

Інститут педагогіки Академії педагогічних наук України
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

Педагогічний дискурс

Збірник наукових праць

Випуск 5

Заснований в 2007 році

Хмельницький – 2009

УДК 37.013
ББК 74.00
П 24

Засновники:

*Інститут педагогіки Академії педагогічних наук України
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія*

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
серія КВ №12629-1513Р від 24.05.2007р.
*Збірник наукових праць „Педагогічний дискурс”
включено до переліку наукових фахових видань України у галузі „Педагогічні науки”
(постанова Президії ВАК України від 09 квітня 2008 р. №2-05/4)*

Педагогічний дискурс : зб. наук. праць / гол. ред. А. Й. Сиротенко. – Хмельницький : ХГПА, 2009.
– Вип. 5. – 253 с.

Збірник наукових праць „Педагогічний дискурс” містить статті теоретичного та експериментального характеру з актуальних проблем теорії та історії педагогіки, школознавства, методики навчання, виховання і профорієнтації учнів у закладах освіти та позашкільних установах, професійного становлення студентів, педагогічної практики, порівняльної педагогіки, соціальної педагогіки, ступеневої педагогічної освіти тощо.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор: *Сиротенко А.Й., доктор педагогічних наук, професор, заслужений діяч науки і техніки України, професор Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.*

Заступник головного редактора: *Берека В.Є., кандидат педагогічних наук, доцент, ректор Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.*

Відповідальний редактор: *Галус О.М., кандидат педагогічних наук, доцент, проректор з наукової роботи Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.*

Відповідальний секретар: *Кришук Б.С., завідуючий науковим відділом Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.*

ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ РАДИ:

Мадзігон В.М. *доктор педагогічних наук, професор, дійсний член АПН України, перший віце-президент АПН України, директор Інституту педагогіки АПН України;*
Савченко О.Я. *доктор педагогічних наук, професор, дійсний член АПН України, віце-президент АПН України;*
Бібік Н.М. *доктор педагогічних наук, професор, дійсний член АПН України;*
Вашуленко М.С. *доктор педагогічних наук, професор, дійсний член АПН України;*
Євтух М.Б. *доктор педагогічних наук, професор, дійсний член АПН України;*
Бурда М.І. *доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент АПН України;*
Волошина Н.Й. *доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент АПН України;*
Грязнов І.О. *доктор педагогічних наук, професор;*
Гупан Н.М. *доктор педагогічних наук, професор;*
Дорошенко Ю.О. *доктор технічних наук, професор;*
Даниленко Л.І. *доктор педагогічних наук, професор;*
Лисенко Н.В. *доктор педагогічних наук, професор;*
Пустовіт Г.П. *доктор педагогічних наук, професор;*
Руснак І.С. *доктор педагогічних наук, професор;*
Семиченко В.А. *доктор психологічних наук, професор;*
Шпоробура І.М. *доктор педагогічних наук, професор.*

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ З НАПРЯМІВ:

менеджмент освіти: *Дарманська І.М. – к.пед.н., доцент; Біницька О.П. – к.е.н., доцент; Гамрецька Г.С. – к.філос.н., доцент; Телячий Ю.В. – к.і.н., доцент; Фольваркова-Плахтій В.І. – к.пед.н., доцент;*
дошкільна педагогіка, психологія та фахові методики: *Пісоцька Л.С. – к.пед.н., доцент; Дорош Г.О. – к.філол.н., доцент; Зданевич Л.В. – к.пед.н., доцент; Машкіна Л.А. – к.пед.н., доцент;*
шкільна педагогіка, психологія та фахові методики: *Ящук І.П. – к.пед.н., доцент; Вовк В.П. – к.психол.н.; Вишинська Г.В. – к.пед.н., доцент; Гасюк І.Л. – к.фіз.вих., доцент; Сусліна І.В. – к.пед.н., доцент; Ткачук Г.О. – к.пед.н., доцент;*
теорія і методика мистецтв: *Попик О.І. – к.пед.н.; Балема М.О. – народний артист України; Бучківська Г.В. – к.пед.н., доцент; Слоневська І.Б. – к.філос.н., доцент.*

*Рекомендовано до друку рішенням вченої ради Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
(протокол №1 від 28 січня 2009 року)*

© Інститут педагогіки АПН України, 2009
© Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, 2009
© Ільїнський С.В. (обкладинка), 2009

ЗМІСТ

Г.М.АРТЮШИН

Методичні аспекти дослідження системи перепідготовки та підвищення кваліфікації співробітників правоохоронних органів України..... 6

М.В.АРТЮШИНА

Розвиток готовності до інноваційної діяльності шляхом тренінгових методик навчання..... 12

В.С.БЕРЕКА

Погляди М.М.Дарманського на організаційні проблеми ступеневої підготовки педагогів початкової ланки освіти..... 17

І.Є.БОДНАР

Проблеми запровадження змін у системі загальної середньої освіти..... 21

І.І.БОЙКО

Професійна компетентність керівника закладу освіти як складова його професійної культури..... 25

О.В.ВАРГАТА

Реалізація функцій методичної роботи в контексті підготовки педагогів до здійснення естетичного виховання учнів..... 29

Ю.М.ВАСИЛЕНКО

Моніторинг якості дистанційної освіти: зарубіжний досвід..... 32

О.Г.ВЕЛІКАНОВА

Використання даних моніторингу в загальноосвітньому навчальному закладі..... 36

В.П.ВОВК, О.М.ХЛІВНА

До проблеми розвитку психологічної компетентності в майбутніх учителів..... 40

Т.М.ГАВЛІТІНА

Моделювання науково-дослідної експериментальної роботи керівника на шляху до школи майбутнього..... 45

О.М.ГАЛУС

Моделювання структури педагогічного управління адаптацією майбутніх учителів у системі ступеневої освіти..... 50

В.В.ГУМЕНЮК

Актуальні проблеми управління науково-методичною роботою керівників ЗНЗ в сучасних умовах..... 57

А.А.ГРИГОР'ЄВА

Творчі здібності та їх розвиток у студентської молоді..... 61

М.С.ДОРОНІНА, А.В.ДОРОНІН

Істинність і прагматизм сучасних досліджень у сфері управління організаційною поведінкою..... 65

Г.В.ДУМАНСЬКА

Розвиток творчих здібностей учнів у процесі виконання практичних робіт з теми „Клімат”..... 69

Г.Я.ДУТКА

Комплексний підхід до моделювання змісту фундаментальної математичної освіти у професійній підготовці економістів..... 73

Г.В.ЄЛЬНИКОВА

Деякі питання підготовки керівника навчального закладу на основі розроблення його професійно-кваліфікаційної характеристики..... 78

О.В.ЄЛЬНИКОВА

Розробка моделі інформаційної компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу..... 84

О.О.ЗАПКА

Практика використання інноваційних освітніх технологій у навчально-виховному процесі вищого професійного училища..... 88

Л.В.ЗДАНЕВИЧ

Теоретичні підходи до полікультурного виховання дітей дошкільного віку..... 93

Н.А.ЗІНЧУК

Теоретичне обґрунтування критеріїв і показників сформованості аналітичної компетентності майбутніх менеджерів..... 97

Н.М.ЗОТКІНА

Особливості формування мислительних процесів у дітей з різними формами ферментопатії..... 100

Н.В.КАЗАКОВА

Удосконалення взаємодії вчителя початкових класів і батьків шляхом використання інтерактивних форм роботи..... 103

Я.Є.КАЛЬБА

Вчинок як мета, засіб та критерій ефективності виховної роботи школи..... 106

Н.Г.КЛІМКІНА

Професійна орієнтація підлітків із неповних сімей як чинник позитивної адаптації в соціумі..... 111

Л.В.КОВАЛЕНКО

Упровадження інтерактивних технологій навчання як фактор професійно-особистісного розвитку педагогічних кадрів у системі післядипломної педагогічної освіти..... 116

П.П.КОВАЛЬЧУК

Управління розвитком закладу післядипломної педагогічної освіти на основі моніторингових досліджень..... 120

Л.С.КОЛОДІЙЧУК

Діяльнісний підхід при проектуванні системи технічних знань..... 124

Г.Ю.КРАВЧЕНКО

Аналіз становлення системи післядипломної педагогічної освіти України та розвитку її управлінської структури..... 128

Н.Л.КРОТІК

Автентичний текст як універсальна дидактична одиниця для оволодіння іноземною мовою та іншомовною культурою..... 133

Л.В.КУЗЬМЕНКО

Самоактуалізація як умова оптимізації самостійної життєдіяльності старшокласників шкіл-інтернатів нового типу..... 137

Н.В.ЛЄПІХОВА

Розвиток професійної компетентності керівників ЗНЗ у системі підвищення кваліфікації як педагогічна проблема..... 141

В.І.МАСЛОВ, В.В.ОЛІЙНИК

Закономірності управління як теоретична основа керівництва навчальними закладами..... 145

Л.А.МАШКІНА

Формування професійного інтересу в майбутніх вихователів у процесі педагогічної практики..... 149

В.К.МЕЛЬНИК

Управлінська компетентність як фактор професійного розвитку керівника школи в системі післядипломної освіти..... 153

Г.Я.МОКАНУ

Наукові підходи до моделювання професійної компетентності керівника освітнього закладу..... 158

М.В.НАБОК	
<i>Соціальна ефективність державного управління освітою в місті, районі: підходи, критерії та параметри.....</i>	161
Г.А.ПОЛЯКОВА	
<i>Сутність організаційної культури, спрямованої на саморозвиток особистості.....</i>	165
О.О.ПОЧУЄВА	
<i>Теоретичний аспект сутності поняття „педагогічний колектив” загальноосвітнього навчального закладу в науковій літературі.....</i>	170
І.А.РАДЕЦЬКА	
<i>Формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів трудового навчання.....</i>	173
Т.Л.РІКТОР	
<i>Роль системи освіти у формуванні управлінської еліти держави: проблеми та перспективи.....</i>	182
В.І.РОСТОВСЬКА	
<i>Концептуальні підходи до системи управління розвитком професійної компетентності заступника директора з навчально-виховної роботи загальноосвітнього навчального закладу.....</i>	186
О.М.САМОЙЛЕНКО	
<i>Розвиток дистанційної освіти у вищих навчальних закладах шляхом комп'ютеризації навчального процесу.....</i>	191
Ж.О.СЕНЧУК	
<i>Моделювання системи інформаційного забезпечення управління інноваційною діяльністю педагогів загальноосвітнього навчального закладу.....</i>	194
В.М.СИЧ	
<i>Гендерний підхід як важлива умова ефективного управління сучасним вищим навчальним закладом.....</i>	199
С.В.СКРИПНИК	
<i>Моделювання процесу формування ціннісного ставлення до природи в учнів старших класів сільської загальноосвітньої школи.....</i>	202
М.В.СОЛОВЕЙ	
<i>Підготовка магістрів до експертизи діяльності навчального закладу.....</i>	207
В.П.ТЮРІН	
<i>Інноваційні моделі управління освітньою галуззю в м.Кам'яниці-Подільському.....</i>	210
Г.В.ФЕДОРОВ	
<i>Маркетинг в освітніх закладах.....</i>	216
О.М.ХЛІВНА	
<i>Психологічна допомога обдарованим дітям в сучасному педагогічному та соціальному середовищі.....</i>	220
К.М.ЧЕРНУХА-ГАДЗЕЦЬКА	
<i>До моделі професійної компетентності керівника позашкільного навчального закладу.....</i>	224
І.А.ШАПОВАЛОВА	
<i>Визначення рівня компетентності вчителів англійської мови.....</i>	228
І.М.ШОРОБУРА	
<i>Особливості розвитку шкільної географічної освіти у Франції.....</i>	234
Л.О.ЩОГОЛЄВА	
<i>Реалізація моделі формування управлінської компетентності керівників закладів освіти.....</i>	237
Г.В.ЯКІВЧУК	
<i>Теоретичні основи виховання творчої особистості майбутнього вчителя музики.....</i>	241

Методичні аспекти дослідження системи перепідготовки та підвищення кваліфікації співробітників правоохоронних органів України

Стаття присвячена проблемам методичного обґрунтування наукових досліджень в галузі спеціальної військової професійної освіти. У статті розглядаються методичні аспекти дослідження системи перепідготовки та підвищення кваліфікації правоохоронних органів України: виділяються структурні компоненти моделі процесу перепідготовки та підвищення кваліфікації співробітників правоохоронних органів України, описуються можливі критерії і показники їх дослідження. Матеріал даної статті буде корисний науковим дослідникам в галузі післядипломної професійної підготовки, керівництву і викладачам закладів післядипломної освіти.

Ключові слова: перепідготовка і підвищення кваліфікації особового складу правоохоронних органів України, професійна компетентність, вища військова спеціальна освіта.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Перепідготовка і підвищення кваліфікації на сьогодні стає важливою складовою професійного навчання. В умовах постійних освітніх перетворень, політичної та економічної нестабільності, швидкого науково-технічного прогресу зростає роль постійної і безперервної освіти співробітників правоохоронних органів для забезпечення досконалості їх професійної діяльності. Одночасно зростають вимоги і до системи професійного навчання. В усьому світі сьогодні перевага надається динамічним освітнім системам, що здатні задовольнити індивідуальні професійні та особистісні потреби.

Водночас, стан професійної освіти у нашій країні й досі залишається недосконалим. Серед ключових проблем освіти дорослих у нашій країні – застарілі змістовні та методичні підходи, слабка матеріально-технічна база, недостатнє використання сучасних інформаційних технологій тощо. Обмежений і науковий супровід навчального процесу. Відсутність фундаментальних наукових досліджень, достатнього державного фінансування, зникнення наукових лабораторій, що існували за радянських часів при кожному ВНЗ, скорочення чисельності наукових і педагогічних працівників зумовлюють занепад вітчизняної науки.

Особливо гостро ці проблеми постають для системи перепідготовки підвищення кваліфікації у спеціальних військових галузях освіти, зокрема, правоохоронних, яка набула самостійного статусу лише з отриманням нашою країною державної незалежності, і в силу своєї специфіки має досить замкнений характер.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... У ході попереднього теоретико-методологічного аналізу було встановлено, що перспективними методологічними підходами до аналізу професійної перепідготовки та підвищення кваліфікації є компетентнісний, особистісний, контекстний, технологічний, конструктивістський, проблемний, андрагогічний та акмеологічний підходи. Серед провідних науковців, що обґрунтовують використання тих чи інших підходів у вищій освіті, слід відмітити А. М. Алексюка [1], Ю. К. Бабанського [2], В. П. Беспалька [4], А. О. Вербицького [6], Е. В. Лузік [9], А. М. Матюшкіна [10], М. Н. Махмутова [11] та інших. Важливі теоретико-методологічні положення щодо загального функціонування і розвитку спеціальної військової освіти викладені у працях М. І. Нещадима [13], В. С. Сідака [14], Н. М. Василюк [5], В. С. Картавцева [8], В. П. Настрадіна [12]. Розробці окремих технологічних засад організації навчального процесу в Національній академії СБ України присвячені дослідження В. О. Балабанова [3].

Формулювання цілей статті... У даній статті розглядаються методичні аспекти дослідження системи перепідготовки та підвищення кваліфікації правоохоронних органів України: виділяються структурні компоненти моделі процесу перепідготовки та підвищення кваліфікації співробітників правоохоронних органів України, описуються можливі критерії й показники їх дослідження.

Виклад основного матеріалу... На основі узагальнення важливих концептуальних положень було визначено, що ефективна система спеціального післядипломного професійного навчання має відрізнятися такими характеристиками :

- сприяти розвитку особистісно-професійної компетентності;
- бути побудованою на технологічній основі, тобто характеризуватись чіткими цілями підготовки та контролем якості їх досягнення;
- носити чітко виражений професійний контекст, тобто змістовно і процесуально відповідати тій професійній діяльності, стосовно якої вона реалізується;

- враховувати індивідуальні властивості суб'єктів навчання, зокрема їх навчальні потреби і можливості, мотивацію професійного вдосконалення, вікові особливості;
- носити прагматичний характер, тобто бути спрямованою на вирішення конкретних професійних проблем;
- має бути спрямованою на цілісно професійно-особистісне вдосконалення фахівця, розкриття його кращих професійних здібностей, допомагати самоствердженню та самореалізації.

Відповідно, **перепідготовка і підвищення кваліфікації особового складу правоохоронних органів України** є цілеспрямованим, спеціально організованим процесом систематичного оновлення професійної компетентності співробітників, зумовлений динамікою розвитку суспільства, науки, освіти, культури та сфери державної безпеки, та потребами, що впливають з особистого досвіду і специфіки діяльності кожного фахівця.

Під **професійною компетентністю** ми розуміємо такий комплекс особистісних і професійних властивостей співробітників, що визначають їх спроможність успішно реалізовувати свої професійні й посадові обов'язки, а також вдосконалюватись у своїй професійній сфері.

У структурі моделі процесу перепідготовки та підвищення кваліфікації співробітників правоохоронних органів України ми виділяємо такі **компоненти**:

1. **Ціле-мотиваційний**, що містить бачення особистісно й професійно значущих результатів професійного навчання.
2. **Змістовний**, що включає актуальні напрями підготовки, змістовні модулі.
3. **Організаційний** – відображає порядок та технології реалізації професійної перепідготовки та підвищення кваліфікації.
4. **Особистісний** – визначає готовність суб'єкта навчатись і вдосконалювати свою професійну компетентність.
5. **Оціночно-рефлексивний** – включає оцінку й самооцінку професійної компетентності, здібностей і переваг у професійній діяльності.

Для характеристики стану і тенденцій розвитку системи перепідготовки та підвищення кваліфікації доцільно з'ясувати та порівнювати об'єктивні та суб'єктивні критерії кожного визначеного компоненту (таблиця 1.)

Таблиця 1

Критерії досліджуваних компонентів системи перепідготовки та підвищення кваліфікації

Компоненти	Критерії	
	об'єктивні	суб'єктивні
1. Ціле-мотиваційний	визначення навчальних цілей у навчальних планах і програмах перепідготовки та підвищення кваліфікації за різними напрямками	ставлення суб'єктів навчання до своєї професійної діяльності та мотивація професійного самовдосконалення
2. Змістовний	змістова структура перепідготовки чи підвищення кваліфікації, тематичні плани та програми дисциплін	бачення суб'єктами навчання бажаного змісту післядипломної професійної підготовки
3. Організаційний	порядок організації післядипломного професійного навчання, форми і методи навчання	бачення суб'єктами навчання бажаного порядку організації післядипломної професійної підготовки
4. Особистісний	вимоги до професійних та особистісних якостей співробітників, подані в освітньо-кваліфікаційних характеристиках, об'єктивні професійні та особистісно-демографічні характеристики слухачів, наведені в особових справах	самооцінка та взаємооцінка суб'єктами навчання професійної компетентності, особистісних якостей, важливих для успішного вдосконалення свого професіоналізму
5. Оціночно-рефлексивний	успішність проходження перепідготовки та підвищення кваліфікації за даними звітної документації, відомостей успішності навчання	характеристика й оцінка суб'єктами навчання реального стану додаткового професійного навчання

При цьому можливо використовувати такі **методи**:

- метод аналізу документів (планів і програм підготовки, освітньо-кваліфікаційних характеристик, звітної документації, відомостей успішності навчання), що дозволить встановити об'єктивні характеристики стану системи перепідготовки та аналізу кваліфікації;
- метод анкетного опитування для з'ясування загальних поглядів, думок суб'єктів навчання щодо системи перепідготовки та підвищення кваліфікації, мотивів їх професійної та навчальної діяльності,

оцінок своєї професійної компетенції, задоволеності професійною діяльністю та навчанням у закладах післядипломної освіти;

- методи статистичного обґрунтування результатів дослідження для встановлення певних тенденцій, зв'язків, доведення значущості виявлених відмінностей тощо.

Для встановлення об'єктивних характеристик стану системи перепідготовки та аналізу кваліфікації за методом аналізу документів використовувалися наступні показники прояву кожного названого критерію (табл. 2).

Таблиця 2

Показники об'єктивних критеріїв оцінки компонентів системи перепідготовки та підвищення кваліфікації

Документ	Критерії	Показники
Навчальні плани і програми перепідготовки та підвищення кваліфікації за різними напрямками	визначення навчальних цілей, кінцевих результатів навчання – професійних кваліфікацій	<ul style="list-style-type: none"> • досконалість поставлених цілей (конкретність, діагностичність) • відповідність змістовним напрямкам підготовки • відповідність навчальним потребам слухачів • спрямованість на розвиток різноманітних особистісно-професійних компетенцій
Тематичні плани та програми дисциплін	змістова структура перепідготовки чи підвищення кваліфікації	<ul style="list-style-type: none"> • відповідність поставленим навчальним цілям • відповідність професійному контексту конкретних напрямів підготовки • відповідність навчальним потребам слухачів • оптимальність змістового розподілу
Навчальні плани і програми перепідготовки та підвищення кваліфікації за різними напрямками	порядок організації післядипломного професійного навчання, форми і методи навчання	<ul style="list-style-type: none"> • системність і технологічність організації навчання • використання сучасних форм і методів навчання • виразність професійного контексту у виборі форм і методів навчання • оптимальність порядку організації навчання
Освітньо-кваліфікаційні характеристики	вимоги до професійних та особистісних якостей співробітників	<ul style="list-style-type: none"> • конкретність • структурованість • відповідність конкретним напрямкам підготовки
Особові справи	професійні та особистісно-демографічні характеристики слухачів	<ul style="list-style-type: none"> • відповідність вимогам до професійних та особистісних властивостей співробітників
Звітна документація, відомості успішності навчання	успішність проходження перепідготовки та підвищення кваліфікації	<ul style="list-style-type: none"> • результативність виконання планів і програм підготовки • рівні навчальної успішності слухачів

Для визначення суб'єктивних характеристик існуючої системи перепідготовки та підвищення кваліфікації можна використати анкетне опитування. При цьому в анкету рекомендується включати такі **блоки показників**:

1. Загальна характеристика своєї професійної діяльності, що включає запитання про зміст професійної діяльності, посаду і стаж роботи, профіль отриманої освіти, професійну кваліфікацію.

2. Ставлення до своєї професійної діяльності, що проявляється у з'ясуванні задоволеності чи незадоволеності суб'єктів навчання її різними аспектами.

3. Самооцінка професійної компетентності, що полягає в оцінці суб'єктами післядипломної професійної підготовки своїх здібностей і переваг у професійній діяльності.

4. Мотивація професійного самовдосконалення – дозволяє визначити загальну спрямованість на вдосконалення своєї професійної діяльності, актуальні потреби й інтереси професійного зростання.

5. Бачення суб'єктами навчання бажаного змісту та організації післядипломної професійної підготовки – думки слухачів і викладачів щодо найкращого порядку, періодичності, тривалості,

напрямів, типу, цілей, змісту, організаційних форм і методів проходження додаткового професійного навчання.

6. Характеристика й оцінка реального стану додаткового професійного навчання – оцінка результативності такої підготовки у певному ВНЗ та задоволеність основними аспектами навчання.

7. Особистісно-демографічні ознаки респондентів, що дозволяють перевірити наявність певних особливостей у ставленні до післядипломного навчання, пов'язаних із статево-віковою диференціацією, сімейним станом, регіоном і місцем проживання.

При з'ясуванні суб'єктивних показників дуже важливо правильно сформулювати запитання. Зокрема, для з'ясування задоволеності тими чи іншими аспектами професійної діяльності рекомендується:

1) використати розширену шкалу оцінки міри своєї задоволеності, яка дозволить відійти від однозначної позитивної чи негативної відповіді:

• **Наскільки Ви задоволені окремими аспектами своєї професійної діяльності в даний момент?** (обведіть кружечком одну цифру в кожному рядку, що відповідає обраному варіанту відповіді)

Аспекти діяльності	Рівні задоволеності				
	<i>повністю задоволений</i>	<i>скоріше задоволений</i>	<i>не можу визначитись</i>	<i>скоріше незадоволений</i>	<i>повністю незадоволений</i>
• ефективність діяльності	1	2	3	4	5
• грошове забезпечення	1	2	3	4	5
• соціальні гарантії	1	2	3	4	5
• стосунки з колегами	1	2	3	4	5
• умови роботи	1	2	3	4	5
• можливість кар'єрного зростання	1	2	3	4	5
• можливість самореалізації та самовдосконалення	1	2	3	4	5

2) продублювати пряме запитання додатковим:

• **Чи виникали у Вас наміри змінити роботу, перейти на іншу посаду?**

- 1 – постійно
- 2 – інколи
- 3 – ніколи

Для діагностики мотивації навчання рекомендується запропоновувати слухачам для вибору досить широкий перелік можливих причин навчання, обмеживши їх вибір кількома (звичайно до 3-х):

• **Чим є для Вас навчання на потоках підвищення кваліфікації?** (відмітьте не більше трьох відповідей):

- 1 – обов'язком;
- 2 – нагородою, заохоченням;
- 3 – чинником вдосконалення своєї професійної діяльності;
- 4 – джерелом отримання нової інформації, розширення свого кругозору;
- 5 – тимчасовим переключенням від роботи, відпочинком;
- 6 – фактором особистісного розвитку;
- 7 – нормою, необхідною вимогою процесу роботи;
- 8 – засобом просування по службі;
- 9 – цікавим заняттям;
- 10 – способом познайомитись з новими людьми, завести нові знайомства;
- 11 – чимось іншим (вказіть) _____.

При цьому також можна було б запропонувати прорангувати ці мотиви від найбільш до найменш вагомого у власній структурі мотивів навчання.

Цікавими та цінними є запитання щодо бачення кращого змісту і методів післядипломного навчання. При чому цікаво співставити таке бачення з оцінкою з реально реалізованими в процесі навчання змістом і методами. Наприклад, для з'ясування важливості методів навчання в процесі перепідготовки і підвищення кваліфікації використовувалося таке запитання:

• **Оцініть важливість різних методів навчання в процесі післядипломної професійної підготовки** (відмітьте один варіант відповіді у кожному рядку)

Форми організації навчання	Рівень важливості				
	дуже важливо	скоріше важливо	важко визначитись	скоріше неважливо	зовсім неважливо
• традиційна лекція – монолог викладача	1	2	3	4	5
• інтерактивна лекція з елементами бесіди	1	2	3	4	5
• зустріч з цікавими людьми	1	2	3	4	5
• наочна презентація	1	2	3	4	5
• навчальна гра	1	2	3	4	5
• дискусія, диспут	1	2	3	4	5
• аналіз ситуації („кейс-метод”)	1	2	3	4	5
• метод колективного генерування ідей („мозковий штурм”)	1	2	3	4	5
• виконання навчального проекту	1	2	3	4	5
• екскурсія	1	2	3	4	5
• тренінг	1	2	3	4	5
• читання підручника, додаткової літератури	1	2	3	4	5
• виконання вправ, вирішення задач	1	2	3	4	5
• написання письмових робіт (рефератів, творів-есе)	1	2	3	4	5

Нижче в анкеті пропонувалося відмітити для цих же методів, які з них використовувалися в процесі навчання, і якою була їх ефективність (1 – не використовувався, 2 – низька, 3 – посередня, 4 – висока ефективність).

Таку анкету можна запропонувати різним суб'єктам післядипломного професійного навчання, зокрема, слухачам, викладачам, адміністрації. Цікаво також охопити дослідженням як реальних слухачів – тих, хто проходить підвищення кваліфікації чи перепідготовку, так і потенційних – стосовно закладів правоохоронних органів – співробітники підрозділів різного рівня підпорядкування. Таким чином, можна з'ясувати як актуальне, так і пролонговане ставлення до процесу перепідготовки та підвищення кваліфікації, а також опитати такі категорії співробітників, які в силу певних причин не проходять перепідготовку і підвищення кваліфікації у ВНЗ.

Перед проведенням дослідження слід висунути певні первинні гіпотези, на з'ясування яких буде направлений подальший статистичний аналіз. Зокрема, при дослідженні особливостей системи перепідготовки і підвищення кваліфікації в освітніх закладах правоохоронних органів України можна висунути такі гіпотези:

- зміст і порядок реалізації перепідготовки та підвищення кваліфікації в освітніх закладах правоохоронних органів України не завжди відповідають потребам і запитам суб'єктів навчання, слабо орієнтовані на використання сучасних освітніх технологій;

- на ставлення до післядипломного професійного навчання суттєво впливає задоволеність співробітників своєю професійною діяльністю, мотивація їх професійної діяльності;

- відбір співробітників на навчання здійснюється за випадковими факторами, без урахування їх наявної мотивації та потреби в професійному зростанні тощо.

Висновки... Таким чином, аналіз теоретичних та методичних аспектів післядипломного професійного навчання дозволив визначити основні компоненти моделі процесу перепідготовки та підвищення кваліфікації співробітників правоохоронних органів України, виокремити критерії й показники досліджуваних компонентів та розробити методичний інструментарій їх дослідження. У подальшій роботі буде здійснено статистичне опрацювання отриманих емпіричних даних та визначено рекомендації із вдосконалення системи перепідготовки та підвищення кваліфікації співробітників правоохоронних органів України, а також здійснена їх експериментальна перевірка.

Матеріал даної статті буде корисний науковим дослідникам в галузі післядипломної професійної підготовки, керівництву і викладачам закладів післядипломної освіти, всім, хто цікавиться питаннями вдосконалення вітчизняної професійної підготовки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : підруч. / А. М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 560 с.

2. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения: общедидактический аспект / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1977. – 254 с.
3. Балабанов В. О. Психолого-педагогічні особливості організації навчання слухачів на факультеті підвищення кваліфікації / В. О. Балабанов // Науковий вісник. – К. : Вид-во НА СБ України, 1998. – № 6–7. – С. 173–179.
4. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
5. Василина М. М. Теоретико-методологічні основи освіти викладача вищого навчального закладу СБ України / М. М. Василина // Науковий вісник. – К. : Вид-во НА СБ України, 2005. – № 23. – С. 191–199.
6. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : метод. пособ. / А. А. Вербицкий. – М. : Высш. шк., 1991. – 207 с.
7. Змеев С. И. Технология обучения взрослых : учеб. пособ. [для студентов высш. учеб. заведений] / С. И. Змеев. – М. : Академия, 2002. – 128 с.
8. Концептуальні засади професійно-освітньої діяльності в СБ України / [Картавцев В. С., Щуровський А. М., Яценко В. А., Старожицький С. В.] // Науковий вісник. – К. : Вид-во НА СБ України, 2001. – № 13. – С. 185–197.
9. Лузик Э. В. Современные информационные технологии личностно-ориентированного образования / Э. В. Лузик, Д. В. Чернилевский, А. П. Шаповалов. – М. : Среднее профессиональное образование, 2003. – 163 с.
10. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшин. – М. : Педагогика, 1972. – 208 с.
11. Махмутов М. И. Проблемное обучение / М. И. Махмутов. – М. : Педагогика, 1975. – 367 с.
12. Настрadin В. П. До проблеми розробки теоретичних та методичних основ безперервної професійної освіти співробітників СБ України / В. П. Настрadin // Науковий вісник. – К. : Вид-во НА СБ України, 1999. – № 9. – С. 137–144.
13. Нецадим М. І. Військова освіта України: Історія, теорія, методологія, практика : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / М. І. Нецадим – К., 2004. – 56 с.
14. Сідак В. С. Про стан і шляхи вдосконалення професійної підготовки співробітників, наукової та виховної роботи у навчальних закладах СБ України відповідно до потреб розвідувальної, контррозвідувальної, оперативно-розшукової та слідчої діяльності / В. С. Сідак // Науковий вісник. – К. : Вид-во НА СБ України, 2001. – № 12. – С. 3–22.
15. Юрас І. І. Нові педагогічні технології у підготовці та перепідготовці оперативних співробітників СБ України / І. І. Юрас // Роль та місце спеціальних дисциплін у підготовці оперативних співробітників : матеріали міжкафедр. наук.-метод. семінару (Київ, 20 лют. 2002 р.). – К. : Вид-во НА СБУ, 2003. – С. 50–51.

Аннотация
Г.М.Артюшин

Методические аспекты исследования системы переподготовки и повышения квалификации сотрудников правоохранительных органов Украины

Статья посвящена проблемам методического обоснования научных исследований в области специального военного профессионального образования. В статье рассматриваются методические аспекты исследования системы переподготовки и повышения квалификации правоохранительных органов Украины: выделяются структурные компоненты модели процесса переподготовки и повышения квалификации сотрудников правоохранительных органов Украины, описываются возможные критерии и показатели их изучения. Материал данной статьи будет полезен научным исследователям в области последипломной профессиональной подготовки, руководству и преподавателям заведений последипломного образования.

Ключевые слова: переподготовка и повышение квалификации личного состава правоохранительных органов Украины, профессиональная компетентность, высшее военное специальное образование.

Summary
H.M.Artiushyn

Methodical Aspects of Research of the System of Retraining and Improvement of Professional Skills of the Workers of the Law Enforcement Bodies of Ukraine

The article deals with the problems of methodical grounding of scientific researches in the field of special military professional training. Methodical aspects of research of the system of retraining and improvement of professional skills of law enforcement bodies of Ukraine are considered in article: structural components of the model of process of retraining and improvement of professional skills of the workers of law enforcement bodies of Ukraine are allocated, possible criteria and indicators of their studying are described. The material of the given article will be useful for the researchers in the area of the post diploma professional training, for managers and teachers of institutions of postgraduate formations.

Keywords: retraining and improvement of professional skills of staff of law enforcement bodies of Ukraine, professional competence, higher military professional education.

Дата надходження статті:

„10” грудня 2008 р.

Розвиток готовності до інноваційної діяльності шляхом тренінгових методик навчання

Стаття присвячена розкриттю можливостей тренінгової технології навчання в плані розвитку інноваційних властивостей викладачів і студентів. Описуються деякі методи активного й інтерактивного навчання, які інтенсифікують процес опрацювання навчального матеріалу, ґрунтуються на використанні різноманітних форм спільної діяльності. Наводяться приклади тренінгових методик навчання, що можуть використовуватись у практиці професійної підготовки викладачів і студентів.

Ключові слова: інноваційна діяльність, готовність до інноваційної діяльності, інноваційні властивості особистості, антиінноваційні бар'єри, рефлексія, методи інноваційного навчання, тренінг.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Інноваційна діяльність стає сьогодні обов'язковим компонентом практично будь-якої сфери. Сучасний педагог, науковець, економіст, політик, лікар чи представник будь-якої іншої професії мають бути здатні не тільки використовувати наявні здобутки своєї професійної галузі, а й запроваджувати щось нове, оригінальне, таке, що вдосконалює процес діяльності та призводить до її кращих результатів. Звичайно, відповідні вміння мають бути сформовані ще в процесі професійного навчання.

Водночас, у реалізації професійного навчання ми бачимо існування цілого ряду суперечностей, що не дозволяють забезпечити достатню підготовку до інноваційної діяльності. Зокрема, суперечність між динамічністю, змінністю сучасного життя і слабким оновленням існуючих навчальних планів і програм, між практичними потребами професійної підготовки і переважно теоретичним змістом освіти, між інтенсивним розвитком інформаційних технологій і обмеженням їх використанням у навчальному процесі тощо. Недостатньо уваги приділяється підвищенню професійної компетентності та педагогічної майстерності викладачів. Інноваційна діяльність суб'єктів навчання не завжди заохочується. Відхід від певних правил і вимог, норм і стандартів часто відноситься до порушень, перешкод нормальній реалізації навчального процесу.

Формулювання цілей статті... У даній статті ми прагнули дати відповіді на запитання про те, чи здатна наявна професійна підготовка забезпечити розвиток інноваційних здібностей; наскільки вона сама є інноваційною і які технології інноваційного навчання мають сьогодні використовуватись. Зокрема, ми хотіли б приділити увагу можливостям тренінгової технології навчання в плані розвитку інноваційних властивостей викладачів і студентів.

Аналіз досліджень і публікацій та виклад основного матеріалу... Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблем педагогічної інноватики показує, що на сьогодні визначені загальні умови прояву і розвитку інноваційності у навчанні. Зокрема, І.М.Дичківська зазначає, що підготовка сучасного педагога, здатного впроваджувати ідеї особистісно орієнтованої освіти, оригінально вирішувати актуальні навчально-виховні та соціокультурні проблеми, вимагає особливої організації його практичної та розумової діяльності. Готовність до інноваційної діяльності обумовлюється організацією оптимального інноваційного середовища та спрямованістю педагогічної діяльності на інноваційність. При підготовці майбутніх педагогів до інноваційної діяльності взаємодія викладача зі студентами має відповідати таким принципам: неперервність і цілісність розвитку особистості, гармонізація педагогічної діяльності, інтеграція всіх її аспектів; особистісна зорієнтованість; професійно-практична спрямованість (варіативність змісту занять у зоні актуальних ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів і запитів педагогічної практики); альтернативність, свобода вибору (спільне планування, диференційовані завдання тощо); усвідомленість професійно-особистісного розвитку під час педагогічної взаємодії (рефлексія, корекція власної діяльності); творче самовираження, співпраця і співтворчість [1, с.288-289]. Аналогічно можна розглядати й принципи розвитку інноваційності всіх інших категорій студентів, а також викладачів.

Сформувані інноваційність набагато легше в молоді роки. Звичка до пошуку і запровадження нового не з'являється сама собою. Найчастіше інноваційність формується під час навчання у ВНЗ. До умов прояву і розвитку інноваційності під час навчання відносять: відсутність внутрішніх перепон творчим виявам; допомогу студентам у набутті їх впевненості в стосунках з однокурсниками, викладачами; організацію активної роботи підсвідомості; утримування від оцінювання, що сприяє розширенню потоку ідей, зосередженню над осмисленням проблеми; використання метафор і аналогій, відшукування нових асоціацій та зв'язків; розвиток уяви, фантазії з відповідним контролюванням їх (під

час обговорення і критичного перегляду запропонованих ідей); розвиток сприйнятливості, підвищення чутливості, широти й насиченості сприйняття світу, що є основою розвитку професійної сенситивності (чутливості); допомога тим, хто навчається, знаходження сенсу в творчій діяльності [1, с.289-290].

З віком здатність особистості до інновацій дещо знижується. Велике значення має організація, в якій людина працює, політика керівництва. Педагогічний колектив може стати унікальним інноваційним середовищем, що самостійно розвивається і оновлюється, вдосконалює свою діяльність за рахунок постановки нових цілей, використання нових підходів, засобів тощо. Однак не менше значення має й позиція самого педагога, його робота над собою, долання рутинності повсякденного життя, бар'єрів і стереотипів. До прикладу, О. І. Пригожин [3] виділяє так звані „антиінноваційні бар'єри” – негативні установки на нове, зокрема:

- „*Це у нас вже є / було*” (наводиться приклад наявного, схожого з новим);
- „*Це у нас не вийде*” (називається ряд умов, що роблять неможливим запровадження нововведення);
- „*Це не вирішує головних проблем*” (поза прихильника радикальних рішень, знецінення);
- „*Це вимагає доопрацювання*” (посилання на недоліки, неготовність до використання);
- „*Тут не все рівноцінне / раціональне / ефективно*” (відкидання того, що хвилює);
- „*Є й інші пропозиції*” (висування альтернативи, конкуренція з тим, хто пропонує).

Негативна роль таких „бар'єрів” полягає у тому, що вони знищують бажання творити, шукати, знецінюють власну думку, гасять активність.

Подоланню антиінноваційних бар'єрів допомагає рефлексія (обмірковування), всебічний аналіз нового, навіть фантастичного, виявлення додаткових можливостей, переваг, осмислення можливих труднощів. І, звичайно, слід вміти спілкуватись з іншими людьми в процесі обговорення інноваційних ідей: чітко, доступно, зрозуміло доносити до інших свої пропозиції, вислуховувати й об'єктивно оцінювати чужі ідеї, конструктивно їх обговорювати, шукати раціональне тощо.

Часто за слабкою реалізацією інноваційної педагогічної діяльності прихований і недостатній досвід власної участі в ній. М. В. Кларін зазначає, що часто за небажанням вчителів звертатись до нових дидактичних технологій постає відсутність у вчителя професійного досвіду участі в груповій взаємодії відповідного типу. Найбільш ефективною формою набуття такого досвіду М. В. Кларін вважає освоєння нововведення у модельованій практиці. Моделюванню при цьому піддається не тільки „жорстко вибудована” предметно-змістовна, але й найменш передбачуваний, найменш вибудований соціально-психологічний бік навчання. Таке освоєння носить характер групового пророблення значенневих орієнтирів вчителя, включає елементи соціально-психологічного тренінгу, в ході якого вчителі включені в особистісну рефлексію над модельованою й освоюваною діяльністю. Результатом такого глибокого осмислення є не тільки інтелектуальна, але більше цілісна – особистісна – орієнтація й включеність вчителя, опрацювання значенневих зв'язків особистості педагога й способів його роботи в класі. Автор називає це активно-особистісним шляхом опрацювання дидактичних нововведень [2, с.217]. Безумовно, така форма є оптимальною для підготовки студентів будь-яких спеціальностей до інноваційної діяльності.

Серед найбільш конструктивних технологій, що відповідають зазначеним умовам, можна виділити численні методи активного й інтерактивного навчання, які інтенсифікують процес опрацювання навчального матеріалу, ґрунтуються на використанні різноманітних форм спільної діяльності. В галузі винахідництва відомі так звані „методи активізації підбору варіантів”, які стимулюють мислення, уявлення і дозволяють всебічно оцінити нову ідею:

1. Метод каталогу (запропонований у 20-х роках професором Берлінського університету Ф. Кунце): варіанти ідей отримують шляхом вибору сполучень випадкових слів із вихідним словом. Випадкові слова беруться з каталогу, словника, книги, журналу і т.п. Отримані сполучення розвивають, використовуючи асоціації.

2. Метод фокальних об'єктів (запропонований у 50-х роках Ч. Вайтінгом, США): на об'єкт-прототип, що слід вдосконалити (фокальний об'єкт), переносяться властивості обраних навмання кількох випадкових об'єктів. Отримані сполучення розвивають, спираючись на асоціації.

3. Мозковий штурм (запропонований А. Осборном, США): процеси генерації ідей та їх обговорення (критика) розведені у часі. Ефект при проведенні мозкового штурму досягається за рахунок того, що з учасників знімається страх мати гірший вигляд, аніж інші, зазнати глузування, викликати негативну реакцію керівництва і т.д. Завдяки цьому інколи висловлюються сміливі, неочікувані ідеї. Як правило, за 25-30 хв. з'являється не менш півсотні ідей, з яких 10-15% (якщо рівень завдання відповідає рівню підготовки учасників штурму) не позбавлені сенсу.

4. Синектика (запропонована в 50-х роках У. Гордоном, США): єдина наукова спроба вдосконалити мозковий штурм. Особливості синектики:

- 1) постійність груп, спеціальна підготовка членів груп;
- 2) генерування ідей спирається на чотири види аналогій:

- пряма аналогія (будь-яка аналогія, наприклад, з природи);
- особиста аналогія (емпатія) – спроба поглянути на завдання, ототожнюючи себе з об'єктом і входячи в його образ;
- символічна – знаходження короткого символічного опису завдання чи об'єкта;
- фантастична – виклад завдання в термінах і поняттях казок, міфів, легенд.

5. Метод контрольних запитань. Людина відповідає на різні запитання і в зв'язку з ними розглядає свою проблему.

Найкращою формою реалізації названих технологій є тренінг. Сьогодні спостерігається значне розширення як тлумачення самого поняття „тренінг”, так і бачення сфер його можливого використання, у тому числі й у процесі професійного навчання. О. П. Сітніков, розробник технології так званого „акмеологічного тренінгу”, зазначає, що можливості контекстних методів навчання і, зокрема, соціально-психологічних тренінгів, використані далеко не повністю. На його думку, такі тренінги є цінним засобом вдосконалення професійної майстерності і можуть виконувати також роль певною мірою унікальної антропотехніки, що дозволяє проводити підготовку професіоналів, що націлена на формування цілісної професійної майстерності [4].

Десятирічний досвід автора у реалізації тренінгової роботи зі студентами, слухачами та викладачами Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана, Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти АПН України, тривала наукова діяльність з питань запровадження групових форм навчальної діяльності дозволяє надати власне визначення тренінгу як форми навчання. Тренінг ми розуміємо як динамічну форму навчання, що включає комплекс різноманітних активних та інтерактивних навчальних методів і забезпечує інтенсивне формування певних особистісно і професійно значущих умінь. Розумне поєднання індивідуальної та групової роботи забезпечує створення специфічного соціально-психологічного клімату, сприятливого для інтенсивного обміну досвідом між учасниками; надання конструктивного зворотного зв'язку, забезпечення взаємомотивації та активізації.

Наведемо приклади кількох тренінгових вправ, що довели свою ефективність для розвитку інноваційності педагогів, однак можуть при деякій модифікації успішно використовуватись для розвитку інноваційних властивостей викладачів і студентів різних профілів підготовки.

Групова вправа

„Міфи щодо інноваційного навчання”

Мета завдання: позбутись деяких вагомих стереотипів у реалізації інноваційного навчання.

Методи: групова робота, обговорення, метод контрольних запитань.

Хід виконання:

1. Учасники поєднуються у команди за будь-яким принципом (жеребкування, за бажанням, вибір капітана, за випадковою ознакою тощо).

2. Кожна команда має розвінчати один з „міфів”, які часто повторюються педагогами щодо запровадження інноваційного підходу до навчання, надаючи відповіді на запитання:

- Що приховується за цим „міфом” (чим можна пояснити його появу)?
- В яких умовах „міф” спрацьовує?
- Які приклади, аргументи свідчать про несправедливість цього „міфу”?
- Що необхідно зробити, щоб попередити появу таких „міфів”?

3. Разом обговорюють переваги інноваційного підходу до навчання та стереотипи, які при цьому слід долати.

4. Учасникам також пропонується продовжити перелік можливих „міфів” та запропонувати свої запитання щодо їх всебічного аналізу і розкриття.

„Міфи” щодо інноваційного навчання

Міф 1. „В умовах класно-урочної системи інноваційне навчання неможливе”.

Міф 2. „Запровадження педагогічних інновацій вимагає докорінної перебудови всього освітнього процесу”.

Міф 3. „Я використовую інноваційні методи навчання, отже реалізую інноваційну діяльність”.

Міф 4. „Використання інноваційних методик робить навчання „несерйозним”, „розбещує” учнів, знижує їх відповідальність за результати навчання”.

Генерація педагогічних ідей

Мета завдання: навчитись висувати інноваційні ідеї.

Методи: Мозковий штурм, рефлексія.

Хід виконання:

1. Учасники поєднуються у 3 команди за методом розрахунку на 1,2,3 (в першу команду поєднуються всі учасники за номером 1, в другу – 2, в третю – 3).

2. У кожній команді обирається „фіксатор ідей” – людина, що буде записувати надані пропозиції.

3. Пояснюються правила „мозкового штурму”:

- Будь-яка ідея може бути висловленою, і має бути зафіксованою, навіть якщо вона здається абсурдною, фантастичною і недоречною.
 - Ідеї слід висловлювати стисло і швидко, не обґрунтовуючи.
 - За один раз кожен учасник може висунути тільки одну ідею.
 - Висунуті ідеї не можна коментувати, критикувати, оцінювати і обговорювати.
 - Висловлені ідеї обов'язково можна доповнювати і розвивати.
4. Пояснюється завдання „мозкового штурму”: протягом 5 хвилин генерувати якомога більше ідей із вдосконалення навчального процесу (будь-яких його складових).
 5. Команди здійснюють генерацію ідей.
 6. Представники команд зачитують свої ідеї. Завдання інших команд – уважно вислухати ідеї інших і обрати одну найкращу ідею у кожній команді.
 7. Після завершення здійснюється заключна рефлексія: обговорюється перспективність методу, якість запропонованих ідей, поведінка учасників тощо.

Дидактична гра

Обговорення інноваційної педагогічної ідеї

Мета завдання: здійснювати всебічний розгляд педагогічного нововведення: пропонувати і відстоювати інновації, надавати їх критичну оцінку, вказувати позитивні і негативні сторони, вести дискусію з обговорення будь-якої нової ідеї.

Методи: рольова гра, дискусія.

Хід виконання:

1. Всім учасникам надається така інструкція:

Уявіть собі, що Ви – єдиний педагогічний колектив, котрий обговорює запровадження інноваційної ідеї стосовно вдосконалення процесу навчання у нашому університеті. У Вашому колективі, як і в будь-якому іншому, є люди з різним ставленням до інновацій – ті, що пропонують щось нове, аналізують нове з точки зору його переваг і недоліків, а також ті, хто відкидає нове за будь-яких умов. Зімітуйте процес висунування і обговорення інноваційної педагогічної ідеї, відіграючи певну випадково отриману роль.

2. Учасники поєднуються у 5 команд за методом жеребкування для виконання таких ігрових ролей:

- „Новатори” – пропонують нововведення і обґрунтовують його доцільність;
- „Оптимісти” – підтримують нову ідею через вказування її переваг;
- „Песимісти” – зосереджують увагу на недоліках нової ідеї;
- „Консерватори” – спростовують необхідність будь-яких змін;
- „Аналітики” – фіксують процес обговорення.

Кількість „новаторів” має дорівнювати кількості „консерваторів”, а кількість „оптимістів” – кількості „песимістів”; кількість аналітиків може бути довільною (мінімальна кількість учасників – 10 осіб: 2 „новатори”, 2 „консерватори”, 2 „песимісти”, 2 „оптимісти”, 1 „аналітик” та 1 ведучий).

3. Учасники розміщуються в аудиторії відповідно до групових ролей, отримують детальніші рольові завдання, які вони мають прочитати, осмислити, а за необхідності – звернутись до ведучого за додатковими роз'ясненнями.

Завдання „новаторам”

- Вигадати і презентувати інноваційну педагогічну ідею із вдосконалення навчального процесу, висвітлюючи такі аспекти: сутність нової педагогічної ідеї, її актуальність, аргументування корисності її впровадження, порівняння з аналогами, підтвердження ефективності ідеї тощо.

- При відстоюванні своєї думки новатори мають проявляти такі особистісні якості: стійкість, витримку, цілеспрямованість і щире впевненість у своїй позиції.

Завдання „оптимістам”

- Підтримати запропоновану ідею, розкриваючи її переваги, вказуючи на позитивні наслідки запровадження, доводячи її актуальність, новизну і корисність.

- У своїх виступах оптимісти мають показати такі якості як: вміння обґрунтувати свої зауваження, передбачати різні наслідки запровадження нововведення, виявляти сильні сторони й переваги, вказувати конструктивні пропозиції.

Завдання „песимістам”

- Поставити під сумнів ефективність запропонованої ідеї і необхідність її запровадження у навчальний процес, вказуючи на її недоліки і слабкі місця, можливі негативні результати її запровадження, спростовуючи її актуальність, новизну і корисність.

- У своїх виступах песимісти мають показати такі якості як вміння обґрунтувати свої зауваження, передбачати різні наслідки запровадження нововведення, виявляти слабкі місця й недоліки, вказувати конструктивні пропозиції.

Завдання „консерваторам”

• Довести небажаність будь-яких змін у навчальному процесі, показати досконалість наявного рівня організації навчальної діяльності, обґрунтувати ефективність засобів, методів, що використовуються зараз.

• При цьому консерватори демонструють такі особистісні якості як обережність, прихильність до традицій і неприйняття нового.

Завдання „аналітикам”

- Слідкувати за обговоренням та оцінювати учасників за такими критеріями:

Виступ	+ 1 бал за кожний виступ будь-якого представника команди
Аргументованість виступу	висока + 3 бали середня + 2 бали низька + 1 бал
Порушення правил	- 1 бал за кожне порушення

• В кінці – визначити ставлення групи до запропонованої ідеї (за активністю виконавців тих чи інших ролей), проаналізувати активність виконавців різних ролей, силу тих чи інших аргументів тощо.

• Аналітики-експерти мають бути об'єктивні, неупереджені, швидко фіксувати хід обговорення, вміння узагальнювати, підбивати підсумки тощо.

4. Після вивчення рольового завдання кожній підгрупі пропонується підготуватись до його виконання. „Новатори” вигадують інноваційну ідею. Інші підгрупи – планують тактику своєї поведінки в процесі обговорення. За необхідності можна проконсультуватись із ведучим. Час на підготовку – до 5 хвилин.

5. „Новатори” здійснюють презентацію інноваційної педагогічної ідеї (до 5 хвилин). Інші мають уважно слухати, усвідомлювати сутність ідеї, зміст. За необхідності можна задати „новаторам” уточнюючі запитання, не переходячи на обговорення самої ідеї.

6. Далі здійснюється обговорення запропонованої інновації (звичайно - 15-20 хвилин). Всі учасники (крім аналітиків) мають обговорити запроповану ідею, виконуючи отриману роль. Для отримання слова слід підняти руку. Ведучий надає слово за черговістю піднятої руки. При обговоренні слід дотримуватись певних правил (за їх порушення з команди знімаються бали):

- Не перебивати того, хто виступає.
- Уважно слухати, гучно не розмовляти під час виступу.
- Під час обговорення виступати коротко, змістовно, не відходити від теми.
- Для отримання права виступу – піднімати руку і вступати в обговорення лише після надання слова ведучим.
- Не переходити на особистості, оскільки зміст обговорення – сама ідея, а не людина, що її пропонує.

На один виступ надається одна хвилина. Ведучий має бути конструктивним і слідкувати за тим, щоб черговість виступів відповідала черговості підняття руки, навіть якщо слово слід передати іншому представнику однієї і тієї ж команди. Вступ в обговорення після надання слова, як і перебільшення часу виступу – карається знаттям балів. Аналітики фіксують хід обговорення.

7. Після звершення обговорення „аналітики” підраховують бали, набрані кожною командою, а також сумують бали, набрані за підтримку ідеї („новатори” та „оптимісти”) та за відкидання ідеї („консерватори” та „песимісти”). Більша сума покаже, чи була ідея прийнята або відкинута. Результати повідомляються іншим учасникам. У випадку перемоги запропонованої ідеї команді „новаторів” можна вручити відповідний „сертифікат”, на якому може розписатися кожен з учасників, хто підтримує цю ідею.

8. В кінці підбиваються підсумки: аналізуються причини прийняття чи відкидання нової ідеї, пригадуються сильні і слабкі аргументи, конструктивні пропозиції, робляться висновки щодо вдосконалення запропонованої ідеї, умов її запровадження тощо. Також здійснюється заключна рефлексія – аналізується поведінка учасників, визначаються причини порушення правил, робляться висновки щодо конструктивної взаємодії при обговоренні інноваційних ідей тощо.

Висновки... Зауважимо, що описані вправи – далеко не повний арсенал тренера із підготовки суб'єктів навчальної діяльності до розробки і запровадження інновацій. Разом з тим ознайомлення з наведеними прикладами дозволяє уявити можливий зміст та технології інноваційного навчання. Сподіваємося, що в усіх, хто ознайомився з матеріалами даної статті, з'являться власні ідеї із вдосконалення процесу навчання, забезпечення більшої спрямованості професійної підготовки на розвиток інноваційних властивостей майбутніх фахівців.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
2. Кларин М. В. Інновації в обучении : метафоры и модели : Анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. – М. : Наука, 1997. – 223 с.
3. Пригожин А. И. Нововведения: стимулы и препятствия (социальные проблемы инноватики) / А. И. Пригожин. – М. : Изд-во полит. литер., 1989. – 271 с.

4. Ситников А. П. Акмеологический тренинг: Теория, методика, психотехнологии / А. П. Ситников. – М. : Технологическая школа бизнеса, 1996. – 428 с.

Аннотация
М.В.Артюшина

Развитие готовности к инновационной деятельности посредством тренинговых методик обучения

Статья посвящена раскрытию возможностей тренинговой технологии обучения в плане развития инновационных свойств преподавателей и студентов. Описываются некоторые методы активного и интерактивного обучения, которые интенсифицируют процесс проработки учебного материала, базируются на использовании разнообразных форм совместной деятельности. Приводятся примеры тренинговых методик обучения, которые могут использоваться в практике профессиональной подготовки преподавателей и студентов.

Ключевые слова: инновационная деятельность, готовность к инновационной деятельности, инновационные свойства личности, антиинновационные барьеры, рефлексия, методы инновационной обучения, тренинг.

Summary
M.V.Artiushyna

Development of Readiness for Innovative Activity by Means of Training Techniques of Teaching

The article is devoted to the disclosing of possibilities of training technology of teaching aiming to the development of innovative properties of teachers and students. Certain methods of active and interactive training which intensify the process of working out the teaching material, and which are based on the use of various forms of joint activity are described. Examples of training techniques of teaching which can be used in practice of professional training of teachers and students are given.

Keywords: innovative activity, readiness for innovative activity, innovative properties of the person, antiinnovative barriers, reflexion, methods of innovative teaching, training.

Дата надходження статті:

„10” грудня 2008 р.

УДК 378.22

В.С.БЕРЕКА,

кандидат педагогічних наук, доцент
(м.Хмельницький)

Погляди М.М.Дарманського на організаційні проблеми ступеневої підготовки педагогів початкової ланки освіти

У статті автором розглядаються погляди М.М.Дарманського щодо проблеми ступеневої підготовки педагогів початкової ланки освіти.

Ключові слова: М.М.Дарманський, ступенева підготовка, педагоги початкової ланки освіти.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Як свідчить статистика, освітньо-кваліфікаційний рівень працюючих в освітньому просторі України вихователів дітей дошкільного віку та вчителів початкових класів значно нижчий від освітньо-кваліфікаційного рівня вчителів, що викладають основи наук у 5-11 класах загальноосвітніх шкіл. Значна частина цих педагогів мають освіту на рівні педучилища і так працюють до виходу на пенсію. Відсутність у них вищої педагогічної освіти ставить їх у дещо „меншопартісне” становище порівняно зі своїми колегами. Вони не мають можливості здобувати вищі категорії у процесі систематичної п'ятирічної атестації і, як наслідок, заробітна плата у них мала, низьким є також рівень їх пенсійного забезпечення.

Водночас саме ця категорія педагогів формує фундамент усієї майбутньої системної освіти людини – дошкільну і початкову шкільну освіту. Усім відомий вислів К.Д.Ушинського про те, що „чим менший вік тих, кого ми виховуємо та навчаємо, тим більше знань вони вимагають від нас” [9]. Тому вирішення проблеми підвищення освітньо-кваліфікаційного рівня педагогів початкових ланок освіти стане запорукою значного покращання системи освіти в цілому.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... В.І.Луговий у своїй монографії „Педагогічна освіта в Україні” зазначає, що сьогодні „важливою тенденцією є підвищення рівня педагогічної освіти – частка тих, хто здобуває вищу педагогічну освіту у вузах III-IV рівнів акредитації, в цілому зростає. Проте у розрізі окремих регіонів, спеціальностей, видів педагогічної діяльності дана тенденція має різну силу” [5, с.159].

В Україні традиційно підготовка працівників дошкільних закладів та вчителів початкових класів здійснюються на відповідних відділеннях педучилищ (на базі неповної середньої освіти – 9 кл.) та факультетах педагогічних університетів та інститутів (на базі повної середньої освіти – 11 кл.). Практика підготовки педагогів початкової ланки освіти в педучилищах має в цілому значно триваліший в часі досвід реалізації, ніж на факультетах дошкільного виховання та початкового навчання в педагогічних

інститутах. Досить тривалий час ведуться розмови про позитивні та негативні моменти одного й другого способів підготовки цих педагогів. Більшість науковців та педагогів-практиків схильні стверджувати, що у педучилищі майбутні вихователі дітей дошкільного віку та вчителі початкової школи одержують більш ґрунтовну підготовку до роботи з дітьми, але рівень їхньої теоретичної психолого-педагогічної підготовки бажає бути кращим. У педагогічних інститутах ці педагоги одержують більш високий рівень теоретичної підготовки, але практична та методична готовність їх до проведення занять із дошкільниками та молодшими школярами є недостатньою [1].

Формулювання цілей статті... **Мета статті** – висвітлити погляди М.М.Дарманського на організаційні проблеми ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Виклад основного матеріалу... Абсолютна більшість педагогічних інститутів та педагогічних університетів України здійснюють підготовку фахівців початкової ланки освіти на базі повної середньої освіти (11 кл.) за 5-річними навчальними планами та подвійними спеціальностями. Наприклад: вчитель початкових класів та біології; вчитель початкових класів та образотворчого мистецтва; вчитель початкових класів та музики.

Спершу створюється враження, що такий підхід є доцільним, оскільки це надає більш ширші можливості для перспективного працевлаштування випускників педагогічного факультету. І це є беззаперечним фактом.

Микола Миколайович Дарманський слушно розглядає інший бік цього процесу. Він пропонує уявити собі, що в реальну школу прибув випускник педагогічного факультету, який одержав кваліфікацію вчителя початкових класів та біології. Тут можливі дві ймовірні ситуації.

Перша. Директор школи призначає його на посаду вчителя початкових класів. Згідно навчального плану школи його тижневе навантаження становить 24 години і посада вимагає систематичної роботи як класовода. Чи має змогу цей педагог додатково ще читати уроки біології? Абсолютно ясно, що ні. Навіщо ж він протягом свого навчання на педагогічному факультеті витрачав час на понаднормативне (для вчителя початкової школи) вивчення біології на шкоду своїй психолого-педагогічній та методичній підготовці вчителя початкових класів.

Друга. Директор школи призначає цього випускника педагогічного факультету на посаду вчителя біології з певною кількістю годин педагогічного навантаження. Чи має змогу цей педагог ще одночасно працювати класоводом у початкових класах із тижневим навантаженням 24 години? Однозначно, що ні. Навіщо ж він протягом свого навчання у педінституті, готуючись до викладання біології, витратив час і зусилля на понаднормативне (як для біолога) вивчення змісту діяльності вчителя початкових класів.

Микола Миколайович звертає увагу на те, що існує й інший аспект – змістовності та глибини підготовки фахівця-педагога. Він справедливо зазначає, що кожна спеціальність має свої нормативні традиційно усталені терміни підготовки вчителя початкової школи на базі повної середньої освіти (11 кл.) за однопрофільною спеціальністю потрібно готувати 4 роки, а вчителя біології – 5 років. Яким чином 4-річний навчальний план сумістити з 5-річним і реалізувати якісно це комплексне навчання протягом 5-ти років? Це ж стосується й інших поєднань спеціальностей. Якщо співставити навчальні плани факультетів початкового навчання і музично-педагогічних й художньо-графічних факультетів, то й тут побачимо надзвичайно різючу різноплановість фахової підготовки.

Дійсно, поєднання спеціальностей у процесі підготовки вчителів у педагогічних інститутах та університетах є доцільним і корисним для справи освіти, але тільки в тому разі, коли це поєднання є логічним за своїм змістом. Наприклад: вчитель біології та хімії; вчитель біології та географії; вчитель української та іншої мови і літератури; вчитель фізики та математики; вчитель математики та інформатики і т. п.

М.М.Дарманський застерігав й від іншого негативного наслідку практики 5-річної двопрофільної підготовки педагогів початкової ланки освіти. Адже педагогічні училища готують вихователів дітей дошкільного віку та вчителів початкових класів на базі неповної середньої школи (9 кл.) за однопрофільною спеціальністю протягом 4 років. Але їхні випускники не можуть продовжувати навчання на відповідних факультетах педагогічних інститутів за скороченим терміном у системі ступеневої освіти (як цього вимагають постанови Кабінету Міністрів України № 507 від 24 травня 1997 року та № 65 від 20 січня 1998 року) [6; 7] внаслідок неспівпадання (навіть на перших-других курсах інститутів) однопрофільних 4-річних навчальних планів педучилищ та двопрофільних 5-річних навчальних планів педагогічних факультетів. Випускники педагогічних училищ, котрі бажають отримати повну вищу освіту за обраною спеціальністю, змушені вступати на перший курс відповідного педагогічного факультету. Термін підготовки педагога початкової школи складає:

$$\boxed{4 \text{ роки педучилище}} + \boxed{5 \text{ років педінститут}} = \boxed{9 \text{ років}}$$

Вже тоді Микола Миколайович ставив резонне запитання: хіба можна дозволити собі таку

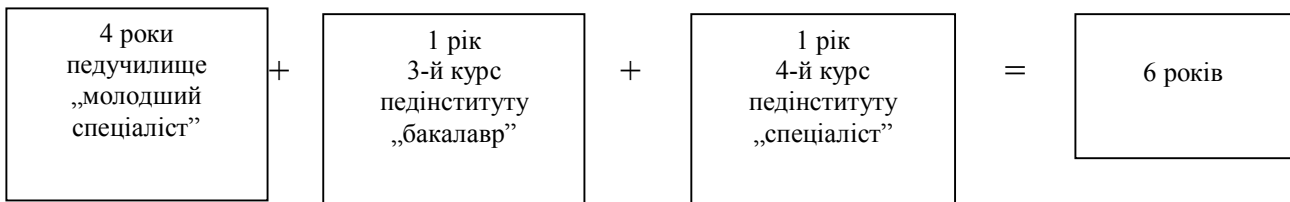
безпідставну трату коштів на підготовку педагогів з цих важливих для освіти, але не складних за своєю сутністю спеціальностей?

Він переконливо доводив, що на практиці існує й інше. Кращі випускники педучилища не вважають доцільним (після закінчення навчання в ньому і здобуття диплома молодшого спеціаліста) продовження навчання на педагогічному факультеті за тією ж спеціальністю (нехай із „добавкою”). Вони вступають на навчання на інші факультети: філологічні, історичні, фізико-математичні, природничі. Після здобуття повної вищої освіти ці молоді педагоги в переважній більшості йдуть працювати за другою набутою спеціальністю (з повною вищою освітою) і в початковій класи вже ніколи не повертаються. Тобто, створена ситуація, котра сприяє „вимиванню” потенційно кращих педагогів із сфери діяльності початкової школи [3].

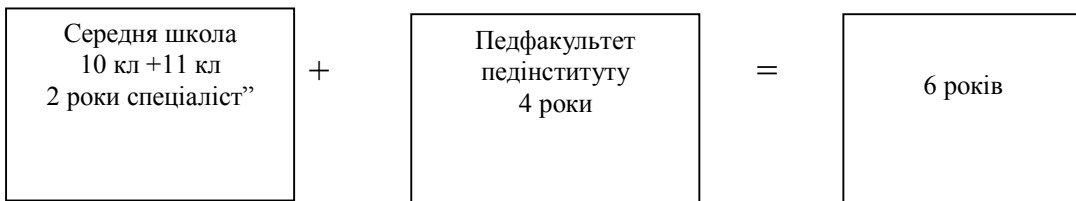
Знаний педагог дає поради, як поліпшити процес підготовки фахівців початкової ланки освіти [2].

По-перше, доцільно запровадити фундаментальну підготовку вихователів дітей дошкільного віку та вчителів початкових класів у педагогічних інститутах та університетах на базі повної середньої освіти (11 кл.) за 4-річними однопрофільними навчальними планами. Це дасть змогу більш цілеспрямовано та поглиблено готувати цих педагогів і збільшити кількість годин їхньої практичної підготовки на базі навчальних закладів. Можна дати вчителю початкових класів поглиблено необхідні для школи знання із іноземної мови, образотворчого мистецтва, музики, фізкультури, хореографії, запровадивши на педагогічних факультетах додаткові спеціалізації (на зразок тих, що культивуються у педучилищах) без збільшення терміну підготовки.

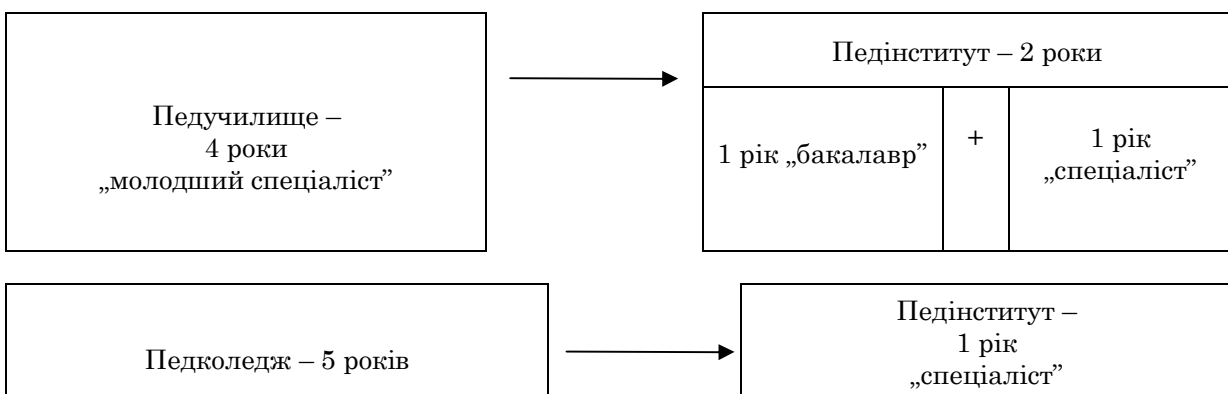
По-друге, переглянути навчальні плани педагогічних училищ і педагогічних факультетів інститутів та університетів, здійснити їх корекцію з метою створення умов для продовження навчання „молодшими спеціалістами” – випускниками педучилищ за стаціонарною формою в інституті за системою ступеневої освіти та скороченими термінами. Тобто, після 4-х років навчання в педучилищі „молодший спеціаліст” матиме змогу вступити на 3-й курс педагогічного факультету і ще за 1 рік навчання отримати освітньо-кваліфікаційний рівень „бакалавр” і на 4-му курсі протягом наступного року – освітньо-кваліфікаційний рівень „спеціаліст” з повною вищою освітою. Тоді схема ступеневого навчання буде мати вигляд:



Така схема за термінами узгоджується із схемою підготовки фахівців на педагогічних факультетах на базі середньої школи:



По-третє, ступеневу підготовку педагогів початкової освіти можна здійснювати на базі двох педагогічних навчальних закладів:



4 роки „молодший спеціаліст”	+	1 рік „бакалавр”		
------------------------------------	---	---------------------	--	--

Таку ступеневу підготовку М.М.Дарманський і реалізував на базі одного навчального закладу – Хмельницького гуманітарно-педагогічного інституту (нині Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія) [8]. Досі тут здійснюється навчання педагогів на базі неповної середньої школи (9 кл.). Це є важливим для випускників сільських 9-річних шкіл. Разом з тим рання професійна адаптація до педагогічної професії з 15-16 років приносить свої позитивні результати. Існуюча сьогодні ідея тотальної трансформації педагогічних училищ у педагогічному коледжі із наданням права підготовки „спеціалістів” не може бути реалізована, оскільки вона не узгоджується із положеннями Закону України „Про освіту” [4].

Микола Миколайович не безпідставно вважав, що із 52 функціонуючих в Україні педагогічних училищ і педагогічних коледжів принаймні 20 (тих, які розташовані в столиці, у великих містах і обласних центрах) можуть трансформуватись у педінститути. Бажання та устремління для цього є.

Давно функціонуючі в освітньому просторі України педагогічні інститути мають тенденцію переходу в розряд педагогічних університетів. Це позитивний процес. Нехай деякі з них не дотягують до нового статусу, але він буде зобов'язувати їх до подальшого розвитку. В кінцевому результаті це призведе до того, що кожна область держави зможе забезпечити себе педагогічними кадрами за рахунок регіональних вищих педагогічних закладів.

Але це може призвести до того, що така інституція як „педагогічний інститут” зникне. Коли ж згадані 20 педагогічних училищ чи коледжів стануть навчальними закладами III рівня акредитації, то в перспективі в освітньому просторі України будуть функціонувати 30 педагогічних училищ і педагогічних коледжів, 20-25 педагогічних інститутів, 25 педагогічних університетів. Педагогічні училища і педагогічні коледжі повинні налагодити взаємозв'язки із педагогічними університетами на шляхах реалізації ступеневої підготовки педагогічних кадрів із тих спеціальностей, що в них культивуються.

Спеціальності вихователя дітей дошкільного віку та вчителя початкових класів є такими, набір на навчання за якими на платній основі за рахунок фізичних осіб важко здійснити. Але без цих педагогів неможливе функціонування системи освіти. Це мусить бути турботою як центральних, так і регіональних органів влади та відповідних бюджетів. Ці фінансові вкладення посилять фундамент освітньої системи в державі – дошкільну та початкову шкільну освіту. А як відомо, при міцному фундаменті міцно стоїть вся будівля...

Описану систему ступеневої підготовки педагогів можна здійснювати для тих педагогічних спеціальностей, де, відповідно до Постанови Кабінету Міністрів № 507 від 24 травня 1997 року [6] визначені рівні молодших спеціалістів: дошкільне виховання; початкове навчання; соціальна педагогіка; образотворче мистецтво; фізкультура; трудове навчання; музика.

Як практик М.М.Дарманський вважав, що реалізація ступеневої підготовки педагогічних кадрів принесе значний економічний ефект (за рахунок узгодження навчальних планів та скорочення термінів підготовки) без зниження якості навчання. Разом з тим підвищиться освітньо-кваліфікаційний рівень педагогів із цих важливих для школи напрямів із усіма позитивними наслідками для особистості вчителя.

Висновки та перспективи подальших наукових пошуків... Позитивне вирішення проблеми підвищення освітнього рівня педагогів вищезазначених спеціальностей можливе лише шляхом відкриття на базі великих педагогічних училищ і педагогічних коледжів спеціалізованих педагогічних інститутів та включення всіх інших вищих педагогічних навчальних закладів I-II рівнів акредитації у систему реалізації ступеневої підготовки педагогічних кадрів.

Думки М.М.Дарманського щодо ступеневої підготовки педагогів початкової ланки освіти актуальні по сьогоднішній день. Важливо ними скористатися в практичній роботі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Болюбаш Я. Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти / Я. Я. Болюбаш. – К. : Компас, 1997. – 64 с.
2. Дарманський М. М. Організаційні проблеми ступеневої підготовки педагогів початкової ланки освіти / М. М. Дарманський // Науковий вісник Чернівецького університету. – 1985. – Вип. 186. – С. 121–126. – (Сер. : Педагогіка та психологія).
3. Дарманський М. М. Форми і методи спільної діяльності органів управління освітою в регіоні, інституту удосконалення вчителів та педагогічних вузів по реалізації неперервної освіти педагогічних кадрів / М. М. Дарманський. – Хмельницький : ЦНТЕІ, 1991. – 35 с.
4. Закон України „Про освіту”: підписаний Президентом України 23 березня 1996 року. – К. : Генеза, 1996. – 36с.
5. Луговий В. І. Педагогічна освіта в Україні : структура, функціонування, тенденції розвитку / за заг. ред. акад. О. Г. Мороза. – К. : МАУП, 1994. – 196 с.

6. Постанова Кабінету Міністрів України від 24 травня 1997 р. № 507.
7. Постанова Кабінету Міністрів України „Про затвердження Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)” від 20 січня 1998 р. № 65.
8. Постанова Кабінету Міністрів України „Про утворення Хмельницького гуманітарно-педагогічного інституту” від 29 листопада 2000 р. № 1759.
9. Ушинський К. Д. Твори : в 6 т. / К. Д. Ушинський. – К. : Вища школа, 1994.

Анотація

В.Е.Берека

Взгляды М.М.Дарманского на организационные проблемы многоуровневой подготовки педагогов начального звена образования

В статье автором рассматриваются взгляды М.М.Дарманского относительно проблемы многоуровневой подготовки педагогов начального звена образования.

Ключевые слова: М.М.Дарманский, многоуровневая подготовка, педагоги начального звена образования.

Summary

V. Ye. Bereka

Views of M.M.Darmanskyi at the Organizational Problems of Multilevel Preparation of Teachers of the Primary Level of Education

In article the author considers the views of M.M.Darmanskyi concerning the problem of multilevel preparation of teachers of the primary level of education.

Keywords: M.M.Darmanskyi, multilevel preparation, teachers of the primary level of education.

Дата надходження статті:

„12” січня 2009 р.

УДК 371.11 (075.8)

І.Є.БОДНАР,

кандидат педагогічних наук, доцент
(м.Кам'янець-Подільський)

Проблеми запровадження змін у системі загальної середньої освіти

У статті зроблено спробу висвітлити проблеми запровадження змін у загальноосвітніх навчальних закладах, проаналізувати причини опору змінам як на керівному рівні, так і на рівні педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів, визначити механізм подолання опору.

Ключові слова: зміни, інновації, загальноосвітній навчальний заклад, керівник, педагогічні працівники, опір змінам.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Незважаючи на деяку двозначність у розумінні поняття „зміни” у нашому суспільстві (дехто сприймає їх як сподівання на те, що події, обставини та люди якимось зміняться в майбутньому; дехто бачить зміни у поверненні до минулого, повернення справжніх цінностей минулого), слід констатувати, що вони відбуваються, зокрема у царині загальної середньої освіти, і цей факт є незаперечним. Якщо поглянути на загальноосвітні навчальні заклади через призму історії, то побачимо, що зміни відбулись майже в усьому: у навчальних планах та програмах, зовнішньому вигляді загальноосвітніх навчальних закладів, педагогічних технологіях, навчально-методичному забезпеченні та технічному оснащенні.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Проблеми управління навчальним закладом висвітлено в працях І.В.Бондаря, В.В.Григораша, Г.В.Сльникової, Ю.А.Конаржевського, О.І.Мармази, В.І.Маслова, О.А.Орлова, В.С.Пікельної, Т.І.Шамової та ін.

Формулювання цілей статті... У цій статті ми зробимо спробу відповісти на питання:

- Як саме відбуваються зміни у загальноосвітньому навчальному закладі?
- Які типи змін виокремлюють вчені?
- Що є головними елементами процесу запланованих змін?
- Які сили чинять опір запровадженню змін на різних рівнях: особистому, груповому та організаційному?

Виклад основного матеріалу... Сучасні умови розвитку суспільства вимагають від загальноосвітніх навчальних закладів зміну парадигми їх функціонування від планового ведення діяльності, яка дискредитувала себе на всіх щаблях суспільства, до проектної діяльності, за якою, на думку вчених, майбутнє. Відсутність змін у системі середньої освіти, які б торкалися зміни філософії діяльності загальноосвітнього навчального закладу, теоретичних засад та технологій його роботи унеможливило її розвиток, переведення на більш високий якісний рівень.

Досить поширеною є типологія змін в організації, запропонована американськими дослідниками освітнього менеджменту: **заплановані, раптові та еволюційні** [1].

Заплановані (прогнозовані) зміни – це свідомо і зважена спроба вплинути на хід подій, заново спрямувати їхній розвиток до наперед визначених цілей. Чим вищий рівень системності, систематичності та плановості, тим кращі освітні результати та менш нервові витрати усіх учасників навчального процесу. Кожен може бути ініціатором програми запланованих змін, незалежно від того, чи займає він керівну посаду.

Раптові зміни – зміни, які з'являються раптово і тривають недовго, найчастіше вони є наслідком природних обставин і випадку. Така форма змін незумисна, просто так трапляється. Часто раптові зміни є реакцією на раптові зовнішні та внутрішні впливи. Події розгортаються не так, як планувалося. Наприклад, раптова зміна керівника ЗНЗ.

Еволюційні зміни – зміни, що стосуються довготривалих, поступових наслідків від більших до менших змін в організації. Ідея про еволюційні зміни часто супроводжується ідеєю про те, що сам час впливає на поліпшення умов, організацію роботи та діяльності людей.

Розглянемо детальніше процес **запланованих змін**. Що є підґрунтям для них?

Проведення запланованих змін відбувається на підставі принаймні трьох елементів:

- повного розуміння технології нововведень;
- з'ясування перешкод з боку довкілля (усередині школи та її оточенні);
- стратегії проведення змін.

Повне розуміння технології нововведень неможливе без належної підготовки педагогічних працівників. Передумовою успішного проведення змін є навчання та вдосконалення професійного рівня педагогічних працівників. Слід зауважити, що участь у навчальних семінарах, круглих столах тощо не має бути примусовою, її слід проводити за допомогою стимулів, при цьому уникати перевантаження роботою. Чіткі цілі та засоби, підтримані модифікаціями у процедурах виконання та загальноприйнятною практикою, а також спільна провідницька позиція є основою для докладання зусиль та встановлення напряму проведення змін. Перш ніж розпочати впровадження нових змін, керівник повинен зробити аналіз типової ситуації, яка складається навколо таких змін, з'ясувати, чи потрібні та які саме зміни є нагальними в навчально-виховному процесі та роботі педагогів, чому так неохоче педагоги впроваджують нове, що робити, щоб подолати опір змінам.

Історія проведення змін в освіті свідчить, що у цій сфері рішення приймати нелегко. Для тих, хто стоїть лише на початку шляху до змін, Н.Макіавеллі дає кілька мудрих порад у своїй праці „Держава” (близько 1513р.): „Важливо пам'ятати, що не може бути нічого складнішого, сумнівнішого чи небезпечнішого за встановлення нового порядку. Реформатор має за ворогів усіх, кому вигідний старий порядок; відчуває допомогу від тих, кому будуть на руку нові зміни (бо ті бояться своїх ворогів, на чиему боці є теперішні закони); ще одна частина їм не довірятиме, бо взагалі не має довіри до будь-яких нововведень, допоки не переконається у їх дієвості. Так опоненти реформаторів зі старанністю партизанів використовують кожен нагоду для нападу, а інші лише напівсили намагаються оборонятися, ось чому, перебуваючи між ними, реформатор – у великій небезпеці” [4].

Разом з тим інший філософ Зорба Грек радить відкинути застереження та ризикувати. Усвідомлюючи усю можливу небезпеку, він вважає, що „людина має бути трохи навіженою, інакше вона ніколи не переріже мотузки, і не стане вільною” [4].

Першим кроком до впровадження змін є чітке визначення їх цілі. За недостатнього чи невідповідного встановлення цілі може нічого не вийти або ж виникнуть непередбачені наслідки (наприклад, проблеми у наборі до школи, протест батьків тощо).

