Pedagogical search» (in Russ.)
9. Marmaza, O. I. (2004). *The innovative going is near a management educational establishment*. Kharkyv: «Osnova» (in Ukr.)
10. Myhaylova, L. I., & Turchyna, S. H. (2007). *Innovative management*: train aid. Kyiv: Center of educational literature (in Ukr.)
11. Moyseev, A. M., Kapto, A. E., Lorensov, A. V., & Homeryky, O. H. (1998). *Innovations are in a management into school*. Moscow: Pedagogical society of Russia (in Russ.)
12. Popova, O. V. (1999). Innovations are in a modern pedagogical theory and practice. Pedahohyka y psyholohya (*Pedagogics and psychology*: collection of scientific works), 9, 10–15 (in Ukr.)
13. Shadova, V. V. (2001). Innovative orientation of pedagogical activity. Pedahohyka y psyholohya formuvannya tvorchoyi osobystosty: problem y poshuky (*Pedagogics and psychology of forming of creative personality: problems and searches*: collection of scientific works), 19, 64–67 (in Ukr.)
14. Stadnyk, V. V., & Yohna, M. A. (2006). Innovative management: train aid. Kyiv: Akademvydav (in Ukr.)

Abstract. Tymoshko H. M. To problem of management innovative processes in general educational establishments.

Introduction. *In Ukraine the real terms are created for democratization and humanizing of schools, modernization of control system by education, the processes of independent development of general educational establishment Increase. Their source is creative and innovative activity of teachers, that found embodiment in creation of establishments of education for the gifted children, development and introduction of elements of new maintenance of education, new educational technologies, strengthening of connections of school with science, address to world pedagogical experience. Modern changes in education require from pedagogical workers, leaders of educational establishments of change of orientation on humanistic values and new paradigm of development of mechanisms of introduction of innovative activity in educational establishments.*

Purpose. *Ground of theoretical aspects of technology of effective management in general educational establishment and determination of the stages of her introduction innovative activity.*

Results. *It is exposed different scientific looks to the problem of management innovative activity in educational establishment that gives an opportunity more in detail to realize educational innovations and learn practical expediency of their introduction. Authorial realization of important value of approach of the systems is positioned to the management innovative activity in general educational establishment, organization of educational activity of students, that activates pedagogical work of teacher, development of them forms the creative thinking of teachers, creative potential, achievement qualitatively of the new state of functioning of general educational establishment.*

Originality*. A management innovative process is examined by modern science as important pre-condition of quality changes in the system of school education. Coming from it, by the basic indexes of quality of management innovative processes at modern school we determine: indexes of level of development of innovative space of school, indexes of quality of innovative processes, indexes of quality of educational-educator process.*

Efficiency of mechanisms that determine the capacity of subjects for management innovative processes can be provided by purposeful application of organization of order, organizationally-pedagogical, social-psychological, financially-economic and economic methods.

An important role in a management innovative processes establishments of education are played by a technological aspect that presents by a soba sequence of the administrative actions-stages in the process of management innovations. All stages of the presented technology characterize the appropriate sequence of forming and realization of effective administrative actions through strengthening of their humanistic constituent.

Efficiency of realization of this technology is possible only on condition of the purposeful administrative operating on each of the stages of management innovations. An important value is here taken to the administrative decisions that in the conditions of innovative development of school environment acquire a decision value. To the signs of effective acceptance of administrative decision we take: collective nature in the acceptance of important decisions in relation to innovative changes in educational establishment, humanity in pre-condition of administrative decisions, to forecast decisions (ability to envisage the results of changes), tolerance to the dynamics of changes (to examine changes not as threat, but as possible variant of

development of educational-educator process, school, teacher and others like that), priority of strategic decisions in relation to the input of innovations.

Conclusion. *Research of problems of successful management innovative processes in general educational establishments gave an opportunity to educe factors that stimulate innovative activity of pedagogical collectives, management innovative processes, provide progressive development of positive image of school in modern society. First of all, it conditioning for innovative activity, having a special purpose and valued aspects of system management innovative processes in educational establishment, them technological providing.*

Key words*: innovative process; innovative activity; management; administrative technologies; approach of the systems; innovative activity; general educational establishment; standards of education; creative potential of teacher.*

Одержано редакцією 03.04.2017
Прийнято до публікації 07.04.2017

УДК 39.01

ФЕДЯЄВА Валентина Леонідівна,
доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту, Херсонський державний університет, Україна

ТВОРЧА СПАДЩИНА О. ЗАХАРЕНКА В ПІДГОТОВЦІ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ

Анотація*. Розглянуто значення у професійному становленні менеджерів освітньої галузі звернення до історичної педагогічної традиції, досвіду і творчої спадщини директорів навчальних шкіл України другої половини ХХ ст., зокрема О. А. Захаренка (60-90-ті рр.) – одного з творців нової української школи. Розкрито роль О. А. Захаренка в розвитку по висхідній лінії української педагогічної науки і практики, закладенні основ сучасної педагогічної теорії й практики, зокрема в аспекті дослідження управління навчально-виховним процесом у школі (у другій половині ХХ ст. – школознавство, на початку ХХІ ст. – освітній менеджмент).*

На основі аналізу основних напрямів практичної педагогічної та управлінської діяльності директора Сахнівської школи доведено, що робота О. А. Захаренка підтверджує, розвиває форми, методи, прийоми і засоби роботи, які має використовувати сучасний директор школи, конкретизує теоретичні аспекти освітнього менеджменту – основу підготовки магістрів зі спеціальності «Освітній менеджмент. Управління освітніми закладами».

Ключові слова*: педагогіка; освітній менеджмент; історико-педагогічний досвід; директор школи; навчально-виховний процес; управлінська діяльність; освітня галузь.*

Постановка проблеми. Розбудова української школи у відповідності до вимог сьогодення багато в чому залежить від керівників навчальних закладів, підготовка яких у системі вищої освіти базується на вивченні як нових освітніх технологій, так і зверненні до історичної педагогічної традиції, досвіду і творчої спадщини директорів навчальних шкіл України, зокрема другої половини ХХ ст.: В. Сухомлинського (50-60-ті рр.), І. Ткаченка (60-90-ті рр.), О. Захаренка (60-90-ті рр.). Очолювані цими творцями нові українські школи – Павлиська, Богданівська, Сахнівська – сприяли розвиткові по висхідній лінії української педагогічної науки і практики, заклали основи багатьох складових педагогіки, у тому числі виокремили дослідження з управління навчально-виховним процесом у школі (у другій половині ХХ ст. – школознавство, на початку ХХ ст. – освітній менеджмент).

Розуміння важливості, необхідності системної підготовки управлінських кадрів для закладів освіти сприяло підготовці магістрів за спеціальністю освітній менеджмент із кваліфікацією «управління навчальним закладом». Це і визначило **мету** нашої статті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Нині навчальні програми і плани підготовки таких фахівців включають різні дисципліни, що пов'язані з сучасним менеджментом освіти. Аналіз науково-методичного забезпечення організації навчально-виховного процесу цих спеціальностей у вищих навчальних закладах України (Кіровоградському державному педагогічному університеті ім. В. Винниченка, Переяслав-Хмельницькому державному педагогічному університеті імені Григорія Сковороди, Херсонському державному університеті), засвідчує, що магістри вивчають досить широкий спектр дисциплін, які необхідні майбутньому керівникові педагогічного колективу: економіку, менеджмент, психологію, соціологію, юриспруденцію, екологію, педагогіку та ін.

Слід зазначити, що питання з освітнього менеджменту, підготовки управлінських кадрів досить активно досліджуються в сучасній педагогічній науці багатьма вітчизняними вченими: В. Бондарем, Л. Даниленко, Г. Єльниковою, Л. Карамушкою, В. Масловим, Є. Павлютенковим та ін. Проте, у теоретичній і практичній підготовці майбутніх менеджерів освітньої галузі недостатня увага приділяється вивченню історії питання, історичного досвіду – авторських і новаторських навчальних закладів у контексті історичної ретроспективи. Безумовно, щоб повніше і глибше розкрити магістрам – майбутнім керівним кадрам освітньої галузі практику і значущість цих шкіл в освітньому, педагогічному просторі України, показати їх вплив і внесок у становлення національної освіти, необхідно, насамперед, об'єктивно викладачеві розкрити, а студентові засвоїти роль директора школи (педагогічної персоналії) у цьому процесі. У такому системному підході слушним і логічним є звернення до висвітлення результатів діяльності, наукової та творчої спадщини науковців, учених, учителів і директорів-практиків різних навчальних закладів, зокрема новаторських шкіл ХХ ст. за сучасним визначенням інноваційного типу. Така робота сприятиме впровадженню майбутніми фахівцями-управлінцями їхніх цікавих, прогресивних думок, ідей у роботу керованих ними шкіл, виховних установ.

Виклад основного матеріалу. З огляду на це, нами було визначено напрям наукового дослідження в межах виконання науково-дослідної теми в ХДУ, яка фінансується за кошти Держбюджету: «Сучасні технології підготовки майбутніх менеджерів освітньої сфери в контексті єдиного Європейського простору». Розробляючи нові програми на наступний рік, ми готуємо курс «Керівник інноваційного освітнього закладу України: теорія, історія, практика», у чому нам допомагає використання навчальних посібників за редакцією О. Сухомлинської «Українська педагогіка в персоналіях» (2005 р.), [6] «Нариси з історії розвитку новаторських навчально-виховних закладів в Україні» (кінець ХІХ–ХХ ст.) (2010 р.) [7]. Курс визначається саме ХХ ст. – періодом надзвичайно цікавим і плідним у розвитку як вітчизняної, так і зарубіжної історії педагогіки, розвитку освіти, характерною особливістю якого є широкий реформаторський рух у шкільництві. У цей період відбуваються глибокі зміни у визначені цілі, мети, завдань діяльності школи, а відповідно до цього – обґрунтуванні й упровадженні нового змісту, форм, методів, прийомів і засобів навчання й виховання.

Цей реформаторський міжнародно-новаторський рух привів до створення шкіл, які протистояли традиційним, і для яких характерною ознакою стала увага до дитини, на основі індивідуального підходу, спрямованості на самостійну роботу (розвиток

самостійності), трудової спрямованості, створення умов для діяльності органів учнівського самоврядування, батьківського, громадського сприяння в роботі цих навчальних закладів.

Реформаторський рух суттєво вплинув на освітній простір кінця XIX ст. – початку XX України, де також почали формуватися альтернативні тенденції щодо освітніх закладів, які спиралися на національну ідею в освітньому просторі: музично-драматична школа М. Мурашка, колегія П. Галагана, гімназія О. Дучинської. Це були перші школи. Даний процес в Україні не зупинився: у XX ст. створена Перша українська гімназія ім. Тараса Шевченка (школа В. Дурдуківського), Павлиська середня школа В. Сухомлинського, школи І. Ткаченка і О. Захаренка. Їх творцями були педагогічні колективи, що керовані справжніми ентузіастами, професіоналами, які мали глибокі знання, уболівали за країну, за її майбутнє – дітей. До таких людей, керівників, відданих справі освіти, відноситься відомий директор Сахнівської середньої школи, учитель, громадський діяч Олександр Антонович Захаренко (1937 – 2002 рр.).

В основу керівництва освітньо-виховної діяльності школи О. Захаренком було покладено дитиноцентризм, розвиток творчої активності й самостійності учнів.

На основі вивчення наукової літератури з проблем освітнього менеджменту, нами було опрацьовано публікації, які розкривають творчий доробок О. Захаренка з питань управління Сахнівською школою, становлення й розвиток його як директора школи – менеджера в сучасному розумінні цього слова. Ми дійшли висновку, що практична робота директора Сахнівської школи підтверджує, розвиває форми, методи, прийоми і засоби роботи, які має використовувати сучасний директор школи, конкретизує теоретичні аспекти освітнього менеджменту – основу підготовки магістрів спеціальності «Освітній менеджмент. Управління освітніми закладами»:

1. Розвиваючи питання «Управлінська праця і менеджери» необхідно наголосити, що в Сахнівській школі чітко було визначено структуру, функції, завдання, і відповідна класифікація управлінського персоналу.

2. Велика увага приділялася створенню необхідної матеріально-технічної бази школи, організаційно-педагогічного забезпечення навчально-виховного процесу школи: просторий, у два поверхи, навчальний корпус, класи, кабінети, подвір’я, спортивна площадка, фонтан «Колосок» з посадженими дітьми плакучими вербами, шкільний народний музей із планетарієм та обсерваторією, оранжерея, спортивний комплекс із плавальним басейном, що обладнані за вимогами тогодення виробничі майстерні, перший на Черкащині пам’ятник односельцям – жертвам Голодомору, який увійшов в історію країни як проект «Криниця совісті»; шкільний завод; дендрологічний парк; шкільний телеканал; випуск багатотижневої газети тощо. Все це перетворило «Школу над Россю» у культурно-освітній центр Сахнівки, адже матеріальну базу її творили під керівництвом директора всією громадою і для всіх вона слугувала осередком громадського життя.