Головними елементами встановлення цілі є: джерело, рівень, потенціал та поштовх до змін.

Визначаючи **джерело** змін, слід брати до уваги такі змінні:

- завдання, наприклад, модифікація цілей;
- структура, наприклад, децентралізація;
- технологія, наприклад, впровадження комп'ютеризованого навчання; впровадження адаптивної системи навчання, нової системи оцінювання тощо;
- люди. Зміна у поєднанні та співвідношенні працівників, за якої мають змогу виявитися нові навички, цінності, мотивації.

Разом з джерелом змін потрібно розглянути й рівень, на якому вони мають відбуватися в організаційному довкіллі.

В організації можна виокремити чотири **рівні**:

- офіційно заманіфестована організація. Це рівень графіків та планів, які представляють офіційну структуру (з позицій керівництва) у зовнішньому світі;
- гіпотетична організація. Це рівень, на якому частково висвітлюється реальний стан роботи організації;

- реальна організація. Реальна робота організації може виявитись лише після систематичного дослідження того, як насправді діє організація;

- потрібна (ідеальна) організація. Вимоги до організації, які висуває сфера її діяльності. У певному значенні – це ідеальний тип організації, який представляє шлях найефективнішого та найдієвішого ведення її діяльності. Вони є лише моделями, дуже корисним порівнянням для реальних організацій.

Якщо зміни не мають наслідків, це означає, що хибно встановили джерело та рівень проведення змін. Проголошуються реформи: переорганізуються підрозділи, змінюються правила роботи, назви посад, цілі, однак врешті-решт нічого не відбувається і не просувається, виникає лише „творчий стан”, тобто проголошення реформ було лише спробою відбити напади щодо бездіяльності і робити все по-старому.

Поряд з джерелом та рівнем змін важливим є **потенціал**, який містять у собі зміни.

Потенціал визначається шляхом оцінки можливостей конкретної ситуації щодо проведення змін. Аналіз стану закладу освіти дасть відповідь на питання про види нововведень, які зроблять можливим покращення результатів діяльності. Це можуть бути локальні, поодинокі, не пов'язані між собою зміни; можливо – комплексні, модульні нововведення, які охоплюють діяльність групи педагогів чи паралельних класів, навчальні предмети певного циклу; системні, які охоплюють весь заклад, усіх учасників навчально-виховного процесу. Колектив на чолі з керівником визначиться, які це будуть зміни за інноваційним потенціалом: удосконалення, раціоналізація, модернізація, оптимізація; комбінаторні нововведення, які передбачають конструктивне використання елементів різних методик; принципово нові, радикального характеру технології навчання, виховання, розвитку школярів, організації педагогічного процесу, управління закладом освіти. Потенціал обмежується, якщо зміна здійснюється лише на рівні переписування планів, які ні в кого не викликають довіри, або ж коли зміни виявляються у простому додаванні до варіативної частини навчальних планів певних навчальних предметів на вимогу батьків без достатнього аналізу тощо. Якщо ж зміни вимагатимуть активної участі у процесі перебудови всього педагогічного колективу, обов'язково виникне високий рівень потенційних можливостей для проведення змін.

Можна чітко визначити залежність процесу визначення цілей від рушійної сили проведення змін. Поштовх для проведення змін може спричинити **примусові зміни, зміни нашвидкуруч, суттєві зміни**.

Примусові зміни відбуваються як наслідок тиску зовнішнього довкілля, на які організація мусить відреагувати. Механізмом зміни у такому випадку буде пристосування. Так, поява стандартизованих програм тестів зовнішнього незалежного тестування спричинила підгін по всій державі навчальних програм, щоб максимально збільшити шанси своїх учнів вступити до вишів. При зміні **нашвидкуруч** механізмом дії буде реакція, наприклад, на внутрішню протидію. Так, поштовхом до змін може бути раптова комісія з певного напрямку діяльності загальноосвітнього навчального закладу. Метою в такому разі буде створення купи паперів, але аж ніяк не здійснення глибокої модифікації самої організації. **Суттєві** зміни породжують механізм зміни – волюнтаризм. Джерело цих змін – у волі, уяві людей, які намагаються себе реалізувати. Як наслідок, маємо реальну позицію, відповідь та чітке усвідомлення, що проблему треба реалізувати якнайприроднішим та творчим шляхом.

Питання визначення цілі змін не можна розв'язати без урахування сил, які протидіють змінам. Ці сили можуть коливатися від простого невігластва – „те, що в мене не виходить, мені не потрібно” – до складних прихованих особистих інтересів членів організації. Слід зазначити, що опір виникає й тоді, коли відсутня ситуація вибору.

Сили, які вповільнюють або ж блокують процес проведення змін, є важливим елементом організаційного довкілля. Їх потрібно визначити, зрозуміти та врахувати у визначенні цілі та доборі стратегії для проведення змін.

Опір змінам виникає як на організаційному, так і на особистому рівні. Між ними є досить високий рівень взаємодії, тому їх не можна повністю відокремлювати.

Багато науковців деталізували шляхи, якими офіційна бюрократична структура може опиратися змінам: через особливу увагу до ієрархічної структури, відносини між ролями, стандартизовані процедури, цінність дисципліни тощо.

Проте твердження, що зміни проникають у бюрократію, як дощ в глину, є перебільшенням. Бюрократичні організації можуть значно змінюватися, оскільки вони внутрішньо стабільні, прилаштовуються до норми та утворюють тісно поєднану систему. Якщо існує ентузіазм до нововведень, стабільна та зв'язана організаційна структура може забезпечити необхідну базу для проведення змін.

Повне підпорядкування та опір до проведення змін не властиві всім бююкратам у всіх ситуаціях. Керівники часом проти нововведень не через своє упередження, а через те, що бояться викрити слабкі місця роботи загальноосвітніх навчальних закладів.

Педагогічні працівники та керівники, які почуваються у своєму робочому довіллі в психологічній безпеці й упевнені, що добре працюють, набагато більше схильні проводити якісь зміни, оскільки вони завжди приносять новий досвід та нові знання.

Гудвін Ватсон вважає, що життєвий цикл нововведень проходить через чотири стадії: „На початковій стадії, коли лише декілька людей сприймає реформу серйозно, опір є масовим. Їх звинувачують у тому, що вони „знають більше всіх”, а того, хто пропонує зміни, називають „не при своєму розумі”, „мрійником”.

На наступній стадії очевидна деяка підтримка, всі „за” і „проти” відкрито обговорюються, відбувається розподіл на два табори. На третій стадії відбувається боротьба опозицій. Якщо прибічники нововведень перемагають, то четверта стадія стає стадією впровадження нововведень.

Кожен керівник, який намагається ввести зміни, зазвичай стикається з особистими інтересами педагогічних працівників. Вони опираються, бо зміни загрожують їхньому статусу, руйнують неформальні групи, які є джерелом особистого задоволення, підважують авторитет їхньої діяльності, збільшують обсяг їхньої роботи та додають обов'язків. Слід зазначити, що, зазвичай, такий опір характеризує колективи, де зміни проводить людина, яку недолюблюють, чи якій не довіряють. Отже, особисті інтереси можуть стояти на перетині суспільної, політичної, економічної і психологічних площин.

Загальновідомо, що люди чинять опір не новому, а швидше руйнуванню усталених форм роботи. Все нове потребує додаткових витрат часу, енергії, змін в організації роботи, розробки нових навчальних планів, дидактичних матеріалів. То чи завжди вчитель готовий до цього? Ні, відтак треба увімкнути механізм мотивації та стимулювання. Не зайвими будуть і моральні, і матеріальні стимули, а саме: подяка, посилення на думку вчителя, створення атмосфери підтримки, робота на довірі, грамоти, грошові винагороди тощо.

Для залучення вчителів до змін необхідно визначитись з домінуючими мотивами діяльності: зовнішніми стимулами, пов'язаними з матеріальним нагородженням, мотивами зовнішнього самоствердження (через оцінку оточуючих); власне професійними мотивами, які пов'язані з підвищенням компетентності, самооцінки; мотивами особистісної самореалізації; креативними мотивами, пов'язаними з потребою в творчості. Саме це може допомогти тому, що кожен в організації трактуватиме її як систему, що складається із взаємодії та взаємозалежності між керівником та педагогічними працівниками, керівники і педагогічні працівники разом думатимуть над поліпшенням продукту своєї праці, кожна організація удосконалив свою роботу тільки на основі підвищення рівня організаційної культури закладу, узгодження інтересів педагогічних працівників та організації загалом, створивши атмосферу довіри, можливості ризикувати, не боячись брати на себе ризик.

Марк Е. Генсон наводить цікавий приклад діалогу з керівником одного з великих шкільних округів в Сполучених Штатах Америки. На запитання: „Як відбуваються зміни у навчальних закладах такого великого округу?”, – той, подумавши, відповів: „Існує два шляхи – звичайний та незвичайний. Звичайний – це коли з небес спускаються ангели і роблять все замість тебе. Незвичайний – коли ми все робимо самі” [1, с.351].

Висновки... Без сумніву, проведення змін – нелегка справа. Лише глибоке розуміння сутності змін, особливостей функціонування загальноосвітнього навчального закладу як відкритої соціотехнічної системи допоможе керівникові визначити організаційні проблеми в системі освіти та збільшить потенційні можливості для успішного проведення змін.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Марк Е. Генсон. Керування освітою та організаційна поведінка / Марк Е. Генсон ; [пер. з англ. Х. Проців]. – Львів : Літопис, 2002. – 384 с.
2. Сухарський В. С. Менеджмент: теорія, методологія, практика : [монографія] / В. С. Сухарський. – Тернопіль : Астон, 2002 – 416 с.
3. Управление образовательными системами : учеб. пособ. / под ред. В. С. Кукушина. – Москва – Ростов н/Д : МарТ, 2003. – 464 с.
4. Управління навчальним закладом : навч.-метод. посіб. : у двох част. / [В. В. Григораш, О. М. Касьянова, О. І. Мармаза та ін.]. – Харків : Веста ; Ранок, 2004. – Ч.1. Абетка менеджера освіти. – 160 с.
5. Шамова Т. И. Управление образовательными системами : [учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / Шамова Т. И., Третьяков П. И., Капустин Н. П. ; под ред. Т. И. Шамоной. – М. : ВЛАДОС, 2002. – 320 с.

Аннотація

И.Е.Боднарь

Проблемы внедрения изменений в системе общего среднего образования

В статье сделано попытку осветить проблему внедрения изменений в общеобразовательных учебных заведениях, проанализировать причины сопротивления изменениям как на руководящем уровне, так и на уровне педагогических работников общеобразовательных учебных заведений, определить механизм преодоления сопротивления.

Ключевые слова: *изменения, инновации, общеобразовательное учебное заведение, руководитель, педагогические работники, сопротивление изменениям.*

Summary
I.Ye.Bodnar

Problems of Introduction of Changes in the System of General Secondary Education

In article the author makes the attempt to cover the problem of introduction of changes into the general educational institutions, to analyse the reasons of resistance to these changes both at supervising level, and at the level of pedagogical workers of general educational institutions, to define the mechanism of overcoming this resistance.

Keywords: changes, innovations, general educational institution, the head, pedagogical workers, resistance to changes.

Дата надходження статті:

„12” листопада 2008 р.

УДК 378.113.1

І.І.БОЙКО,

кандидат психологічних наук, доцент
(м.Житомир)

Професійна компетентність керівника закладу освіти як складова його професійної культури

У статті розглядається професійна компетентність як складова професійної культури керівника в освіті, що є цілісною та інтегративною особистісною властивістю.

Ключові слова: культура, управлінська культура, професійна компетентність.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Модернізація системи освіти неможлива без високої професійної культури керівників всіх рівнів, зокрема, і керівників закладу освіти. Реалії сьогодення показують, наскільки сучасному керівнику необхідні знання з теорії та практики управління. Це потребує нової якості його професійної компетентності, значним фактором розвитку якої є процес підвищення рівня професійної підготовки управлінця-професіонала в системі післядипломної педагогічної освіти.

Формування і розвиток професійно важливих якостей особистості управлінця-професіонала обумовила завдання визначити зміст поняття професійної компетентності управлінців-професіоналів у системі освіти, розкрити та теоретично обґрунтувати зміст і структуру професійно значущих якостей особистості управлінця-професіонала, здійснити професіографічний аналіз діяльності управлінця-професіонала в системі освіти та побудувати відповідні моделі: професіограми та психограми фахівця управлінця-професіонала в системі освіти (на прикладі керівника ЗОЗ), визначити критерії ефективності психологічного забезпечення процесу формування професійної компетентності особистості управлінця-професіонала в системі освіти.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Теоретичні положення, пов'язані з концепцією єдності психіки та діяльності, розробляється у вітчизняній та зарубіжній психології Л.С. Виготським, Г.С. Костюком, О.Н. Леонтьєвим, С.Д. Максименком, С.Л. Рубінштейном, ін.; принципи системного підходу в психології досліджують П.К. Анохін, С.П.Бочарова, Б.Ф. Ломов, В.Д. Шадріков; системно-структурний підхід до проблеми особистості розглядають Б.Г.Ананьєв, П.К. Анохін, Г.О. Балл, В.А.Семиченко; системно-структурний підхід до аналізу професійної діяльності розробляють К.А. Абульханова-Славська, Б.Г. Ананьєв, О.М. Бандурка, Є.А. Клімов, Б.Ф. Ломов, Н.В. Чепелева, В.Д. Шадріков.

Теоретичні положення, пов'язані з теорією моделі спеціаліста, знайшли відображення в працях Г.В. Аюпова, О.М. Бандурка, О.В. Землянської, А.А. Деркач, І.В. Ємшина. Наукові праці щодо післядипломної педагогічної освіти керівників ЗНЗ розробляють В.І.Бондар, Б.С.Гершунський, Л.І.Даниленко, І.П.Жерносець, В.В.Олійник, В.І.Маслов, В.К.Мельник, В.С.Пікельна, В.І.Пуцов та ін.

Формулювання цілей статті... Метою статті є розгляд проблеми професійної компетентності керівника закладу освіти як складової його професійної культури.

Виклад основного матеріалу... Щоб бути ефективним, керівники закладу освіти повинні спиратись у своїй діяльності на сучасні наукові підходи, філософські моделі управління, які ґрунтуються на теорії управління людськими ресурсами, а саме: модель внутрішніх процесів як бюрократична структура, що підтримує існування організації (М.Вебер); модель людських відносин, яка побудована на врахуванні як потреб, так і можливостей людини (А.Маслоу, К.Адельфер); модель конкурентних цінностей (Р.Уотерман). На думку автора, використання людського потенціалу в організації можливе за умов чітко сформованих цілей і цінностей; модель стратегічних цінностей (Ансофф) побудована з орієнтацією на зовнішнє середовище, яке слугує ключовим індикатором стратегічної позиції організації.

У наукових джерелах з проблеми (Л.Фаткін, Д.Петросян) робляться спроби визначити рівень управлінської культури керівника підприємства; Б.Лісін обґрунтовує можливість формування управлінської культури та необхідність широкої популяризації її зразків на противагу прикладам „антикультури”; Я.Радченко розробляє критерії організаційної культури керівника підприємства в управлінській діяльності; О.Атласова розглядає управлінську культуру особистості як соціально-педагогічний феномен системи вищої професійної освіти.

З точки зору С. Боруки, управлінська культура – це міра та спосіб творчої самореалізації особистості керівника в різноманітних видах управлінської діяльності, спрямованої на засвоєння, передачу та створення цінностей і технологій в управлінні школою.

Важливими є висновки Є. Смирнова, Л. Фаткіна, Д. Петросяна, П. Фролова про доцільність розгляду управлінської культури керівника школи як цілісної, інтегративної особистісної властивості. Йдеться про вивчення особливостей персональної управлінської діяльності, суті управлінської культури – як особистої властивості, оскільки ми говоримо не про суб'єкт управління, який, звісно, може бути не тільки індивідуальним, але й груповим, а про керівника середнього загальноосвітнього закладу (школи, гімназії, ліцею) – директора або заступника директора, перш за все як професіонала з притаманними йому особистими властивостями. Аналіз розглянутого поняття у такому аспекті дає змогу говорити про те, що управлінська культура – це властивість, притаманна керівнику школи як особистості, але виявляється вона в усіх царинах його діяльності як професіонала і зробити висновок про те, що поняття „управлінська культура керівника школи” є, з одного боку, видовим (окремим) по відношенню до більш загальних (управлінська культура керівника, управлінська культура, культура праці), з іншого – управлінська культура може бути розглянута як одна із характеристик особистості керівника школи, яка суттєво впливає на якість його професійної управлінської діяльності.

Управлінську діяльність В. Бондар визначає як цілеспрямовану взаємодію суб'єктів і об'єктів, яка забезпечує становлення, стабілізацію, оптимальне функціонування та обов'язковий розвиток школи; В. Крижко, Є. Павлютенков – як цілеспрямовану діяльність щодо узгодження суб'єкт-суб'єктних стосунків та дій для підтримки цілісності системи та приведення її у заданий стан; М. Полянський – як цілеспрямований процес взаємодії особистостей, так і управління навчально-виховним процесом.

Необхідність в управлінні виникає щоразу, коли люди об'єднуються, щоб спільно зробити те, що окремо вони зробити не можуть або окремо це робити недоцільно. У цьому випадку виникає особливе завдання – формулювання спільної мети та об'єднання зусиль учасників сумісної діяльності на її досягнення, яке і вирішується у процесі управління. Завдяки цьому, наголошують Б.Вульфів і М.Поташник, суспільна діяльність є не спонтанною, а цілеспрямованою й організованою, що сприяє ефективності управління процесом.

Аналіз наукових джерел свідчить, що більшість трактувань поняття „управління” базується на системному підході до управління. В. Пікельна наголошує, що у найзагальнішому вигляді зміст самого поняття „управління” розкривається як вплив на керовану систему з метою максимального функціонування її для того, щоб перехід до якісно нового стану, який здійснюється циклічно, мав сприяти досягненню висунутих завдань.

Інтерес до цієї проблеми не випадковий, оскільки відомо, як зауважує В. Ніколаєв, що в багатьох країнах світу, які зробили останнім часом різкий прорив у своєму розвитку (Німеччина, Японія тощо), однією із суттєвих умов їх розквіту стала актуалізація національної та педагогічної культури.

В.Мельник звертає увагу на те, що вирішення складних завдань подальшого економічного, суспільно-політичного, соціального і культурного розвитку України можливе лише за умови створення ефективно функціонуючої системи освіти та її складової – післядипломної освіти і, зокрема, післядипломної педагогічної освіти [3]. Авторка зазначає, що поняття „освіта” глобалізується і сприймається вченими та практиками як континуум (від лат. continuum – неперервність, суцільність) усіх процесів, що формують, розвивають та адаптують особистість педагога або керівника до ефективної професійної діяльності в умовах стратегічних змін у суспільстві та освіті і саме післядипломна педагогічна освіта стає однією з важливіших освітніх систем щодо здійснення професійної підготовки, перепідготовки та адаптації до нових вимог життя і праці величезної кількості педагогічних і керівних кадрів освіти, в тому числі керівників загальноосвітніх навчальних закладів [3]. На її думку, із урахуванням окреслених реалій керівник ЗНЗ повинен отримати позицію активного суб'єкта на ринку праці освітньої галузі, а отримана професійна підготовка – стати головним особистим капіталом. За таких вимог, зазначає авторка, управління навчальними закладами постає відповідальною сферою наукового управління в системі загальної середньої освіти, що потребує чіткого усвідомлення керівниками ЗНЗ необхідності неперервного професійного зростання, підвищення управлінської кваліфікації та якісного оволодіння новітніми знаннями в галузі педагогіки, психології, філософії, культурології, соціології, права, фінансів, менеджменту та інших наук, а також практичного освоєння нових форм і методів управлінської діяльності у сфері шкільної освіти. Все це вимагає, в свою чергу, нової професійної компетентності.

Проблеми наукового управління актуальні для всіх освітніх установ. Від управлінської компетентності (а відтак і професійної) залежить і модернізація управлінської діяльності. Ми поділяємо думку авторів, які виходять із прийнятого положення про те, що управлінська діяльність керівника ЗНЗ пов'язана як із педагогічною (фаховою), так і з професійною (спеціальною) діяльністю. Тому змістова лінія навчального процесу в інституті післядипломної педагогічної освіти полягає в організації двох визначальних ліній: педагогічної (фахової) і професійної (спеціальної), які забезпечують відповідний рівень управлінської кваліфікації керівника ЗНЗ [3].

Водночас паралельно існують поняття „педагогічна культура”, „педагогічна компетентність”, „професійна культура”, „професійна компетентність”, „управлінська культура” та „управлінська компетентність” керівника закладу освіти, проте нема жодної потреби протиставляти або розмежовувати управлінську професійну та педагогічну культуру керівника школи. Мабуть, доцільно говорити про професійну культуру керівника школи як про цілісну, інтегративну особисту властивість.

Культура, підкреслює В. Глуздов, як сукупність усіх позитивних соціальних (створених людиною) утворень, включає в себе три головні системи соціальних цінностей, які не передаються генетичними каналами: інформаційна система (знання усіх видів і рівнів: факти, гіпотези, категорії, вчення, теорії, персоналі тощо); операційна система (уміння усіх видів і рівнів: навички, засоби, способи, підходи, технології тощо); мотиваційна система (установки усіх видів і рівнів: бажання, прагнення, інтереси, переконання, ставлення тощо). Через об'єктивну дію інтегративних і дезінтегративних процесів у системі управління закладами освіти, яка швидко змінюється у сучасній Україні, людина, будучи професіоналом (професійно компетентним), повинна максимально розвивати у собі здібності до свідомої самоорганізації своєї діяльності і самоуправління своїми інтелектуальними, моральними і фізичними резервами.

Управлінська культура як складова професійної діяльності керівника школи знаходиться у сфері культури праці, культури професійної управлінської діяльності.

Вона як цілісна властивість особистості проявляється у процесі професійної управлінської діяльності; характеризує особливості свідомості, поведінки, спілкування та управлінської діяльності керівника; забезпечує усвідомлення та культуродоцільність професійної діяльності; стимулює творчий розвиток керівника у процесі професійної діяльності.

Отже, управлінська культура може виступати і як умова успішної управлінської діяльності, і як її складова, і як одна із характеристик носія управлінської діяльності. Зміст управлінської культури керівника школи – це знання принципів, методів організаційних форм і технологічних прийомів управління освітнім процесом, що спрямований на підвищення його ефективності.

Стосовно професійної освіти – першочерговим завданням постає включення особистості у специфічну підсистему людської культури, а саме: професійну культуру.

Поняття „професійна культура” є ширшим порівняно із „культурою професійної праці”, бо охоплює й низку якостей, передусім моральних, що їх гідні представники відповідних професій виявляють і за межами виконання своїх трудових функцій.

Невід'ємною складовою культури професійної праці (а відтак і професійної культури) є професійна компетентність, тобто володіння системою знань, умінь і навичок, достатньою для успішного розв'язання того кола трудових завдань, яке відповідає поточним і передбачуваним на найближче майбутнє функціональним обов'язкам даного працівника. Водночас, являючи собою цивілізаційне утворення, професійна компетентність не вичерпує собою культуру професійної праці і тим паче – професійну культуру. Професійна культура передбачає творче здійснення праці, забезпечуючи певні передумови цього, такі як володіння стратегіями творчої діяльності; володіння не лише зафіксованими у посібниках і довідниках, а й неформалізованими, трансльованими у спілкуванні професіоналів особистісними знаннями; розвиненість професійної інтуїції. Вона передбачає розвиненість професійно значущих компонентів мотивації та самосвідомості на рівні, який дозволяє говорити про оволодіння духовністю професіонала.

В якості одного з видів (або складників) професійної культури виступає психологічна професійна культура, яка, відповідно, має бути притаманна:

- а) будь-якій розвиненій особистості;
- б) фахівцеві з певної професії (з урахуванням психологічних вимог до неї);
- в) педагогам і практичним психологам – з огляду на те, що вдосконалення психологічної культури їх підопічних належить до числа провідних функцій їхньої діяльності, є одним з її нормативних смислів.

Механізмом такого вдосконалення має бути діалог між спонтанною психологічною культурою (термін Я.Л.Коломінського), наявною більшою чи меншою мірою кожній людині, і професійною психологічною культурою, носієм якої є психолог або педагог.

Аналіз змісту психологічної культури і закономірностей її формування виходить за межі нашого розгляду – як і багато інших важливих застосувань категорії культури до аналізу освітньої проблематики. Актуальність подальших досліджень у цих напрямках навряд чи можна поставити під сумнів.

У центрі уваги нашого дослідження є науково-методичне обґрунтування ефективності комплексної методики психологічного забезпечення процесу формування професійної компетентності управлінців-професіоналів у системі післядипломної педагогічної освіти, оскільки вона покликана забезпечити їх цілеспрямоване неперервне „професійне зростання, яке, в свою чергу, полягає в зміні громадянської свідомості; формуванні нового способу мислення щодо особистісного зростання; підвищенні кваліфікації керівника як суб'єкта управлінської діяльності протягом усього професійного життя; забезпеченні потреби суспільства у висококваліфікованих керівних кадрах освіти, що мають високий рівень професіоналізму і ціннісних настанов, здатних компетентно і відповідально виконувати професійні завдання та посадові функції у навчальному закладі, впроваджувати новітні технології, сприяти інноваційним освітнім процесам, поєднуючи в такий спосіб найновіші досягнення теорії управління, культури і соціальної (передусім, освітньо-педагогічної) практики” [3]. Висвітлена проблема відповідає пріоритетним завданням післядипломної педагогічної освіти керівників ЗНЗ, які знайшли своє відображення в Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа): „Післядипломна педагогічна освіта має стати більш персоніфікованою, надаючи кожному вчителю (керівнику) ширші можливості для оновлення, удосконалення, поглиблення своєї професійної підготовки в прийнятій для нього спосіб, у тому числі на базі дистанційного навчання із застосуванням нових інформаційних технологій” [6, с.21], а отже, повинна створювати оптимальні умови для задоволення освітніх та професійних потреб керівників навчальних закладів як управлінців-професіоналів.

Висновки... Маємо сподівання на те, що вирішення означеної проблеми дозволить здійснити системно-психологічний аналіз теорій професійної компетентності управлінця-професіонала в системі освіти, який дасть можливість усвідомити сутність, зміст та структуру системи професійно значущих якостей особистості керівника; виділити перелік їх основних складових, вагомих у вирішенні задач прогнозування професійної придатності до управлінської діяльності в системі освіти; уточнити психологічну структуру професійної діяльності управлінця; об'єктивні та суб'єктивні фактори розвитку їх професійної компетентності; здійснити пошук шляхів подальшого розвитку визначення умов ефективної організації процесу формування професійної компетентності управлінця-професіонала.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Державна національна програма „Освіта” (Україна ХХІ століття). – К. : Радуга, 1994. – 61 с.
2. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2002. – № 2. – С. 3–22.
3. Мельник В. К. Підвищення фахової компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу в системі післядипломної педагогічної освіти [Електронний ресурс] / В. К. Мельник. – Режим доступу : <http://www.cippe.edu.ua>
4. Мельник В. К. Управлінська підготовка керівника навчального закладу в системі підвищення кваліфікації В. К. Мельник // Неперервна професійна освіта : теорія і практика. – 2003. – Вип. 1. – С. 162–169.

Анотація

И.И.Бойко

Профессиональная компетентность руководителя образовательного учреждения

В статье рассматривается профессиональная компетентность как элемент профессиональной культуры руководителя в образовании, которая есть целостным и интегрированным личностным свойством.

Ключевые слова: *культура, управленческая культура, профессиональная компетентность.*

Summary

I.I.Boiko

Professional Competence of the Head of Educational Institution

Professional competence as a component element of professional culture of the manager in education, which is integral, and integrated property of a personality, is examined in the article.

Keywords: *culture, administrative culture, professional competence.*

Дата надходження статті:

„12” листопада 2008 р.

Реалізація функцій методичної роботи в контексті підготовки педагогів до здійснення естетичного виховання учнів

Розглядаються основні функції методичної роботи та їх реалізація в процесі формування готовності педагогів до виконання концептуальних завдань естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах.

Ключові слова: методична робота, функції методичної роботи: організаційна, діагностична, прогностична, моделююча, відновлююча, коригуюча, координуюча, пропагандистська, контрольньо-інформаційна; естетичне виховання учнів.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Інтенсивне реформування освіти в Україні вимагає цілеспрямованих наполегливих пошуків модернізації змісту та структури методичної роботи з педагогічними кадрами. У Національній доктрині розвитку освіти в розділі XII „Освіта і наука” визначається, що „поєднання освіти і науки є умовою модернізації системи освіти, головним чинником її подальшого розвитку, що забезпечується:

- розвитком освіти на основі наукових і технологічних досягнень;
- інноваційною освітньою діяльністю у навчальних закладах усіх типів, рівнів акредитації та форми власності” [6, с.9].

Роль творчого вчителя на етапі оновлення, збагачення освітнього процесу важко переоцінити. Щоб кожен педагог став справді таким, необхідно допомогти йому оволодіти технологією творчої праці [3, с.3].

За таких умов оновлюються функції методичної роботи, до яких сьогодні відносять організаційну, діагностичну, прогностичну, відновлюючу, коригуючу, координуючу, пропагандистську, контрольньо-інформаційну [4, с.6].

Актуальною з позицій сьогодення постає проблема підготовки керівників, вчителів загальноосвітніх навчальних закладів до реалізації функцій методичної роботи щодо здійснення естетичного виховання.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання даної проблеми... Концептуальні ідеї та теоретичні засади методичної роботи та управління цим процесом відображені в роботах таких науковців, як: В.В.Гуменюк, Г.С.Данилова, А.М.Єрмола, І.П.Жерносек, В.З.Колібабчук, М.М.Поташник та ін. Теоретичні засади естетичного виховання, естетичного розвитку учнів та управління цим процесом відображені в роботах естетів, психологів, педагогів: В.О.Сухомлинського, А.С.Макаренка, К.Д.Ушинського, Е.А.Онуфрієва, С.А.Аничкіна, Н.І.Киященко, В.Ф.Шаповалова, А.Б.Щербо, Д.М.Джола, О.В. Ларміна, Л.П.Печко, В.А.Розумного, В.Н.Шацької, М.Ф.Овсяннікова, М.С.Кагана і ін. Проте питання організації методичної роботи з підготовки вчителя до здійснення естетичного виховання учнів є недостатньо дослідженими у вітчизняній науці.

Формулювання цілей статті... Естетичне виховання учнів є важливим аспектом діяльності загальноосвітнього навчального закладу. Саме від готовності педагогів формувати естетичні смаки, естетичні почуття, переживання учнів, розвивати їх естетичну свідомість, культуру, використовуючи для цього всі можливості навчально-виховного процесу, залежить ефективність цієї роботи. І значну роль у підготовці педагогів до забезпечення естетичного виховання відводиться методичній роботі. Відтак, метою даної статті є визначення проблеми реалізації функцій методичної роботи щодо підготовки вчителів до здійснення естетичного виховання.

Виклад основного матеріалу... Методична робота в сучасній школі – це цілісна система взаємопов’язаних заходів, які ґрунтуються на досягненнях психолого-педагогічної науки, передового педагогічного досвіду і спрямовані на підвищення фахової майстерності педагогів, на розвиток творчого потенціалу кожного педагога зокрема та всього педагогічного колективу з метою підвищення ефективності навчально-виховного процесу.

Науково-методичне забезпечення розуміється як цілісна, заснована на досягненнях науки, передового досвіду і конкретному аналізі професійних потреб учителів система взаємопов’язаних заходів, дій, засобів, спрямованих на підвищення професійної майстерності кожного педагога, а в кінцевому результаті – на досягнення оптимальних результатів освіти, виховання і розвитку особистості [3, с.5].

Пріоритетними завданнями науково-методичної роботи в загальноосвітніх навчальних закладах є:

- трансформація наукових ідей у педагогічну практику;
- впровадження сучасних особистісно орієнтованих методів і форм організації навчально-виховного процесу, інформаційних технологій;
- відновлення пріоритетів виховання;
- науково-методичне забезпечення розвитку загальноосвітніх навчальних закладів;
- аналіз та розробка посібників, підручників щодо естетичного виховання школярів;

- вивчення, узагальнення, обмін педагогічним досвідом, методична інструментовка матеріалів виставок педагогічних ідей і знахідок;
- сприяння соціалізації педагогів і учнів в умовах інформаційного суспільства;
- створення оптимальної системи інформаційного забезпечення та інформаційно-аналітичного обслуговування навчально-виховного процесу.

Науково-методичне забезпечення діяльності педагогів з естетичного виховання учнів включає наявність у методичних кабінетах навчальних планів та програм, наукової літератури, посібників, методичних рекомендацій, листів, розробок тренінгів, конкурсів, семінарів, семінарів-практикумів, матеріалів учнівських конференцій, практикумів, методичного об'єднання, розробок методичних рекомендацій на допомогу вчителю.

Основною складовою науково-методичної роботи є інформаційне забезпечення. Інформаційному забезпеченню діяльності педагогів щодо здійснення естетичного виховання учнів сприяє: використання мережі Інтернет, інформаційної комп'ютерної бази навчального закладу; використання інформаційно-комп'ютерних технологій; застосування інновацій у навчально-виховному процесі; застосування інноваційних методик, методів, прийомів, програм, посібників; використання відеотеки, фільмоаудіотеки, медіатеки.

Реалізовувати ці завдання покликані загальні функції методичної роботи, які необхідно враховувати при підготовці вчителя до здійснення естетичного виховання учнів. До таких функцій методичної роботи відносять організаційну, діагностичну, прогностичну, відновлюючу, коригуючу, координуючу, пропагандистську, контрольну-інформаційну [4, с.6-10]. Зупинимось детально на сутності кожної функції та їх реалізації в контексті досліджуваної нами проблеми.

Організаційна функція передбачає удосконалення структури методичної роботи щодо підготовки вчителя до здійснення естетичного виховання учнів, змісту діяльності різних рівнів і підрозділів управління нею. Здійснюється організаційна функція під час підготовки та реалізації планів методичної роботи, визначення контингенту підвищення кваліфікації на всіх рівнях і в усіх формах. Важливе значення для успішного функціонування системи методичної роботи щодо забезпечення естетичного виховання учнів має координація діяльності з інститутами післядипломної педагогічної освіти і науково-методичними центрами.

Функція організації виступає як процес, спрямований на досягнення відповідності існуючої організації науково-методичної роботи щодо естетичного виховання учнів новим, неперервно зростаючим і змінюваним вимогам суспільства в цілому і в галузі естетичної освіти зокрема [4, с.10-21].

Організаційна функція нерозривно пов'язана з коригуючою, оскільки відновлення і корекція знань, умінь і навичок зближені з огляду на послідовність, неперервність процесу навчання. Доповнювати одна одну в перспективі мають діагностична, прогностична і моделююча функції.

Діагностична функція – одна з основоположних в методичній роботі щодо підготовки вчителя до здійснення естетичного виховання учнів в умовах оновлення освіти, вона вимагає регулярного вивчення ступеня розриву між реальним рівнем компетентності вчительських і керівних кадрів, що виявляється в узагальненому результаті їхньої праці, та вимогами суспільства до якості діяльності конкретних працівників освіти в умовах розбудови української національної школи. Реалізація діагностичної функції викликає необхідність оволодіння сучасними методами психолого-педагогічних досліджень та регулярного їх застосування для збору та обробки інформації про знання, вміння та навички працівників освіти. Вивчення реального стану компетентності педагогічних кадрів є необхідною умовою для науково обґрунтованої розробки головних напрямів, змісту й методів, організації підвищення їхньої кваліфікації на найближчу та далеку перспективи, вдосконалення системи науково-методичної роботи щодо естетичного виховання учнів.

Як свідчить наука і практика, діагностична функція ще не дістала належного розвитку в системі організації науково-методичної роботи з естетичного виховання учнів. На сучасному етапі є настійна необхідність удосконалення роботи щодо збагачення педагогів як загальнотеоретичними, так і практичними знаннями, вміннями, навичками щодо реалізації завдань естетичного виховання учнів. Тому керівники мають досконало оволодіти технологією кваліфікованого збору педагогічної інформації, її обробки, групування, систематизації, щоб визначати характерні тенденції навчально-виховного процесу залежно від якості та рівня кваліфікації та професійних потреб педагогічних кадрів.

Прогностична функція, що розглядається як особливий вид умовного передбачення, спеціальних розробок на перспективу, яка має за мету підвищити ступінь наукової обґрунтованості методичної роботи, щодо підготовки вчителів до здійснення естетичного виховання учнів, постійно розвиваючись, набуває особливо важливого значення в умовах перебудови освіти та підвищення майстерності педагогічних кадрів. Вона вимагає визначення рівня знань і умінь, необхідних педагогічним кадрам у майбутньому.

Відомо, що керівник не тільки повинен володіти методикою передбачення, а й надавати допомогу педагогам у передбаченні та прогнозуванні власної діяльності. Передбачення розглядається як

категорія, що формулює і об'єднує підходи до проблеми майбутнього розвитку навчально-виховного процесу в контексті реалізації усіх покладених на нього завдань.

Плануючи методичну роботу, необхідно на основі вивчення інтересів і потреб педагогічних кадрів, досягнень педагогічної науки і передового досвіду передбачити проблеми, з якими зустрінуться педагоги в процесі реалізації плану.

Педагогічне прогнозування розглядають як інформаційний процес отримання та використання випереджаючої інформації про розвиток відповідних педагогічних питань з метою оптимізації навчально-виховної діяльності.

Прогнозування як особливий вид умовного передбачення широко застосовується в плануванні, моделюванні, проектуванні, управлінні тощо і має за мету підвищувати ступінь наукової обґрунтованості, об'єктивності, ефективності планів, проектів, рішень.

Важливою є і моделююча функція методичної роботи з педагогічними кадрами, яка полягає у розробці принципово нових положень навчально-виховної роботи в школі. Зростання ролі моделюючої функції обумовлюється тим, що вона забезпечує розробку перспектив, еталонів, орієнтирів педагогічної діяльності в умовах розбудови української національної школи, відпрацювання концептуально нових положень навчально-виховної роботи, моделей передового досвіду.

Компенсаторна функція науково-методичної роботи щодо естетичного виховання учнів передбачає забезпечення педагогів інформацією з естетичного виховання та формування вмінь, які не були отримані ними в процесі базової професійної освіти. В умовах демократизації та гуманізації школи, державно-громадського характеру управління нею в завдання цієї функції входить збагачення педагогічних кадрів новими знаннями і вміннями соціально-психологічного, естетичного, філософського, культурологічного характеру. Особливо зростає роль вказаної функції в умовах відмови від застарілих стереотипних уявлень про історичний поступ нашого народу, коли ми звільняємось від однобічних поглядів на історію української державності, об'єктивно вивчаємо сторінки історії й культури України.

Відновлююча функція методичної роботи полягає у поновленні тих знань і вмінь, які після закінчення педагогічного навчального закладу могли бути частково забуті або втрачені вчителями. Вона потребує подальшого розвитку у зв'язку зі зміною характеру праці в умовах розбудови української загальноосвітньої школи, предметної специфіки вчительської діяльності, іншими факторами.

Важливою є регенерація фундаментальних знань: закономірностей, концепцій, типізацій, змісту дефініцій тощо. Відновлення, поглиблення, систематизація, закріплення цих знань відбуваються у планах і програмах науково-методичної роботи.

Зміст відновлювальної функції в управлінні методичною роботою значно зростає в умовах реалізації шкільних базових програм з основ наук, внутрішньопредметних і міжпредметних зв'язків, створення інтегрованих курсів, вирішення проблеми формування комп'ютерної грамотності.

Важлива роль належить коригуючій функції, яка спрямована на виправлення в діяльності педагогічних кадрів недоліків, пов'язаних з використанням застарілих методик, що не відповідають сучасним вимогам, потребам суспільства. Особливо зростає її роль в умовах розбудови української національної школи та вироблення її нової науково-педагогічної концепції. Ця функція передбачає внесення відповідних знань до науково-методичної інформації з урахуванням потреб кожного регіону України, націлена на руйнування консервативних стереотипів мислення і способів дій, відмову від застарілих вмінь і навичок.

Координуюча функція методичної роботи спрямована на подолання дублювання, паралелізму змістового, часового і науково-методичного характеру. Вона передбачає раціональне об'єднання інформаційної діяльності всіх органів прямої та опосередкованої дії на теоретичний, психолого-педагогічний, адміністративний, загальнокультурний рівень педагогів.

Пропагандистська функція спрямована на інформування педагогів загальноосвітнього навчального закладу щодо впровадження у практику досягнень науки, передового педагогічного досвіду. Підвищення ролі цієї функції зумовлюється необхідністю розширення інноваційного освітнього простору. Допомагають її здійсненню засоби масової інформації (телебачення, радіо, преса), випуск спеціальних видань (збірників, рекомендацій, інформаційно-методичних матеріалів, буклетів, плакатів), організація виставок, відповідна орієнтація роботи курсів і семінарів, поширення перспективного досвіду педагогів тощо.

У перспективі пропагандистська функція повинна знайти розвиток у ширшому використанні Інтернет-ресурсів, засобів масової інформації, зокрема, в організації систематичних циклових передач про досвід роботи кращих педагогічних кадрів щодо естетичного виховання учнів, підготовці програм, кінофільмів про вчителів-новаторів.

Контрольно-інформаційна функція системи методичної роботи полягає в забезпеченні стабільного зворотного зв'язку, в оцінці відповідності наслідків науково-методичної діяльності плановим завданням та вимогам якості освіти. Реалізація названої функції спрямована на пошук, обробку, аналіз і

систематизацію інформації про стан естетичного виховання учнів, здійснення зворотного зв'язку та контролю [3, с.23].

Висновки... В процесі методичної роботи з педагогічними кадрами загальноосвітнього навчального закладу щодо реалізації завдань естетичного виховання учнівської молоді необхідно реалізовувати основні її функції, серед яких визначають організаційну, діагностичну, прогностичну, моделюючу, компенсаторну, відновлюючу, коригуючу, координуючу, пропагандистську, контрольно-інформаційну, які допоможуть створити систему взаємопов'язаних заходів, дій, засобів, засновану на інноваційних підходах, передовому педагогічному досвіді, конкретному аналізі професійних потреб учителів з даного питання, спрямовану на підвищення компетентності кожного педагога. Подальший розвиток даної проблеми ми вбачаємо в створенні системи методичної роботи, яка б забезпечила реалізацію вищезазначених функцій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Гуменюк В. В. Інформаційне забезпечення управління школою : наук.-метод. посіб. / В. В. Гуменюк. – Хмельницький, 2003. – 51с.
2. Гуменюк В. В. Цільове педагогічне проектування в системі післядипломної освіти керівників кадрів / В. В. Гуменюк // Сучасні системи і технології управління у сфері освіти : матеріали всеукр. наук. конф. (Суми, 27-28 трав., 2004).
3. Гуменюк В. В. Науково-методична робота з педагогічними кадрами / Гуменюк В. В., Наумчук І. А. – Кам'янець-Подільський : ПП Мошак М.І., 2005. – 160 с.
4. Жерносек І. П. Організація відділом освіти науково-методичної роботи в регіоні / Жерносек І. П., Колібабчук В. З. – К., 2001. – 104 с.
5. Єрмола А. М. Технологія організації науково-методичної роботи з педагогічними кадрами : навч. посіб. / А. М. Єрмола. – Харків : Гімназія, 1999. – 128 с.
6. Мармаза О. І. Проектний підхід до управління навчальним закладом / О. І. Мармаза. – Х. : Основа, 2003. – 80 с.
7. Управління якістю освіти / [Лавренюк А. О., Малинич Л. М., Мельник В. В., Гуменюк В. В.]. – Хмельницький : ХОШПО ; Кам'янець-Подільський : Абетка-Нова, 2003. – 184 с.

Анотація

О.В.Варгата

Реализация функций методической работы в контексте подготовки педагогов к осуществлению эстетического воспитания учеников

Рассматриваются основные функции методической работы и их реализация в процессе формирования готовности педагогов к осуществлению концептуальных задач эстетического воспитания учеников общеобразовательного учебного заведения.

Ключевые слова: методическая работа, функции методической работы: организационная, диагностическая, прогностическая, моделирующая, обновляющая, коригирующая, координирующая, пропагандирующая, контрольно-информационная; эстетическое воспитание учеников.

Summary

O.V.Vargata

Realization of Functions of Methodical Work in the Context of Preparation of Teachers to Realisation of Aesthetic Education of Pupils

The basic functions of methodical work and their realisation in the course of formation of teachers' readiness to realisation of conceptual problems of aesthetic education of pupils of general educational institution are examined.

Keywords: methodical work, functions of methodical work: organizational, diagnostic, prognostic, modelling, updating, corrigent, co-ordinating, propagandising, control-information; aesthetic education of pupils.

Дата надходження статті:

„12” листопада 2008 р.

УДК 37.012 + 371.68

Ю.М.ВАСИЛЕНКО,
методист
(м.Харків)

Моніторинг якості дистанційної освіти: зарубіжний досвід

У статті проаналізовано дослідження деяких зарубіжних навчальних закладів, присвячені моніторингу та управлінню якістю дистанційної освіти, для подальшої адаптації та можливого впровадження в Україні.

Ключові слова: дистанційна освіта, якість дистанційної освіти, показники якості, моніторинг.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Дистанційна освіта стала невід'ємною частиною освітньої галузі багатьох розвинених країн світу. В Україні кількість освітніх закладів, де активно впроваджують дистанційну форму, значно збільшується з року в рік. Але є низка факторів, котрі стримують темпи її розвитку. Насамперед, це недостатня нормативно-правова база: існують „Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні”, „Положення про дистанційне навчання”, програми розвитку дистанційної освіти та програми інформатизації України. Але неохопленими лишаються чимало

важливих моментів: ліцензування дистанційних курсів; отримання після закінчення дистанційного навчання дипломів чи інших документів державного зразка тощо.

Стримує розвиток дистанційної освіти такий стереотип, що склався у багатьох споживачів освітніх послуг – якість дистанційної освіти значно нижча, ніж якість очної. І відсутність стандартів та процедур визначення якості дистанційного навчання, нормативної підтримки цих процесів буде й надалі перешкоджати поширенню та популяризації дистанційного навчання.

Формулювання цілей статті... Метою даної статті є ознайомлення із зарубіжним досвідом моніторингу та управління якістю дистанційної освіти для подальшої адаптації та можливого впровадження в Україні.

Аналіз досліджень і публікацій та виклад основного матеріалу дослідження... Нами було розглянуто публікації, статті, доповіді викладачів, науковців різних освітніх організацій, навчальних закладів; в статті розміщено результати аналізу деяких найбільш цікавих досліджень.

Підходи до визначення понять якості та стандартів освіти у Сполучених Штатах та країнах Європи відрізняються від прийнятих у нашій країні. Так у системі вищої освіти США функція регулювання належить суспільству, а не державі. Через попит на випускників на ринку праці суспільство формує та доводить до відома вищої школи свої потреби та контролює рівень підготовки спеціалістів. Конституція США дає кожному штату право самостійно визначати зміст освітніх стандартів. У Європі також відсутня практика розробки державних стандартів, що затверджуються на урядовому рівні.

Але, тим не менш, немає жодної держави з розвинутою системою всіх ланок освіти, котра в тій чи іншій формі не висувала б певних вимог до якості своєї системи освіти.

Освітня діяльність будь-якого освітнього закладу спрямована на задоволення потреб певної категорії людей. Встановлюють і коригують стандарти якості для дистанційної та вищої освіти у Сполучених Штатах Америки три основні групи: 1) об'єднання професійних викладачів; 2) акредитовані регіональні організації, до обов'язків яких входить керування роботою та атестація освітніх закладів; 3) адміністрація та факультети університетів. Кожна з цих груп пропонує свої варіанти оцінки якості дистанційного навчання. Але всі вони зазвичай мають схожу процедуру оцінки.

Під час моніторингу якості дистанційної освіти виокремлюють певні *області стандартів* [3]. Дуже важлива частина процесу дистанційного навчання, що підлягає ретельному моніторингу, – *зобов'язання навчального закладу*. В них умовно виділяють такі основні аспекти: фінансові зобов'язання, матеріальне забезпечення, технологічна підтримка, дотримання правових норм та ін.

Технологічна інфраструктура – інша область стандартів, ще не має чітко визначених критеріїв оцінки. Одним із основних показників якості являється база, основа дистанційного курсу. Майже всі дистанційні курси створені на основі World Wide Web, адже властивості цього сервісу Інтернет надають широкі можливості для навчального курсу: розміщення великої кількості медіа-файлів (зображення, діаграми, відео, аудіо); інтерактивне спілкування за допомогою простих програм, таких як електронна пошта, система публікації об'яв (електронна дошка об'яв), чати, відео та аудіо телеконференції. І один із головних атрибутів електронних курсів це „нелінійність” їхньої структури: особа, що навчається, має змогу обирати кілька траєкторій свого навчання. Це реалізується з допомогою гіпертекстової мови розмітки (HTML), на якій оснований сервіс WWW.

Студентські служби – наявність розвинутої системи підтримки студентів під час навчання, взаємодії між студентами та навчальним закладом тощо.

Структура та дизайн дистанційного курсу. У доповіді Державного Університету Пенсильванії [1] представлено п'ять аспектів структури та дизайну дистанційного курсу: 1) обов'язкова презентація цілей та змісту курсу ще перед початком навчання; 2) робота у курсі побудована на взаємодії між учнями; 3) обов'язкове оцінювання та контроль; 4) інтерактивні навчальні засоби; 5) служби підтримки учнів.

Підтримка викладачів. Не меншої уваги, ніж підтримка студентів, потребує і підтримка тьюторів та викладачів дистанційних курсів. Навчальні заклади проводять семінари, тренінги, додаткові курси по роботі з програмним середовищем для викладачів, що задіяні в дистанційному навчанні. Також існує система професійного та фінансового (додаткові премії, винагороди) стимулювання таких викладачів.

Оцінка успішності. Це своєрідна мета-оцінка, котра поєднує не лише показники успішності в отриманні знань студента з певної предметної області, а й інші аспекти дистанційного навчання. Під час визначення успішності та ефективності використовують різні методи оцінки. Загальну успішність дистанційного навчання визначають такі показники:

1. Рівень результатів навчання, що передбачені за основною навчальною програмою та за профілюючим предметом.
2. Рівень знань, що реально отримав студент.
3. Співвідношення кількості студентів, що закінчили навчання, до кількості тих, що вступали на дистанційні курси.
4. Рівень задоволеності студентів навчанням, що визначається періодично з допомогою анкет.

5. Рівень задоволеності викладацького складу, що визначається з допомогою анкет та незалежної (чи колегіальної) експертизи.

6. Використання бібліотечних та навчальних ресурсів студентами курсу.

7. Ступінь компетентності студентів у таких навичках, як взаємодія, розуміння та аналіз матеріалу.

8. Показник „Витрати на навчання – його ефективність” для студентів дистанційних курсів у порівнянні з очним навчанням.

У доповіді Ради з питань акредитації вищої освіти (Council for Higher Education Accreditation) [5] зазначається, що для забезпечення якості дистанційної освіти у вищій школі пропонується розробити програму, аналогічну традиційним формам освіти. У цій програмі потрібно зосередити увагу на таких чотирьох аспектах:

- підготовка відповідних кадрів – окрім знань з предмета, викладачі, задіяні в дистанційній освіті, повинні знати он-лайн навчальні концепції та технології;

- мінімальний час для вивчення теми – студенти швидко виконують завдання, а весь інший час спілкуються з викладачем та іншими студентами;

- функціонування служб підтримки студентів;

- контроль якості в дистанційному навчання зосереджений в основному на контролі вихідного результату навчального процесу.

Найдієвішим засобом контролю якості дистанційного навчання автор вважає наявність державної акредитації. На додаток до цього: створення системи надійних показників ефективності дистанційного навчання, наявність ефективних методик навчання, вдосконалення технічної інфраструктури закладу, ретельний відбір викладачів та інші фактори.

Викладач Відкритого Університету Гонконгу [7] у своїй статті зазначає, що швидкий розвиток мережі Інтернет надав можливість вищим навчальним закладам розміщувати та розвивати свої навчальні дистанційні курси, але використання для навчання традиційних методик класно-урочної системи в дистанційному навчанні знижує якість останнього. Окрім технологічної платформи, дистанційне навчання повинно містити в своєму підґрунті відповідну педагогічну концепцію.

Автор наголошує, що оптимальна система визначення якості повинна бути гнучкою, в залежності від закладу освіти, враховувати побажання як студентів, так і викладачів.

В інформаційному Центрі Інтернет-навчання (Web-Based Training Information Center) [6] розроблено модель визначення якості веб-навчання. Поняття якості пропонується розглядати не лише з власної точки зору, а й з боку дизайнера, розробника програмного забезпечення, системного адміністратора, менеджера навчання. Також у визначенні поняття якості дуже важливим є співробітництво усіх учасників процесу дистанційного навчання.

Розглядається 22 твердження стосовно визначення якості веб-навчання: навчання відповідає певним результуючим цілям, процес навчання є індивідуалізованим (в центрі процесу навчання знаходиться не викладач чи навчальний матеріал, а учень), високий рівень інтерактивності, враховані індивідуальні методи навчання (аудіальні, візуальні, інтелектуальні), ефективно використовуються засоби комунікацій, можливість практичного використання отриманих знань в майбутньому, легка в користуванні система (середовище) навчання, надання можливості поглибленого вивчення предмета, наявність системи оцінювання знань, використання засад педагогічного дизайну під час створення навчального середовища, обов'язкова групова робота, ведення особистого профайлу студента (розклад, статистика, звіти), найвигідніше співвідношення ціна-якість навчання та інші. Оцінюється міра важливості кожного твердження, таким чином будується рангова система з критеріїв якості. Кожна з груп, учасників дистанційного процесу навчання, виставляє свої рангові оцінки, потім вираховується середнє значення важливості кожного критерію.

Однак автор зазначає, що ніяка система чи модель не надасть абсолютно правильного визначення якості дистанційного курсу через наявність багатьох факторів: репутація закладу, сумісність з іншими курсами та системами керування процесом навчання на ін.

У Агенції із забезпечення якості вищої освіти Великобританії (Quality Assurance Agency for Higher Education) [2] визначають критерії якості дистанційного навчання, спираючись на його основні риси, такі як відсутність очного спілкування між слухачем та викладачем, а також між слухачами. Окрім того оцінюється система проектування та розробки дистанційних курсів, система спілкування слухачів тощо.

Основні принципи визначення якості були розроблені робочою групою у 1997 році. Під час розробки вивчався досвід багатьох навчальних закладів з реалізації дистанційного навчання за різними технологіями. Розроблені принципи розповсюджуються на всі вищі навчальні заклади.

Наголошується на тому, що дистанційне навчання повинно спиратись на надійну та ефективну матеріально-технічну та адміністративну інфраструктуру, діяльність всіх учасників та організаторів навчального процесу повинна чітко координуватися. Викладання та керування в дистанційному навчанні повинні розділятися, і система адміністрування не менш важлива, ніж система викладання.

Для оцінювання виділено найбільш важливі компоненти дистанційного навчання: навчальний матеріал, системи доставки навчального матеріалу, адміністративна підтримка процесу навчання, засоби комунікацій.

Найбільш цікавим та повним, на наш погляд, є дослідження питання моніторингу якості дистанційної освіти, що проводилося Інститутом політики вищої освіти (The Institute for Higher Education Policy) [4]. Під час оцінки якості дистанційної освіти виокремлюють 45 специфічних показників, які групуються за 7 категоріями: „Підтримка навчального закладу” (премії викладачам, система безпеки даних дистанційного курсу тощо), „Розвиток курсу” (проектування курсу, наявність різних стилів навчання для студентів тощо), „Процес викладання/навчання” (декілька способів взаємодії між слухачами та викладачами, модульність курсу, обов’язкове оцінювання робіт та ін.), „Структура курсу” (доступ до бібліотеки, зрозумілість системи оцінювання, додаткова інформація по курсу тощо), „Підтримка студентів”, „Підтримка викладачів”, „Аналіз та оцінка курсу”. Дослідження проводилося за шкалою Лікерта серед 147 респондентів із різних навчальних закладів. Для всіх 45 показників спочатку оцінювалася справедливість („наявність”) даного твердження для дистанційного навчання у певному закладі (від 1 балу – повністю відсутній показник до 7 – повністю присутній), тобто встановлювався ступінь згоди чи незгоди. Потім встановили, на скільки важливий кожен критерій у визначенні якості дистанційного навчання (від 1 балу – неважливий до 5 балів – дуже важливий). Результати звели до чотирьох можливих представлень: критерій представлений повністю і дуже важливий; критерій представлений повністю, але неважливий; відсутній, але дуже важливий; відсутній і неважливий.

Висновки... Використовуючи та адаптуючи дані різних досліджень у сфері дистанційної освіти до потреб та реалій української освітньої системи, нами здійснена спроба окреслити можливу модель моніторингу якості дистанційного навчання в закладі післядипломної педагогічної освіти. Виділяється кілька складових процесу, що потребують окремого оцінювання: „Навчальна діяльність слухачів”, „Навчально-методичне забезпечення курсу”, „Викладачі дистанційних курсів”. Кожна з цих галузей складається з певних показників, які оцінюються з допомогою своїх специфічних методів та критеріїв. У своїй роботі ми звернулися до зарубіжних досліджень, враховуючи більший досвід у впровадженні технологій дистанційного навчання, моніторингу якості дистанційної освіти країн Західної Європи, США та ін. Детальний опис та можлива апробація моделі моніторингу якості дистанційного навчання в закладі післядипломної педагогічної освіти потребує ретельного вивчення та розробки. Це тема подальших досліджень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. An Emerging Set of Guidelines for the Design and Development of Distance Education. The Pennsylvania State University [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://cte.umdnj.edu/technology_corner/tech_online_qa_course.cfm
2. Distance learning guidelines. The Quality Assurance Agency for Higher Education [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/codeOfPractice/distanceLearning/default.asp>
3. Frydenberg J. Quality Standards in e-Learning: A matrix of analysis [Електронний ресурс] / Frydenberg J. – Режим доступу : <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/109/189>
4. Quality On the Line. Benchmarks For Success In Internet-Based Distance Education. The Institute for Higher Education [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www2.nea.org/he/abouthe/images/Quality.pdf>
5. Ronald A. Phipps. Assuring Quality in Distance Learning [Електронний ресурс] / Ronald A. Phipps, Jane V. Wellman. – Режим доступу : <http://www.chea.org/events/qualityassurance/98may.html>
6. What Constitutes Quality in Web-Based Training? [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.webbasedtraining.com/primer_quality.aspx
7. Yeung D. Toward an Effective Quality Assurance Model of Web-Based Learning : The Perspective of Academic Staff [Електронний ресурс] / Yeung D. – Режим доступу : <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/summer52/yeung52.htm>

Анотація

Ю.М.Василенко

Мониторинг качества дистанционного образования: зарубежный опыт

В статье проанализированы исследования некоторых зарубежных учебных учреждений, посвященные мониторингу и управлению качеством дистанционного образования с целью дальнейшей адаптации и возможного внедрения в Украине.

Ключевые слова: дистанционное образование, качество дистанционного образования, показатели качества, мониторинг.

Summary

Yu.M.Vasylenko

Monitoring of Quality of Remote Education: Foreign Experience

The studies of some foreign educational establishments, dedicated to the monitoring and quality management of distance education for subsequent adaptation and possible introduction in Ukraine are analyzed in the article.

Keywords: distance learning, quality of distance education, measure of quality, monitoring.

Дата надходження статті

„12” листопада 2008 р.

УДК 37.012 + 373.1

О.Г.ВЕЛІКАНОВА,
директор ЗОШ №16
(м.Харків)

Використання даних моніторингу в загальноосвітньому навчальному закладі

На основі аналізу літературних джерел визначено поняття моніторингу якості освіти, його функції, складові процесу моніторингу, принципи його ефективності.

Ключові слова: моніторинг, якість освіти, складові моніторингу, програма досліджень.

Постановка проблеми в загальному вигляді... На сучасному етапі розвитку освіти актуальними є питання удосконалення системи управління навчальним закладом, необхідність переведення школи в новий стан, який забезпечить надання населенню широкого спектра якісних освітніх послуг залежно від потреб людини, суспільства та ринку праці. В цій парадигмі науковцями відводиться важливе місце інноваційним процесам для підвищення рівня якості освіти. Виходячи з цього, нами була визначена стратегічна мета – підвищення рівня якості освіти для формування і розвитку соціально зрілої та творчої особистості та навчально-методична проблема „Управління процесом впровадження інноваційних технологій навчання в умовах школи”.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання даної проблеми... Понятійний апарат з питань моніторингу в освітній галузі розроблявся вченими В.Авансовим, А.Белкіним, Г.Єльніковою, В.Кальней, Т.Лукіною, О.Ляшенко, А.Майоровим, О.Мітіною, С.Подмазіним, С.Шишовим, Т.Послтвейт Невіл, А.Тайдджман, Д.Уілмс та ін. Методологічні засади моніторингових досліджень якості та використання інформації для потреб управління освітою здійснювали В.Кальней, Т.Лукіна, О.Ляшенко, А.Майоров. Організація моніторингу якості освіти на різних рівнях розглянута в працях В.Беспалько, Л.Бодрякова, Н.Вербицької, В.Кальней, А.Майорова, С.Шишова. Окремі аспекти використання педагогічного моніторингу висвітлені в працях В.Горб, Л.Засоріна, Є.Плюснійої. Методологія оцінювання якості освіти та створення відповідного інструментарію для моніторингових досліджень подається в дослідженнях В.Беспалько, І.Булах, Н.Голишевої, О.Субетто та ін.

Аналіз наукової літератури дозволив чітко сформулювати визначення моніторингу якості освіти, функцій моніторингу, виділити складові, принципи та особливості моніторингу.

Формулювання цілей статті... Метою даної статті є обґрунтування необхідності створення системи моніторингу якості освіти для відстеження впливу інновацій на рівень якості освіти в навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу... Моніторинг якості освіти – це форма організації, збору, зберігання, обробки та поширення інформації про стан якості освіти. Функції моніторингу якості освіти: інформаційна – створює вірогідний масив інформації щодо якості освіти; діагностична – фіксує реальний стан якості освіти; прогностична – виявляє стратегію та тактику розвитку освіти в навчальних закладах; управлінська – впливає на мету, зміст, методи управлінської діяльності; педагогічна – вибудовує цілісність процесу навчання, виховання та розвитку учнів; адаптаційна – мінімізує негативні наслідки сучасної ситуації, що дає можливість створити середовище для розвитку дитини. Складові моніторингу якості освіти: чітко визначений об’єкт управління; задані параметри розвитку об’єкта; критерії оцінки цих параметрів; технологія проведення поточного контролю; інформаційна база спрямування процесу на кінцевий результат. Принципи запровадження моніторингу якості освіти: узгодженість; об’єктивність; комплексність; безперервність; своєчасність; перспективність; рефлексивність; гуманістична спрямованість; відкритість та варіативність. Складові частини моніторингу: джерела інформації, зміст інформації, розповсюдження інформації, збереження інформації [8]. Особливістю моніторингу є те, що в процесі його здійснення інформаційну систему управління неможливо відділити від системи прийняття рішення, тому моніторинг, за визначенням Г.В.Єльнікової – „вища форма інформаційної діяльності управління і вища форма функціонування системи інформаційного забезпечення управління, що приводить до універсального типу мислєдїяльності керівника у прийнятті управлінського рішення” [2].

Як цілісний управлінський інструмент моніторинг включає: незалежну експертизу стану освітянського процесу; функцію управління, яка забезпечує зворотній зв’язок; систему отримання даних

для прийняття стратегічних та тактичних рішень, спостереження з метою контролю, оцінки, прогнозу, систему збору, аналізу, подання бази даних для управління. На основі даних педагогічних освітніх моніторингових досліджень розроблені „Програма моніторингу якості освіти”, модель управління моніторингом, структура психологічного супроводу моніторингових досліджень.

Метою впровадження програми є підвищення якості освіти в школі через розробку, теоретико-методологічне обґрунтування і реалізацію моделі моніторингу якості освіти в умовах впровадження інноваційних технологій навчання та управління. В цьому контексті метою моніторингу є – інформаційно-аналітичне забезпечення прийняття управлінських рішень, які спрямовані на узгодження дій та відносин між учасниками навчально-виховного процесу; – аналіз рівня та якості розвитку випускників як інтегрованого результату освітньої діяльності педагогічного колективу школи та соціуму; – аналіз динаміки розвитку школи за умови впровадження інноваційних технологій навчання та ефективного управління освітнім процесом; – впровадження надійного інструментарію аналізу ефективного розвитку школи для вдосконалення управління навчально-виховним процесом; – формування в педагогічному колективі позитивної мотивації до підвищення ефективності роботи; – вивчення педагогічних результатів діяльності школи; – підвищення управлінської культури адміністрації .

Відповідно до мети визначені завдання моніторингу:

– оцінка та динаміка готовності педагогічного колективу до інноваційної роботи; – діагностика і оцінка творчого розвитку учнів; – діагностика і оцінка пізнавальної діяльності учнів; – діагностика і оцінка особистісного та соціального розвитку учнів; – вивчення динаміки загальної підсумкової успішності учнів; – аналіз результатів оцінювання розвитку учнів; – удосконалення способів діагностики та оцінки рівня і якості розвитку учнів школи та вироблення рекомендацій для педагогічного колективу; – вивчення якості проектування (концепції) розвитку школи; – аналіз і оцінка результативності діяльності педколективу школи за підсумками навчання; – вивчення педагогічної та управлінської мотивації до праці; – вироблення рекомендацій для батьківського, учнівського колективів школи.

Очікувані результати

1. У науковій галузі: розробка, теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка моделі моніторингу якості освіти в закладі.

2. У навчально-методичній галузі: створення методичних посібників та методичних рекомендацій щодо впровадження моделі моніторингу якості освіти в освітній процес школи.

3. У соціальній галузі: позитивна динаміка якості освіти школи в районі, формування позитивного іміджу навчального закладу.

Проект програми дослідження

На першому етапі дослідження: – визначення теоретичних аспектів досліджуваної проблеми, проведення аналізу наукових джерел; – визначення рівня готовності педагогів до впровадження інноваційних технологій навчання; – розробка програми моніторингу якості освіти; – вивчення стану якості освіти в школі.

На другому етапі дослідження: – розробка напрямів відстеження стану якості освіти; – створення моделі моніторингу якості освіти; – виявлення вимог та умов ефективності впровадження моделі в практику школи.

На третьому етапі дослідження: – аналіз та узагальнення результатів апробації моделі моніторингу якості освіти в школі; – підготовка та видання методичних рекомендацій для педагогічних працівників щодо застосування моделі моніторингу в навчальному закладі.

Для повноти отримання інформації про навчальний заклад як відкритої педагогічної системи, що повинна перейти з режиму функціонування в режим розвитку, показники дійсного стану освітньої системи нами були умовно розділені на три групи.

I група – *кількісні показники*, містяться в статистичних звітах або можуть бути отримані шляхом спеціальних досліджень. Наприклад, це показники руху учнів; соціального влаштування випускників; охоплення дітей освітою, ресурсне забезпечення освіти тощо. Кількісні показники, такі як показники успішності, дані про продовження освіти на наступному рівні, про успіхи учнів можуть використовуватися й для аналізу результатів освітньої діяльності установи..

II група показників – *відповідність стандартам*: санітарним правилам і нормам, іншим нормативам діючих освітніх стандартів, встановленим правилам (прийому до навчальних закладів, обліку руху учнів і т.д.).

III групу характеристик стану освітньої системи становлять *якісні показники*, які ми отримуємо в результаті соціологічних досліджень і систематизації повсякденних спостережень адміністрації та педколективу. Наприклад, дані про творчий потенціал педагогічних кадрів, їх ціннісні орієнтації, про морально-психологічний клімат, про систему цінностей учнів, їх ставлення до освіти і т.д.

На основі науково-методичних досліджень в сучасній педагогічній практиці з питання моніторингу були визначені напрями моніторингу в школі.

Напрями моніторингу	Сутність
Моніторинг узгодження управління	Якщо школа відповідає певним стандартам в освіті, автоматично забезпечується адекватний рівень її діяльності
Діагностичний моніторинг	Основна мета – визначення рівня академічних навичок учнів незалежно від їх особистості, соціалізація учнів
Моніторинг діяльності	Включає заміри „входу” і „виходу” системи з допомогою стандартних тестів
Психологічний моніторинг	Постійне відстеження певних особливостей у ході навчальної діяльності школярів та під час оперативного впровадження коригуючих впливів як у навчальний процес взагалі, так і в індивідуальні особливості кожного учня
Внутрішній моніторинг ефективності	Відстеження динаміки становлення колективу, виявлення проблем, які можуть з'явитися у майбутньому
Педагогічний моніторинг	Тривале спостереження за будь-якими об'єктами або явищами педагогічної діяльності
Освітній моніторинг	Інформація про діяльність педагогічної системи, що забезпечує безперервне спостереження за її станом і прогнозування її розвитку
Учнівський моніторинг	Комплекс психолого-педагогічних процедур, які супроводжують процес засвоєння учнями знань
Особистісно орієнтований моніторинг	Динаміка особистісного розвитку, тобто виникнення, розвиток, трансформація певних якостей особистості
Моніторинг результативності навчального процесу	Показує загальну картину дій усіх факторів, що впливають на навчання, і визначає напрямки, які потребують більш детального дослідження

Для проведення моніторингу визначенні критерії та їх показники:

Критерії	Еталонне значення
I. ЦІЛЬОВІ КРИТЕРІЇ	
1. Педагогічний	- якість навчання (успішність по класах і з предметів; коефіцієнт навченості класу; результати контрольних робіт, заліків та ДПА, результати контролю залишкових знань (КЗЗ)
	- динаміка характеристик особистісного розвитку школярів (згідно зі сферами самовизначення)
	- прояв творчої індивідуальності (досягнення учнів в окремих видах діяльності, результативність участі в олімпіадах, конкурсах тощо)
2. Психолого-педагогічний	- формування учня як суб'єкта діяльності (рівень оволодіння учнями структурою навчальної діяльності)
	- особистісна значимість навчання (динаміка і структура мотивів навчальної діяльності школярів)
	- результативність індивідуально-корекційної роботи з учнями (динаміка особистісних диспозицій учнів; система цінностей школярів, її відповідність цілям діяльності школи; динаміка показників установчого поля; динаміка особливостей акцентуацій характеру школярів)
3. Соціально-психологічний	- динаміка групових процесів учнівського колективу (рівень сформованості учнівських колективів)
	- характер взаємовідносин між основними суб'єктами освітнього процесу (учень-вчитель, вчитель-батьки, вчитель-адміністрація)
	- соціально-психологічний клімат колективу
4. Медико-екологічний	- загальний рівень здоров'я учнів та педагогів (кількість учнів і вчителів у % практично здорових, тих що мають хронічні захворювання, окремі функціональні порушення здоров'я)
	- динаміка захворюваності педагогів та школярів
	- рівень нервової, фізичної напруженості учнів та педагогів
	- показники наявності шкідливих звичок у школярів
	- стан реабілітації, літнього відпочинку
5. Соціально-	- освітні програми, їх відповідність потребам учнів і їх батьків (диференціація

педагогічний	навчальних планів та програм, технологій відповідно до пізнавальних можливостей школярів, інтересів і запитів)
	- рейтинг школи, оцінка якості освіти соціальними замовниками (показники вступу до школи в 1-і класи, оцінка якості освіти в школі батьками, іншими соціальними замовниками)
	- показники соціальної адаптації випускників (динаміка продовження освіти, працевлаштування, подальшого життєвого шляху випускників)
	- динаміка правопорушень
6. Соціальний	- міжнародні зв'язки, договори про співробітництво, участь в проектах
	- маркетингова діяльність школи, вплив на соціум (наукова, просвітницька, культурно-масова діяльність)
	- традиції школи, що відповідають цілям діяльності
II . ОПЕРАЦІЙНІ КРИТЕРІЇ	
1. Кадровий	- кількісний і якісний склад педагогічного колективу (динаміка складу педколективу за віком, статтю, стажем роботи, кваліфікаційними розрядами, званням, вченим ступенем)
	- плинність кадрів
	- кількість учнів на одного робітника допоміжних служб (медичної, соціально-психологічної, бібліотеки, системи позаурочної і позашкільної роботи (педагог, керівники учнівських об'єднань за інтересами)
2. Науково-методичний	- ефективність педагогічної діяльності, її відповідність цілям школи (рівень викладання); результативність (динаміка якості навчання школярів, ефективність навчальних занять); реалізація принципів соціально-орієнтованої освіти, урахування психолого-педагогічних особливостей учнів у процесі навчання
	- участь педагогів у дослідно-експериментальній роботі (форми, зміст діяльності, результативність участі)
	- результативність науково-методичної роботи (динаміка професійних досягнень і труднощів, задоволеність можливостями професійного і посадового зростання, задоволеність особистісними і професійними гранями життя)
3. Юридичний	- відповідність навчальних планів і програм державним стандартам (планування і виконання планів і програм)
	- інформованість учасників освітнього процесу щодо юридичних актів
	- реалізація прав дитини на отримання освіти відповідно до нормативних актів (варіативність форм, змісту і засобів одержання школярами освіти відповідно до Закону України „Про освіту”)
4. Економічний	- динаміка рівня життя вчителів і учнів (оплата праці, матеріальне стимулювання, поліпшення побутових умов педагога, організація харчування учнів, надання матеріальної та інших видів допомоги соціально незахищеним дітям)
	- нормативне фінансування; частка позабюджетного фінансування
	- рівень матеріально-технічної оснащеності школи (стан і динаміка відповідно до цілей діяльності)
5. Управлінський	- цільова і ціннісна єдність педагогічної діяльності школи (спрямованість педагогічної діяльності на досягнення цілей розвитку особистості школяра)
	- дієвість системи інформаційного забезпечення школи (чіткість і своєчасність надання внутрішньої та зовнішньої інформації з питань забезпечення життєдіяльності навчального закладу)
	- реалізація принципів особистісно орієнтованого управління (суб'єктна позиція педагога в управлінні школою; особистісний, діловий авторитет управлінського апарату, стиль керівництва)

Здійснено вибір інструментарію: аналіз статистичної звітності, документів; анкетування; інтерв'ювання; тестування; самооцінка; діагностичне спостереження; самооцінка; експертиза; контроль залишкових знань (КЗЗ); технологічні карти.

Висновки... Здійснення програми моніторингу якості освіти є продуктивним та перспективним напрямом роботи для реалізації визначеної стратегічної мети навчального закладу. Складовою нашого подальшого дослідження є: аналіз даних моніторингу з метою підвищення рівня якості освіти в навчальному закладі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем / В. П. Беспалько. – Воронеж : Воронежский университет, 1977. – 240 с.
2. Єльнікова Г. В. Основи адаптивного управління : курс лекцій / Галина Василівна Єльнікова. – К. : ЦППО АПН України, 2003. – 133 с.
3. Кальней В. А. Технология мониторинга качества обучения в системе „учитель – ученик” : метод. пособ. для учителя / Кальней В. А., Шишов С. Є. – М. : Пед. общество России, 1999. – 75 с.
4. Локшина О. І. Оцінювання ефективності роботи шкіл / О. І. Локшина // Стратегія реформування освіти в Україні : рекомендації з освітньої політики. – К. : К.І.С., 2003.
5. Лукіна Т. Моніторинг якості освіти : теорія і практика / Т. Лукіна. – К. : Шкільний світ ; вид-во Л. Галіцина, 2006. – 128 с.
6. Дмитренко Г. А. Цільове управління : вимірювання результативності діяльності учнів і педагогів : навч.-метод. посіб. / Дмитренко Г. А., Олійник В. В., Онуфрієва О. Л. – К. : УПКККО, 1996. – 94 с.
7. Вербицкая Н. Мониторинг результативности учебного процесса / Вербицкая Н., Бодряков В. // Директор школы. – 1997. – № 1.
8. Єльнікова Г. В. Освітній моніторинг в управлінні загальною середньою освітою / Г. В. Єльнікова // Управління школою. – 2007. – серпень. – № 24.
9. Моніторинг у ЗНЗ // Завуч бібліотека. – 2007. – № 4.
10. Віліс Д. Системи моніторингу і модель „вхід-вихід” / Д. Віліс // Директор школи. – 1995. – № 1.
11. Горішний З. Сформувані потреби активної діяльності / З. Горішний // Управління освітою. – 2007. – лютий. – № 3.
12. Байназарова О. О. Моніторинг якості загальної середньої освіти : досвід Харківського регіону / [Байназарова О. О., Капустін І. В., Покроєва Л. Д., Ставицький С. Б.]. – Харків, 2006. – 60 с.
13. Житнік Б. О. Методологічні проблеми дослідницької діяльності вчителя / Б. О. Житнік // Управління школою. – 2007. – № 17-18.
14. Правий В. П. Сучасний моніторинг уроку / В. П. Правий // Управління школою. – 2007. – № 1.
15. Моніторинг стандартів освіти / за ред. А. Тайджимана, Т. Н. Послвейта. – Львів : Літопис, 2003. – 328 с.
16. Моніторинг якості освіти : становлення та розвиток в Україні : рекомендовані з освітньої політики / під заг. ред. О. І. Локшиної. – К. : К.І.С., 2004. – 160 с.

Аннотація

Е.Г.Великанова

Использование данных мониторинга в общеобразовательном учебном заведении

На основе анализа литературных источников определены понятия мониторинга качества образования, его функции, состав процесса мониторинга, принципы его эффективности.

Ключевые слова: мониторинг, качество образования, состав мониторинга, программа исследований.

Summary

O.G.Velikanova

Usage of the Data of Monitoring in General Educational Institution

On the basis of the analysis of literary sources the notions of monitoring of education quality, its functions, structure of the process of monitoring, principles of its efficiency are defined.

Keywords: monitoring, quality of education, monitoring structure, the program of researches.

Дата надходження статті

„12” листопада 2008 р.

УДК 371.132

В.П.ВОВК,

кандидат психологічних наук
(м.Хмельницький)

О.М.ХЛІВНА,

кандидат психологічних наук, доцент
(м.Луцьк)

До проблеми розвитку психологічної компетентності в майбутніх учителів

У статті з'ясується зміст професійної психологічної компетентності вчителя, визначена та розкрита сутність умов її розвитку.

Ключові слова: компетентність, компетенція, психологічна компетентність, розвиток, психологічна підготовка.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Соціально-економічні зміни, що відбуваються в Україні, її вихід на світові та європейські рубежі в виробничій і освітній сферах призвели до необхідності модернізації багатьох соціальних інститутів, і в першу чергу, системи освіти, яка безпосередньо пов'язана з економічними процесами й висуває нові вимоги до рівня й якості підготовки висококваліфікованих педагогічних кадрів.

У економічних умовах, що змінюються, зростає роль професійно-особистісних якостей, які забезпечують компетентність, мобільність, ініціативність, творчий підхід, високу працездатність особистості, конкурентоспроможність на ринку праці, успішність у професійній самореалізації, кар'єрі [10]. Сьогодні майбутнього вчителя потрібно націлити не тільки на вдосконалення своїх професійних якостей, але й на психологічну готовність до іншого виду професійної діяльності.

Відповідно до сучасних вимог Н.Б. Климов виділяє такі блоки вимог до спеціаліста: 1) блок „політична зрілість” включає виховання патріотизму, політичної культури; 2) блок „високий професіоналізм, ділові й творчі якості” передбачає творчий пошук як критерій ділової зрілості, компетентності, відповідальності, самостійності, глибоких знань, потреби в безперервному оновленні та вдосконаленні знань; 3) блок „духовна культура” передбачає відкритість, уміння працювати з людьми, здатність переконувати, принциповість, неспідкупність, оптимізм, демократизм у спілкуванні, вимогливість до себе та інших, культурний кругозір, потребу в постійному самовдосконаленні, розвиток естетичного смаку, скромність, уміння мислити логічно та висловлювати власні думки [6].

Цілком очевидно, що формування майбутнього вчителя в сучасних умовах неможливе без урахування розвитку його психологічної компетентності.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... На сьогодні в психолого-педагогічній літературі не існує остаточного й єдиного визначення поняття „компетентність” (від лат. *competens* – відповідний, здатний), що є похідним від слова „компетентний”, спостерігається неоднорідність понять, що використовуються авторами для позначення цього утворення, серед яких найбільш вживаними є „педагогічна компетентність” (Л.М. Мітіна), „професійна компетентність учителя” (Б.С. Гершунський, В.О. Сластьонін, А.К. Маркова, Ф. Хедоурі), „психолого-педагогічна компетентність” (М.І. Лук'янова), „соціально-психологічна компетентність” (Л.А. Петровська), „аутопсихологічна компетентність” (Н.С. Глуханюк), „психологічна компетентність” (Є.О. Вербан).

Російські науковці В.В. Раєвський і А.В. Хуторський розрізняють поняття „компетентність” і „компетенція” (від лат. *competentia*), пояснюючи, що компетенція в перекладі з латинської означає коло питань, щодо яких людина добре обізнана, проінформована, пізнала їх і має певний досвід, компетентність – це поєднання відповідних знань, досвіду й здібностей, що дають змогу обґрунтовано судити про цю сферу й ефективно діяти в ній [9].

Так, С. Шипов і В. Кальней вважають, що компетентність – це здатність (уміння) діяти на основі набутих універсальних знань, а компетенція – поняття інтегративне й містить такі аспекти: готовність до цілепокладання; готовність до оцінювання; готовність до дії; готовність до рефлексії [11].

Т. Волобуєва компетентність розуміє як складну інтегративну якість особистості, що сприяє готовності здійснювати певну діяльність, причому йдеться не про окремі знання або вміння й навіть не про сукупність окремих видів діяльності, а про властивість, що дає можливість людині здійснювати діяльність цілісно [3].

Деяко іншим є визначення Т. Колодько, яка вживає поняття „професійно-педагогічна компетентність” і розуміє його як практичний досвід учителя, його вміння й навички, підготовленість, знання та ерудицію, а також визначення шляхів і можливостей забезпечення їх набуття та функціонування за допомогою педагогічної свідомості й мислення [7].

Т.Г. Браже розглядає професійну компетентність як багатофакторне утворення, що уможливорює успішне здійснення професійної діяльності [1].

Серед великого розмаїття підходів до розкриття означеної проблеми найширше поняття професійної компетентності досліджується А.К. Марковою, яка ототожнює його з педагогічним професіоналізмом. На її думку, професійно компетентною є праця вчителя „...в якій на достатньому рівні здійснюється педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, реалізується особистість учителя, яка досягає гарних результатів у навчанні й вихованні учнів” [8, с.8].

Виходячи з мети нашого дослідження, зупинимося на психологічній сутності поняття „компетентність”. На думку Є.О. Вербана, психологічна компетентність охоплює такі вміння: адекватно оцінити власні здібності, можливості, рівень домагань, психологічні особливості; вибрати найефективніший варіант поведінки в тій чи іншій ситуації; регулювати власні емоційні стани, долати критичні життєві ситуації тощо [4].

У психологічній науці поняття „компетентність” пояснюється ще й як складова інтелекту. Незважаючи на всі розбіжності визначень, наведених у психологічних словниках, поняття „компетентність” майже ототожнюється з поняттям „інтелект” (А.В. Петровський, В.І. Войтко, С.Ю. Головін). Найбільш узагальнене поняття „інтелект” визначається як „розумна поведінка людини” (С.Л. Рубінштейн). Відповідно до такого визначення ядро інтелекту складає здібність людини виділити в ситуації суттєві властивості й поводитися відповідно до них. Це зводиться до двох компонентів інтелекту: здатність пізнавати оточуючий світ і спроможність регулювати поведінку на основі цього пізнання.

Інтелект є складним і багаторівневим формуванням людської психіки, що включає психічні процеси (відчуття, сприймання, пам'ять, мислення, уява, воля, емоції, увага) й здатність їх організації

(мотивація, оцінка, прийняття рішення та регуляція поведінки, як діяльності, і її зовнішній прояв) (К.К.Платонов, В.В. Єрасов). Таким чином, інтелект визначається системою психічних процесів, станів, властивостей, що забезпечують реалізацію здібностей людини оцінювати ситуацію, приймати рішення й відповідно до цього регулювати свої дії, діяльність, поведінку. Інтелект визначають також як загальну здатність людини діяти доцільно, мислити раціонально й ефективно функціонувати в оточуючому середовищі [2].

Таким чином, ототожнення понять “компетентність” та “інтелект” дозволяє погодитися з думкою Р.П.Вдовиченко про те, що компетентність є складною, інтегральною, багатоелементною структурою таких характеристик, як глибина (здатність занурюватися в сутність речей, процесів і явищ, розуміти причини, глибинні закономірності), критичність (здатність оцінки предметів, явищ, бажання піддати сумніву гіпотези й рішення), гнучкість (спроможність переключатися з однієї ідеї на другу, в тому числі протилежну власній), широта розуму (здатність бачити проблему широко, у взаємозв'язку з іншими явищами), швидкість (здатність продукувати багато ідей та швидко приймати рішення), оригінальність (спроможність продукувати нові ідеї, що відрізняються від загальноприйнятих поглядів), допитливість (потреба завжди знаходити найкраще рішення) і є предметно-функціональним компонентом інтелекту діяльнісного прояву [2] психологічної компетентності вчителя.

Виходячи з аналізу зазначеної проблеми, ми під психологічною компетентністю вчителя розуміємо таке динамічне психічне утворення, яке характеризується усвідомленням його особистістю домінуючих професійних психолого-педагогічних якостей, що визначають стійке, тривале, активно-дійове позитивне ставлення педагога до опанування психолого-педагогічними знаннями, уміннями й навичками й забезпечує ефективність виконання виховних, освітніх і розвивальних завдань у майбутній педагогічній діяльності.

Формулювання цілей статті... Мета статті – з'ясувати сутність психологічної компетентності та показати умови її розвитку в процесі підготовки майбутніх учителів.

Вклад основного матеріалу... Законом України “Про вищу освіту” визначено, що “якість вищої освіти – це сукупність якостей особистості з вищою освітою, що відображає її професійну компетентність, цілісну орієнтацію, соціальну спрямованість і зумовлює здатність задовольнити як особисті духовні й матеріальні потреби, так і потреби суспільства” [5, с.3].

Аналіз результатів опитування студентів IV – VI курсів свідчить, що вони не зовсім правильно тлумачать поняття “психологічна компетентність”. Так, 32,7% студентів розуміють його як сукупність психолого-педагогічних знань, умінь і навичок, 46,3% студентів переконані, що це знання психології та вміння використовувати її в навчально-виховній роботі, 13,4% – вважають, що психологічна компетентність включає наявність у педагога необхідних професійних психолого-педагогічних якостей, і лише 7,6% студентів переконані в тому, що це не тільки психологічні знання і вміння ними користуватися, а й рівень розвитку психічних процесів і якостей, здатність педагога управляти своїми емоційними станами, здатність до педагогічної рефлексії, високий інтелектуальний розвиток тощо.

Завдання підготовки педагогічних кадрів, які відповідали б сучасним вимогам, актуалізують проблему виявлення психологічних умов підвищення ефективності особистісного й професійного удосконалення майбутнього вчителя в період навчання в вузі. На сьогодні головним критерієм оцінки випускника педагогічного закладу залишаються в основному знання, тоді як визначальним фактором успішності його професійної діяльності повинна бути сформованість, цілісність його особистості, високий рівень психолого-педагогічної компетентності.

Аналіз навчальних програм із психологічних дисциплін вказує на недостатню кількість годин, виділених на їх вивчення. Мало уваги приділяється проблемі становлення та вдосконалення професійної майстерності й формування особистості майбутнього вчителя. Саме теоретичних і практичних психологічних знань не вистачає студентам, і не тільки знань, але й глибокого розуміння умов і сутності педагогічної діяльності, психологічної готовності до неї. Це підтвердили 87,6% опитаних студентів, які проходили педагогічну практику.

Наступною проблемою, яка впливає на рівень розвитку психологічної компетентності в майбутніх учителів, є відсутність міжпредметних зв'язків і порушення інтеграції, в першу чергу, між викладанням предметів психолого-педагогічного циклу й методиками. Це суттєво позначається на психологічній підготовці студента до проведення уроків під час практики в школі, адже викладачі психології (в т. ч. й педагогіки) участі в консультуванні студентів не беруть. Цим, виключно, займаються лише викладачі методик. Про це свідчать і результати відповідей студентів на запитання розробленої нами анкети “Чи знаєте Ви?”, вміщені в табл. 1:

Відповіді студентів на запитання анкети “Чи знаєте Ви ..?”

№ з/п	Запитання анкети	Відповіді студентів					
		“так”		“ні”		“частково”	
		к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%
1.	...як встановити позитивний психологічний клімат у класі (налагодити дисципліну)?	119	62,3	56	29,3	16	8,4
2.	...як психологічно правильно побудувати урок?	144	75,4	24	12,6	23	12,0
3.	...як протягом уроку підтримувати увагу учнів?	146	76,4	14	7,3	31	16,2
4.	...як потрібно діяти з конкретним учнем у конкретній ситуації?	154	80,6	8	4,2	29	15,2
5.	...як потрібно розподіляти свою увагу на уроці?	109	57,1	47	24,6	35	18,3
6.	...як себе психологічно налаштувати на урок?	125	65,4	39	20,4	27	14,1
7.	...як враховувати психологічні особливості учнів на уроці?	139	72,8	33	17,3	19	9,9
8.	...як навчитися не боятися учнів?	152	63,3	26	13,6	13	6,8
9.	...як організувати психологічну консультацію з батьками учнів?	89	46,6	68	35,6	34	17,8

Із таблиці видно, що не має жодного запитання, на які були б дані тільки ствердні відповіді. Результати свідчать, що позитивні відповіді виявилися в 81 студента, що становить 42,4%, заперечні – в 65 студентів (34,0%) і 45 студентів (23,6%) частково знають відповіді на запитання анкети. Такі результати дають підстави зробити висновки про те, що в більшості опитаних майбутніх учителів (57,8%) рівень психологічної підготовки є недостатнім.

Щоб уникнути цих і багатьох інших недоліків у психологічній підготовці педагогічних фахівців, важливо організувати навчально-виховний процес так, щоб уже на ранніх етапах професійного становлення майбутні вчителі почали усвідомлювати свої ціннісні орієнтації, цілі й завдання обраної професії, а також були включені в роботу, що сприяє розвитку психологічної компетентності. Для вирішення цієї проблеми ми пропонуємо дотримуватися певних умов, які потрібно враховувати протягом усіх років навчання в вузі.

До першої умови ми відносимо врахування індивідуальних особливостей особистості кожного студента та рівня його підготовки з метою стимулювання професійного психолого-педагогічного самовиховання, розвитку ініціативи, формування особистісного стилю навчально-виховної діяльності. Це сприятиме зростанню задоволеності майбутнього фахівця обраною професією за рахунок зниження інтенсивності труднощів, із якими він зустрічається, постановці додаткових перспектив у реалізації педагогічних здібностей, активізації розумової діяльності та розвитку необхідних професійних психолого-педагогічних якостей.

Наступною умовою повинна бути добре організована виробнича практика на всіх етапах навчання в вузі. Ця діяльність допоможе трансформувати інтереси, мотиви на основі процесів усвідомлення й переосмислення свого покликання, адже саме під час педагогічної практики в студента відбувається розмежування “моделі” ідеального вчителя й “реального”, формується образ “оптимального” вчителя, конкретної людини. А для того, щоб майбутній педагог міг задуматися над цим, прийняти правильне рішення, йому необхідні психологічні знання.

Не менш важливою умовою розвитку психологічної компетентності є врахування викладачем життєвого досвіду студента, тобто звернення до особистості майбутнього вчителя, до його здатності “працювати” зі (над, із допомогою, всупереч) своїм досвідом. У цій ситуації студент перебудовує свої минулі уявлення або одержує їм підкріплення, оволодіває професійними знаннями, знаходить у них особистісний смисл. У такому разі викладач сам вдається до рефлексії власної діяльності, включаючи її в контекст праці студента;

Наступною важливою умовою ми визначили залучення студентів до активної участі в науково-дослідній діяльності, враховуючи при цьому їх особистісні психолого-педагогічні характеристики та рівень розвитку. Така робота сприятиме розвитку в майбутніх учителів творчого мислення, формуванню потреби застосовувати психологічні знання на практиці. Крім того, експериментально-пошукова робота допомагатиме розвитку активного, самостійного, творчого мислення, вироблятиме вміння аналізувати й зв’язки, виховуватиме навички співробітництва, вчитиме бачити й оцінювати результати, узагальнювати наукову інформацію, створюватиме основу для осмислення проблем, знаходження причинно-наслідкових зв’язків своєї діяльності.

Досить перспективною умовою розвитку психологічної компетентності, на наш погляд, є впровадження інноваційних, рефлексивно-предметних технологій, таких як: а) проектні технології (забезпечують інтеграцію різнопредметних знань і вмій); б) ігрові технології (формуєть уміння розв'язувати творчі завдання на основі вибору альтернативних варіантів); в) тренінгові технології (спрямовані на розвиток творчого мислення, комунікативної, психологічної компетентності). В такому підході ми вбачаємо орієнтацію навчання на надання допомоги студентові в пізнанні себе (самопізнання), в оцінюванні себе (самооцінка), в навчанні самоаналізу (рефлексія), в умінні скласти перспективну програму розвитку, проект (самопроекування), і, звичайно, в плануванні й організації діяльності для досягнення поставлених цілей. Зазначені технології відкривають широкі можливості для психічного розвитку, сприяють створенню такого освітньо-розвивального простору, в результаті взаємодії з яким у майбутніх учителів формується розуміння ними своєї індивідуальної сутності, на ґрунті якої виробляється особистісна педагогічна концепція.

З метою розвитку психологічної компетентності доцільно використовувати соціально-психологічні тренінги, що, на наш погляд, слугують ще однією умовою розвитку психологічної компетентності, які дають можливість формувати в студентів уміння управляти своєю поведінкою, процесом спілкування з учнями. Разом із тим, вони допомагають розвивати такі професійно важливі якості майбутніх педагогів, як інтерес до особистості учня, вміння сприймати його емоційний стан, адекватно відгукуватися на нього. Такі заняття стимулюють у студентів інтерес до невербальних аспектів спілкування, сприяють виробленню здатності володіти своєю мімікою, жестами та розуміти стан учня з виразу його обличчя. Механізми тренінгу роблять його важливим інструментом виховання, який сприяє розвиткові ініціативи й самодіяльності, створенню атмосфери свободи, творчого розкріпачення та умов для саморозвитку, формуванню в майбутнього вчителя прагнення вдосконалювати самого себе й власну педагогічну майстерність.

Визначені умови не вичерпують широкої багатогранності підходів до розвитку психологічної компетентності в майбутнього педагога, але вони, на наш погляд, дають можливість відійти від усталених стандартів і зробити цей процес оптимально результативним.

Висновки... Дослідження означеної проблеми дозволило зробити такі *висновки*:

1. Цілеспрямований розвиток у майбутніх учителів психологічної компетентності представляє собою складний процес, який можливо здійснити в відповідності з конкретними цілями й завданнями психологічної підготовки, поставленими на весь період навчання в педагогічному закладі.

2. Розвиток психологічної компетентності передбачає сприятливу психологічну основу, яку становить своєрідний набір психолого-педагогічних якостей особистості вчителя та планомірне набуття необхідних знань про психологічні особливості поведінки педагога у взаємодії та взаємовідносинах, які створюють певні психолого-педагогічні ситуації, закономірності їх розвитку та шляхи розв'язання різноманітних проблем у навчально-виховному процесі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Браже Т. Г. Основные принципы совершенствования профессиональной квалификации учителей в ИУУ / Т. Г. Браже // Совершенствования профессиональных знаний и умений учителя в процессе повышения его квалификации : сб. науч. трудов АПН СССР / отв. ред. Т. Г. Браже. – М., 1982. – С. 18.
2. Вдовиченко Р. П. Управлінська компетентність керівника школи / Р. П. Вдовиченко. – Х. : Основа, 2007. – 112 с.
3. Волобуева Т. Оновлення змісту професійної компетентності педагогічних кадрів / Т. Волобуева // Рідна школа. – 2006. – С. 21–23.
4. Життєва компетентність особистості : від теорії до практики : наук.-метод. посіб. / за ред. І. Г. Єрмакова. – Запоріжжя : Центріон, 2005. – 640 с.
5. Закон України „Про вищу освіту” : [зі змінами внесеними згідно із законом № 380-IV (380-15) від 25.12.2002] // Вища школа. – 2002. – № 6. – С. 75.
6. Климов Н. Б. Психология профессионального самоопределения / Н. Б. Климов. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. – 512с.
7. Колодько Т. Професійно-педагогічна компетентність майбутнього учителя / Т. Колодько // Рідна школа. – 2005. – № 11. – С. 5–7.
8. Маркова А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1994. – 192 с.
9. Стратегии модернизации содержания всеобщего образования : материалы разработки документов по обновлению общего образования. – М., 2001.
10. Уйсімбаева Н. Развитие профессиональной компетентности – шлях до підготовки висококваліфікованих фахівців / Н. Уйсімбаева // Рідна школа. – 2006. – №9. – С.17–19.
11. Шишов С. Е. Мониторинг качества образования в школе / Шишов С. Е., Кальней В. А. – М. : Педагогическое общество России, 1999. – 318 с.

Аннотация

В.П.Вовк, А.Н.Хлевная

К проблеме развития психологической компетентности в будущих учителей

В статье определяется содержание профессиональной психологической компетентности учителя, определена и раскрыта сущность условий ее развития.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, психологическая компетентность, развитие, психологическая подготовка.

Summary

V.P.Vovk, O.M.Khlivna

To the Problem of Development of Psychological Competence of the Future Teachers

The content of professional psychological competence of a teacher is examined in the article, the essence of conditions of its development is determined and revealed.

Key words: capacity, competence, psychological competence, development, psychological training.

Дата надходження статті:

„15” січня 2009 р.

УДК 001.89 : 371.11

Т.М.ГАВЛІТІНА,

кандидат педагогічних наук, доцент
(м.Рівне)

Моделювання науково-дослідної експериментальної роботи керівника на шляху до школи майбутнього

Обґрунтовано підходи до моделювання нової школи, розкрито завдання експериментальних досліджень з моделювання нової школи, виділено різні типи моделей загальноосвітніх шкіл та особливості моделювання соціально-педагогічної системи та освітньо-виховного процесу.

Ключові слова: модернізація освіти, школа майбутнього, експериментальна робота керівника, моделювання нової школи, види моделей сучасної школи.

Постановка проблеми в загальному вигляді... В умовах соціально-економічних перетворень відбувається оновлення освіти відповідно до демократичних цінностей, ринкових відносин та науково-технічних досягнень. Все більшої актуальності набуває модернізація сучасної школи.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Процеси модернізації освіти викликають потребу у розробці прогностичних моделей інноваційного розвитку загальноосвітніх навчальних закладів. На створення інноваційних моделей сучасних навчальних закладів спрямовані практичні праці І.Г.Єрмакова, Г.Р.Кандибуря, В.О.Киричука, Г.Д.Щекатунової та ін. Розробка нової школи передбачена Національною Концепцією Державної цільової програми „Школа майбутнього”. Стратегічно дана програма спрямована на розв'язання проблем вдосконалення загальної середньої освіти та підвищення якості освіти. Новітній навчальний заклад має надавати освітні послуги, що відповідають професійному вибору випускника школи та новим вимогам українського суспільства. „Школа майбутнього” виступає еталоном організації навчально-виховного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі [4, с.1].

Формулювання цілей статті... Вимоги до загальноосвітнього навчального закладу передбачають розуміння освітньо-виховних, дидактичних, управлінських процесів, наявності різних підходів до їх організації та здійснення. Існуючі нині моделі шкіл в основному відображають традиційні вимоги до організації їх діяльності, проте не в повній мірі виражають інноваційний характер освітнього процесу, спрямованого на поєднання запитів особистості і потреб суспільства. Саме тому метою нашої статті стало дослідження питання моделювання науково-дослідної експериментальної роботи керівника загальноосвітнього навчального закладу.

Виклад основного матеріалу... Діяльність керівника загальноосвітнього навчального закладу щодо передбачення педагогічних процесів шляхом експерименту відома. Створена нормативно-правова база науково-дослідної експериментальної роботи в системі загальної середньої освіти передбачає перевірку можливості й результативності застосування освітніх, дидактичних, виховних систем, державних стандартів освіти (Всеукраїнський рівень експерименту) та варіативної складової змісту освіти, систем організації навчально-виховного процесу, методів навчання та виховання у навчальному закладі, систем внутрішкільного управління або їх компонентів (регіональний рівень експерименту). Наявний досвід створення тимчасових науково-дослідних колективів, спеціальної підготовки педагогів, керівників освіти до науково-дослідної експериментальної роботи [1; 2; 7; 8].

Моделювання як управлінська функція виступає системою конструювання діяльності закладу і прогнозування результату. Основним призначенням моделювання „Школи майбутнього” є передбачення шляхів реалізації мети нової загальноосвітньої школи в режимі експерименту.

У роботі загальноосвітнього навчального закладу мають відбутися зміни не тільки загального призначення, а й змінитися властивості елементів і компонентів навчально-виховного процесу, їх залежність і взаємопроникнення, засоби зв'язку між ними і т. ін. Це може зумовлюватись передусім практичними потребами підвищення ефективності діяльності загальноосвітнього навчального закладу, а може супроводжуватись кардинальними змінами за рахунок зникнення певних зразків діяльності, взаємодоповнення чи зміни форм навчання і виховання учнів, створення засобів і методів педагогічної взаємодії, інтеграції впливів вимог людини і освітнього середовища, відтворення світових зразків і т. ін. Модель „Школи майбутнього” містить невідому інформацію про освітню діяльність, яку можна унаочнити і використати в процесі науково-дослідної експериментальної роботи в загальноосвітньому навчальному закладі.

Варто врахувати, що моделювання нового закладу в системі загальної середньої освіти поєднує можливості використання системно-синергетичного підходу:

- акцентування уваги на процесах руху, розвитку й руйнування педагогічної системи, структурних переходів в ній;
- деструктивний динамічний хаос, що відіграє важливу роль в процесах руху педагогічної системи;
- дослідження процесів самоорганізації навчально-виховного процесу;
- кооперування процесів, видозміна діяльності, що лежить в основі самоорганізації і розвитку дидактики, теорії і практики виховання;
- вивчення сукупності внутрішніх і зовнішніх взаємозв'язків системи діяльності навчального закладу;
- визначення значної ролі зовнішнього середовища в процесі руху та еволюції педагогічної системи як нового утворення.

Як бачимо, в центрі системного моделювання педагогічного процесу сучасного загальноосвітнього навчального закладу необхідно ставити соціально-педагогічну систему, яка самоорганізовується в процесі експериментальної організаційно-освітньої діяльності.

Звернемо увагу, що педагогічний процес як організаційно-педагогічна система дій – це об'єднання компонентів: факторів, учасників, мети, завдань, форм і методів, принципів, функцій, умов, результату. Під моделлю „Школи майбутнього” розуміємо систему об'єктів або знаків освітнього середовища, яка відображає якісно нові суттєві властивості оригіналу діяльності керівника в освітньо-виховному процесі.

Зауважимо, що всі компоненти моделювання соціально-педагогічної системи залишаються стійкими у освітньо-виховному процесі під час змін. Часткова подібність до оригіналу процесу дає змогу використовувати модель „Школи майбутнього” як його замітник. Її відносна подібність робить таку заміну особливо наочною і зумовлює перевірку істинності й повноти теоретичних уявлень у галузі загальної середньої освіти. При цьому слід зауважити, що основи теорії самоорганізації відкритих нелінійних систем (синергетики) цілком природно базуються на теоретичних висновках системології.

Як зазначає В. Семиченко, найбільші труднощі при аналізі складних системних утворень, якою є для нас „Школа майбутнього”, складає конкретність побудови теоретичної моделі об'єкта, тобто саме те, що є найголовнішим у функціонуванні і розвитку системи, а розгляд будь-якого складного суб'єкта на системному рівні означає необхідність виділення його з середовища, визначення елементів і компонентів, ієрархії цих складових, засобів зв'язків між ними, пошуку системоутворюючого фактора [6, с.27].

Тому моделювання „Школи майбутнього” в сучасному виразі вихідного стану – це аналог фрагментарного вираження системних уявлень про цілі і завдання педагогічної діяльності, які безпосередньо пов'язані з виконуваними завданнями. Нова освітня модель у порівнянні з оригіналом має привести до вираження специфічних особливостей діяльності загальноосвітнього навчального закладу і формулювання загальних висновків, які мають мати не тільки практичну, а й теоретичну цінність в загальній середній освіті.

Накопичений досвід з моделювання інноваційних навчальних закладів свідчить про те, що до „Шкіл майбутнього” ставляться різні вимоги.

Основними завданнями Державної цільової соціальної програми „Школа майбутнього” на 2007-2010 роки передбачено:

- „підвищення якості освітніх послуг шляхом створення навчально-виховних осередків;
- удосконалення системи виховання людини високої моралі та культури;
- створення і випробування інноваційної моделі новітнього закладу, забезпечення його науково-методичним супроводженням та матеріально-технічним оснащенням;
- забезпечення рівного доступу громадян до здобуття високоякісної освіти;
- створення умов для оптимального вибору учнями новітніх закладів майбутньої професії відповідно до індивідуальних особливостей, здібностей учнів з урахуванням потреб ринку праці, формування в них прагнення до трудової діяльності, професійної самореалізації;
- упровадження педагогічних інновацій і технологій” [4, с.3].

Інститутом інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки України, Інститутом педагогіки Академії педагогічних наук України оголошено конкурс моделей інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу. Зазначені конкурси передбачають удосконалення механізмів надання освітніх послуг, розроблення та впровадження інноваційних моделей начальних закладів, діяльність яких спрямовуватиметься на випереджальний характер системи освіти. Напрямки модернізації загальноосвітніх навчальних закладів за програмою дослідження передбачають:

- гуманізацію і демократизацію навчально-виховного процесу;
- активізацію та інтенсифікацію діяльності учасників навчально-виховного процесу;
- інтенсифікацію управління;
- методичне та дидактичне реконструювання;
- інформатизацію і автоматизацію;
- посилення соціально-виховних функцій;
- природовідповідний розвиток;
- сприяння здоров'ю та ін.

Лабораторією педагогічних інновацій Інституту педагогіки АПН України спільно з Міністерством освіти і науки України продовжується пошук шляхів розробки моделі „Школи майбутнього” у напрямі:

– приведення якомога більше учнів до опанування базовими знаннями та використання традиційних методів навчання і нових педагогічних технологій без врахування соціалізації;

– проведення роботи з учнями, які в змозі опанувати найбільш складний початковий матеріал, методику навчання будувати на принципах „жорсткої диференціації” учнів, яка допомагає виховувати конкурентоспроможну людину;

– встановлення оптимального співвідношення між навчанням і вихованням, методику навчання і виховання базувати на принципах індивідуального розвитку, що має забезпечити формування свідомих і відповідальних громадян майбутнього суспільства;

– керівництво самостійною навчальною діяльністю учнів, яка здійснюється у дистанційному режимі, методика навчання і виховання базується на самостійному використанні учнями засобів інформаційно-комунікативних технологій і методів;

– створення умов для вибору учнями різних напрямів навчання, які відповідають їх нахилам і подальшим життєвим планам, методика навчання і виховання базується на гнучкій системі шкільної освіти, яка має враховувати результати систематичного спостереження за результатами навчальної діяльності кожного учня, формування індивідуальних планів навчання;

– забезпечення розвитку особистості учня в контексті гуманітарної культури, методика базується на відношенні до дитини як до суб'єкта, якому притаманна свобода особистості, свобода морального вибору.

Центральним інститутом післядипломної педагогічної освіти Університету менеджменту освіти АПН України проводяться науково-експериментальні дослідження з проектування особистісно-розвивального змісту навчально-виховного процесу загальноосвітнього навчального закладу на основі інноваційної виховної системи України за В.О. Киричуком. Для створення „Школи майбутнього” важливо, що основні завдання психолого-педагогічного проектування змісту навчально-виховного процесу за наведеним дослідженням спрямовуються на:

– системний підхід, який передбачає взаємодію трьох підсистем виховання (як цілепокладання), навчання (як засобу досягнення загальної мети виховання, особистісного розвитку (як результативної сторони виховного процесу);

– особливості взаємодії особистості учня з природним, предметним та соціокультурним середовищем;

– комплексне відображення у показниках навчально-виховного процесу цілісного розвитку індивідуальності особистості учня та впливу на формування його готовності до активного життя в закладі і за його межами;

– використання психолого-педагогічних методик оцінювання фізичного, психічного, соціального і духовного розвитку особистості учня;

– розробки педагогічних засобів, створення умов організації життєдіяльності учнів, використання механізмів стимулювання життєвої активності та особистісного розвитку.

Новий підхід до визначення цілей і задач щодо формування особистості учня різного віку в загальноосвітній школі можливо побудувати за якісно новою системою Трей Лі, яка пропонує трансформувати традиційну класно-урочну систему та запровадити принципово нові цілі й нові підходи до забезпечення готовності кожного учня до постійного і різнобічного самовдосконалення та створити нову навчально-виховну систему, яка дасть можливість кожному учневі рухатись у всіх напрямках розвитку в оптимальному для себе темпі протягом різного періоду навчання в школі.

Модель школи, що здатна допомогти всім дітям стати успішними і щасливими, можливо побудувати, на думку автора системи ТрейЛі, за допомогою введення елементів, які відсутні в сучасних шкільних системах. А саме:

- визначити комплексну систему цілей щодо розвитку і виховання учнів;

- встановити мінімально необхідний перелік якостей сучасної успішної людини, а також досягти достатньо мінімального рівня розвитку кожної з цих рис;
- розробити методику діагностики рис сучасної успішної людини;
- формування у кожного школяра готовності до постійного і різнобічного самовдосконалення;
- вивчати себе і вчитися постійно себе вдосконалювати засобами навчальних предметів;
- постійно жити самовизначенням, самоаналізом, самоусвідомленням;
- формування в учнів цілісної картини навколишнього світу;
- побудувати загальноосвітній процес з інтегрованих між собою предметів: історій наук, техніки, соціальних перетворень, мистецтв, релігій і філософії, рідної та іноземних мов.

Впровадження зазначеної системи пропонується здійснювати шляхом поетапної трансформації діючої класно-урочної системи на основі експериментального впровадження основних етапів створення нової школи [3, с. 65-67].

В таких умовах науково-дослідної експериментальної роботи важливим є прогностичне соціально-педагогічне моделювання школи майбутнього. На нашу думку, головне завдання „Школи майбутнього” має полягати в індивідуальному підході до навчання, виховання і розвитку особистості учня засобами включення його в діяльність, а також стимулювання його внутрішніх сил до самовдосконалення і саморозвитку, створення сприятливого розвивального середовища.

У принципі, нова модель загальноосвітньої школи по змісту повністю або частково може бути:

- описовою і розкривати сучасні принципи перетворення освітньо-виховного процесу (діяльності, інтегративності, задачності, виховної спрямованості, опори на інтелектуальні здібності, емоційного зміщення і т. ін.), визначати його етапи за особистісно зорієнтованою технологією навчання, виховання і розвитку на основі інтегрально-діяльного підходу, встановлювати зв'язки між проблемою вдосконалення механізму надання освітніх послуг і розвивальним змістом загальної середньої освіти, способами трансформації в засобах, методах, способах соціально-педагогічної взаємодії і результативності активної творчої діяльності особистості учня;

- структурною, яка включає в себе мету, завдання, засоби, методи, функції та шляхи досягнення результативності соціально-педагогічної взаємодії, встановлює підпорядкування компонентів соціально-педагогічної системи;

- функціональною чи функціонально-динамічною, що передбачає використання організаційно-функціональних і структурно-логічних схем освітньо-виховного процесу, порівняльних таблиць упровадження освітніх інновацій і нововведень, алгоритму інноваційної діяльності, що розкривають зв'язки між елементами, способами функціонування соціально-педагогічної системи та визначають процеси соціалізації особистості учня в результаті навчання, виховання і розвитку;

- евристичною, що дає можливість встановити нові зв'язки і залежності всіх компонентів соціально-педагогічної системи на основі нових методик розвитку процесу навчання, розвитку виховного процесу, розвитку процесу формування особистості як соціальної якості індивіда;

- інтегративною (змішаною), яка включає в себе компоненти декількох чи всіх видів моделей, ознаки якої подаємо на таблиці 1.

Таблиця 1.

Ознаки інтегративної моделі „Школи майбутнього”

Ступені навчання	Освітні цілі	Шляхи реалізації	Прогноз досягнень
раннього розвитку	виявлення задатків, формування здібностей	вільне навчання, програмування індивідуального розвитку	розкриття потенційних можливостей
ціннісно-орієнтаційного розвитку	розвиток загальнодіяльнісних, процесуальних, інтелектуальних здібностей, формування цінностей	інтегровані курси за тріадами, диверсифікація предметів за пізнавальними процесами, індивідуальне навчання	активно-творча діяльність, ціннісно-орієнтаційне ставлення до навколишнього світу
професійного розвитку	професійна орієнтація, формування потреби до праці	кооперація за професійними модулями, дистанційні курси поглиблення знань, професійна практика	професійний вибір, соціальні ролі і життєві цілі

Перші три види моделей школи майбутнього можливо віднести до пізнавальних і пояснювальних, дві останні – до перетворювально-прогностичних, які відображають те, що змінюється. Прогностична модель „Школи майбутнього” передбачає спрямування освітньо-виховної діяльності на розвиток

особистості учня, концентрацію методик освіченості та професійної підготовки, інтеграцію компетентісно орієнтованої освіти з ціннісними орієнтаціями особистості.

Як бачимо, модель, заміщуючи об'єкт пізнання, дозволяє отримати нову інформацію про об'єкт, визначені зв'язки і відносини. Проте модель як спрощене відображення прототипу, іноді не відображає багатьох суттєвих якостей. Змінні моделі відбивають основні для даного дослідження характеристики, а аналіз зміни їхніх значень є головною метою моделювання „Школи майбутнього”.

Тому в моделюванні науково-дослідної експериментальної роботи керівника на шляху до „Школи майбутнього” необхідно:

- виділити основний системоутворюючий зв'язок, підпорядкування елементів соціально-педагогічної системи;
- співвіднести результати аналізу моделі з наявною концепцією „Школи майбутнього” для отримання цілісної картини освітніх послуг, освітньо-виховних подій, відкриття нових процесів, феноменів;
- співвіднести висновки, отриманні на основі моделювання соціально-педагогічної системи з даними опитувань, спостережень, узагальнення досвіду, з теорією, концептуальними засадами особистісно зорієнтованої освіти.

При побудові будь-якої моделі визначається міра спрощення і схематизації в ній основ загальної середньої освіти, враховується складність і багатогранність освітньо-виховного процесу, щоб не упустити суттєвих характеристик сучасного загальноосвітнього навчального закладу. Тільки з врахуванням вимог і характеристик моделювання в науково-дослідній експериментальній діяльності керівника всі схеми, таблиці, структури, формули концептуальні описи тощо, можуть виконати функції:

- зрозуміти суть школи майбутнього;
- пояснити процеси взаємодії елементів освітньо-виховного процесу;
- з'ясувати точки дотику, розриви в логічній схемі пошуку дидактичних засобів, методів, способів навчання, виховання і розвитку учнів;
- виділити проблемні зони організації розвитку особистості засобами навчання, виховання і соціалізації;
- прогностично оцінити можливі варіанти поліпшення елементів соціально-педагогічної системи.

Звідси випливає, що основним завданням „Школи майбутнього” в експериментальному режимі є запровадження зміни освітньо-виховних процесів. У цьому контексті умісна апеляція до використання різних освітніх практик: проблем і помилок; контактності; ситуативності; задачності і проблемності; дослідництва і проектування; моніторингу і стандартизації; алгоритмізації і структурування; пізнання зигзагом; ймовірного навчання; лінійності; концентрованості, кооперативності в навчанні і т. ін.

Отже, в основу моделювання соціально-педагогічного процесу в „Школі майбутнього” покладаються такі уявлення:

- структура зв'язків і залежності в освітньо-виховному процесі розвитку особистості учня має представляти зміни соціально-педагогічної системи, що охоплюють всі компоненти;
- соціально-педагогічна система, як основа розвитку особистості учня, характеризується динамікою системоутворюючих елементів школи і соціуму;
- не існує загальних правил дослідження освітньо-виховного процесу і управління ним;
- ефективність пізнання системи навчання, яка характеризується компетентністю, динамічністю, невизначеністю, непередбаченістю;
- поняття нової моделі побудовані на емпіричних, а не теоретичних узагальненнях;
- гнучкі роздуми, спрямовані на послідовне осмислення і інтеграцію вихідних даних в таку модель соціально-педагогічної ситуації, яка дає найкращий результат на час пояснення;
- алгоритми діяльності будуються за власними видами досліджуваних стратегій інноваційного розвитку загальної середньої освіти;
- відбувається принципова обмеженість використання теоретичних моделей;
- постановка різних завдань, різношарпних і різнорівневих цілей;
- мотиваційною основою розвитку особистості є пізнавальна активність в соціумі;
- результати взаємодії елементів освітньо-виховної системи можуть бути неочікуваним відкриттям чи фатальною помилкою.

Висновки... Як бачимо, в ході моделювання соціально-педагогічного процесу, взаємодії з комплексними динамічними освітньо-виховними системами змінюється сам процес розвитку особистості, розвиваючись в нову соціально-педагогічну систему та методику. Досягнути нового в жорстких умовах регламентації діяльності загальноосвітніх навчальних закладів та організувати навчально-виховних процес по-новому можливо в умовах зміни соціально-педагогічної системи в експериментальній „Школі майбутнього”.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Горкуненко П. П. Основи науково-педагогічних досліджень : навч.-метод. посіб. / П. П. Горкуненко. – Рівне : РДГУ, 2006. – 134 с.
2. Дем'юнюк Т. Діяльність тимчасового науково-дослідного колективу педагогів Рівненщини / Т. Дем'юнюк / Нова педагогічна думка : наук.-метод. журнал. – Рівне : РОППО, 2005. – №1. – С.7-13.
3. Кандибур Г. Р. Школа, яка змінить Світ / Г. Р. Кандибур. – Дніпропетровськ : Пороги, 2008. – 68 с.
4. Національна Концепція Державної цільової програми „Школа майбутнього” / Розпорядження Кабінету Міністрів України №160 від 13 квітня 2007 р. – 5 с.
5. Соціолого-педагогічний словник / [за ред. В. В. Радула]. – К. : Екс-Об, 2006. – С.142-143.
6. Семиченко В. Системно-структурне моделювання складних об'єктів у психолого-педагогічних дослідженнях / В. Семиченко // Післядипломна освіта в Україні. – 2003. – №3. – С. 26-30.
7. Положення про експериментальний загальноосвітній навчальний заклад / Збірник нормативних документів загальної середньої та дошкільної освіти. – К., 2002. – С.51-64.
8. Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності / Збірник нормативних документів загальної середньої та дошкільної освіти. – К., 2002. – С.101-113.
9. Химинець В. В. Науково-дослідна робота в інститутах післядипломної педагогічної освіти / В. В. Химинець. – Ужгород : ЗППО, 2005. – 148 с.

Анотація

Т.Н.Гавлітина

Моделирование научно-исследовательской работы руководителя на пути к школе будущего

Обоснованы идеи для проекта новой школы, раскрыты задачи экспериментальных исследований по моделированию новой школы, выделены различные типы моделей общеобразовательных школ и особенности моделирования социально-педагогической системы и учебно-воспитательного процесса.

Ключевые слова: модернизация образования, школа будущего, экспериментальная работа руководителя, моделирование новой школы, виды моделей современной школы.

Summary

T.M.Gavlitina

The Modeling of Scientific Work of Manager on the Way to the School of Future

The ideas of the new school design project are grounded, the tasks of experimental researches on the design of new school are exposed, the different types of models of general schools and the features of design of the socially pedagogical system and educational process are selected.

Key words: education modernization, school of future, experimental work of the manager, new school modelling, the types of new school models.

Дата надходження статті:

„12” листопада 2008 р.

УДК 378.112

О.М.ГАЛУС,

*кандидат педагогічних наук, доцент
(м.Хмельницький)*

Моделювання структури педагогічного управління адаптацією майбутніх учителів у системі ступеневої освіти

У статті розглянуто питання моделювання структури педагогічного управління адаптацією студентів до навчання та нових умов життєдіяльності у ступеневому ВНЗ. Обґрунтовано теоретичну модель структури педагогічного управління цим процесом, визначено її основні аспекти: науково-концептуальний, змістовий, технологічний (організаційний і методико-практичний).

Ключові слова: педагогічне управління, процес моделювання, теоретична модель, ступенева освіта, адаптація особистості.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Явище адаптації особистості є складним, багатограним та інтегрованим процесом. Успішна адаптація майбутніх учителів до навчання та нових умов життєдіяльності у ВНЗ потребує створення організаційно-методичних умов для цілеспрямованого системного педагогічного керівництва з боку суб'єктів управління (адміністрація ВНЗ, деканати, викладачі, куратори). Ефективне проходження адаптаційних процесів у ступеневому ВНЗ можливе за умови їх успішного здійснення на усіх освітньо-кваліфікаційних рівнях (молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр), які є відносно завершеними циклами освітньо-кваліфікаційної підготовки фахівців. Обґрунтування та використання відповідної теоретичної моделі структури педагогічного управління адаптацією майбутніх учителів з адаптації постає своєрідним інструментом з досліджуваної проблеми.

Формулювання цілей статті... Метою даної статті є розкриття проблем моделювання педагогічного управління адаптацією майбутніх учителів до навчання та нових умов життєдіяльності у ВНЗ.

Аналіз досліджень і публікацій та виклад основного матеріалу... Необхідно з'ясувати сутність понять „управління”, „педагогічне управління”, „адаптація особистості”. У науковій літературі досить широкоаспектно подано визначення поняття “управління” та опис його основних функцій (М.Х.Мескон, Ф.Хедоурі, М.Альберт [16], В.Г.Афанасьєв [3], П.Ф.Друкер [9], О.Г.Ковальов, Д.П.Кайдалов, Ф.Генов, Ф.У.Тейлор, Р.Х.Шакуров та ін.). У широкому філософському розумінні управління – це „елементарна функція організованих систем різної природи (біологічних, соціальних, технічних), яка забезпечує збереження їх певної структури, підтримку режиму діяльності, реалізацію програми, мети діяльності” [26, 704]. В.Г.Афанасьєв вважає, що “управління є сукупністю певних дій (операцій), які здійснюються людиною, суб'єктом управління щодо об'єкта з метою його перетворення та забезпечення його руху до заданої мети” [3, 58]. Свідомий і цілеспрямований характер управлінської діяльності можна назвати її важливим атрибутом. Управління розглядають як послідовне чергування і поєднання структурних елементів: „управління – це процес планування, організації, мотивації і контролю, необхідний для того, щоб сформулювати та досягти мети організації” [16, 38]. Управління освітніми закладами висвітлювалося у працях вчених з різноманітних питань, зокрема, сучасних досліджень проблем управління соціально-педагогічними системами (С.С.Березняк, В.І.Бондар [6], Л.І.Даниленко [7], Г.В.Сльникова [11], Л.М.Калініна, Л.М.Карамушка, О.М.Коберник, В.І.Маслов [15], О.Т.Шпак, В.С.Лазарев, В.С.Маслов, В.В.Олійник [18], В.В.Третяченко, Ф.І.Хміль, Є.М.Хриков [25], Г.В.Федоров та ін.); теорії і методик моделювання управлінської діяльності (В.С.Пікельна [22], О.Г.Хомерики); кваліметричного підходу до визначення ефективності управління навчальними закладами (О.Л.Ануфрієва, Г.А.Дмитренко [8], Г.В.Сльникова [11]), удосконалення післядипломної педагогічної освіти (Н.М.Бібік, С.В.Крисюк, І.П.Жерносек, Т.М.Сорочан, Н.Л.Коломінський [13], Н.Г.Протасова та ін.).

Процес адаптації особистості має міждисциплінарне значення, а тому досліджувався ученими у біології (П.К.Анохін, М.О.Бернштейн, І.М.Сеченов, І.П.Павлов, Г.Сельє, З.Фрейд, Е.Майер, І.Д.Карцев, Ф.З.Меерсон), філософії (В.Г.Кремень, В.С.Лукай, Г.І.Царегородцев), соціології (Д.О.Андреева [2], М.П.Лукашевич, Т.Г.Дичев, В.В.Москаленко, М.І.Пірен, М.А.Шабанова та ін.), психології (Ю.А.Александровський [1], Б.Г.Асмолов, Г.О.Балл, Л.С.Виготський, А.В.Петровський [21], В.А.Семиченко [24], П.О.Просецький [23]), педагогіці (М.І.Дьяченко [10], І.А.Зязюн, Л.О.Кандибович [10], О.Г.Мороз [17], А.І.Новодворскіс, Н.Г.Ничкало та ін.). Теоретичний аналіз в цілому процесу адаптації особистості представлено у працях ряду учених Б.Г.Ананьєва, Д.О.Андреевої [2], В.Г.Асеева, Г.О.Балла, В.А.Семиченко [24], А.В.Петровського [21] та ін.

Ми розглядаємо *адаптацію* як активний усвідомлений процес пристосування особистості до змінних умов життєдіяльності, набуття і вироблення нею адаптивних механізмів, здатних встановлювати на певних етапах відносну рівновагу із соціумом. Метою процесу адаптації є адаптована до соціуму особистість, яка не лише реагує на зовнішні зміни, а бере активну участь у виробленні адаптивних механізмів. Набуття особистістю певного досвіду пристосування до змінних умов соціуму слугує для неї у майбутньому підґрунтям для подолання нових перешкод.

Під *педагогічним управлінням процесом адаптації* майбутніх учителів у системі ступеневої освіти розуміємо сукупність цілеспрямованих дій суб'єктів педагогічного управління з метою розвитку адаптивних здібностей студента, сприяння його адаптації до навчання та нових умов життєдіяльності на I-IV ОКР, які є підґрунтям його успішного професійного становлення у ВНЗ, професійної й особистісної самореалізації. Важливою складовою реформування вищої школи є введення чотирьох освітньо-кваліфікаційних рівнів, які являють собою відносно завершені цикли освітньої та кваліфікаційної підготовки фахівця. Завданням суб'єктів педагогічного управління є забезпечення успішного проходження адаптації майбутніх учителів на усіх освітньо-кваліфікаційних рівнях.

Проте питання моделювання структури педагогічного управління адаптацією майбутніх учителів в умовах ступеневого ВНЗ розкрито недостатньо. Педагогічне управління процесом адаптації студентів у зазначеній системі носить певний системний характер, включаючи у себе ряд важливих взаємопов'язаних етапів, характерних для процесу управління в цілому, так і педагогічного управління будь-яким процесом окремої особистості у ВНЗ зокрема. Тому нами використано науковий метод дослідження – *моделювання*. Моделювання дозволяє різко скоротити витрати праці і часу на дослідження, допомагає систематизувати знання про явище, процес, що вивчається, підказує шляхи до більш цілісного опису, накреслює найбільш повні зв'язки між етапами, відкриває можливості для створення більш цілісних класифікацій. Моделювання робить дослідження наочнішим і глибшим за своєю сутністю. Моделювання може бути наочно-образним, описовим, логіко-символічним. Моделювання педагогічних об'єктів як науковий метод дослідження об'єктів пізнання на їх моделях широко представлено у педагогічній науці в працях Ю.К.Бабанського [4], І.Я.Лернера [14], В.В.Кравецького [12], Ю.О.Овакімяна, М.М.Ржецького [20], І.О.Рейнгарда [19], В.С.Пікельної [22], В.І.Маслова [15],

В.П.Беспалька [5] та ін. Результатом моделювання є створення моделі. М.М.Ржецький вказував, що "...без побудови теоретичного дидактичного об'єкту не може бути дослідження. ...Теоретичне дослідження має два етапи: побудова теоретичної моделі та її вивчення" [20, 31].

У запропонованій моделі структури педагогічного управління процесом адаптації особистості в системі ступеневої освіти (рис. 1) представлено такі складові: мета, науково-концептуальний, змістовий, технологічний (організаційний і методико-практичний) аспекти досліджуваної проблеми і результат. *Метою* визначено цілеспрямований ефективний управлінський вплив на процес адаптації студентів в системі ступеневої педагогічної освіти.

Науково-концептуальний аспект теоретичної моделі представляє наукові засади педагогічного управління процесом адаптації студентів (концепції; підходи; закони, закономірності; принципи: методологічні, педагогічні, організаційні; етапи: планування, прогнозування, організація, контроль і корекція, впровадження результатів педагогічного управління).

Змістовий аспект теоретичної моделі характеризує процес адаптації як системне явище і функцію професійного розвитку особистості (компоненти адаптації: енергетичний, середовищний, діяльнісний, соціальний, професійний, індивідуально-особистісний; освітньо-кваліфікаційні рівні підготовки фахівців: молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр; етапи процесу адаптації: підготовчий, основний і підсумковий, які характеризуються емоційним, когнітивний і мотиваційно-вольовим компонентами; рівні процесу адаптації: високий, середній, низький).

Технологічний (організаційний і методико-практичний) аспект теоретичної моделі розкриває: діяльність Регіональної лабораторії соціально-педагогічних проблем адаптації студентів до навчання в умовах ВНЗ як науково-методичного центра; програму дослідно-експериментальної роботи з аналізу проблем адаптації студентів; організаційно-методичну модель системи роботи ВНЗ із адаптації майбутніх фахівців на I-IV ОКР; роботу зі студентами (спецкурс); роботу з викладачами і кураторами (семінар); роботу з батьками студентів; модель адаптованої особистості майбутнього фахівця.

Результатом досліджуваної проблеми у моделі є професійно адаптована особистість майбутнього фахівця. Головними учасниками педагогічного управління адаптацією виступають суб'єкти (адміністрація ВНЗ, деканати, викладачі і куратори) та об'єкти управління (студенти). Від їх активної взаємодії залежить ефективність процесу адаптації.

З метою оперативного педагогічного управління процесом адаптації майбутніх педагогів на базі Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії у 2001 році створено *Регіональну лабораторію соціально-педагогічних проблем адаптації студентів до навчання в умовах ВНЗ Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти АПН України (нині Університет менеджменту освіти)*.

Провідними *принципами* роботи лабораторії є: а) актуальність – з'ясування найбільш актуальних проблем адаптації для кожної особи; б) науковість – аналіз теоретичних питань дослідження та розроблення методичної бази психолого-педагогічної діагностики процесу адаптації на наукових засадах; в) випереджаючий характер, прогностичність – можливість передбачити деструктивні тенденції, здійснювати своєчасний профілактичний вплив; г) неперервність – лонгitudний характер досліджень (моніторинг), психолого-педагогічне супроводження людини протягом перебування у відповідній системі; д) наступність і послідовність – простеження змін, що відбуваються на різних етапах, виявлення загальних тенденцій розвитку; е) доцільність – надання допомоги саме в найбільш актуальних проблемах; е) оперативність – своєчасне виявлення відхилень від оптимуму та надання адресної допомоги.

В основу діяльності лабораторії закладено концептуальну теоретичну субмодель процесу адаптації студентів в умовах ступеневого навчання як багатокomпонентного системного явища, на основі якої можна вести оперативну діагностику і корекцію негативних тенденцій, що виникають на окремих структурно-функціональних рівнях. Відповідно до цієї моделі була розроблена експериментальна програма з апробацією визначених для дослідження методик та методів.

Основними *завданнями* лабораторії визначено: а) аналіз традиційних поглядів на процес адаптації; б) розробку структури процесу адаптації, визначення методичної бази психолого-педагогічної діагностики; в) з'ясування змін, що відбуваються зі студентами на різних рівнях їх стосунків із ВНЗ, розглядаючи не лише безпосередні трансформації, а й складні міжкомпонентні (структурні) зрушення; в) дослідження реальних структурних змін в адаптаційних процесах, що відбуваються на рівні індивідуальних та колективних суб'єктів навчання; г) організацію та здійснення управлінських впливів щодо надання адресної допомоги в адаптаційних процесах індивідуальним і колективним суб'єктам навчання; д) створення пролонгованої системи супроводження адаптаційних процесів, що сприятиме попередженню негативних тенденцій особистісного і професійного розвитку, підвищенню адаптаційних резервів особистості, постійному удосконаленню навчально-виховного процесу.



Рис. 1. Теоретична модель структури педагогічного управління процесом адаптації студентів в системі ступеневої освіти

Своєчасна діагностика, комплексний моніторинг змін, що відбуваються на структурному та функціональному рівнях, дають можливість окреслити і розв'язати основні проблеми включення студента в адаптаційні процеси.

Лабораторія виконує дослідницьку, корекційну і пропагандистську функції. Найголовнішою функцією лабораторії є дослідницька. У лабораторії проводяться дослідження з метою оперативного

врахування нових вимог до підготовки фахівців вищої кваліфікації, удосконалення процесу педагогічного управління навчально-виховним процесом, пошуку нових шляхів і засобів управління, які забезпечують розвиток самостійності та активності студентських груп та здатності їх до самоуправління, відстеження перебігу адаптаційних процесів на певних ОКР. Для цього створено ряд програм, підібрано методики дослідження цих процесів. За допомогою комплексу психодіагностичних методик отримується вихідна і поточна інформація про особливості та інтелектуальну діяльність кожного студента у студентських групах і їх динаміку, міжособистісні стосунки. Інформацію передають користувачам: а) адміністрації ВНЗ, керівництву факультетів і кафедр, викладачам і кураторам для управління; б) студентам для самовиховання і самоуправління діяльністю і станом. Дослідження для отримання даних про міжособистісні стосунки в різних групах проводиться за завданням ректорату, заявками кураторів, деканів факультетів. Ці дані використовуються ними для удосконалення навчально-виховної роботи.

Корекційна функція пов'язана з використанням результатів психологічних досліджень на замовлення ректорату, навчальної частини, деканатів, кураторів академічних груп, студентського самоврядування. Кількість звернень за допомогою у лабораторію визначена критерієм її дієвості, наявності і необхідності. Лабораторія покликана здійснювати вплив на удосконалення педагогічного управління адаптивними процесами у ВНЗ безпосереднім і опосередкованим шляхами. Переважає опосередкований шлях, коли результати досліджень передаються особам, які здійснюють педагогічне управління процесом адаптації. Особлива увага звертається на посилення психологічних засад удосконалення процесу підготовки фахівців. Сюди відносяться семінари з психологічних проблем педагогічного управління для керівного складу ВНЗ, спецкурси для викладачів і студентів з психології спілкування, рольові ігри, заняття з культури розумової праці і психології творчої діяльності, психорегулюючого тренування. У кінцевому результаті заходи інтегруються у своєрідний синтетичний курс самоуправління процесом адаптації, який включає психологічні аспекти спілкування, поведінки, культури розумової праці.

Важливою є *пропагандистська* функція лабораторії. По-перше, шляхом пропаганди психологічних знань формується потреба та інтерес служб академії до проведення досліджень прикладного характеру. По-друге, від якості пропаганди психологічних знань залежить впровадження результатів дослідження у практику. Важливо, щоб отримані дані були зрозумілими керівництву ВНЗ, викладачам, студентам. Форми пропаганди психологічних знань у ВНЗ досить різноманітні: курси підвищення психолого-педагогічних знань (у процесі стажування викладачів); науково-практичні конференції; постійно діючі семінари кураторів груп (створення в академії інституту кураторства); методичні листи з контролю знань та інтелектуальних умінь, культури розумової праці; заняття з викладачами кафедр для ознайомлення їх з методами і результатами роботи лабораторії, новітніми засобами навчання і контролю; лекції і бесіди зі студентами; бесіди за результатами психодіагностичного обстеження у навчальних групах; індивідуальні та групові консультації для викладачів, студентів і батьків; спецкурси з психології педагогічного менеджменту, спілкування, культури розумової праці, психорегулюючого тренування тощо.

У лабораторії створено *програму експериментальної роботи* з аналізу проблем адаптації студентів в умовах ступеневої педагогічної освіти. Ідея системного підходу до розв'язання проблем адаптації студентів, закладена у діяльності лабораторії, була надалі розвинута у дисертаційному дослідженні Л.В.Зданевич.

Організаційно програма експериментальної роботи передбачає проведення регулярних та періодичних психолого-педагогічних зрізів процесу адаптації: а) 1 курс – тричі на рік: початок, середина (кінець першого семестру) та кінець навчального року; б) 2, 3, 4, 5, 6 курси, магістратура – двічі на рік: початок і кінець навчального року.

Основними *етапами* реалізації даної програми визначено:

Перший етап – *теоретико-концептуальний*. Завдання: а) розробка концептуальних ідей дослідження; б) розробка загальнотеоретичних положень професійної підготовки фахівців у ВНЗ; в) аналіз особливостей педагогічного управління сучасними процесами у ВНЗ.

Другий етап – *діагностико-аналітичний*. Завдання: а) створення теоретичної моделі структури педагогічного управління процесом адаптації студентів в системі ступеневої освіти; б) створення та перевірка теоретичної субмоделі адаптації особистості студента в системі ступеневої педагогічної освіти, методики дослідження; в) розробка комплексної програми дослідження; г) визначення окремих напрямів дослідження; д) організація і проведення комплексного моніторингу ступеня адаптованості студентів до нових умов навчання та життєдіяльності; е) виявлення тенденцій перебігу адаптаційних процесів, що відбуваються в системах навчання та діяльності;

Третій етап – *пошуковий*. Завдання: а) ознайомлення науково-педагогічних працівників з результатами дослідження; б) розширення знань науково-педагогічних працівників про процес адаптації, окремі рівні, доказ актуальності психолого-педагогічної роботи на відповідних рівнях; в)

запровадження та засвоєння викладачами прийомів оптимізації навчання, міжособистісної взаємодії, виховання та професійного розвитку з метою покращення адаптаційних тенденцій.

Четвертий етап – *розвивально-формувальний*. Завдання: а) формування цілісної організаційно-педагогічної системи (науково-методична та навчально-виховна робота) ВНЗ з підвищення ефективності адаптації студентів; б) включення відповідних напрямів роботи як нормативних у виховну систему ВНЗ.

П'ятий етап – *узагальнюючий*. Завдання: а) статистично-кількісний аналіз результатів досліджень; б) порівняння традиційної та експериментальної систем роботи; в) визначення нових, перспективних напрямів роботи; г) підведення підсумків роботи з реалізації програми дослідно-експериментальної роботи.

Перспективними напрямами досліджень у рамках даної програми є:

1. Виявлення особливостей адаптаційних процесів, що відбуваються у навчанні студентів, як на рівні окремих компонентів, так і на рівні структурних зв'язків. Встановлення тенденцій структурних трансформацій залежно від: а) успішності навчання; б) індивідуально-типологічних особливостей студентів; в) року навчання (ОКР); г) соціально-демографічних чинників; д) професійної спрямованості; е) ціннісних орієнтацій тощо.

2. Виявлення впливів на процес адаптації, що надають особливості навчально-виховному процесу: а) навчальне навантаження; б) склад викладачів; в) профіль підготовки; г) методична база навчання; г) рівні навчання.

3. Узагальнення отриманих за окремими напрямами результатів: а) теоретичне – поглиблення знань про адаптаційні процеси, розвиток особистості в процесі навчання та професійної підготовки; б) методичне – використання нових засобів побудови моделей та діагностування складних інтеграційних явищ; в) технологічне – апробація технологій оптимізації процесів навчання, особистісного і професійного розвитку.

4. Посилення ролі студентського самоврядування в управлінні процесом адаптації особистості в системі ступеневої педагогічної освіти.

Висновки...

1. Успішна адаптація майбутніх учителів до навчання та нових умов життєдіяльності у ВНЗ потребує створення організаційно-методичних умов для цілеспрямованого системного педагогічного керівництва з боку суб'єктів управління (адміністрація ВНЗ, деканати, викладачі, куратори).

2. Ефективне проходження адаптаційних процесів у ступеневому ВНЗ можливе за умови їх успішного здійснення на усіх освітньо-кваліфікаційних рівнях (молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр), які є відносно завершеними циклами освітньо-кваліфікаційної підготовки фахівців.

3. Обґрунтування та використання відповідної теоретичної моделі структури педагогічного управління адаптацією майбутніх учителів з адаптації постає своєрідним інструментом з досліджуваної проблеми.

4. Визначення та актуалізація основних аспектів теоретичної моделі структури педагогічного управління адаптацією майбутніх учителів (науково-концептуального, змістового і технологічного) сприяє науковому, системному розв'язанню досліджуваної проблеми.

5. Позитивні результати процесу адаптації особистості досягнуто завдяки функціонуванню науково-методичного центра – Регіональної лабораторії соціально-педагогічних проблем адаптації студентів до навчання в умовах ВНЗ.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Александровский Ю. А. Пограничные психические расстройства / Юрий Анатольевич Александровский. – М. : Медицина, 1993. – 237 с.
2. Андреева Д. А. О понятии адаптации. Исследование адаптации студентов к условиям учебы в вузе / Д. А. Андреева // Человек и общество. Проблемы интеллектуального и культурного развития студенчества. – Л. : ЛГУ, 1973. – Вып. 13. – С. 62-69.
3. Афанасьев В. Г. Человек в управлении обществом / Виктор Григорьевич Афанасьев. – М. : Политиздат, 1977. – 382 с.
4. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований / Юрий Константинович Бабанский. – М.: Педагогика, 1982. – 192 с.
5. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / Владимир Павлович Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 191 с.
6. Бондар В. І. Теорія і технологія управління процесом навчання в школі / Володимир Іванович Бондар. – К. : Школяр, 2000. – 191 с.
7. Даниленко Л. І. Теоретико-методичні засади управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Даниленко Лідія Іванівна. – К., 2005. – 478 с.
8. Дмитренко Г. А. Стратегічний менеджмент: цільове управління освітою на основі кваліметричного підходу : навч. посіб. / Геннадій Анатолійович Дмитренко. – К. : ІЗМН, 1996. – 140 с.
9. Друкер П. Ф. Практика менеджмента / Питер Ф. Друкер. – М. : Вільямс, 2001. – 398 с.
10. Дьяченко М. И. Психология высшей школы : учеб. пособ. / Михаил Иванович Дьяченко, Лев Александрович Кандыбович. – [3-е изд., перераб. и доп.]. – Минск : Университетское, 1993. – 368 с.

11. Єльнікова Г. В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні : монографія / Галина Василівна Єльнікова. – К.: ДАККО, 1999. – 303 с.
12. Краевский В. В. Методология педагогики: Пособие для педагогов-исследователей / Владимир Викторович Краевский. – Чебоксары: Изд-во Чувашск. ун-та, 2001. – 243 с.
13. Колімінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект) : монографія / Наум Львович Колімінський. – К. : МАУП, 2000. – 286 с.
14. Лернер И. Я. Теория современного процесса обучения, ее значение для практики // Советская педагогика. – 1989. – № 11. – С. 9-13.
15. Маслов В. И. Теория и методика организации непрерывного повышения квалификации руководителей школ : учеб. пособ. / Валентин Иванович Маслов. – К. : МНО УССР, 1990. – 258 с.
16. Мескон М. Основы менеджмента. Персонал / Майкл Мескон, Майкл Альберт, Франклин Хедоури ; [пер. с англ.]. – М. : Дело, 1992. – 702 с.
17. Мороз А. Г. Профессиональная адаптация выпускника педагогического вуза : автореф. дис. на соискание науч. степени д-ра наук : 13.00.01 / Мороз Алексей Григорьевич. – К., 1983. – 50 с.
18. Олійник В. В. Теоретико-методологічні засади управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Олійник Віктор Васильович. – К., 2004. – 46 с.
19. Рейнгард И. А., Ткачук В. И. Основы педагогики высшей школы / Игорь Александрович Рейнгард, Василий Иванович Ткачук. – Днепропетровск: ДГУ, 1980. – 96 с.
20. Ржецкий Н. Н. Методы теоретических исследований в дидактике // Советская педагогика. – 1989. – № 10. – С. 31-36.
21. Петровский А. В. Индивид и его потребность быть личностью / А. В. Петровский, В. А. Петровский // Вопросы философии. – 1982. – № 3. – С. 44-54.
22. Пикельная В. С. Теория и методика моделирования управленческой деятельности (школоведческий аспект) : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Пикельная Валерия Семеновна. – Кривой Рог, 1993. – 432 с.
23. Просецкий П. А. Социальное взаимодействие в системе „преподаватель – студент” в период адаптации первокурсников к условиям высшей школы / П. А. Просецкий // Формирование личности учителя в системе учебно-воспитательного процесса в педагогическом институте. – М.: МГПИ, 1980. – С. 83-84.
24. Семиченко В. А. Психічні стани / Валентина Анатоліївна Семиченко. – К. : „Магістр-S”, 1998. – 208 с. Рос. мовою.
25. Хриков С. М. Управління навчальним закладом : навч. посіб. / Євген Миколайович Хриков. – К. : Знання, 2006. – 365 с. – Бібліогр.: в кінці розд.
26. Философский энциклопедический словарь. – М. : Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.

Анотація

А.М.Галус

Моделирование структуры педагогического управления адаптацией будущих учителей в системе многоуровневого образования

В статье рассмотрены вопросы моделирования структуры педагогического управления адаптацией студентов к учебе и новым условиям жизнедеятельности в многоуровневом вузе. Обосновано теоретическую модель структуры педагогического управления этим процессом, определены ее основные аспекты: научно-концептуальный, содержательный, технологический (организационный, методико-практический).

Ключевые слова: педагогическое управление, процесс моделирования, теоретическая модель, многоуровневое образование, адаптация личности.

Summary

О.М. Halus

Modelling of the Structure of Pedagogical Management of the Future Teachers' Adaptation in the System of Multilevel Education

The questions of modelling of the structure of pedagogical management of the students' adaptation to the study and to the new conditions of ability to live in the multilevel higher educational institution are examined in the article. The theoretical model of the structure of pedagogical management of this process, is grounded, its basic aspects: scientifically-conceptual, contextual, technological (organizational, methodic-practical) are defined.

Key words: pedagogical management, modelling process, theoretical model, multilevel formation, adaptation of the personality.

Дата надходження статті:

„14” січня 2009 р.

Актуальні проблеми управління науково-методичною роботою керівників ЗНЗ в сучасних умовах

Розкривається необхідність системної модернізації науково-методичної роботи з керівниками загальноосвітніх навчальних закладів у сучасних умовах. Акцентовується увага на необхідності її компетентизації, персоніфікації, використанні інноваційних підходів до вибору змісту, форм, методів підвищення професіоналізму керівників.

Ключові слова: науково-методична робота, управління науково-методичною роботою, модернізація науково-методичної роботи, компетентизація, персоніфікація.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Сучасні умови розвитку суспільства, які характеризуються глобалізаційними, інтеграційними, трансформаційними процесами в усіх сферах життя, вимагають погоджених дій світового співтовариства не лише в галузі політики й економіки, але і в галузі освіти. За цих умов виняткового значення набуває роль керівників закладів/установ освіти та система науково-методичної роботи щодо управління їх професійним зростанням. Головна мета такої цілеспрямованої роботи – надання реальної дієвої допомоги керівним кадрам у розвитку професійної майстерності, активізація їхнього творчого потенціалу, підготовка професіонала-управлінця, здатного забезпечити функціонування і розвиток закладу освіти в сучасних умовах. Тобто йдеться про керівника-дослідника з високим рівнем професіоналізму, методичної та загальної культури.

Ефективне розв'язання цієї проблеми забезпечить оптимальний вибір стратегії формування системи науково-методичної роботи з керівними кадрами на оновлених методологічних засадах.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Питання управління науково-методичною роботою в закладах/установах освіти стали предметом дослідження багатьох вітчизняних і зарубіжних учених, серед яких праці Ю.С.Алфьорова, Б.С.Гершунського, Ю.А.Конаржевського, В.І.Маслова, А.М.Мойсеєва, М.М.Поташніка, В.П.Сімонова, П.І.Третякова, Т.І.Шамової тощо. В публікаціях Л.Даниленко, В.Олійника, Ю.Васильєва, В.Кричевського, Т.Шамової, В.Лазарева та ін. розкриваються особливості підвищення кваліфікації керівних кадрів у системі післядипломної освіти, удосконалення їх професійної майстерності з урахуванням особистісного підходу.

Різні аспекти управління науково-методичною роботою з керівними і педагогічними кадрами досліджуються В.І.Бондарем, Л.І.Даниленко, Г.А.Дмитренком, Г.В.Єльніковою, Л.М.Карамушкою, Н.Л.Коломінським, В.С.Пікельною, ін. Проблеми компетентизації освіти сьогодні активно обговорюються вітчизняними і зарубіжними вченими, серед яких Н.М.Бібік, І.Г.Єрмаков, С.Ф.Клепко, В.В.Кравський, О.В.Овчарук, Л.В.Сохань, Б.Г.Чижевський, А.В.Хуторський та ін. Окремі аспекти використання інформаційних технологій у підвищенні кваліфікації керівних кадрів освіти, розвитку їх інформаційної культури досліджують В.Ю.Биков, В.Д.Руденко, В.В.Гуменюк, Л.Н.Забродська, Н.Д.Панкратова, Л.М.Калініна ін.

Формулювання цілей статті... Все ж, не дивлячись на велику увагу науковців до проблеми управління науково-методичною роботою керівних та педагогічних працівників, недостатньо дослідженими ще залишаються питання системної її модернізації в контексті сучасних суспільних вимог.

Відтак метою даної статті є розглянути актуальні питання стратегії розвитку науково-методичної роботи з керівниками загальноосвітніх навчальних закладів за нових умов на засадах реалізації компетентісного підходу, персоніфікації, використанні інноваційних підходів до вибору змісту, форм, методів підвищення їхньої професійної компетентності.

Виклад основного матеріалу... Науково-методична робота є складовою єдиної системи безперервної освіти педагогічних працівників і розуміється нами як цілісна, заснована на досягненнях науки, передового досвіду і конкретному аналізі професійних потреб фахівців система взаємопов'язаних заходів, дій, засобів, спрямованих на підвищення професійної майстерності кожного педагога, керівника, збагачення і розвиток творчого потенціалу кожного педагогічного колективу, а в кінцевому результаті – на досягнення оптимальних результатів освіти, виховання і розвитку особистості [2, с.3].

Пріоритетними завданнями науково-методичної роботи як структурної ланки післядипломної освіти педагогічних працівників визначено:

- трансформацію наукових ідей у педагогічну практику;
- впровадження сучасних особистісно орієнтованих методів і форм організації освітнього процесу, інформаційних технологій; відновлення пріоритетів виховання;
- системний моніторинг змісту, форм і методів освіти та її результативності;
- науково-методичне забезпечення розвитку освітніх установ і закладів;

- аналіз та розробка сучасних концепцій, навчальних програм, посібників, підручників (включаючи альтернативні), сприяння створенню умов для реалізації варіативної частини навчальних планів, поглибленого вивчення предметів, профільного навчання з урахуванням потреб регіонів;
- вивчення, узагальнення, поширення перспективного управлінського, педагогічного досвіду, методична інструментовка матеріалів виставок педагогічних ідей і знахідок;
- сприяння соціалізації педагогів в умовах інформаційного суспільства;
- створення оптимальної системи інформаційного забезпечення та інформаційно-аналітичного обслуговування навчально-виховного процесу і управління ним.

Реалізація цих завдань сьогодні потребує оновлення підходів до управління науково-методичною роботою з керівними та педагогічними кадрами, що обумовлюється також і тими основними пріоритетами державної політики в галузі освіти, визначеними Національною доктриною [6], а саме: особистісна орієнтація освіти, формування національних і загальнолюдських цінностей, створення рівних можливостей для дітей і молоді у здобутті якісної освіти, постійне оновлення її змісту, розвиток системи неперервної освіти та освіти упродовж життя, формування через освіту здорового способу життя, розвиток україномовного освітнього простору, забезпечення економічних і соціальних гарантій для професійної самореалізації педагогічних, науково-педагогічних працівників освіти, підвищення їхнього соціального статусу.

Саме в цьому контексті необхідно модернізувати управління науково-методичною роботою, під яким ми розуміємо цілеспрямовану взаємодію суб'єктів, спрямовану на організацію системної, колективної та індивідуальної діяльності педагогічних і керівних працівників, спрямовану на удосконалення їхньої кваліфікації та професійної майстерності.

Модернізація науково-методичної роботи повинна відбуватися з урахуванням таких факторів:

1. Здійснення рішучого переходу до системної її побудови. Для цього необхідне системне бачення і цілей, і завдань, і змісту, і форм її організації.

2. Відмова від оцінки ефективності за показниками процесу і перехід до критеріїв кінцевого результату, до критеріїв оптимальності. Це необхідно зробити вже зараз, аби припинити звіти організаторів методичної роботи про методичну діяльність за кількістю, частотою, формою, об'ємом заходів.

3. Неухильне впровадження діагностики утруднень керівників як основи вибору оптимальної структури, змісту, форм науково-методичної роботи; недопустимість нав'язування будь-яких тем, форм, структур районними методкабінетами, організаторами науково-методичної роботи.

4. Використання нових форм активного навчання (моделювання, тренінг, ділові ігри, аналіз ситуацій тощо), а також модернізація традиційних форм. Наприклад, як радить М.М.Поташнік, "відкриті уроки потрібно починати не з відвідування самого уроку і закінчувати висловлюванням думок про побачене. Більш ефективним буде оновлений алгоритм: - розповідь учителя про проект майбутнього відкритого уроку, про свою творчу лабораторію (як створювався цей проект, на основі яких джерел); - ознайомлення з характеристикою навчальних можливостей класу, в якому буде проводитись урок; - відповіді на питання по проекту уроку (це дозволить зробити присутніх співучасниками дійства, викличе у них стан очікування і потужну особистісну мотивацію). Тільки потім відвідування уроку, аналіз його самим учителем, відповіді на питання, аналіз уроку керівником і, на кінець, загальна дискусія" [7, с.109].

5. Вибір на науковій основі адаптованих до конкретних умов структур, змісту і форм діяльності. Названий фактор передбачає, в разі необхідності, розпуск тих форм роботи, які себе не виправдали, і організацію інших об'єднань, творчих груп на основі спільного інтересу до певної проблеми, психологічної сумісності її учасників, на основі компенсаторних можливостей тощо.

6. Перенесення акценту в змісті роботи на розвиток інтелекту, розширення світогляду, адже загальна культура особистості є тією основою, на якій і будуватиметься будь-яка педагогічна чи управлінська технологія.

7. Всебічний розвиток науково-методичної діяльності від організаційних форм до самоосвіти, від обов'язкової участі до добровільної за рахунок цілеспрямованої роботи щодо стимулювання високопрофесійної управлінської праці.

Професійне зростання керівників загальноосвітніх навчальних закладів розглядається як послідовний, відкритий у просторі і неперервний у часі процес, що має забезпечувати кожному керівнику таке навчання, яке б дало змогу підвищити професійну кваліфікацію, виходячи з власних потреб і вимог суспільства, сприяти загальному розвитку особистості.

Це вимагає посилення таких функцій науково-методичної роботи, як адаптивна, компенсаторна, аналітична, перетворювальна, розвиваюча, прогностична, комунікативна, стимулююча. Реалізуючи ці функції в роботі з керівниками загальноосвітніх навчальних закладів, важливо перенести акценти з вивчення стандартних, інваріантних станів на механізм оволодіння новими, прилучення до перспективних моделей педагогічного досвіду і набуття власного в широкій і різноманітній практиці,

надання науково-методичній роботі більш персоніфікованого характеру, що забезпечить кожному директору, заступнику директора школи та іншим суб'єктам управління ширші можливості для оновлення, вдосконалення, поглиблення своєї професійної підготовки в прийнятний для нього спосіб, у тому числі на базі дистанційного навчання із застосуванням нових інформаційних технологій.

Пріоритетними принципами організації та функціонування науково-методичної роботи як системи визначено діагностичний підхід, самодостатність, практичну та адресну спрямованість.

Важливим в оновленні науково-методичної роботи з керівниками ЗНЗ бачиться врахування актуальних сьогодні в освіті особистісно орієнтованого та компетентнісного підходу.

Метою особистісно орієнтованої освіти є забезпечення сприятливих умов для соціального, психологічного, інтелектуального розвитку особистості, розкриття та реалізації її потенціалу, набуття важливих компетенцій, функціональної та професійної грамотності, задоволення пізнавальних інтересів, збагачення її суб'єктного досвіду. Як зазначає В.В.Серіков, сьогодні „освіта все більш постає як сфера конкуруючих концепцій, як свого роду „виробництво освіченості”, в якому, як і в інших виробництвах, використовуються сучасні наукомісткі технології, інформаційні продукти, кваліфіковані спеціалісти. Стаючи центральним феноменом культури, освіта все більш орієнтується на утвердження сутнісного особистісного начала в людині” [8, с.5].

Особистісна орієнтація освіти, зокрема і післядипломної, важливою складовою якої є науково-методична робота з керівними та педагогічними кадрами, визнана вимогою часу, проте ще не стала об'єктом методологічної рефлексії та відображається в більшій частині наукових праць і в масовій педагогічній свідомості на рівні звичних уявлень. В той же час, вона вимагає пошуку інших засад для проектування науково-методичної роботи, які не зводяться лише до заздалегідь встановленої моделі особистості.

Постає необхідність сконцентрувати зусилля на те, щоб, підвищуючи рівень фундаментальності знань кожного керівника, забезпечити гармонізацію науково-предметних, світоглядно-методологічних, дидактичних, психологічних знань, що дозволить повніше реалізувати управлінську, гуманітарну, культуротворчу функції, виробити професійні цінності, оволодіти сучасним інструментарієм управління якістю освіти.

Власне, ці твердження і визначають парадигму особистісно орієнтованого підходу до науково-методичної роботи з керівниками ЗНЗ, яка ґрунтується на вічних цінностях процесу пізнання і прагненні особистості до самовдосконалення, духовного і фізичного розвитку.

Основою для визначення змісту науково-методичної роботи з керівниками ЗНЗ, їх професійно-особистісного розвитку повинен стати і компетентнісний підхід як провідна інноваційна ідея сучасної освіти.

Як зазначає С.Ф.Клепко, „для конструювання мети і змісту освіти у формі стандартів, програм і підручників сьогодні вирішальним викликом є розуміння компетентності (компетенції) як спроби специфічного укрупнення і конфігурації одиниць планових результатів навчального процесу. Внаслідок цього, якщо скористатися термінологією Пауло Фрейре, поняття компетентності в освітньому дискурсі (і не лише в Україні) перетворилося на „генеративне слово” [3, с.131].

Під компетентністю людини педагоги розуміють спеціально сконструйовані набори знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у процесі навчання [4, с.18]. Вони дозволяють людині визначати, тобто ідентифікувати і розв'язувати, незалежно від контексту (від ситуації) проблеми, характерні для певної сфери діяльності.

С.М.Шишов та В. Кальней вважають, що здатність (уміння) діяти на основі здобутих знань це і є компетентність. Уявлення про компетенції змінює поняття „оцінки” та „кваліфікації”, оскільки важливим стає не те, що в індивіда є внутрішня організація чогось (наприклад, знань), а можливість застосування того, що є” [4, с.21]. Нові підходи до змісту освіти у зв'язку з компетентностями, на їхню думку, полягають у тому, що треба уникати „знань як соціокультурної форми”, замінюючи їх на інші культурні форми (наприклад, замінити знаннєву форму роботи з людиною на ритуально організовану й говорити про уклад чи досвід), тобто будувати простір так, щоб людина, рухаючись у ньому, переходячи від однієї форми організації спілкування до іншої, несла в собі у вигляді досвіду ці переходи, і обґрунтувати, що функціонально це краще, аніж мати „щось у голові”. Треба відмовитись не від знань взагалі, а від знань „про всяк випадок”, тобто перейти до іншого розуміння того, що є „знання як такі”.

Попри деякі розбіжності в підходах, фахівці США, наприклад, визначають три основних компоненти в компетентнісній освіті: це формування знань, умінь і цінностей особистості [5, с.17].

У науці та освітній практиці розглядають також і проблеми відбору ключових компетенцій (їх ще інколи називають базовими, універсальними, такими, що переносяться) і вважають, що ключова компетенція – це така, що відповідає найширшому колу специфіки, універсальна для різних видів діяльності та може бути умовно названою як „здатність до діяльності”. Як поняття інтегративне, „компетенція” містить такі аспекти: готовність до цілепокладання, готовність до оцінювання, готовність до дії, готовність до рефлексії [4, с.21].

Сьогодні на основі досвіду більше 100 університетів із 16 країн-учасниць Болонського процесу відібрано 30 загальних компетенцій з трьох категорій: інструментальні, міжособистісні та системні. Вони класифіковані з точки зору значення навичок для професії і рівня опанування після закінчення навчання [1, с.154-158]. При визначенні змісту науково-методичної роботи з керівниками загальноосвітніх навчальних закладів головним орієнтиром повинні стати саме ці компетенції.

Доцільність компетентнісного підходу полягає в можливості зберігати гнучкість та автономію в архітектурі навчально-тематичних планів методичних заходів, і в той же час, вносити зміни у підходах до навчання, які, насамперед, стосуються зміщення акцентів із процесу на результати навчання, зміни ролі викладача, зміни в організації навчання, зміни в методах оцінювання результативності науково-методичної роботи.

Поряд з цим, постає необхідність системної модернізації змісту, методів, форм розвитку професійної компетентності керівників. Важливе місце в цій системі займає здійснення постійного моніторингу показників роботи для вчасного коригування та прийняття управлінських рішень щодо удосконалення їхньої діяльності. Значна роль відводиться вивченню, узагальненню, пропаганді, впровадженню та поширенню кращого управлінського досвіду, розгортання дослідно-експериментальної роботи, сутність якої в пошуку, обґрунтуванні, розробці та впровадженні наукомістких інновацій в управління.

Визначаючи зміст науково-методичної роботи, особливе значення потрібно приділити забезпеченню її випереджаючого характеру. Важливим джерелом модернізації змістовного компоненту мають стати як соціально значимі, так і регіональні проблеми. Високий рівень толерантності та партнерства, який є визначальним у системі науково-методичної роботи, створює ґрунт для самореалізації особистості, розвитку творчого потенціалу, актуалізації результатів спільної діяльності.

Актуальним у розвитку професійної компетентності керівників є формування здатності до саморозвитку, особистісного самопізнання, дослідницької культури. Це ставить додаткові завдання щодо психологічної їх озброєності. Важливо забезпечити керівників інструментарієм психодіагностики, навчити аналізувати результати роботи, коректувати відповідно з ними навчальний процес, здійснювати багатоаспектну моніторингову діяльність.