3. Директор школи постійно працював над втіленням основ наукової організації управлінської праці. Робота школи була системною, результативною, упорядкованою діяльністю всіх педагогів, учнів, їхніх батьків.

Педагогічна концепція О. Захаренка, як зазначають учені, «будувалася на безперервній послідовності здійснення шкільних ідей-проектів, у їх реалізації простежувався чіткий послідовно-логічний ланцюжок: народження задуму-ідеї; апробація ідеї в педагогічному та учнівському колективі; створення робочого плану; «мрію здійснюємо своїми руками» (реалізація проекту) [7, с. 407].

Це ще раз підтверджує, що О. Захаренко долучав до роботи всіх, і це сприяло успіху. Сутністю його виховної концепції була педагогіка конкретної мети, яка дала

можливість директору об'єднати колектив, прищепити дітям любов до праці; зміцнення шкільної бази, створення містечка, комплекси.

Наступний розділ із менеджменту «Цілі менеджменту організації» підтверджується практичною реалізацією директором школи таких складників, як – концепція цілей організації (школи) у сучасному менеджменті. З перших днів роботи директором школи, О. Захаренко чітко визначив педагогічну концепцію школи, яка стала провідним напрямом роботи всього колективу – виховання людини, визначив шлях досягнення цієї мети (нині в менеджменті це визначається, як формування і класифікація цілей організації (школи): створення Виховного простору. У праці «Поради колезі, народжені в школі над Россю» наголошував, що «кожен квадратний метр території виховує, кожен шкільний папірець навчає. Зроби територію, яка б виховувала і навчала» [4, с. 71].

Визначивши концепцію й мету роботи, він розробляє механізм реалізації системи цілей школи (якщо говорити мовою менеджменту (організації – школи) через знамениті «сахнівські проекти-мрії». Функції менеджменту (освітнього) реалізувалися О. Захаренком у процесі: планування, як при виконанні кожного нового проекту, так і при плануванні роботи кожного навчального року. Так, на початку кожного навчального року в школі, серед учителів, учнів, батьків проводилася робота щодо планів на майбутнє: що змінити, які нові форми запровадити для подальшого просування; які нові ідеї пропонуються; як усі учасники навчально-виховного процесу мають бути долучені до реалізації висловлених ідей. Завдяки цієї інформації визначалися пріоритетні напрями роботи, вибудовувалася стратегія розвитку, укладалися плани.

Так вирішувалися суттєві складові освітнього менеджменту, як-от: організація, мотивація, управління, контроль, координація, регулювання, стимулювання. Слід зазначити, що в Сахнівській школі була розроблена і реалізована власна система «морального стимулювання», сутність якої полягала в тому, що добрі вчинки, досягнення школярів доводилися до колективу школи, їхні батьків, громадськості села через власну пресу: розповідь про учня, його успіхи, досягнення, про його родину в шкільній багатотиражній газеті; діти відзначалися на загальношкільних заходах, лінійках; інформація подавалася на місцевому радіо; готувалися і транслювалися сюжети на шкільному телебаченні; оголошувалася подяка батькам в їхніх трудових колективах.

У своїй роботі директор школи використовував науково обґрунтовані на той час принципи і методи менеджменту (школознавства): системності, послідовності, відкритості, демократичності, творчості, гуманізму, відповідальності, ініціативності, взаємодовіри і взаємопідтримки. Сахнівська школа мала чітку стратегію розвитку, управлінська модель цієї школи, на нашу думку, – багаторівнева, багатокомпонентна, високоефективна, гнучка і відкрита.

Якщо розглядати нинішні основи (складники) менеджменту, то відзначаємо, що керівник – директор Сахнівської школи О. Захаренко приділяв особливу увагу таким питанням, як керівництво і лідерство в освітньому менеджменті, зокрема він досить ґрунтовно працював над змістом роботи з управління школою, формами управлінського впливу – був лідером педагогічного колективу, одночасно поєднуючи його з таким поняттям, як «влада» – прийняття остаточного рішення, відповідальність, відстоювання структурних різних рівнів. Йому був притаманний демократичний стиль керівництва: перед прийняттям рішення директор радився з колективом, пропонував шляхи вирішення завдань; розділяв власну відповідальність відповідно переданих повноважень своїм заступникам, класним керівникам, органам самоврядування; заохочував ініціативу; опікувався добором ділових, грамотних керівників структурних

підрозділів; постійно працював над підвищенням своєї кваліфікації; об'єктивно реагував на критичні зауваження і пропозиції; завжди був налаштований на співпрацю, на створення атмосфери співтворчості, співпраці.

О. Захаренко приділяв велику увагу основам кадрового менеджменту, що підтверджується постійною роботою над вивченням і дотриманням нормативно-правового забезпечення організації освітнього процесу. Будучи депутатом різних рівнів (від сільської ради до Верховної Ради СРСР (1986–1991 рр.), академіком-засновником Академії Педагогічних наук України, він працював над розробленням законодавчої бази функціонування освітньої галузі. О. Захаренко чітко усвідомлював, що саме теоретичні, нормативні основи сприяють ефективному управлінню навчально-виховним процесом у школі, управлінню персоналом (учителями, допоміжним персоналом), дають можливість успішної взаємодії з громадськістю с. Сахнівка. Він брав активну участь у комісії з реформи школи, засіданнях Дитячого фонду, працював у складі парламентської делегації в різних країнах світу, зокрема, у США, Німеччині як керівник громадської організації «Педагоги за мир».

Постійну увагу О. Захаренко приділяв системі кадрової роботи з персоналом: поєднував в роботі школи досвідчених і молодих учителів; визначав перспективи розвитку школи, кількості учнів; дбав про добір кандидатів на посаду керівників структурних підрозділів (своїх заступників, класних керівників, керівників гуртків і факультативів). Завжди не забував оцінювати роботу педагогічних працівників, мотивувати і стимулювати їх до нових справ.

Він був дійсно директором інноваційним, оскільки на інноваціях була побудована робота керованої ним школи, демократичним керівником, за нинішніми параметрами (характеристиками) менеджменту. Він зажди надавав перевагу здебільшого механізму впливу, який виявлявся в тому, що колектив Сахнівської школи відчував потребу причетності до кожної справи, до високої мети, певної автономії (у розбудові школи на засадах педагогіки співробітництва) і самовираження, як справжній демократичний керівник, був вимогливим, але справедливим.