Доцільним та своєчасним бачиться діяльність щодо ознайомлення керівників з технологією проектування та розробка ними цільових проектів з актуальних проблем управління закладом освіти. Проектування виступає сьогодні як нова методологія управління, як дієвий інтерактивний метод, як спеціальна, концептуально обумовлена та технологічно забезпечена діяльність, спрямована на створення образу бажаної у майбутньому системи.

У ході проективної діяльності керівники вправляються у встановленні зв'язків виявлених потреб із задумом, його концептуалізацією, у визначенні цілей, завдань, цінностей, вчать вибудовувати цілеспрямовану діяльність, зважувати необхідні для цього ресурси.

Висновки... Викладені підходи до модернізації управління науково-методичною роботою з керівниками ЗНЗ у системі післядипломної освіти створять необхідну основу для якісного вдосконалення її змісту та організації, а отже, забезпечить ефективність підвищення кваліфікації керівних кадрів, їх конкурентоспроможність у нових соціально-економічних умовах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посіб. / за ред. В. Г. Кременя. – Тернопіль, 2004. – 384 с.
2. Гуменюк В. В. Науково-методична робота з педагогічними кадрами / В. В. Гуменюк, І. А. Наумчук. – Хмельницький, 2005. – 185с.
3. Клепко С. Ф. Філософія освіти в європейському контексті / С. Ф. Клепко. – Полтава : ПОШПО, 2006. – 328 с.
4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. О. В. Овчарука. – К., 2004. – 112 с. – (Бібліотека з освітньої політики).
5. Маслов В. І. Наукові підходи до визначення змісту управлінської компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу / В. І. Маслов // Підготовка керівника середнього закладу освіти. – К., 2004. – С.53-61.
6. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. – К., 2001. – 22с.
7. Поташник М. М. Управление качеством образования в вопросах и ответах / М. М. Поташник // Народное образование. – 2002. – № 1. – С.85-96.
8. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем / В. В. Сериков. – М. : Логос, 1999. – 272 с.
9. Управление качеством освіти / [А. О. Лавренюк, Л. М. Малинич, В. В. Мельник, В. В. Гуменюк]. – Хмельницький : ХОШПО ; Кам'янець-Подільський, 2003. – 184 с.

Анотація

В.В.Гуменюк

Актуальные проблемы управления научно-методической работой руководителей общеобразовательных заведений в современных условиях

Раскрывается необходимость системного модернизирования научно-методической работы руководителей средних общеобразовательных заведений в современных условиях. Акцентируется внимание на необходимости ее компетенизации, персонификации, использовании инновационных подходов к выбору содержания, форм, методов повышения профессионализма руководителей.

Ключевые слова: научно-методическая работа, управление научно-методической работой, модернизация научно-методической работы, компетенизация, персонификация.

Summary

V.V.Humeniuk

The Actual Problems of Scientific and Methodical Work Management of the General Educational Institutions Managers under Modern Conditions

System modernization necessity of scientific and methodical work of the managers of general educational establishments in modern conditions is revealed. The attention is accented on scientific and methodical work development strategy under new conditions; its competency, personifications, informatization necessity; use of innovative approaches to selections, forms and methods of teachers' professional skills increasement.

Key words: scientific and methodical work, the management of scientific and methodical work, modernization of scientific and methodical work, competenization, personification.

Дата надходження статті:

„12” листопада 2008 р.

УДК 378.14+37.036

А.А.ГРИГОР'ЄВА,
здобувач
(м.Хмельницький)

Творчі здібності та їх розвиток у студентської молоді

У статті розглядається проблема розвитку творчих здібностей студентів. Аналізуються різноманітні підходи до трактування понять „творчість” та „творчі здібності”. З'ясовуються шляхи формування творчих здібностей студентської молоді.

Ключові слова: творчість, творчі здібності, вища школа, навчально-виховний процес.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Становлення української державності, інтеграція в європейське та світове співтовариство, відмова від тоталітарних методів управління державою і побудова громадянського суспільства передбачають орієнтацію на людину, розвиток її творчого потенціалу, створення умов для самореалізації, самоудосконалення особистості, враховуючи її нахили, здібності, таланти.

Відповідно до нових вимог дійсності змінюється і характер вищої освіти. Тому для успішної адаптації студента в суспільстві його слід привчати мислити нестандартно, оригінально, знаходити нові способи вирішення завдань, постійно працювати над собою, самостійно приймати рішення, все це характеризує творчу особистість.

Так, у Державній національній програмі „Освіта” (Україна ХХІ століття), Законі України „Про вищу освіту”, Національній доктрині розвитку освіти зазначено, що вища школа повинна сприяти формуванню всебічно розвиненої творчої особистості. Для студентів творча діяльність стає природною і необхідною формою пізнання матеріально-предметного світу; вона виявляє резерви особистості, нові шляхи власного вдосконалення. Тому проблема розвитку творчих здібностей студентів у процесі навчально-пізнавальної діяльності набуває особливої актуальності.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Творчість є предметом аналізу багатьох учених, які досліджують природу цього феномена. У роботах Л.Виготського, В.Крутецького, В.Моляко, Я.Пономарьова, С.Рубінштейна, О.Савченко, С.Сисоевої та ін. висвітлюються психолого-педагогічні фактори, які сприяють формуванню творчих можливостей особистості, мотивів її творчої діяльності, розвитку творчої активності. Значну теоретичну цінність і практичну значущість у розкритті форм і методів розвитку творчої особистості у навчально-виховному процесі становлять праці Ш.Амонашвілі, І.Волкова, С.Логачевської, В.Сухомлинського та ін.

Формулювання цілей статті... Мета статті – проаналізувати сутність та розкриття проблеми формування творчих здібностей студентської молоді.

Виклад основного матеріалу... У філософській та психолого-педагогічній літературі існують різні трактування поняття „творчість”, що підкреслює його багатоплановість і багатоаспектність. Розглянемо деякі з них.

У педагогічному словнику творчість – свідомо, цілеспрямована, активна діяльність людини, спрямована на пізнання та перетворення дійсності, створення нових, оригінальних предметів, витворів тощо, які ніколи ще не існували, з метою вдосконалення матеріального та духовного життя суспільства.

У філософському словнику творчість визначається як „діяльність, яка породжує щось якісно нове, якого раніше не існувало” [8, с.92].

У психологічному словнику творчість – це діяльність, результатом якої є створення нових матеріальних або духовних цінностей.

Н.Кичук розглядає творчість як складне і водночас комплексне явище, зумовлене всім розмаїттям соціально-психологічних і психолого-фізіологічних передумов; умова становлення, самопізнання і розвитку особистості; важлива форма людської практики, активізації потенціалу суб'єкта в процесі особистісних змін. Творчий потенціал виражається в різних видах активності людини: пізнавальній, світоглядній, трудовій, комунікативній і емоційній [1].

Психолог К.Платонов характеризує творчість як „мислення в його найвищій формі, яке виходить за межі необхідного для розв'язання задачі вже відомими способами” [8, с.93].

Дослідники проблеми творчості, коли розглядають процеси навчання і виховання, часто використовують термін творчі здібності, які розуміють широко, як синтез властивостей і особливостей особистості, які характеризують ступінь їх відповідності вимогам певного виду навчально-творчої діяльності і обумовлюють рівень її результативності.

На думку С.Сисоевої, творчі здібності особистості утворюють категорію психології і характеризуються як психологічні особливості людини, від яких залежить набування знань, умінь і навичок. Творчі здібності людини, її обдарованість, задатки, які притаманні будь-якій людині, створюють лише передумови для виникнення і розвитку творчого процесу. Завдання особистості, колективу – розкрити і розвинути їх [9].

У своїй книзі „Розвиток творчої особистості” вчений-психолог М.Гамезо зазначає, що головним показником творчої особистості, її найсуттєвішою ознакою вважається наявність творчих здібностей, які розглядаються як індивідуально-психологічні здібності людини, що відповідають вимогам творчої діяльності і є умовою для її успішного виконання. Дослідник стверджує, що творчі здібності не існують як специфічні утворення, а є похідними від психофізичних якостей особистості і пов'язані із спеціальними здібностями щодо певних творчих видів діяльності. Вони виявляються у створенні нових, оригінальних продуктів та пошуку нових засобів діяльності особистості. М.Гамезо стверджує, що рівень розвитку творчих здібностей залежить від якості наявних знань, умінь та навичок та ступеня їх об'єднання в єдине ціле; від природних задатків людини та якості вроджених нервових механізмів елементарної психічної діяльності; від більшого чи меншого „тренування” самих мозкових структур, які беруть участь у здійсненні пізнавальних та психофізіологічних процесів [7].

Творча особистість – це, з одного боку, суб'єкт творчих соціальних відносин і свідомої творчої діяльності, а з іншого – причина творчої діяльності та соціально-творчих значущих дій, що здійснюються в певному соціальному середовищі.

До особливостей творчої особистості Я.Пономарьов відносить такі якості: надзвичайна напруженість уваги; висока вразливість; цілісність сприйняття; інтуїція; фантазія, вигадка; дар передбачення; великі за обсягом знання [6]. У науковій літературі охарактеризовано комплекс необхідних рис, якостей та властивостей особистості, що визначають становлення її як творчої особистості. До найважливіших дослідники відносять: зорієнтованість мотивації на творчість та інтелектуальну активність, спрямованість на евристичну діяльність (Н.Кичук); відмову від загальноприйнятих шляхів і засобів вирішення проблеми, розвиненість уяви, цілісність сприйняття, наполегливість у доведенні запланованого до завершення (В.Андреев); легкість генерування ідей, гнучкість мислення, перенесення знань у нові умови, здатність до оцінювання (О.Лук); адекватну „Я-концепцію”, допитливість, сміливість, емпатійність у ставленні до людей, самовідданість, емоційну активність, асоціативність мислення й пам'яті, здатність до винахідництва, дослідницької діяльності, здатність до подолання конфліктних ситуацій (С.Сисоева); високий рівень спостережливості, пам'яті, знань, досвіду, регуляції емоцій і вольових актів (А.Шумілін) [2].

З точки зору психоаналітичної теорії існує п'ять креативних якостей людини: творча обдарованість, емпатія, здібність усвідомлювати обмеженість власного життя, почуття гумору, мудрість.

Особливого значення у розвитку творчих здібностей студентів становлять праці відомих науковців, зокрема З.Гіптерс, В.Личковаха, Л.Масол, Н.Миропольської, Т.Рейзенкінда, які стверджують, що розвитком творчості й узагалі творчим процесом керувати важко. Вплинути на організацію такої діяльності можливо, лише створивши для цього відповідні умови, а саме: проводити навчання в атмосфері взаєморозуміння, співтворчості, сприймаючи кожного студента як особистість; пріоритетною має стати діалогічна форма ведення занять, коли студенти мають змогу самостійно мислити, вносити пропозиції, набувають навичок обґрунтування власної думки; на заняттях доцільно створювати ситуації вибору і давати можливість студентам здійснювати цей вибір.

Вчені зазначають, що навчальний процес має поєднувати репродуктивну та перетворювальну діяльність студентів. При цьому творчий характер має така перетворювальна діяльність, коли постає потреба застосувати знання у новій ситуації або скористатися відомими способами вирішення проблеми.

На їх думку, саме метод творчих завдань, які виступають активним засобом активної роботи мислення, пам'яті, актуалізації накопичених знань, є основним у процесі формування досвіду перетворювальної діяльності. Певна послідовність творчих завдань зумовлюється рівнем їх складності, який співвідноситься з певним етапом пізнавального процесу.

На заняттях доцільно використовувати творчі індивідуальні завдання чотирьох типів: завдання, які розвивають допитливість і допомагають визначити невідповідність, формувати проблемні запитання; завдання на розвиток аналітичних здібностей, уміння оригінально мислити, обґрунтовувати власні ідеї; завдання, які сприяють формуванню незалежних власних суджень; завдання, які сприяють розвитку фантазії [8].

Під час виконання творчих завдань треба враховувати індивідуальні особливості студентів. Диференціація проявляється у рівні складності завдань, які вони виконують, рівні допомоги викладача або наданні їм повної самостійності. Такі завдання формують навички самостійної діяльності.

Важливу роль у розвитку творчих здібностей відіграють критерії добору матеріалу, які можна сформулювати таким чином: 1) працюючи над поставленим завданням, студенти мають відкривати для себе щось нове, досі їм не відоме. Навчальна новизна такого завдання є важливим стимулом діяльності. Без глибокого інтересу до об'єкта праці неможлива творча діяльність індивіда. Саме інтерес виступає важливим мотиваційним стимулом навчально-пізнавальної діяльності студентів; 2) варіативність завдання (відбір раціонального варіанту виконання). Це ставить студентів перед необхідністю аналізувати свою роботу; 3) посиленість і доступність завдання. Треба враховувати індивідуальні особливості студентів (рівень знань, умінь, навичок). Складність поставленого завдання має співвідноситися з їх практичними можливостями [5]. Успішність розвитку творчого потенціалу у студентів, майбутніх учителів, забезпечується дотримання таких організаційно-методичних умов: системна організація роботи зі студентами з метою формування творчого бачення світу; організація творчої діяльності, що орієнтує на індивідуальні особливості сприйняття та емоційного ставлення; інтеграція різних видів студентської творчості з метою поглиблення сприйняття картини світу через твори мистецтва і образного їх відтворення у власній творчій діяльності; використання виховного потенціалу сім'ї, що стимулює творчу активність студентів; належний рівень педагогічної майстерності викладачів з метою ефективного розвитку творчих цінностей.

На думку Н.Кузьміної, тільки глибоке знання викладачем особливостей та потенційних можливостей студентів, вміння використовувати та розвивати свої власні потенційні можливості в процесі спілкування з ними, підвищують інтерес студентів до навчання, викликають бажання творчо опановувати нові знання, вивчати навколишній світ, себе та інших людей в світі.

Значну роль у розкритті творчих здібностей студента і перетворення їх на творчу діяльність відіграють мотиви і воля. Тому освітня діяльність вищої школи завжди має формувати і збагачувати мотиви творчої діяльності майбутнього спеціаліста. Виховний вплив викладача, колективу, суспільних організацій у свою чергу стимулює ідейно-моральне усвідомлення мотиву, що виник, духовні і фізичні можливості для досягнення цілей і певних результатів діяльності.

Формування і розвиток творчої активності майбутнього спеціаліста вимагає адекватної системи взаємовідносин студента і викладача (оскільки творчу особистість може формувати лише творча особистість), відповідного стилю діяльності всіх суб'єктів навчально-виховного процесу, а також особливих зв'язків вищої школи із суспільством. Важливим фактором формування творчої особистості є розвиток самостійності й відповідальності студента у розв'язанні пізнавальних, суспільно-політичних, трудових і моральних проблем [3].

Завдання педагогічного колективу й студентських організацій полягає в тому, щоб сформувати, міцно закріпити активну громадянську життєву позицію відповідно до потреб суспільства й особистості самого студента. Самостійність, відповідальність, активність – це характеристики, властивості життєвої позиції особистості взагалі й творчої зокрема.

Важливою умовою формування творчої особистості студента є формування інтересу до його майбутньої професійної діяльності та стимулювання його творчості. У цьому зв'язку заслуговує на увагу досвід тих ВНЗ, які проводять багатогранну роботу із залучення молоді до навчання у вищій школі, а також роботу з абітурієнтами, з виявлення і розвитку творчої індивідуальності майбутніх студентів на довузівському етапі професійної орієнтації. Цьому сприяє проведення різних творчих конкурсів, олімпіад, організація шкіл юних спеціалістів, залучення до цієї роботи творчо працюючих випускників ВНЗ, створення при вищих навчальних закладах ліцеїв і коледжів, впровадження угод між ВНЗ і школою на умовах кураторства над школою і потенційними випускниками [4].

Розвитку професійного інтересу і творчої активності сприяє реалізація професійної спрямованості навчання всіх без винятку навчальних дисциплін, належна організація навчальних і виробничих практик, написання курсових і дипломних робіт.

Не можна ігнорувати роль і характер педагогічних вимог до студента. Загальновизнано, що рівень цих вимог слід підвищувати. Будь-яке зниження вимог до обсягу і характеру засвоєння необхідних знань

знижує пізнавальну і творчу активність студента, створює неправильне уявлення про те, що вимагатиме від нього майбутня професійна діяльність. Разом з тим надмірність вимог теж може породжувати у свідомості студента негативний психологічний комплекс неповноцінності. Протиріччя між об'єктивними вимогами і суб'єктивними можливостями – джерело розвитку суб'єкта в навчанні. Це протиріччя може розв'язуватися шляхом диференціації одиниць за змістом завдань, різноманітністю типів і засобів педагогічного керівництва, якістю методичного забезпечення пізнавальної діяльності студента і контролю за її ходом.

Зростаюче значення у стимулюванні творчої діяльності майбутнього спеціаліста набуває науково-дослідна робота студентів, яка нині стає невід'ємною і важливою частиною їхньої пізнавальної діяльності. У цьому зв'язку необхідне вдосконалення організаційних форм наукової роботи як засобу розвитку творчого потенціалу студента, створення такої громадської думки, яка сприяє утвердженню у студентському середовищі думки про пріоритетність наукової роботи в підготовці висококваліфікованого, творчого спеціаліста.

Висновки... Таким чином, підсумовуючи різні дефініції поняття „творчі здібності”, структуру творчого потенціалу, можна зробити висновок, що творчі здібності – це індивідуально-психологічні властивості особистості, що характеризується здатністю до нестандартного, оригінального бачення світу, високим рівнем інтелекту, зумовлені певною мотивацією, достатньою пізнавальною активністю та гнучкістю психіки. Творча особистість характеризується прагненням до нових рішень існуючих проблем, розвинутих інтуїтивним, творчим мисленням, винахідливістю.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Кичук Н. В. Формування творчої особистості вчителя / Н. В. Кичук. – К. : Либідь, 1991. – 96 с.
2. Лук А. Н. Психологія творчості / А. Н. Лук. – М. : Наука, 1978. – 127 с.
3. Моляко В. О. Проблеми психології творчості і розробка підходу до вивчення обдарованості / В. О. Моляко // Обдарована дитина. – 2002. – № 4. – С. 19–26.
4. Мороз Ю. В. Творча активність особистості і закономірності її розвитку в онтогенезі / Ю. В. Мороз // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – №4. – С. 46–52.
5. Науменко Р. А. Психолого-педагогічні аспекти розвитку творчої особистості / Р. А. Науменко // Педагогіка і психологія. – 1999. – №2. – С. 75–81.
6. Пономарев Я. А. Психологія творчості / Я. А. Пономарев. – М. : Наука, 1976. – 294 с.
7. Поташник М. М. Педагогическое творчество : проблемы развития и опыт : пособие для учит. – К. : Рад. шк., 1988. – 191 с.
8. Сисоева С. О. Основи педагогічної творчості : підруч. / Світлана Олександрівна Сисоева. – К. : Міленіум, 2006. – 344 с.
9. Сисоева С. О. Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу : [монографія] / Світлана Олександрівна Сисоева. – 214 с.

Аннотація

А.А.Григорьева

Творческие способности и их развитие в студенческой молодежи

В статье рассматривается проблема развития творческих способностей студентов. Анализируются различные подходы к трактованию понятий „творчество” и „творческие способности”. Выясняются пути формирования творческих способностей студенческой молодежи.

Ключевые слова: *творчество, творческие способности, высшая школа, учебно-воспитательный процесс.*

Summary

A.A.Grygoryeva

Creative Abilities and Their Development in the Students

The problem of the development of students creative abilities has been considered in the article. Different approaches to the concepts “creativity”, “creative abilities” have been analyzed. The ways of formation of students creative abilities have been explicated.

Key words: *creativity, creative abilities, higher educational institution, educational process.*

Дата надходження статті:

„16” січня 2009 р.

М.С.ДОРОНІНА,

доктор економічних наук, професор
(м.Харків);

А.В.ДОРОНІН,

кандидат економічних наук, доцент
(м.Харків)

Істинність і прагматизм сучасних досліджень у сфері управління організаційною поведінкою

Висвітлюється питання розробки нових критеріїв науковості досліджень у сфері менеджменту, формулювання передумов розробки нової моделі його парадигми.

Ключові слова: наукові дослідження, менеджмент, модель, критерії науковості досліджень.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Практики і учені, що працюють у сфері менеджменту, все більше переконуються в необхідності перегляду концептуальних, парадигмальних основ цієї науки. Особливої уваги заслуговує методологічне й методичне забезпечення управління персоналом виробничих організацій, оскільки істотно міняється його роль, трудові функції, ресурси і важелі активізації його трудової поведінки. Прогнозована конвергенція інформатики, нанотехнології, біології й бізнесу [1] і характер багатьох фундаментальних публікацій, що розкривають нові резерви підвищення ефективності менеджменту (наприклад, [2; 4; 3]), змушують замислитися над тим, яким чином можна удосконалити розвиток знань і обмін ними в такій дуже важливій сфері життєдіяльності виробничих організацій як менеджмент.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Багато авторів найбільш популярних серед науковців публікацій, присвячених ідеям істотного й ефективного розвитку менеджменту, знаходять їх в узагальненні практичного досвіду. На прагматичних, індуктивних джерелах знань акцентує увагу найбільш успішний фінансист світу і учений-практик Дж. Сорос. Не дедуктивні, а індуктивні джерела взяли для своїх висновків Т.Питерс, Р.Уортермен, виконавши їх на основі аналізу 66 корпорацій [8]. Д. Мерсер представив багато ідей з розвитку менеджменту, узагальнюючи досвід лише однієї найбільш успішної корпорації світу (ІВМ) [9]. Джерела успіху Ли Якокки були викладені ним у праці на прикладі однієї корпорації [10]. Порівняно недавно з'явилися праці ад'юнкт-професора й консультанта зі світовим ім'ям Л. Грэгтон, у яких пропонуються рекомендації з демократизації менеджменту організацій на прикладі 8 корпорацій (BP, McKinsey & Co, Sony, Unisys, Goldman Sachs AstraZeneca, BT, HR) [2]. М.Пендіа, Р.Шелл представили цікаву роботу „Уроки лідерів: чому можна навчитися у 25 найкращих бізнесменів сьогодні” [11]. Список подібних робіт можна продовжити.

Формулювання цілей статті... Навіть короткий огляд публікацій з цієї проблеми підтверджує назрілу необхідність розширеної багатодисциплінарної дискусії як з багатьох його проблем, так і щодо способів визнання кваліфікації вченого. Саме у зв'язку з вищевикладеним дана стаття буде присвячена викладу ідей із приводу нових критеріїв науковості досліджень у сфері менеджменту, формулювання передумов розробки нової моделі його парадигми.

Виклад основного матеріалу... Сьогодні наукове співтовариство для оцінки того або іншого дослідження, виконаного здобувачем наукового ступеня, користується еталонами, представленими в нормативних документах ВАК України. Однак тлумачення цих нормативів неоднозначне. Найбільша кількість претензій до рівня новизни наукових досліджень, запропонованої стандартами, у варіанті „вперше”. Є вчені, які вважають, що все, що пропонує для кваліфікаційної оцінки новий учений, є відкриттям на рівні „вперше” . І частково із цим можна погодитися у варіанті – для нього, для цього вченого. Для нього, дійсно, все, що він зробив уперше самостійно – це відкриття. Відкриття здатності мислити, робити узагальнення, знаходити неточності або незакінченість думки інших учених. Все це – вперше. Є вчені, які вважають, що тільки той результат може претендувати на цей ранг новизни, який не був виділений і описаний жодним ученим світу (так звана в технічних науках новизна світового рівня). І тому в деяких вчених радах по присудженню наукового ступеня стали остерігатися санкціонувати рівень новизни „вперше” в кандидатських дисертаціях. Але якщо орієнтуватися на останню думку, то варто мати на увазі, що вчений може все життя намагатися перевіряти свій результат на первинність.

Ще 20 років тому вчені підраховували, скільки часу необхідно людині, щоб прочитати всі публікації по темі, і визначили цей строк – 40 років. Але ж здобувачеві ще треба проаналізувати й узагальнити отримані попередниками результати. Визнаючи частково цю вимогу, можна вимагати від здобувача узагальнення публікацій і захищених робіт у його предметній області за останні 3–5 років. Але тут є проблема. Оскільки сьогодні в зв'язку зі збагаченням природи предмета дослідження все більше

використовують міждисциплінарний підхід, аналізувати необхідно наукові праці суміжних наук. Та чи може мати достатню кваліфікацію для цього пошукувач ступеню з непрофільних для нього наук?

Третя група учених шукає компроміс, конкретно посилаючись на нормативну модель новизни, викладену ВАК. Особливо наполягають на використанні дієслівного іменника, що визначає якийсь процес, поліпшений ученим. Однак навіть у формулюванні ВАК стоїть словосполучення „процес або явище”. А явище може бути визначено не тільки дієсловом, але й звичайним іменником. Наприклад, автор запропонував виконувати класифікацію складного предмета дослідження. Він обґрунтував необхідність розгляду його в нових координатах, з урахуванням ознаки або характерної риси, що не мала значення до певного моменту існування цього предмета. Предмет попадає в нові умови існування й починає проявлятися та характеристика, яку можна було ігнорувати раніше. Вона має діапазон значень і вимагає класифікації. У цьому випадку важко визначити предмет новизни з використанням процесного аспекту, адже в такому дослідженні буде вдосконалений перелік ознак класифікації.

Що стосується варіантів новизни „удосконалено” і „одержало подальший розвиток”, то оцінка їх добротності чітко орієнтована на ступінь прихильності вченого до пануючої парадигми. Для діагностики цього варіанта новизни необхідно обов'язково знайти опонентів, достатньо знайомих з предметом дослідження, і вони перевіряють, наскільки істотними були доповнення або уточнення, запропоновані здобувачем.

Однак, більш цінним результатом для науки на рівні „вперше”, хоча водночас більш ризикованим, є нова ідея, яка не має аналогів у предметній області досліджень. Саме цю тенденцію доцільно розвивати в науках, пов'язаних з дослідженням людини. Сучасний менеджмент зустрівся з жорстким обмеженням результативності використання визнаних парадигм в дослідженні нових реальностей, нової людини, що отримує в ринковій економіці свободу поведінки. Вдосконалення стандартних парадигм науки вже мало продуктивне. Про це заявляють навіть прабатьки багатьох наук про людину в економічній системі та її поведінку (наприклад, Ф. Котлер, Ф. Лютенс). Про те, що конструктивність лінійних парадигм в менеджменті повністю чи частково втрачена, говорять й інші учені. Наприклад, О. Виханський, А. Наумов і Дж. Джоунс. Може є сенс прислухатися з цього приводу і до думки А. Маслоу, який вказував, що наукові проблеми не так-то просто сформулювати, піддати класифікації й впорядкуванню. Розв'язана проблема перестає бути проблемою, вона стає методом або технікою, а ще не сформульована, – майже що й не існує. Виходить так, що визначати закони предмету дослідження ми можемо лише використовуючи методи й техніки, народжені вирішеними колись проблемами [5]. Канонізовані, загнані в „прокрустове ложе” історичних традицій, ці „закони” пригнічують ініціативу вченого. Вони стають непорушними істинами для пересічного, нетворчого, конвенціонального вченого, якому простіше підійти до рішення проблем саме так, як запропоновано догмами. Але ці тенденції стримують натхненний пошук нових ідей, здатних зробити революційні внески в науку.

У зв'язку з викладеним вище можна висловити думку, що прийшов час навчитися розрізняти в науковому світі вчених, орієнтованих на засоби рішення проблем, і вчених, що формулюють нові проблеми. І ті й інші мають право на визнання. І ті й інші мають право на професійне опонування. Безсумнівно, їх роботи необхідно перевіряти на науковість. Тільки в першому випадку це повинні бути колеги, орієнтовані на прикладний теоретико-методичний аспект науки, а в другому – на теоретико-методологічний, епістемологічний її аспект. Опонентами нетривіальних ідей можуть бути філософи, фахівці в галузі наукознавства або навіть в галузі можливостей і технологій генерування й нагромадження нових знань. Адже наука – це тільки одне із джерел одержання людиною знань про навколишнє середовище [6; 7]. Іншими є людська уява, фантазія, інтуїція й, нарешті, досвід. Знання, отримані з таких джерел, з часом можуть бути обґрунтовані науково, але спочатку на їх основі не можна сформулювати ні гіпотези, ні, тим більше, логічні узагальнення. Причому останні інколи в принципі не можуть бути реалізовані. Адже мова йде про мистецтво, у якому немає аналогій, про неяви знання і навички, які не передаються, яким не можна навчити. Практика ж сьогодні свідчить про значні переваги нестандартних рішень, які не підпадають ні під одну наукову парадигму.

Що стосується менеджменту, то проблеми парадигмальної побудови цієї науки особливо стали відчутними після того, як актуалізувалася проблема визначення активності персоналу через поняття „поведінка”. На відміну від діяльності технологічно охарактеризованої, нормованої і контрольованої, поведінка спостерігається ззовні як система вчинків непередбачуваних, унікальних. Саме такі вчинки формують ефективну реакцію на бурхливі непередбачувані процеси зовнішнього середовища, які швидко сьогодні розвиваються під впливом інформатизації та інтелектуалізації світового простору. У дослідженнях окремих випадків для виділення унікальних шляхів вирішення проблем неможливо використовувати традиційні методи доказу істинності висновків, які базуються на узагальненні масової статистики або використанні складних математичних моделей. Вихід із цієї ситуації представлений у так званому монографічному методі (поглибленому методі дослідження випадку). Звичайно, переконливі й точні рекомендації стосовно технології цього методу поки що дати не можна. Він породжений практикою й унікальний своїми комбінаціями різних підходів і оцінок. Саме це і робить його здатним

досить докладно вивчити реальність ситуації, виконати точну діагностику випадку й знайти шляхи виходу із конкретної критичної ситуації. Спроби його використання в менеджменті сьогодні повинні заохочуватися. Справа в тому, що в умовах нестабільності середовища, що підсилюється, практичний менеджмент при визначенні можливостей розвитку своєї конкурентоспроможності повинен переорієнтуватися з бенчмаркінгу на створення несхожості. Керівника повинна хвилювати проблема не як стати схожим на успішного колегу, а як стати унікальним керівником, як з'єднати несхожих підлеглих і створити несхожий на інші успішний колектив, як об'єднати несхожі колективи в несхожу унікальну організацію. Упорядкувати взаємодію стандартних працівників керівник може адміністративними й економічними методами. Для того, щоб з'єднати зусилля творчих підлеглих, що володіють унікальними якостями, він повинен використовувати соціально-психологічні, освітньо-виховні методи, методи делегування повноважень. При цьому йому необхідно навчитися одночасно використовувати функції і ролі адміністратора, партнера, лідера і коуча. У жодному разі не можна робити ставку на одну із цих ролей, інакше втрачається здатність синтезувати традиції й інновації, з'єднувати знання й інтуїцію в процесі пошуку рішення. Досить проблематичними у випадку управління творчим колективом стали питання їхньої внутрішньої гармонізації.

Ці проблеми сприяли поступовому формуванню основ соціокультурної парадигми менеджменту [12; 13; 14]. Не всі її складові конкретизовані, але актуальність використання культури як інструмента, що консолідує творчий колектив, визначена вже не один раз (наприклад, [15; 16]). Цей факт можна проілюструвати багатьма прикладами з останніх публікацій, присвячених аналізу кризи наукових основ менеджменту. Світ стає все більше непередбачуваним і це вносить хаос у роботу організацій. Але стан хаосу в будь-якій системі, у тому числі й соціальній, як показує практика, недовговічний. Поступово в ній відбувається перерозподіл енергій і потенціалів і народжується нова організованість, не схожа на колишню. Якщо прогресивні перетворення надають людині більше свободи, то вони вимагають від неї і більшої відповідальності. Таку відповідальність людина не може створити й забезпечити самостійно. Вона укладає угоди з іншими людьми, створюючи нові зобов'язання й обмежуючи свою свободу. Вказані тенденції не проявляються як плавні переходи станів, а як циклічні процеси руйнування й формування. Рятую людину в цих процесах її здатність накопичувати знання. Та сьогодні просте накопичення знань не вирішує проблем. Необхідно розвивати навички опанування потрібними для вирішення критичної ситуації знаннями і швидкої їх реалізації на практиці. Тобто, критичною стає не просто компетентність фахівця, а ситуативна компетентність. Динаміка ситуацій вимагає динаміки у створенні мереж, в яких існують творчі працівники організації, у створенні умов їх колективної роботи.

Колективізм членів творчих колективів – це неформальний інститут, що недавно з'явився в полі зору керівників організацій. Практика показала, що втрати здатності контролювати поведінку динамічних, талановитих співробітників, що володіють неявними знаннями й навичками, досить високі. Тому актуальною проблемою є розроблення нової парадигми, нових інструментів дослідження і впорядкування поведінки персоналу організації.

Парадигми як стандарти теорії мають життєвий цикл. Вони, якщо не мінялися, то постійно вдосконалювалися, уточнювалися. Життя тим часом показало, що не тільки абстрактна логіка забезпечує вирішення проблем у насиченому інформацією просторі. Нагальне бажання вирішити проблему та інтуїція породжують такі унікальні практичні дії, які не відповідають строгим постулатам ні однієї парадигми. Практика завжди була багатша за теорію, хоча б тому, що будь-яке явище в природі й суспільстві не є чисто фізичним, економічним, соціальним або психологічним. Розум людини розчленовує світ на компоненти, розробляє для кожного з них наукове знання, і це до певного моменту спрацьовує. Але ускладнення роботи з інформаційними ресурсами, непередбачуваність середовища все частіше формують ситуації, коли логічна людина втрачає здатність швидко приймати ефективні рішення. Озброєний же знаннями теорії, заповзятливий практик комбінує ці знання залежно від ситуації, приймає інтуїтивні рішення і досягає успіху, іноді навіть діючи всупереч стандартам конкретної науки. Значною перевагою моделі прийнятого такою людиною рішення є її інгерентність – відповідність вимогам культурного середовища, в яке вона буде втілюватися [6]. Саме ця її якість максимально зменшує опір тих, хто повинен її практично реалізувати, а отже скорочує час розв'язання критичної ситуації.

Таким чином, проблема формування парадигми управління поведінкою персоналу на соціокультурній основі була породжена практикою, і вона поступово вже знаходить своє вирішення у наукових дослідженнях резервів розвитку механізму управління активністю персоналу організації [7; 15; 16]. Конкретне формулювання її постулатів ускладнюється такими обставинами: 1. Менеджмент і організаційна поведінка формувалися як міждисциплінарні теорії і практично продовжують прискорено розвиватися, змінюючись якісно за рахунок залучення знань із суміжних наук. 2. Наукознавство в цьому випадку рекомендує конструювати систему, яка дозволяє логічно пов'язати критичні елементи знань різних наук і через практичний досвід описувати, діагностувати і змінювати предметне поле науки. Але при цьому не дає рекомендацій, як розв'язати цю проблему на об'єктивному рівні 3. Синтез менеджменту

і організаційної поведінки ускладнений проблемою створення логічної і однозначної схеми розроблення теоретичного забезпечення впорядкування і розвитку знань в сфері управління організаційною поведінкою. Тим не менш, один з варіантів когнітивної схеми створення соціокультурної парадигми управління організаційною поведінкою представлено на рис. 1.

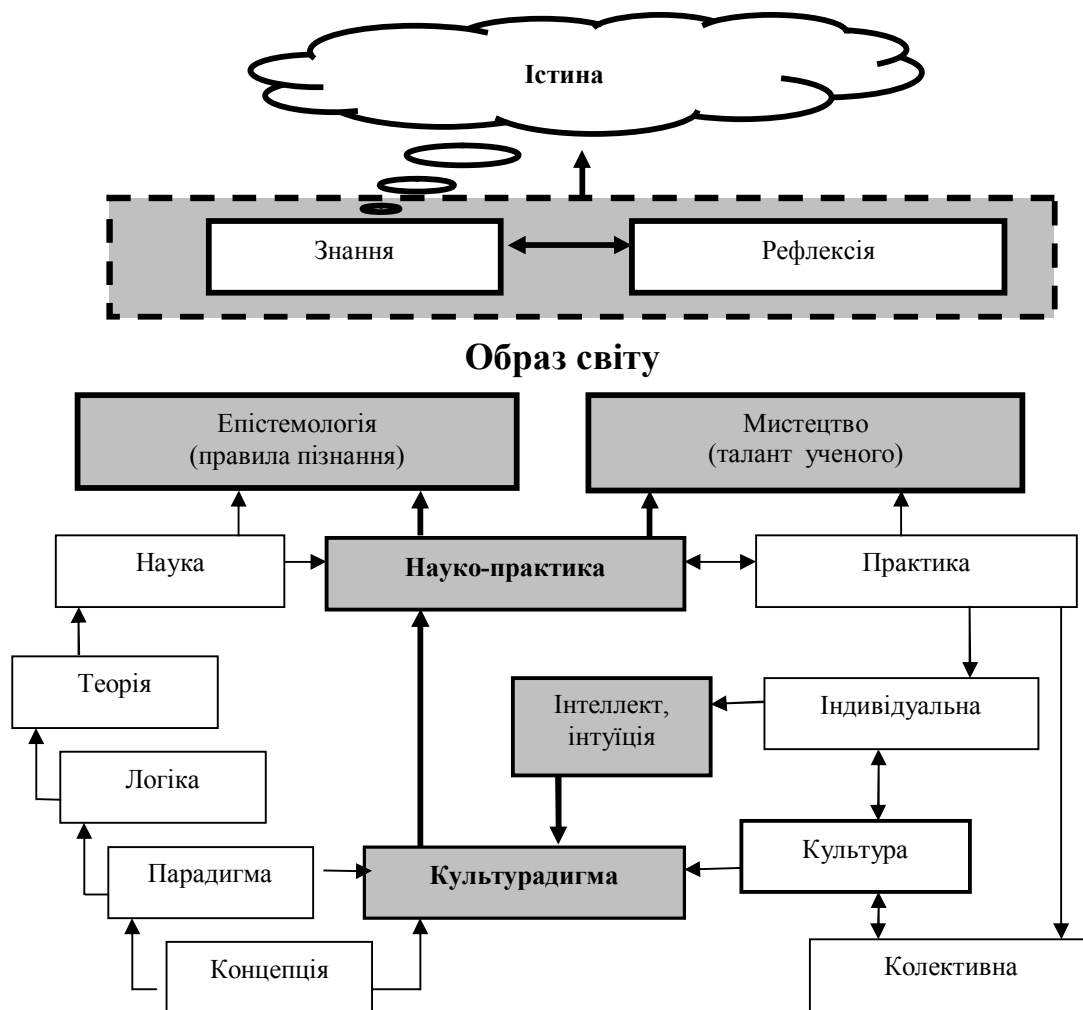


Рис. 1 . Джерела і порядок формування знань в сфері управління організаційною поведінкою

Узагальнення досліджень з цієї проблеми показує, що при створенні соціокультурної парадигми менеджменту необхідно враховувати такі особливості: зміну змісту й структури предметної області; необхідність синтезу технологій різних наук при формуванні методологічної основи; посилення уваги до такого джерела знань як інтуїція; зростання в системі ресурсів ролі і свободи творчої людини – носія людського капіталу; сприйняття часу як критичного фактора забезпечення надійності управління; необхідність врахування ролі емоцій в посиленні творчого потенціалу колективного працівника; орієнтації на культуру як на надійний гарант збереження творчих колективів.

Висновки... Ускладнення умов функціонування і розвитку вітчизняних організацій сприяло зосередженню уваги науковців і практиків на поведінці як новій формі активності персоналу, стимулювало пошук напрямів оновлення наукових схем управління нею. Парадигмальна лінійна побудова науки не може бути конструктивною для систем, в яких присутня людина – власник інтелектуального капіталу. Необхідна не просто зміна парадигми, а й правила конструювання її моделі. Це обумовлює необхідність зміни критеріїв кваліфікаційної оцінки наукового рівня досліджень. Нелінійність розвитку таких соціально-економічних систем як організації вимагає нових джерел поповнення знань і революційних ідей у сфері управління активністю їх персоналу. Істинність і прагматизм досліджень організаційної поведінки забезпечується поєднанням науки і науко-практики в соціокультурній парадигмі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Мейер К. Живая организация / Кристофер Мейер, Стэн Дэвис ; [пер. с англ.]. – М. : Добрая книга, 2007. – 368 с.
2. Грэттон Л. Демократическое предприятие. Раскрепощение бизнеса благодаря свободе, гибкости, приверженности / Л. Грэттон. – Санкт-Петербург : Стокгольмская школа экономики в Санкт-Петербурге, 2005. – 282с.
3. Салмон Р. Будущее менеджмента / Р. Салмон ; под ред. Е. В. Минеевой. – СПб. : Питер, 2004. – 298 с.
4. Клок К. Конец менеджмента / Клок К., Голдемит Дж. – СПб. : Питер, 2004. – 368 с.
5. Maslow A. H. Motivation and Personality (2nd ed.) / Maslow Abraham H. – N.Y. : Harper & Row, 1970 ; СПб. : Евразия, 1999 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://psylib.org.ua/books/masla01/txt02.htm>.
6. Новиков А. М. Методология / Новиков А. М., Новиков Д. А. – М. : СИНТЕГ, 2007. – 668 с.
7. Доронін А. В. Поведінка персоналу виробничої організації. Оцінка, управління, розвиток : [монографія] / А. В. Доронін. – Х. : ІНЖЕК, 2008. – 320 с.
8. Питерс Т. В поисках эффективного управления / Питерс Т., Уортермен Р. – М. : Прогресс, 1986. – 420 с.
9. Мерсер Д. ИБМ: управление в самой преуспевающей корпорации мира / Д. Мерсер ; [пер. с англ.] ; общ ред. и предисл. В. С. Загашвили. – М. : Прогресс, 1991. – 456 с.
10. Яккока Л. Карьера менеджера / Яккока Ли. – Минск : Прогресс, 1996. – С. 200.
11. Пендиа М. Уроки лидеров: чему можно научиться у 25 лучших бизнесменов наших дней / Пендиа М., Шелл Р. ; [пер. с англ.]. – М. : И.Д. Вильямс, 2007. – 256 с.
12. Эггертссон Трауинн. Экономическое поведение и институты / Эггертссон Трауинн ; [пер с англ.]. – М. : Дело, 2001. – 408 с.
13. Стаут Л. Лидерство: от загадок к практике / Л. Стаут. – М. : Добрая книга, 2002. – 320 с.
14. Степанов С. Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций / С. Ю. Степанов. – М. : Наука, 2000. – 174 с.
15. Алексеевский В. С. Социокультурная концепция общей теории менеджмента / В. С. Алексеевский // Менеджмент в России и за рубежом. – 2004. – №2. – С.21–35.
16. Андреева О. А. Стабильность и нестабильность в контексте социокультурного развития / О. А. Андреева. – Таганрог : ТИУиЭ, 2000. – 204 с.

Аннотация

М.С.Доронина, А.В.Доронин

Истинность и прагматизм современных исследований в сфере управления организационным поведением

Освещается вопрос разработки новых критериев научности исследований в сфере менеджмента, формулирование предпосылок разработки новой модели его парадигмы.

Ключевые слова: научные исследования, менеджмент, модель, критерии научности исследований.

Summary

M.S.Doronina, A.V.Doronin

The Validity and Pragmatism of Modern Researches in Management Sphere of Organizational Behaviour

The question of working out of new criteria of scientific character of researches in management sphere, formulation of preconditions of working out of new model of its paradigm is elucidated.

Keywords: scientific researches, management, model, criteria of scientific character of researches.

Дата надходження статті ^

„12” листопада 2009 р.

УДК 37.036 + 371.38 : 504.38

Г.В.ДУМАНСЬКА,
вчитель-методист
(м.Хмельницький)

Розвиток творчих здібностей учнів у процесі виконання практичних робіт з теми „Клімат”

У статті розкрито актуальність педагогічної проблеми розвитку творчих здібностей учнів засобами програмних практичних робіт у шкільних курсах географії на прикладі вивчення теми „Клімат”. Викладено деякі теоретичні аспекти досліджуваної проблеми на основі чинних практикумів з географії (6, 7 і 8 класи). Особлива увага зосереджена на поєднанні практичної і творчої складових навчальної діяльності.

Ключові слова: творчі здібності, практичні роботи, практикум, викладання географії.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Суспільство ставить високі вимоги до формування особистості дитини, готової сприймати сучасні реалії життя, бути самостійною і повноцінно життєдіяльною. Забезпечення вимог суспільства сучасною школою можливе в умовах творчого підходу до організації навчально-виховного процесу. Питання розвитку творчих здібностей учнів

дискутується постійно. Існує багато поглядів на розв'язання цієї проблеми, аналізуються різні методи і форми навчання й виховання. Надати можливість школярам активно навчатися, здійснювати пошуково-дослідницьку діяльність, творчо осмислювати процеси і явища, що відбуваються в оболонках Землі, доказувати існування в природі закономірних взаємозв'язків між їх складовими – ось завдання вчителя, яке можливо реалізувати в ході виконання практичних робіт. Тому цілком закономірним є твердження про те, що процес оволодіння практичною діяльністю школярів у викладанні шкільних курсів географії значно ефективніший, якщо його організація відбувається у творчій атмосфері.

У Державному стандарті базової і повної середньої освіти зазначено, що особлива увага приділяється практичній і творчій складовим навчальної діяльності, зростає роль уміння здобувати інформацію з різних джерел, засвоювати, поповнювати та оцінювати її, застосовувати способи пізнавальної і творчої діяльності [1]. Послідовним кроком у цьому напрямі стала розробка „Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті”, у якій наголошується на необхідній зміні знанієвої парадигми освіти на діяльнісно-розвивальну та обов'язковому переході від інформаційно-репродуктивного навчання до особистісно орієнтованого [6]. Практична спрямованість географії визначена і через систему програмних практичних робіт, яка дає можливість поєднати на уроках інтелектуальну і практичну діяльність, щоб успішно формувати у школярів географічну картину світу через вироблення умінь і навичок практично застосовувати здобуті географічні знання, користуватися різними джерелами географічної інформації, самостійно шукати, аналізувати і застосовувати їх [7].

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Творчість супроводжувала людину з давніх часів, тому завжди була об'єктом зацікавленості дослідників різних наукових напрямів. Проблемою сутності творчості, розвитку творчих здібностей учнів переймаються вчені – філософи, педагоги, психологи. Існують різні трактування поняття творчих здібностей, їх розвитку в процесі навчання: А. Маслоу, Д. Богоявленська, А. Олох – головну роль у детермінації творчої поведінки відіграють мотивація, цінності, особистісні риси; Д. Гілфорд, К. Тейлор, Я. Пономарьов, Е. Торренс – творчі здібності, або креативність, є самостійним чинником, незалежним від інтелекту; Д. Векслер, Г. Айзенк, Р. Стернберг, Л. Термер – високий рівень розвитку інтелекту зумовлює високий рівень творчих здібностей і навпаки; творчого процесу як специфічної форми психічної активності не існує; І. Бех – особистість розвивається на полюсі творення, а не на полюсі споживання; В. Дружиніна – про існування особливого типу особистості „людина-творець”; О. Леонт'єв, С. Рубінштейн розробили принцип єдності свідомості і діяльності – людська психіка проявляється і формується в діяльності – трудовій, навчальній, ігровій; І. Волощук, В. Шепотько – про педагогічні суперечності розвитку творчих здібностей школярів; В. Клименко – про концепцію механізму творчості, його будову, стани і засоби психологічної діагностики та норми його розвитку; Б. Блум – про систему класифікації цілей навчання пізнавальної сфери, що розміщуються відповідно до складності: знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез, оцінювання знань та ін.

У шкільній географічній освіті значна увага приділена вітчизняними й зарубіжними дослідниками та вчителями-практиками (А. Сиротенко, В. Корнєєв, П. Масляк, О. Скуратович, О. Стадник, С. Кобернік, Л. Круглик, Р. Коваленко, І. Вітенко, Й. Гілецький, Г. Довгань, М. Пугач, І. Душина, Г. Понурова, І. Барінова, О. Крилова, В. Сиротін та ін.) і проблемі організації практичної діяльності учнів під час вивчення географії.

Але можливості географії у розвитку творчих здібностей учнів засобами виконання практичних робіт використовуються ще недостатньо. Існують суперечності між:

- об'єктивною необхідністю реалізації змісту практичної і творчої складових навчальної діяльності та недостатнім використанням учителями потенціалу практичних робіт для розвитку творчих здібностей учнів;

- досягнутим рівнем розвитку шкільної географічної освіти, педагогіки й психології та значними труднощами в реалізації цих досягнень на практиці у зв'язку з відсутністю наукових і методичних рекомендацій з цієї проблеми.

Формулювання цілей статті... **Мета статті** полягає в розкритті актуальності педагогічної проблеми розвитку творчих здібностей учнів у процесі виконання практичних робіт з фізичної географії, зокрема, при вивченні теми „Клімат”.

Виклад основного матеріалу... Проблема виконання практичних робіт творчими методами полягає в тому, щоб на основі набутих теоретичних знань формувати вміння, навички і якісно нові знання, розвивати здібності вищого, творчого рівня, у процесі чого створювати власний продукт діяльності; дати можливість учневі втілити власний задум у вирішенні проблеми, чим репрезентувати власну індивідуальність. Цей шлях – багатоетапний, ґрунтується на співпраці вчителя й учня з різним ступенем самостійності останнього.

Розглянемо практичні роботи з теми „Клімат” у шкільних курсах географії та їх потенційні можливості для розвитку творчих здібностей учнів.

Таблиця 1.

Назва шкільного курсу географії	№ ПР	Тема практичної роботи
„Загальна географія”, 6 клас	1	Спостереження за висотою Сонця над горизонтом, погодою, сезонними змінами в природі.
	8	Спостереження за погодою і опрацювання зібраних матеріалів: складання графіка температур, діаграми хмарності й опадів, рози вітрів, опис погоди.
	9	Опис одного з головних типів клімату за кліматичними картами.
„Географія материків і океанів”, 7 клас	3	Аналіз карти „Кліматичні пояси та області світу”.
	11	Виявлення відмінностей кліматичних областей помірного поясу на основі аналізу кліматичних карт і діаграм.

У 8 класі при вивченні курсу „Фізична географія України” окремі практичні роботи з теми „Клімат” не виділені, але знання, вміння й навички, набуті в ході виконання практичних робіт у попередніх курсах, використовуються як при вивченні теми 5. „Кліматичні умови та ресурси”, так і для вивчення інших тем, встановлення взаємозв’язків між компонентами природи [4].

Програмні практичні роботи – це різнорівнева за складністю система вироблення практичних знань, умінь і навичок із дотриманням принципу систематичності й послідовності, яка володіє значним потенціалом для розвитку творчих здібностей учнів при відповідній підготовці та організації виконання робіт.

Ми пропонуємо дослідницько-пошуковий, діяльнісний підхід до виконання практичних робіт, який ґрунтується на основних принципах навчання та відображає багаторівневу структуру розумової діяльності учнів (за Б. Блумом), тобто, завдання практичних робіт сплановані так, що їх виконання спрямоване на зміни в рівнях розумової діяльності за схемою: знання – розуміння – використання – аналіз – синтез – оцінювання. Учіння має структуру, яка зумовлена закономірностями пізнання і логікою навчального процесу, між основними етапами якого чітко відстежується діалектичний взаємозв’язок.

Кожна практична робота складається з мети, визначеного переліку обладнання та трьох основних етапів практичних завдань.

Мета практичної роботи – це запланований результат, який має бути відображений у висновках, своєрідний поштовх в організації процесу пізнання. Правильно сформульована й у зрозумілій формі доведена до кожного учня мета сприяє мотивації пізнавальної діяльності, націлює на успішність і результативність учіння, народжує творчу атмосферу в класі.

На першому етапі, початковому, акцентується увага на конкретних знаннях і вміннях, необхідних для подальшого виконання практичної роботи, які виступають джерелом подальшої зацікавленості виконання інших завдань, є фундаментом творчості. Відповідно до теми роботи цей етап носить назву: „Готуємося спостерігати за змінами в природі; знайомимось із способами опрацювання матеріалів спостереження за погодою; читаємо кліматичні діаграми” [2; 3]. Разом з тим, в основі виконання переважної більшості практичних робіт лежать конкретні географічні карти, тому й головне завдання на цьому ж, першому, етапі – навчитися читати географічну карту, за якою слід виконати практичну роботу. Особлива увага звертається на вироблення вміння користуватися легендою карти.

Практичні завдання початкового етапу переважно такого змісту: пригадайте і накресліть умовні знаки, якими позначають результати спостережень за погодою; ознайомтеся зі зразками графіків, діаграм, які будуються на основі зібраних матеріалів спостереження за погодою, вивчіть порядок їх побудови тощо. Але при використанні тих же кліматичних діаграм уже в 7 класі (практична робота № 11) [3] завдання ускладнюються, потребують для виконання вищого рівня знань, глибшого розуміння природних процесів і явищ та використання різноманітніших джерел географічної інформації. Отже, перший етап виконання практичних робіт – це перша сходинка на шляху до розвитку творчих здібностей учнів. Вони усвідомлено окреслюють необхідне коло теоретичних знань, зосереджують увагу на практичних вміннях згідно з темою роботи, активно знайомляться з джерелами географічних знань, необхідними для розкриття змісту практичної роботи. Такий підхід до виявлення й подальшого розвитку творчих здібностей учнів сприяє діяльності механізму творчості, коли „здібності людини виявляються не в тому, що вона має знання у формі знакових систем, відчуває – у формі почувань, а в тому, що вона доцільно діє, спираючись на логіку предмета” [5].

У темі „Клімат” (6 клас) досить складною є практична робота №8 „Спостереження за погодою і опрацювання зібраних матеріалів: складання графіка температур, діаграми хмарності й опадів, рози вітрів, опис погоди” [2]. У ході її виконання вчимо учнів проводити метеорологічні та фенологічні

спостереження, користуватися метеорологічними приладами, записувати результати спостережень з метою їх подальшого опрацювання та формулювання необхідних висновків. Тому й завдання першого етапу цієї практичної роботи мають випереджувальний характер, спрямовані на пригадування знань з курсів природничого циклу початкової школи, їх виконання підсилює мотивацію учіння.

Другий етап – тренувальні завдання під рубрикою „Вчимося спостерігати за змінами в природі (на місцевості); вчимося аналізувати результати спостережень за погодою; визначаємо розташування кліматичних поясів та областей світу”. Спочатку подано завдання тренувального характеру, алгоритм його виконання, після цього – підказка для відповіді під рубрикою „Перевірте себе”. Із кожним наступним завданням зростає ступінь самостійного здійснення практичної роботи [2; 3; 4].

Основна мета вчителя на цьому етапі виконання практичної роботи – спрямувати мислительну діяльність учнів на розуміння та усвідомлення навчального матеріалу. Так, при виконанні практичної роботи № 1 (6 клас) „Спостереження за висотою Сонця над горизонтом, погодою, сезонними змінами в природі” [2], щоб проникнути в сутність метеорологічних явищ і процесів, учні вчать за допомогою метеорологічних приладів вимірювати й записувати дані основних показників погоди (температури повітря, ступеня хмарності, напрямку вітру). Описуючи один із головних типів клімату за кліматичними картами в тому ж курсі 6 класу (практична робота № 9) [2], учні пояснюють правильність тих чи інших тверджень для того, щоб встановити зв'язки між частинами цілого, з'ясувати причини, що зумовлюють те чи інше явище тощо. На цьому етапі збільшується функціонування продуктивного типу мислення, бажання експериментувати, досліджувати, вміння поєднувати знання із різних тем курсу географії. Формується свідомість учня, розвиваються його інтелектуальні можливості та інтереси. Різні види пізнавальної діяльності сприяють розвитку креативності, формуванню творчих умінь, тому що тренувальні завдання відповідають саме цій віковій групі дітей (середній шкільний вік) та враховують особливості їх соціально-психічного розвитку. Доступність і зрозумілість практичних завдань надає впевненості учневі у власних силах, є стимулом для продукування оригінальних і правильних ідей, бо без такої впевненості думка буде скутою, несміливою, а отже, – втратить оригінальність.

Усі набуті практичні знання і вміння на попередніх етапах роботи, виділені з навчального матеріалу теоретичні знання, оптимально стимулюються на *третьому етапі*. Він передбачає здійснення пошуково-дослідницької роботи з різними джерелами географічних знань, індивідуальний підхід кожного до виконання завдань, активне використання методів навчання за рівнем самостійної розумової діяльності: проблемний виклад, частково пошуковий, дослідницький. Втручання вчителя у творчий пошук учнів на цьому етапі має бути ледь помітним, обережним, зваженим, таким, щоб не обмежував їх думки, а відкривати простір для самовираження особистості учня і створення продукту творчості, який мав би, нехай і суб'єктивну цінність, тобто, коли цей продукт є новим лише для самого творця [8]. Для виконання завдань максимально працює механізм творчості, складовими якого є мислення, почуття та уява [5]. Завдання третього етапу передбачають дії, що впливають із теми практичної роботи: проведення спостереження за змінами в природі; складання опису погоди; складання опису типів клімату; пояснення основних закономірностей поширення типів клімату Землі; пояснення відмінностей кліматичних областей помірного поясу Євразії тощо. Значна кількість завдань завершується висновками, які сформульовані іноді з підказками, а іноді й без них. Таким чином, учні вчать осмислювати отримані результати роботи, узагальнювати й систематизувати їх, відстежувати логічну структуру в системі конкретних географічних знань. Цікавим й оригінальним може бути оформлення результатів практичної роботи, що теж є безпосереднім проявом творчих здібностей учнів.

Географія займає унікальне місце в системі наук, оскільки вона насичена безмежною кількістю цікавих фактів. Навчання як пізнавальна діяльність створює творчу атмосферу в класі, яка сприяє розв'язанню багатьох педагогічних суперечностей розвитку творчих здібностей учнів. Тому кожна практична робота завершується завданнями із *цікавої географії*, до яких учні виявляють особливий інтерес: 6 клас – „Цікаві краплинки мандрівниці Хмаринки”, 7 клас – „Цікавинки від Паралельки”, 8 клас – „Географічні цікавинки Всезнайки – Українки” [2; 3; 4].

Показовим є аналіз оцінювання результативності роботи з чинними практикумами з географії [2; 3; 4]: успішність оволодіння практичною діяльністю підвищилась; структура практичних робіт чітка, зрозуміла й доступна; використання творчих методів навчання сприяє свідомому засвоєнню навчального матеріалу засобами практичних робіт, забезпечує оптимальні умови для розвитку творчих здібностей учнів.

Висновки... Система програмних практичних робіт у шкільних курсах географії – це досить ефективний засіб для розв'язання такої завжди актуальної педагогічної проблеми, як розвиток творчих здібностей учнів.

Структура практичної роботи відображає багаторівневу систему розумової діяльності учнів (знання – розуміння – використання – аналіз – синтез – оцінювання), ґрунтується на принципах навчання, в цілому відображає основні етапи творчого процесу, сприяє формуванню інформаційної компетентності й вихованню пізнавального інтересу до навколишнього світу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Державний стандарт базової і повної середньої освіти // Книга для вчителя географії : довідк.-метод. вид. / упоряд. Н. В. Лескова, В. М. Проценко. – Харків : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2005. – С. 13–29.
2. Думанська Г. В. Практичні роботи з географії : практикум для 6 класу / Г. В. Думанська, Т. Г. Назаренко. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2007. – С. 52.
3. Думанська Г. В. Практичні роботи з географії : практикум для 7 класу / Г. В. Думанська, Т. Г. Назаренко. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2007. – С.56.
4. Думанська Г. В. Практичні роботи з географії : практикум для 8 класу / Г. В. Думанська, Т. Г. Назаренко. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2008. – С. 44.
5. Клименко В. Умови творчого розвитку особистості / В. Клименко // Завуч. – 2004. – № 33 (183). – С.11–14.
6. Національна доктрина розвитку освіти України в ХХІ ст. – К., 2003.
7. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Географія, 6 – 10 класи. Економіка, 11 клас. – К. : Перун, 2005. – С. 90.
8. Уфімцева С. Формуємо творчу особистість / С. Уфімцева // Директор школи. – 2005. – № 48 (384). – С.18 - 20.

Анотація

Г.В.Думанская

Развитие творческих способностей учеников в процессе выполнения практических работ по теме „Климат”

В статье раскрыто актуальность педагогической проблемы развития творческих способностей учеников средствами программных практических работ в школьных курсах географии на примере изучения темы „Климат”. Изложены некоторые теоретические аспекты проблемы, которая исследуется, на основе действующих практикумов по географии (6, 7, 8 классы). Особое внимание сконцентрировано на сочетании практической и творческой составных учебной деятельности.

Ключевые слова: творческие способности, практические работы, практикум, преподавание географии.

Summary

G.V.Dumans'ka

Development of Creative Abilities of the Pupils in the Course of Performing of Practical Works on the Topic „Climate”

The urgency of pedagogical problem of development of creative abilities of pupils by means of program practical works at geography school courses on the example of studying of the topic „Climate” is revealed in the article. Some theoretical aspects of the problem which is investigated, on the basis of operating practical works on geography (6, 7, 8 classes) are recounted. The special attention is concentrated on the combination of practical and creative compounds of educational activity.

Keywords: creative abilities, practical works, practical work, geography teaching.

Дата надходження статті:

„18” листопада 2008 р.

УДК 37 : 330.4

Г.Я.ДУТКА,

директор інституту
(м.Львів)

Комплексний підхід до моделювання змісту фундаментальної математичної освіти у професійній підготовці економістів

У статті обґрунтовано створення комплексу моделей фундаменталізації математичної освіти на основі загальнонаукових підходів у професійній підготовці економістів та узагальнена концептуальна модель, побудована на основі каскаду цих моделей. Висвітлено умови координації моделей та можливості їх використання у професійній підготовці економістів.

Ключові слова: моделювання, математична освіта, професійна підготовка економістів, концептуальна модель.

Постановка проблеми загальному вигляді... Системність підготовки майбутнього фахівця зумовлюється всім контекстом навчання, коли кожна дисципліна розглядається як засіб формування професійної компетентності та професійних якостей, як основа професійної діяльності [2]. С. Гончаренко зазначає, що для сучасного освітнього простору „характерна недостатня інтеграція, замкнутість окремих дисциплін, що заважає надбанню системних знань і фундаменталізації освіти” [1, с.180], тому еkleктизм змісту освіти веде до безсистемності мислення студентів, формує знанневий конгломерат, сукупність безсистемних фактів. Водночас, завданням фундаментальної освіти є створення умов для розвитку професійного мислення та саморозвитку і самоосвіти фахівців. При цьому пріоритетними є

фундаментальні знання, що сприяють цілісному сприйняттю навколишнього світу, особистісному розвитку студента та адаптації фахівця до умов професійної діяльності.

Процес моделювання педагогічних явищ завжди здійснюється за певних допущень, які можуть бути суттєвим спрощенням реальності. Водночас будь-яке спрощення – шлях до менш точного розв'язку проблеми дослідження. У певних межах допущення під час моделювання, які ведуть до спрощення реальності, можливі і, наголошуємо, необхідні. „Межі допущення” визначаються сутністю самої проблеми, природою об'єкта дослідження, цілями, що стоять перед дослідником, наявними в арсеналі дослідження теоріями, методами, методиками, моделями, засобами, технологіями, кваліфікацією дослідника тощо [8].

Модель фундаменталізації математичної освіти майбутніх економістів повинна відображати особливості фундаментальної та професійно спрямованої математичної підготовки, що дає можливість конкретизувати загальні цілі економічної професійної освіти до цілей математичної підготовки. На сьогодні ця проблема є малодослідженою, тому ми пропонуємо вирішення цієї проблеми на основі комплексного підходу.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... У дослідженні ми спиралися на наукові праці С.Гончаренка щодо фундаментальності та професіоналізму освіти, Е.Зеера щодо компетентнісного підходу до модернізації професійної освіти, Є.Князевої щодо використання синергетичного підходу в педагогіці, І.Козловської щодо теоретичних основ інтеграції знань у змісті професійної освіти, В.Кушніра та В.Філіпова щодо основ моделювання педагогічних процесів, В.Крутова щодо загальних основ наукових досліджень, М.Мазура щодо застосування системного підходу в дидактиці та ін.

Формулювання цілей статті... Метою даної статті є обґрунтування комплексу моделей фундаменталізації математичної освіти на основі загальнонаукових підходів у професійній підготовці економістів.

Виклад основного матеріалу... У моделюванні змісту фундаменталізації математичної освіти в професійній підготовці економістів виходимо з розроблених нами концептуальних засад, а саме таких: кореляція цілей математичної освіти та професійної підготовки економістів, структуризація та визначення рівнів фундаментальної математичної освіти в професійній підготовці економістів, інтеграція фундаментальних математичних та економічних знань та вмінь студентів, а також забезпечення якості математичної освіти в професійній підготовці економістів.

Ми пропонуємо побудову каскаду моделей різного масштабу і характеру, які в сукупності є динамічною складною системою з властивостями самоорганізації. Побудову, опис і впровадження такої моделі ми проводили на підставі обґрунтування кожної конкретної моделі та використання принципу множинності моделей.

Ці моделі відображають різні підходи до фундаменталізації математичної освіти в професійній підготовці економістів і взаємодоповнюють одна одну, поєднуючись в узагальненій, концептуальній моделі. Кожна з моделей реалізує один чи кілька підходів до фундаменталізації математичної освіти у професійній підготовці економістів. Такими моделями ми обрали наступні: описову на основі гуманістичного підходу; структурну на основі системного та структурного підходів; управлінську на основі кібернетичного підходу; синергетичну на основі синергетичного підходу; ступінчасту на основі інтегративного підходу; функціональну на основі діяльнісного та акмеологічного підходів та узагальнену концептуальну модель, що будується як комплекс цих каскадних моделей. Нижче детальніше розглянемо кожну з моделей.

Описова модель. Під гуманізацією освіти розуміють процес створення умов для самореалізації, самовизначення особистості студента в просторі сучасної культури, створення гуманітарної сфери, що сприяє розкриттю творчого потенціалу особистості, формуванню ноосферного мислення, ціннісних орієнтацій і етичних якостей з подальшою їхньою актуалізацією в професійній і суспільній діяльності. Гуманітаризація освіти передбачає розширення переліку гуманітарних дисциплін, поглиблення інтеграції їх змісту для отримання системних знань. Обидва ці процеси доповнюють один одного і повинні розглядатися у взаємозв'язку, інтегруючись з процесами фундаменталізації освіти [4, с.27]. До основних положень концепції гуманізації і гуманітаризації можуть бути віднесені, зокрема, такі: комплексний підхід до проблем гуманізації освіти, який передбачає поворот до цілісної людини і до цілісного людського буття; навчання на межі гуманітарних і професійних сфер; міждисциплінарність в освіті. Описова модель відображає основні цілепокладальні вимоги до фундаменталізації математичної освіти на основі гуманістичного підходу до навчання (у контексті гуманістичної парадигми освіти).

Таким чином, фундаменталізація математичної освіти в аспекті описової моделі відіграє роль своєрідного фільтра математичної інформації і безпосередньо сприяє гуманізації навчального процесу, усуваючи зайві переваження студентів, сприяє їх культурологічності, реалізує особистісний підхід до майбутніх економістів.

Структурна модель. Структурний підхід дозволяє визначити зміст і відобразити структуру фундаментальної математичної освіти економістів у їхній професійній діяльності. Модель припускає можливість втілення теоретичних положень у реальну структуру – професійну діяльність. Системний підхід до розв'язання різного роду проблем має багато переваг, а саме: він збільшує точність розв'язання проблем; сприяє одержанню більш якісних результатів, навіть таких, які неможливо отримати іншим способом; здійснює синтез результатів, одержаних в окремих дисциплінах; закладає основи для кращої (ніж при застосуванні інших методів) редукції складності ситуації до стану проблеми, яка розв'язується.

Складність вибору критеріїв оптимізації полягає в тому, що часто в розпорядженні є багато критеріїв, причому суперечливих. Найчастіше вибирають один критерій, а для інших устанавлюють порогові гранично допустимі значення. Іноді застосовують змішані критерії, які є функцією від первинних параметрів [6, с.84]. Згідно з цим висувуються такі вимоги: системи мають бути відокремлені, враховуючи виконувані функції; система повинна бути чітко визначена, щоб знати, які елементи до неї належать; визначення системи має бути незмінним протягом усього періоду дослідження, а елементи системи під час системних досліджень повинні весь час належати тільки тій самій системі; розділення системи на підсистеми має бути повне, тобто кожен елемент цієї системи повинен належати якійсь із її підсистем; системи мають бути відокремлені, тобто, якщо елемент належить одній системі, то він не може належати ніякій іншій [9].

Система фундаментальної математичної підготовки будується за базовою тріадою: професіоналізм – фундаментальна підготовка – креативна акмеологія. За такого підходу реалізуються основні напрями розвитку особистості, зокрема формування якісних фахових знань, база фундаментальної підготовки та найповніші можливості для реалізації творчого потенціалу особистості. Принцип фундаменталізації в цій системі – центральне поняття, основа цілісної системи математичних та професійно орієнтованих знань, умінь, навичок і цінностей, що представляє узагальнення і поширення положення щодо формування змісту професійної освіти з домінуванням фундаментальних знань, які пронизують всю систему знань і субординують її. Принцип фундаменталізації означає вимогу до розгортання знань у систему, де всі положення пов'язані та впливають одне з одного. Структура передбачає спосіб закономірного зв'язку між складовими частинами системи, причому структура може виступати і як спосіб організації різних систем. Проблема цілісності знань формується саме через поняття системи, яка може бути і не цілісною. Поняття цілісності досягається інтегративними засобами, оскільки обидва ці близькі поняття орієнтовані на взаємодію елементів, яка в результаті утворює нову якість.

Таким чином, фундаменталізація математичної освіти в аспекті структурної моделі передбачає варіацію структур, їх перетворення зі збереженням основних структурних компонентів та їх системотвірних зв'язків.

Управлінська модель. Управлінська модель базується на отриманні співвідношень між вхідними та вихідними функціями для „чорної” скриньки, що моделює професійну діяльність. У цьому разі моделюємо фундаменталізацію математичної освіти в професійній підготовці економістів як замкнуту систему. Система називається замкнутою, якщо її елементи обмінюються сигналами тільки між собою. Незамкнуті (відкриті) системи обов'язково обмінюються сигналами із зовнішнім середовищем. Управлінська модель базується на кібернетичному підході до навчання. Кібернетичний підхід базується на теоретичних основах загальних методів оптимізації найбільш різноманітних процесів управління, оскільки кібернетика ініціює розвиток не тільки класичних, а й нових розділів математики. Основними його принципами є зворотний зв'язок і багатоступінчастість управління. У складних кібернетичних системах метою управління є завдання пристосування до умов, що змінюються. На основі спільності законів управління будь-яких систем можливе створення єдиних моделей процесів, різних за своєю природою.

Моделювання системи „фундаментальна математична освіта економіста” базується на перенесенні акценту з детермінованої системи на систему недетерміновану з урахуванням властивостей ентропії і надійності системи. Істотну роль у кібернетичних системах відіграє зв'язок між системами.

Розглянемо це на прикладі моделювання відносин між двома системами „економічна підготовка – математична освіта”. „Дії” кожної сторони системи розглядаються як спровоковані діями іншої. При складних взаємозв'язках система економічної підготовки „акцентує увагу” тільки на труднощах взаємодії з математичною освітою і базується тільки на прагматичних, суто економічних інтересах, зводячи математичну освіту до мінімуму.

Умовний конфлікт між цими системами може, нарешті, призвести до ізоляції систем і завдати непоправної шкоди кожній із них. Ще ускладнюється функціонування систем, коли кожна з них шукає причин негативу в іншій. Образно кажучи, коли математики зводять нанівець професійну підготовку економістів і всю увагу націлюють на формування суто математичних знань, а економісти, у свою чергу, нехтують фундаментальними математичними знаннями і використовують лише епізодичний математичний апарат, то слабшають одночасно обидві системи, але поперемінно в часі.

Розв'язання конфлікту полягає у „взаєморозумінні систем”, а це дозволяє управляти ними одночасно, що й забезпечує відносно стійку якість і математичної освіти, і економічної підготовки студентів. Тоді спостерігається ефект „взаємовитягування” систем, коли позитивні зрушення в одній викликають позитивні зрушення в іншій.

Таким чином, фундаменталізація математичної освіти в аспекті управлінської моделі описує взаємодію підсистем „фундаментальна математична освіта” та „професійна підготовка економіста” як закриту систему, не враховуючи її зв'язків із зовнішнім середовищем. Таке наближене моделювання на певному етапі є необхідне, оскільки дає можливість вивчити поведінку підсистем у чистому вигляді і лише тоді ускладнювати її врахуванням взаємодій із зовнішніми чинниками.

Ступінчаста модель. В основі ступінчастої моделі лежить філософське положення про те, що під час переходу системи з нижчого рівня на вищій збільшується її різноманітність, зростає кількість елементів (диференціація) і ускладнюються зв'язки (інтеграція). Нижча система, переходячи у вищу, диференціює на нові елементи, які одночасно інтегруються в нову цілісність.

Опираючись на розробки І.М. Козловської [6] щодо розробки теорії інтегративних процесів в освіті, що передбачають необхідність виведення базових закономірностей дидактичної інтегративної та дають можливість перейти до прикладного аспекту дослідження, ми адаптували ці положення у процесі побудови ступінчастої моделі фундаменталізації математичної освіти на основі інтегративного підходу.

Виходячи з цього можна твердити, що суб'єктами інтеграції є [5]: елементи інтеграції (об'єкти, явища чи процеси, які інтегруються), підстава інтеграції (система об'єктивних передумов чи обґрунтування доцільності об'єднання елементів), зінтегрований об'єкт (результат інтеграції) з чітко визначеними властивостями. За цими ознаками інтеграція однозначно відмежовується від понять споріднених та понять, якими її часто підмінюють (синтез, еклектика тощо). До кожної з вищеназваних ознак є певні вимоги. Якісно нова цілісність як результат інтеграції передбачає наявність якісно нової структури зі збереженням індивідуальних ознак елементів інтеграції, які органічно включаються в ознаки нової структури. Чітке дотримання умов побудови зінтегрованого об'єкта забезпечує наявність у нього системних властивостей.

У результаті інтеграції на основі одних і тих же елементів можна отримати базову систему та на її основі варіативні системи. Наприклад, це базова система фундаментальних знань для напряму „Економіка і підприємництво” та варіативні системи для різних спеціалізацій, зокрема „Банківська справа”, „Фінанси” тощо. Це пов'язано з правомірністю ієрархії результативності освіти на рівні стандартів.

Перший ступінь припускає відбір мінімального базового математичного апарату для економістів; другий – поступове інтегрування в економічні знання математичних знань і навпаки; а третій передбачає формування цілісних фундаментальних економіко-математичних знань фахівця-економіста конкретного профілю. Моделювання фундаменталізації математичної освіти у професійній підготовці економістів базується на взаємопов'язаних ступенях, що дозволяє побудувати ступінчасту модель поетапної інтеграції фундаментальних математичних та економічних професійних знань.

Таким чином, фундаменталізація математичної освіти в аспекті управлінської моделі передбачає диференціацію нових елементів змісту та появу нової цілісності, етапний саморозвиток студента та взаємодію з зовнішнім середовищем у навчальному процесі, пропедичну інтеграцію на основі навчального професу в контексті майбутньої професійної діяльності економіста, варіативну інтеграцію навчальної та професійної діяльності у вигляді декількох кінцевих інтегративних систем.

Синергетична модель. Відповідна синергетичній парадигмі відкрита модель освіти передбачає відкритість освіти майбутньому; інтеграцію всіх способів освоєння людиною світу; розвиток і включення в процеси освіти синергетичних уявлень про відкритість світу, цілісності і взаємозв'язку людини, природи і суспільства; наявність світоглядних і смислових моделей (а не їх догматизація або повна відсутність); вільне користування різними інформаційними системами, які сьогодні відіграють не меншу роль в освіті, ніж безпосередній навчальний процес; особистісна спрямованість процесу навчання; розвиток інформаційної культури; психологічну установку студентів на надзавдання, коли освіта перебуває в процесі постійного пошуку і зміни, весь час формуючи нові орієнтири і цілі; зміну ролі викладача: перехід до спільних дій у нових, невідомих ситуаціях відкритому, безповоротному світі, що змінюється [10].

Складні системи, як правило, є відкритими і нелінійними. Як зауважує О. Князева [5] надскладне, багатомірне, хаотизоване на рівні елементів середовище може описуватися, як і всяке відкрите нелінійне середовище, невеликою кількістю фундаментальних ідей і образів, а потім, можливо, і математичних рівнянь, що визначають загальні тенденції розгортання процесів в ній. Тому клас систем, здатних до самоорганізації, – це відкриті і нелінійні системи. Тут процеси обміну відбуваються не тільки через межі системи, що самоорганізовується, але і в кожній точці даної системи. Відкритість системи – необхідна, але не достатня умова для її самоорганізації. Все залежить від боротьби двох протилежних начал: творчого (створює структури, нарощує неоднорідності в суцільному середовищі), і розсіюючого (розмиває

неоднорідності різної природи). Нелінійність – фундаментальний концептуальний вузол нової парадигми.

Таким чином, фундаменталізація математичної освіти в аспекті синергетичної моделі передбачає нову якість у створеній системі, наявність дисипативних структур, здатність системи до самоорганізації, наявність критичних станів, коли неможливо передбачити подальший розвиток системи. Оскільки рівняння, яке описує систему, має не одне, а декілька рішень, то можливим стає вибір подальшого шляху розвитку системи, виходячи з конкретних її цілей та завдань.

Функціональна модель. Функціональна модель імітує використання фундаментальних математичних знань економіста в його професійній діяльності. В основі моделі лежить принцип субординації функцій, що виражається в координації і субординації функцій окремих підсистем або ж їх аспектів. Така модель базується на загальнонауковому діяльнісному підході, зміст якого полягає в тому, що людська психіка не тільки проявляється, а й формується в діяльності. Застосування діяльнісного підходу дозволяє глибоко дослідити механізми формування структурних компонентів діяльності. З позицій цього підходу можна простежити взаємозумовленість між цілями діяльності, визначити операційний склад дій, класифікувати їхні особливості відповідно до рівня продуктивності, визначити шляхи її вдосконалення.

До базових компетентностей відносять комплекс універсальних знань, що відрізняються широким рівнем узагальнення. Ці інтегральні знання включають загальнонаукові та загальнопрофесійні категорії, принципи і закономірності функціонування науки, техніки і суспільства [3]. Зокрема, до базових компетентностей відносять загальнонаукові (знання основних законів природи, суспільства і діяльності людини); соціально-економічні (знання основ економіки і організаційної поведінки); цивільно-правові (знання цивільно-правових норм); інформаційно-комунікаційні (знання основ інформатики і комунікаційних технологій); політехнічні (знання природнонаукових основ техніки і технологій, принципів функціонування автоматизованого виробництва, системи контролю і управління ними); спеціальні (загальнопрофесійні знання в галузі цілісної професійної діяльності).

Зауважимо, що, на наш погляд, у цих класифікаціях існує один суттєвий недолік: упущено роль математизації науки та не враховано важливий вплив математичних наук на професійну діяльність фахівців більшості існуючих спеціальностей. Відповідно, компетенції – це інтеграційна цілісність знань, умінь і навиків, що забезпечують професійну діяльність, це здатність людини реалізовувати на практиці свою компетентність.

Таким чином, фундаменталізація математичної освіти в аспекті функціональної моделі відображає діяльнісний компонент професійної підготовки як функцію від рівня засвоєння фундаментальної математичної освіти. Особливістю моделі є її імітаційний характер: вона адаптовано до навчального процесу, імітує професійну діяльність економіста.

Концептуальна модель. Узагальнена концептуальна модель побудована на основі каскаду моделей. У конкретних ситуаціях моделі використовуються кожна окремо або групами, причому можливі різні їх комбінації. Концептуальна модель є менш конкретною, але, водночас, охоплює практично всі аспекти фундаменталізації математичної освіти у професійній підготовці економістів. Окремі моделі є більш конкретними, однак висвітлюють лише певну частину проблеми. Умовами координації моделей та їх ефективного використання у різних комбінаціях є: визначення значущості конкретної моделі на певному етапі фундаменталізації математичної освіти у професійній підготовці економістів; наявність цілепокладальної ідеї (фундаменталізації математичної освіти), яка забезпечує їхню ієрархічність та послідовність використання; можливість варіативності комбінацій конкретних моделей у комплексній концептуальній моделі залежно від реальних потреб етапу навчання чи вимог спеціальності; здатність до взаємодії між собою для формування комплексної, концептуальної моделі. Нові способи моделювання припускають взаємне проникнення методів і застосування загальнонаукових підходів. Фрагментарне їх використання не дає очікуваного результату. Необхідне наукове обґрунтування доцільності застосування виду моделювання.

Таким чином, концептуальна модель містить комплекс, побудований на основі каскаду моделей, причому у конкретних ситуаціях моделі використовуються кожна окремо або у різних їх комбінаціях. Концептуальна модель є менш конкретною, але водночас охоплює практично всі аспекти фундаменталізації математичної освіти у професійній підготовці економістів.

Висновки... Отже, розглянуті моделі у конкретних ситуаціях можуть використовуватись окремо або у різних їх комбінаціях. До подальших напрямів дослідження відносимо розробку конкретних методик викладання математики на основі принципу фундаменталізації у професійній освіті майбутніх економістів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Гончаренко С. Фундаментальність чи вузький професіоналізм освіти / Семен Гончаренко // Дидактика професійної школи : зб. наук. праць / ред. кол. : С. У. Гончаренко (голова), В. О. Радкевич, І. Є. Каньковський (заст. голови) та ін. – Хмельницький : ХНУ, 2004. – Вип. I. – С.177-184.
2. Державна національна програма „Освіта”. – К. : Освіта, 1993. – 24 с.

3. Дутка Г. Я. Фундаменталізація змісту економічної вищої освіти : концептуальний підхід / Г. Я. Дутка // Наукові записки Тернопільського держ. пед. ун-ту ім. В.Гнатюка. – 2004. – №5. – С.10-13. – (Серія „Педагогіка”).
4. Зеер Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Зеер Э., Сыманюк Э. // Высшее образование в России. – 2005. – №4. – С.23-29.
5. Князева Е. Н. Основания синергетики. Человек, конструирующий себя и свое будущее / Князева Е. Н., Курдюмов С. П. – М. : Ком Книга, 2006. – 232 с.
6. Козловська І. М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи (дидактичні основи) : [монографія] / І. М. Козловська. – Львів : Світ, 1999. – 302с.
7. Кушнір В. Відображення недиз'юнктивності педагогічних явищ у процесі моделювання / В. Кушнір // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2000. – № 1. – С.100-106.
8. Основы научных исследований / [В. И. Крутов, И. М. Грушко, В. В. Попов и др.]. – М. : Высшая школа, 1989. – 400 с.
9. Педагогика и психология высшей школы / отв. ред. М. В. Буланова-Топоркова : учеб. пособ. – Ростов н/Д : Феникс, 2002. – 544с
10. Филиппов В. М. Модель открытого образования [Электронный ресурс] / Филиппов В. М., Тихомиров В. П. – Режим доступа : <http://www.academy.odoportal.ru/documents/akadem/bibl/russia/1.html>
11. Mazur M. Pojęcie systemu i rygoru jego stosowania / M. Mazur // Postępy cybernetyki, Rok 10, Zeszyt 2. – Wrocław – Warszawa – Kraków – Łódź, 1987. – S.24-25.

Аннотация

Г.Я.Дутка

Комплексный подход к моделированию содержания фундаментального математического образования в профессиональной подготовке экономистов

В статье обосновано создание комплекса моделей фундаментализации математического образования на основе общенаучных подходов в профессиональной подготовке экономистов и обобщена концептуальная модель, построенная на основе каскада этих моделей. Отображены условия координации моделей и возможности их использования в профессиональной подготовке экономистов.

Ключевые слова: моделирование, математическое образование, профессиональная подготовка экономистов, концептуальная модель.

Summary

H.Ya.Dutka

Complex Approach to the Modelling of the Content of Fundamental Mathematical Education during the Vocational Training of Economists

Creation of complex of models of mathematical education fundamentalization on the basis of general scientific approaches during the vocational training of economists is proved in the article, the conceptual model constructed on the basis of cascade of these models is generalised. Conditions of coordination of models and possibility of their use during the vocational training of economists are displayed.

Keywords: modelling, mathematical education, vocational training of economists, conceptual model.

Дата надходження статті:

„12” листопада 2008 р.

УДК 371.134

Г.В.ЄЛЬНИКОВА,

*доктор педагогічних наук, професор
(м.Київ)*

Деякі питання підготовки керівника навчального закладу на основі розроблення його професійно-кваліфікаційної характеристики

У статті розглядаються питання підготовки та підвищення кваліфікації керівника навчального закладу на основі розроблення його професійно-кваліфікаційної характеристики.

Ключові слова: підготовка керівника, навчальний заклад, професійно-кваліфікаційна характеристика керівника.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Подальша демократизація і гуманізація управління підтверджує необхідність формування сучасного типу керівника навчального закладу, що володіє новим мисленням і готовий до постійного поновлення й саморозвитку, засвоєння інноваційних технологій управління. Тільки такий керівник-менеджер може вести за собою, здійснювати перетворення в усіх елементах, компонентах, підсистемах керованого об'єкту. Розв'язання цієї проблеми має велике значення для підвищення якості діяльності навчального закладу (НЗ) в умовах розбудови в Україні ринкової економіки. Важливим у її рішенні є наукова розробка професійно-кваліфікаційної характеристики керівника освітнього закладу, виділення його основних професійних та кваліфікаційних якостей.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Дослідженню проблеми становлення та розвитку сучасного керівника закладу освіти присвячені наукові праці

В.Бондаря [1], В.Гуменюк [2], Л.Даниленко [3], Г.Єльнікової [4], В.Маслова [6], В.Олійника [7], А.Петренка [8] та ін. У своїх дослідженнях науковці розкривають концептуальні засади, зміст підготовки керівника, модернізацію його управлінських функцій, а також формування інформаційної культури, моніторинг управлінської діяльності й атестацію керівника навчального закладу. Є.Тонконога [10] та В. Кричевський [5] розглядають професійно значущі якості й професіограму керівника НЗ.

Формулювання цілей статті... Конкретних наукових досліджень, які б розкривали технологію розробки змісту формування управлінської діяльності керівника навчального закладу на основі його професійно-кваліфікаційної характеристики немає. Саме цьому питанню й присвячена дана стаття.

Виклад основного матеріалу... Професійна діяльність керівника навчального закладу являє собою складну багатоелементну динамічну систему і по суті є управлінською діяльністю.

Виявлення професійно важливих якостей, функціональних можливостей і відносин є суттєвим для визначення змісту управлінської діяльності керівника НЗ.

Особливо важливими в контексті нашої проблеми є групи професійно значимих якостей особистості керівників шкіл, які подає Є.Тонконога. Нею виділені наступні групи: соціальні (гуманізм, демократизм, інтернаціоналізм, почуття суспільного обов'язку та особистої відповідальності перед державою, народом за освіту і виховання молодого покоління, патріотизм); моральні (любов до дітей, повага до людей, працелюбність, чесність, добросовісність, справедливість, доброзичливість, незлопам'ятність, бажання самовдосконалення); комунікативні (уміння встановлювати зв'язки, слухати співрозмовника, уміння поставити себе на місце іншої людини, інтерес до людей, коректність у спілкуванні, педагогічний і психологічний такт); управлінські (ділові) – організованість, наступність, чіткість, не розходження слова з ділом, здатність бачити нове, наполегливість, енергійність, рішучість, оперативність, стриманість, зацікавленість, здатність приймати рішення та передбачати їх результати, об'єктивність оцінок, творча спрямованість, здатність бачити перспективу (у роботі, у розвитку процесів, школи в цілому) [10].

В.Кричевським вперше була розроблена професіограма директора школи на основі діяльнісного підходу. Діяльність керівника розглядалася як управлінська, а знання, уміння і навички, необхідні для керівництва школою, систематизувались у професіограмі по об'єктах управління та ланках управлінського циклу [5].

Професіограма включала наступні розділи: вимоги до директора як члена суспільства та ідеологічного працівника; посадові обов'язки; особистісні якості керівника школи; структуру діяльності директора школи, знання і вміння, необхідні для успішної праці (в керівництві вчителями, учнями, обслуговуючим персоналом, заступниками і помічниками, у взаємодії з батьками, виробничими підприємствами, громадськістю).

Виходячи із зазначеного вище, стає очевидним, що науково обґрунтована професіограма директора загальноосвітнього закладу – еталонна модель, вихідна точка для аналізу професійності його діяльності.

Відмінність професіограми і кваліфікаційної характеристики в тому, що в першій показані об'єкт праці (характеристика нормативної діяльності) і суб'єкт праці (якості людини, які необхідні їй в цілому для роботи в даній професії); у другій – конкретизується, що повинна знати, уміти, якими якостями володіти людина з різними кваліфікаційними категоріями [8].

Виходячи з того, що професійною діяльністю керівника НЗ є управлінська діяльність, функціональний управлінський цикл може бути покладений в основу його (керівника) професійно-кваліфікаційної характеристики

Якщо визначити основними функціями управління цілепокладання, планування, організацію, координацію, контроль і регулювання й виокремити відповідні знання та уміння, ми отримаємо основу професійно-кваліфікаційної характеристики (ПКХ) керівника. Для розробки цієї характеристики стосовно керівника НЗ перелік знань та умінь визначається в контексті змісту його професійної діяльності з управління навчальним закладом (табл. 1).

Зазначені складові є орієнтовними і демонструють табличний спосіб виділення змісту професійно-кваліфікаційної характеристики керівника навчального закладу. Управлінські функції, знання та уміння можна деталізувати відповідно до завдань конкретного навчального закладу, розробляючи повну професійно-кваліфікаційну характеристику його керівника.

Таблиця 1

Професійні й кваліфікаційні складові управлінської діяльності керівника навчального закладу (НЗ)

Професійні дії (управлінські функції)	Відповідні знання, уміння
1. Цілепокладання	Знати теорію цілепокладання, стратегічного й адаптивного менеджменту. Уміти визначити місію закладу освіти, його мету та завдання.

2. Планування	Знати роль і місце функції планування в управлінському циклі. Уміти спланувати діяльність освітнього закладу на п'ять років, на рік, на півроку, місяць, тиждень, день.
3. Організація	Знати завдання та місце керуючої і керованої підсистем в діяльності закладу освіти. Уміти встановлювати субординаційні та координаційні зв'язки. Знати форми, методи, способи організації власної діяльності та діяльності підлеглих. Уміти організувати розробку обов'язків, посадових інструкцій, профілю робочого місця тощо.
4. Координація	Знати способи координації діяльності підрозділів та окремих працівників у виконанні завдань з досягнення певної мети навчального закладу. Уміти з'ясувати значення кожного підрозділу або окремих працівників у виконанні певного завдання та встановити між ними відповідні функціональні зв'язки. Уміти проаналізувати ситуацію та при необхідності перезакріпити зв'язки, перерозподілити завдання для забезпечення їх виконання в мінливих умовах.
5. Контроль	Знати способи встановлення періодичного й поточного зворотного зв'язку. Уміти розробляти інструментарій збору та обробки зворотної інформації, у т.ч. для моніторингових процедур.
6. Регулювання	Знати способи регулювання діяльності працівників НЗ. Уміти поєднувати цілеорієнтоване регулювання з рефлексивним саморегулюванням діяльності підлеглих та структурних підрозділів НЗ.

Професійно-кваліфікаційна характеристика висуває певні вимоги до посади керівника навчального закладу. Так, в ОКХ (освітньо-кваліфікаційній характеристиці) державного стандарту підготовки керівника за спеціальністю „Управління навчальним закладом” відзначається, що для керування навчальним закладом необхідно мати повну вищу освіту і досвід педагогічної діяльності не менше п'яти років. Крім того, зазначено наступне:

– керівник навчального закладу має знати: трудове право; мікро- і макроекономіку; адміністрування; загальний, кадровий, фінансовий, інноваційний менеджмент; філософію, соціологію, політологію; психологію, педагогіку; екологію, безпеку життєдіяльності; зміст фахових дисциплін; функціональні зв'язки своєї посади;

– керівник навчального закладу має володіти державною та іноземною розмовною мовами. Для виконання професійних обов'язків керівнику НЗ необхідні уміння розуміти та усвідомлювати сучасні проблеми менеджменту; здатність продукувати нові ідеї, управлінські рішення, соціальні технології; розвинуте аналітичне та економічне мислення, навички роботи з людьми; володіння технологією адміністративної роботи, комп'ютерними технологіями, правильним стилем (здоровим способом) життя, культурою спілкування, локусом контролю;

– керівник навчального закладу має вміти: вільно орієнтуватися в соціально-політичному просторі; відбирати, аналізувати та узагальнювати інформацію; проектувати діяльність закладу, створювати модель, виділяти організаційну структуру; організовувати діяльність всіх структурних підрозділів та підсистем освітнього закладу; організовувати реалізацію планів, завдань закладу; структурувати та здійснювати моніторинг діяльності закладу; управляти матеріально-технічними, фінансовими, трудовими ресурсами, впровадженням інновацій, внутрішніми та зовнішніми зв'язками закладу; здійснювати маркетингову діяльність та елементи підприємницької діяльності [4].

Для формування певних знань і умінь керівника навчального закладу ми розробили спецкурс (36 год.), який може проводитись як на факультетах підвищення кваліфікації, так і за вибором студентів (як додатковий) на факультетах підготовки керівників за спеціальністю „Управління навчальним закладом”.

Назва спецкурсу: Зміст і організація діяльності навчального закладу та власної діяльності керівника.

Мета: формування (удосконалення й відновлення) знань та умінь з питань організації діяльності закладу освіти та власної управлінської діяльності керівника.

При опануванні курсу студент (слухач) має

знати: поняття „концепція”; технологію розробки концепції розвитку закладу; сутність управлінської функції організації, зміст, організаційну структуру, порядок її визначення та утворення; технологію формування керуючої та керованої підсистем; порядок створення системи інформаційного забезпечення управління; зміст документального оформлення діяльності закладу освіти; систему і способи планування роботи навчального закладу.

уміти: розробляти концепцію діяльності закладу освіти; організувати діяльність закладу освіти; розробляти систему інформаційного забезпечення управління і різні види планів роботи; оформляти управлінські документи.

Навчальний план спецкурсу складається з п'яти граф, де зазначені теми курсу, розклад часу, виділені загальна кількість годин, години для аудиторної і самостійної роботи. Крім того, зазначені обов'язкові теми та теми за вибором студентів (табл.2).

Таблиця 2

Навчальний план спецкурсу

№/№ теми	Розклад часу Зміст	Усього годин	Аудиторні години	Самостійна робота
	Обов'язкова частина			
1.	Концептуальні основи діяльності закладу освіти; організація діяльності закладу освіти; діяльність керівника.	4	2	2
2.	Формування керуючої підструктури.	4	2	2
3.	Формування керованої підструктури.	4	2	2
4.	Розробка системи інформаційного забезпечення управління закладом освіти.	6	4	2
5.	Документаційне забезпечення управління закладом освіти.	4	2	2
6.	Планування роботи закладу освіти.	6	4	2
	Вибіркова частина (обирається одна тема із запропонованих двох).			
1.1	Структура і зміст управлінської діяльності керівника навчального закладу.	4	2	2
1.2	Організація особистої праці керівника навчального закладу.	4	2	2
	Разом	36	20	16

ПРОГРАМНИЙ МАТЕРІАЛ

Обов'язкова частина

Тема 1. Концептуальні основи діяльності закладу освіти; організація діяльності закладу освіти; діяльність керівника

Концепція як система поглядів, спосіб розуміння, провідна ідея функціонування та подальшого розвитку навчального закладу.

Структура концепції: місія, мета, завдання, організаційна структура, вимоги до кадрового складу, порядок функціонування та перспективи розвитку закладу, його місце в загальній освітній системі України та серед споріднених закладів, міжнародні зв'язки.

Розробка концепції: створення творчої групи, організація серії семінарів для вироблення загальної основи, розподіл групи на мікрогрупи, закріплення за кожною групою певних розділів концепції, розробка ланцюжкового плану, визначення виконавців, виконання плану, зведення розділів у цілісну концепцію, обговорення концепції на узгоджувачих семінарах творчої групи.

Сутність організації як функції управління, зв'язок з іншими функціями. Методологічні основи процесу організації. Форми організаційної діяльності, демократизація функції організації в управлінській діяльності керівника.

Поняття організаційної системи (структури). Виокремлення керуючої та керованої підсистем. Види зв'язків, що утворюють систему.

Форми системоутворюючих складових: посадові інструкції, нормативне підпорядкування, потоки інформації, самореалізація особистості тощо.

Функції керівника закладу освіти: планування, організація, мотивація, контроль. Модернізація управлінських функцій керівника навчального закладу.

Тема 2. Формування керуючої підструктури

Завдання, роль і місце керуючої підсистеми в організації діяльності навчального закладу. Розподіл обов'язків, прав та відповідальності адміністративного персоналу. Розробка посадових інструкцій.

Установлення субординаційних та координаційних зв'язків.

Визначення ієрархії підпорядкування у відповідності з посадовими обов'язками та при виконанні конкретних завдань.

Виокремлення прав кожної посадової особи, коригування їх розподілу відповідно до встановленої ієрархії.

Установлення координаційних зв'язків шляхом створення умов для гнучких, рухливих, надійних стосунків на паритетних основах при поєднанні зусиль у досягненні спільної мети. Забезпечення партисипативності в управлінні.

Установлення інформаційних зв'язків: визначення назви, типу, обсягу та форми інформації, способу фіксації, порядку обміну, способів її пересування та повідомлення.

Визначення видів організаційно-розпорядчої інформації, порядку збору та обробки управлінської інформації, форм та способів колегіального прийняття рішень.

Забезпечення умов для самореалізації кожного члена адміністрації закладу освіти.

Організація моніторингу управлінської діяльності кожного члена адміністрації: визначення моделі діяльності, способів установлення періодичного та поточного зворотного зв'язку та способів поточного спрямування діяльності на запланований результат.

Тема 3. Формування керованої підструктури

Визначення елементів керованої підсистеми. Розподіл обов'язків, прав та відповідальності викладачів, учнів (студентів), допоміжного та технічного персоналу.

Розробка посадових інструкцій: загальні положення, функції, права, обов'язки, відповідальність, взаємозв'язки, порядок оцінки працівника.

Установлення субординаційних та координаційних зв'язків.

Організація самоврядування. Установлення чіткого порядку обміну інформацією та порядку включення кожного члена колективу у систему безперервної освіти.

Формування організаційної культури закладу освіти.

Визначення порядку роботи з документацією навчального закладу.

Організація навчально-виховного процесу. Організація раціональної праці персоналу. Створення умов для науково-методичної роботи колективу.

Організація раціональної діяльності обслуговуючого та технічного персоналу закладу. Створення здорового морально-психологічного клімату в колективі

Установлення оптимального співвідношення моніторингу та самомоніторингу діяльності кожної структурної одиниці керованої підсистеми.

Тема 4. Розробка системи інформаційного забезпечення управління закладом освіти

Поняття інформаційного забезпечення управління. Місце інформаційного забезпечення в управлінській діяльності керівника навчального закладу.

Виділення зовнішньої та внутрішньої інформації. Створення потоків зовнішньої інформації, забезпечення їх функціонування.

Створення моделі внутрішньої системи інформаційного забезпечення управління. Розробка змісту інформаційного забезпечення діяльності керуючої та керованої підсистем.

Створення низхідних потоків управлінської інформації. Запуск висхідних потоків претензійної інформації. Її роль в управлінні закладом освіти.

Визначення порядку обробки інформації, визначення термінів просування інформації та форми її виходу (нарада, наказ, план, виступи, ін.).

Створення моделі системи інформаційного забезпечення управління навчальним закладом та її „запуск”.

Тема 5. Документальне забезпечення управління закладом освіти

Історія розвитку діловодства. Організація сучасного діловодства у навчальному закладі. Специфіка діловодства.

Структура і функції служби діловодства, умови для видання та зберігання документації, автоматизація діловодства.

Організація роботи з документами: реєстрація, обробка, відправлення кореспонденції, контроль за виконанням, робота з листами.

Створення документів: вимоги до оформлення, написання тексту. Реквізити документів.

Складання документів із загальних питань, з господарчої діяльності.

Документування атестації, призначення допомоги, нагород.

Міжнародне листування. Класифікація листів, правила складання листів іноземним партнерам, реквізити.

Тема 6. Планування роботи закладу освіти

Функція планування, її роль і місце в управлінському циклі. Принципи, види і форми планування.

Організація діяльності керівника з планування роботи закладу освіти.

Організація розробки плану:

– спосіб „згори до низу” – низхідним потоком (ідея адміністрації, декомпозиція мети на цілі підрозділів, визначення завдань тощо).

– спосіб „знизу до гори” – висхідним потоком (розробка перспективи розвитку діяльності на місцях, визначення мети і програми діяльності, узагальнення місцевих програм, інтеграція часткових цілей у загальну мету закладу).

Створення плану-моніторингу. Поєднання детерміністського та синергетичного підходів у плані-моніторинзі. Особливості цього плану: остаточне визначення тем проміжних нарад, методичних засідань, педагогічних рад в ustalених межах теми, над якою працює заклад, можливість поточних замірів процесу, поточне коригування на бажаний результат. План-моніторинг як засіб адаптивного управління.

Технологія обчислення вартості плану (його фінансового забезпечення).

Планування у вигляді проектів, їх розробка.

Структура і зміст управлінської діяльності керівника навчального закладу

Управлінська діяльність керівника як система. Функції управління закладом освіти: педагогічний аналіз, планування, організація, контроль, регулювання.

Зміст педагогічного аналізу: вивчення учнів, їх рівня здоров'я, вихованості, навчальних досягнень; вивчення діяльності учителів – кількісний і якісний склад педагогів, якість викладання, робота з батьками, творчий потенціал тощо. Цілепокладання: постановка виховних, освітніх цілей, науково-методичних та ін. Планування діяльності навчального закладу: перспективне, річне, проектне тощо. Контроль і регулювання: контроль за організацією і здійсненням навчально-виховного процесу; контроль за діяльністю адміністрації, учителів, учнів, обслуговуючого персоналу, роботи з батьківською громадськістю, документообігом та ін.

Вибіркова частина

Тема 1.1. Структура і зміст управлінської діяльності керівника навчального закладу

Управлінська діяльність керівника як система. Функції управління закладом освіти: педагогічний аналіз, планування, організація, контроль, регулювання.

Зміст педагогічного аналізу: вивчення учнів, їх рівня здоров'я, вихованості, навчальних досягнень; вивчення діяльності учителів – кількісний і якісний склад педагогів, якість викладання, робота з батьками, творчий потенціал тощо. Цілепокладання: постановка виховних, освітніх цілей, науково-методичних, ін. Планування діяльності навчального закладу: перспективне, річне, проектне тощо. Контроль і регулювання: контроль за організацією і здійсненням навчально-виховного процесу; контроль за діяльністю адміністрації, учителів, учнів, обслуговуючого персоналу, роботи з батьківською громадськістю, документообігом, ін.

Тема 1.2. Організація особистої праці керівника навчального закладу

Організація робочого місця. Створення банку нормативно-правових документів щодо діяльності закладу освіти.

Використання НОУП в роботі керівника. Підготовка і організація засідань і нарад. Раціональне планування робочого часу керівника навчального закладу.

Способи встановлення зворотного зв'язку з підрозділами навчального закладу. Способи підтримки працездатності керівника, збереження власного здоров'я. Використання комп'ютерної техніки в особистій праці керівника.

Самомоніторинг і самоменеджмент в управлінській діяльності керівника закладу освіти.

Висновки... Таким чином, ми розглянули питання визначення змісту підготовки та підвищення кваліфікації керівника навчального закладу на основі розроблення його професійно-кваліфікаційної характеристики. Подальші дослідження мають розкривати взаємозв'язки професіограми, професійно-кваліфікаційної характеристики керівника НЗ та розробку на цій основі освітньо-професійної програми, навчального плану та робочих програм навчальних дисциплін підготовки керівника закладу освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Бондарь В. И. Управленческая деятельность директора школы : дидактический аспект / В. И. Бондарь. – К. : Радянская школа, 1987. – 157с.
2. Гуменюк В. В. Підготовка керівників загальноосвітніх навчальних закладів до створення і користування системами інформаційного забезпечення / В. В. Гуменюк // Підготовка керівника середнього закладу освіти / за заг. ред. Л. Даниленко. – К. : Міленіум, 2004. – С.177–190.
3. Даниленко Л. І. Модернізація змісту, форм і методів управлінської діяльності керівника школи / Лідія Іванівна Даниленко // Освіта і управління. – 1998. – №1. – С.49–54.
4. Єльнікова Г. Моніторинг діяльності керівника школи / Галина Єльнікова // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2003. – №1. – С.97-102.
5. Кричевский В. Сугубо практическая теория : [из опыта работы Санкт-Петерб. гос. ун-та пед. мастерства по повышению квалификации директора shk.] / В. Кричевский // Народное образование. – 1997. – N 3. – (Труд директора shk.). – С.96-99.
6. Маслов В. И. Теория и методика организации непрерывного повышения квалификации руководителей школы / Валентин Иванович Маслов. – К., 1990. – 258 с.

7. Олійник В. В. Концептуальні засади підготовки педагогічних та керівних кадрів освіти України в сучасних умовах / Олійник В. В., Даниленко Л. І. // Педагогічні інновації : ідеї, реалії, перспективи. – К. : Логос, 2001. – Вип. 4. – С.69–79.

8. Петренко А. А. Організаційно-педагогічні засади атестації керівників загальноосвітніх навчальних закладів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки” / А. А. Петренко. – Житомир : ЖДУ, 2007. – 20 с.

9. Підготовка магістра за спеціальністю специфічних категорій 8.000009 „Управління навчальним закладом” кваліфікації 12 „Керівник підприємства, установи та організації (у сфері освіти та виробничого навчання)” / Галузевий стандарт вищої освіти України. – К. : МОНУ, 2006. – 50 с.

10. Тонконога Е. П. Проблемы повышения профессиональной квалификации руководителей школ / Е. П. Тонконога. – М. : Педагогика, 1987. – 168с.

Анотація
Г.В.Ельникова

Некоторые вопросы подготовки руководителя учебного учреждения на основе разработки его профессионально-квалификационной характеристики

В статье рассматриваются вопросы подготовки и повышения квалификации руководителя учебного заведения на основе разработки его профессионально-квалификационной характеристики.

Ключевые слова: подготовка руководителя, учебное заведение, профессионально-квалификационная характеристика руководителя.

Summary
G. V. Yel'nykova

Some Questions of the Manager of Educational Institution Training on the Basis of His Professionally-Qualifying Characteristic Development

The questions of training and upgrading of qualification of the educational institution manager on the basis of development of his professionally-qualifying characteristic are examined in the article.

Keywords: preparation of the manager, educational institution, professionally-qualifying characteristic of the manager.

Дата надходження статті:

„12” січня 2009 р.

УДК 378.113.1

О.В.ЄЛЬНИКОВА,
кандидат педагогічних наук
(м.Київ)

Розробка моделі інформаційної компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу

У статті зроблений аналіз літературних джерел та дано визначення поняття компетентності взагалі та інформаційної компетентності зокрема. Виокремлені основні критерії інформаційної компетентності керівника навчального закладу, спираючись на фактори його професійної діяльності. На основі отриманих факторів і критеріїв створено основу моделі інформаційної компетентності керівника навчального закладу.

Ключові слова: компетентність, інформація, інформаційна компетентність, керівник навчального закладу, модель інформаційної компетентності.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Неможливо уявити собі сучасний світ без інформації, оскільки вона виробляється такими темпами, що кожні сім років подвоюється. Інформація стає головним фактором в усіх сферах життя людини. Вже майже ціле сторіччя спостерігається тенденція до прискорення темпів розробки та широкого поширення нових, машинних засобів оперування інформацією. Це обумовлює проблему нового ставлення до самої інформації та до людини як її основного виробника. Поява банків даних та засобів швидкого пошуку й обробки інформації спонукає людину вже не стільки до опанування всіма знаннями, що виробило людство, скільки до набуття вмінь та навичок оперування інформацією: пошуку, систематизації, обробки, використання її у власній діяльності. Все частіше від сучасного спеціаліста вже не стільки вимагається мати певні знання, скільки вміння розв'язати задачу, використовуючи набір вмінь та навичок використання знань, навіть таких, які він може швидко знайти, не володіючи ними. Отже, якість, кваліфікація працівника сьогодні знаходиться в залежності від вміння знаходити й обробляти інформацію, а не від кількості знань, яку він має. Особливо це стосується працівників освіти як галузі, яка виховує майбутній інтелект суспільства, та керівників навчального закладу.

Формулювання цілей статті... Саме тому ми поставили метою цієї статті визначити поняття компетентності взагалі та інформаційної компетентності сучасного керівника навчального закладу зокрема. В якості практичної реалізації теоретичного поняття окреслити модель інформаційної компетентності керівника.

Аналіз досліджень і публікацій та виклад основного матеріалу дослідження...

Поняття інформаційної компетентності керівника навчального закладу

Поняття компетентності визначається в різних літературних джерелах, словниках та зустрічається в багатьох наукових працях. Зазвичай компетентність розкривається як складна властивість людини (фахівця), яка здатна успішно задовольняти індивідуальні й соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання [4].

Так, економічний словник визначає компетентність, по-перше, як „сферу повноважень керівного органу або посадової особи”; по-друге, як „знання, досвід у тій чи іншій сфері”; останнє описує властивості, здатності людини [6].

Словник бізнес-термінів визначає компетентність як суто людську властивість: „відповідні знання, досвід, освіта у певній галузі діяльності” [6].

Нові дослідження в сучасній економічній галузі також все більше розглядають компетентність як ключове поняття, що характеризує здатність та властивості людини: „здатність (уміння) діяти на основі отриманих знань”. Особлива увага акцентується на тому, що на відміну від знань, умінь, навичок, які передбачають аналогічну дію за зразком, компетентність передбачає досвід самостійної діяльності на основі універсальних знань [5].

Таким чином, можна визначити поняття компетентності як складну систему, що має два основних компонента:

- базовий, відправний, незмінний: інтелектуальний, психологічний, моральний та діяльний (функціональний) стан фахівця;
- змінний, постійно поповнюваний: рівень набутих знань, навичок, досвід (базові, константні, незмінні) та рівень інформаційної наповненості у певній сфері професійної діяльності.

Поняття інформаційності вивчається та постійно поповнюється. Цим займається інформатика – наука про загальні властивості та структуру наукової інформації, а також закономірності й принципи її створення [1].

Відзначимо, що вперше виокремив та дав визначення категорії „Інформаційного працівника” П.Друкер у такій інтерпретації:

- категорія працівників, чия діяльність пов'язана з обробкою інформації та отриманням нової інформації; включає програмістів, аналітиків, робітників архівів, спеціалістів з планування та ін.;
- у цю групу включають також всіх робітників, що мають високий рівень освіти чи пов'язаних з освітою (науковців, викладачів та студентів, вчителів та учнів) [2].

Таким чином, для визначення поняття інформаційної компетентності, слід врахувати:

- поняття „інформаційний” – такий, що пов'язаний з інформацією;
- явище багатократного збільшення сучасного потоку інформації, що є об'єктом зберігання, отже потребує систематизації та вміння у ньому орієнтуватися;
- компетентність – поняття, яке характеризує властивість людини, як основного виробника та користувача інформації;
- необхідність наявності у людини здатностей спрямовувати та переробляти потоки інформації, оперувати ними.

Отже, поняття інформаційної компетентності можна визначити як особливу властивість людини, здатність самостійно шукати, аналізувати, відбирати, обробляти та передавати необхідну інформацію за допомогою інформаційних технологій.

Враховуючи те, що інформаційна компетентність – це властивість людини, вона охоплює декілька основних здібностей та спирається на емоційне сприймання, аналітичні можливості й основні знання і вміння, надбані протягом життя. Отже, ця властивість має складний характер та деталізується такими вміннями:

- вибирати та формулювати цілі власної діяльності;
- визначати власні потреби в інформації (її якості, джерела, обсяг) для реалізації власних поставлених цілей;
- знаходити інформацію в різних джерелах до прийняття емоційного ставлення до цієї інформації;
- прагматично сприймати інформацію;
- впорядковувати, систематизувати, структурувати отриману інформацію;
- інтерпретувати інформацію згідно з власними умовами та власною діяльністю;
- вчасно включати нову, перероблену інформацію у свою діяльність.

Складові моделі інформаційної компетентності керівника навчального закладу

Для конкретизації поняття інформаційної компетентності до діяльності керівника навчального закладу скористаємося факторно-критеріальною моделлю професійної компетентності керівника навчального закладу Г.Сльникової та В.Маслова [3]. Автори визначають такі складові управлінської діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу, умовно приймаючи їх за фактори (як чинники, що впливають на якість діяльності): педагогічне керівництво суспільним вихованням учнів;

управління навчально-виховним процесом; загальноадміністративна й фінансово-господарська діяльність; фактори опосередкованого впливу (предметно-фахова діяльність та особистісні якості). В кожному з перерахованих факторів визначимо інформаційну складову:

Педагогічне керівництво суспільним вихованням учнів:

- постійний пошук та отримання свіжої суспільно актуальної інформації з різних джерел;
- використання комп'ютерних технологій для отримання суспільно актуальної інформації (підписки на розсилки, новини, RSS);
- систематизація та узагальнення отриманої інформації;
- швидка прагматична оцінка отриманої інформації;
- вироблення нової інформації (адаптація до своїх внутрішніх умов);
- використання комунікаційних технологій для донесення нової, переробленої інформації до співробітників та учнів.

Управління навчально-виховним процесом

Планування

- володіння принципами та методами таймменеджменту;
- використання спеціалізованих програм для самоменеджменту та планування;

Організація діяльності навчального закладу

- використання спеціалізованих програм (програма складання розкладу, замін);
- створення умов для використання ІКТ педагогами в навчальному процесі;

Контроль:

- використання спеціалізованих, або власностворених програм (наприклад, Excel чи Access) для фіксації та аналізу стану виконання проектів та завдань;

Моніторинг діяльності навчального закладу:

- використання спеціалізованих програм організації, проведення та автоматизації моніторингових процедур.

- Збереження баз даних результатів моніторингового аналізу.

Загальна адміністративна та фінансово-господарська діяльність

- Використання ІКТ для ведення обліку особових справ;
- Використання ІКТ для обліку фінансово-господарчої частини;
- Використання ІКТ для створення та зведення статистичних звітів.

Опосередковані фактори. Предметно-фахова діяльність:

- Постійний пошук та збір фахової інформації (з управління НЗ);
- Систематизація зібраної інформації та доступ для швидкого її використання;
- Прийняття прагматичного рішення щодо отриманої інформації;
- Вміння організувати обмін фаховою інформацією для вироблення колективної думки;
- Вміння використовувати суспільну думку для рішення поточних проблем;

Опосередковані фактори. Особистісні якості керівника навчального закладу:

Інформаційна культура:

- визнання права людини на інформацію;
- визнання права людини на власне судження;
- дискретність джерел інформації.

Мережна культура:

- повага та дотримання всіх правил спілкування в мережі;
- використання мережних засобів спілкування для професійної діяльності та особистісного зростання (виходячи з критерію „організаційно-пропагандистські якості”) [3].

Таким чином, за допомогою логічного аналізу встановлені основні інформаційні складові кожного фактору моделі професійної компетентності керівника навчального закладу. Отже, є підґрунтя для створення факторно-критеріальної моделі інформаційної компетентності керівника навчального закладу.

В якості факторів виступають ті, що сформульовані в моделі Г.Сльникової та В.Маслова [3]. В якості критеріїв нами визначені інформаційні складові кожного фактора. Якщо звести визначені фактори і критерії інформаційної компетентності керівника навчального закладу в таблицю, ми отримаємо основу факторно-критеріальної моделі, яка представлена на рис.1.

Для створення факторно-критеріальної моделі інформаційної компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу необхідно визначити вагомості факторів і критеріїв за правилами кваліметрії та, переносючи зазначений зміст в табличний процесор Excel, викласти відповідні формули для автоматизації підрахунків і визначити шкалу для оцінювання рівня цієї компетентності директора школи.

Фактори і критерії інформаційної компетентності керівника навчального закладу

Фактор	Критерії	
Педагогічне керівництво суспільним вихованням учнів та управління педагогічним персоналом	1. Постійний пошук та отримання свіжої суспільно актуальної інформації з різних джерел;	
	2. Використання комп'ютерних технологій для отримання суспільно актуальної інформації (підписки на розсилки, новини, RSS);	
	3. Систематизація та узагальнення отриманої інформації;	
	4. Швидка прагматична оцінка отриманої інформації;	
	5. Вироблення нової інформації (заломлення до своїх внутрішніх умов);	
	6. Використання комунікаційних технологій для донесення нової, переробленої інформації до співробітників та учнів.	
Управління навчально-виховним процесом	<u>Планування</u>	
	7. Володіння принципами та методами таймменеджменту;	
	8. Використання спеціалізованих програм для самоменеджменту та планування;	
	<u>Організація діяльності навчального закладу</u>	
	9. Використання спеціалізованих програм (програма складання розкладу, замін);	
	10. Створення умов для використання ІКТ педагогами в навчальному процесі;	
	<u>Контроль:</u>	
	11. Використання спеціалізованих, або власно створених програм (наприклад, Excel чи Access) для фіксації та аналізу стану виконання проектів та завдань;	
	<u>Моніторинг діяльності навчального закладу:</u>	
	12. Використання спеціалізованих програм організації, проведення та автоматизації моніторингових процедур.	
	13. Збереження баз даних результатів моніторингового аналізу.	
	Загальна адм. та фін.-господарська діяльність	14. Використання ІКТ для ведення обліку особових справ;
		15. Використання ІКТ для обліку фінансово-господарчої частини;
16. Використання ІКТ для створення та зведення статистичних звітів.		
Предметно-фахова діяльність	17. Постійний пошук та збір фахової інформації (з управління НЗ);	
	18. Систематизація зібраної інформації та доступ для швидкого її використання;	
	19. Прийняття прагматичного рішення щодо отриманої інформації;	
	20. Вміння організувати обмін фаховою інформацією для вироблення колективної думки;	
	21. Вміння використати суспільну думку для вирішення поточних проблем;	
Особистісні якості керівника	<u>Інформаційна культура</u>	
	22. Визнання права людини на інформацію;	
	23. Визнання права людини на власне судження;	
	24. Дискретність джерел інформації.	
	<u>Мережна культура</u>	
	25. Повага та дотримання всіх правил спілкування в мережі;	
26. Використання мережних засобів спілкування для професійної діяльності та особистісного зростання (виходячи з критерію „організаційно-пропагандистські якості” [3]).		

Висновки... Поняття інформаційної компетентності керівника навчального закладу стосується властивостей людини та охоплює її здатності, вміння, знання, надбані в процесі життя, включаючи її емоційну сферу.

Структура інформаційної компетентності спирається на структуру професійної компетентності керівника навчального закладу, оскільки є невід'ємною частиною його діяльності.

Факторно-критеріальна модель інформаційної діяльності керівника навчального закладу

розробляється за факторами професійної діяльності та включає критерії інформаційної складової.

Наступним етапом є створення самої факторно-критеріальної моделі інформаційної діяльності керівника навчального закладу з визначенням вагомостей, шкали оцінювання та занесенням даних у табличний процесор Excel.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Вікіпедія. Інформаційний ресурс [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.wikipedia.org>.
2. Друкер П. Энциклопедия менеджмента / Друкер Питер : [пер. с англ.]. – М. : Вильямс, 2004. – 432 с. : ил. – Парал. тит. англ.
3. Єльнікова Г. В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні : [монографія] / Галина Василівна Єльнікова. – К. : ДАККО, 1999. – 303 с.
4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи (Бібліотека з освітньої політики) // Бібік Н. М., Ващенко Л. С., Локшина О. І., Овчарук О. В., Паращенко Л. І., Пометун О. І., Савченко О. Я., Трубочова С. Є. – К. : К.І.С., 2004.
5. Професійна спрямованість навчання математики у системі професійної освіти економістів / Л. П. Гусак // Вісник Житомирського держ. ун-ту ім. І. Франка. – 2006. – № 30. – С. 58-61.
6. Словари и энциклопедии на Академике [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.dic.academic.ru>.

Аннотация Е.В.Ельнікова

Разработка модели информационной компетентности руководителя учебного заведения

В работе проведен анализ литературных источников и дано определение понятия компетентности в целом и информационной компетентности в частности. Выделены основные критерии информационной компетентности руководителя учебного заведения, опираясь на факторы его профессиональной деятельности. Используя полученные факторы и критерии, создана основа модели информационной компетентности руководителя учебного заведения.

Ключевые слова: компетентность, информация, информационная компетентность, руководитель учебного заведения, модель информационной компетентности.

Summary O.V.Yel'nykova

Development of the Model of Informative Competence of the Educational Institution Manager

The analysis of literary sources is done in the article. The definition of the concept of competence in general and informative competence in particular is given. The basic criteria of informative competence of the educational institution manager, based on the factors of his professional activity are singled out. Using the factors and criteria obtained, the bases of the model of informative competence of educational institution manager is created.

Keywords: competence, information, informative competence, educational institution manager, model of informative competence.

Дата надходження статті:

„12” листопада 2008 р.

УДК 371.1

О.О.ЗАГІКА,
аспірант
(м.Хмельницький)

Практика використання інноваційних освітніх технологій у навчально-виховному процесі вищого професійного училища

У статті розкриті особливості використання інноваційних освітніх технологій у навчально-виховному процесі вищого професійного училища, проаналізовані проблеми, з якими стикається педагогічний колектив в умовах інноваційного розвитку навчального закладу та оптимізації освітнього процесу.

Ключові слова: професійно-технічна освіта, педагогічні технології, педагогічна інноватика, інноваційні освітні технології.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Неперервність освіти на початку ХХІ ст. зумовлює необхідність посилення ролі професійно-технічної освіти як динамічної системи, що здійснює активний вплив на подальший розвиток економіки, забезпечує випереджувальну професійну підготовку, наступність і взаємозв'язок усіх видів і рівнів професійної освіти.

Науково-технічний прогрес, широке запровадження наукоємких, інформаційних технологій потребують значного підвищення якості професійної підготовки кваліфікованих робітників, її фундаменталізації та гнучкості.

У Концепції розвитку професійно-технічної (професійної) освіти в Україні визначені пріоритетні напрями розвитку професійної освіти: інтелектуалізація професійної освіти, впровадження в навчально-виробничий процес науково-технічних досягнень та новітніх технологій; особистісно орієнтований підхід у професійному навчанні та вихованні; розвиток ринку освітніх потреб з професійної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації громадян відповідно до сучасних вимог ринку праці; розвиток соціального партнерства; модернізація інформаційного, науково-методичного та матеріально-технічного забезпечення професійної освіти; міжнародне співробітництво.

Модернізація професійної освіти спрямовується на створення необхідних умов для інноваційного розвитку професійного навчання різних категорій населення, зокрема в професійних навчальних закладах різних типів, форм власності та підпорядкування, на виробництві тощо; забезпечення якісної професійної підготовки кваліфікованих робітників для галузей економіки, малого і середнього підприємництва з урахуванням потреб ринку праці [4].

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Проблемам інноваційного розвитку професійно-технічної освіти присвячені праці Н.І. Бугай, Р.С. Гуревича, Н.Г. Ничкало, В.В. Олійника, В.В. Паржницького, В.О. Радкевич, О.І. Щербак та ін.

Дослідники Л.І. Даниленко, І.М. Дичківська, О.І. Коуг, Н.І. Островерхова, О.С. Падалка, І.П. Підласий та А.І. Підласий, О.М. Пехота, Г.С. Сазоненко, Г.К. Селевко, С. Л. Сисоева, Н. Е. Щуркова та ін. приділяли увагу визначенню змісту сутності понять „педагогічна технологія”, „освітня технологія”, „педагогічна інноватика”, „інноваційні педагогічні технології” з позицій гуманізації освітніх систем, особистісно орієнтованого навчання та виховання, метою яких є гармонійний розвиток особистості дитини і дорослого.

Формулювання цілей статті... Однією з особливостей навчально-виховного процесу професійно-технічного навчального закладу в сучасних умовах є те, що навчальні заклади мають право самостійно обирати форми і методи організації навчально-виховного процесу, а інженерно-педагогічні працівники самостійно визначати засоби і методи навчання та виховання з урахуванням концептуальних положень загальної педагогіки та методики навчання.

Вся навчально-виховна і виробнича діяльність учнів спрямовується на формування в них високої професійної майстерності, відповідального ставлення до наслідків своєї праці. Рівень професіоналізму, моральної і загальної культури майбутніх робітників залежить від творчого пошуку та співпраці інженерно-педагогічного й учнівського колективів. Неабияка роль в цьому процесі належить використанню інноваційних освітніх технологій навчання, професійній майстерності педагогів, творчому підходу до організації навчально-виховного процесу.

Виклад основного матеріалу... Як відомо, професійно-технічна школа є одним із різновидів соціальних інститутів (виховних, культурних), що створені в нашому суспільстві для соціалізації підростаючого покоління та передавання йому культурних цінностей людства. Головною функцією профтехосвіти є процес формування особистості підлітка, адаптування його до життя в суспільстві, що здійснюється шляхом його навчання та залучення до праці, культури.

Як зауважує Р.С. Гуревич, пошук шляхів удосконалення якості підготовки фахівців у ПТНЗ примушує навчальні заклади переглядати не лише зміст освіти й навчання, а й технологію освітнього процесу. Розробка нових методик викладання, прийомів і засобів навчання, створення нових форм організації навчального процесу відкриває значні можливості для впровадження науково-технічного прогресу в нові технології навчання.

Упродовж останнього часу значного поширення у психолого-педагогічній науці набув напрям, що розглядає навчальний процес з позицій педагогічної технології. І, незважаючи на різноманітні тлумачення поняття „педагогічна технологія”, йдеться щоразу про визначення таких дидактичних підходів та засобів, які могли б перетворити навчання на виробничо-технологічний процес з гарантованим результатом [1, с.42-51].

Поняття „педагогічна технологія” останнім часом дедалі більше поширюється в науці й освіті. Його варіанти – „педагогічна технологія”, „технологія навчання”, „освітні технології”, „технології в навчанні”, „технології в освіті” – широко використовуються в спеціальній літературі і мають понад 300 формулювань, залежно від того, як автори уявляють структуру і компоненти освітнього процесу.

О.М. Пехота здійснила ґрунтовний аналіз сутності явища „педагогічна технологія” і зробила висновок, що „педагогічна технологія” об'єднує і нові концепції процесу навчання, і проблему взаємовпливу нових засобів та методів навчання, і використання системного підходу до організації навчання. Дослідниця наводить визначення, сформульоване П. Д. Мітчеллом: „Педагогічна технологія є галуззю досліджень і практики (у межах системи освіти), що має зв'язки (відносини) з усіма аспектами організації педагогічних систем і процедурою розподілу ресурсів для досягнення специфічних і потенційно відтворюваних педагогічних результатів”, і вважає його вдалою спробою об'єднання всіх відомих визначень педагогічної технології, яка дала змогу автору сформулювати основне завдання

педагогів-технологів: оптимальний розподіл людських, матеріальних і фінансових ресурсів для одержання бажаних педагогічних результатів [6, с.16-20].

За визначенням ЮНЕСКО, педагогічна технологія – системний метод створення, застосування і визначення всього процесу викладання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів і їх взаємодії, що своїм завданням вважає оптимізацію форм освіти. Ми поділяємо думку О.І. Когут про те, що це визначення найбільш адекватно відображає суть явища. Такої думки дотримуються вчені В. Бондар, С. Гончаренко, А. Насімчук, О. Падалка та інші [3; 8].

Поняття „освітня технологія” вживається тоді, коли мова йде про загальну стратегію розвитку певного освітнього простору, отже вибір освітньої технології – це завжди вибір стратегії, пріоритетів, системи взаємодії, тактик навчання та стилю роботи педагога з учнем.

Педагогічна технологія відображає послідовність реалізації освітньої технології і будується на знанні закономірностей функціонування системи „педагог – середовище – учень” у визначених умовах навчання (індивідуального, групового, колективного, масового, тощо). Їй притаманні загальні риси і закономірності реалізації навчально-виховного процесу незалежно від конкретного навчального предмета (технологія модульного, проєктивного, індивідуального навчання, рівневої диференціації тощо).

Педагогічна технологія може містити в собі інші спеціалізовані технології, застосовувані в інших галузях науки і практики – електронні і нові інформаційні технології, поліграфічні, валеологічні тощо [6, с.11-23].

Нові завдання освіти у XXI столітті вимагають застосування в широкому масштабі інноваційних педагогічних технологій, що базуються на фундаментальних епістемологічних та герменевтичних аспектах педагогіки і дидактики, пов'язаних з мистецтвом розуміння та високою комунікативною культурою. Органічною стає потреба у конституюванні множинності освітніх траєкторій, для яких характерна варіативність методик, що активізують розумову діяльність та творчо організують освітній простір [5, с.16].

Розвиток педагогічної інноватики в Україні пов'язаний із масовим громадсько-педагогічним рухом, спричиненим суперечностями між суспільними потребами щодо розвитку і функціонування навчально-виховних закладів і реальним буттям навчально-виховної справи.

Як зазначає І.М. Дичківська, педагогічна інноватика полягає у постійному пошуку і впровадженні нових максимально ефективних технологій навчання і виховання, результатом яких має бути формування високоадаптованої до змінних умов, активної, діяльної, творчої особистості, яка вміє аналізувати, долати будь-які труднощі, бо вона ще в юному віці з допомогою вчителя пізнала, створила себе, навчилася володіти собою. Педагогічна інноватика передусім спрямована на забезпечення адекватності навчально-виховного процесу і його результатів вимогам суспільства [2, с.19].

І.П.Підласий, А.І.Підласий вважають, що інновації – це й ідеї, і процеси, і засоби, і результати, взяті в єдності якісного вдосконалення педагогічної системи [7, с.3].

Інновації – вперше створені, вдосконалені або застосовані освітні, дидактичні, виховні, управлінські системи, їх компоненти, що суттєво поліпшують результати освітньої діяльності [8, с.7].

У педагогіці поняття „інновація” вживають у таких значеннях:

- форма організації інноваційної діяльності;
- сукупність нових професійних дій педагога, спрямованих на вирішення актуальних проблем виховання і навчання з позицій особистісно орієнтованої освіти;
- зміни в освітній практиці;
- комплексний процес створення, розповсюдження та використання нового практичного засобу в галузі техніки, технології, педагогіки, наукових досліджень;
- результат інноваційного процесу [2, с.21].

Таким чином, інноваційні освітні технології – це модель оптимальної спільної діяльності педагога та учня, спрямована на реалізацію навчально-виховного процесу з обов'язковим забезпеченням комфортних умов викладання і навчання та орієнтацією на особистість учня.

Серед інноваційних освітніх технологій, які можуть бути використані у професійно-технічному навчальному закладі, можна виокремити наступні:

1) загально-педагогічні технології: розвиваюче навчання, модульно-рейтингова система навчання, різнорівневе навчання, вальдорфська педагогіка (гуманістичні ідеї), організація пізнавальної діяльності, особистісно орієнтовані педагогічні ситуації;

2) локальні педагогічні технології: проблемно-пошукова діяльність, створення ситуації успіху, індивідуалізація навчання;

3) частково-педагогічні технології: технологія розвитку творчості учня, навчальне проєктування;

4) інформаційно-комунікаційні технології: навчання за допомогою комп'ютерів та комп'ютерних комунікацій, інформатизація навчання, мультимедійне навчання, телекомунікаційні технології.

Більшість цих технологій активно впроваджуються у навчальний процес ПТНЗ, зокрема у Вищому професійному училищі №25 м. Хмельницького.

Наш досвід свідчить, що найбільш цікавими та результативними для системи ПТО є такі педагогічні технології, як кооперативне і проектне навчання, перевагою яких є підготовка відповідальних, творчих, активних особистостей. Результатами такого навчання є: *позитивна взаємозалежність* (кінцевий результат залежатиме не від одного учня, а від групи, яка колективно вирішує ту чи іншу проблему); *особиста відповідальність* (підготовка одного учня до вирішення проблеми впливатиме на кінцевий результат колективу); *набуття соціальних навичок* (учні вчаться працювати в колективі, спілкуватися, допомагати один одному опанувати матеріал, разом вирішувати проблеми, досягати кінцевої мети).

Залежно від обсягу навчального матеріалу, важливості його засвоєння, відпрацювання навичок педагоги активно застосовують такі методи навчання, як командні ігри, тести, тренінги, групові дослідження. Великої уваги заслуговують ділові ігри, які дають учням змогу якнайкраще проявити свій професіоналізм, компетентність, уміння застосовувати здобуті знання. А переваги групового дослідження полягають у тому, що в навчанні учнів складається ситуація, яка може трапитися в житті, між теорією і практикою встановлюється тісний зв'язок – учні вчаться використовувати здобуті знання у професійній сфері (вибір різних методів вирішення тієї чи іншої проблеми, послідовне моделювання виробничих ситуацій, що вимагають від учнів пошукових зусиль, спрямованих на пошук оптимальних шляхів розробки проектів та їх впровадження тощо), виявляють самостійність у роботі, розвивають творчу та пізнавальну активність, логічно мислять.

Групова форма навчальної діяльності виникла як альтернатива існуючим традиційним формам навчання. Вміле поєднання індивідуальної та групової організації навчальної діяльності допомагає успішному навчанню учнів, їх активність і самостійність підвищують ефективність уроку.

При індивідуальній роботі кожен учень працює самостійно, темп його роботи визначається ступенем цілеспрямованості, розвитку інтересів, нахилів. Темп роботи залежить також від навчальних можливостей, підготовленості учнів.

Інформаційно-розвивальні технології передбачають виклад педагогом теоретичних відомостей під час проведення лекції або семінарського заняття; організацію самостійної роботи учнів з вивчення нових знань з теоретичних джерел, інструкцій, комп'ютерних засобів навчання; розвивальні – спрямовані на професійний розвиток майбутнього фахівця, здатного творчо працювати, самостійно визначати способи й засоби вирішення проблемних виробничих ситуацій тощо. До цих технологій входять проблемне навчання, проблемні лекції, семінари, навчальні дискусії, лабораторно-практичні роботи з елементами дослідництва, діяльності, гри.

Педагоги усвідомлюють гостру потребу в створенні умов для реалізації особистісного підходу до учня як суб'єкта навчально-виховного процесу. Потрібно звертати увагу на інтелектуальні зміни, психічні новоутворення, а не тільки на розвиток умінь та навичок.

Найпростішою ланкою особистісно орієнтованої технології є особистісно орієнтована педагогічна ситуація. Це така навчальна ситуація, у якій учень повинен шукати сенс, пристосувати її до своїх інтересів, побудувати образ чи модель свого життя, вибрати творчий момент, дати критичну оцінку.

Особистісно орієнтовані технології мають на меті формування активної, творчої особистості майбутнього фахівця, здатного самостійно будувати й коригувати свою навчально-пізнавальну діяльність. Сюди належить аудиторна (незначна) і позааудиторна самостійна діяльність учнів, робота за індивідуальним планом, дослідницька робота, метод проектів тощо.

Найбільш цікавою та захоплюючою як для педагога, так і для учня стала робота над навчальними проектами, що є практикою особистісно орієнтованого навчання в процесі конкретної праці учня, на основі його вільного вибору, з урахуванням його інтересів. Для учня це є прагненням знайти розумний баланс між академічними і прагматичними знаннями, уміннями та навичками.

В основі педагогічної технології „Створення ситуації успіху” лежить особистісно орієнтований підхід до процесу навчання та виховання. Ситуація успіху – це суб'єктивний психічний стан задоволення виконавця справи, виконавця явища наслідком власної фізичної або моральної напруги. Така технологія ефективна в будь-якій освітній системі.

Діяльнісні технології особливо ефективні у професійній підготовці майбутніх фахівців, оскільки спрямовані на підготовку професіонала, здатного кваліфіковано розв'язувати виробничі завдання. Ці технології передбачають проведення аналізу виробничих ситуацій, розв'язання ситуативних виробничих завдань, ділові ігри, моделювання професійної діяльності в навчальному процесі, організацію професійно спрямованої дослідницько-пошукової роботи тощо.

Серед педагогічних технологій навчально-виховного процесу найбільшу зацікавленість викликала сугестивна технологія, яка є ще мало поширеною, і в основі якої лежить керування психічним станом учня. Педагоги активно застосовують популярні на сьогодні тренінгові технології, які впливають із сугестивної.

Педагогічна практика використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховному процесі у ВПУ №25 м. Хмельницького підтверджує їх актуальність та широкі можливості у навчанні та вихованні майбутнього фахівця як гармонійно розвиненої особистості.

Комп'ютерні технології створюють нові можливості для розвитку в учнів уяви, просторового мислення, належного художнього смаку, зокрема комп'ютерна графіка та мультимедійні технології сприяють розвитку почуття гармонії при сприйманні кольорової гами, просторового мислення, уяви, креативності, здатності до самовираження.

Інформаційно-комунікаційні технології стали сьогодні інструментальною основою для популяризації шедеврів світової культури, які раніше були доступні для ознайомлення лише під час безпосереднього відвідування музеїв, палаців, картинних галерей, художніх виставок тощо.

Практика використання інноваційних освітніх технологій у навчально-виховному процесі вищого професійного училища №25 м. Хмельницького дозволяє виявити певні проблеми та перешкоди у цій діяльності. Серед причин можна назвати: інертність та психологічний бар'єр до застосування інноваційного досвіду, який заважає педагогам діяти та мислити по новому, експериментувати; обмежений доступ до інформації щодо різноманітності педагогічних технологій та їх можливостей; невміння педагога проектувати свою діяльність, структурувати соціально-культурний досвід на рівні знань, норм, цінностей; розробка або впровадження інноваційних технологій вимагає від педагога значних витрат часу на підготовку, проектування своєї діяльності, необхідності набуття нового досвіду та знань (наприклад при застосування інформаційно-комунікаційних технологій) тощо.

Висновки та перспективи подальших досліджень... Основними шляхами підвищення ефективності навчально-виховного процесу в професійній школі з метою забезпечення відповідного рівня професійного потенціалу є: використання педагогічної інноватики; впровадження передового педагогічного досвіду; оптимізація, інтенсифікація та комп'ютеризація навчального процесу; використання активних форм та методів навчання, передових педагогічних технологій.

Для впровадження інноваційних педагогічних технологій необхідно подбати про вдосконалення структури управління ПТНЗ, створення в навчальному закладі оптимальних умов: мотиваційних, кадрових, матеріально-технічних, фінансових, науково-методичних, організаційних, інформаційних, нормативно-правових.

Використання управлінських інструментів організації та регулювання відносин у педагогічному колективі сприятиме формуванню бажаної моделі поведінки суб'єктів навчально-виховного процесу, організації педагогічного колективу як єдиної згуртованої команди, в якій кожен виявляє найвищий рівень професіоналізму, відповідальності, творчості та намагання зробити максимально важливий внесок у досягнення цілей навчального закладу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Гуревич Р. С. Теорія і практика навчання в професійно-технічних закладах : [монографія] / Р. С. Гуревич. – Вінниця : Вінниця, 2008. – 410 с.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с. (Альма-матер).
3. Інноваційні технології навчання української мови і літератури / укл. О. І. Когут. – Тернопіль, 2005. – 204 с.
4. Концепція розвитку професійно-технічної (професійної) освіти в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua>.
5. Кремень В. Г. Освіта і наука України : шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи) / Василь Григорович Кремень. – К. : Грамота, 2003. – 216 с.
6. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / [О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.] / за ред. О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2004. – 256 с.
7. Підласий І. П. Педагогічні інновації / Підласий І. П., Підласий А. І. // Рідна школа. – 1998. – № 12.
8. Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності // Директор школи. – 2001. – №4 (148).

Анотація

Е.О.Загика

Практика использования инновационных технологий обучения в учебно-воспитательном процессе высшего профессионального училища

В статье автором сделана попытка раскрыть особенности внедрения инновационных технологий обучения в учебно-воспитательный процесс высшего профессионального училища и проанализировать проблемы, с которыми сталкивается педагогический коллектив в условиях инновационного развития учебного заведения и оптимизации процесса обучения.

Ключевые слова: *профессионально-техническое образование, педагогические технологи, педагогическая инноватика, инновационные технологии обучения.*

Summary

O.O.Zagika

The Practice of Using of Innovative Technologies of Teaching during the Educational Process of High Professional School

The author of the article tried to reveal the special features of adoption of innovative technologies of education into the educational process of High Professional School and to analyze the problems, which pedagogues face, under the conditions of innovative development of educational institution and optimization of educational process.

Key words: vocational technical training, pedagogues technologies, pedagogic innovation, innovative technologies of teaching.

Дата надходження статті:

„12” листопада 2008 р.

УДК 373.21

Л.В.ЗДАНЕВИЧ,

кандидат педагогічних наук, доцент

(м.Хмельницький)

Теоретичні підходи до полікультурного виховання дітей дошкільного віку

У статті здійснено аналіз проблеми полікультурного виховання на основі вітчизняного та зарубіжного досвіду. Висвітлено наукові підходи до полікультурного виховання дітей дошкільного віку.

Ключові слова: полікультурне виховання, гуманізація, громадянське виховання, національне виховання, концепція, дошкільний вік.

Постановка проблеми в загальному вигляді... На сучасному етапі проблема відновлення і збереження культури народу перебуває в центрі уваги суспільства. Закон України „Про дошкільну освіту” висуває як принципи державної політики в цій галузі пріоритети загальнолюдських цінностей. Водночас закон стверджує, що одним із завдань системи освіти є захист національних культур і регіональних культурних традицій в умовах багатонаціональної держави. Саме полікультурність будь-якої території нашої країни зумовлює необхідність полікультурного виховання на регіональній основі.

Сьогодні для України питання національної самосвідомості, статусу рідної мови, взаємин етносів, що домінують чи поступаються за чисельністю в тій чи іншій місцевості, виходять на рівень доленосних, визначальних процесів централізації й демократизації в державі, стабільності й нестабільності в суспільстві.

Національно-культурні співтовариства, родина, релігійні конфесії неодноразово посилювали свій вплив на формування нового покоління, виходячи із власного розуміння нових суспільних реалій і своїх інтересів. У той же час державна система виховання, покликана визначати національно-культурні орієнтації й громадянську поведінку людини з позиції держави як об'єднуючого соціуму, фактично залишалася колишньою.

Сьогодні в суспільстві досить явно відчувається соціальне замовлення на пошук нового балансу виховних зусиль родини, національно-культурних співтовариств і системи суспільного виховання. Звичайно, такий пошук має місце. Повсюдно збільшується кількість дошкільних навчальних закладів, шкіл, установ професійної освіти, де виховання, навчання й спілкування здійснюється мовою діаспори, яка чисельно переважає.

Однак посилення національної складової, привласненої особистістю, знімає лише частину проблеми, причому тимчасово.

Ясно, що потрібні пошуки додаткових рішень, які б, з одного боку, враховували національну самосвідомість кожного етносу, а з іншого – пропонували б способи гармонізації інтересів різноманітних співтовариств. Якщо зважати на той факт, що на формування особистості родина, релігійні й національно-культурні співтовариства впливають уже в ранньому дитинстві, то, мабуть, що й система відповідного виховання повинна починатися з дошкільного віку.

Як бачимо, тут наявне протиріччя між усвідомлюваним соціальним замовленням на гармонізацію міжнаціональних відносин і застарілим змістом та засобами відповідних виховних впливів у сфері суспільного виховання, починаючи з дошкільного.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Аналіз праць з проблеми полікультурного виховання свідчить, що вона розроблялася в контексті різних наукових галузей. Філософські та культурологічні аспекти з позицій української державності, ідеалів і норм

загальнолюдських цінностей, співіснування різних національностей висвітлювалися Г.Ващенком, В.Винниченком, Б.Грінченком, М.Грушевським, М.Драгомановим, І.Огієнком, К.Ушинським та ін.

Проблема полікультурного виховання у педагогічній науці тривалий час пов'язувалась з інтернаціональним, патріотичним вихованням, вихованням культури міжнаціональних стосунків (М.Терентій, З.Гасанов, О.Джуринський). Слід відзначити, що в цих дослідженнях переважали етнографічні аспекти [5].

Проблеми, пов'язані з полікультурним вихованням в Україні, знайшли своє відображення в „педагогіці миру” (О.Сухомлинська, Н.Бібік, Е.Суслова та ін.), загальнопедагогічні та психологічні – у працях Н.Миропольської, О.Рудницької, етнопедагогічні – у дослідженнях Л.Пуховської, Н.Ганнусенко.

Праці Є.Мандалян, В.Пісакар, О.Сосновської, Г.Бойчук присвячені формуванню патріотичних та інтернаціональних уявлень школярів в умовах багатонаціональних регіонів. О.Ковальчук, В.Єршова висвітлюють історико-педагогічні аспекти розвитку теорії і практики полікультурної освіти, наголошують на полікультурному підході в навчанні і вихованні; виховання толерантності досліджує Т.Білоус.

На сучасному етапі з аналізом проблеми полікультурного виховання пов'язані імена відомих зарубіжних учених Д.Бенкса, Ж.Гей, С.Нієто, П.Фрере та ін. Серед вітчизняних дослідників окремі аспекти полікультурної освіти вивчали О.Гукаленко, І.Лощенкова, О.Сухомлинська, Н.Терентьева, Г.Філіпчук та ін.

Формулювання цілей статті... Метою цієї статті є аналіз проблеми полікультурного виховання в системі дошкільної освіти як соціально-педагогічного феномену.

Вклад основного матеріалу... Українська освіта і зокрема система дошкільного виховання не може повністю розв'язати політичні, економічні, етнічні та інші конфлікти й проблеми. Але вона може зробити істотний внесок у раннє формування багатокладного менталітету, у виховання підростаючого покоління поваги до культур різних народів. Дошкільні освітні установи можуть допомогти дитині раніше й глибше зрозуміти, усвідомити й оцінити і її власну культуру.

Проблема раннього формування у дошкільників ціннісних стосунків у сфері національних інтересів може практично вирішуватися лише у виховному процесі, в центрі якого спостерігається зустрічний рух національних культур, які історично сусідять, що передбачає взаємний інтерес, взаємне вивчення, діяльнісне спілкування. Важливою, а можливо, й основною складовою раннього громадянського виховання має стати полікультурне виховання, бачення дитиною привабливості національних танців, ігор, пісень, програвання казкових сюжетів різних народів, входження у фольклорне коріння різних культур.

Полікультурне виховання, на думку О.Гукаленко, розглядається як процес засвоєння цінностей і досвіду культури народів регіону, де проживає дитина, з пріоритетом культури її національності. Заглиблення в культуру свого краю дозволяє дитині відчутти й зрозуміти не тільки відмінні риси національних культур, але й деякі механізми їхньої взаємодії, взаємопроникнення й взаємовпливи. У ході прилучення до культури поліетнічного регіону дошкільник поряд з регіональними засвоює загальнонаціональні, загальнолюдські цінності [4].

Таким чином, прилучення дошкільників до соціальної дійсності, виховання маленького громадянина, готового і здатного жити в полікультурному середовищі – актуальна проблема сучасного дошкільного виховання.

Ще в ХІХ столітті російські педагоги й просвітителі К.Ушинський, Є.Водовозова та ін. стверджували, що виховання почуття любові до Батьківщини необхідно починати в дошкільному віці. Центральною ідеєю цього процесу була ідея народності – прилучення дітей до культури свого народу. Вона підтверджується філософською концепцією про конкретно-почуттєву природу патріотизму. Відповідно до концепції, патріотизм спочатку формується у вигляді прихильності до рідної землі, мови, традицій. Виховання патріотичних почуттів, становлення громадянської позиції людини здійснюється в нерозривному зв'язку з її прилученням до культури своєї національності, своєї малої Батьківщини, до народознавства.

Теоретичний аналіз проблеми народознавства в дошкільній освіті показує, що науковий інтерес до названої проблеми почав інтенсивно відроджуватися. Так, проблема ознайомлення дошкільників із соціальною дійсністю розглядається у працях Т.Поніманської, виховання любові до рідного краю, Батьківщини – у А.Богущ, Н.Лисенко, формування уявлень про рід, родовід – у Л.Артемової, Н.Гавриш, К.Крутій та ін [1; 2; 3; 7].

У Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні сформульовані ідеї гуманізації, ставиться завдання всебічного розвитку особистості дитини, обґрунтовується необхідність розвитку в дітях моральних і патріотичних почуттів тощо. При цьому, відзначають автори, недоцільно акцентувати на національних особливостях на шкоду ідеї спільності всіх людей на планеті.

На сучасному етапі розробляються авторські підходи введення системи знань про народи, де науковці, намагаючись зберегти рівність цих двох напрямів, по-різному розставляють акценти. Одні з

них переносять виховання людини-інтернаціоналіста на виховання в дитини-дошкільника усвідомлення себе як біологічної й соціальної істоти, інші – на формування у неї національної свідомості й полікультурної компетенції з раннього віку, а дехто ці дві складові процесу виховання представляє як рівнозначні й рівноправні.

Оскільки ідеям сучасного народознавства передувало інтернаціональне виховання, то, насамперед, варто було б уточнити положення концепції Е.Суслової, яка за часів СРСР вивчала питання інтернаціонального виховання дошкільників [8].

Коли з початком перебудови практики почали виключати з освітнього процесу зміст інтернаціонального виховання, Е.Суслова в числі перших у дошкільній освіті переглядає цю проблему. Вона звертає увагу практиків на необхідність цілеспрямованої роботи по формуванню у дітей знань про народи, радить педагогам спрямовувати свою діяльність на становлення особистості дитини. Дослідниця сформулювала концепцію виховання етики міжнаціонального спілкування, цільовою настановою якої є виховання в дітях з дошкільного віку етики стосунків між представниками різних народів.

За визначенням Е.Суслової, поняття „етика міжнаціонального спілкування” дітей дошкільного віку включає в себе симпатію, дружелюбність, повагу до національних звичаїв і традицій свого народу, народів інших національностей і рас, інтерес до їхнього життя, культури, прагнення оволодіти загальнолюдськими цінностями [8].

Таким чином, національне виховання передре інтернаціональному, воно має розглядатися як одне з першочергових і обов'язкових завдань сучасної дошкільної освіти.

П.Щербань розглядає національне виховання як виховання у дітей любові до рідного народу, усвідомлення своєї етнічної й національної культури, виховання почуття національної гордості, необхідності „пустити корінь у рідну землю” уже в перші роки життя. Це необхідно, щоб людина ніколи не захворіла національним нігілізмом у будь-якому віці. З позиції засвоєння рідної культури дитина зможе з розумінням і непідробним інтересом поставитися до культури інших народів, перейнятися симпатією й повагою до людей інших національностей [10].

Визначаючи національне виховання як початок у системі знань про народи, вчений констатує, що цей процес повинен бути поступовим, а прилучення до світу загальнолюдських цінностей у першу чергу має здійснюватися на матеріалі близькому й зрозумілому дітям.

У своїй концепції П.Щербань визначив обсяг і зміст пізнавального матеріалу про народи, сформулював педагогічні умови реалізації етики міжнаціонального спілкування дошкільників на основі взаємодії дошкільного навчального закладу з родиною і школою; наголошував на створенні умов для практичного спілкування дітей із представниками різних національностей у дошкільному навчальному закладі, у побуті та ін.; рекомендував використовувати художню літературу, де є приклади доброзичливого ставлення до однолітків різних національностей, вчити дітей проявляти співчуття, співпереживання, такту й делікатності у ставленні до знайомих і незнайомих людей; пропонував виконання „домашніх завдань” дитиною і батьками, що зробить їх активними учасниками педагогічного процесу [10].

О.Кононко, Т.Поніманська пропонують широко знайомити дітей із соціальною дійсністю, поступово розширюючи коло уявлень про світ. Знання про людину в сучасній дошкільній освіті повинні, на думку Н.Голіциної, стати стрижневими, тому що вони дозволяють дитині в дошкільному віці, а потім і на інших щаблях розвитку усвідомлено включатися в процеси саморозвитку й самовиховання. Науковці вважають, що необхідно в роботі по ознайомленню дітей із соціальною дійсністю реалізувати головну ідею гуманізації освіти, сформувати у них повагу до себе, розуміння людської сутності, прищепити навички уважного ставлення до свого фізичного й психічного здоров'я, через себе навчити бачити інших людей, розуміти їхні почуття, переживання, вчинки, думки. На наш погляд, принцип від близького до далекого надає вихователям можливість включати знання про народи регіону в педагогічному процесі з дошкільниками. Провідним є завдання виховання доброзичливих взаємин між дітьми, бажання гратися разом, уміння не сваритися, мирно розв'язувати конфліктні ситуації [6; 7].

О.Сухомлинська в Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності дає визначення сучасному громадянському вихованню, включаючи в нього й основні напрями роботи. Обов'язковими складовими громадянського виховання, на думку автора, мають бути уміння і бажання людини брати участь у суспільному, політичному й економічному житті своєї країни, уміння будувати комунікативні зв'язки, поважати права й думки інших; здатність сприймати зміни, що відбуваються, і приймати відповідні рішення тощо. Всі ці якості тією чи іншою мірою закладаються вже в дошкільному віці і є початковим щаблем у становленні громадянина. О.Сухомлинська пропонує педагогам прищеплювати дітям повагу до культури свого народу, його традицій, до своєї мови та держави [9].

Таким чином, розглянуті вище концепції виражають ідеї національного й багатоетнічного виховання дошкільників. На наш погляд, вони, по суті, є полікультурними освітніми моделями, які в наш час активно включаються в теорію й практику загальної педагогіки.

У результаті вивчення феномену полікультурності українськими та зарубіжними науковцями було визначено що полікультурне виховання слід розглядати як частину педагогічних зусиль, які забезпечують культурно-соціальну ідентифікацію особистості, відкрити іншим культурам, національностям, расам, віруванням.

Висновки... Аналіз полікультурного виховання як соціально-педагогічного феномена у вітчизняній й зарубіжній освіті дозволив зробити такі висновки:

- інтегрувати в усі освітні предмети протягом всього періоду навчання етнічний зміст;
- включати в освіту дошкільників полікультурне виховання, врахувавши особливості онтогенезу ідентифікації дітей;
- активно використовувати в освітніх цілях природне або спеціально створене соціальне середовище;
- у системі неперервної освіти полікультурне виховання може досягти своєї мети за умови заохочення й поваги до особистості дошкільника;
- для вирішення проблеми полікультурного виховання дітей дошкільного віку необхідна взаємодія вихователів та сім'ї.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Артемова Л. В. Програма з українознавства / Л. В. Артемова // Палітра педагога. – 1997. – №1. – С. 3.
2. Богуш А. Методика ознайомлення дітей з довіллям у дошкільному навчальному закладі : підруч. для ВНЗ / Богуш А., Гавриш Н. – К. : Слово, 2008. – 408 с.
3. Богуш А. М. Українське народознавство в дошкільному закладі / Богуш А. М., Лисенко Н. В. – К., 2002.
4. Гукаленко О. В. Поликультурное воспитание как процесс формирования национальной и этнической толерантности у современной молодежи / О. В. Гукаленко // Известия Академии педагогических и социальных наук. – Москва – Воронеж : МОДЭК, 2005. – С.121–128.
5. Джурицкий А. Н. Зарубежная школа: современное состояние и тенденция развития / А. Н. Джурицкий. – М. : Владос, 1993. – 356 с.
6. Кононко О. Л. Душевність, людяність, щирість / О. Л. Кононко // Дошкільне виховання. – 1997. – №2. – С. 8–9.
7. Поніманська Т. І. Моральне виховання дошкільників / Т. І. Поніманська. – К., 1993. – С.48–62.
8. Сулова Э. К. Растим гражданина / Э. К. Сулова // Дошкольное воспитание. – 1999. – №1. – С. 82–91.
9. Сухомлинська О. В. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності / О. В. Сухомлинська // Дошкільне виховання. – 2003. – №2. – С. 3–8.
10. Щербань П. М. Національне виховання в сім'ї / П. М. Щербань. – К. : Культурол. ПП „Борівітер”, 2000. – 260 с.

Анотація Л.В.Зданевич

Теоретические подходы к поликультурному воспитанию детей дошкольного возраста

В статье сделан анализ проблемы поликультурного воспитания на основе отечественного и зарубежного опыта. Проанализированы научные подходы к поликультурному воспитанию детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: *поликультурное воспитание, гуманизация, гражданское воспитание, национальное воспитание, концепция, дошкольный возраст.*

Summary L.V.Zdanevych

Theoretical Approaches to the Multicultural Upbringing of the Children of Pre-School Age

The analysis of the problem of multicultural upbringing on the basis of national and foreign experience has been done in the article. Scientific approaches to the multicultural upbringing of the children of pre-school age have been lightened.

Key Words: *multicultural upbringing, humanization, civil upbringing, national upbringing, conception, pre-school age.*

Дата надходження статті:

„13” січня 2009 р.

Теоретичне обґрунтування критеріїв і показників сформованості аналітичної компетентності майбутніх менеджерів

У статті здійснюється визначення поняття та структури аналітичної компетентності майбутніх фахівців з менеджменту, і на підставі цього виділено критерії і показники сформованості у них аналітичної компетентності.

Ключові слова: менеджер, професійна компетентність, аналітична діяльність.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Ринкова економіка вимагає від керівної ланки підприємств (організацій, державних установ) глибокого обґрунтування управлінських рішень, що відбивається на ефективності діяльності в цілому, конкурентоспроможності та фінансовому результаті господарювання.

В умовах нестабільності зовнішнього і внутрішнього середовища організації менеджер не може розраховувати тільки на свою інтуїцію та елементарні розрахунки. Кожна управлінська дія повинна здійснюватись на підставі ретельного обґрунтування її доцільності, куруючись сучасними методами прийняття рішень та їх реалізації.

А тому великого значення у цих умовах набуває грамотна організація аналітичної роботи суб'єкта господарювання, мета якої – обґрунтування стратегічного розвитку та окремих тактичних процедур, уточнення планів, зокрема визначення впливу окремих факторів на величину результативних показників, виявлення недоліків, помилок, невикористаних можливостей та ін.

Аналіз є проміжним етапом між інформаційним забезпеченням та прийняттям управлінських рішень, і тому в останнє десятиріччя зростає психолого-педагогічний інтерес до проблеми збагачення змісту професійної підготовки управлінців (менеджерів) сучасним інструментарієм аналітичних дій.

За умов запровадженого компетентнісного підходу у вітчизняній середній та вищій освіті кінцевим результатом навчання є професійна компетентність.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Питанням визначення змісту професійної компетентності менеджерів (керівних кадрів), структури, характерних ознак та рівнів займалися О.С. Августимова, Р.П. Вдовиченко, Л.І. Даниленко, Я. Дорога, Л.Г. Кисільова, А. Ліпенцев, В.С. Локшин, М.В. Малаховська, І.С. Маліков, О.І. Мармаза, В.І. Маслов, Е.Г. Морозова, Ю.А. Музира, Ю.І. Палеха, В.П. Печенізький, М.Е. Савенкова, А.О. Тихончук, А. Чемерис, В.В. Шаркунова, В. Шепель.

Привертає увагу достатня розробленість проблеми формування окремих складових професійної компетентності сучасного менеджера у розрізі виконуваних ним управлінських функцій: комунікативної (Г.В. Данченко, В.П. Черевко), організаторської (М.І. Байрамуков), правової (В.В. Олійник), інформаційної (О.В. Матвієнко), інтелектуально-корпоративної (Г.О. Аринушкіна), соціально-професійної (Н.А. Гулієв), іншомовної (Л.В. Волкова), психологічної (Л.С. Возняк).

Однак питання формування аналітичної компетентності майбутніх менеджерів в процесі професійної підготовки досліджувалось недостатньо, що, без сумніву, відбивається на якості менеджмент-освіти.

Формулювання цілей статті... Метою статті є теоретичне обґрунтування критеріїв і показників сформованості аналітичної компетентності майбутніх менеджерів.

Для її досягнення були висунуті наступні завдання:

- 1) визначити сутність поняття „аналітична компетентність менеджера”;
- 2) обґрунтувати структуру даного поняття;
- 3) визначити критерії сформованості аналітичної компетентності та показники до них.

Виклад основного матеріалу... Ми виходили з того, що поняття „аналітична компетентність менеджера” є поєднанням таких двох складових, як „професійна компетентність менеджера” та „аналітика”.

Вивчаючи сутність аналітики (інформаційно-аналітичної діяльності) та її значущість в управлінні, ми враховували такі основні аспекти [1; 3; 4]:

- інформаційна аналітика, активно оперуючи інформаційними продуктами та послугами, вирішує завдання якісно-змістовного перетворення інформації в нові знання. Будь-яке інформаційно-аналітичне забезпечення закінчується певними висновками і пропозиціями, за якими споживач приймає рішення і які стають частиною системи управління;

- аналітична діяльність спрямована на вивчення фактичного стану і обґрунтованості застосування сукупності способів, засобів, впливів для досягнення цілей на об'єктивну оцінку результатів процесу і створення регулюючих механізмів для переведення системи у новий якісний стан;

- інформаційно-аналітична діяльність дозволяє зібрати дані в цілісну картину про те, що відбувається, й спрогнозувати на перспективу дії різних факторів, структур, груп інтересів.

Враховуючи те, що управлінські рішення займають центральне місце в управлінському циклі, і вони є продуктом аналітики, ми розуміємо важливість забезпечення професіоналізму (сформованості усіх складових професійної компетентності) у роботі менеджерів.

Професійна компетентність фахівця трактується вітчизняними і закордонними дослідниками як: інтелектуально та особистісно обумовлена соціально-професійна діяльність людини (І.О. Зимня); прояв загальної здатності і готовності до діяльності; рівень фахової підготовленості; відповідність високим стандартам у професійній діяльності; відповідність характеристик виконуваних робіт, масштабу і складності завдань, динаміці змінних умов; здатність особистості реалізуватися як успішний та ефективний фахівець (Л.М. Дибкова, Я. Дорога, С.В. Зигмантович, М.Е. Савенкова, Е.А. Скриптунова); володіння, уміння використовувати надбані компетенції для конструктивного вирішення соціально-професійних завдань, задоволення потреб особистості і суспільства (А.М. Зав'ялов, Г.М. Мітєєва, А.В. Хуторской); сформованість досвіду міжособистісної взаємодії, відповідність людини деяким системним вимогам, що дозволяє досягати спільного результату (Т. Вольфовська, В. Машкін); структуровані набори ЗУНів і стосунків, які набувають в процесі навчання певний етап в освітньому процесі, освітні результати (Н.М. Бібік, О.І. Пометун, С.Е. Трубочова); властивість особистості професійно розвиватися (Т. Кошова).