Висновок. Усе це дало змогу йому і керованому ним колективу збагатити вітчизняну освіту новим ідеям, підходами. Його життя і діяльність збагатили теорію і практику освітнього менеджменту і заслуговують на окреме вивчення в системі підготовки управлінських кадрів освітньої галузі.

Список використаної літератури

1. Захаренко О. А. Школа над Россю / О. А. Захаренко, С. М. Мазурик. – Київ : Радянська школа, 1979. – 150 с.
2. З щоденника директора школи О. А. Захаренко // Радянська школа. – 1987. – № 4. – С. 78–80.
3. Мальований Ю. І. Сахнівський феномен / Ю. І. Мальований // Педагогіка толерантності. – 2004. – № 2–3. – С. 60–65.
4. Захаренко О. А. Поради колезі, народжені в школі над Россю / О. А. Захаренко. – Черкаси : Агрополіс, 2005. – 93 с.
5. Побірченко Н. С. Авторська школа академіка Олександра Антоновича Захаренка / Н. Побірченко // Шлях освіти. – 2007. – № 3. – С. 50–55.
6. Українська педагогіка в персоналіях : Кн. 2 / за ред. О. В. Сухомлинської. – Київ : Либідь, 2005. – С. 550.
7. Нариси з історії розвитку новаторських навчально-виховних закладів в Україні (ХХ ст. : навч.-метод. посіб. / за ред. О. В. Сухомлинської. – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ ім. Т. Шевченка», 2010. – 444 с.
8. Захаренко О. А. Грані творчості : книга для вчителя / О. А. Захаренко. – Київ, 1990. – С. 7–24.
9. Захаренко О. А. Школа : з неї все починається / О. А. Захаренко // Під прапором ленінізму. – 1988. – № 9. – С. 72–76.
10. Захаренко О. А. Слово до нащадків / О. А. Захаренко. – Київ : СПД Богданова А. М., 2006. – 216 с.
11. Захаренко О. А. Творчі таємниці вчителі / О. А. Захаренко // Початкова школа. – 1998. – № 3.

References

1. Zakharenko, O. A., & Mazuryk, S. M. (1979). *School above Ross'*. Kyiv: Soviet school (in Ukr.)

2. From the diary of head master O. A. Zakharenko. (1987). Radyans'ka shkola (*Soviet school*), 4, 78–80 (in Ukr.)
3. Malyovanyi, Yu. I. (2004). The phenomenon of Sahnyvka. Pedahohyka tolerantnosty (*Pedagogics of tolerance*), 2–3, 60–65 (in Ukr.)
4. Zakharenko, O. A. (2005). *Advices to the colleague, born at school above Ros'*. Cherkasy: Ahropolys (in Ukr.)
5. Pobyrchenko, N. S. (2007). Authorial school of academician Oleksandr Antonovich Zakharenko. Shlyah osvyty (*Way of education*), 3, 50-55 (in Ukr.)
6. *Ukrainian pedagogics is in personalias*. (2005). Book 2 / ed. by Suhomlyns'ra, O. V. Kyiv: Lybyd' (in Ukr.)
7. *Essays from history of development of innovative educational-educator establishments in Ukraine (of XX of century*: educational methodical manual / ed. by Suhomlyns'ra, O. V. (2010). Luhans'k (in Ukr.)
8. Zakharenko, O. A. (1990). *Verges of work.* A book is for a teacher. Kyiv (in Ukr.)
9. Zakharenko, O. A. (1988). *School: from her all begins*. Pid praporom lenynyzmu (*Under the flag of Leninism*), 9, 72–76 (in Ukr.)
10. Zakharenko, O. A. (2006). *Word to the descendants*. Kyiv: of СПД of Bohdanova A. M. (in Ukr.)
11. Zakharenko, O. A. (1998). *The Creative secrets teacher*. Pochatkova shkola (*Initial school*), 3 (in Ukr.)

Abstract. Fedyaeva V. L. The creative inheritance of O.A.Zaharenko in preparation of managers of educational industry.

Introduction.*The article is sanctified to consideration of value in the professional becoming of managers of educational industry of address to historical pedagogical tradition, experience and creative inheritance of directors of educational schools of Ukraine of the second half of XX of century, in particular O.A. Zaharenko (60-90th) - one of creators of new Ukrainian school – Sahnivska. The role of O.A. Zaharenko is exposed to development on the ascending line of Ukrainian pedagogical science and practice, landing the bases of modern pedagogical theory and practice, in particular in the aspect of research management educational process at school (in the second half of XX of century – school researches, at the beginning XXI of century is an educational management).*

Purpose. *Understanding of importance, necessity of the system training of administrative personnel's for establishments of education assisted preparation of master's degrees after specialty educational management with qualification of «management educational establishment».*

Results.*The article deals with the social and historical background of the formation of the reform of international innovative motion in the management of educational institutions, which led to the creation of such schools as Sahnivska, which opposed traditional and for which characteristic feature was the attention to the child, based on individual approach, focus on independent work (development of autonomy); labor orientation; create conditions for the activities of student government; Parental and public assistance in the work of these institutions. It was shown that their creators were teaching teams, led by true enthusiasts, professionals who have deep knowledge, rooting for the country, for its future - children.*

In basis of guidance by educational activity of O. A. Zaharenko it was fixed development of creative activity and independence of pupils. The essence of his pedagogical concept of education there was pedagogic of concrete aim, that gave an opportunity to the director to unite a collective, instill to the children love to labor; to fix the material and technical base of school and others like that. It is proved that in his work headmaster used scientifically based on the time management principles and methods: consistency, consistency, transparency, democracy, creativity, humanity, responsibility, initiative, mutual trust and mutual support, and others.

Conclusion. *Based on consideration of the main directions of practical teaching and administrative activity of director of Sahnivska school we have proved that the work O.A. Zaharenko confirms, develops forms, methods, receptions and facilities of work, that modern head master must use, specifies the theoretical aspects of educational management - basis of preparation of master's degrees of specialty the «Educational management. Management of educational establishments».*

Key words*: pedagogic; education management; historical educational experience; the school head master; the educational process; administrative activity; educational industry.*

Одержано редакцією 17.04.2017
Прийнято до публікації 21.04.2017

УДК 159.923.2

ШОЛОХ О. А.,
викладач кафедри соціальної роботи,
Чернігівський національний педагогічний
університет імені Т. Г. Шевченка, Україна

АКТИВІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ В УМОВАХ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Анотація. *Розкрито сутність активізації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх психологів в умовах професійної підготовки. Розглянуто наукові погляди на деякі умови формування готовності майбутніх психологів до професійної діяльності. Висвітлено питання особистісних цінностей майбутніх психологів, що сприяють формуванню ціннісного ставлення до майбутньої професії. Позиціоновано деякі педагогічні умови активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів психологічного профілю, специфіка їхнього професійного мислення й комунікативної культури, різні аспекти формування професійно значущих якостей. Акцентовано увагу на складності оволодіння професією практичного психолога, яка включає крім набуття знань, практичних навичок і вмінь, здійснення важливої роботи щодо становлення власної особистості.*

Ключові слова: *активізація; навчально-пізнавальна діяльність; педагогічні умови; професійне становлення; майбутні психологи; професійна підготовка; особистісні цінності; комунікативна культура.*

Постановка проблеми. Фахова підготовка професіоналів у різних сферах практичної діяльності набуває для вітчизняної педагогічної науки особливої актуальності. Інтерес до проблем вищої освіти визначається потребами гуманізації всіх сторін суспільного життя, що, у свою чергу, підвищує потребу держави, установ і окремих громадян у відповідних послугах і висуває перед вищою школою завдання підвищення якості підготовки майбутніх фахівців.

Успішна організація професійної підготовки в системі вищої освіти України вимагає цільової орієнтації на всіх етапах навчання, оскільки сучасний фахівець повинен бути підготовленим до виконання соціальної й технологічної діяльності в нових соціально-економічних умовах. Специфіка підготовки студентів у вищому навчальному закладі (далі – ВНЗ) зумовлюється цілями, особливостями й цінностями їхньої майбутньої професійної діяльності, а також необхідністю здійснювати різні функції: організаційну, технологічну, управлінську, проектну, консультативну, супервізійну, дослідницьку, навчальну.

Процес формування ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності є необхідною передумовою розвитку фахівця у ВНЗ, що обумовлює якість, ефективність його підготовки і забезпечить результативність навчально-професійної діяльності.

Особливе значення у процесі професійної підготовки має особистісна готовність до неї майбутніх психологів як фахівців, які покликані надавати психологічну допомогу особистості у складних умовах життєвої реальності. Процес активізації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх психологів, що побудований на сучасних технологіях навчання в умовах ВНЗ, є важливим складником ефективної системи професійної підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Результати аналізу психолого-педагогічної теорії і практики підготовки майбутніх випускників у ВНЗ дають підстави стверджувати, що сучасний підхід до навчання не завжди забезпечує необхідний рівень когнітивної діяльності студентської молоді. Навіть широке використання нових інформаційних технологій не розв’язує проблеми активізації навчально-пізнавальної активності студентів, оскільки такі технології на практиці часто відтворюють моделі

традиційного навчання, що передбачають засвоєння студентами «готових знань», які віддалені від практичної діяльності.

Наразі проблема активізації навчально-пізнавальної діяльності (далі НПД) студентів вивчається в контексті підготовки фахівця у системі вищої освіти вітчизняними вченими (Г. Балл, І. Зязюн, Н. Ничкало та ін.). Діяльнісний підхід до навчання широко і всебічно досліджується науковими школами в різних аспектах: у психолого-методологічному (Б. Баднаєв, О. Вербицький [4], Л. Виготський, П. Гальперін, О. Леонтьєв [6], Д. Ельконін, С. Рубінштейн [8], Н. Тализіна [10] та ін.); у дидактичному (Г. Аганов, В. Беспалько, В. Бондар, В. Верасов, В. Оконь, В. Паламарчук, М. Скаткін, В. Шатуновський та ін.); у загально-педагогічному (А. Архангельський [1], О. Коберник, Н. Кузьміна, З. Решетова, Г. Шукіна, Т. Шамова та ін.); у методичному (А. Алексюк, Ю. Бабанський, С. Гончаренко, В. Розумовський та ін.). Активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів-психологів ВНЗ буде більш результативною, якщо вони позиціонуватимуть ціннісне ставлення до майбутньої професії.

Формування ціннісного ставлення до майбутньої професії раніше не виступало предметом спеціальних наукових досліджень, однак деякі аспекти досліджуваної проблеми вже наявні. Вагомий внесок у галузі дослідження ціннісної проблематики зробили С. Анісімов, Є. Ануфрієв, Р. Апресян, А. Арнольдов, С. Артановський, Е. Баллер, Л. Буєва, В. Грехнев, А. Гусейнов, Е. Гусинський, А. Здравомислов, Ф. Знавецький, М. Каган, В. Ларцев, В. Малахов, Е. Маркарян, В. Москаленко, М. Рокич, В. Сержантов, Е. Соколов, У. Томас, В. Тугарінов, Ю. Турчанінова, З. Файнбург, І. Фролов та ін. На різних історичних етапах розвитку людства окремі аспекти ціннісної проблематики були в центрі уваги таких відомих педагогів, як Я. Коменський, Й. Песталоцці, А. Макаренко, В. Сухомлинський та ін. Вивченню цінностей як педагогічної проблеми приділяють увагу представники філософсько-психологічної гуманістичної концепції А. Маслоу, К. Роджерс.

Метою статті є теоретичне обґрунтування сутності активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів психологічного профілю та значення їхнього ціннісного ставлення до майбутньої професії у процесі фахової підготовки за певних педагогічних умов.

Виклад основного матеріалу. У психолого-педагогічній літературі проблема активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів займає важливе місце. На всіх етапах розвитку педагогічної науки увага вчених зосереджувалася на осмисленні й розробленні важливих педагогічних проблем: мети, навчання, змісту освіти, принципів дидактики, методів навчання, розвитку різних форм активізації й індивідуалізації самостійної роботи студентів, проблеми контролю знань, умінь і навичок.

Діяльність людини – це свідома активність, що виявляється в системі дій, які спрямовані на досягнення поставленої мети. Визначаючи взаємозв'язок свідомості і діяльності, С. Рубінштейн писав: «Специфічна особливість людської діяльності полягає в тому, що це – усвідомлена і цілеспрямована діяльність. У ній і через неї людина регулює свою мету, об'єктивує свої замисли та ідеї в перетворюваній нею діяльності. Разом із тим, об'єктивний зміст предметів, якими вона оперує в житті, входить у психіку індивіда. Значна роль діяльності в тому, перш за все, і полягає, що в ній і через неї встановлюється подвійний зв'язок між людиною і світом, завдяки чому буття виступає як реальна єдність і взаємопроникнення суб'єкта і об'єкта» [7].