Аналітична компетентність менеджера – це інтегрована характеристика особистості майбутнього фахівця з управління, що вимагає при дослідженні залучення усіх її складових, що зроблено нами на підставі теоретичного аналізу психолого-педагогічних джерел:

$$AKM = M + Z + УН + Д + AM + TA + CO + CY, \text{ де}$$

AKM – аналітична компетентність менеджера; M – мотивація аналітичної діяльності менеджера; Z – знання про сутність, зміст, методи, способи аналізу в управлінській діяльності; УН – уміння та навички з аналітики; Д – первинний досвід аналітичної діяльності; AM – високий рівень розвитку аналітичного мислення; TA – творча активність студента-менеджера у сфері аналітики; CO – адекватна самооцінка власної аналітичної компетентності; CY – прагнення до удосконалення професіоналізму в аналітиці.

Спираючись на результати досліджень науковців з питань формування окремих складових професіоналізму майбутніх фахівців в умовах вищого навчального закладу, доцільно виділені складові аналітичної компетентності об'єднати у три групи і виділити такі компоненти:

М	З	УН	Д	AM	TA	CO	CY
Ціннісно-мотиваційний компонент	Когнітивно-операційний компонент				Рефлексивно-оцінний компонент		

У процесі нашого експериментального дослідження вказана сукупність компонентів виступає також в якості критеріїв підвищення аналітичної компетентності майбутніх менеджерів, за допомогою яких даватиметься оцінка кінцевого результату – професійної підготовки менеджерів у сфері аналітики.

Ціннісно-мотиваційний компонент аналітичної компетентності пов'язаний із усвідомленням ціннісних сторін аналітичної діяльності, значущістю аналітичної компетентності в управлінській діяльності, ставленням до навчання, спрямованістю особистості студента-менеджера, самостійністю, бажанням удосконалюватись у цьому виді діяльності.

Як зазначає відомий педагог Ю.К. Бабанський, „будь-яка діяльність відбувається більш ефективно і дає якісні результати, якщо при цьому в особистості є сильні, яскраві, глибокі мотиви, що викликають бажання діяти активно, із повною віддачею сил, долати неминучі ускладнення, несприятливі умови та інші обставини, наполегливо просуваючись до наміченої мети” [2, с.195].

Мотивацією є спонукання себе або інших людей до певної дії (процесу, діяльності), що спрямована на задоволення особистісних або колективних цілей (потреб).

Тому в процесі професійної підготовки менеджера одним із результатів якої є сформованість аналітичної компетентності, здійснюється удосконалення пізнавальних мотивів студентів.

Когнітивно-операційний компонент включає в себе сформованість знань, умінь, навичок з аналітичної діяльності, розвиток аналітичного мислення, первинний професійний досвід з аналітики та творчий підхід до справи.

Ціннісно-мотиваційний та когнітивно-операційний аспекти компетентності менеджерів взаємопов'язані і доповнюють один одного, оскільки ефективність процесу мотивації впливає на якість навчального процесу майбутніх фахівців.

Рефлексивно-оцінний компонент аналітичної компетентності менеджера забезпечує самодіагностику власної аналітичної компетентності, прагнення до подальшого удосконалення своєї

аналітичної компетентності, самостійний пошук інформації для аналізу з метою саморозвитку, здатність до рефлексії власного досвіду.

При цьому компетентний менеджер аналізує себе, свої результати, виявляє причини ускладнень у здійсненні аналітичної діяльності, коригує свої дії. А щоб витримати конкуренцію серед колег, бути достойним прикладом для підлеглих, управляти інформацією, активно діяти, швидко і обґрунтовано приймати управлінські рішення, слід постійно удосконалювати свою професійну діяльність, підвищувати свій інтелектуальний і культурний світогляд, навчатись упродовж життя.

Отже, для визначення сформованості аналітичної компетентності майбутніх менеджерів ми пропонуємо використовувати такі показники до обґрунтованих вище критеріїв (Таблиця 1).

Таблиця 1.

Критерії та показники сформованості аналітичної компетентності майбутніх менеджерів

Показники	Критерії сформованості
1. Ціннісно-мотиваційний	1.1. Ступінь усвідомлення студентами значущості аналітичної компетентності в управлінській діяльності 1.2. Ставлення до навчального процесу з формування аналітичної компетентності 1.3. Вектор спрямованості особистості студента-менеджера 1.4. Ставлення до формування професійної самостійності у здійсненні аналітичної діяльності
2. Когнітивно-операційний	2.1. Володіння знаннями про сутність, зміст, методи, способи аналізу в управлінській діяльності 2.2. Продуктивність виконання практичних фахових завдань з аналітики 2.3. Первинний досвід аналітичної діяльності 2.4. Рівень розвитку аналітичного мислення 2.5. Рівень творчої активності студента-менеджера у сфері аналітики
3. Рефлексивно-оцінний	3.1. Самооцінка власної аналітичної компетентності 3.2. Прагнення до удосконалення професіоналізму в аналітиці

Висновки... Аналітична компетентність менеджера – це складова професіоналізму фахівця з менеджменту, що формується як здатність відповідати на достатньому рівні сучасним вимогам, і є результатом ґрунтовної професійної підготовки та досвіду по виробленню ціннісно-мотиваційного, когнітивно-операційного та рефлексивно-оцінного компонентів для застосування у професійній управлінській діяльності.

Визначені на основі теоретичного аналізу наукових джерел критерії та показники дають можливість визначати рівень сформованості аналітичної компетентності майбутніх менеджерів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Алексеєнко Т. Структурно-функціональний аналіз управління якістю підготовки фахівців в університеті / Т. Алексеєнко // Науковий збірник Чернівецького нац. ун-ту. – 2005. – Вип.224. – С.3-9. – (Серія „Педагогіка та психологія”).
2. Педагогіка : [учеб. пособ. для студентів пед. ін-тів] / под ред. Ю. К. Бабанського. – М. : Просвещение, 1983. – 608 с.
3. Практичні аспекти інформаційно-аналітичної роботи : навч. посіб. / [кол. авт.; за заг. ред. С. О. Телешуна]. – К. : Вид-во НАДУ, 2007. – 44 с.
4. Салига С. Я. Інформаційне забезпечення управлінських рішень на підприємствах : [монографія] / Салига С. Я., Фатюха В. В. – Запоріжжя : ГУ „ЗІДМУ”, 2007. – 152 с.

Анотація

Н.А.Зинчук

Теоретическое обоснование критериев и показателей сформированности аналитической компетентности будущих менеджеров

В статье осуществляется определение понятия и структуры аналитической компетентности будущих специалистов по менеджменту, и на основании этого выделены критерии и показатели сформированности у них аналитической компетентности.

Ключевые слова: *менеджер, профессиональная компетентность, аналитическая деятельность.*

Summary

Theoretical Grounding of Criteria and Indicators of Formation of the Future Managers Analytical Competence
The definition of the concept and structure of analytical competence of the future specialists in management is done in the article, and on the basis of it criteria and indicators of formation of analytical competence are outlined.

Keywords: *manager, professional competence, analytical activity.*

Дата надходження статті:

„12” листопада 2008 р.

Особливості формування мислительних процесів у дітей з різними формами ферментопатії

Проблема, що досліджується, є дуже актуальною в наш час, має медико-соціальну, медико-генетичну та психолого-педагогічну значимість. Автор акцентує увагу на особливостях формування мислительних процесів у дітей з різними формами ферментопатії. Пояснює причину захворювання і при певних умовах вказує що є базою, яка суттєво розширює можливості психолого-педагогічної корекції і поліпшує якість життя дітей даної категорії.

Ключові слова: ферментопатія, дієтотерапія, мислительні процеси, медико-генетична, медико-соціальна значимість, психолого-педагогічна корекція.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Актуальність досліджуваної проблеми полягає в тому, що збільшилась кількість дітей з генетично-обумовленими порушеннями обміну (фенілкетонурия, галактоземія, гомоцістинурия, фруктоземія, целіакія, тірозимія). Такі діти потребують ранньої діагностики, дотримання дієтотерапії, її коректування та психолого-педагогічної корекції.

Вчителі, вихователі дошкільних установ, психологи, батьки повинні знати особливості мислительних процесів з різними формам ферментопатій і допомогти дитині засвоїти певний об'єм навчальної інформації, допомогти адаптуватися до соціуму, поліпшуючи якість життя дітей такої категорії.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Проблема розвитку мислення була розкрита в працях античних філософів Аристотеля, Демокріта, Парменіда, Сократа, Епікура. Різні аспекти проблеми розвитку логічного мислення знайшли відображення у філософських працях І.Канта, Г.Гегеля, Ф.В.Шелінга, А.В.Іванова, І.Д.Андреева, А.Г.Спіркіна та інших. В їхніх роботах досліджується сутність та специфіка мислення в діалектиці побутової і наукової свідомості, виявляється його структура, описуються функції мислення, аналізуються його операційний склад і характер розвитку.

Інтерес психологів до проблеми розвитку логічного мислення визначений загальною теорією мислення (Б.Г.Ананьєв, А.В.Брушлінський, Л.С.Виготський, П.Я.Гальперін, О.М.Леонтьєв, С.Л.Рубінштейн та ін.) і теорією розвитку дитячого мислення (Д.Б.Боголюбська, Л.В.Занков, З.І.Калмикова, Г.О.Люблінська, Н.А.Менчинська, Н.І.Непомняща, І.С.Якиманська).

Особливості розвитку мислительної діяльності дітей хворих на ферментопатію проаналізовані в працях А.В.Брушлінського, В.В.Давидова, Є.В.Ільєнкова, О.М.Кабанова-Меллер, О.М.Леонтьєва, І.Я.Лернера, М.І.Махмутова та інших.

У зарубіжній психології проблемам розвитку мислення присвячені праці Ж.Піаже, Є.Д.Боне, Р.Пола, Р.Енніса.

Формулювання цілей статті... В даний час виділена велика кількість генетично-обумовлених порушень обміну (фенілкетонурия, галактоземія, гомоцістинурия, фруктоземія, целіакія, тірозимія) і багато клінічних аспектів цих захворювань недостатньо вивчені.

Вклад основного матеріалу... Висока частота захворювань, гетерогенність клінічних проявів, дієтотерапія, що вимагає значних фінансових витрат, визначили медико-соціальну, медико-генетичну, психолого-педагогічну значимість досліджень даної проблеми.

При різноманітних ферментопатіях вроджена відсутність певного ферменту призводить до накопичення в організмі токсичних продуктів, що вражають мозок дитини. У випадках несвоєчасної діагностики, похибок в дотриманні дієти у дітей спостерігаються типові порушення психічного розвитку. Ранні терміни враження лежать в основі формування структури інтелектуального дефекту, від затримки психічного розвитку до глибоких форм розумової відсталості. Інтелектуальна недостатність лежить в основі порушень психічного розвитку, соціальної дезадаптації, погіршення якості життя даної категорії дітей. Тому при адекватній ранній корекції суттєво знижується ризик різноманітних порушень психічного розвитку і розвитку олігофренії.

У сучасній психології існують різні напрямки досліджень становлення логічних структур мислення. В працях Л.С.Виготського, Л.В.Занкова, Н.А.Минчинської, О.М.Леонтьєва, С.Л.Рубінштейна обґрунтовується провідна роль навчання як основного стимулу розвитку [2, с.15-16].

Вміння логічно мислити, як пише професор Н.О.Підгородецька, включає в себе ряд компонентів:

- 1) вміння орієнтуватись на суттєві ознаки об'єктів і явищ;
- 2) вміння підкорюватись законам логіки;
- 3) будувати свої дії у співвідношенні з ними;

4) вміння виконувати логічні операції, усвідомлено їх аргументуючи, вміння будувати гіпотези і виводи наслідки з даних посилань [3, с.26-37].

Р.І.Іванов виділяє наступні вміння, якими повинен володіти учень цієї категорії:

- 1) вміння порівнювати предмети і явища, знаходити в них схожість і відмінність;
- 2) вміння мислено розчленовувати (аналізувати) предмети і явища на складові частини з метою пізнання кожної з них і з'єднувати (синтезувати) мислено розчленовані предмети в єдине ціле, виділяти суттєве і відволікатися (абстрагуватися) від несуттєвих, другорядних властивостей предметів;
- 3) вміння робити правильні умовисновки, узагальнення зі спостережень, фактів, подій, усвідомлено оперувати поняттями;
- 4) вміння розглядати предмети і вища в їх взаємозалежностях, взаємообумовленостях;
- 5) вміння переконливо довести істинність своїх суджень і заперечити хибність умовисновків [4, с.9-11].

Діти з різноманітними формами ферментопатій правильно сприймають окремі ознаки речей, але складні системи зв'язків, які існують між предметами і явищами, що ними не відображаються, сприйняти не можуть, тому що дитина не може утворити асоціативний ланцюжок логічно з'єднаних предметів. Наприклад, розуміє поняття „сир”, „молоко”, а „твердий”, „плавлений сир”, „молочні продукти” – ці поняття не усвідомлює. Робота над встановленням багатозначних зв'язків і відношень між окремими частинами майже повністю випадає.

Недорозвиток абстрактного мислення гальмує розвиток всієї пізнавальної діяльності дитини і впливає на розвиток особистості в цілому.

Низька працездатність і підвищена втомлюваність в поєднанні з низьким рівнем пізнавальної активності призводить до того, що будь-який новий вид діяльності викликає у дитини труднощі, навіть елементарні навички формуються вкрай повільно і для їх закріплення потрібно багаторазове вправлення, нагадування і вказівки. Позитивна стимуляція допомагає дітям зосередитись, швидше увійти в роботу і завдяки цьому вирішувати задачі, що потребують розумових зусиль. Більшість дітей з ферментопатією відчують труднощі у процесі сприймання. Перш за все це виявляється в тому, що діти не спроможні сприйняти повний об'єм поданого матеріалу.

Значне відставання з найбільшою вірогідністю проявляється у сприйманні і вирішенні інтелектуальних завдань. Труднощі пов'язанні насамперед з тим, що такі діти не володіють в повній мірі операціями, що є необхідними компонентами мислительної діяльності. Потрібно наголосити, що діти з ферментопатією суттєво відрізняються у цьому відношенні від нормально розвинених ровесників.

При виконанні завдання, що має на меті описати зображення будь-якого об'єкта, наприклад, гілочку вишні, вони як правило, обмежуються однобічною характеристикою. Діти, зазвичай, вказують на колір окремих частин і при цьому називають основні кольори. Вказують на форму окремих частин рослини і їх розміщення. Діти з ферментопатією не звертають увагу на мілкі деталі і не можуть сприйняти об'єкт в цілому. Тобто аналіз об'єктів визначається меншою повнотою, недостатньою осмисленістю, предметністю.

Характерною особливістю дитячого віку є, з одного боку, незрілість, а з другого – більша, ніж у дорослих тенденція і обумовлена нею здібність до компенсації дефекту. Відповідно до даної групи дітей стабілізація процесу захворювання можлива тільки при умові дієтотерапії, дотримання якої знижує вірогідність грубих порушень когнітивного розвитку і суттєво розширює можливості психолого-педагогічної корекції, тому важливе значення має дослідження особливостей розвитку мислительних процесів даної групи дітей.

У наш час існують дослідження порушень психічного розвитку дітей з вродженими ферментопатіями, що входять у загальні уявлення про порушення формування вищих психічних функцій дітей з відхиленнями в розвитку. Дослідження, спрямовані на вивчення когнітивних функцій у дітей з різними формами ферментопатії, не є багаточисельними. Потребують спеціального вивчення особливості формування мислительних процесів. Необхідно вивчити і проаналізувати закономірності формування мислительних процесів у залежності від клінічної картини захворювання і коректування дієтотерапії.

Проведення психодіагностичного дослідження, опис особливостей формування мислительних процесів суттєво розширює можливості створення адекватних критеріїв діагностики, корекційно-реабілітаційних проблем навчання і виховання, профілактики шкільної неуспішності, соціальної дезадаптації, підвищення якості життя дітей з різними формами ферментопатії.

Було обстежено 77 дітей з різними вродженими формами ферментопатії в динаміці. Досліджені особливості формування мислительних процесів у дітей віком від 2 до 12 років. Діти були розділені на дві групи. Перша група – діти з постійним контролем дієтотерапії, друга – діти без дієтотерапії.

Методи дослідження: психодіагностичний з використання тестів:

- Мюнхенська функціональна діагностика розвитку 2 – 3-х років життя;
- методика „класифікація”;
- методика „прості аналогії”;

- методика протилежностей.

Процедура проведення дослідження, обробка і опис даних стандартні.

Перший етап дослідження полягав в оцінці рівня розвитку мислительних процесів дітей даної категорії. Аналіз отриманих даних показав, що вираженість порушень формування мислительних процесів у різних клінічних групах хворих була різною, в залежності від термінів постановки діагнозу і коректування, дотримання дієтотерапії. Були виявлені як загальні, так і специфічні порушення формування мислительних процесів у даної категорії дітей. Діти з постійним контролем дієтотерапії і своєчасно встановленим клінічним діагнозом в меншій мірі відзначались порушеннями швидкісних і змістовних характеристик мислення, ніж діти без дієтотерапії.

Провідна роль у формуванні мислительних процесів належить недорозвитку пізнавальних здібностей. Слабкість абстрактного мислення виявляється в недостатніх здібностях до узагальнення, розуміння причинно-наслідкових зв'язків, ситуаційного типу мислення. Перші прояви порушень формування мислительних процесів помітні вже у віці 2 – 3-х років. Діти відрізняються малою допитливістю, відсутністю творчості в грі, невизначеністю своєї ролі в грі, погано засвоюють правила гри. Виявляється затримка розвитку мови, особливо фразової. Тривалий час зберігаються короткі фрази, аграматизми, діти погано використовують жести. В дошкільному віці спостерігається відсутність розуміння сутності речей та явищ (немає питання „чому?“).

У дітей важко формуються кількісні, просторові і часові відносні поняття „менше”, „більше”, „завтра”, „вчора”. Поряд з хорошою механічною пам'яттю, логічна пам'ять різко знижена. Дітям властива конкретність і шаблонність мислення, невміння виділити суттєві ознаки.

Наступним етапом дослідження було вивчення особливостей формування мислительних процесів, що розглядаються в якості „передумов інтелекту”. В ситуації навчаючого експерименту помітний інтелектуальний потенціал: діти сприймають інтелектуальну допомогу, можуть перенести засвоєний зразок в нові умови, що визначають важливі для процесу навчання якості учня – здатність до продуктивного засвоєння знань, умінь, чужого досвіду. Визначений потенціал є базою і суттєво розширює можливості психолого-педагогічної корекції, поліпшує якість життя дітей даної категорії.

Висновки... Формування мислительних процесів у дітей з різними формами ферментопатії має свої особливості в залежності від наступного:

- терміну постановки діагнозу;
- клінічного протікання хвороби;
- коректування дієтотерапії;
- можливостей психолого-педагогічної корекції.

Види мислення в таких дітей розвиваються нерівномірно. Найбільш значно виражене відставання в словесно-логічному мисленні, ближче до рівня нормального розвитку знаходить наочно-дійове мислення. Типовими для даної категорії дітей є порушення динамічних сторін мислительних процесів. Домінуючими порушеннями мислення є виснаження рівня розумової працездатності, зниження рівня узагальнення. В залежності від важкості клінічних характеристик особливості формування процесів мислення проявляються в тривалій несформованості операційного компоненту: операцій аналізу, синтезу, узагальнення, порівняння, абстрагування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Барашнев Ю. И. Наследственные болезни обмена веществ у детей / Ю. И. Барашнев, Ю. Е. Вельтанцев. – Ленинград : Медицина, 1978. – С. 35–40.
2. Блинова Л. Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития / Л. Н. Блинова. – М., 2003. – С. 15–16.
3. Галіна І. В. Спосіб розвитку когнітивних функцій у дітей з органічним ураженням нервової системи / І. В. Галіна. – К., 2003. – С. 26–37.
4. Стребелева Е. А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии / Е. А. Стребелева. – М. : Владос, 2004. – С. 9–11.
5. Мартинюк В. Ю. Основи медико-соціальної реабілітації дітей з органічними ураженнями нервової системи / В. Ю. Мартинюк, С. М. Зінченко. – К. : Інтермед, 2005. – С. 359–364.

Аннотація

Н.М.Зоткина

Особенности формирования мыслительных процессов у детей с разными формами ферментопатий

Исследуемая проблема сегодня очень актуальна, имеет медико-социальную, медико-генетическую и психолого-педагогическую значимость. Автор раскрывает особенности формирования мыслительных процессов у детей с различными формами ферментопатий. Объясняет причину заболевания и при определенных условиях показывает, что является базой, которая существенно расширяет возможности психолого-педагогической коррекции и улучшает качество жизни детей данной категории.

Ключевые слова: ферментопатия, диетотерапия, мыслительные процессы, медико-генетическая, медико-социальная значимость, психолого-педагогическая коррекция.

Summary
N.M.Zotkina

Peculiarities of Formation of the Processes of Thinking of Children with Different Forms of Enzymopathies

The problem observed is of current importance nowadays and acquires great medico-social and psycho-pedagogical significance. The author accents attention on peculiarities of forming thinking processes of children with different enzymopathies, explains causes of disease. According to the educational experiment it reveals intellectual potential as a basis which fundamentally widens possibilities of psycho-pedagogical correction and improves quality of children's life.

Key-words: enzymopathy, diet therapy, thinking processes, medical-genetic, medical-social importance, psychological-pedagogical correction.

Дата надходження статті:

„29” грудня 2008 р.

УДК 37.064.1

Н.В.КАЗАКОВА,
кандидат педагогічних наук, доцент
(м.Хмельницький)

Удосконалення взаємодії вчителя початкових класів і батьків шляхом використання інтерактивних форм роботи

На основі аналізу науково-педагогічної літератури в статті розглядається актуальна проблема взаємодії вчителя початкових класів і батьків. Одним із шляхів удосконалення цієї взаємодії визначено використання інтерактивних форм роботи з батьками молодших школярів. Розкрито сутність взаємодії вчителя початкових класів і батьків. Визначено педагогічні умови використання інтерактивних форм роботи з батьками.

Ключові поняття: взаємодія вчителя початкових класів і батьків; інтерактивні форми роботи; педагогічні умови використання інтерактивних форм роботи з батьками.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Соціально-економічні зміни, які відбуваються у житті нашої країни, потребують термінового перегляду звичних поглядів, установок не лише в області виховання підростаючого покоління, а й у взаємовідносинах усіх ланок системи соціального розвитку особистості. Насамперед, це стосується взаємодії школи і сім'ї, оскільки у сучасних умовах розходження між сім'єю і школою посилюється. У сім'ї йде переорієнтація на інші цінності, діти включаються у ринкові відносини, і нові ідеологічні установки часто призводять до конфліктів у стосунках батьків і дітей. Школа ж продовжує захищати ідеали добра і безкорисливості, чесності і милосердя. Її мета і зміст завжди будувалися на вічних духовних істинах, якими живе людство. Ця обставина ще більше підкреслює необхідність перегляду існуючих стосунків батьків і учителів початкових класів.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Проблема взаємодії учителя початкових класів і батьків до 80-х років лишалася мало дослідженою вітчизняними та зарубіжними науковцями, а в останні роки визначилася як одна з найбільш актуальних, особливо в ході реформування початкової школи: новий зміст програм орієнтується на діалогічну взаємодію всіх учасників навчально-виховного, але відсутнє наукове обґрунтування напрямків організації взаємодії. Це зумовлює потребу у виявленні, науковій розробці та апробації ефективних способів організації взаємодії вчителя початкових класів й батьків у навчально-виховному процесі. Розв'язання цієї проблеми започатковано дослідниками країн СНД (Ш.Амонашвілі, В.Виноградов, В.Чередов, Г.Цукерман) та вітчизняними науковцями (Т.Башинська, О.Кіліченко, В.Міляева, О.Савченко, В.Тименко).

Аналіз психолого-педагогічної літератури переконує, що досліджуються окремі способи чи прийоми взаємодії вчителя й батьків, проте недостатньо розкриваються теоретичні основи взаємодії учителя початкових класів і батьків молодших школярів, що підсилює її актуальність.

Формулювання цілей статті... Метою статті є висвітлення сутності взаємодії учителя і батьків молодших школярів та визначення педагогічних умов використання інтерактивних форм роботи учителя з батьками.

Виклад основного матеріалу... Традиційний підхід до виховання підростаючих поколінь через систему взаємовідносин, спільних зусиль школи і сім'ї та педагогічного керівництва сімейним вихованням є надзвичайно малоефективним. Причинами такого стану є: зникнення або надзвичайно мала увага у відносинах між сім'єю і школою до особистості учня; недостатнє вивчення сім'ї як фактора формування особистості, психолого-педагогічних умов родинного виховання, її виховного потенціалу; недоліки у професійно-педагогічній організації стосунків учителів і батьків, а саме: слабка теоретична і

практична підготовка деяких учителів, керівників до роботи з батьками, розрив між шкільним і родинним вихованням унаслідок того, що вчитель недостатньо добре знає особливості сучасної сім'ї, а батьки не знають і не сприймають вимог сучасної школи; невміння педагогічних колективів шкіл активізувати виховні можливості сім'ї, організація спільної діяльності школи і сім'ї з виховання учнів як набору заходів, які не враховують самої суті процесу виховання – виховної педагогічної взаємодії вихователя і вихованця та їх рівноправності у цьому процесі.

Мета виховання дитини єдина і для сім'ї, і для школи як виразника інтересів суспільства у галузі виховання підростаючих поколінь. Її досягнення можливе у спільному пошуку ідеалів, цінностей у вихованні школярів сім'ї та школи, що керуються при цьому насамперед інтересами дітей і родини. Тому потрібно орієнтуватися не на спільні зусилля школи і сім'ї у вихованні учнів, а на їх виховну співпрацю у цьому процесі. Його здійснення передбачає єдино спрямовану взаємодію у взаємозалежній діяльності у системі взаємин батьків і учителів початкових класів.

З'ясовано, що взаємодія – це процес безпосереднього чи опосередкованого впливу вчителя і батьків один на одного, який породжує їх взаємну обумовленість і зв'язок, взаємоперехід, взаємотворчість. У психолого-педагогічних дослідженнях термін “педагогічна взаємодія” позначається різними поняттями: “педагогічні відносини”, “педагогічний взаємозв'язок”, “співробітництво”, “співпраця”, “співтворчість”.

У наукових працях Т.Башинської визначилася думка про те, що передумовою ефективності педагогічної взаємодії є емпатія – розуміння емоційного стану, проникнення в переживання іншої людини, у її суб'єктивний світ. Г.Річардсон вважає емпатію новим феноменом людської свідомості, яка виявляється у здатності бачити світ очима іншої людини, відчувати її переживання і потреби [1, с.48]. Емпатія є внутрішньою стороною педагогічної взаємодії, що реалізується через спілкування, співробітництво, співтворчість всіх учасників навчально-виховного процесу для досягнення спільної мети діяльності.

В.І.Лозова, Г.В.Троцько визначили такі завдання школи в роботі з батьками: залучення батьків до педагогічної й організаційної роботи з дітьми; допомога батькам у вихованні дітей; педагогічна освіта батьків [3, с.164]. Вся ця робота спрямована на те, щоб розвивати у батьків позитивне ставлення до школи, навчання дітей, їх участі у трудовій, суспільній діяльності і надавати допомогу батькам у визначенні методів і прийомів виховання дітей, у керівництві навчальною роботою дітей в домашніх умовах, стимулювати батьків до педагогічної самоосвіти, нейтралізації негативного впливу окремих факторів.

Традиційною формою роботою з батьками є батьківські збори, які у межах часового простору пропонують їм не лише діагностичну картину психолого-педагогічних спостережень за дітьми, але й надають практичну допомогу у спілкуванні з дитиною. Практика свідчить, що лише лекційний виклад проблеми шкільного життя молодших школярів не завжди є ефективним. На нашу думку, варто залучити батьків до спільного вирішення проблемних ситуацій, які виникають у педагогічній площині „дитина – вчитель – батьки – дитина – вчитель”.

Щоб зробити процес навчання для молодших школярів радісним, вчитель початкових класів повинен активно співпрацювати з батьками учнів, використовуючи у роботі з ними інтерактивні форми роботи, що дасть можливість батькам побачити проблему очима дитини.

Інтерактивні форми роботи учителя і батьків молодших школярів – це спеціальні форми організації спільної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету – створити найсприятливіші, комфортні умови навчання і виховання для учнів, в яких кожна дитина відчуватиме свою успішність, інтелектуальну спроможність. З англійської мови „інтерактивний” означає здатний до взаємодії, діалогу [2].

Суть інтерактивних форм роботи учителя початкових класів з батьками учнів початкових класів у тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії учителя та усіх батьків. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де і батьки, і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами, розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, вміють і здійснюють. Організація інтерактивних форм роботи передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання ролевих ігор, спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації. Воно ефективно сприяє формуванню навичок і умінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії.

Інтерактивна взаємодія виключає як домінування одного учасника над іншими, так і однієї думки над іншою. Під час інтерактивного навчання батьки вчать бути демократичними, спілкуватися з іншими людьми, критично мислити, приймати продумані рішення.

У процесі застосування інтерактивних технологій, як правило, моделюються реальні життєві ситуації, пропонуються проблеми для спільного вирішення, застосовуються ролеві ігри. Тому інтерактивні форми роботи найбільше сприяють формуванню у батьків умінь і навичок, виробленню особистих цінностей, створюють атмосферу співробітництва, творчої взаємодії у навчанні та вихованні

молодших школярів, чого значно важче досягти, використовуючи власне лише традиційні методи та прийоми навчання.

На основі класифікації інтерактивних технологій О.Пометун і Л.Пироженко, які визначають інтерактивне навчання як різновид активного і вважають, що інтерактивне навчання є сукупністю технологій, нами визначено такі інтерактивні технології, які можна використовувати вчителю у роботі з батьками молодших школярів [4]:

- інтерактивні технології кооперативного навчання (робота в парах, малих групах, акваріум тощо);
- інтерактивні технології колективно-групового навчання – технології, що передбачають спільну фронтальну роботу усіх батьків (обговорення проблеми в загальному колі; мікрофон; незакінчені речення, мозковий штурм, навчаючи – учись, ажурна пилка, аналіз ситуації, вирішення проблем, дерево рішень);
- технології ситуативного моделювання – побудова роботи за допомогою залучення батьків до гри, передусім ігрове моделювання явищ, що розглядаються, розігрування ситуації за ролями;
- технології опрацювання дискусійних питань – широке публічне обговорення якогось суперечливого питання (метод ПРЕС, займи позицію, зміни позицію, неперервна шкала думок, дискусія, дискусія в стилі телевізійного ток-шоу, оцінювальна дискусія, дебати).

Перевага інтерактивних форм роботи вчителя з батьками молодших школярів над традиційними є очевидною. По-перше, інтерактивні форми роботи найбільше відповідають особистісно зорієнтованому підходу. По-друге, батьки освоюють усі рівні пізнання (знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез, оцінку). По-третє, змінюється роль батьків: з об'єктів у суб'єкти навчально-виховного процесу. По-п'яте, основним джерелом мотивації навчання стає інтерес самих батьків. По-шосте, інтерактив сприяє розвитку комунікативних умінь і навичок батьків.

На основі аналізу науково-педагогічної літератури та досвіду роботи вчителів шкіл міста Хмельницького у ході дослідження нами було визначено, що удосконалення взаємодії учителя і батьків молодших школярів залежить від використання вчителем інтерактивних форм роботи з батьками, які будуть ефективними за умов:

- варіативність змісту, форм і методів роботи вчителя початкових класів, спрямованих на підвищення педагогічної культури батьків;
- довіра до виховних можливостей батьків, підвищення рівня їх педагогічної культури й активності у вихованні;
- педагогічний такт учителя початкових класів, неприпустимість необережного втручання в життя сім'ї;
- суб'єктна активність батьків у інтерактивному навчанні;
- життєстверджуючий, мажорний настрій при вирішенні проблем виховання, опора на позитивні риси дитини, орієнтація на успішний розвиток особистості.

Висновки... Таким чином, взаємодія вчителя і батьків – це цілісна соціально-психологічна система, яка складається з єдності перцептивного (співсвідомість), комунікативного (спілкування) та інтерактивного (співробітництво, співпраця, співтворчість) компонентів, які взаємопов'язані між собою: вчитель може зрозуміти внутрішній світ батьків, спілкуючись з ними; довіра і відкритість у спілкуванні виникає при умові розуміння вчителем внутрішнього світу кожної дитини, їх батьків, результат співпраці та співтворчості залежить від передбачення емоційних реакцій іншої людини в конкретних ситуаціях. Важливими є не стільки комунікативна сторона цієї взаємодії, скільки інтерактивна і перцептивна та виявлення ефективних способів її організації. Це співнавчання, в якому вчитель й батьки – рівноправні суб'єкти навчально-виховного процесу. На нашу думку, способи організації взаємодії учителів початкових класів і батьків молодших школярів повинні бути зумовлені відносинами у системі „дитина – вчитель – батьки – дитина – вчитель”.

Цілком природно, що дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми взаємодії вчителя початкових класів і батьків. Подальшої уваги потребують дослідження проблем психолого-педагогічних умов використання інтерактивних форм роботи з батьками молодших школярів; виявлення та обґрунтування наступності змісту, форм і методів взаємодії вчителя початкових класів і батьків.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

- 1.Башинська Т. Способи організації взаємодії вчителя й учнів у навчально-виховному процесі початкової школи / Т. Башинська // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова : зб. наук. праць. – 2006. – Вип. 3. – С. 49–55. – (Серія 17 : Теорія і практика навчання та виховання).
- 2.Губенко О. О. Інтерактивні форми роботи з батьками першокласників : метод. збірник / О. О. Губенко, Л. Б. Мельничук. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2006. – 48 с.
- 3.Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посіб. / В. І. Лозова Г. В. Троцько. – [2-е видання, випр. і доп.]– Харків : ОВС, 2002. – 400 с.
- 4.Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика і досвід / О. Пометун, Л. Пироженко. – К., 2002. – 264 с.

Анотація
Н.В.Казакова

Усовершенствование взаимодействия учителя начальных классов и родителей путем использования интерактивных форм работы

На основе анализа научно-педагогической литературы в статье рассматривается актуальная проблема взаимодействия учителя начальных классов и родителей. Одним из путей усовершенствования этого взаимодействия определено использование интерактивных форм работы с родителями младших школьников. Раскрыто содержание взаимодействия учителя начальных классов и родителей. Определены педагогические условия использования интерактивных форм работы с родителями.

Ключевые слова: взаимодействие учителя начальных классов и родителей, интерактивные формы работы, педагогические условия использования интерактивных форм работы с родителями.

Summary
N.V.Kazakova

Mastering of Interaction of Parents and a Primary School Teacher via the Usage of Interactive Forms of Work

On the basis of the analyses of the scientific-pedagogical literature, the actual problem of interaction of a primary-school teacher and parents are examined in the article. Usage of interactive forms of work with parents of primary pupils is determined as one of the ways of mastering of this interaction. The content of interaction of parents and a primary-school teacher is revealed. Pedagogical conditions of usage of interactive forms of work with parents are determined.

Key words: interaction of a primary-school teacher and parents; interactive forms of work, pedagogical conditions of usage of interactive forms of work with parents.

Дата надходження статті:

„23” грудня 2009 р.

УДК 159.922.7:159.943.2

Я.С.КАЛЬБА,
кандидат психологічних наук
(м. Тернопіль)

Вчинок як мета, засіб та критерій ефективності виховної роботи школи

У статті розкриваються важливість і можливості запровадження вчинкового підходу в систему освіти. Висвітлено психолого-педагогічний зміст поняття „вчинковий потенціал особистості учня”. Основними психолого-педагогічними умовами, що визначають процес формування вчинкового потенціалу учня, запропоновано розглядати: когнітивне та емоційне прийняття учнями значущості для себе і для інших вчинкової активності, суб’єктивні та об’єктивні стимули і можливості її актуалізації, суб’єктивний досвід вчинкової активності у різних сферах життєдіяльності.

Ключові слова: виховний процес, вчинок, вчинковий потенціал, компоненти вчинкового потенціалу, критерії формування вчинкового потенціалу.

Постановка проблеми в загальному вигляді... В умовах глобальних трансформацій нашого суспільства вирішальним фактором виступає морально-ціннісна спрямованість особистості. Ця істина дається суспільній свідомості нелегко, але альтернативи їй немає. Відтак, на її дієву і швидко реалізацію мають спрямовуватися всі зусилля держави. Звичайно, що психологічній науці тут надаються виразні пріоритети. Нині йде пошук інноваційної виховувально-розвивальної парадигми: пропонуються нова методологія, що заперечує технократичну позицію, відшукуються реальні засоби використання прихованих психологічних ресурсів розвитку особистості. У цьому зв’язку на передній план виходить ідея вчинкового підходу, розробка якого започаткована В.Роменцем і продовжує здійснюватись представниками його наукової школи [8].

Центральна ідея нашого дослідження постулює положення, згідно з яким ефективність організованого виховного процесу і реорганізації його системи вимірюється особистісним вчинком як інтегральним психолого-педагогічним критерієм [2].

Поняття „вчинковий потенціал особистості учня” у цьому контексті набуває значення психологічної спроможності, спрямованості і внутрішньої готовності школяра до вчинку, що передбачає наявність відповідних душевно-духовних ресурсів і певних психолого-педагогічних умов.

З огляду на запропоновану В.Роменцем структуру вчинку, учинковий потенціал визначається як структурне і динамічне утворення, що поєднує в собі ситуаційні, мотиваційні, операційні та рефлексивні компоненти (див. рис. 1). Відповідно, модус потенціалу вчинкової активності вимагає повноти функціонування всіх його структурних компонент. На нашу думку, це дозволяє забезпечити реальну (а не декларовану) цілісність у вихованні та розвитку морально-ціннісної системи особистості, де відсутній

розрив між рефлексивною свідомістю і практичною вчинковою дією. Окрім зазначеного, це ставить вихованця апіорі у позицію суб'єкта у виховуючій взаємодії, що вимагає вивільнення його творчих можливостей, відходу від Его-центрованості у прийнятті індивідуальних рішень, а також створює умови для реалістичного аналізу ним соціокультурного простору, всіх його складових, у яких розгортається той чи інший вчинок. Причому такий комплексний аналіз має особливе значення, коли здійснюється в контексті саморефлексії, що дозволяє спостерігати породження морально-ціннісної суб'єктності особистості учня у вчинковому вираженні.

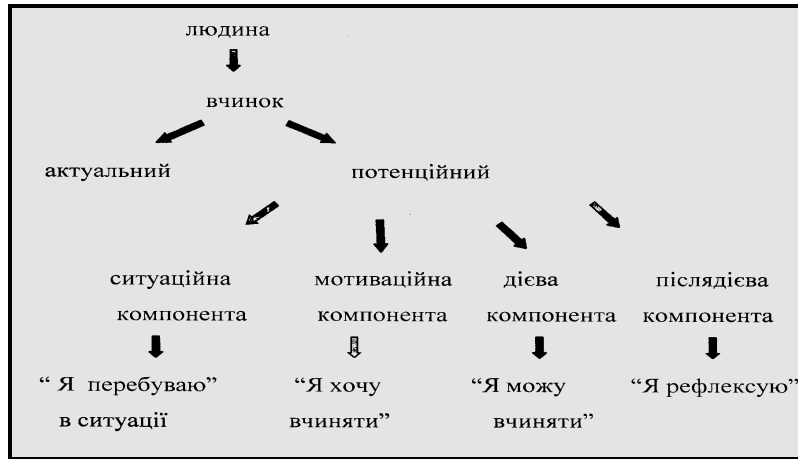


Рис. 1. Структурно-динамічна модель учинкової активності людини

Актуальним у цьому плані постає питання чи навіть проблема впливу інститутів соціалізації на підростаюче покоління з метою формування і розвитку у нього характерних сутнісних сил. А тому вкрай важливим видається, аби спроможність до вчинку виступала одним із базових критеріїв при оцінці рівня вихованості, душевно-духовного розвитку випускників освітніх закладів усіх рівнів і насамперед – школи.

Зазвичай сучасна школа стихійно впливає на формування психічних функцій у підростаючої особистості, не надаючи належної уваги розвитку у молоді людини здатності і готовності щодо їх вдосконалення. Проте саме школа, навчально-виховний процес та міжособистісні стосунки, що його супроводжують, є важливою складовою соціальної ситуації розвитку вчинкового потенціалу особистості учня. Принциповим є те, що процес формування вчинкового потенціалу здійснюється упродовж всього шкільного життя підростаючої особистості, але його ефективність залежить від певних психолого-педагогічних умов.

Формулювання цілей статті... З огляду на такий стан речей метою дослідження стало науково-практичне обґрунтування психолого-педагогічних умов формування вчинкового потенціалу учнів, з'ясування можливостей вчинково-розвивального впливу вчителя на учня.

Виклад основного матеріалу... Науково-практичний аналіз заявленої проблеми побудовано за проектною логікою: починаючи з розкриття змісту, розуміння, значення вчинкової активності учнями та вчителями, висвітлення психологічних особливостей сформованості вчинкового потенціалу у школярів і завершуючи специфікою його формування.

Так, результати дослідження психосемантичної компоненти вчинкового потенціалу встановили певну невідповідність між виявленим значенням критерію вчинковості і його реальним застосуванням у практиці шкільного життя. Значна частина учнів усвідомлює сутність та значущість вчинкової активності недостатньо або ж неадекватно передусім через те, що у практиці безпосереднього спілкування з дорослими (вчителями, батьками) вони стикаються зі словом “вчинок” переважно у його негативному значенні, як вияв дорікань, звинувачень щодо їх неналежної поведінки. Водночас дослідження дозволяє зробити висновок про наявність в учнів власного уявлення про поняття “вчинок”. З'ясовано, що діапазон розуміння вчинковості для пересічного учня сягає від порятунку життя тварини до “боротьби за власне життя із собою самим”, де, незалежно від ситуації, успішність втілення цих намірів залежатиме від органічності поєднання таких спонук, як:

- **“оригінальність”**: “це те, що випадає не кожного дня і не кожному вдається зробити”; “зробити щось таке, не як всі”; “здійснити те, що не кожен може”; “здійснити щось надзвичайне”; “це не лише перевести бабцю через дорогу, чи поступитися місцем у транспорті, а справжній вчинок – це щось оригінальне, навіть екстремальне”; “це ризик”; “це подвиг”; “це щось героїчне”; “відважне, що вимагає мужності та сили волі” і т.п.;
- **“альтруїстичність”**: “зробити комусь добро без користі для себе”; “це добро на благо інших”; “допомога людині, яка потребує її в цю хвилину”; “це щось в ім'я любові та щастя інших” тощо;

- **“інтенційність”**: “здійснити те, що ти хочеш, а не просто змушений робити”; “здійснити те, що йде з душі, із серця, із середини” тощо;
- **“потенційність”**: “здійснити те, що, здавалося б, не в твоїх силах”; “перевершити себе, свої сподівання”; “зробити щось надреальне”;
- **“екзистенційність”**: “це порятунок життя”; “це самопожертва”, “це те, що супроводжується особистими жертвами”; “це коли ти ризикуєш власним життям заради когось”; “коли ти віддаєш заради інших своє щастя, свою любов, своє життя”; “це коли ти віддаєш себе повністю”, “можеш перебороти свої страхи” тощо.

Виділений кольорово-психологічний профіль “вчинкових асоціацій”, дає можливість припустити, що на підсвідомому рівні вчинкова активність знаходить в учнів здебільшого позитивний, емоційно забарвлений і сутнісно навантажений відгук (див. рис. 2). Підтвердженням цьому є те, що при асоціюванні з учинком рослин і живих істот у відповідях учнів повністю відсутніми були образи, які викликали б неприємні почуття, тобто ніхто не асоціював вчинок із “кактусом”, “павуком”, “тарганом”, “гадюкою”, “акулою”, тощо.

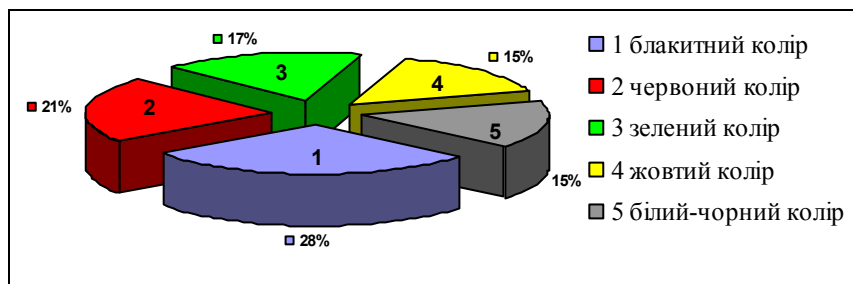


Рис.2. Відсотковий розподіл кольорових асоціацій учнів

У порівнянні з учнями, вчителі виявляють меншу “вчинкову сензитивність”. Результати дослідження вказують, що частина з них асоціює вчинок лише з негативними явищами, трагедіями, різними трафунками, інша – надає йому подвійного значення. Встановлено, що в сучасній психолого-педагогічній науці і практиці недостатньо враховується виховний ресурс вчинкового підходу, поняттю вчинок не надається належної уваги в процесі формування особистості учня, у значної частини педагогів спостерігається неадекватне, помилкове, далеке від наукового уявлення про сутність вчинку та його розвивальні можливості.

Так, виділено низку психолого-педагогічних факторів, що негативно впливають на формування “вчинкового” середовища у школі:

- зниження уваги до виховних питань (45% вчителів дали ствердну відповідь щодо цього, 28% – обрали нейтральну позицію, 27% – вважають, що навчання і виховання у школі реалізуються на однаковому рівні);
- 78% опитаних вчителів переконані в тому, що вихованням повинна займатися сім’я і нести за це основну відповідальність.

Вищезазначене дозволяє зробити попередній висновок, що у професійній свідомості педагогів такий понятійний конструкт, як “здатність до вчинку” належним чином не асоціюється з уявленням про головну мету виховного процесу, що дає підстави констатувати одну з основних психолого-педагогічних умов формування вчинкового потенціалу учня – **раціональне та емоційне прийняття останніми значущості для себе і для інших вчинкової активності.**

Розкриваючи суть поняття “вчинкового потенціалу особистості учня” в практичній площині, актуальним постає питання конкретизації психологічних особливостей досліджуваних структурних компонентів, а саме:

- ситуаційна компонента (“Я перебуваю в ситуації”), її специфічними психологічними характеристиками розглядаємо потенційну спроможність учня виокремити себе із соціального середовища у кожний момент свого буття, його потенційну спроможність відобразити зміст антагоністичних ознак ситуації, потенційну залежність – незалежність від ситуації (обставин);
- мотиваційна (спонукальна) компонента (“Я хочу вчиняти”), яка інтерпретується як диспозиція, установка – готовність діяти певним чином за певних обставин (психологічна форма існування вчинкового потенціалу). У структурі вчинкового потенціалу ця компонента визначає, чого саме хочеться людині в цій ситуації, на що (на які цінності) буде зорієнтована, спрямована її активність;
- дієва (операційна) компонента (“Я можу вчиняти”) розглядається, як потенційна спроможність учня віднайти найбільш ефективні й адекватні засоби, прийняти максимально творче рішення щодо ситуації, яка виникла, втілити намір у реальність;

- післядієва (рефлексивна) компонента (“Я рефлексую”) передбачає оцінку учнем вчиненого та його фіксацію в індивідуальному досвіді.

При оцінці вчинкового потенціалу учнів додатковим орієнтиром обрано шестиблочну модель учинку, запропоновану В.О.Татенком [7], що забезпечило можливість більш рельєфно диференціювати індивідуально-типологічні особливості вчинкового потенціалу учня (див. рис. 3).

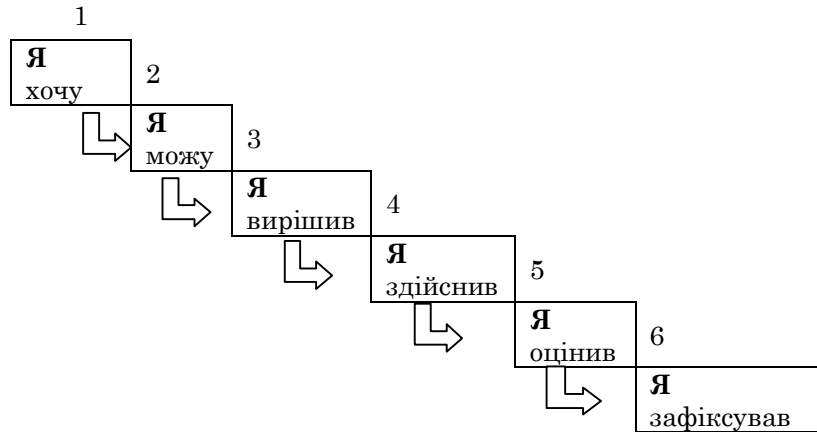


Рис.3. Шестиблочна модель учинку, за В.О.Татенком

Психологічні особливості сформованості вчинкового потенціалу учнів вивчалися в експериментальних умовах. Це відбувалося в ході трансформації преконвенційного, конвенційного та постконвенційного рівнів спроможності учнів вчинково розв'язувати колізійні ситуації та рефлексувати власний вибір (методика Л.Колберга “Оцінка рівня розвитку моральної свідомості”) [1, с.5].

В аналізі інформаційно-допоміжними виступили емпіричні дані за розробленим комплексом психодіагностичних методик:

- малюнково-аперцептивний тест (модифікований варіант тематичного аперцептивного тесту Г.Мюррея, адаптований Л.Н.Собчик) – проєктивна методика, що дозволила з'ясувати особливості реагування респондентів у межах заданої ситуації, способів самовизначення в ній, спроможності виявляти суб'єктну чи об'єктну орієнтацію тощо [6];

- “Тест смисложиттєвих орієнтацій” – адаптована версія (адаптація Д.О. Леонт'єва) тесту “Ціль в житті” (Pur pose – in Life Test, PIL) Д.Крамбо і Л.Махолика, розробленого на основі логотерапії В.Франкла, з допомогою якої з'ясувалися, які саме психологічні фактори можуть впливати на оцінку, розуміння, а, отже, й переживання вчинкової ситуації учнями [3];

- методика “Ціннісних орієнтацій” М.Рокіча, застосування якої обумовлювалось бажанням дещо глибше проникнути у ціннісну структуру вчинкової мотивації учня, отримати діагностичну інформацію щодо потенційних можливостей останньої, яка в структурі потенціалу вчинковості посідає місце диспозиції, настанови на автентичні цінності [5, с.637].

Знаковою залежністю у цьому контексті є виявлена суперечність між спроможністю вихованця діяти ідеально-вчинково та почуттям причетності, залежністю від стереотипних форм життєвиявлення. Така певною мірою пригніченість вчинкової активності учнів пояснюється насамперед тим, що в більшості випадків їхня позиція в життєвій ситуації визначається деструктивними та пасивними тенденціями. Невіра у можливість контролювати події власного життя, елементи фаталізму спричиняють залежність від такої ситуації. У результаті учень під тиском обставин може відступити, “віддатися на розсуд долі” тощо. А тому більшість учнів, стикаючись з проблемною ситуацією, не виявляють потенційної здатності розв'язати її учинково, у першу чергу через брак можливості усвідомлення змісту колізійних ознак ситуації та психологічної залежності від неї.

Ця тенденція пов'язана і з наступним виявленим емпіричним фактом. Мова йде про те, що для більшості учнів не є визначальними цінності, орієнтовані на самоактуалізацію, самоствердження, трансцендентну поведінку і власне вчинок. Тому, розглядаючи структуру мотивації учнів крізь призму вчинкового потенціалу, можна припустити, що в більшості випадків у ситуації боротьби мотивів навряд чи перемогу отримає саме той, що несе в собі потенцію вчинку. Слід також зазначити, що проблемними для учнів є не стільки боротьба “вчинкового” мотиву з “невчинковим”, скільки включення у такий двобій двох чи більше мотивів, які фактично не несуть у собі ознак вчинковості (наприклад, обидва меркантильні). Учні з високим рівнем сформованості вчинкового потенціалу, припускаємо, зорієнтовані

лише на “теоретичне” розв’язання колізійних ситуацій через властивий їм екстернальний рівень локусу контролю та недостатньо виражене прагнення до вчинку.

Із зазначеного випливає, що у формуванні вчинкового потенціалу учня виключно суттєву роль відіграють **суб’єктивні стимули та можливості актуалізації його вчинковості, набуття ним особистого досвіду вчинкової активності в різних сферах життєдіяльності.**

Проведення дослідження дозволило запровадити методичні підходи, що підтверджують можливість цілеспрямованого психолого-педагогічного впливу на розвиток вчинкового потенціалу учнів та розширення діапазону вчинково-розвивального впливу вчителя на учня. Розроблена спеціальна програма психолого-педагогічних заходів для учнів та вчителів, результати апробації якої засвідчили можливість формування в учнів адекватних уявлень про вчинок, критерії його оцінки, а також здатності вчинково розв’язувати колізійні ситуації. Спроможність і готовність вчителів здійснювати виховний процес за вчинковим сценарієм вивчалися в експериментальних умовах через розв’язання ними типових виховних проблем.

Окрім цього, виключно для учнів запропоновано психологічний тренінг “Можливості власного зростання”, спрямований на підвищення у них рівня внутрішнього локусу контролю, стимуляцію почуття самодостатності, подолання надмірної нормативності, стереотипності, актуалізацію ціннісно-смыслових мотивів та активацію індивідуально-неповторних форм прояву вчинкової активності, виявлення психологічних блоків, що перешкоджають особистісно-вчинковому зростанню учнів, та можливості їх долання. Програма означеного тренінгу розроблялась відповідно до стратегії організації “Г – груп” (Gestalt – groups, з нім. – гештальт-групи), запропонованих Ф.Перлзом. Логіка вибору цієї стратегії пояснюється тим, що метою “Г – групи” не є навчання, як у “Г – групах”, і не терапія, як, наприклад, у психоаналізі, а власне – актуалізація потенційно існуючих у людини внутрішніх ресурсів, що сприяють її особистісному зростанню, досягненню зрілості, інтеграції, з’ясуванню цінності власної особистості, розширенню сфери свідомості тощо. Разом з тим, слово “gestalt” (з нім. мови) підкреслює цілісність психічної організації людини, що, у свою чергу, забезпечує можливість дослідження вчинку як форми прояву цілісного буття людини [4].

Відтак, запропоновані методичні підходи дозволили обґрунтувати наступне:

1. Проведення тематичних бесід із застосуванням роз’яснювального методу сприяє загостренню уваги вчителів на вчинковій проблематиці, формуванню і закріпленню позитивного ставлення до вчинку як можливої мети та засобу досягнення необхідного виховного результату.

2. Активне залучення вчителів до заходів, спрямованих на актуалізацію вчинкового потенціалу учнів, сприяє розвитку в них вчинкової рефлексії, розширює можливості розуміння і діапазон психолого-педагогічного потенціалу вчинково-розвивального впливу на учня.

3. Організація спеціальних тренінгових семінарів, орієнтованих на розвиток вчинкового потенціалу учнів, актуалізує і розвиває в них моральність, креативність, ініціативність, інтернальність, рефлексивність, самодостатність, прояви незалежності і самостійності, долає надмірну нормативність та стереотипність у поведінці, активує індивідуальні способи вчинкової взаємодії.

4. Цілеспрямоване проведення спільних учительсько-учнівських учинково орієнтованих заходів створює можливість для формування і розвитку особливого учинкового психолого-педагогічного середовища як сутнісної основи організації всієї виховної роботи школи.

Таким чином, проведення психолого-педагогічних заходів впливу на розвиток вчинкового потенціалу учнів дозволяє:

- актуалізувати у свідомості учнів та вчителів актуальність вчинкової проблеми;
- накопичувати психолого-педагогічну інформацію, яка налаштовує їх на розуміння, прийняття та рефлексію вчинкової позиції;
- відпрацьовувати з вчителями можливі засоби вчинкового впливу на особистість учня, тим самим активізувати їх вчинково-виховний психолого-педагогічний ресурс.

Перспективним видається застосування вчинкового підходу у процесі реформування не тільки виховного, але й навчально-виховного процесу в цілому, зокрема у методичній формі спільного вчинку вчителів і учнів, у якому в єдності реалізуються як пізнавальні, так і виховні цілі.

Висновки... Результати проведеного дослідження обґрунтовані у таких положеннях. Цілковито природним є той факт, що зразки вчинкової активності можуть і повинні бути засвоєні новими поколіннями. Проте цього не завжди достатньо, щоб молода людина продукувала власний вчинок як синтез морального, душевно-духовного. Річ у тім, що людині притаманний певний учинковий потенціал, проте в кожній він різний, оскільки різними є внутрішні і зовнішні умови, а також індивідуальна логіка його формування та рефлексії з боку самої підростаючої особистості. Хоча учинковий потенціал як загальнолюдську сутнісну силу людина отримує в спадок, проте перетворити його на вчинковий потенціал “для себе” мусить вона сама, реалізуючи тут свої суб’єктивні сили й можливості. Трапляється, що таке вчинкове самопотенціювання здійснюється індивідом усупереч умовам життя. Проте це радше виняток, аніж правило. А тому доцільним видається шлях цілеспрямованого творення психолого-

педагогічних умов, які б сприяли розгортанню, зростанню та актуалізації вчинкового потенціалу підростаючої особистості, набуття нею ще в стінах школи досвіду вчинкового діяння, саме тих умов, які б надали освітньому процесу вчинкового характеру, що є цілком логічним і автентичним для власне людського способу передачі досвіду наступним поколінням.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Анциферова Л. И. Связь морального сознания с нравственным поведением человека (по материалам исследований Лоуренса Колберга и его школы) / Л. И. Анциферова // Психологический журнал. – 1999. – Т. 20. – № 3. – С. 5-17.
2. Кальба Я. С. Психологічні особливості формування вчинкового потенціалу особистості учня : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук / Я. С. Кальба. – К., 2006. – С.2-4.
3. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) / Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1992. – 16 с.
4. Перлз Ф. Практика гештальттерапии / Ф. Перлз. – М. : Институт общегуманитарных исследований, 2001. – 480 с.
5. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учеб. пособие / Д. Я. Райгородский. – Самара : БАХРАХ, 1998. – С. 637-641.
6. Собчик Л. Н. Рисованный апперцептивный тест / Л. Н. Собчик. – СПб. : Речь, 2002. – 32 с.
7. Татенко В. А. Психолого-педагогические механизмы формирования поступка учащегося : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук / В. А. Татенко. – К., 1979. – С. 3-10.
8. Татенко В. О. Субъектно-вчинкова парадигма в сучасній психології / В. О. Шатенко // Людина. Суб'єкт. Вчинок : Філософсько-психологічні студії / за заг. ред. В. О. Татенка. – К. : Либідь, 2006. – С. 316-357.

Аннотация

Я.С.Кальба

Поступок как цель, средство и критерий эффективности воспитательной работы школы

Статья раскрывает важность и возможности внедрения поступкового подхода в систему образования. Отражено психолого-педагогическое содержание понятия “поступковый потенциал личности ученика”. Основными психолого-педагогическими условиями, которые определяют процесс формирования поступкового потенциала ученика, предложено рассматривать: когнитивное и эмоциональное принятие учениками значимости для себя и для других поступковой активности, субъективные и объективные стимулы и возможности ее актуализации, субъективный опыт поступковой активности в разных сферах жизнедеятельности.

Ключевые слова: воспитательный процесс, поступок, поступковый потенциал, компоненты поступкового потенциала, критерии формирования поступкового потенциала.

Summary

Y.E.Kal'ba

Act as Purpose, Mean and Criterion of Efficiency of Educative Work of School

The article reveals importance and possibilities of introduction of action approach into the system of education. Psychological-pedagogical content of the concept “actional potential of personality of a student” is reflected. The basic psychological-pedagogical criteria which determine the process of forming of actional potential of a student are: cognitiv and emotional acceptance by the students of meaningfulness for themselves and for others to actional activity, subjective and objective stimuli and possibilities of its actualization, subjective experience of action activity in the different spheres of vital functions.

Key words: educative process, act, actional potential, components of actional potential, criteria of forming of actional potential.

Дата надходження статті:

„8” грудня 2008 р.

УДК 376.64 + 37.048.4

Н.Г.КЛІМКІНА,

аспірант

(м.Івано-Франківськ)

Професійна орієнтація підлітків із неповних сімей як чинник позитивної адаптації в соціумі

У статті висвітлено провідні чинники професійної орієнтації підлітків із неповних сімей у школі задля профілактики девіантної поведінки та формування соціальної активності.

Ключові слова: професійна орієнтація, неповні сім'ї, адаптація, соціум.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Національна доктрина розвитку освіти України в ХХІ столітті спрямована на „формування трудової і моральної життєтворчої мотивації, активної громадянської та професійної позицій; навчання основних принципів побудови професійної кар'єри і навичок поведінки в сім'ї, колективі та суспільстві, системі соціальних відносин і, особливо, на ринку праці” [1, с.3]. Реалізація окреслених завдань передбачає передусім орієнтацію педагогічного процесу

школи, якій належить чільне місце у формуванні соціальної активності учнів із неповних сімей, на їх професійну орієнтацію.

Якщо підліток виховується в неповній сім'ї, то він часто відчуває істотні труднощі в процесі соціальної адаптації, пошуку свого місця в суспільному житті, а невизначеність у майбутньому, нестача матеріальних засобів і психологічної підтримки часто слугує мотивом до асоціальної поведінки. Задля запобігання таких негативних явищ актуальним вважаємо реалізацію завдань профорієнтаційної роботи учнів в умовах їх шкільного навчання й виховання.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Проблему профорієнтаційної роботи з учнями в контексті трудового виховання досліджували В. Мадзігон, Г. Левченко, Д. Тхоржевський, Д. Сметанін, В. Татушинський, Б. Терещук; окремі питання професійного самовизначення учнівської молоді – Є. Климов, В. Синявський, В. Сахаров, Б. Федоришин; профорієнтацію в системі економічної освіти зростаючої особистості – І. Прокопенко, А. Нісімчук, О. Падалка, І. Смолюк, О. Шпак; вивчення мотивації учнів у виборі професії – М. Алексеєва, Д. Завалишина; педагогічний досвід профорієнтаційної роботи в умовах традиційної української родини – Р. Скульський, М. Стельмахович, В. Струманський, Є. Сяваво, Т. Мацейків, В. Постовий.

Провідні аспекти соціального становлення особистості відобразили в наукових працях О. Безпалько, І. Зверева, А. Капська, О. Карпенко, Л. Коваль, І. Ковчина, М. Лукашевич, В. Поліщук; окремі напрями виховання дітей із неповних сімей – Л. Ваховський, В. Костів, І. Курляк; психолого-педагогічні основи профілактики правопорушень серед неповнолітніх – В. Оржеховська, Т. Ковтун.

Формулювання цілей статті... Мета статті полягає в тому, щоб визначити провідні чинники професійної орієнтації підлітків із неповних сімей в школі II ступеня задля профілактики девіантної поведінки та формування соціальної активності.

Вклад основного матеріалу... Професійну орієнтацію в основній школі зазвичай здійснюють учителі-предметники, класні керівники, шкільні психологи, методисти з питань професійної орієнтації, соціальні педагоги. Однак у виборі майбутньої професійної діяльності молоді людини пріоритетна роль належить сім'ї, в якій вона виховується. (так вважають близько 38 % підлітків). Серед чинників, що мають вагомий вплив на професійне самовизначення, виокремлюємо культурно-освітній і професійний рівень сім'ї, її соціальні та економічні умови, віросповідання та ставлення до релігії, родинні трудові традиції тощо.

Особливу роль у процесі професійної орієнтації зростаючої особистості Р. Скульський відводить педагогові, який як „організатор навчального процесу, його творець, дослідник і суб'єкт власного самовдосконалення”, повинен цілеспрямовано працювати над відповідним спрямуванням змісту навчання й виховання школярів [4, с.64].

У соціально-педагогічній науці виокремлюють такі складові профорієнтаційної роботи з учнями – професійна інформація, професійна діагностика, професійна консультація, професійний вибір і професійна адаптація (М. Фіцула) [8, с. 295]. „Професійна орієнтація будь-якого профілю як цілісна педагогічна система, – зауважує Р. Скульський, – включає розв'язання таких головних завдань: професійне інформування, що зводиться до ознайомлення учнів з особливостями певного виду професійної діяльності і тими вимогами, що ставить вона до людини, яка є її суб'єктом; психолого-педагогічне вивчення учнів на предмет виявлення їх професійної придатності; початкове професійне навчання та виховання школярів; професійну консультацію, професійний вибір у відповідні вищі та середні спеціальні заклади; професійне навчання; професійну адаптацію спеціаліста у перші роки його самостійної трудової діяльності; неперервне професійне вдосконалення” [5, с. 6]. Розв'язання виокремлених завдань найбільшою мірою є прерогативою загальноосвітньої школи.

З метою вивчення ціннісних орієнтацій підлітків і батьків, зокрема їхніх уявлень про майбутні професії, шляхом анкетування (інтерв'ювання), групових чи індивідуальних бесід нами здійснено педагогічну діагностику з допомогою запитань: Які цінності пропагують в родині? Які професії переважають в сім'ї? Ким хотіли б бачити своїх доньку чи сина в майбутньому? Які здібності вдалося виявити у дитини? Чим найбільше захоплюються? Та інші.

Важливим аспектом психолого-педагогічної діагностики батьків в плані профорієнтаційної роботи вважаємо *трудова родинні династії*. За свідченням етнопедагогічних джерел, у традиційній українській сім'ї дітей привчали до оволодіння вміннями, які передавались від покоління до покоління: „Матір-кравчиня змалку прищеплювала дочці любов до своєї професії. А батько-хлібороб повчав свого сина, що хліборобство – є найголовнішою професією на землі, доводячи це не на словах, а ділом, коли брав хлопчика у поле, саджаючи на віз чи верхи на коня, показуючи, як сіяти гречку, овес” [6, с.138]. Таким чином формувались професійно-виробничі династії від покоління до покоління. З цього приводу М. Стельмахович зазначає: „...Майже кожне село в Україні славилось майстрами – садівниками чи пасічниками, стельмахами чи ткачами, бондарями чи різьбярями, ковалями чи теслярами...” [6, с.139].

У сучасній практиці поширені випадки, коли родина лікарів віддає свою дитину вчитись у медичний навчальний заклад; батьки-юристи прагнуть, щоб і їхнє чадо здобуло відповідний фах; учителі плачуть

у дитині любов до педагогічної професії і под. Професійні династії – явище позитивне, оскільки вихованець має змогу перейняти від батьків професійні знання та вміння. Однак часто діти, слідуючи „вибору” батьків, не виявляють інтересу чи здібностей до тієї професії.

У неповній (проблемній) сім’ї здебільшого не стоїть питання про професійні родинні династії. Тому акцентуємо на *проблемі своєчасного виявлення обдарувань таких підлітків, їх схильності до певного виду праці*. Як засвідчують результати наукових досліджень, „чим раніше формується соціально-професійна орієнтація, тим більш свідомим буде вибір професії і стабільнішою майбутня професійно-трудова поведінка” [3, с.175].

Вивчаючи суб’єктивні чинники, які мають істотний вплив на процес професійної орієнтації підлітків із неповних сімей, виявилось, що на запитання: „На яку професію орієнтуєшся в майбутньому? Чиї найбільше думки вплинули на твоє рішення здобути цю професію?” 44,3% учнів відзначили, що вони самі так вирішили; 28,6% – порадили батьки; 18,6% – педагоги в школі; 8,6% – друзі.

З-поміж підлітків із неповних сімей виявилась незначна кількість, які практично визначились, тобто тих, які умовно відносять до соціально зорієнтованих учнів. Вони мріють про максимальне задоволення соціальних потреб, тобто займати певний статус у суспільстві, навчатись у престижному вищому навчальному закладі, бути матеріально незалежним, при бажанні подорожувати за кордон і т.п. Такі школярі не менше за інших потребують професійної консультації педагога, оскільки реалізація професійного покликання передбачає формування професійно значущих, пізнавальних, соціальних мотивів, свідомого аналізу можливостей і бажань із соціальними потребами, тобто усвідомлення співвідношення між поняттями „можу”, „хочу” і „треба”.

М. Опачко М.В. і В. Сагарда виокремлюють дві категорії підлітків: а) в яких визначальною складовою у спрямованості виступає *мотиваційно-трудоий компонент*; б) домінуючими у спрямованості особистості яких є *мотиваційно-соціальні* чинники. В учнів першої групи сформовано стійку мотиваційно-пізнавальну складову у структурі спрямованості їх особистості і мають можливість реалізувати свої прагнення в наукових шкільних об’єднаннях, гуртках науково-технічної творчості, літературних студіях, музичних, драматичних гуртках, спортивних секціях. До другої групи дослідники відносять невстигаючих та учнів із нормальною успішністю у навчанні. Не маючи можливості задовольнити свої потреби в персоналізації, безпосередньо в навчальній діяльності, „невстигаючий” підліток шукає інші можливості, які часто мають антисоціальний відтінок [2].

Звідси виокремлюємо важливий аспект профорієнтації – *сприяння максимальній реалізації підлітків в різних видах діяльності за їхніми здібностями й бажаннями*.

У процесі вивчення мотивації підлітків до певної професії, виявилось, що одні респонденти підшукують „чисту” роботу (близько 17%), інші – орієнтуються на високооплачувану й цікаву професію (понад 70%), ще інші – слідують зовнішнім атрибутам (професії міліціонера, моряка, стюардеси) (4%), решта (9%) – не визначились. Результати дослідження засвідчили: значна частина підлітків (дівчаток) із повних сімей (36,7%) хочуть стати в майбутньому дизайнером одягу чи інтер’єру, близько 60% хлопчиків цього віку мріють зайнятися власним бізнесом чи працювати в банку. Однак ці професії значно рідше зустрічаються в анкетах дітей із неповних сімей (відповідно 8,6% дівчаток і 16,3% хлопчиків). Найбільш популярними в підлітковому середовищі виявились такі професії, як офіс-менеджер, психолог, юрист, економіст, секретар-референт, перекладач, дизайнер комп’ютерної графіки, програміст, журналіст, стоматолог. Однак більшість учнів орієнтуються на професію, яка пов’язана з розумовою працею, а не фізичною.

Мотиви професійного вибору старших підлітків переважно позитивні: „Хочу мати таку роботу, щоб забезпечити достойне життя своєї сім’ї”, „У 25 років хочу мати свій бізнес і їздити на дорогому автомобілі”, „На роботі я буду користуватись великим авторитетом і повагою”, „Я багато досягну в житті і все буде добре”, „Хочу молодію зробити гарну кар’єру”, „Мрію багато заробляти, щоб подорожувати по різних країнах” і т.п.

Серед негативних мотивів: „Не варто довго вчитись і здобувати професію, бо в Україні не працюєш”, „Всеодно на роботі платять мало і треба їхати кудись заробляти гроші”, „Добре живуть не ті, хто має хорошу професію, а вміє „крутитися”, „Хто як влаштується, так і заробляє гроші”, „Навіщо професія, коли в бідній країні заробити великі гроші дуже важко”, „Чесним шляхом в нас нічого не заробляють”, „Буду жити, щоб бути крутим, а професія не має значення” і под.

Водночас бесіди з підлітками засвідчили, що вони здебільшого не мають бажання оволодівати робітничими професіями, про що нам зізнались 78% опитаних. Саме майстри будівельних професій, деревообробного цеху, токарі, столярі, електромонтери та інші є найбільш потрібними на сучасному ринку праці.

У відповідях школярів відчутні побоювання за власну долю після закінчення школи, вміння й можливості здобути професію, а тим паче працювати й жити в достатку. Як бачимо, учні підліткового віку вже відчувають соціальну нестабільність в суспільстві та ті проблеми, з якими часто стикаються дорослі, зокрема їхні батьки й родичі.

Значущість професійного вивчення підлітків для соціально-педагогічної роботи з ними пояснюємо тим, що опанування будь-якою професією потребує не лише системи наукових знань із різних навчальних дисциплін, але й досить часто особливих психолого-фізіологічних даних (для водіїв транспорту – це гострота зору, здатність швидко розрізняти кольори; для правоохоронців та інших спеціальностей є певні медичні протипоказання). Аналіз результатів такої діагностики допомагає виявити ті чинники, що мають негативний вплив на професійне самовизначення школяра, та внесення доцільних корекцій в орієнтовну програму його самовдосконалення. Відповідно педагогам варто здійснювати добір спеціальної літератури, організовувати заняття за інтересами, рекомендувати учням вибір гуртків, секцій.

Однак головним завданням в процесі професійного самовизначення підлітків із неповних сімей вбачаємо в тому, щоб не тільки допомогти їм в правильному і свідомому виборі професії відповідно до власних уподобань, але й головним чином спонукати до соціальної активності, готовності брати участь у громадських заходах задля здобуття вмінь і навичок, необхідних у майбутньому.

У процесі навчання, враховуючи дані про професійні інтереси та прагнення підлітків, педагогам здійснювати диференціацію навчання (на уроках мовного циклу – вивчення професійної лексики, на уроках трудового навчання – виготовлення відповідних виробів, при вивченні географії чи історії – реферати, творчі роботи про розвиток певних професій у різні історичні епохи і под.).

Ефективною формою виховної роботи в позаурочний час є залучення батьків (опікунів) до організації та проведення в школі чи на підприємстві спільно з учнями зустрічей, вечорів запитань і відповідей, відвертих розмов, інтерв'ю з представниками різних професій, оформлення стінгазет профорієнтаційного змісту („Улюблена професія”, „Професія моїх батьків”, „Трудова біографія родини”) тощо.

У процесі дослідження нами здійснено опитування підлітків із неповних сімей задля того, щоб виявити їхні ціннісні орієнтації, що слугують основою для професійної мотивації (рис. 1).

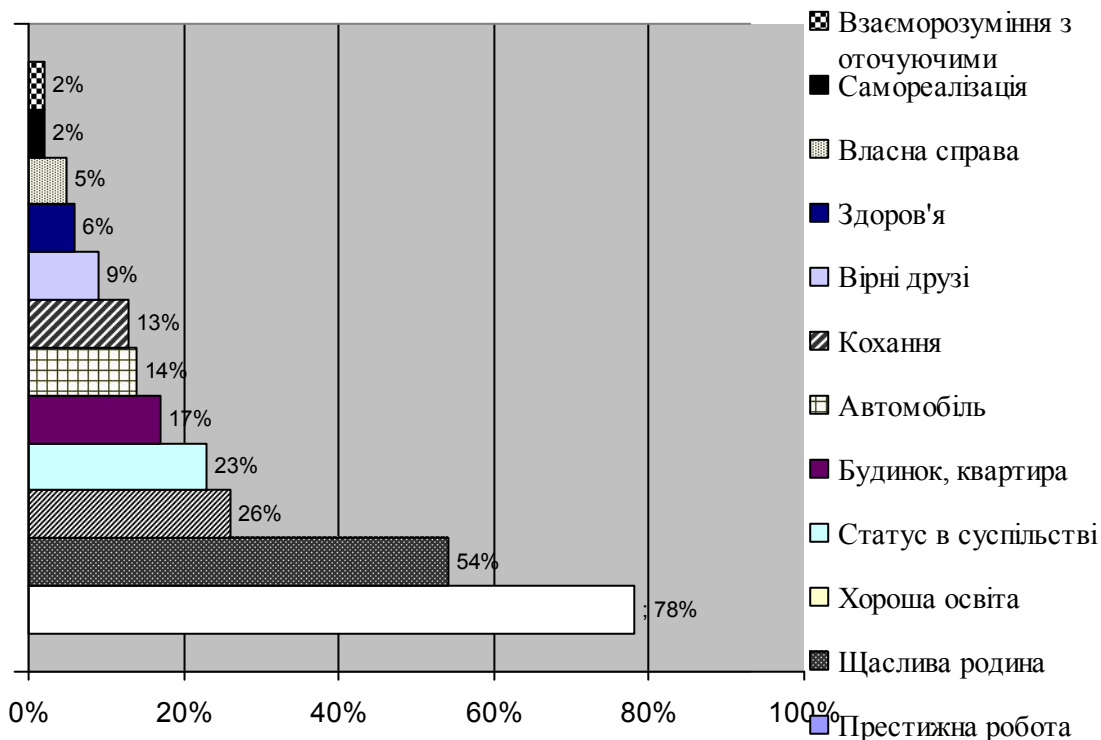


Рис. 1. Ціннісні орієнтації підлітків із неповних сімей

Отож більшість підлітків прагнуть здобути в майбутньому престижну, цікаву, високооплачувану, стабільну роботу (78%), створити власну справу, зайнятись підприємництвом (5%). Майже половина респондентів (54%) зізнались про бажання через десять років створити власну міцну сім'ю. Освіта як мета життя характерною виявилась для 26% респондентів. Значна частина вихідців із неповних сімей відчувають матеріальну скруту, тому не дивно, що мріють про достаток в своєму житті: 14% – вказали на бажання мати власний автомобіль і 17% – квартиру чи приватний будинок.

У будь-якому випадку, коли учні орієнтуються на позитивні якості, суспільні пріоритети, вони й прагнутимуть реалізувати свою мрію, здобути певний фах. Головним завданням соціально-педагогічних працівників у цьому аспекті вважаємо боротьбу з асоціальними діями та вчинками, зокрема профілактику бездоглядності, бродяжництва, хуліганства і под.

Як засвідчили наші спостереження, деякі учні після закінчення основної школи, не маючи відповідної професії, йдуть працювати в сільськогосподарське виробництво, де здобувають свої вміння й навички безпосередньо в практиці. Однак серед підлітків із неповних сімей таких випадків нами не зафіксовано. Тому вважаємо доцільною і конче потрібною *реалізацію ідеї допрофільного трудового навчання учнів 8–9 класів в сільській загальноосвітній школі на базі місцевого сільськогосподарського виробництва, включаючи умови фермерського господарювання, яку запропонували М. Тименко, Г. Левченко та О. Горбатюк [7].* Допрофесійний компонент змісту освіти сільських школярів з виходом на допрофільне трудове навчання у 8–9 класах, як вважають автори, дозволяє вже у 7–8 класах сформувати в підлітків певну спрямованість до професії завдяки сформованості основи провідних пізнавальних поряд із „широкими” інтересами учнів.

Висновки... Отож, робота з професійної орієнтації передбачає формування в підлітків мотивів вибору професії засобами навчання й виховання, тобто в процесі викладання навчальних предметів в основній школі (вивчення теоретичного матеріалу, виконання практичних завдань, розв’язування творчих задач, здійснення тематичних екскурсій, занять у шкільних майстернях і пришкільних ділянках) та позаурочній роботі (факультативи, гуртки чи клуби за інтересами, проведення рольових ігор, вечорів, зустрічей з цікавими людьми, конференцій, диспутів та ін.).

Професійна орієнтація підлітків в рамках школи II ступеня в усій інтеграції форм і методів має стати гарантом їх соціальної захищеності, а значить, стимулом до вияву соціальної активності в різних сферах життєдіяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті (Проект). – К. : Шкільний світ, 2001. – липень. – 16 с.
2. Опачко М. В. Професійна орієнтація учнів – ефективний засіб їх соціального захисту [Електронний ресурс] / Опачко М. В., Сагарда В. В. – Режим доступу : <http://www.socwd.uzhgorod.ua/Herald/herald3/29.htm>.
3. Родинна педагогіка : навч.-метод. посіб. / [А. А. Марушкевич, В. Г. Постовий, Т. Ф. Алексеєнко та ін.]. – К. : Видавництво ПАРАПАН, 2002. – 216 с.
4. Скульський Р. П. Підготовка майбутніх учителів до педагогічної творчості : [монографія] / Р. П. Скульський. – К. : Вища школа, 1992. – 135 с.
5. Скульський Р. П. Формування професійно-педагогічної культури майбутніх учителів / Р. П. Скульський. – Івано-Франківськ, 1991. – 26 с.
6. Стельмахович М. Г. Українська народна педагогіка / М. Г. Стельмахович. – К. : ІЗМН, 1997. – 232 с.
7. Тименко М. П. Основи фермерської діяльності. 8-9 класи / Тименко М. П., Левченко Г. Є., Горбатюк О. Г. // Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Трудове навчання, основи підприємницької діяльності. 8–11 класи. 10–11 класи. Основи фермерської діяльності. 8–9 класи. 10–11 класи. – К. : Перун, 1998. – С. 25–46.
8. Фіцула М. М. Педагогіка : [навч. посіб. для студ. вищих пед. закл.в освіти] / М. М. Фіцула. – К. : Академія, 2000. – 544 с.

Анотація

Н.Г.Климкина

Профессиональная ориентация подростков с неполных семей как фактор позитивной адаптации в социуме

В статье приведены ведущие факторы профессиональной ориентации подростков из неполных семей в школе с целью профилактики девиантного поведения и формирования социальной активности.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, неполные семьи, адаптация, социум.

Summary

N.G.Klimkina

Professional Orientation of Teenagers from Incomplete Families as a Factor of Positive Adaptation in the Society

The leading factors of vocational orientation of teenagers from incomplete families at school for the purpose of preventive maintenance of amoral behaviour and formation of social activity are given in the article.

Key words: vocational orientation, incomplete families, adaptation, society.

Дата надходження статті:

„9” грудня 2008 р.

Упровадження інтерактивних технологій навчання як фактор професійно-особистісного розвитку педагогічних кадрів у системі післядипломної педагогічної освіти

У статті розглядається питання впровадження інтерактивних навчальних технологій у систему підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

Ключові слова: відтворюваність, гра ділова (рольова, сюжетна), групова навчальна робота, дебати, дискусія, інтеракція, інтерактивне навчання, модель, модуль, педагогічна технологія, рефлексія, співробітництво.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Сучасний етап розвитку освіти, в основу якого покладено пріоритети загальнолюдських цінностей, вимагає якісно нового рівня, який би відповідав міжнародним стандартам.

Національна доктрина розвитку освіти, Державна програма „Вчитель”, Концепція 12-річної загальноосвітньої середньої школи орієнтують на запровадження в навчальний процес таких технологій навчання, які розвивають „уміння самостійно вчитися, критично мислити, здатність до самопізнання і самореалізації особистості у різних видах творчої діяльності” [6].

Стратегічними завданнями реформування післядипломної педагогічної освіти є запровадження гнучкої системи перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів з нових напрямів розвитку науки, передових технологій, методів навчання, а також удосконалення управління даними процесами.

Сучасна педагогіка відмовляється від твердого „авторитарного керування”, де слухач курсів є „об’єктом” навчальних впливів, і переходить до системи організації, підтримки і стимулювання самостійної пізнавальної діяльності об’єкта навчання, створення умов для творчості, до навчання творчістю, до педагогіки співробітництва [3, с.4]. При такому підході педагоги стають співавторами занять, основна ж стратегія полягає у виявленні індивідуальних здібностей і нахилів учителів та створенні сприятливих умов для їх подальшого творчого розвитку та професійного зростання.

Це передбачає методологічну переорієнтацію управління освітнім процесом, спрямовану на професійно-особистісний розвиток різних категорій педагогічних працівників на основі реалізації принципів гуманізації, диференціації та індивідуалізації післядипломної освіти.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання даної проблеми... Удосконалення освітньо-управлінських процесів у системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів досягається підготовкою методичних служб інститутів післядипломної педагогічної освіти (ІППО) до діяльності в нових соціально-економічних умовах, розробкою нових модульних навчальних програм підвищення кваліфікації педагогів різного призначення і рівня, методичним супроводом впровадження в освітню діяльність ІППО нових форм, методів навчання, зокрема **інтерактивних технологій**.

Оскільки інтерактивні технології все більше заявляють про себе в загальній системі технологій навчання в освітньому процесі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, варто звернутися до історії їх виникнення, досліджень, а також доцільності та перспектив використання.

Ще у стародавні часи філософ-трибун Сократ (469-399 рр. до н.е.) вів бесіди з учнями, спонукаючи своїх слухачів шляхом запитань і відповідей знаходити „істину”, сам при цьому не пропонував готових положень і висновків. Ідеї вільного розвитку особистості знаходимо у Дж. Дьюї. В основу групової навчальної роботи покладено ідеї Ж.-Ж. Руссо й Песталоцці. Цілу систему групового навчання у межах класно-урочної системи розроблено А.Беллом та Дж. Ланкастером (бел-ланкастерська система). Як альтернативу заняттям зубрячки та опитування Еленом Паркхерстом було створено систему індивідуалізованого навчання (Дальтон-план). Приклад глибокого гуманізму виховної й освітньої системи, відсутності будь-якого авторитаризму можна знайти у досвіді Марії Монтессорі. Ідеї навчання через бесіду, дискусію, створення навчаючих ситуацій, гру належать англійському філософу й педагогу Герберту Спенсеру (1820-1903) і німецькому педагогу Петеру Петерсену (1884-1953). Переваги навчального і трудового спілкування через групи у колективі переконливо доведено і радянським педагогом А.С.Макаренком.

Таке навчання набуло поширення в педагогіці і практиці української школи в 20-ті роки – період реформування шкільної освіти (лабораторно-бригадний і проектний методи, робота в парах змінного складу, виробничі і трудові екскурсії та практики). Для прикладу можна назвати методику роботи у парах змінного складу А. Рівіна (1878-1944 рр., м. Корнін), в основу якої покладена ідея „навчаючи інших, навчайся сам”.

Подальшу розробку елементів інтерактивного навчання можемо знайти у працях В.Сухомлинського, творчості вчителів-новаторів 70-80-их рр. (Ш. Амонашвілі, В. Шаталова, Є. Львіна, С.Лисенкової та ін.).

Отже, як бачимо, взаємодія учасників навчального процесу як основа інтерактиву, використовувалася ще з давніх часів, що давало позитивні результати, але вона мало запроваджувалася в освітніх закладах, особливо в системі післядипломної педагогічної освіти, і, здебільшого, без належного методичного забезпечення, теоретичного осмислення, експериментальної перевірки та модернізації управлінських процесів.

Сьогодні особливо актуальними є *технологізація процесу навчання*, надання йому особистісно зорієнтованої спрямованості у системі освіти взагалі й у синергетичній освітній системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів зокрема.

Вперше у 20-ті роки ХХ століття термін „педагогічна технологія” згаданий у роботах з педології, заснованих на працях з рефлексології (І.П. Павлов, В.М. Бехтерев, С.Т.Шацький). Тоді ж розповсюдилось поняття „педагогічна техніка”, яка в педагогічній енциклопедії 30-х років ХХ століття була визначена як сукупність прийомів і засобів, спрямованих на чітку й ефективну організацію навчальних занять.

У наш час, аналізуючи поняття „педагогічна технологія”, С. Сисоева нараховує понад 300 його ознак, наприклад: педагогічна система; системно-діяльнісний підхід до освітнього процесу; раціональний спосіб досягнення свідомо сформульованої освітньої мети; наука; педагогічна діяльність; мистецтво педагога; модель; засіб оптимізації та модернізації освітнього процесу; процесуальний компонент розвитку освіти; інтегративний підхід в освіті [9].

Відомо, що будь-яка педагогічна технологія, повинна відповідати основним критеріям технологічності: *системності* (наявність логіки процесу, взаємозв'язку частин, цілісності), *керованості* (можливість діагностики досягнення цілей, планування процесу навчання), *ефективності* (вибиратися відповідно до результатів і оптимальних затрат, гарантувати досягнення певного стандарту навчання), *відтворюваності* (можливості застосування в інших однотипних навчальних закладах іншими суб'єктами).

Технологія підвищення кваліфікації педагогічних кадрів є упорядкованою структурованою сукупністю дій, операцій і процедур, які забезпечують коректно вимірюваний і гарантований результат [7, с.13].

Аналіз наукової літератури та дисертаційних досліджень з проблеми підвищення кваліфікації педагогічних кадрів свідчить про посилення уваги науковців та практиків до навчальних технологій в освітньому процесі.

Концептуальні положення піднятої проблеми розглянуто в працях В.В.Краєвського, В.Ю.Кричевського, М.В.Кларина, О.В.Коротасєвої, С.А.Мухіної, Н.Г.Ничкало, В.Ф.Паламарчук, О.І.Пометун, Г.К.Селевка, С.О.Сисоевої, О.В.Сухомлинської, А.В.Хуторського, Н.Р.Юсуфбекової та інших. Філософський аспект висвітлено в роботах В.П.Андрущенка, Б.С. Гершунського, І.А.Зязюна, В.Г.Кременя; управлінський – В.І.Бондаря, Л.І.Даниленко, Г.А.Дмитренка, О.В.Сільникової, Л.М.Калініної, В.І.Маслова; освіти дорослих – В.В.Олійника, Н.Г.Прогасової, Т.М.Сорочан, Т.І.Сущенко, В.А.Семиченко, Л.П.Пушовської; дидактики – А.М.Алексюка, С.І.Архангельського, С.У.Гончаренка, І.П.Жерносека, Ю.І.Мальованого, О.Я.Савченко, В.О.Сластьоніна.

Проблему організаційних форм і методів навчання педагогічних кадрів не можна розглядати ізольовано від загальнодидактичної концепції навчання, розробленої в дидактиці (Ю.К.Бабанський, Н.М.Верзилич, Е.Я.Голант, М.А.Данилов, Б.П.Есипов, Т.А.Львіна, І.Я.Лернер, М.М.Левина, М.І.Махмутов, І.Т.Огородников, П.І.Підкасистий, М.Н.Скаткін, Г.І.Щукіна та ін.).

Формулювання цілей статті... Метою даної статті є визначення актуальності, ефективності та особливостей впровадження інтерактивних технологій навчання у систему підвищення кваліфікації педагогічних кадрів на основі технологізації процесу навчання в сучасній освітній системі.

Виклад основного матеріалу... Проте у даних роботах поза увагою залишилося питання цілеспрямованого впровадження інтерактивних технологій навчання в систему підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Виявлена проблема потребує також поглибленого аналізу, наукового переосмислення та детальнішого дослідження управління впровадженням інтерактивних технологій у систему підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. За таких вимог підвищення якості та ефективності функціонування системи післядипломної педагогічної освіти (ППО) об'єктивно обумовлює необхідність розробки науково-методичних засад управління впровадженням інтерактивних технологій в освітню діяльність інститутів ППО та відповідних моделей.

Дослідження тенденції пошуку адекватної методики підвищення кваліфікації педагогічних кадрів показало, що серед існуючих проблем післядипломної освіти однією із важливих залишається створення умов навчання, які дозволили б педагогу вести самостійний пошук глибинної загальнокультурної суті, відображеної у змісті навчального матеріалу.

Лозунг „Від діяльності – до знань” може стати основою побудови інформаційно-проектних, консалтингово-проектних та ін. моделей підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Лекційні заняття повинні входити в освітній процес як результати колективної рефлексії або проблематизації конкретних запитів слухачів [10, с.4].

Вчені (С.Г.Вершловський, А.А.Окунев та ін.) вважають, що в основі реалізації суб’єктної позиції учасників освітнього процесу лежить:

- **суб’єктна активність** – передумова суб’єктного становлення, характеристика, яка визначає успіх будь-якої діяльності;

- **діалогічна взаємодія** – передбачає насамперед принципову рівноправність сторін в тому, що стосується осмислення фактів, оцінок, відносин, пояснення ціннісних та ідейних позицій один одного, відкрити атмосферу взаємодії, готовність учасників бути в діалозі, неперервне професійне й особистісне становлення осіб, які навчаються;

- **творче освітнє середовище** – передбачає розвиток структури підвищення кваліфікації, її змісту і освітньої технології, а також забезпечення умов емоційно-ціннісного опрацювання запропонованого матеріалу [1; 8].

Отже, порівняльний аналіз освітніх технологій різних поколінь показує, що на даний час інтерактивні технології здатні стати інструментом вирішення ряду завдань сучасної освіти в ефективному управлінні підвищенням кваліфікації педагогічних кадрів.

Інтерактивне навчання (Interactive learning) означає навчання, засноване і побудоване на міжособистісній взаємодії. Інтеракція виключає домінування однієї думки над іншою. Інтерактивні методи – це методи взаємодії з колегами, „з досвідом, який служить центральним джерелом навчального пізнання” (М.В.Кларін), сприяння налагодженню міжособистісних стосунків у групі, інтенсивному засвоєнню матеріалу і активній участі суб’єкта навчальної діяльності; це система науково обґрунтованих дій учасників процесу соціально-психологічної взаємодії (інтерактивне спілкування й інтерактивний діалог), здійснення яких з великою мірою гарантії призводить до досягнення поставлених цілей навчання [5, с.70].

Найбільш продуктивними в синергетичній системній організації освітньої діяльності, на наш погляд, є такі інтерактивні методи, як мозкова атака (брейнстормінг), робота в малих групах, ділові ігри, ігри-розминки, вправи із зворотнім зв’язком, кероване обговорення, аналіз конкретних ситуацій, дискусія, тренінг та ін.

У вітчизняній дидактиці виокремлюються форми інтерактивного навчання: „велике коло”, „акваріум”, „дебати”, „мозковий штурм”, „метод проектів”, „ділова гра” тощо (за О. Пометун) [4, с.12].

Інтерактивні методи навчання в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів в „чистому” вигляді, практично, побачити складно. Вони взаємопов’язані. На якомусь етапі метод виступає у вигляді прийому, прийом переростає у метод. Інтерактивні методи навчання, з цієї причини, очевидно, і є привабливими, оскільки слухачі їх моделюють не з наказу викладача, а самостійно. В результаті вони самі стають суб’єктом-об’єктом пізнавального процесу.

Можна зробити висновок, що **колективна форма організації навчальної діяльності належить до інтерактивних технологій.**

У науковій літературі існують різні погляди щодо класифікації інтерактивних технологій навчання. Оскільки систему форм навчальної діяльності слухачів курсів підвищення кваліфікації становлять фронтальна (викладач проводить заняття з усім колективом слухачів), індивідуальна (навчальна робота проводиться з кожним окремим курсантом), групова (робота проводиться з невеликими групами слухачів), та парна (навчальна робота організовується у постійних або змінних парах), то всі інтерактивні технології навчання можна умовно поділити на чотири групи в залежності від мети та форм (моделей) організації навчальної діяльності слухачів курсів.

Групи інтерактивних технологій			
↓	↓	↓	↓
<p>Кооперативне навчання: у малих групах – „обличчям до обличчя”, у парах, „ротаційні трійки”, проектно-аналітична діяльність,</p>	<p>Фронтальне навчання: спільна робота всієї групи слухачів, „розумовий штурм”, „мікрофон”...</p>	<p>Навчання у грі: ділові, сюжетні імітація, слухання ... рольові, ігри, громадські</p>	<p>Навчання у дискусії: дебати, дискусія(у стилі ток-шоу), метод „ПРЕС”, „обери позицію”...</p>

Загальновідомо, що методи навчання в будь-якій підсистемі освіти тісно пов’язані з метою навчання, його змістом, рівнем підготовки суб’єкта навчання, наявністю і особливостями дидактичних засобів, а також кількістю часу, на який розраховує педагог для вивчення певної теми. З цієї точки зору усі методи,

відомі і охарактеризовані в дидактиці як середньої, так і вищої школи, відіграють важливу роль у підвищенні кваліфікації педагогічних кадрів.

Класифікувати інтерактивні методи навчання, які використовуються у навчальному процесі ІППО, можна й відповідно до дидактичної мети:

Групи інтерактивних методів навчання (відповідно до дидактичної мети)			
Удосконалення теоретичних основ професійної діяльності	Формування і удосконалення професійних умінь і креативності	Вивчення і узагальнення передового педагогічного досвіду	Розвиток здатності до самоосвіти
<i>евристична бесіда; „брейнстормінг” („мозкова атака”); групова дискусія; інтерактивна лекція...</i>	<i>розв’язання педагогічних завдань; методи ігрового моделювання; аналіз конкретних ситуацій; ділові ігри...</i>	<i>аукціон педагогічних ідей; тренінг; спостереження і аналіз педагогічних явищ за спеціальним алгоритмом...</i>	<i>метод проєктів; самостійна робота, яка переходить у групову роботу; „самостимулювання”...</i>

Як доводить дане дослідження, результативність навчання підвищується із застосуванням аудіовізуальних засобів, групових форм діяльності й практичних дій в процесі синергії.

У практиці фасилітаторів позитивно зарекомендували себе методи, які допомагають виробляти вміння самостійно здійснювати пошук нестандартних рішень (метод нових варіантів, метод інформаційної недостатності або навпаки – насиченості). Як правило, вони ведуть до спільної творчої групової діяльності.

Інтерактивні технології навчання не виключають індивідуальну роботу слухачів. Традиційна педагогічна підготовка передбачає цілеспрямоване формування навиків роботи з індивідуальними засобами навчання. Одночасно в курсовій підготовці важливою є роль викладача, який координує доступність інформаційних каналів для слухачів, що в подальшому виходитимуть на рівень інтерактиву.

Поєднання координуючої позиції викладача і самостійності слухача дає можливість кожному вирішувати свої завдання як на локальному, так і на метарівні, що в кінцевому результаті веде до удосконалення педагогічного інструментарію учителя-практика. Тому **традиційні види підвищення кваліфікації педагогічних працівників доцільно доповнювати інтерактивними технологіями навчання.**

Висновки... Із досвіду роботи стосовно ефективної організації навчальної діяльності із впровадженням інтерактивних технологій навчання в систему підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, можна зробити висновок, що організаційні форми і методи навчання в синергетичному освітньому процесі навчання дорослих повинні відповідати дидактичним вимогам андрагогіки, враховуючи не тільки освітній рівень педагога, його досвід, вік, здібності і т.д., але й сприяти активній взаємодії педагога з колегами, його самореалізації у спілкуванні, що має бути провідним мотивом у професійному розвитку.

У результаті спостережень за організацією навчання на курсах підвищення кваліфікації педагогічних працівників із використанням різних моделей навчання: активної, пасивної (за Я.Голантом) та інтерактивної (за О. Пометун, Л. Пироженко) можна зробити наступні висновки:

- слухачі запам’ятовують 80% матеріалу, який опрацьовували та висловлювали самостійно та 90 % усіх видів навчальної діяльності, в яких були задіяні (інтерактивні вправи);
- поліпшується не тільки запам’ятовування матеріалу, але й його ідентифікація, використання у повсякденному житті;
- робота в малих групах сприяє розвитку таких особистісних якостей, як комунікабельність, співробітництво, вміння відстоювати свою точку зору, йти на компроміси і т.д.

В цілому, інтерактивні технології навчання в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів можна розцінити як один із найбільш гнучких засобів удосконалення професійних знань, майстерності учителя, здатності оцінювати і використовувати вдалі методики викладання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Вершловский С. Г. Педагог эпохи перемен / С. Г. Вершловский. – М., 2002. – С.120.

2. Загвязинский В. И. Теория обучения. Современная интерпретация / В. И. Загвязинский. – М., 2001. – С.230.
3. Ігри дорослих. Інтерактивні методи навчання / упорядник Л. Галіцина. – К. : Ред. загальнопед. газ., 2005. – 128 с. – (Б-ка „Шкільного світу”).
4. Інтерактивні технології навчання : теорія, практика, досвід : метод. посіб. / авт.- уклад. : О. Пометун, Л. Пироженко. – К. : АПН; 2002. – 136 с.
5. Кларин М. В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта / М. В. Кларин // Педагогика. – 2000. – №7. – С.12-20.
6. Концепція 12-річної загальної середньої освіти // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2003. – №21.
7. Леванова Е. А. Технологический подход к разработке содержания профессиональной переподготовки и повышения квалификации работников образования / Е. А. Леванова // Преподаватель XXI века. – 2005. – №3.
8. Образование взрослых : опыт и проблемы / под ред. С. Г. Вершловского. – СПб. : Петербург, 2002. – 167 с.
9. Педагогічні технології / ред. С. Сисоева. – К. : Віпол, 2001. – 502 с.
10. Чечель И. Д. Стоит ли изменяться системе дополнительного педагогического образования на старте третьего тысячелетия? / И. Д. Чечель // Методист. – М. : АПК и ПРО, 2004. – № 4. – 68с.

Аннотация

Л.В.Коваленко

Внедрение интерактивных технологий обучения как фактор профессионально-личностного развития педагогических кадров в системе последипломного педагогического образования

В статье рассматривается вопрос внедрения интерактивных учебных технологий в систему повышения квалификации педагогических кадров.

Ключевые слова: воспроизводимость, игра деловая (ролевая, сюжетная), групповая учебная работа, дебаты, дискуссия, интеракция, интерактивное обучение, модель, модуль, педагогическая технология, рефлексия, сотрудничество.

Summary

L.V.Kovalenko

Introduction of Interactive Technologies of Training as the Factor of Professional-Personal Development of Pedagogical Personnel in the System of Post-Graduate Pedagogical Education

This article is devoted to the introduction of new teaching methods and techniques into the system of improving of the qualification of pedagogical personnel.

Keywords: reproducibility, business game (role, subject), group study, debate, discussion, interaction, interactive training, model, the module, pedagogical technology, reflexion, cooperation.

Дата надходження статті:

„12” листопада 2008 р.

УДК 378.046.4 + 37.012

П.П.КОВАЛЬЧУК,

*здобувач
(м.Рівне)*

Управління розвитком закладу післядипломної педагогічної освіти на основі моніторингових досліджень

В статті розглядаються проблеми розвитку закладу післядипломної педагогічної освіти з урахуванням результатів моніторингових досліджень.

Ключові слова: післядипломна педагогічна освіта, заклад післядипломної педагогічної освіти, моніторинг, змістовий модуль.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Модернізація системи освіти в державі, перехід загальноосвітньої школи на нову структуру, зміст і 12-річний термін навчання вимагає приведення рівня кваліфікації педагогічних кадрів відповідно досягнутому рівню розвитку науки, культури, вдосконалення науково-методичного забезпечення післядипломної освіти.

Значна роль щодо розвитку професійної компетентності працівників освіти, їхнього творчого потенціалу, педагогічної майстерності, підвищення інтелектуального і загальнокультурного рівня відводиться інститутам післядипломної педагогічної освіти.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Питання змісту діяльності інститутів післядипломної освіти, результативності впровадження освітніх реформ, інноваційних технологій посідають чільне місце в дослідженнях багатьох вітчизняних та зарубіжних учених, таких як А.Бик, В.Бондар, О. Бондарчук, В.Гузєєв, Л.Даниленко, О.Дахін, В.Дивак,

Г.Єльнікова, Ю.Завалевський, Н.Клокар, С.Крисюк, М.Лапенюк, М.Лук'янова, В.Маслов, В.Мельник, В. Олійник, Р.Осіпа, В.Пуцов, Л.Савченко, В.Семиченко, М.Скрипник, Т.Сорочан, Н.Устинова та ін. Важливі аспекти ролі моніторингових досліджень у розвитку закладів освіти розкриваються в працях таких українських та зарубіжних учених, як Є.Аврутїна, В.Аванесов, С.Бабінець, О.Балакірева, Л.Башарїна, І.Булах, Л.Ващенко, Т.Волобуєва, Ю.Вороненко, Д.Гопкінз, Г.Дмитренко, Г.Єльнікова, В.Кальней, О.Касьянова, В.Кузнецов, О.Локшина, Т.Лукїна, О.Ляшенко, А.Майоров, Т.Чекмарьова, К.Шевякова, С.Шишов та ін. Однак реальний стан розвитку інститутів післядипломної педагогічної освіти, визначення сутності якості післядипломної педагогічної освіти в цілому досліджено, на нашу думку, недостатньо. А отже, не завжди управління розвитком закладів післядипломної педагогічної освіти здійснюється з урахуванням достовірних і порівняльних даних про досягнуті освітні результати.

Формулювання цілей статті... Метою даної статті є розгляд проблеми вдосконалення роботи інститутів післядипломної педагогічної освіти щодо підвищення кваліфікації педагогічних та керівних кадрів навчальних закладів на основі моніторингу якості їх діяльності.

Виклад основного матеріалу... Інститути післядипломної педагогічної освіти здійснюють підвищення кваліфікації, стажування, перепідготовку педагогічних та інших працівників усіх категорій у системі дошкільної, середньої, професійно-технічної, вищої освіти; проводять експертизу та дослідження в системі дошкільної, загальної, середньої та позашкільної освіти; надають науково-методичні послуги закладам освіти та педагогічним працівникам; організовують та проводять науково-методичні заходи для всіх категорій педагогічних працівників; забезпечують методичний супровід (вивчення, коригування, розробку рекомендацій) викладання базових дисциплін і виконання державних освітніх стандартів у закладах освіти; здійснюють моніторинг якості освіти, вивчають і аналізують стан навчально-виховної роботи закладів освіти, якість знань, умінь і навичок учнів, ефективність підвищення кваліфікації працівників освіти і вносять відповідні пропозиції для розгляду їх органами управління освітою; вивчають, узагальнюють і поширюють ефективний педагогічний досвід; організовують спільно з Університетом менеджменту освіти Академії педагогічних наук України, науково-дослідними інститутами педагогіки і психології експериментальну роботу з питань навчання, виховання, управління.

У Рівненському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти, як, очевидно, і в багатьох інших обласних інститутах, підвищення кваліфікації керівників загальноосвітніх навчальних закладів здійснюється з урахуванням необхідності „створення системи цілеспрямованого фахового зростання педагогічних працівників в інституті післядипломної педагогічної освіти, під якою розуміється сукупність організаційно-педагогічних структур, професійних курсів, спецкурсів і програм, спрямованих на процес постійного примноження педагогічними працівниками теоретичних знань та практичних навичок і вмінь з метою підвищення рівня професійної майстерності та кваліфікації” [4, с.10].

Метою підвищення кваліфікації педагогічних кадрів є вдосконалення їх освітнього рівня та професійної підготовки внаслідок поглиблення, розширення та оновлення загальноосвітніх та спеціальних знань і вмінь.

Завданням курсів підвищення кваліфікації керівників загальноосвітніх навчальних закладів є формування їх методологічної та теоретичної компетентності; поглиблення соціально-гуманітарних знань; ознайомлення з психолого-педагогічними основами управління; формування навичок використання інформаційно-комунікаційних технологій; ознайомлення з управлінськими та педагогічними інноваціями тощо. Курсова підготовка керівників здійснюється за програмою, яка складається зі змістових модулів: „Соціально-гуманітарний”, „Професійний”, „Діагностико-аналітичний”.

Соціально-гуманітарний модуль виконує функцію оновлення та вдосконалення знань і вмінь з філософських, правових, економічних, політологічних та інших актуальних питань діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу, яка потребує високого рівня розвитку загальної культури й особистих якостей педагога як людини, громадянина, сім'янина та фахівця.

Професійний модуль здійснює ключову функцію у підвищенні кваліфікації керівних кадрів. Він забезпечує здобуття слухачами додаткових знань і вмінь відповідно до вимог професійно-кваліфікаційних характеристик керівників загальноосвітніх навчальних закладів і отримання ними найновішої інформації щодо досягнень науки світової та вітчизняної освіти. Професійний модуль спрямовує знання слухачів на застосування та проектування способів дій, що зумовлено актуальністю формування особистості.

Даний модуль складається з двох частин (інваріантної та варіативної) і враховує спеціалізацію та професійну підготовку слухачів. Для забезпечення ефективного всебічного особистісного розвитку педагога до варіативної частини навчальних планів введені такі спецкурси та факультативи: „Інформаційні та телекомунікаційні технології в управлінні освітою”, „Українське ділове мовлення. Сучасні ділові папери”.

Діагностико-аналітичний блок є інваріантним. Передбачені в ньому форми роботи надають можливість слухачам курсів підвищення кваліфікації реалізувати набуті знання під час складання та захисту індивідуальних і колективних проектів та конференцій з обміну досвідом.

Перша та друга складові навчального плану містять інваріантну і варіативну частини. Варіативна частина передбачає використання навчальних модулів відповідно до конкретних умов.

Дана програма розрахована для підвищення кваліфікації керівних кадрів загальноосвітніх навчальних закладів із різним стажем роботи та резерву керівних кадрів освіти.

У програмі запропоновано типові навчальні плани, розраховані на слухачів, навчання яких триває 144 та 110 академічних годин.

Навчальний план розрахований на 144 години і має такий вигляд:

Назва модуля		Зміст	В.	Л.	П.	С.	
I. Соціально-гуманітарний	Інваріантна частина	1.1.	Філософсько-світоглядні основи сучасної освіти	2	2		
		1.2.	Нормативно-правове забезпечення освіти та охорони дитинства	2	2		
		1.3.	Актуальні питання безпеки життєдіяльності. Правове забезпечення безпеки життєдіяльності	2	2		
	Варіативна частина	1.4.	Інформаційні та телекомунікаційні технології в управлінні освітою	8	4	4	
Всього			14	10	4		
II. Професійний	Інваріантна частина	2.1.	Методологічні засади управління навчальними закладами	6	4	2	
		2.2.	Менеджмент організацій	16	12	4	
		2.3.	Стратегічний менеджмент	4	2	2	
		2.4.	Шкільний менеджмент	20	14	6	
		2.5.	Менеджмент інновацій	12	10	2	
		2.6.	Менеджмент персоналу	10	8	2	
		2.7.	Управління якістю школи	24	14	10	
		2.8.	Маркетинг в освіті та зв'язки з громадськістю	4	4		
		2.9.	Фінансовий менеджмент	2	2		
		2.10.	Психолого-управлінське консультування	2	2		
		2.11.	Управління системою підвищення кваліфікації, основи дистанційного навчання в післядипломній педагогічній освіті	2	2		
		2.12.	Управлінська практика	12		12	
	Варіативна частина	2.13.	Українське ділове мовлення. Сучасні ділові папери	2	2		
Всього			116	76	40		
III. Діагностико-аналітичний		3.1.	Вхідне комплексне діагностування	2		2	
		3.2.	Настановче заняття	2		2	
		3.3.	Захист індивідуальних проектів	4		4	
		3.4.	Вихідне комплексне діагностування	4		4	
		3.5.	Конференція з обміну досвідом	2		2	
Всього			14		14		
РАЗОМ			144	86	58		

Однак, наскільки запропонована інститутом післядипломної педагогічної освіти система підвищення кваліфікації задовольняє потреби керівників ЗНЗ, враховує їх стаж, досвід, наскільки

підвищує кваліфікацію відповідно до різних видів управлінської діяльності (інноваційної, проектно-моделюючої, організаційно-регулюючої, аналітико-оціночної, фінансово-економічної, правової) ми сьогодні часто не можемо дати об'єктивної відповіді. Анкетування, яке зазвичай проводиться наприкінці курсів, як правило, дає лише загальну оцінку слухачами навчального процесу в інституті післядипломної педагогічної освіти. Узагальнення матеріалів, порівняльний аналіз висловлених під час анкетування проблем часто не проводиться або носить формальний характер.

Тому для виявлення факторів, які впливають на хід і результати освітніх реформ в цілому і розвиток інститутів післядипломної педагогічної освіти зокрема, з метою визначення найбільш оптимальних шляхів їх розвитку необхідно здійснювати моніторинг розвитку закладів післядипломної педагогічної освіти.

Питання моніторингу якості освіти, методики організації і проведення моніторингових досліджень, їх оцінювання як інструменту управління розвитком закладів освіти останнім часом досить активно розробляються науковцями [1; 2; 3]. Про роль моніторингових досліджень розвитку закладів освіти для визначення реального стану освіти України та прогнозування її подальшого розвитку свідчить прийняття постанови Кабінету Міністрів України від 25 серпня 2004 року № 745 "Про порядок зовнішнього оцінювання та моніторингу якості освіти".

Але в цілому відчувається дефіцит теоретичних досліджень і практичних розробок з концептуальних проблем моніторингу розвитку закладу післядипломної педагогічної освіти. Відсутні узагальнені факторно-критеріальні параметри якості післядипломної освіти, недостатньо вивчені можливості моніторингу розвитку закладу післядипломної педагогічної освіти для визначення перспектив розвитку освіти з урахуванням державної політики в цій галузі.

Бракує узагальнень реального стану науково-методичного супроводу післядипломної освіти педагогічних працівників, що призводить до відставання рівня професійної компетентності, загальної культури, гуманітарної підготовки педагогів від вимог сучасного суспільства. В системі післядипломної педагогічної освіти недостатньо реалізується провідний принцип сучасної освіти - особистісний розвиток педагога; повільно впроваджуються інтерактивні форми і методи діяльності, комп'ютерні технології навчання педагогів.

Отже, актуальність і недостатня розробленість даного питання, її теоретична і практична значущість обумовили вибір проблеми "Управління розвитком закладу післядипломної педагогічної освіти на основі моніторингових досліджень", роботу над вирішенням якої організовано Рівненським інститутом післядипломної педагогічної освіти.

Метою такої цілеспрямованої роботи є розробка, обґрунтування та апробація системи управління закладом післядипломної педагогічної освіти на основі моніторингових досліджень для забезпечення його сталого розвитку.

Для досягнення мети визначено такі основні завдання:

- проаналізувати теоретико-методологічні основи та існуючу практику проведення моніторингу діяльності закладу післядипломної педагогічної освіти;
- визначити концептуальні підходи до організації моніторингового дослідження розвитку закладу післядипломної педагогічної освіти;
- розробити факторно-критеріальні параметри розвитку закладу післядипломної освіти і рекомендації щодо організації моніторингових досліджень розвитку закладів післядипломної педагогічної освіти;
- обґрунтувати, створити та апробувати систему управління розвитком закладу післядипломної педагогічної освіти на основі моніторингових досліджень;
- розробити практичні рекомендації щодо проведення моніторингових досліджень у системі післядипломної педагогічної освіти.

Процес діяльності закладу післядипломної педагогічної освіти з підвищення кваліфікації педагогічних працівників дошкільної, загальної середньої та позашкільної освіти, потребує удосконалення системи управління на засадах моніторингових досліджень. Необхідною умовою ефективного управління розвитком закладу післядипломної педагогічної освіти з підвищення кваліфікації педагогічних і керівних кадрів є систематичний моніторинг якості післядипломної педагогічної освіти, який на основі науково обґрунтованого інструментарію і методів обрахунку та обробки одержаних результатів дослідження дозволить отримати об'єктивну оцінку стану діяльності закладу, визначити проблеми та перспективи подальшого розвитку.

У своїй роботі працівники інституту використовують сучасні методи дослідження. Це системно-аналітичний метод, який на підставі аналізу, узагальнення наукових та літературних джерел, виявлення достовірних фактів про взаємозв'язок між явищами і процесами та закономірні тенденції їх розвитку, порівняння, моделювання дасть змогу узагальнити наукові концепції, розробки провідних вітчизняних і зарубіжних учених, присвячених проблемам діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти і організації моніторингових досліджень в освітній галузі; емпіричні методи –

опитування, тестування, спостереження, співбесіди, експертні оцінювання, педагогічний експеримент, методи математичної статистики, комп'ютерна обробка даних експерименту, що допоможуть реалізувати програму дослідження та виявити якісні зміни в закладі післядипломної педагогічної освіти під впливом моніторингових досліджень розвитку його діяльності; програмно-цільовий метод – для запропонованих науково-практичних рекомендацій щодо організації моніторингу розвитку закладу післядипломної педагогічної освіти і обґрунтування практичних пропозицій щодо створення ефективної системи моніторингових досліджень у національній системі післядипломної педагогічної освіти.

Висновки... Розвиток закладів післядипломної педагогічної освіти на основі моніторингу їхньої діяльності обумовлений сучасними соціальними та освітніми потребами. Створення системи управління розвитком інституту післядипломної педагогічної освіти з урахуванням результатів моніторингових досліджень, розробка практичних рекомендацій щодо проведення моніторингових досліджень діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти забезпечить ефективність підвищення кваліфікації педагогічних і керівних кадрів, їх конкурентоспроможність.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Бабінець С. І. Моніторингові дослідження – організація якісної освіти / Бабінець С. І., Ващенко Л. М., Клименко Л. Ф. – К. : Тираж, 2005. – 79 с.
2. Лукіна Т. Моніторинг якості освіти: теорія і практика / Т. Лукіна. – К. : Шкільний світ, 2005. – 127 с.
3. Оцінювання якості роботи школи (порадник). – Львів : Інститут політичних технологій, 2001. – 100с.
4. Підготовка керівника середнього закладу освіти / за ред. Л. І. Даниленко. – К. : Міленіум, 2004. – 270 с.

Анотація

П.П.Ковальчук

Управление развитием учреждения последипломного педагогического образования на основе мониторинговых исследований

В статье рассматриваются проблемы развития учреждения последипломного педагогического образования с учетом результатов мониторинговых исследований.

Ключевые слова: *последипломное педагогическое образование, учреждение последипломного педагогического образования, мониторинг, содержательный модуль.*

Summary

P.P.Koval'chuk

Management of the Development of Post-Graduate Pedagogical Establishment on the Basis of Monitoring Researches

The problems of development of post-graduate pedagogical establishment taking into account the results of monitoring researches are examined in the article.

Keywords: *post-graduate pedagogical education, post-graduate pedagogical establishment, monitoring, substantial module.*

Дата надходження статті:

„12” листопада 2008 р.

УДК 378.147

Л.С.КОЛОДІЙЧУК,

*кандидат педагогічних наук, доцент
(м.Бережани, Тернопільська обл.)*

Діяльнісний підхід при проектуванні системи технічних знань

У статті розглядаються шляхи втілення діяльнісного підходу при проектуванні технічних знань майбутніх фахівців-аграрників на прикладі навчальної дисципліни „Розрахунки та вибір енергообладнання”.

Ключові слова: *діяльнісний підхід, проектування, система технічних знань, дисципліна „Розрахунки та вибір енергообладнання”.*

Постановка проблеми в загальному вигляді... Проблема підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців технічного профілю залишається актуальною на сучасному етапі розвитку освіти. Дослідження показали, що існуюча система підготовки фахівців в аграрних закладах не повністю враховує інтегровані види майбутньої професійної діяльності. За таких умов навчальний процес вимагає оновлених методичних підходів до дисциплін фахової підготовки. Гіпотетично функціонування таких проектів можливе за наявності діяльнісного підходу при проектуванні змістової і процесуальної складових навчального процесу.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Аналіз літератури з проблеми вивчення показав, що у вітчизняній науці приділяється чимало уваги питанням

підготовки майбутніх фахівців-аграрників, зокрема: теоретико-методологічним основам професійного навчання в аграрних закладах (Т.Д. Іщенко, В.Т. Лозовецька, В.М. Манько, Ю.П. Нагірний); методиці навчання аграрних дисциплін (Р.Р. Балан, Н.О. Брюханова, П.Г. Лузан, П.М. Олійник); проектуванню навчального процесу (О.В. Коваленко, А.О. Лігоцький, О.В. Молчанюк, Т.В. Яковенко); методиці самостійної роботи студентів (І.М. Бендера, Л.М. Журавська, В.О. Качурівський, Н.Г. Русіна); методиці контролю навчальних досягнень студентів (Г.Д. Добиш, А.І. Дьомін, В.В. Ільїн, А.О. Єсаулов); практичній підготовці студентів (Іскра, В.І. Рябець, Л.І. Поважна, М.П. Хоменко) та ін.

Формулювання цілей статті... Проте на сьогодні проектування системи технічних знань в аграрних закладах висвітлено ще недостатньо. Проблема стосується шляхів втілення діяльнісного підходу при проектуванні електротехнічних знань майбутніх фахівців аграрного виробництва. *Мета статті* – розкрити деякі аспекти діяльнісного підходу при проектуванні системи технічних знань на прикладі профільюючої дисципліни „Розрахунки та вибір енергообладнання”.

Виклад основного матеріалу... Діяльнісний підхід означає, що в процесі навчання належить цілеспрямовано та послідовно формувати у студентів систему майбутньої професійної діяльності [4, с.118].

Навчальна дисципліна „Розрахунки та вибір енергообладнання” належить до профільюючих і призначена для студентів спеціальності „Енергетика сільськогосподарського виробництва”. Предметом вивчення є закріплення знань з енергетичних розрахунків. Практичні заняття з даного курсу інтегрують знання з професійних дисциплін і служать підготовкою до виконання випускної бакалаврської роботи майбутніх фахівців. Природно, що найважливіші питання спеціальності потрібно перенести у змістову складову навчального курсу.

До розробки концепції проектування змістової складової ми підійшли системно. У цьому контексті А.О.Лігоцький [3, с.91] вказує на такі види досліджень: а) взаємозв'язок системи як цілого з навколишнім середовищем; б) зв'язок між структурою і функцією. Розглянемо їх послідовно.

Наше бачення проектної діяльності розпочиналося з того, що визначалися зовнішні, тобто макроцілі досягнення бажаних професійних змін особистості. Якщо уявити проектування навчальної дисципліни як підсистему ширшої системи, якою є спеціальність, то основою в навчанні фахівців технічного профілю буде система професійних умінь. З цією метою нами проведено анкетування випускників. Унаслідок анкетування встановлено найбільш вагомим умінням щодо даної дисципліни, які недостатньо сформовані для майбутньої професійної діяльності. Ними виявилися: моделювання технологічних процесів сільськогосподарських установок (63%) і розрахунку енергообладнання (53%). Ці уміння мають знайти відображення у моделі професійних компетентностей навчальної дисципліни.

На основі професійних умінь наступним і не менш важливим етапом було розкриття зв'язку між структурою і функцією системи технічних знань. У цьому контексті Ю.П. Нагірний [4, с.22] зазначає, що для ефективного дослідження будь-якого об'єкта (процесу) потрібно виділити його як окрему цілісність. З цією метою за основу проектування ми взяли життєвий цикл електротехнічної системи. Він включає чотири стадії: проектування, втілення, використання і ліквідацію системи [4, с.81].

Як показала практика, найбільш проблемним є саме етап ліквідації електротехнічної системи. У ході опитування викладачів і студентів виявилось, що цій стадії не приділяють належної уваги, а найчастіше упускають. Наслідки такого ставлення до технічних систем ми відчуваємо уже сьогодні. В засобах масової інформації періодично з'являються повідомлення про стан екологічного забруднення окремих районів або цілих територій: радіактивне, ртутне, аміачне тощо. Виникненню такої екологічної ситуації сприяв саме людський фактор.

Схиляємось до думки, що за обставин, які склалися, важлива завчасна утилізація відходів електротехнічної галузі. Адже порушення екосистеми регіону виникає не одразу, а поступово. На наш погляд, потрібно цілеспрямовано формувати уміння студентів щодо раціонального природокористування, яке приводить до відновлення екобалансу. Особливо це стосується профільюючих дисциплін аграрних закладів, які формують профіль майбутніх фахівців для сільського господарства.

З метою завершеності життєвого циклу електротехнічної системи в навчальному процесі пропонуємо питання, пов'язані з екологічною утилізацією електротехнічних пристроїв, таких як геркони, герсикони, весь модельний ряд газорозрядних ламп тощо.

Враховуючи вищесказане, до змістової складової професійної дисципліни ми включили наступні найбільш вагомим теми практичних занять:

- розрахунок і вибір пуско-захисної апаратури;
- розрахунок і вибір внутрішніх електропроводок;
- проектування освітлювальних установок;
- розрахунок вентиляційних, електронасосних та електронагрівних установок;
- розрахунок електропостачання сільськогосподарського об'єкта;
- розрахунок і вибір заземлюючих пристроїв;
- екологічна утилізація електротехнічних пристроїв.

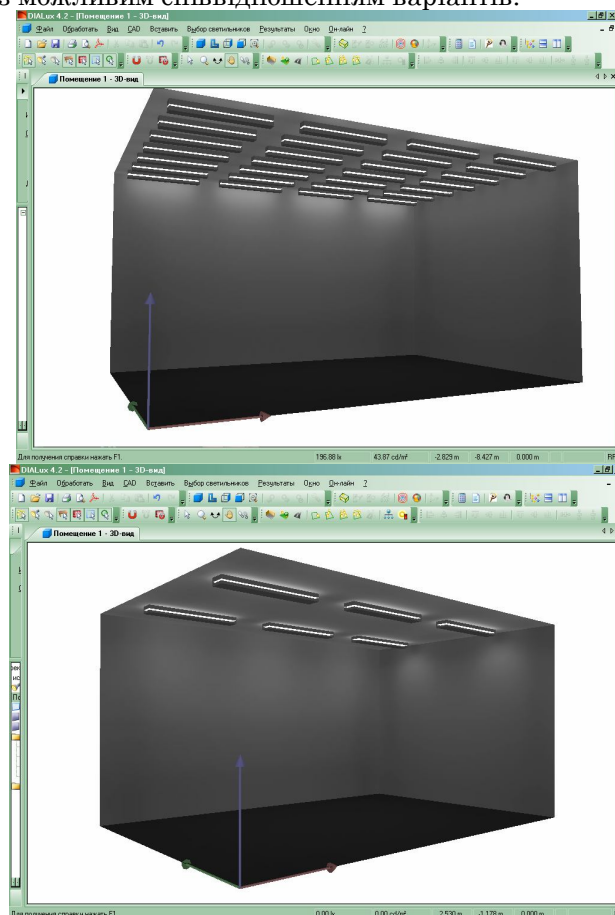
Як відомо, у кожній навчальній дисципліні матеріал розглядається під своїм кутом зору. Тому важливо, щоб наступна інформація пов'язувалася з попередніми базовими знаннями і нашаровувалася на них так, щоб завершувався життєвий цикл технічної системи. І чим краще ці поняття інтегровані між собою, тим якісніше відбувається осмислення й утворення міцної піраміди професійних компетентностей.

Паралельно нами ведеться пошук способів удосконалення процесуальної складової навчального процесу професійної дисципліни. Для цього звернемося до теорії поетапного формування розумових дій, яка сформульована П.Я. Гальперінім [1]. Ключовою ланкою цієї теорії є дія як одиниця будь-якої людської діяльності. У ході дослідження встановлено, що традиційна навчальна методика навчання націлена на те, що значний обсяг часу займає діяльність пов'язана з розрахунково-графічними, довідковими та обчислювальними діями. З метою автоматизації згаданих видів пізнавальної діяльності рекомендуємо застосування сучасних комп'ютерних програм.

Так, при вивченні теми 1 студентам видавалися розрахунково-графічні завдання, які полягали у виборі пуско-захисної апаратури. З цією метою вихідні дані, що носили індивідуальний характер, пропонували внести в структурну схему програми „Електрик”: величину навантаження на кожній ділянці (кВт) і довжину ділянки (м). Прикладна програма дозволяла отримати номінальні значення струмів розчіплювачів лінійних і магістральних автоматичних вимикачів, а також забезпечити селективність захисту електротехнічної системи. Звичайно, спочатку виконання такої діяльності відбувається повільно, з усвідомленням кожної дії, але поступово вона автоматизується і темп виконання збільшується.

Після виконання цього завдання з'являлася потреба в нових знаннях. Для розрахунку та вибору внутрішніх електропроводок (тема 2) скористаємося цією ж прикладною програмою. У даному випадку прийняття рішень здійснювалося за багатьма критеріями: за родом струму, величиною напруги, матеріалом проводу, допустимою втратою напруги, потужністю установки тощо. Унаслідок розрахунку студенти отримували стандартні значення необхідної площі поперечного перерізу електричного кабелю, проводу чи шнура.

При проектуванні освітлення (тема 3) використовували потужне стандартне програмне забезпечення DIALux версії 4.2. Практика показала, що для спрощення процедури автоматизованого проектування доцільна робота з асистентом DIALux Light. На основі методу коефіцієнта використання світлового потоку програма розраховувала потрібну кількість світильників для забезпечення нормованої освітленості у приміщенні. Крім цього дозволяла наочно представити модель майбутньої освітлювальної установки у 3D-візуалізації з можливим співвідношенням варіантів:



Питання проектування захисного заземлення (тема 6) для певної природно-виробничої зони також вирішується за допомогою програми „Електрик”.

Запропонована система практичних занять полягала у переносі акценту з виконання завдань за алгоритмом на пізнавальну діяльність студентів. Пізнавальна активність проявляється у творчому використанні знань, набутих з профільюючих дисциплін, але в нових ситуаціях, тобто в узагальненні знань. Узагальнення ж означає, що дії стають розумнішими [5, с.61].

Поряд з цим, помітним явищем ставав перевід мотиваційного аспекту діяльності на значно вищий рівень. Це підтверджує Н.Ф. Талізина, яка вважає, що дія спонукається не самою метою, а мотивом діяльності до складу якої вона входить [5, с.56].

Висновки... Проведені дослідження показали, що проектування системи технічних знань майбутніх фахівців-аграрників має здійснюватись на основі діяльнісного підходу. Такий підхід до навчального процесу як до складової простору діяльності майбутнього фахівця дозволяє наблизити систему фахової підготовки до системи професійної діяльності.

При цьому проектування змістової складової навчального процесу має відбуватися з позицій життєвого циклу електротехнічної системи, процесуальної – поетапного включення до навчального процесу елементів моделювання майбутньої професійної діяльності.

Результат реалізації діяльнісного підходу при проектуванні системи технічних знань знайшов відображення у дидактичному проекті „Практикум з навчальної дисципліни „Розрахунки та вибір енергообладнання” [2].

Отже, використання діяльнісного підходу в навчальному процесі майбутніх фахівців є перспективним, оскільки чітко підпорядковується загальній меті, яка спрямована на формування професійних компетентностей. До подальших напрямів дослідження відносимо обґрунтування діяльнісного підходу при проектуванні діагностико-результативного блоку навчального процесу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П. Я. Гальперин // Исследования мышления в советской психологии. – М. : Наука, 1966. – С.236-277.
2. Колодійчук Л. С. Практикум з навчальної дисципліни „Розрахунки та вибір енергообладнання” / Л. С. Колодійчук. – Березани : Нововведення, 2009. – 29 с.
3. Лігоцький А. О. Теоретичні основи проектування сучасних освітніх систем / А. О. Лігоцький. – К. : Техніка, 1997. – 210 с.
4. Нагірний Ю. П. Фахова підготовка інженерів: діяльнісний підхід / Ю. П. Нагірний. – Львів : Електрон, 1999. – 180с.
5. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Талызина. – М. : Изд-во МГУ, 1975. – 344 с.

Аннотация

Л.С.Колодийчук

Деятельностный подход к проектированию системы технических знаний

В статье рассматриваются пути внедрения деятельностного подхода при проектировании технических знаний будущих специалистов-аграриев на примере учебной дисциплины „Расчеты и выбор энергооборудования”.

Ключевые слова: *деятельностный подход, проектирование, система технических знаний, дисциплина „Расчеты и выбор электрооборудования”.*

Summary

L.S.Kolodiychuk

Active Approach to the Projecting of the System of Technical Knowledge

The article investigates the ways of putting into practice the active approach during projecting the technical knowledge of future agrarian specialist by the example of the “Calculations and Choice of Power Equipment” course of study.

Key words: *active approach, designing, system of technical knowledge, discipline „Calculations and Electric Equipment Choice”.*

Дата надходження статті:

„20” січня 2009 р.

Аналіз становлення системи післядипломної педагогічної освіти України та розвитку її управлінської структури

У статті звернуто увагу на становлення та розвиток системи післядипломної освіти в Україні.

Ключові слова: післядипломна освіта, розвиток системи підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічних кадрів.

Постановка проблеми в загальному вигляді... В усіх сферах освітньої діяльності відбуваються фундаментальні зміни, що є взаємодетермінуючими і приводять до становлення нової системи освіти з новими функціональними можливостями, структурою, змістом, системою управління та зв'язками із соціальним середовищем. Це положення має принципове методологічне значення для обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти, оскільки визначає безпосередній соціальний контекст їх функціонування та розвитку в найближчі роки та в перспективі.

Головною метою післядипломної освіти є: задоволення потреб господарського механізму в кваліфікованих кадрах та гнучке реагування на зміни, які відбуваються в суспільстві; забезпечення умов для постійного підвищення кваліфікації фахівців, безперервного розвитку потенціалу кожного спеціаліста, його інтелектуального та загальнокультурного рівня, отримання професійно необхідних знань та вмінь; надання можливості одержання нової кваліфікації, нової спеціальності на основі раніше здобутої в закладах освіти і досвіду практичної роботи, поглиблення професійних знань та умінь за фахом; впровадження гнучкої системи безперервної освіти та самоосвіти громадян, забезпечення освіти дорослих впродовж усього життя.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Післядипломна освіта як складова неперервної освіти неможлива без постійного підвищення фахового рівня керівників, методистів і педагогів, від компетентності яких безпосередньо залежить якість кінцевої продукції всієї системи освіти. Цей компонент забезпечується інститутами післядипломної педагогічної освіти, в яких здійснюється підвищення кваліфікації та перепідготовка тих, хто безпосередньо впливає на формування гармонійно розвиненого молодого покоління: керівників шкіл, дошкільних закладів, вихователів, викладачів. Післядипломна педагогічна освіта (ППО) є одним з найбільш важливих компонентів післядипломної освіти, який повинен забезпечувати відповідність освіти розвитку суспільних та особистісних потреб. Удосконаленню післядипломної педагогічної освіти присвятили праці Л.І.Даниленко, Г.В.Єльнікова, В.І.Маслов, О.А.Орлова, Н.М.Островерхова, В.С.Пікельна, Т.І.Шамова, Є.С.Барбіна, Н.М.Бібік, І.П.Жерносек, Н.Л.Коломінський, С.В.Крисюк, В.Ю.Кричевський та ін.

Але розвиток системи підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічних кадрів на сучасному етапі, її подальше вдосконалення можливе на основі здійснення системного підходу. При цьому відмітимо, що будь-яка науково обґрунтована система, зокрема система підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, повинна мати методологічну основу.

Тому всю систему післядипломної педагогічної освіти необхідно розглядати як взаємозв'язану спільність цільових, змістових, методичних, організаційних, матеріальних та інших компонентів, що становлять єдину взаємозалежну і взаємозумовлену цілісність.

Формулювання цілей статті... Як зазначено в законі України „Про вищу освіту”: „Післядипломна освіта – спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення і оновлення її професійних знань, умінь і навичок або отримання іншої спеціальності на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду” [1, с.10].

Післядипломна освіта створює умови для безперервності і наступності освіти та включає: *перепідготовку*, – отримання іншої спеціальності на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду; *спеціалізацію*, – набуття особою здатностей виконувати окремі завдання та обов'язки, які мають особливості, в межах спеціальності; *розширення профілю* (підвищення кваліфікації), – набуття особою здатностей виконувати додаткові завдання та обов'язки в межах спеціальності; *стажування*, – набуття особою досвіду виконання завдань та обов'язків певної спеціальності.

Виклад основного матеріалу... Як зазначено в науковій літературі, структурно-організаційні особливості функціонування системи післядипломної освіти педагогічних кадрів на сучасному етапі розвитку склалися як об'єктивна реальність у результаті становлення системи народної освіти, вимог, що ставилися до якості педагогічної роботи, та умов, в яких здійснювалася ця діяльність на всіх рівнях організації освіти. Наведемо ретроспективний аналіз становлення системи ППО України та розвитку її

управлінської структури, скориставшись для цього існуючою періодизацією, розширивши її до сьогодення часу: до 1917 року – період пошуків змісту організаційних форм і методів підвищення кваліфікації педагогічних кадрів; 1917-1920 роки – період формування окремих елементів системи підвищення кваліфікації і перепідготовки педагогічних кадрів; 1920-1930 роки – період формування і розвитку національної системи підвищення кваліфікації перепідготовки педагогічних кадрів; 1931-1985 роки – період створення авторитарної системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників; 1985-1992 роки – період становлення системи безперервного підвищення кваліфікації педагогічних кадрів; 1992 р. – до нинішнього часу – період створення системи післядипломної освіти в умовах відродження і розбудови національної освіти України.

Підвищення кваліфікації педагогів до 1917 року представлено губернськими і повітовими курсами за ініціативою передових педагогів і нерегулярними з'їздами вчителів тощо; в роки громадянської війни не було умов для створення загальнодержавної системи перепідготовки педагогічних кадрів, однак розвивалася практика курсової підготовки.

Період з 1920 по 1930 роки характеризується переходом до масового підвищення кваліфікації вчителів. До 1923 року утворилася семиступенева система управління народною освітою. Така організаційна структура виявилась не ефективною, тому після утворення округів та районів постало питання про скорочення управлінського апарату і, відповідно, рівнів управління.

Протягом часу, обмеженого 1931 і 1985 роками, відповідно до загальних тенденцій розвитку післядипломної освіти в СРСР відбулася її централізація і жорстке підпорядкування центральним органам. З середини 50-х років значну роль в організації підвищення кваліфікації відіграють обласні інститути удосконалення вчителів, у роботі яких значне місце займає підвищення кваліфікації вчителів та керівних працівників народної освіти у формі короткотермінових семінарів (від трьох до шести днів).

Слід відзначити, що важливим кроком у становленні післядипломної педагогічної освіти в Україні стало те, що відповідно до розпорядження Ради Міністрів Союзу РСР від 27.12.1952 Рада Міністрів УРСР організувала при Міністерстві освіти Центральний інститут підвищення кваліфікації провідних працівників народної освіти Української РСР.

З 1959 року підвищення кваліфікації окремих категорій вчителів проводиться на довготермінових курсах при педагогічних інститутах та педучилищах. У 1965 році було введено дворічні очно-заочні курси для директорів шкіл, їх заступників, класних керівників, працівників відділів народної освіти. Після 1976 року всі інститути підвищення кваліфікації вчителів приступили до систематичного підвищення кваліфікації працівників освіти зі встановленою періодичністю: один раз на п'ять років. Тобто, в Україні встановилася система післядипломної освіти керівних і педагогічних працівників.

Основними особливостями періоду 1985-1992 років є наступні: цілісність і безперервність процесу підвищення кваліфікації працівників протягом усього процесу педагогічної діяльності; погодженість і наступність функціонування різних рівнів системи (республіканський, обласний, районний, міський, шкільний); децентралізація і дерегламентація у формах, засобах і методах підвищення кваліфікації; поєднання централізованого управління і планування з широкою ініціативою на місцях (що сприяло появі різноманітних неузгодженостей в системі ППО) та ін.

Основні напрями реформи школи, прийняті в 1984 році, дали новий поштовх у розвитку інститутів удосконалення вчителів (підвищення кваліфікації) як науково-методичних центрів підвищення педагогічної майстерності, узагальнення і поширення передового досвіду. Цьому сприяло відкриття в інститутах кафедр суспільних наук, педагогіки та психології, що значно посилило їх навчально-методичний і науковий потенціал.

Розвиток інститутів удосконалення вчителів як науково-методичних центрів підвищення кваліфікації педагогічних кадрів передбачав оптимізацію їх діяльності в організаційно-методичному (управлінському) і науково-методичному аспектах, проте фактично не враховувався особистісний фактор.

У середині 90-х років в Україні створилася стійка і, разом з тим, гнучка державна система вдосконалення кваліфікації працівників освіти. Підвищення кваліфікації організовувалося як безперервний процес, основними компонентами якого була курсова підготовка, міжкурсова методична робота, самоосвіта, між якими встановлювався органічний взаємозв'язок.

Проміжок часу від 1992 р. – до сьогодні розглядається як єдиний період створення та розвитку системи післядипломної педагогічної освіти в умовах відродження і розбудови національної освіти України, що передбачає створення умов для постійного підвищення освітнього і кваліфікаційного рівнів, безперервного оновлення професійних знань, збагачення духовного та інтелектуального потенціалу працівників освіти.

Система післядипломної освіти педагогічних кадрів, яка діяла в Україні на момент проголошення незалежності, включала такі заклади та установи: Центральний інститут удосконалення вчителів (пізніше Український інститут підвищення кваліфікації керівних кадрів освіти, потім Державна академія керівних кадрів освіти (ДАККО)), 25 обласних інститутів та відповідний інститут Кримської АР, 10 факультетів підвищення кваліфікації організаторів народної освіти, курси вчителів при вищих

навчальних закладах, 729 рай(міськ)методкабінетів.

На початок XXI ст. в Україні склалася структура підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, що є єдиною розгалуженою освітньою системою, яка виконує функцію збереження єдиного освітнього простору. При цьому „визначилося головне в перебудові змісту підвищення кваліфікації педагогічних кадрів – перехід від інформаційного, масово-репродуктивного підходу до індивідуально-творчого” [4, с.23], (таблиці 1, 2, рис.1, 2) .

Система післядипломної освіти педагогічних кадрів в Україні відіграла значну роль у розвитку освіти. Саме її виникнення було вагомим досягненням, що значною мірою сприяло росту наукового рівня, професійної майстерності працівників освіти. Однак, із зростанням вимог до професіоналізму педагогів, ця система не забезпечувала подолання протиріч між вимогами суспільства до постійного оновлення та доповнення професійних знань і наявним рівнем професійної компетентності працівників освіти. Як зазначає С.В. Крисюк, у зв'язку з екстенсивним розвитком, використанням неефективних технологій „кількісний ріст педагогічних кадрів в системі післядипломної освіти не завжди супроводжувався якісними змінами в рівні їх професіоналізму” [2, с.169-170].

Таблиця №1

Структура ІППО

ІППО	Кафедри	Секції	Центри	Лабораторії	Кабінети	Відділи
Волинський обласний навчально-методичний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів	2			2		7
Дніпропетровський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти	13		1	1		
Донецький інститут післядипломної педагогічної освіти	4	1	5			17
Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти	4					
Київський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів	3		7			
Кримський республіканський інститут післядипломної педагогічної освіти	3		1	9	1	
Львівський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти	3		1		5	
Миколаївський інститут післядипломної педагогічної освіти	5	1	1	4		6
Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім.М.В.Остроградського	4		1	3	1	7
Рівненський інститут післядипломної педагогічної освіти	3		2		20	
Харківський обласний науково-методичний інститут безперервної освіти	4	2	6	4		3
Чернігівський обласний інститут підвищення кваліфікації та перепідготовки працівників освіти	6		1			15

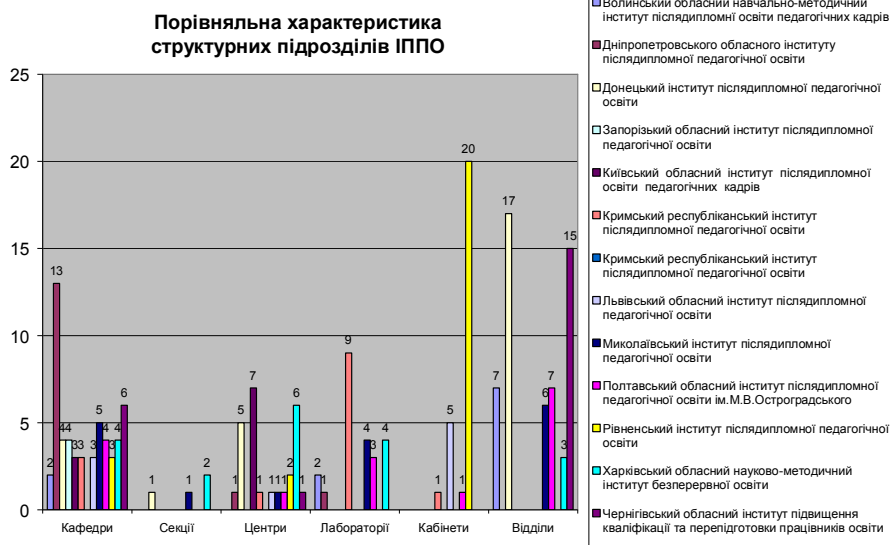


Рис. 1 Порівняльна характеристика структурних підрозділів ІППО

Таблиця №2

№ п/п	Назва навчального закладу	Кафедра методики дошкільної та початкової освіти	Кафедра теорії та методики викладання (змісту освіти)	Кафедра інформатизації	Кафедра української мови та літератури	Кафедра іноземних мов	Кафедра історії та правової освіти	Кафедра реабілітаційної педагогіки	Кафедра фізичної культури і спорту	Кафедра виховання та розвитку особистості	Кафедра інформатизації освіти	Кафедра педагогічної майстерності	Кафедра педагогіки і психології (дошкільної та початкової освіти)	Кафедра інноваційної педагогіки	Кафедра методики природничо-математичної освіти	Кафедра методики суспільно-гуманітарної освіти	Кафедра управління якістю освіти	Кафедра методології та управління
		1.	Волинський обласний навчально-методичний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів		+										+			
2.	Дніпропетровський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти		+	+									+	+				+
3.	Донецький інститут післядипломної педагогічної освіти									+			+		+	+		
4.	Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти	+					+	+	+	+	+	+	+					+
5.	Київський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів										+		+					+
6.	Кримський республіканський інститут післядипломної педагогічної освіти																	
7.	Львівський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти																	
8.	Миколаївський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти	+			+								+		+	+		
9.	Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім.М.В.Остроградського		+									+				+	+	
10.	Рівненський інститут післядипломної педагогічної освіти		+										+					+
11.	Харківський обласний науково-методичний інститут безперервної освіти	+													+	+	+	
12.	Чернігівський обласний інститут підвищення кваліфікації та перепідготовки працівників освіти				+	+							+		+	+	+	
13.		3	4	1	2	1	1	1	1	2		3	8	1	4	5	7	

Кількісний склад кафедр ІППО

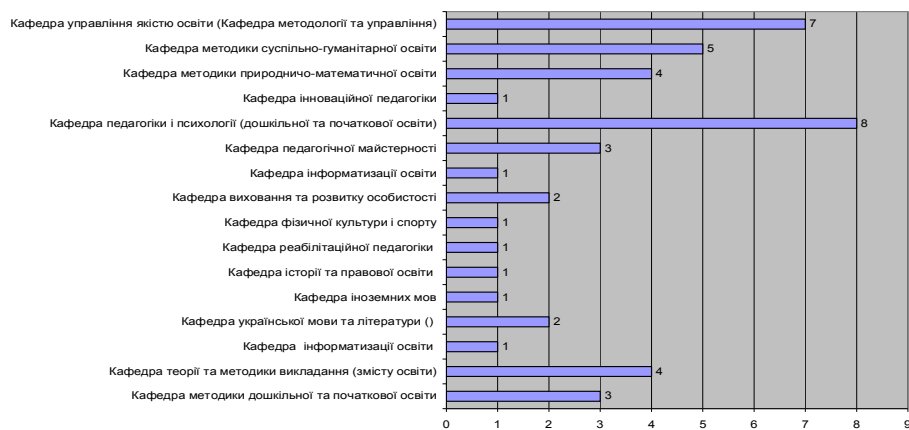


Рис. 2 Кількісний склад кафедр ІППО

Висновки... Україна сьогодні має достатньо сформовану мережу навчальних закладів і підрозділів

післядипломної освіти. Діюча в Україні система післядипломної педагогічної освіти закладів охоплює: Центральний Інститут післядипломної педагогічної освіти Академії педагогічних наук України (ЦППО АПН України), 26 обласних інститутів післядипломної освіти (ППО), Кримський республіканський інститут післядипломної педагогічної освіти, 19 факультетів підвищення кваліфікації в педагогічних університетах та інститутах, госпрозрахункові центри підвищення кваліфікації педагогічних та керівних кадрів. Цей комплекс закладів та установ вирішує низку завдань, що стоять перед післядипломною педагогічною освітою, орієнтуючись як на всеукраїнському рівні (ЦППО – координуючий орган), так і на регіональному (обласні ППО). Особливістю системи ППО в Україні є те, що обласні ППО підпорядковані відповідним управлінням освіти і науки, що є підлеглими Міністерству освіти і науки України, а ЦППО входить до складу Академії педагогічних наук України і не може безпосередньо впливати на інститути, які входять до системи ППО. Проте і Центральний і обласні інститути між собою взаємопов'язані та мають, як зазначає Н.І. Клокар, багато спільного й відмінного в організації та змісті ППО. Так, спільним у діяльності ЦППО та обласних ППО є навчання педагогічних і керівних кадрів на курсах підвищення кваліфікації, координація і реалізація Міжнародних та Всеукраїнських освітніх проєктів та проведення наукових досліджень із проблем становлення й розвитку системи ППО.

Виходячи із наведеного вище можна сказати, що в Україні сформована система післядипломної педагогічної освіти, яка характеризується упорядкованою сукупністю навчальних закладів та методичних установ, основними функціями яких є вдосконалення науково-теоретичної і методичної підготовки, професійної майстерності, розширення загального культурного рівня працівників шкіл, позашкільних закладів та органів управління освітою, інформаційне забезпечення цілісного педагогічного процесу, аналіз його результатів тощо. Проте, на нашу думку, організаційна структура цієї системи не досконала і має ряд дестабілізуючих чинників, таких як невизначеність нормативної бази, нестроге підпорядкування координуючому органу – тобто порушена управлінська вертикаль, фінансове підпорядкування регіональних закладів місцевим бюджетам.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Закон України „Про вищу освіту” // Освіта України. – 2002. – 26 лютого. – № 17. – С.2–8.
2. Гуралюк А. Г. Єдина система підтримки управління закладами післядипломної освіти засобами сучасних інформаційних технологій / А. Г. Гуралюк // Гуманітарний вісник ДВНЗ „Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”: наук.-теорет. зб. – Переяслав-Хмельницький, 2007.
3. Крисюк С. В. Становлення та розвиток післядипломної освіти педагогічних кадрів в Україні (1917-1941 рр.) / С. В. Крисюк. – К. : УПКККО, 1995. – 174с.
4. Лапенко М. І. Безперервна педагогічна освіта. Досвід системного дослідження діяльності інституту післядипломної освіти : [монографія] / М. І. Лапенко, І. М. Авдеева, Л. М. Гура. – Севастополь : Рібест, 2003. – 165 с.
5. Шамова Т. И. Управление адаптивной школой: проблемы и перспективы / Шамова Т. И., Давиденко Т. М., Рогачева Т. М. – М. : Моск. пед. гос. ун-т, 1995. – 354 с.

Аннотація

А.Ю.Кравченко

Анализ становления системы последипломного педагогического образования Украины и развития ее управленческой структуры

В статье обращено внимание на становление и развитие системы последипломного образования в Украине.

Ключевые слова: последипломное образование, развитие системы повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров.

Summary

G.Yu.Kravchenko

Analysis of Formation of the System of Post-Graduate Pedagogical Education of Ukraine and Development of its Administrative Structure

In the article the attention is paid to forming and development of the system of post-graduate education in Ukraine.

Keywords: post-graduate education, development of the system of improved training and retraining of pedagogical personnel.

Дата надходження статті:

„12” листопада 2008 р.

Автентичний текст як універсальна дидактична одиниця для оволодіння іноземною мовою та іншомовною культурою

Стаття присвячена виявленню ролі та місця навчального тексту у формуванні комунікативної та соціокультурної компетенції курсантів, а також доведено, що автентичний текст є універсальною дидактичною одиницею для оволодіння іноземною мовою та іншомовною культурою.

Ключові слова: автентичний текст, дидактична одиниця, соціокультурний підхід до вивчення іноземної мови та іншомовної культури, формально-мовна система, текстовий рівень мови, текстова діяльність.

Постановка проблеми в загальному вигляді... В епоху глобалізації збільшується попит на освічених, креативних особистостей, які здатні до спілкування та взаємодії з носіями різних мов та культур. Відтак виникає нова стратегія навчання іноземної мови (ІМ), а саме стратегія одночасного вивчення мови і культури, що передається за допомогою цієї мови в умовах діалогової взаємодії, взаєморозуміння контактуючих культур і їх трансляторів-мов, рідної та іноземної. Таким чином, в плані збагачення інтелектуального потенціалу й емоційної сфери суб'єктів навчання іншомовній освіті притаманна унікальна додаткова перевага, а саме: можливість розвитку індивідуальності в діалозі культур.

Нові вимоги до мовного володіння створили необхідність висунення якісно нової дидактичної одиниці, що підкріплена також новими результатами наукових досліджень в суміжних науках – текстології, теорії мовної діяльності, соціології, філології, психології, психолінгвістиці, педагогіці. Роль універсальної дидактичної одиниці для оволодіння іноземною мовою та іншомовною культурою (ІМК) почав відігравати текст.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Хоча дослідженню тексту як одиниці навчання було присвячено чимало робіт як зарубіжних, так і багатьох вітчизняних науковців (Т.О.Вдовіна, Є.М.Верещагін, В.Г.Костомаров, Р.Ладо, Г.І.Подосиннікова, М.А.Саланович, Л.Т.Смелякова, С.Тер-Мінасова), проте ця проблема залишається поки що не достатньо вивченою.

Формулювання цілей статті... Стаття присвячена виявленню ролі та місця навчального тексту у формуванні комунікативної та соціокультурної компетенції курсантів вищих військових навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу... Культуровідповідна та особистісна орієнтація сучасної гуманітарної освіти визначила загальний підхід до навчання ІМК, яким став соціокультурний підхід.

При аспектно-комплексному і комунікативному підході ІМ розуміється як система формально-мовних засобів, що служить цілям комунікації. При соціокультурному підході ІМ розуміється також як сховище, транслятор, частина, факт, середовище, форма і умова культури [5]. Тобто, тепер ІМ слід вивчати не просто як специфічну систему фонетико-інтонаційних, лексико-граматичних засобів, але і як спосіб проникнення в іншомовне культурне поле. Із введенням в термінологічний апарат методики поняття „культура”, ІМ як навчальна дисципліна набуває предметного змісту. Із вищезгаданої взаємозалежності мови та культури випливає, що вони являються органічно пов'язаними явищами, існування одного з яких у відриві від другого можливе лише теоретично, і, як показує тривала малоефективна практика автономного навчання лише системним нормам мови, є недоцільною.

Щоб зрозуміти та засвоїти формально-мовні закономірності ІМ, достатньо використовувати речення в якості основної одиниці навчання. І дійсно, речення довгий час слугувало основною дидактичною одиницею навчання ІМ. Однак при соціокультурній орієнтації сучасної іншомовної освіти речення перестає бути універсальною дидактичною одиницею, як неадекватний інструмент в змінених умовах навчання ІМ. Новий підхід вимагає відповідно нової одиниці навчання. Під одиницею навчання ІМ ми розуміємо мінімальну структурно-функціональну одиницю об'єкта засвоєння, яка зберігає його основні властивості та функції. Загальний підхід до вибору одиниці навчання ІМ історично визначається поглядами лінгвістів та психологів на мову і способами оволодіння нею, а також способом дидактично доцільного членування мови – об'єкта засвоєння. В суперечках стосовно цього питання ІМ, як об'єкт засвоєння, розглядалася як система трьох формальних аспектів – лексичного, граматичного і фонетичного і її дидактичне членування здійснювалось відповідно до меж цих аспектів. Основним предметом суперечок було – який із аспектів мови повинен домінувати – лексика, граматики чи фонетика; як засвоювати формальні аспекти мови – роздільно, послідовно, один за одним, чи усі разом в

комплексі? Введення в науковий вжиток у 1960-х роках таких понять, як „комунікативний підхід”, „спілкування”, „функція”, „зміст”, „значення” поклато початок кінця цим суперечкам.

Комунікативний підхід підвів межу під періодом довільного членування мови, закріпив ідею функціональної „недоторканості” мови як засобу спілкування і об'єкта засвоєння. Мова, яка органічно сполучена з культурою, і яка є її матеріальною оболонкою, якісно змінюється як об'єкт оволодіння, як тактична і стратегічна ціль мовної освіти. Мова-культура і процес „споживання” культури в конкретній мовній ситуації (ІМ) усвідомлюється завдяки соціокультурному підходу, як головна умова індивідуального розвитку особистості, як умова успішного „входження” особистості у відповідний соціум.

Культура як предметний зміст мовної освіти трансформує процес оволодіння ІМ в дійсно мотивований: культура у різноманітті і новизні цікава для кожного, хто з нею стикається, і у цьому є її невичерпний мотиваційний потенціал. В культуровідповідній моделі навчання ІМ фундаментальні дидактичні вимоги особистісно зорієнтованого, індивідуалізованого навчання перестають бути чистою декларацією, вони знаходять основу для ефективної реалізації.

Змоделювати культурний простір і представити курсантам дидактичні можливості довготривалого і активного перебування у ньому допомагають автентичні тексти соціокультурної спрямованості. Н.А.Лагунова, посилаючись на низку авторів (Ф.П.Фурманова, Л.Н.Мурзин, А.С.Штерн), вважає, що „мова, завдяки кумулятивній функції, відображає стан культури і може бути використана як засіб її пізнання, реконструкції”, а текст, який уособлює та опредмечує у собі культуру, може і повинен стати основною дидактичною одиницею в особистісно орієнтованій культуродоцільній парадигмі сучасної мовної освіти людини [4, с.25].

Майже усі одиниці формально-мовної системи „перебували” по черзі на довгому шляху розвитку методики навчання ІМ в якості одиниці навчання – фонема – склад – слово – словосполучення – речення – надфразова єдність. Необхідність висунути якісно нову дидактичну одиницю продиктована новими вимогами до оволодіння мовою, точніше, більш високим рівнем вимог до неї і підкріплена новими результатами наукових досліджень у суміжних науках – текстології, теорії мовної діяльності, соціології і, звичайно, філології, психології, психолінгвістиці, педагогії. Такими вимогами є:

– одиниця навчання ІМК повинна представляти в мініятурі цілісний об'єкт, що представляється, зберігаючи усі основні якості і, що дуже важливо, функції останнього;

– вона повинна бути відтворюваною, потенційно готовою до здійснення міжкультурної взаємодії і являтися прикладом такої взаємодії, що передбачає: її культурологічну цінність; зразковість і нормативність у мовному, мовленнєвому і соціокультурному планах; особистісно загострену інформаційну насиченість; розмаїтість видів і типів (жанрово стилістична різноманітність);

– одиниця навчання ІМК повинна характеризуватися достатнім інформаційним базисом для розгортання умотивованої текстової діяльності з метою соціального конструювання повсякденності доступними для курсанта вербально-культурними засобами (образотворчі засоби, театралізація, дискусія, внутрішній монолог, саморефлексія і т. ін.).

Всім перерахованим вище вимогам відповідає текст. Підсумовуючи викладене, дамо визначення тексту як основної дидактичної одиниці білінгвально-культурного розвитку особистості курсанта. Текст – це методично доцільний, автентичний фрагмент визначеного культурно-мовного простору, в рамках якого моделюється культурно-мовна взаємодія курсантів за допомогою керованої, особистісно загостреної текстової діяльності і забезпечується оволодіння ІМК.

Цінність тексту як одиниці навчання ІМК не обмежується його соціокультурним наповненням. Не менш важливою якістю, яка визначила вибір тексту як основної дидактичної одиниці, є його здатність виявляти і демонструвати текстоутворюючі потенції складових його формально-мовних одиниць. Текст дає безмежні зразки вибору і реалізації мовних засобів усіх рівнів для вирішення цілого комплексу проблем міжкультурної взаємодії, включаючи норми, правила, рівні спілкування відповідного соціуму. Тільки зв'язний текст здатний „надати” унікальні знання про правила поведінки мовних засобів усіх рівнів – фонетичного, граматичного, лексичного, включаючи орфографічну та пунктуаційну сторони.

Коротко зупинимось на можливостях текстів у плані удосконалення методики оволодіння кожним із згаданих вище аспектів мови. Теоретико-експериментальні дослідження в галузі фонетики, лінгвістики, фізіології та мовної психології переконливо доводять, що інтонаційний рівень мови повинен бути першим, пріоритетним при оволодінні ІМК. „Іноземний акцент” повною мірою базується на спотворенні ритміко-інтонаційної картини мови. Участь ритміко-тонічних уявлень в породженні мовленнєвого висловлювання робить зв'язок інтонації та мислення дуже тісним, помічає Л.В.Величкова [2]. Основні недоліки в навчанні вимови ІМ, на думку того ж автора, полягають у звертанні до індивідуальних особливостей суб'єктів навчання, які відрізняються в широкому діапазоні, у неврахуванні примату оволодіння інтонаційною моделлю і безпосередньо за ним наступного вписування звуків в цю модель, демотивованістю процесу навчання іншомовної вимови через відсутність пізнавальної цінності останнього і, що дуже суттєво, в неврахуванні ролі рідної мови у встановленні іншомовної вимови [2]. Звідси слідує необхідність звернення з перших кроків навчання до текстового рівня мови, до

використання інтонаційного мінімуму, розробленого на основі контрастивного аналізу інтонаційних систем двох контактуючих мов. Це виводить всю методичну роботу над даною стороною ІМ на текстовий рівень. Текст як дидактична основа дозволяє подолати розбіжності не лише між фонетикою – наукою про акустичну і фізіологічну сторони звуку, і фонологією – наукою про смислороздільні одиниці мови, але взагалі між формально-мовним і мовленнєвим аспектами, бо, по-перше демонструє виразний потенціал граматичних конструкцій – стилістичне забарвлення і експресивні можливості, а також відповідність значення граматичних конструкцій змісту висловлення; по-друге, мотивує вибір певних граматичних засобів і, по-третє ілюструє особливості їх функціонування, словозмінні і словотворчі норми, норми побудови словосполучень і речень, відтінки значень синонімічних граматичних конструкцій. Всі ці можливості здатний надати лише текст як одиниця навчання, бо лише на текстовому рівні можна побачити:

- співвідношення між змістом мови, її смисловими центрами і їх формально-мовним, структурно-композиційним і жанрово-стилістичним оформленням;
- функціональну сторону лексико-граматичних конструкцій;
- взаємозв'язок всіх засобів мови, що беруть участь в передачі змісту і сенсу висловлювання.

Особливості функціонування різних пластів лексики можливо пізнати також лише за допомогою активної текстової діяльності рецептивного характеру. Засвоєння ж доцільного і усвідомленого відбору слів та словосполучень цілих виразів повинно протікати у процесах текстової діяльності продуктивного характеру.

Взаємозв'язок лексико-граматичних засобів яскраво виявляється також у тексті. Спільний принцип, здатний перетворити схоластичний підхід до вивчення формальних аспектів мови, зокрема граматики, повинен ґрунтуватися на виведенні законів, граматичних правил і визначень у процесі спостережень над мовою текстів різних жанрів, стилів, типів і приводити, кінець кінцем, до формування специфічного мислення, специфічної картини світу, характерної для носіїв даної мови, але відмінної від власної мовної картини світу тих, хто навчається. Формальний підхід, який полягає в заучуванні правил, визначень, таблиць відміни і відмінювання з подальшим „зубрінням”, натаскуванням в конструюванні форм згідно завченому правилу, не може застосовуватися при соціокультурному підході.

Зв'язний текст здатний надати не лише унікальні знання про правила поведінки і виразні потенції ритміко-тональних і лексико-граматичних засобів мови, але й сприяти успіху в опануванні її орфографічної і пунктуаційної сторін. Н.А. Іпполітова відмітила з приводу використовуваних прийомів навчання правопису і пунктуації (заучування правил орфографії і пунктуації, вживання цих правил при аналізі, списування різних видів, диктанти з використанням для цих цілей спеціально підібраних слів, словосполучень і речень), що основна суперечність тут полягає в невідповідності того, як ми навчаємо, з тим, чому хочемо навчити [3].

По-перше, ми прагнемо підвищити рівень орфографічної і пунктуаційної грамотності, не викликавши в суб'єктів навчання потреби в цьому, а по-друге, у них поки немає в мовному арсеналі тих засобів вираження думки, які необхідні для спілкування на належному рівні [3]. Враховуючи, що навчання орфографії і пунктуації не самоціль, а розвиток потреби, то при розвитку уміння писати грамотно при створенні власних письмових висловлювань необхідно використовувати адекватний дидактичний матеріал. Таким матеріалом повинен стати, перш за все, текст. Саме у тексті, призначеному для спілкування, всі мовні одиниці представлені в природному оточенні.