Дослідження структури пізнавальної діяльності (пізнання – надбання знань, осягнення закономірностей об'єктивного світу) як особливої системи (метапізнавальних) розумових дій значно збагатили уявлення про взаємозв'язок процесів навчання і розвитку особистості. Виникла можливість точніше

диференціювати розвиток пізнавальних дій, які засвоюються у процесі учіння. На основі діяльнісної теорії процес навчання у ВНЗ слід розглядати як активізацію НПД. О. Леонтьєв підкреслює, що ця діяльність повинна бути адекватною, тобто містити ознаки тієї діяльності людей, що акумулюється в певному предметі або явищі, а точніше – у системах, які вони утворюють. Тому основною метою вищої школи є формування цілісної структури професійної діяльності майбутнього випускника в період його навчання [5, с. 365].

Основною проблемою в розв'язанні завдання підвищення ефективності навчання та якості підготовки майбутніх фахівців є проблема активізації НПД студентів з опорою на розвиток пізнавальної активності, інтересу, самостійності (самоуправління й самоконтролю). Пізнавальна активність визначає якість діяльності, що проявляється через ставлення студента до предмету і процесу НПД (наявність стійкої мотивації) та ціннісного ставлення до майбутньої професії. Так, Б. Ананьєв розглядав цінності й ціннісні орієнтації як базис, «первинні» властивості особистості, які визначають мотиви поведінки, формують нахили і характер. С. Рубінштейн визначив поняття «динамічна тенденція» особистості як прояв спрямованості й ціннісних орієнтацій. Ціннісне – це загальнолюдське в кожному з нас, те, що надає вагомість індивідуальному людському існуванню, дає змогу індивіду протистояти як зовнішнього світу, так і тиску його особистих потреб, нахилів, інтересів. Отже, цінності – це те, що робить індивіда особистістю, тобто автономною, розумною і самоусвідомлюваною реальністю [4, с. 42].

Умовою перетворення певних сторін життя людини, навколишньої дійсності в «ціннісну», тобто в ту, що має особливий особистісний зміст, є її об'єктивне включення в коло основних детермінант її буття, у сам механізм її життєдіяльності у світі. Таким основним, центральним механізмом є процеси, що визначають можливість побудови образу самого себе, що виступає перед суб'єктом як уявлення, а на певних етапах розвитку суб'єкта – як усвідомлення свого «Я» [8, с. 28].

Окрім «цінності», іншим центральним поняттям є «ціннісна орієнтація», що визначається як спрямованість особистості на засвоєння певних цінностей для задоволення своїх потреб. У ціннісних орієнтаціях цінність виконує роль своєрідного орієнтира і відповідного регулятора поведінки її діяльності людини у предметній і соціальній дійсності. Особистість орієнтується на ті цінності, які найбільше їй потрібні в даний час і в перспективі, відповідають її інтересам і цілям, імпонують її досвіду.

В основі пізнавального мотиву щодо ціннісного ставлення студентів до майбутньої професійної діяльності лежить пізнавальна потреба, яка за словами Н. Тализіної [10, с. 96], тісно пов'язана з наявністю стійких професійних інтересів, які забезпечують систематичну ефективну діяльність тих, хто навчається, при оволодінні способами діяльності.

Існує взаємозв'язок між пізнавальним інтересом та активізацією НПД студентів. Теоретичною основою для такого твердження є висновок С. Рубінштейна про те, що пізнавальна активність розвивається у процесі НПД [8, с. 304]. Якщо активність спонукає особистість до розумової діяльності, то всі умови, які стимулюють розумову діяльність, розвивають інтерес. Тому розвиток активності – це один із важливих факторів активізації НПД студентів. Інтерес, як засіб активізації НПД, зумовлює підвищення пізнавальних процесів студентів (сприймання, мислення, уяву, пам'ять), забезпечує емоційне й інтелектуальне задоволення, сприяє розвиткові здібностей, творчих умінь. Пізнавальний інтерес суттєво впливає на формування НПД студентів, створює сприятливі умови для продуктивної співпраці суб'єктів педагогічного процесу.

У роботах А. Архангельського [1, с. 34–56], Г. Балла [2, с. 184], В. Графа [5, с. 79], В. Полуніна [7, с. 82] та ін. позиціонується думка про те, що при наявності

інтересу змінюється характер навчально-педагогічної діяльності. Вона стає активною, самостійною, різноплановою, творчою. Натомість, інтерес суттєво впливає на формування особистості студентів психологічного профілю й підсилює їхнє ціннісне ставлення до майбутньої професії. Доведено, що інтерес надає навчанню інтенсивності, рухливості, легкості, знімає негативні вияви, такі, як апатія, втома, інертність. На думку Г. Селевка, пізнавальний інтерес виступає значною спонукальною силою: він змушує людину прагнути до пізнання, активно шукати способи і засоби задоволення потреби [9, с. 256]. В. Бондар також указує на те, що інтерес виступає як «потужна сполука активності особистості, під впливом якої всі психічні процеси відбуваються особливо інтенсивно і напружено, а діяльність стає цікавою та продуктивною» [3, с. 129].

Попри різні трактування поняття «пізнавальний інтерес», у науковій літературі описано його роль у формуванні навчально-пізнавальної діяльності, досліджено ознаки прояву інтересу, на підставі яких визначено критерії наявності інтересу, запропоновано конкретні рекомендації щодо методики виявлення інтересів, шляхів і умов їх формування.

У процесі НПД пізнавальний інтерес у студентів виникає тоді, коли існує невідповідність між рівнем знань, що необхідні для розв'язання навчальної мети, і наявним рівнем знань. Якщо рівень знань студентів не достатній для усвідомлення проблемної ситуації, виникає негативне ставлення до навчання. Таке ставлення виникає тоді, коли проблемна ситуація не відповідає системі реальних мотивацій, актуальних для студентів у цей момент. Ця суперечність стає рушійною силою, що спонукає студентів до НПД, якщо вимоги і завдання, які ставляться перед ним, знаходяться у «зоні найближчого розвитку» особистості.

За результатами опитування майбутніх психологів виявлено, що на розвиток пізнавального інтересу впливають: рівень складності навчальних завдань, форма викладу теоретичного матеріалу, індивідуальний підхід до студентів. Більшість студентів психологічного профілю (68 %) уважають, що складні завдання, важкодоступна форма викладу теоретичного матеріалу (особливо лекції), громіздкі розрахункові роботи знижують інтерес до навчальної діяльності, оскільки це приводить до значного розумового напруження, швидкої втоми, підриває віру у свої інтелектуальні можливості. 62 % студентів пов'язують свої невдачі в навчанні з відсутністю індивідуального підходу. Однак спрощення навчальних завдань приводить до розсіювання уваги, до зниження активності, до згасання пізнавального інтересу. Тому при вивченні різних дисциплін (особливо фундаментальних) необхідні навчальні завдання різних рівнів складності, які відповідні інтелектуальним можливостям майбутніх психологів.

Складність професійної діяльності майбутнього психолога зумовлена необхідністю постійного психологічного контакту з іншою людиною. Це висуває особливі вимоги до його ціннісно-смислової сфери, змістові аспекти якої потенційно визначають як конструктивні, так і деструктивні особливості його професійної діяльності, формування мотиваційної готовності (чи неготовності) до неї.

Позитивна професіоналізація можлива за умови, коли професія є для суб'єкта сферою реалізації його найважливіших особистісних цінностей, можливо, навіть смислу життя, а сам процес праці чи здобуття майбутньої професії переживається як невід'ємний модус суб'єктної життєтворчості, що забезпечує мотиваційне налаштування на професійну діяльність.

Визначаючи засоби формування цінностей професіоналізму майбутнього психолога, ми керувалися відповідними положеннями. У більшості студентів відсутнє усвідомлення того, наскільки їхня професія відповідає їхнім життєвим цінностям. Результатом відсутності такого усвідомлення може бути дезінтеграція системи

ціннісних орієнтацій у більшості з них. Виправлення ситуації ми вбачаємо в перегляді пріоритетів професійного розвитку й усвідомлення студентами їх життєвої значущості.

Розвиток особистості студента і його ціннісно-професійне самовизначення обумовлене рівнем його соціальної активності й продуктивності. Вступ до навчального закладу змінює соціальний статус особистості, соціальні функції, види діяльності, стимулює соціальний розвиток майбутніх психологів, включення їх у різні сфери суспільних відносин і майбутньої діяльності як психологів, що потребує мобілізації внутрішніх ресурсів, здібностей індивіда і приводить до переоцінювання багатьох цінностей. У результаті цього починають формуватися цінності професійного життя психологів: конфіденційність, етичне і гуманне ставлення до людей. Ми можемо стверджувати, що інтерес у процесі активізації НПД і формування ціннісного ставлення до майбутньої професії студентів психологічного профілю знаходяться в ефективній взаємодії.

Процес активізації навчально-педагогічної діяльності здійснюється через систему дій, що сприяють засвоєнню знань, розвиткові пізнавального інтересу, активності та самостійності. Цей процес, у свою чергу, вимагає вдосконалення змісту навчального матеріалу, озброєння студентів системою дій, що необхідні при розв’язанні завдань, організації їхнього наукового пошуку, створення відповідних педагогічних умов. Так, необхідною умовою активізації НПД студентів є забезпечення високоякісними підручниками, посібниками відповідно до вимог підготовки майбутнього фахівця. Навчально-методичне забезпечення відіграє важливу роль у самостійній роботі студентів: під час підготовки до лабораторно-практичних занять, колоквіумів, виконанні контрольних робіт, індивідуальних завдань. Використання якісних методичних розробок, указівок, посібників теж значно активізує самостійну роботу студентів і підвищує ефективність їхньої навчально-педагогічної діяльності.

Процес формування професіоналізму майбутніх фахівців із психології на ціннісних засадах ґрунтується на таких педагогічних принципах: діалогізації навчального процесу, інтелектуальної взаємодії та співтворчості, активності у професійному спілкуванні та ін. Педагогічною умовою активізації НПД студентів є усвідомлення викладачами як першочергового завдання системи освіти – підготовку справжнього професіонала – психолога, фахівця, який свідомо прагне вершин майстерності.

Важливою умовою успішної активізації НПД студентів є забезпечення викладання майбутнім психологам фахово-орієнтованих дисциплін у поєднанні з виявленням сприятливих умов для засвоєння ними знань, умінь і компетенцій, на яких ґрунтується професіоналізм психолога. Також необхідною умовою активізації НПД студентів є створення у вищій школі такого рефлексивного середовища, яке б сприяло усвідомленню педагогами необхідності формування професіоналізму майбутніх психологів, що забезпечується спеціально-побудованим процесом навчання у вищій школі і втілюється у відповідні ціннісні мотиви щодо їхньої майбутньої професійної діяльності.

Наступною педагогічною умовою активізації НПД студентів ми визначаємо стимулювання розвитку в майбутніх психологів особистісних якостей, які сприяють оволодінню ними основними компонентами професіоналізму під час фахової підготовки; побудови такого педагогічного процесу у вищій школі, у якому професіоналізм уважається головною цінністю й результатом підготовки майбутніх психологів і здійснюється з метою високої підготовленості до виконання складних видів діяльності, професійної мобільності, систематичного зростання виробничої кваліфікації, творчої активності.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Вищезазначене дозволяє стверджувати, що якість підготовки майбутніх фахівців корелює з рівнем активізації у студентів навчально-пізнавальної діяльності. При цьому навчально-пізнавальна

діяльність виступає процесом і результатом засвоєння знань, що необхідні для здійснення професійної діяльності, розвитку пізнавального інтересу, творчих здібностей, пізнавальної активності й самостійності в умовах удосконалення змісту, форм і методів навчання. Запорукою активної навчально-пізнавальної діяльності студентів психологічного профілю є їхнє ціннісне ставлення до майбутньої професії.

У свою чергу, процес активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів вимагає вдосконалення змісту навчального матеріалу, озброєння студентів системою дій, що необхідні при розв'язанні проблемних життєвих ситуацій, організації їхнього наукового пошуку, створення відповідних педагогічних умов.

Проблемою подальших наукових розвідок є визначення основних компонентів формування ціннісного ставлення студентів психологічного профілю до майбутньої професії.

Список використаної літератури

1. Архангельский А. Качественно-количественные критерии научно-познавательного процесса. Новые методы и средства обучения / А. Архангельский, В. Мизинцев. – Москва : Знание, 1989. – С. 34–56.
2. Балл Г. А. Теория учебных задач : психологический аспект / Г. А. Балл. – Москва : Педагогика, 1990. – 184 с.
3. Бондар В. І. Дидактика : ефективні технології навчання студентів / В. І. Бондар. – Київ : Вересень, 1996. – 129 с.
4. Бубнова С. С. Ценностные ориентации личности как многомерная нелинейная система / С. С. Бубнова // Психологический журнал. –1999. – № 5. – С. 38–44.
5. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе : комплексный поход / А. А. Вербицкий. – Москва : Высшая школа, 1991. – 208 с.
6. Граф В. Основы организации учебной деятельности и самостоятельной работы студентов / В. Граф, И. Ильясов, В. Ляудис. – Москва : Изд-во МГУ, 1981. – 79 с.
7. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : Прогресс, 1983. – 365 с.
8. Непомнящая В. И. Ценность как центральный компонент психологической структуры личности / В. И. Непомнящая, М. Е. Канаевская // Вопросы психологии. – 1980. – № 1. – С. 22–30.
9. Полунин В. Н. Активизация познавательной деятельности студентов в лабораторном практикуме / В. Н. Полунин, Н. В. Белоусов, А. И. Щебет. – Москва : Высшая школа, 1984. − Вып. 10. – С. 82–86.
10. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Москва : Педагогика, 1996. – 704 с.
11. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учебное пособие / Г. К. Селевко. – Москва : Народное образование, 1998. – 256 с.
12. Талызина Н. Ф. Формирование познавательной деятельности учащихся / Н. Ф. Талызина. – Москва : Знание, 1983. – 39 с.

References

1. Archanhel'skyi, A., & Myzyntsev, V. (1989). *Qualitative and quantitative criteria for the scientific and educational process*. New methods and teaching aids. Moscow: Knowledge (in Russ.)
2. Ball, H. A. (1990). *Theory of educational problems*: the psychological aspect. Moscow: Pedagogy (in Russ.)
3. Bondar, V. I. (1996). *Didactics*: effective technologies of studies of students. Kyiv: Veresen' (in Ukr.)
4. Bubnova, S. S. (1999). Valuable orientations of the person as a multidimensional nonlinear system. Psyholohycheskyi zhurnal (*Psychological magazine*), 5, 38–44 (in Russ.)
5. Verbitsky, A. A. (1991). *Active learning in higher education*: an integrated campaign. Moscow: Higher School (in Russ.)
6. Hraf, V., Ilyasov, I., & Lyaudys, V. (1981). *Fundamentals of educational activities and independent work of students*. Moscow: MSU (in Russ.)
7. Leontyev, A. N. (1983). Activity, consciousness, personality. Moscow: Progress (in Russ.)
8. Nepomnyaschaya, V. I., & Kanaevskaya, M. E. (1980). The value as a central component of the psychological structure of personality. Voprosy psyholohyi (Questions psychologies), 1, 22–30 (in Russ.)
9. Polunyn, V. N., Belousov, N. V., & Szhebet, A. I. (1984). Activation of cognitive activity of students in a lab practicum. Moscow: Higher School, 10, 82–86 (in Russ.)
10. Rubynsteyn, S. l. (1996). Fundamentals of General Psychology. Moscow: Education (in Russ.)
11. Selevko, H. K. (1998). Modern educational technology: the manual. Moscow: Education (in Russ.)
12. Talyzyna, N. F. (1983). Formation of informative activity of pupils. Moscow: Knowledge (in Russ.)

Abstract. Sholokh O. A. Activation of teaching and learning of future psychologists under training.

Introduction. *Professional training of professionals in various fields of practice becomes for domestic pedagogy of particular relevance. Interest in the problems of higher education is determined by the needs of the humanization of all aspects of social life, which in turn increases the need for state institutions and individuals in their respective services and institutions confronts the task of improving the quality of training of future specialists.*

Purpose. *The article is a theoretical study of the essence enhances teaching and learning of student's psychological profile and importance of value attitude to future career in the professional training of teachers under certain conditions.*

Results. *The article reveals the essence enhance teaching and learning of future psychologists in vocational training. Highlights scientific views on the process of interest and value attitude of future psychologists to professional activity. The issue of personal values of future psychologists that contribute to the formation of value attitude to the student's future career. Positioned some pedagogical conditions enhance teaching and learning of university students psychological profile, specificity of their professional thinking and communicative culture, different aspects of professionally significant qualities of future specialists. Attention is focused on mastering complexity Psychologist profession, which includes in addition to acquiring knowledge, practical skills, and realization of important work on the formation of self. An appropriate level of training student's psychological profile is only possible under certain conditions for teachers to enhance teaching and learning of university students and awareness of the need to value ratio of a future profession.*

Originality. *Defining values means forming future professional psychologist, we have concluded that the majority of students – the future psychologists do not realize how their profession meets their life values. The result of this lack of awareness may be the disintegration of the system of value orientations of the vast majority of students. Correcting the situation we see in the review of priorities for professional development and student awareness of their vital importance.*

Admission to the institution changing social status of the individual, social functions, activities, stimulates the development of future social psychologists and their inclusion in various areas of public relations and future activities as psychologists, which requires the mobilization of domestic resources and abilities of the individual, overestimates many values. As a result, values are beginning to emerge psychologist's professional life, privacy, ethical and humane treatment of people like. So we can say that the interest in the intensification of teaching and learning of values and forming attitudes towards future profession student's psychological profile are in effective interaction.

Conclusion*. The results of our scientific studies lead to the following generalizations that the quality of training of future specialists activation correlates with the level of students' educational activities; that educational and cognitive activity serves the process and result of learning required for the professional activity of cognitive interest, creativity, cognitive activity and independence in terms of improving the content, forms and methods of training; that the key active teaching and learning of students is their psychological profile value attitude to future career.*

In turn, the activation process of teaching and learning of students requires improving the content of educational material, student's armament system actions necessary in dealing with problematic life situations of their scientific research, the creation of appropriate educational environment. The problem of further scientific studies is to determine the major components forming value attitude of students to the psychological profile of a future profession.

Key words: *strengthening teaching; learning activities; pedagogical conditions; professional development; future psychologists training; personality values; communicative culture.*

Одержано редакцією 10.04.2017
Прийнято до публікації 14.04.2017

ВІСНИК
ЧЕРКАСЬКОГО
УНІВЕРСИТЕТУ

Серія педагогічні науки
№ 11. 2017

Відповідальний за випуск:
Шпак В. П.

Відповідальний секретар:
Михальчук О. О.

Комп'ютерне верстання:
Любченко Л. Г.

Підписано до друку 15.09.2017.
Формат 84x108/16. Папір офсет. Друк офсет. Гарнітура Times New Roman.
Умовн. друк. арк. 15,0. Обл. вид. арк. 14,7.
Замовлення № 6415. Тираж 300 прим.

Бізнес-інноваційний центр
Черкаського національного університету ім. Богдана Хмельницького
18000, Україна, м. Черкаси, бульвар Шевченка, 205.
тел.: (0472) 33-69-05
Свідоцтво про внесення до державного реєстру
суб'єктів видавничої справи ДК №3427 від 17.03.2009 р.