Текст – це не просто дидактична одиниця, це – універсальна дидактична одиниця, яка дозволяє злити воедино два найважливіші напрями у вивченні ІМ: пізнання системи формально-мовленнєвих засобів ІМ і пізнання норм і правил спілкування, мовної поведінки в соціокультурному контексті країни, мова якої вивчається. Апелюючи знову до думки Н.А. Іпполітової, відмітимо, що лише текст як мета і, головне, як засіб навчання ІМ, дозволить досягти органічної єдності у вивченні системних умінь [3].

Неоцінюючи роль тексту в навчанні усім без винятку видам мовленнєвої діяльності. В.І.Чернишов відзначав, що сприйняття і створення живої мови є надійним засобом розвитку і зміцнення мовного чуття [8, с.544]. У вітчизняній методиці навчання читання, інтерпретації прочитаного і на цій основі викладу своїх думок завжди відводилося важливе місце. У процесі читання або слухання тексту важливо навчити бачити його головну думку, його логічну структуру, особливості вживання слів і речень. Необхідно випробовувати і збуджувати увагу суб'єктів навчання безперестанними питаннями, стимулювати проникнення в сенс прочитаного, радив К.Д.Ушинський в своїх працях, що стосуються освоєння рідної мови [7, с.246].

Актуальним для методики навчання ІМ також є наступний вислів В.І.Чернишова: „Значення читання не слід обмежувати одним розумінням читаного. Повнота розвитку вимагає не лише сприйняття думки, але і її засвоєння і передачі. Передача усна і письмова є при цьому одним із засобів засвоєння або, принаймні, закріплення думки. Потрібно навчитися не лише бачити, що є в книзі, але ще і брати з неї те, що нам потрібно і корисно, передавати це іншим, щоб піддати багатобічній оцінці і перевірці, своїй і чужій” [8, с.544].

Висновки... На закінчення відзначимо, що автентичний текст навіть в мовному середовищі визначає прогрес в культурно-мовному розвитку особистості, саме зрілі навички сприйняття (читання) еталонних текстів дозволяють перейти до інших способів використання тексту в процесі розвитку мови курсантів – письмовому викладу первинного тексту, прочитаного або почутого, висловлюванню (усному і письмовому) власних думок, написанню творів, рецензій, анотацій, ділових паперів, листів, підготовці доповідей, повідомлень, складанню конспектів, тез і т.ін. На базі тексту-зразку, аналізуючи і інтерпретуючи його, курсанти засвоюють норми і можливості побудови різних висловів.

При вивченні ІМК текст стає єдиною можливістю створення відсутнього мовного соціокультурного середовища, єдиним способом розширити цей культурно-мовний простір і забезпечити досить довге перебування курсанта в ньому. Всі висловлені тут міркування однозначно характеризують іншомовний автентичний текст соціокультурного змісту як універсальну дидактичну одиницю для засвоєння іноземної мови та іншомовної культури.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Вдовіна Т. О. Методика навчання майбутніх учителів іноземної мови читання англійських художніх текстів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теорія та методика навчання (англійська мова)” / Т. О. Вдовіна. – К., 2003. – 21 с.
2. Величкова Л. В. Контрастивно-фонологический анализ и обучение иноязычному произношению / Л. В. Величкова. – Воронеж : Из-во ВГУ, 1989. – 102 с.
3. Ипполитова Н. А. Текст в системе обучения русскому языку в школе / Н. А. Ипполитова. – М. : Флинта, Наука, 1998. – 176 с.
4. Лагунова Н. А. К вопросу об информационных социокультурных ценностях современного аутентичного текста / Н. А. Лагунова // Текст-2000 : Теория и практика. Междисциплинарные подходы : Материалы Всероссийской научной конференции. 2001. – Ч. I. – С. 25.
5. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование. / Е. И. Пассов. – Липецк : Липецкий государственный педагогический университет, 1998. – 160 с.
6. Подосиннікова Г. І. Навчання студентів-філологів ідіоматичних предикативних конструкцій англійського розмовного мовлення на матеріалі автентичних художніх текстів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теорія та методика навчання (англійська мова)” / Г. І. Подосиннікова. – К., 2002. – 24 с.
7. Ушинский К. Д. Избр. пед. соч. : [в 2-х т.] / К. Д. Ушинский. – М. : Педагогика, 1971. – Т. 2. – С. 246.
8. Чернышев В. И. Сокровища родного языка / В. И. Чернышев. // Избр. труды : [в 2-х т.] – М. : Просвещение, 1970. – Т. 2. – 720 с.

Аннотация

Н.Л.Кротик

Аутентичный текст как универсальная дидактическая единица для овладения иностранным языком и иноязычной культурой

Статья посвящена выявлению роли и места учебного текста в формировании не только коммуникативной, но и социокультурной компетенции курсантов, а также доказано, что аутентичный текст является универсальной дидактической единицей для овладения иностранным языком и иноязычной культурой.

Ключевые слова: аутентичный текст, дидактическая единица, социокультурный подход к изучению иностранного языка и иноязычной культуры, формально-языковая система, текстовый уровень языка, текстовая деятельность.

Summary

N.L.Krotik

Authentic Text as Universal Didactic Unit for Mastering Foreign Language and Other Language Culture

The article deals with revelation of the role and place of educational text in formation not only communicative but also socio-cultural competence of cadets. It is also proved that authentic text is a universal didactic unit for mastering foreign language and other language culture.

Keywords: authentic text, didactic unit, socio-cultural approach to foreign language and other language culture study, formal language system, textual language level, textual activity.

Дата надходження статті:

„17” грудня 2008 р.

**Самоактуалізація як умова оптимізації самостійної життєдіяльності старшокласників
шкіл-інтернатів нового типу**

У статті, на основі аналізу педагогічної, психологічної, соціальної літератури уточнено зміст і структуру понять „самостійність”, „життєдіяльність”, „самостійна життєдіяльність”, „оптимізація”. Розглянуто самоактуалізацію як умову оптимізації самостійної життєдіяльності старшокласників інтернатних закладів нового типу.

Ключові слова: самостійність, життєдіяльність, самостійна життєдіяльність, оптимізація.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Світова криза, процеси трансформації суспільства і освітнього процесу мають значний вплив на умови, чинники процесу соціалізації особистості, формування її соціальної зрілості. Тому такою актуальною є проблема оптимізації життєдіяльності старшокласників шкіл-інтернатів нового типу.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Актуальні питання становлення особистості у своїх роботах висвітлювали психологи Заходу – Р.Мейлі, Г.У.Олпорт, К.Р.Роджерс, Е.Еріксон, К.Г.Юнг; російські психологи – Б.Г.Ананьєв, Л.І.Анциферова, В.М.Бехтеров, Л.І.Божович, Л.С.Виготський, Б.В.Зейгарник, А.Ф.Лазурський, А.Н.Леонтьєв, В.Н.Мясищев, С.Л.Рубінштейн; українські психологи – Г.С.Костюк, І.Д.Бех, С.Д.Максименко, О.Ф.Бондаренко, О.Л.Кононко, Г.В.Кудченко, Т.М.Титаренко, Ю.М.Швалб та інші науковці.

Значний інтерес до цієї проблематики проявляли також соціологи – А.А.Аза, Р.Г. Гурова, В.О. Зайчук, О.Г. Злобіна, П.Е. Княжев, Т.Н. Кухтевич, Н.П. Лукашевич, А.Г. Харчев, В.Т. Циба, Б.Шульженко.

Процес виховання старшокласників у закладах інтернатного типу досліджували В.Я. Загрева, Б.С. Кобзар, Л.В. Канішевська, О.Б. Кізь, В.Г. Слісаренко, В.Г. Чугаєвський, Т.В. Шатохіна та інші науковці.

Різноманітні аспекти виховання старшокласників висвітлили О.В. Сухомлинський, О.В. Білоусова, Д.О. Закатнов, Л.В. Канішевська, А.В. Мудрик та ін.

Формулювання цілей статті... Метою даної статті є визначення ролі самоактуалізації як умови оптимізації самостійної життєдіяльності старшокласників шкіл-інтернатів нового типу.

Виклад основного матеріалу... Ми враховуємо, що під „інтернатними закладами нового типу” розуміються освітні заклади, які створюються як альтернатива традиційним, і сутністю яких є пошук, експеримент, рух. Предметом змін можуть бути як структура навчального закладу, так і зміст, засоби, методи та форми освітньо-виховного процесу в ньому [1; 8].

Аналіз наукової літератури дав змогу визначити сутність і структуру понять „самостійність”, „життєдіяльність”, „самостійна життєдіяльність”, „оптимізація”. Зокрема, самостійність визначається як одна з інтегративних якостей особистості, що поєднує у собі інтелектуальну, волюву та емоційну сторони і виявляється в активній свідомій, вільній діяльності, ставлення до себе, оточуючих, середовища, держави, світу.

Дослідники зазначають, що життєдіяльність людини – це реальний життєвий процес, що відбувається в конкретно-історичних умовах і характеризується певною системою видів і форм діяльності. Називаючи основними способами діяльності особистості пізнання, споживання, спілкування, перетворення, вчені підкреслюють, що дійсно вільна діяльність є формою вираження самодіяльності і саморозвитку.

Процес самостійної життєдіяльності, вважає О. Злобіна, можна уявити як специфічну активність особистості, в якій процеси її саморозвитку, самопізнання і самореалізації є діалектично взаємозалежними. Причому діалектика життєздійснення породжується тими внутрішніми суперечностями, що виникають впродовж розвитку особистості, пізнання нею себе, реалізації людиною своїх потенцій. Джерелом внутрішньої суперечливості можуть бути суперечності в процесі саморозвитку, найхарактерніші для людей із низьким рівнем розвитку життєвої програми; суперечності в процесі самопізнання, що характеризують середній рівень розвитку життєвої програми, а також суперечності в процесі самореалізації, які слугують двигуном життєздійснення людей із високим рівнем розвитку життєвої програми [2, с.125].

Науковці вважають, що найважливішими рисами самостійної життєдіяльності особистості є цілеспрямованість, наполегливість, витривалість, ініціативність, незалежність, креативність, активність, самодіяльність, організованість, діловитість, раціоналізм, економність, відповідальність, працьовитість,

бережливості, дисциплінованості, орієнтація на ефективність та якість, орієнтація у часі, самоконтроль, саморозуміння, сміливість у відстоюванні власної думки, передбачення результатів діяльності.

Створення в закладах інтернатного типу умов для виховання у старшокласників таких рис є складною проблемою для педагогічних колективів.

Для нас важливою є думка К.Г. Юнга про те, що високий ідеал виховання не варто було б застосовувати до дітей. Адже те, що розуміється під „особистістю”, є ідеал дорослого, приписуванню якого дитинству надають перевагу лише в епоху, коли людина ще не усвідомила проблеми своєї так званої дорослості або коли – ще гірше – свідомо від неї ухиляється. Педагогічне і психологічне захоплення щодо дитини, зазначав К.Г. Юнг, насправді має на увазі „дитину у дорослому”. Тобто так звану „вічну дитину”, де що таке, що весь час утверджується, ніколи не завершуючись, таке, що потребує постійного догляду, уваги і виховання. Це – частина людської особистості, яка хотіла б розвинутися і цілісність. Проте, на думку К.Г. Юнга, сучасна людина є настільки ж далекою від цієї цілісності як небо від землі. Він образно зауважував, що ця людина у похмурому відчутті своєї меншовартості захопила до своїх рук виховання дитини, надихається дитячою психологією, втішаючи себе думкою, що прорахунки її власного виховання і дитячого розвитку можна буде виправити у наступних поколіннях. Ці наміри, однак, приречені на поразку, оскільки не можна виправити у дитині ті помилки, яких вихователь ще й досі припускається сам [3].

Виділяючи психолого-педагогічні особливості старшокласників шкіл-інтернатів нового типу, необхідно враховувати сучасну історичну ситуацію, в якій відбуваються їхній розвиток, соціальний статус, стать, індивідуально-типологічні властивості.

У своїй праці І.Райс визначив чотири важливих обмеження життєвих можливостей дітей із сімей з низьким соціо-економічним статусом, які у значній мірі можна екстраполювати на вихованців шкіл-інтернатів для дітей-сиріт і вважати чинниками, які мають вплив на їхній світогляд, самооцінку, поведінку тощо. Перш за все, у них менше можливостей отримати професію і освіту. Безпомічність і бездіяльність відчують ці діти, не маючи змоги поліпшити умови свого існування, отримати адекватний юридичний захист своїх громадянських прав. Спостерігаючи благополуччя інших, їхні досягнення і усвідомлюючи принизливість свого стану, вони переживають почуття гіркоти, меншовартості, обділеності, замикаються у собі або, навпаки, сліднують моделям девіантної поведінки. Невизначеність долі, непередбачуваність життєвих подій, низький соціо-економічний статус роблять цих дітей більш вразливими до життєвих стресів, невпевненості у майбутньому [4].

Індивідуально-особистісні якості при цьому, як правило, є результатом взаємодії спадкових і соціальних чинників. Тому, замість універсальної схеми, згідно якої вікова незалежність раз і назавжди визначає властивості юнака, ми постійно повинні мати на увазі не лише хронологічний вік чи фазу розвитку індивідуума, якого вивчаємо, але й, як зазначав І.С. Кон: загальні властивості структури культури і суспільства, до яких він належить; його соціально-економічний стан; історичну ситуацію, в якій відбувається його розвиток і особливості його покоління (когорти); соціальне походження юнака, рід занять і рівень освіти батьків; особливості його соціально-екологічного довкілля, зокрема тип населеного пункту (велике місто, мале місто, село); склад, структуру і матеріальний стан сім'ї; його особистий соціальний стан і вид заняття; стать, індивідуально-психологічні властивості.

Важливим для старшокласників є формування відносно стабільного образу Я, Я-концепції. Образ „Я” – не просто відображення (у формі уяви чи поняття) яких-небудь об'єктивно даних і не залежних від ступеня своєї усвідомленості властивостей, а соціальна установка, ставлення особистості до самої себе, що включає, за І.С. Кон три взаємопов'язаних компонента: пізнавальний – знання себе, уява про свої якості і властивості; емоційний – оцінка цих якостей і пов'язане з ним самолюбство, самоповага і подібні почуття і поведінковий – тобто практичне ставлення до себе, похідне від перших двох компонентів. Для більшості старшокласників шкіл-інтернатів характерна нестійка, неоднозначна самооцінка – від вкрай високої оцінки певних особистісних рис, властивостей, що відображає частіше бажане, а не реальне, до низької, конфліктної, це, насамперед, в відображенні характеру взаємовідносин з оточуючими, невпевненості у собі, перевезенням невідповідності своїх прагнень можливостям [5].

Педагоги і психологи зазначають, що для юнацького віку характерною є потреба у спілкуванні з ровесниками, де спілкування слугує старшокласникам і джерелам інформації, і специфічним емоційним контактом. Однак у зв'язку з певною ізоляваністю вихованців у школах-інтернатах, ця потреба не реалізується у повній мірі, а постійне спілкування з обмеженим колом ровесників інколи призводить до міжособистісних конфліктів, психологічної напруги.

Як свідчать спостереження, сама організація життєдіяльності та виховання у деяких школах-інтернатах сприяє формуванню у випускників споживацьких настроїв, небажання працювати, ліні, інфантілізму, орієнтації на зовнішні мотиви.

Постійний контроль з боку педагогів не сприяє вихованню у старшокласників відповідальності, формуванню умінь осмислювати свої вчинки, планувати свою діяльність, передбачувати її результати.

Педагогічні спостереження свідчать про невміння частини старшокласників шкіл-інтернатів гідно спілкуватися з людьми „не їхнього кола”, відсутність навичок налагодження стосунків з незнайомими.

Необхідність виховувати найважливіші риси самостійної життєдіяльності ставить перед вихователями такі завдання: формувати у дітей систему уявлень, глибоких і міцних знань щодо самостійної життєдіяльності; стимулювати прагнення вихованця до самопізнання, саморозвитку, самореалізації, конструктивної переорієнтації з пасивно-очікувальної позиції й ухильної поведінки на оптимізацію самостійної життєдіяльності; сприяти становленню старшокласника суб'єктом власного внутрішнього світу, особистої стратегії життя.

Оптимізації самостійної життєдіяльності старшокласників сприятиме вибір оптимальних, найефективніших за даних умов варіантів діяльності.

Самостійна життєдіяльність старшокласника зумовлюється її потребами, інтересами, мотивами. В зв'язку з цим важливою для нашого дослідження є теорія самоактуалізації А.Г. Маслоу. Він зазначав, що джерела розвитку і людської повноцінності знаходяться виключно всередині самого індивіда, а не створені чи винайдені суспільством, що може тільки допомагати чи заважати розвитку особистості [6, с.256]. З його точки зору, самоактуалізація має на увазі довге, постійне удосконалення в процесі росту і розвитку здібностей до максимально можливого. Згідно із твердженням А.Г. Маслоу, людина як особистість приречена на цей рух вперед, на розвиток всіх і кожного субаспектів самоактуалізації, на самовдосконалення.

„Ми ніколи не розберемося в людині, – писав він, – якщо будемо, як завжди, ігнорувати її найвищі прагнення. Такі терміни, як „особистісне зростання”, „самоактуалізація”, „прагнення до здоров'я”, „пошук ідентичності і автономії”, „потреба у досконалості” (й інші, що визначають прагнення людини „вгору”) необхідно прийняти і широко вживати вже тому, що вони описують загальні, а може бути, навіть універсальні людські тенденції” [6].

Самоактуалізованій молоді притаманна відносна незалежність від фізичного та соціального середовища. Головними мотивами самоактуалізованої людини є не потреби дефіцитних рівнів, а мотиви зростання, і тому ці люди майже не залежать від зовнішніх обставин, від інших людей і від культури в цілому. Джерела задоволення потреби в зростанні і розвитку знаходяться не у зовнішньому середовищі, а всередині людини – в її потенціалі та прихованих ресурсах. Незалежність від середовища означає більш високу стійкість до несприятливих обставин, потрясінь, ударів долі, депривації, фрустрації.

Вмотивована самостійна життєдіяльність особистості передбачає усвідомлення нею самої себе, самоаналіз і самопізнання, самовиховання, самонавчання, саморозвиток. Починається самовиховання з самоаналізу, самопізнання. Мудрість життя людського справді полягає в тому, писав В.О.Сухомлинський, щоб бачити себе – і бачити правильно [7, с.486].

В.О.Сухомлинський ввів у педагогічну науку поняття „оптимістичне самопізнання”, вважаючи, що воно настає тоді, коли дитина на власному досвіді переконується: знання стають поживним середовищем її мислення і праці. Самоспостереження, емоційна самооцінка стає відлунням для внутрішньої роботи особистості, сприяє формуванню об'єктивного ставлення вихованця до самого себе, є важливим етапом розвитку самосвідомості, спонукає його до самовдосконалення, сприяє самоствердженню.

Підкреслюючи важливість усвідомлення особистістю самої себе і самовиховання, В.О. Сухомлинський зазначав, що дитина стає справжньою людиною лише тоді, коли уміє пильно вдивлятися не тільки в навколишній світ, а й у саму себе, коли вона прагне пізнати не тільки речі і явища навколо себе, а й свій внутрішній світ, коли сили її душі спрямовані на те, щоб зробити саму себе кращою, досконалішою. Ідеться про самовиховання в усіх сферах духовного життя [8, с.229].

Розвиваючи у старшокласників здатність до самоаналізу і рефлексії мислення, у експериментальних школах-інтернатах ми запропонували їм за допомогою певної програми вивчити своє „Я”. Самопізнання здійснювалося з таких аспектів: здоров'я – психофізичний стан; твій темперамент; твоя пам'ять; твоя наполегливість; твої стосунки з оточуючими; готовність до самостійної життєдіяльності.

Людина на певному етапі своєї індивідуальної життєвої історії повинна зробити конкретний вибір на користь тієї чи іншої системи свого існування і життєдіяльності. З цих позицій розгорнута в просторі і часі система виборів постає як проблема сенсу життя і долі людини. Спираючись на результати самопізнання, старшокласники розробили власні проекти розвитку: міні-проекти – оптимізація самостійної життєдіяльності у школі, та проекти на перші роки після її закінчення.

Старшокласникам ми розповідали, що важливим критерієм самостійної життєдіяльності особистості видатний педагог В.О.Сухомлинський виокремив її духовну діяльність. Він вважав, що духовна діяльність – це активні зусилля особистості для того, щоб моральні багатства суспільства стали багатствами особистості, внутрішніми цінностями людини, нормами і правилами її поведінки. Природно, що духовна діяльність – це не якесь відірване від повсякденної праці самозаглиблення чи самоаналіз. Це творча праця, кипуча громадська діяльність людини [9, с.259].

Висновки... Виховання самостійної життєдіяльності учнів старших класів інтернатних закладів нового типу не вичерпується опорою на самоактуалізацію особистості. Вирішення проблеми буде ефективним за умов науково-методичного забезпечення цього процесу, вибору учасниками найкращих із можливих варіантів виховання самостійної життєдіяльності старшокласників для даної конкретної ситуації, органічної єдності когнітивного, мотиваційно-емоційного і дієво-практичного компонентів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Свириденко С. О. Організація самостійної життєдіяльності учня інтернатного закладу нового типу як з умови ефективного виховання його особистості: методика дослідження / С. О. Свириденко // Теоретико-практичні аспекти виховної роботи в закладах інтернатного типу : зб. наук. праць. – К. : Інститут проблем виховання, 2008. – С. 6-11.
2. Злобіна О. Особистість як суб'єкт соціальних змін. / О. Злобіна. – К. : Інститут соціології НАН України, 2004. – 400 с.
3. Юнг К. Г. Становление личности / К. Г. Юнг // Особистість в психологічних дослідженнях. Тексти. / упор. С. Д. Максименко, М. В. Пануга ; за ред. С. Д. Максименка. – Ніжин, 1992. – С. 62-66.
4. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс. – СПб. : Питер, 2000. – 624 с.
5. Кон И. С. Психология старшеклассника : пособ. для учителей / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1980. – 192 с.
6. Маслоу А. Психология бытия / А. Маслоу. – К. : Рефл.-Бук: Велер, 1997. – 300 с.
7. Сухомлинський В. О. Бачити себе. – [вибр. твори, в 5-ти т.]. – К. : Рад. школа, 1977. – Т.5. Статті. – С. 489-495.
8. Сухомлинський В. О. Виховання і самовиховання. – [вибр. твори, в 5-ти т.]. – К. : Рад. школа, 1977. – Т.5. Статті. – С. 229-239.
9. Сухомлинський В. О. Щоб душа не була пустою. – [вибр. твори, в 5-ти т.]. – К. : Рад. школа, 1977. – Т.5. Статті. – С. 255-269.

Анотація

Л.В.Кузьменко

Самоактуализация как условие оптимизации самостоятельной жизнедеятельности старшеклассников школ-интернатов нового типа

В статье на основе анализа педагогической, психологической, социальной литературы уточнено содержание и структура понятий „самостоятельность”, „жизнедеятельность”, „самостоятельная жизнедеятельность”, „оптимизация”. Рассмотрена самоактуализация как условие оптимизации самостоятельной жизнедеятельности старшеклассников интернатных учреждений нового типа.

Ключевые слова: *самостоятельность, жизнедеятельность, самостоятельная жизнедеятельность, оптимизация.*

Summary

L.V.Kuzmenko

Self-Actualization as a Condition of Optimization of Individual Vital Functions of Senior Pupils of Boarding-Schools of New Type

The article deals with the specification of the terms “self-dependence”, “activity”, “independent activity”, „optimization”. Self-actualization is viewed as a condition for the optimization of individual activity of senior pupils of boarding schools of new-type.

Key words: *self-dependence, activity, independent activity, optimization.*

Дата надходження статті:

„15” січня 2009 р.

Розвиток професійної компетентності керівників ЗНЗ у системі підвищення кваліфікації як педагогічна проблема

У статті розглядається актуальність проблеми розвитку професійної компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної освіти. Автором розглянуто праці вітчизняних та зарубіжних науковців, які працювали за даним напрямком. Дається обґрунтування суперечності між соціальними вимогами до особистості та її діяльності й недостатнім рівнем підготовки до виконання своїх професійних функцій у сучасних умовах.

Ключові слова: компетентність, професійна компетентність, розвиток професійної компетентності, система курсової підготовки, підвищення кваліфікації, керівник загальноосвітнього навчального закладу.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Зміна освітньої парадигми (мета, завдання, зміст, форми, методи) вимагає принципово нового підходу не тільки до удосконалення системи відтворення кадрового педагогічного потенціалу, а й до системи післядипломної освіти. Мова йде, перш за все, про реалізацію концепції *неперервної педагогічної освіти*, головною ідеєю якої є усвідомлення того, що навчання людини, її загальна і фахова підготовка є не тільки етапом, а й невід'ємною складовою її життя. В умовах реалізації навчальних і виховних завдань, що висувуються перед системою освіти, значне місце відводиться розвитку та удосконаленню професійної компетентності педагогічних кадрів. Система освіти спрямована не тільки на підготовку, але й на постійний розвиток професійної компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів як активного суб'єкта діяльності, пізнання, спілкування. Це забезпечується принципами безперервності та наступності між базовою професійною і післядипломною освітою. Система післядипломної освіти є органічною складовою частиною системи неперервної освіти і її подальше функціонування та розвиток можливі лише за умови тісного взаємозв'язку з усіма іншими складовими освітньої сфери, в тому числі і її підсистемою – підвищенням кваліфікації.

Процес підвищення кваліфікації в сучасних умовах розглядається як підготовка спеціаліста до вирішення нових завдань у соціокультурній та професійній діяльності і як особливий вид навчання на всіх етапах його становлення (адаптації, стабілізації, перетворення) [3, с.63-64].

Одним із завдань системи підвищення кваліфікації, зокрема курсової підготовки (технологія педагогічного керівництва особистісно професійним розвитком працівників освіти передбачає створення відповідних умов навчання) є розвиток професійної компетентності керівних кадрів освіти. Соціальна потреба в цьому обумовлена, головним чином, протиріччям між змінами, що мають місце в соціально-економічній та освітній сфері, і готовністю керівників шкіл гнучко на них реагувати, аналізувати і передбачати можливі наслідки своїх управлінських рішень. Як бачимо, проблема встановлення співвідношення між соціальними вимогами до особистості та її діяльності і недостатнім рівнем підготовки до виконання своїх професійних функцій у сучасних умовах не втратила свого значення.

Аналіз досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми... Проблема розвитку професійної компетентності педагогічних та керівних кадрів знайшла відображення в багатьох дослідженнях вітчизняних та зарубіжних науковців. Це перш за все соціокультурні і психологічні питання підвищення творчої активності та самостійності педагогічних працівників у процесі їх курсової підготовки, можливості залучення працівників освіти до науково-дослідницької експериментальної роботи, ефективність упровадження досягнень педагогічної науки та реального продуктивного досвіду в практику навчання. Ці та інші проблеми висвітлюються у роботах Є.С.Березняка, Є.П.Белозерцева, В.І.Бондаря, З.І.Васильєвої, Н.М.Ващенко, С.Т.Вершловського, М.І.Дробнохода, І.Ф.Жерносека, М.Ю.Красовицького, С.В.Крисюка, В.Ю.Кричевського, Ю.М.Кулюткіна, В.І.Маслова, В.Н.Максимової, В.В.Олійника, Ф.І.Паначина, М.Н.Піскунова, М.М.Скаткіна, Г.С.Сухобської, Е.П.Тонконової, П.В.Худомінського, В.О.Якуніна [5, 9].

Питання професійної компетентності педагогічних та керівних кадрів тісно переплітається з поняттям педагогічної майстерності і розкривається в дослідженнях М.М.Бургіна, І.А.Зязюна, В.І.Загвязінського, В.І.Паламарчук, М.М.Поташніка, А.І.Пригожина, В.А.Семиченко, І.О.Фрумїна, Т.І.Шамової та інших. В своїх працях зазначені науковці вивчають проблеми вдосконалення професійної майстерності педагогічних та керівних кадрів освітніх закладів, аналізують типові проблеми в діяльності керівників, виявляють їхню природу, визначають роль і місце в розвитку системи освіти.

Формулювання цілей статті... Метою даної статті є окреслити основні проблеми розвитку професійної компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів у процесі підвищення кваліфікації в інституті післядипломної педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу... Актуальність дослідження визначається потребами суспільства у випереджальній освіті й професійно-особистісному розвитку директорів шкіл – керівників основної ланки шкільної освіти як активних суб'єктів культури, соціально-історичного процесу, своєї життєдіяльності і життєтворчості. Ці вимоги обумовлені комплексом причин:

- швидкозмінюваною структурою потреб суспільства в цілому і його соціальних інститутів;
- технічним прогресом, що визначає необхідність володіння складним комплексом знань, умінь і навичок у професійній і соціальній діяльності;
- збільшенням інформаційного навантаження, на тлі якого знання мають тенденцію швидко застарівати, що обумовлює необхідність постійного удосконалення і самовдосконалення фахівців;
- необхідністю вміння „працювати в команді”, виявляти готовність до співробітництва і самостійно орієнтуватися в суміжних галузях;
- висунанням на перший план таких якостей, як уміння брати на себе відповідальність, здатність самостійно думати і діяти.

Міжнародна комісія з освіти у XXI ст. дійшла висновку, що майбутній прогрес людства залежить не стільки від економічного росту, скільки від рівня розвитку особистості. ЮНЕСКО пропонує перейти від класичного поняття „людські ресурси” до концепції „компетентності людини”.

Дана концепція передбачає максимальне, всебічне врахування інтересів людини: оволодіння професійною компетентністю, знаннями, уміннями і навичками, необхідними для охорони і поліпшення здоров'я, розвитку культури, захисту навколишнього середовища, конкурентоспроможності на ринку праці.

Якість професійного становлення і розвитку особистості керівників шкіл багато в чому визначає характер і долю модернізації шкільної освіти, сприяючи приведенню її у відповідність до сучасних життєвих потреб країни. У зв'язку з цим виникає гостра необхідність розробки теорії і практики формування професійної компетентності керівників шкіл.

На думку В. Маслова, в сучасних дослідженнях процес формування професійної компетентності керівників шкіл, як правило, розглядається у вигляді тимчасового ряду, що характеризується етапами, періодами, фазами. Значне місце приділяється характеристиці особливостей того або іншого етапу формування професійної компетентності керівників шкіл в ізоляції одне від одного. При цьому мета дослідження кожного разу впливає з сутності розглянутого етапу, але не визначається стратегічною метою формування професійної компетентності керівників шкіл у процесі післядипломної освіти, а зміст і організація діяльності учасників цього процесу меншою мірою будуються з урахуванням особливостей діяльності і якостей особистості самого керівника [3, с.65].

Для реалізації розвитку професійної компетентності важливим є дослідження структурних компонентів особистості, їхніх генетичних зв'язків у різні моменти часу і реальних новотворів у цих компонентах (як позитивних, так і негативних), обумовленості протікання процесу формування професійної компетентності на кожному з наступних етапів особливостями розвитку цього процесу на попередніх етапах (спадкоємні зв'язки).

Важливим аспектом даної проблеми є визначення реальних суперечностей між вимогами, що висуваються професійною діяльністю до особистості, її особистісними устремліннями і завданнями, що постають перед нею, з'ясування ролі й ефективності системи педагогічних умов, що забезпечують послідовне вирішення цих суперечностей.

На сьогодні склалися і вимагають вирішення такі суперечності:

- між об'єктивною потребою школи, що розвивається, у компетентному керівникові та недостатньою ефективністю системи післядипломної освіти керівників шкіл у забезпеченні їх цілісної випереджальної підготовки;
- між інтегративною природою професійної компетентності керівника школи і відсутністю науково-методичного забезпечення та системного знання з її формування в процесі післядипломної освіти;
- між об'єктивно зростаючою потребою у створенні тими, хто навчається, індивідуального освітнього маршруту в процесі післядипломної освіти, здатного виступати як механізм, що забезпечує рефлексію, самоорганізацію і саморегуляцію їхнього професійно-особистісного саморозвитку, і низьким розвиваючим потенціалом традиційної системи підвищення кваліфікації керівників шкіл [2, с.38].

Усе це й визначає актуальність проблеми професійної компетентності директора школи, де компетентність розглядається науковцями як риса особистості менеджера, причому головним вважається не тільки наявність знань, а й уміння їх використовувати, здійснюючи управлінську діяльність [1, с.21].

Компетентність (від лат. *competens* – належний, відповідний) – сукупність знань і умінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію [6, с.65].

Питання компетентності в управлінській діяльності керівника пов'язується із професіоналізмом, і тому категорія „професійна компетентність” визначатиметься рівнем професійної освіти і досвідом, індивідуальними здібностями і якостями керівника, мотивованим прагненням до неперервної самоосвіти і самовдосконалення, творчим і відповідальним ставленням до справи [5, с.84].

В.К.Мельник у своєму дослідженні підкреслює, що компетентність сучасного керівника ЗНЗ визначають його освіченість, наявність вищої і особливо спеціальної професійної освіти; практичне знання справи як прояв високого рівня професіоналізму та особистих якостей керівника; глибоке розуміння обстановки, що складається, а також цілей і завдань управлінської діяльності [4, с.80-82].

У дослідженнях Л.І.Даниленко та Л.М.Карамушки визначають компетентність (від лат. *competens* – належний, відповідний) керівника загальноосвітнього навчального закладу як сукупність необхідних для ефективної професійної діяльності систематичних науково-філософських, суспільно-політичних, психолого-педагогічних, предметних та соціально-функціональних знань і вмінь, відповідних особистісних якостей [5, с.20].

На думку авторів, професійна компетентність керівника школи визначається сукупністю таких компонентів:

- знання, необхідні для педагогічної спеціальності або посади;
- уміння і навички, які потрібні для успішного виконання функціонально-посадових обов'язків;
- професійні, ділові та особистісно значущі якості, що сприяють якнайповнішій реалізації власних сил, здібностей і можливостей у процесі виконання функціонально-посадових обов'язків;
- загальна культура, необхідна для формування гуманістичного світогляду, визначення духовно-ціннісних орієнтирів, моральних і етичних принципів особистості;
- мотивація професійної діяльності [5, с.20].

В.Маслов під компетентністю керівника школи розуміє систему теоретико-методологічних, нормативних положень, наукових знань, організаційно-методичні й технологічні вміння, які об'єктивно необхідні особистості для виконання посадово-функціональних обов'язків, а також відповідні моральні і психологічні якості [3, с.63].

Т. Браже зазначає, що професійна компетентність осіб, які працюють у соціологічній системі спеціальностей „людина – людина”, визначається базовими знаннями та вміннями, ціннісними орієнтирами фахівця, мотивами його діяльності, розумінням себе у світі і світу навколо себе, взаємодією з людьми, загальною культурою, здатністю до творчого розвитку [1, с.54].

Тенденції соціально-економічного та культурного розвитку України, оновлення системи освіти, впровадження новітніх педагогічних технологій вимагають здійснення об'єктивного професіографічного аналізу діяльності спеціалістів, в тому числі й управлінців, виявлення рівня їх підготовки до розуміння потреби в особистісному професійному вдосконаленні, розробки системи критеріїв оцінки рівня професійної компетентності керівника освітнього закладу, зокрема. У зв'язку з цим виникає необхідність у науковому обґрунтуванні шляхів збалансування між соціальними вимогами до особистості і діяльності директора школи та рівнем його готовності до виконання своїх професійних і посадових функцій.

Удосконалення системи курсової підготовки (СКП) керівних кадрів зумовлено і наявністю відомого дефіциту правового, економічного та технічного нормативного забезпечення. Швидке старіння наукової інформації, поява нових технологій, реформування соціально-економічної системи створили в суспільстві ситуацію, коли стало неможливо навчитися чогось один раз на все життя, і тим зумовили потребу у систематичному поглибленні й оновленні знань, професійних умінь і навичок [2, с.40].

Актуальність проблеми зростає ще й тому, що в практиці спостерігається явно виражений відрив фактичного стану професійної підготовки керівників шкіл від вимог, які висуваються суспільством до психолого-фізіологічних і професійних якостей керівника. На сьогодні існує певний відрив між теоретичними знаннями і навичками директора школи і практичним їх використанням. Значна частина керівників шкіл недостатньо володіє практичними уміннями і навичками виконання своїх функцій. Вирішення проблеми включає в себе як виявлення причин згаданих протиріч, так і чітке визначення сутності умінь та принципів класифікації, ефективних форм і методів їх формування.

На даний час намітилися два стратегічні підходи до реформування СКП: особистісно орієнтована модель підвищення кваліфікації педагогічних працівників і діяльнісна модель, основні параметри якої у задані професійно значущими якостями педагога. Вони дають можливість на практиці моделювати професійну компетентність управлінців у системі підвищення кваліфікації як особистісно-діяльнісну [3, с.65].

Разом з тим у практиці організації курсової підготовки поки що відсутня чіткість у підходах до розробки індивідуальних систем професійного розвитку (слухача або його діяльності). На сучасному етапі перебудови суспільства головною ідеєю освіти має бути якісна характеристика особистості як громадянина і спеціаліста, а завданням системи підвищення кваліфікації – перетворення, удосконалення професійних якостей, розвиток професійно-педагогічної компетентності або зміна змістовних характеристик, пов'язаних з поняттям кваліфікації

[5, с.34].

Для СПК, як показує аналіз теорії і практики, визначилося два основних протиріччя. Перше – між рівнем підготовки спеціаліста та професійною його адаптацією і вимогами, що висувуються динамікою соціально-педагогічної реальності. Друге – між нагальною необхідністю розгляду педагогічної реальності і рівнем інтегративності процесів, які її визначають.

Ознайомлення з теорією і практикою управлінської діяльності у різних сферах соціального буття показує, що одним із найбільш ефективних засобів оптимізації процесу удосконалення професійної компетентності у системі відтворення кадрів є використання резерву творчості особистості. Високий рівень реалізації сукупності знань, умінь і навичок керівника школи в умовах опанування нових соціально-економічних перетворень, кардинальної перебудови освіти, осмислення сутності інноваційної управлінської парадигми – менеджменту, опори на внутрішній план особистості управлінця вимагає активізації усіх внутрішніх резервів особистості.

В умовах сучасних змін діяльність керівників шкіл ускладнюється. Набувають значущості такі якості, як „нове сполучення інтелекту й оперативних якостей”, уміння „працювати в стресових ситуаціях”, „уміння розвивати в собі здатність блокувати їх вплив на спроможність виконувати свої функції [5, с.35].

Висновки... Інноваційні процеси, які відбуваються в сучасній системі освіти, потребують появи керівника нового типу. Модернізація управління загальноосвітнім навчальним закладом по-іншому ставить питання професійної компетентності керівників шкіл. Розвиток професійної компетентності розглядається науковцями як складна проблема педагогічної науки та практики, що потребує подальшого розв'язання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Браже Т. Г. Развитие творческого потенциала учителя / Т. Г. Браже // Советская педагогика. – 1989. – №8. – С.89-94.
2. Крисюк С. В. Підвищення кваліфікації педагогічних кадрів як система / С. В. Крисюк // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 2. – С.37-46.
3. Маслов В. І. Наукові засади визначення змісту підвищення кваліфікації та підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів / В. І. Маслов // Післядипломна освіта в Україні. – 2002. – №2. – С.63-66.
4. Мельник В. Р. Стандарти управлінської кваліфікації керівника навчального закладу / В. Р. Мельник // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2002. – №2. – С.77-82.
5. Освітній менеджмент : навч. посіб. / за ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки. – К. : Шкільний світ, 2003. – 400 с.
6. Професійна освіта : словник : навч. посіб. / уклад. С. У. Гончаренко та ін. / за ред. Н. Г. Ничкало]. – К. : Вища шк., 2000. – 380 с.

Анотація

Н.В.Лепихова

Развитие профессиональной компетентности руководителей ОУЗ в системе повышения квалификации как педагогическая проблема

В статье рассматривается актуальность проблемы развития профессиональной компетентности руководителей общеобразовательных учебных заведений в системе последипломного образования. Автором рассмотрены труды отечественных и зарубежных научных работников, которые работали в данных направлениях. Дается обоснование противоречия между социальными требованиями к личности и ее деятельности и недостаточным уровнем подготовки к выполнению своих профессиональных функций в современных условиях.

Ключевые слова: компетентность, профессиональная компетентность, развитие профессиональной компетентности, система курсовой подготовки, повышения квалификации, руководитель общеобразовательного учебного заведения.

Summary

N.V.Lepikhova

Development of Professional Competence of Heads of General Educational Institutions in the System of Improvement of Professional Skill as Pedagogical Problem

The actuality of the problem of professional competence development of heads of general educational institutions in the system of post-graduate education is considered In article. The author examines the works of domestic and foreign researches who worked in this direction. The substantiation of the contradiction between social requirements to the person and his activity, and insufficient level of preparation for performance of the professional functions in modern condition are given.

Keywords: competence, professional competence, development of professional competence, system of course preparation, improvement of professional skills, head of general educational institution.

Дата надходження статті:

„3” грудня 2008 р.

В.І.МАСЛОВ,

доктор педагогічних наук, професор
(м.Київ);

В.В.ОЛІЙНИК,

доктор педагогічних наук, професор,
член-кореспондент АПН України
(м.Київ)

Закономірності управління як теоретична основа керівництва навчальними закладами

Підвищення ефективності управління навчальними закладами в сучасних умовах соціально-економічного реформування та орієнтації освіти нашої держави на світові стандарти можливо лише на основі наукових підходів та технологій менеджменту.

Головними складовими наукового управління є закономірності та принципи функціонування будь-якої керованої системи, в тому числі і навчальних закладів. Аналіз наукової літератури, результатів досліджень та практики безпосереднього управління навчальними закладами дозволили визначити та систематизувати три групи закономірностей управління, що притаманні навчальним закладам будь-якого типу.

Закономірності управління навчальними закладами, що обумовлені впливом систем більш загального рівня; закономірності структури та процесу управління; соціально-психологічні закономірності управління.

До першої групи відносяться:

- залежність мети, технологій управління та стилю керівництва навчальним закладом від соціально-економічних процесів, ідеології державного устрою на кожному конкретному етапі розвитку суспільства;
- вирішального впливу систем більш загального рівня в сфері освіти на характер і зміст управління підпорядкованих систем;
- адаптивність врахування в управлінні поруч із загальнодержавними законодавчо-нормативними положеннями місцевих регіональних і муніципальних умов;
- збалансованість зовнішніх і внутрішніх факторів, що визначають ефективність управління загальноосвітнім закладом;
- підзвітність результатів управління вищестоящим освітянським і регіональним органам влади.

До другої групи належать закономірності управління школами:

- циклічність логічної послідовності функцій управління;
- єдність **централійських** (централізованих) і та **децентралійських** (децентралізованих) тенденцій і факторів управління;
- відповідність внутрішньої структури управління меті й змісту діяльності навчального закладу;
- залежність ефективності управління від рівня аналітичного прогнозування та якості моделювання наступної діяльності;
- збалансованість стратегічного і регулятивного менеджменту;
- ієрархічність і якісна взаємозалежність всіх структурних елементів управління;
- прямопропорційна залежність якості управління від повноти і рівноваги між прямим і зворотним зв'язками;
- функціональна визначеність суб'єктів і компонентів управління;
- наявність деструктивних і дестабілізаційних факторів і процесів;
- залежність ефективності управління від адекватного керівництва на всіх структурних рівнях і всієї системи в цілому.

До третьої групи психологічних закономірностей управління навчальним закладом ми відносимо такі:

- прямопропорційну залежність мотивації до праці педагогічного колективу від культури управління, матеріально-технічного і побутового забезпечення;
- залежність згуртованості педагогічного колективу від роботи з попередження конфліктів і створення позитивного психологічного клімату;
- залежність розвитку **творчої педагогічної діяльності від ступеня** демократизації управління і рівня професійної свободи;
- прямої залежності стабільності кадрів від індивідуального підходу до особистості;
- залежність задоволення результатами праці та її об'єктивною оцінкою та своєчасним систематичним стимулюванням;
- залежність ефективності управління навчальним закладом від психологічної готовності

адміністрації до керівництва, лідерських і професійних якостей.

Закономірність вирішального впливу систем більш загального рівня на характер і зміст управління підпорядкованих систем обумовлені однією із суттєвих ознак, притаманних всім системам. ПТНЗ як складова суспільства відображає в своїй діяльності його найбільш характерні риси і отримує певне соціальне замовлення в тій чи іншій формі, які відповідним чином спрямовуються, фінансуються і контролюються. Зазвичай навчальні заклади будь-якого рівня, а особливо ПТНЗ, знаходяться під впливом районних, регіональних, центральних органів освіти, які здійснюють відповідну державну політику. Іноді в окремих державах або випадках навчальні заклади недержавної форми власності мають більший рівень свободи, але все-таки знаходяться під наглядом суспільних, громадських, релігійних або фінансових структур. Водночас всі підрозділи ПТНЗ і його структурні компоненти знаходяться під домінуючим впливом ПТНЗ, політики і організації всього закладу. Тому при розробці управлінських рішень на будь-якому рівні і їх реалізації треба завжди враховувати спрямовуючу і вирішальну роль в оцінці діяльності систем більш загального рівня.

Закономірність адаптивності, врахування в управлінні загальнодержавних законодавчо-нормативних положень, а також місцевих регіональних і муніципальних умов, відображає реалії управління, які складаються в управлінні ПТНЗ. Вся його організація повинна виходити із загальних офіційних державних нормативних документів, трансформованих до завдань і умов конкретного навчального закладу, але, поряд з цим, управління повинно враховувати особливості конкретного регіону, його історичні традиції, особливості міжнаціональних і міжконфесійних стосунків, побутовий уклад міських і сільських мешканців. Відчутність адаптації організації діяльності педагогічного колективу, його керівництва до місцевих особливостей ускладнює стосунки з батьками учнів, місцевою владою, попереджує конфліктні ситуації і деструктивні явища, що безумно відображається на якості ефективності функціонування навчального закладу і управління ним.

Закономірність збалансованості зовнішніх і внутрішніх факторів, що визначають ефективність управління загальноосвітніми навчальними закладами, підтверджує відкритість системи навчальних закладів і проникнення позитивних і негативних явищ, що впливають на навчальні виховні процеси в закладі, їх організацію. Але всі ці явища підлягають педагогічній корекції з боку керівництва і колективу вчителів. Водночас всі явища з організації функціонування і їх наслідки знаходяться під певним державним, громадським, інформаційним контролем і можуть стати об'єктом суспільної корекції, якщо вони вступають в суттєві протиріччя з загальноприйнятими нормами і вимогами до організації навчання і виховання, етикою спілкування на всіх рівнях: керівництво, педколектив, учні, особистість.

Підзвітність наслідків управління вищестоящим освітянським і регіональним органам влади є закономірністю, що впливає з ієрархічності в стосунках, яка притаманна системним утворенням і є необхідною умовою для з'ясування якісного стану всіх структурних компонентів цілісності і їх впливів на неї, щоб у разі суттєвих відхилень здійснити відповідне регулювання до нормального положення.

Закономірності другої групи, що відображають причинно-наслідкові зв'язки, притаманні процесу управління. Перш за все, це циклічність, тобто логічна, послідовна зміна етапів процесу управління, які умовно можна назвати моделюванням (або розробкою управлінського рішення), організацією та регулюванням виконання рішення, підведенням підсумків (контроль) і корекція. Порушення цієї послідовності призводить до деструкції процесу управління як системи і робить його малоєфективним, що підтверджено масовою практикою некомпетентної управлінської діяльності і науковим аналізом цього феномену.

Закономірність єдності *централістських* і *децентралістських* тенденцій в управлінні ПТНЗ впливає із статутних положень, де роль керівника – директора, завідуючого кабінетом, майстерні, класного керівника, врешті-решт вчителя, майстра як організатора навчального процесу на уроці, закріплена посадовими обов'язками і функціональною діяльністю, що об'єктивно сприяє певній централізації керівництва і одноосібній відповідальності. Але сама природа колективної педагогічної праці, характер її спрямованості, творчі пошуки, відмова від формалізму і шаблонів, а також різноманітність життєдіяльності в різних підрозділах навчальних закладів призводить до певної самостійності і демократизації, відходу від жорсткої централізації, що треба враховувати при організації управління.

Закономірність відповідності внутрішньої структури управління меті і змісту діяльності пов'язані з особливостями функціонування навчального закладу, які мають свою специфіку. Із змістовної точки зору це процеси загального і професійного навчання, виховання, розвитку педагогічної майстерності і творчого потенціалу вчителів, фінансово-господарське їх забезпечення, які мають різну ступінь жорсткості і технології управління. Відповідно цьому структурні діють підрозділи ПТНЗ: адміністрація, педагогічний, учнівський колективи, технічний персонал, батьки, громадські організації тощо потребують певної диференціації форм і стилю управління відповідно до своїх функцій і умов діяльності. Невідповідність форми управління меті та змісту діяльності призводить до конфліктів і руйнування системної адекватності.

Закономірність залежності ефективності управління від рівня аналітичного прогнозування та якості моделювання наступної діяльності, звучить майже аксіоматично, але дуже часто порушується в практичній діяльності управлінців. Як показують численні дослідження, рівень, надійність, аналітичність інформації, що використовується при розробці планів роботи ПТНЗ та інших моделей, діяльності базується не на наукових методах діагностики та обробки інформації, а на здоровому глузді керівників та їх особистому досвіді, баченні тієї чи іншої проблеми і шляхів її вирішення. Для прикладу можна навести план уроку, як керованої міні-системи. Чим надійніша та адекватніша інформація до теми уроку і, відповідно, план його проведення, тим ефективніший результат.

Закономірність збалансованості стратегічного і оперативного управління впливає з об'єктивної єдності цілого і часткового. Найкращі проекти, моделі, плани та ін. мало чого варті в управлінні без їх оперативного забезпечення конкретними розробками і їх втіленням у життя в поточній, повсякденній діяльності у відповідних формах.

Закономірність ієрархічності та якісної взаємозалежності всіх структурних елементів управління відповідає системним положенням про співвідпорядкованість елементів системи відповідно до їх функцій і призначення в ній. У навчальних закладах різними дослідниками виділяються різні рівні ієрархічності в управлінні, але більшість дотримується такої структури: директор, адміністрація, керівники методоб'єднань (або кафедр), класні керівники, вчителі, вихователі, учні, особистість, а також відповідні форми їх організації.

Закономірність прямопропорційної залежності якості управління від повноти і рівноваги між прямим і зворотним зв'язками визначена вирішальною роллю і впливом інформації на всі процеси і функціонування компонентів системи, тобто навчального закладу в цілому. Плани роботи, накази, розпорядження, вказівки, рекомендації тощо, які доводяться до педагогічного і учнівського колективів, технічного персоналу, мало чого варті, якщо не буде жорсткої системи організації і контролю за якістю їх реалізації. Дві майже рівноцінні підсистеми прямого і зворотного зв'язків повинні бути чітко збалансовані і мати так звану „вихідну” інформацію будь-якого рівня: форми повинні передбачати в управлінні навчальним закладом отримання інформації про її походження і тих змінах, що відбуваються під її впливом. Відсутність або неефективність зворотного зв'язку про кількісні і якісні зміни у підпорядкованих структурах і компонентах системи призводить до неможливості приймати обґрунтовані рішення, адекватно регулювати їх виконання, своєчасно вносити необхідну корекцію, що призводить до втрати реального управління.

Закономірність функціональної визначеності суб'єктів і компонентів управління впливає з аналізу практики організаційної діяльності. Якщо функції навчального закладу, його структурних підрозділів, суб'єктів та об'єктів діяльності визначені не чітко, або взагалі відсутні (розподіл обов'язків, прав, відповідальності тощо), то порушується дія закономірності ієрархічності, залежності між прямим і зворотним зв'язками, відповідності внутрішньої структури меті й завданням. Важко собі уявити становище, якщо не визначені функції директора ПТНЗ, його заступників, класних керівників, вчителів, майстрів виробничого навчання навіть конкретного уроку. Але, на жаль, неконкретність визначення функцій того чи іншого підрозділу ПТНЗ або окремих осіб ще мають місце у навчальних закладах, що породжує безсистемну, малоефективну організацію функціонування окремих ланок (навчання, виховання, методичної роботи, виробничої, господарської діяльності тощо), або всього закладу в цілому. Тому, чим конкретніше визначені функції, тим ефективніші умови їх реалізації.

Закономірність наявності деструктивних і (*дестабілізуючих*) факторів і процесів пов'язана з появою однієї з суттєвих ознак систем – прагнення до хаотичності, ентропії. Деструктивні фактори можуть бути зовнішнього і внутрішнього характеру. До зовнішніх факторів можна віднести недостатню законодавчо-нормативну базу, невідповідність матеріального забезпечення, негативні політичні й соціально-психологічні явища у державі і регіонах, безконтрольність інформаційного впливу тощо. До внутрішніх руйнівних факторів можна віднести невідповідність структури, функцій окремих підрозділів і осіб меті та змісту діяльності, її ієрархічності, неефективне керівництво, систематичні конфлікти в колективах вчителів і учнів та багато інших чинників. Головною умовою подолання руйнівних процесів у системі та в управлінні нею – гармонізація взаємозв'язків і взаємовпливу між всіма складовими навчального закладу на вертикальному і горизонтальному рівнях на основі наукової організації праці та оптимізації управління.

Закономірність залежності ефективності управління від адекватного керівництва тісно пов'язані з заключними положеннями попередньої закономірності. Адекватність керівництва на всіх рівнях і у всіх підрозділах навчального закладу може бути забезпечена при умовах врахування і реалізації в практичній діяльності адміністрації та керівників функціональних підрозділів навчального закладу всіх викладених вище закономірностей управління. Керівництво є складовою управління, головним завданням якого і є створення, забезпечення та оптимізація системи управління, що і визначає їх пряму взаємозалежність. Ефективне керівництво залежить, насамперед, від компетентності адміністрації, її професійної і психологічної готовності та здатності до наукового управління, адекватного конкретному

навчальному закладу; а на структурному рівні його підрозділів – адекватності завданням і змісту їх діяльності.

Третя група, до якої, за нашою класифікацією, відносяться психологічні закономірності управління навчальним закладом, практично не знайшла відповідного обґрунтування і висвітлення в психолого-педагогічних публікаціях.

Першою закономірністю в цій групі є прямопропорційна залежність мотивації до праці педагогічного колективу від культури управління, матеріально-технічного і побутового забезпечення умов праці. Під культурою управління розуміється поєднання професійного рівня управління із дотриманням вимог сучасного менеджменту, фахової, психолого-педагогічної ерудиції та вмінням їх втілювати в особисту практичну діяльність з урахуванням умов і можливостей навчального закладу, складу його педагогічного і учнівського колективів. Не менш значущими для мотивації педагогічної діяльності є умови праці, відповідне навчально-матеріальне, методичне забезпечення, стан приміщень, класів, кабінетів, лабораторій, майстерень, виробничої бази, присадибних територій, а також елементарних умов відпочинку в приміщенні навчального закладу та побутових умов.

Закономірність згуртованості педагогічного колективу залежить від організаційної роботи, попередження конфліктів і створення позитивного психологічного клімату. В кожному колективі рівень організаційного забезпечення праці, її функціонування, залежать від створення відповідних умов із визначальними факторами стабільності, зниження нервового напруження і бажання до співпраці. Не менш значущими є міри психологічного впливу на позитивний клімат: реалізація гуманістичних і демократичних засад в управлінні, врахування індивідуальних і групових інтересів, диференційований підхід і об'єктивність у стосунках, попередження негативних тенденцій фізичних і нервових перенапружень. Згуртованість педагогічного і учнівського колективів не виникає спонтанно, вона є наслідком організаційно-управлінських дій і пов'язана зі сприйняттям загальної мети та участю в її реалізації, у даному випадку – в зацікавленому забезпеченні процесу навчання і виховання учнів.

Закономірність розвитку творчої педагогічної діяльності від ступеня демократизації і рівня професійної свободи прослідковується більш всього у методичній і виховній діяльності вчителів. Змістовна складова навчання багато в чому, обмежена фаховою програмою і часом, який відведено на вивчення певної теми. Але компоновання змісту і, особливо, його передача цілком залежать від творчості вчителя.

Закономірність прямої залежності стабільності педагогічних кадрів від індивідуального, диференційованого, гуманістичного підходу до особистості безпосередньо має прояв в управлінні у різних формах уваги до працівників, врахування їх індивідуальних психологічних рис і професійних можливостей, створенні відповідних умов для праці. Всі загальні вимоги і нормативні положення, існуючі в навчальному закладі, не втрачаючи свого регулюючого призначення, повинні творчо диференціюватись у процесі їх виконання, що сприяє психологічній комфортності в колективі, задоволеного наслідками праці і, як наслідок, стабільності.

Закономірність залежності задоволення результатами праці та її об'єктивною оцінкою, своєчасним, систематичним стимулюванням тісно пов'язана з попередньою і відображається в психологічній потребі особистості в суспільному визнанні. При певній особистій самостійності, індивідуальності педагогічних працівників, її носії потребують оцінки своїх результатів для співвідношення з самооцінкою, і отримання необхідного морального задоволення. Велику роль у цьому процесі відіграє об'єктивність оцінки праці педагогічних кадрів, технічного персоналу і звичайно учнів з боку керівництва, яка повинна здійснюватися систематично в різних формах. Стимулююча роль визнання результатів праці проявляється від простої усної подяки до її фіксації в наказах, рішеннях педагогічної ради, в представленні до різних нагород вищестоящих державних органів і суспільних організацій. Нехтування оцінкою діяльності і відповідним стимулюванням призводить до байдужості, зниження відповідальності виконавців, втрати ними ініціативності і творчого підходу до справ, що врешті решт відобразиться на якості всього управління у навчальному закладі.

Закономірність залежності ефективності управління від психологічної готовності адміністрації до керівництва, лідерських і професійних якостей має першочергове значення для адміністративної діяльності у навчальному закладі. У школі, де кожного вчителя поставлено умовами професійної діяльності виконувати певні лідерські функції перед учнями, дуже чутливо і прискіпливо відносяться до наявності таких якостей у керівництва, яке повинно задавати тон у всіх ініціативах, підтримати чужі цікаві пропозиції, агітувати за їх здійснення і організувати реалізацію, проведення (*втілення*) в життя всього нового. Звичайно, фаховий і управлінський професіоналізм керівництва, його лідерські якості, мажорний психологічний настрій створюють позитивні передумови для ефективного управління навчальним закладом.

Врахування психологічних закономірностей має особливе значення в управлінні навчальними закладами, де суб'єктами, об'єктами і предметом сумісної діяльності є особистість і притаманні їй психологічні процеси, завдяки яким здійснюється професійна підготовка, інтелектуальний, моральний,

духовний розвиток як тих, хто навчається, так і тих, хто навчає, виховує, а також керує цими процесами. Неврахування психологічних закономірностей призведе до неефективного управління, нестабільної і руйнування як окремих підрозділів, так і функціонування навчального закладу в цілому.

Дата надходження статті:

„12” листопада 2008 р.

УДК 371.134 + 377.35

Л.А.МАШКІНА,
кандидат педагогічних наук, доцент
(м.Хмельницький)

Формування професійного інтересу в майбутніх вихователів у процесі педагогічної практики

У статті висвітлено теоретико-методичні засади формування професійного інтересу в майбутніх вихователів у процесі педагогічної практики. Показано сутність проблеми, особливості та сучасні підходи до неї. Особлива увага приділена технологіям формування професійного інтересу.

Ключові слова: професійний інтерес, педагогічна практика, вихователь, технології формування професійного інтересу.

Постановка проблеми в загальному вигляді... У сучасних умовах значно ускладнюються завдання, які повинен вирішувати педагог, і тому зростають вимоги до якості його праці і рівня професійної підготовки. Сучасний професіонал у галузі освіти зобов'язаний не тільки глибоко усвідомлювати місце і роль освітніх процесів у світовому культурному просторі в його історичних та етнографічних формах, поєднувати глибокі фундаментальні теоретичні знання і практичну підготовку, але вміти творчо мислити, швидко адаптуватися до нових знань. В останнє десятиліття особливу увагу дослідників привернула одна з найактуальніших проблем вищої педагогічної школи – підготовка майбутніх вихователів до професійної діяльності.

Успіх професійної діяльності майбутніх фахівців з дошкільної освіти багато в чому залежить від сформованості в них професійно-педагогічних цінностей, мотивів, інтересів, тому професійна підготовка студентів педагогічного вузу полягає не тільки в тому, щоб надати їм певну суму знань, а також прищепити ціннісне ставлення до професійної діяльності. Важлива роль у цьому процесі належить педагогічній практиці, яка виступає органічною частиною навчально-виховного процесу, що забезпечує поєднання психологічної готовності й теоретичної підготовки майбутніх вихователів з їх подальшою практичною діяльністю [4].

Традиційна система організації педагогічної практики не виконує у повному обсязі завдань, які висувають перед нею сучасні реалії. Це зумовлюється низкою причин: перевантаженість кількості дітей у дошкільних навчальних закладах, незадовільна матеріальна база, низький рівень заробітної платні вихователів тощо. Ці чинники створюють емоційну напруженість у педагогічних колективах ДНЗ, що знижує в студентів інтерес до професії вихователя.

Педагогічна практика студентів – складне педагогічне і соціальне завдання, у вирішенні якого центральне місце належить вищому навчальному закладу і ДНЗ, їх спільна діяльність передбачає висування загальної мети і змісту роботи по підготовці студентів до професії вихователя, конкретизацію функцій кожного учасника діяльності, узгодженості їхніх дій. Саму тому в нових соціально-економічних умовах виникає необхідність обґрунтування й апробації сучасної структури функціональної моделі системи педагогічної практики для підготовки студентів до професії вихователя, формування у них професійного інтересу.

Актуальність проблеми наукового обґрунтування шляхів, засобів, умов формування інтересу до професії вихователя зростає у зв'язку з наявними протиріччями між потребами ДНЗ в якісно підготовленому, професійно компетентному вихователі та соціально-економічними умовами в суспільстві, системою професійної підготовки педагогічних кадрів у сучасних вищих навчальних закладах.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Теоретичні основи професійної підготовки вихователя обґрунтовуються у фундаментальних дослідженнях Л.В.Артемової, А.М.Богущ, О.Л.Кононко, Т.І.Поніманської, Н.В.Лисенко та ін. Окремі аспекти проблеми досліджували М.Євтух, О.Мороз, Ю.Приходько (розвиток творчої індивідуальності особистості у майбутнього педагога); І.М. Богданова, І.М.Дичківська та ін. (підготовка майбутнього вихователя на основі інноваційних технологій); С.Каргін, А.Марушкіна, О.Свіриденко (розвиток професійно-

педагогічної спрямованості у студентів); Л.Мартіросян (диференціація навчання у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу); Л.Малаканова (проблема оцінювання професійного становлення майбутнього педагога); І.Ковальова (формування професійної майстерності майбутніх педагогів на основі передового педагогічного досвіду); Л.Овсянецька (соціально-психологічне прогнозування професійного становлення майбутнього педагога) та ін. [1; 2; 5].

Проблемам організації і проведення педагогічної практики присвячені праці багатьох науковців: О.Абдуліної, Л.Булатової, С.Єлканова, Г.Коджаспірової, В.Морозової, О.Мосіна, А.Щербакова та ін. Аналіз наукових досліджень, методичної літератури і нормативних документів свідчить про те, що педагогічна практика як форма професійного навчання у вищій школі спирається на певний теоретичний фундамент, який забезпечує вирішення теоретичних і практичних завдань професійної підготовки сучасного вихователя, важливою складовою якої є формування професійного інтересу [1].

Педагогічна практика поряд з іншими професійно важливими якостями сприяє формуванню і розвитку педагогічної ерудиції, педагогічного цілепокладання, педагогічного мислення, інтуїції, здатності до імпровізації, педагогічного оптимізму і педагогічної рефлексії. Але у науковій літературі недостатньо відображено теоретико-методологічні засади формування професійного інтересу в майбутніх фахівців дошкільної галузі в процесі педагогічної практики.

Формулювання цілей статті... Мета статті – висвітлити теоретико-методичні засади формування професійного інтересу в майбутніх вихователів у процесі педагогічної практики, зокрема охарактеризувати сутність вищезазначеної проблеми, технології реалізації.

Виклад основного матеріалу... Концептуальна ідея дослідження полягає в тому, що педагогічна практика студентів розглядається як підсистема їх професійної підготовки, яка передбачає реалізацію отриманих професійних знань і вмінь на практиці і сприяє формуванню професійно-педагогічного інтересу. Успіх професійної підготовки майбутніх вихователів забезпечується активним залученням студентів до різних видів професійної діяльності та творчого спілкування з дітьми на основі особистісно орієнтованих технологій підготовки та організації педагогічної практики.

Компетентне здійснення педагогічної діяльності потребує володіння певними вміннями, котрі можна виробити тільки на практиці, у процесі безпосереднього спілкування з дітьми, зокрема це: прогностичні, методичні, проєктивні, самоосвітні та вміння орієнтуватися на дитину, її індивідуальні особливості, формування професійного інтересу.

У науковій літературі поняття „інтерес” витлумачують по-різному. Інтерес трактують як форму емоційного прояву потреб особистості (М.Добринін, А.Петровський); особливий сплав емоційно-вольових та інтелектуальних процесів, що підвищує активність свідомості й діяльності (Л.Гордон); це вибіркова спрямованість особистості на об'єкти навколишньої дійсності (Г.Щукіна та ін.) [4].

Питання формування професійно-педагогічного інтересу студентів поки що досліджено недостатньо, хоча багато вчених (Є.Бурліна, Л.Дехтяренко, В.Максимов та ін.) відмічають потребу розв'язання цієї проблеми. У своїх працях ці автори розглядають інтерес як мотив вибору професії, що реалізується в різних формах соціальної творчості [5].

Виходячи із загального трактування інтересу, ми визначаємо професійний інтерес як спрямованість особистості на професійну діяльність. Професійно-педагогічний інтерес – це інтерес до педагогічної професії в цілому, до її окремих соціально важливих аспектів (до навчання, виховання, спілкування, інноваційної діяльності тощо); він характеризується значною інтенсивністю уваги, вольових зусиль і визначається соціально обґрунтованим активним, пізнавально-інтелектуальним і творчим ставленням майбутніх педагогів до професії вихователя.

Професійно-педагогічний інтерес має такі структурні компоненти: мотиваційний, інтелектуальний, емоційний та вольовий.

Мотиваційний компонент професійного інтересу, за даними дослідження Л.Макарової, може бути реалізований шляхом чіткої постановки перед студентами конкретних завдань оволодіння вміннями діагностики і створення для цього сприятливих педагогічних і психологічних умов проблемності, творчого пошуку [5].

Інтелектуальний компонент знаходить свій прояв у загальній пізнавальній здібності індивіда до вивчення й опанування професією.

Емоційний компонент професійного інтересу виявляється у переживаннях індивіда у зв'язку з позитивним ставленням до професії, що є умовою виникнення інтересу.

Вольовий компонент виявляється у подоланні труднощів при досягненні поставленої мети в зв'язку з вивченням та опануванням професією.

У сучасній психолого-педагогічній літературі існують різні підходи до класифікації професійних інтересів, зокрема Л.Мажитова виділяє у цьому контексті чотири групи, в яких спостерігається: відсутність професійної та предметної спрямованості, наявність кожної зокрема та їх поєднання [5].

Психолого-педагогічний аналіз сутності професійного інтересу, виокремлення структурних компонентів дають змогу розробити технологію його формування, де вирішальну роль відіграє практика.

У педагогічному словнику педагогічна практика студентів трактується як спосіб вивчення навчально-виховного процесу на основі безпосередньої участі в ньому практикантів [3].

Досліджуючи дану проблему, науковці по-різному дають їй визначення. О.О.Абдуліна, З.І.Васильєва, Г.О.Шулдик розглядають педагогічну практику як сполучну ланку між теоретичним навчанням студента і його майбутньою самостійною діяльністю. Л.В.Артемова, І.Ф.Харламов вважають, що педагогічна практика – це складова психолого-педагогічної підготовки майбутніх педагогів, у процесі якої вони оволодівають необхідними вміннями та навичками. Л.М.Волобуєва, В.Т.Чепиков трактують педагогічну практику як розвиток пізнавальної та творчої активності майбутнього вихователя, діагностики рівня його професійно-педагогічної спрямованості та підготовки, закріплення і поглиблення теоретичних знань. Г.Коджаспірова оцінює педагогічну практику як одну з умов підготовки спеціаліста до педагогічної творчості, що стає реальним, коли студент пізнає себе, свої особливості та можливості [1; 2].

Ми розглядаємо педагогічну практику майбутніх вихователів дошкільного закладу в контексті їх ступеневої підготовки, з одного боку, як важливу складову професійної підготовки майбутніх фахівців, спрямовану на закріплення та реалізацію в спеціально створених умовах набутих студентами предметних, психолого-педагогічних, методичних знань, умінь та навичок, необхідних для майбутньої професійної діяльності, з іншого – як засіб творчого розвитку та саморозвитку майбутнього вихователя, формування у нього професійно значущих якостей і професійного інтересу.

Метою практики є оволодіння студентами сучасними методами, технологіями, формами організації освітньо-виховної роботи в галузі їх майбутньої професії, формування у них на базі одержаних у вищому навчальному закладі знань, професійних умінь і навичок для прийняття самостійних рішень під час конкретної роботи в реальних ринкових і виробничих умовах, виховання потреби систематично поновлювати свої знання та творче їх застосування в практичній діяльності [6].

Л.Артемова, В.Єлманова, Н.Кузьміна, Т.Поніманська стверджують, що навчання студентів – майбутніх вихователів у процесі педагогічної практики вмінню спостерігати педагогічний процес, аналізувати педагогічні факти і синтезувати диференційовані знання з психології, педагогіки і фахових методик при вирішенні практичних задач, сприяє формуванню не тільки педагогічних умінь як основи педагогічної майстерності вихователя, але і його професійних інтересів [2].

Для розробки технології формування професійного інтересу в майбутнього вихователя в системі вузівської підготовки ми скористалися методом моделювання, який дозволив представити всі етапи багаторівневої педагогічної освіти крізь призму підготовки студентів до педагогічної практики. Технологія формування професійного інтересу повинна врахувати фактори розвитку всіх його структурних компонентів, роль педагогічного середовища і зовнішніх впливів.

У наш час у педагогічній лексикон міцно ввійшло поняття педагогічної технології, яке нині має багато визначень – понад триста – в залежності від того, як автори уявляють структуру і складові навчально-виховного процесу. Слово „технологія” в перекладі з грецької мови означає „майстерність”, „вчення”. За визначенням М.М.Поташника, Г.К.Селевка – це сукупність знань про способи, засоби проведення процесів та самі процеси, внаслідок яких відбувається якісна зміна об'єкта [8].

Отже, аналізуючи визначення різних авторів (В.П.Беспалько, М.В.Кларін, Б.Т.Ліхачов, І.П.Підласий, О.Я.Савченко та ін.), можна зробити висновок, що педагогічна технологія функціонує і як наука, що досліджує найбільш ефективні шляхи навчання, і як система способів, принципів, регуляторів, що застосовуються в навчанні, і як реальний процес навчання.

Для нашого дослідження особливе значення має визначення технології Б.Т.Ліхачова, який вважав, що це є організаційно-методичний інструментарій педагогічного процесу [8].

Ми під технологіями формування професійного інтересу в процесі практики розуміємо організаційно-методичний інструментарій педагогічного процесу, спроектованого на діагностико-прогностичній основі та спрямованого на формування професійного інтересу в процесі практики з адекватними формами та засобами його здійснення.

Ми визначили на основі аналізу науково-методичної літератури такі технології як диференціація підготовки студентів до педагогічної практики; організація практики в інноваційних дошкільних навчальних закладах; організація взаємодії студентів-практикантів з дітьми.

Диференціація підготовки студентів до педагогічної практики здійснювалася такими шляхами: надання педагогічної підтримки студентам під час практичних та семінарських занять, організації самоаналізу студентами своєї діяльності, виконання завдань інноваційного характеру.

У розробленому нами додатку до робочої програми переддипломної практики для I-го освітньо-кваліфікаційного рівня студентам-практикантам пропонується на вибір три окремих однотипних варіанти програми практики – А, В і С. Кожен з них складається з чотирьох блоків-завдань: 1) навчально-виховна робота з дітьми; 2) індивідуальна робота з дошкільниками за інтересами; 3) науково-дослідницька діяльність; 4) взаємодія з родинами. Варіант А передбачає використання студентами інноваційних педагогічних технологій при проведенні занять нового покоління та у виховній роботі з

дїтьми. Варіант В спрямовує майбутніх вихователів на використання елементів інновацій. Варіант С передбачає їх використання епізодично. Як показує дослідження, переважна більшість студентів обирає варіант В (65 %), частина їх (25 %) бажає працювати за варіантом С і лише окремі студенти (10 %) за варіантом А.

Найбільш оптимальні умови для формування професійних інтересів особистості, і особливо її творчої індивідуальності, утворюються в інноваційному ДНЗ, який ми визначаємо як навчально-виховний заклад, сутність якого полягає в розробці та впровадженні у педагогічну практику нововведень.

Для інноваційного ДНЗ як певної оригінальної педагогічної системи притаманні такі риси, як системність цілеспрямованих нововведень, які суттєво впливають на складові елементи системи; розробка і реалізація іншої моделі устрою життя дитини; розробка принципово відмінного від традиційного змісту освіти; пошук іншого змісту праці педагога; апробація нових засобів і способів його роботи, спрямованих на розвиток творчих рис вихователя, особистої відповідальності за зміст і результати своєї праці.

Інноваційними можуть бути навчальні заклади різні за типом організації: НВО, НВК, дитячі садки Монтесорі, вальдорфські дитячі садки, дитячі садки С.Русової та ін.

Ми вважаємо, що педагогічна практика в інноваційних ДНЗ сприятиме формуванню професійно-педагогічного інтересу студентів за умови створення ситуацій успіху їх інноваційної діяльності.

За даними проведеного нами дослідження, значна частина студентів частково (61,2%) або повністю (7,8%) втрачає професійний інтерес внаслідок негативного досвіду спілкування з окремими дітьми або групою. Бесіди з студентами-практикантами показали, що 34,5% з них на кінець практики не змогли встановити контакт з дітьми.

Найбільш значущими для формування готовності майбутнього вихователя до професійно-педагогічної діяльності, як відмічають ряд дослідників (Н.Кузьміна, О.Леонтьєв, А.Широкова та ін.), виявляються комунікативний і гностичний компоненти педагогічного спілкування. Без єдності означених компонентів неможливе встановлення повноцінних ділових і особистісних стосунків з дітьми, вихователями, батьками, володіння різноманітними формами і способами спілкування з ними, забезпечення оптимальної соціально-психологічної структури дитячого колективу, проникання у внутрішній світ дошкільника, формування навичок соціально-психологічної перцепції.

На початку практики студенти гуманітарно-педагогічної академії, оскільки вони ще не знали своїх вихованців, обов'язково консультувалися з вихователем щодо визначення первинних контактів; з методистом докладно обговорювалась організація освітньо-виховної роботи. Потім студентам надавалась максимальна самостійність.

Кожного тижня студенти повинні були заповнювати щоденники педагогічних спостережень і на цій основі виділяти педагогічні задачі, які постали перед практикантами. Розв'язання цих задач обговорювалось на „мікропеднарадах” з методистом, вихователем. Це дозволило перейти від моделювання педагогічних ситуацій, яке здійснювалось на семінарських заняттях з педагогіки та психології, до реального застосування своїх професійних знань і вмінь в умовах реального навчально-виховного процесу.

Студентам слід радити уважно перечитати необхідну для них літературу, зокрема з проблем педагогічного спілкування та організації дитячої творчої діяльності, але вже під новим кутом зору, тобто з урахуванням того, що вони побачили в реальній практиці.

У бесідах зі студентами було з'ясовано, що вони із задоволенням йшли кожного дня на практику в ДНЗ, з нетерпінням очікували зустрічі зі своїми дітьми.

Висновки... Для формування професійного інтересу в майбутніх вихователів у процесі педагогічної практики необхідна певна система цілеспрямованої організації останньої, що включає: формування у студентів позитивних мотивів професійно-педагогічної діяльності; забезпечення достатньої теоретичної і практичної підготовки студентів до організації навчально-виховного процесу в реальних умовах ДНЗ; створення умов для професійної самореалізації студентів-практикантів.

Ефективними технологіями формування професійного інтересу в процесі практики є диференціація підготовки студентів до неї, організація практики в інноваційних ДНЗ та актуальні форми взаємодії студентів-практикантів з дітьми-дошкільниками.

На основі результатів експериментальної роботи визначена і обґрунтована система умов успішності формування професійно-педагогічного інтересу студентів у процесі педагогічної практики. Ця система включає в себе зовнішні умови (організація позитивного педагогічного середовища, педагогічна підтримка студентів-практикантів з боку методистів, вихователів, забезпечення диференційованої підготовки й організації педагогічної практики з метою здійснення особистісно орієнтованого підходу до виховання і навчання майбутнього вихователя; організація діяльності творчого характеру) і внутрішні (психологічна готовність студентів до професійної діяльності, професійно-педагогічна підготовленість студентів до проходження практики в ДНЗ).

Опанування професією взагалі, а педагогічною особливо, – процес творчий. Тому важливою умовою формування професійно-педагогічного інтересу в майбутнього вихователя ми вважаємо залучення студентів у процесі їхньої педагогічної практики до діяльності інноваційного творчого характеру.

Перспективи подальших розвідок... Перспективи подальших розвідок у напрямі формування професійного інтересу у майбутніх вихователів в процесі педагогічної практики ми вбачаємо у розробці варіативних програм педагогічної практики, використання технології контекстного та ігрового навчання щодо зазначеної проблеми та ін.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Абдуллина О. А. Педагогическая практика студентов : [учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов] / Абдуллина О. А., Загряжнина Н. Н. – М. : Просвещение, 1989. – 175 с.
2. Артемова Л. В. Педагогика і методика вищої школи : [навч.-метод. посіб.] / Артемова Л. В. – К. : Кондор, 2008. – 272 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
4. Педагогическая практика : [учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов] / Розов В. К., Морозова В. С., Белозерцев Е. П., Абдуллина О. А. – М. : Просвещение, 1981. – 160 с.
5. Педагогическая практика студентов дошкольного образования : [учеб. пособие] / Волобуева Л. М., Ядэшко В. И., Павлова Л. И. – М. : Академия, 1999. – 224 с.
6. Положення про проведення практики студентів вищих закладів освіти України № 351 // Збірник законодавчих та нормативних актів про освіту. – К., 1994. – С. 139-193.
7. Шулдик Г.О. Педагогічна практика : [навч. посіб. для студ. пед. вузів] / Г. Шулдик, В. Шулик. – К. : Наук. світ, 2000. – 143 с.
8. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе / Д. В. Чернилевский. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.

Аннотация

Л.А.Машкина

Формирование профессионального интереса в будущих воспитателей в процессе педагогической практики

В статье освещены теоретико-методические основы формирования профессионального интереса у будущих воспитателей в процессе педагогической практики. Раскрыто сущность проблемы, особенности и современные подходы к ней. Особенное внимание уделено технологиям формирования профессионального интереса.

Ключевые слова: профессиональный интерес, педагогическая практика, воспитатель, технологии формирования профессионального интереса.

Summary

L.A.Mashkina

Formation of Professional Interest of Future Tutors in the Process of Pedagogical Practice

Theoretical-methodical bases of formation of professional interest of future tutors in the process of pedagogical practice have been viewed in the article. The essence of the problem, the peculiarities and modern approaches to its investigation have been examined. Special attention is paid to the technologies of formation of professional interest.

Key words: professional interest, pedagogical practice, technologies of formation of professional interest.

Дата надходження статті:

„12” січня 2009 р.

УДК 371.11 + 371.123

В.К.МЕЛЬНИК,

кандидат педагогічних наук, доцент
(м.Київ)

Управлінська компетентність як фактор професійного розвитку керівника школи в системі післядипломної освіти

У статті розкриваються сучасні підходи до управлінської компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу (ЗНЗ) як фактора його неперервного професійного розвитку в системі післядипломної освіти, подаються характеристики компетентностей керівника.

Ключові слова: компетентність, управлінська компетентність, професіоналізм, професійний творчий потенціал, модель управлінської компетентності керівника ЗНЗ.

Постановка проблеми в загальному вигляді... На сучасному етапі прогресивних змін у суспільстві формується узгоджена стратегія розвитку неперервної професійної освіти та її провідної галузі – післядипломної освіти, в контексті якої особливої актуальності набуває проблема управлінської підготовки керівників ЗНЗ як професійних менеджерів.

Так, у Законі України „Про освіту” зазначено: „Післядипломна освіта забезпечує одержання нової кваліфікації, нової спеціальності та професії на основі раніше здобутої у закладі освіти і досвіду практичної роботи, поглиблення професійних знань і умінь за спеціальністю, професією” (Ст.47, п.1). Як бачимо, саме післядипломна освіта відкриває перед керівниками ЗНЗ можливість для здійснення поглибленої професійної підготовки та якісного оволодіння новітніми галузевими знаннями, а також практичного освоєння нових форм і методів управлінської діяльності.

Сучасні вимоги до управлінської діяльності керівника ЗНЗ сформульовані в законі України „Про загальну середню освіту”, а саме: „Посаду керівника загальноосвітнього навчального закладу незалежно від підпорядкування, типу і форм власності може займати особа, яка є громадянином України, має вищу педагогічну освіту на рівні спеціаліста або магістра, стаж педагогічної роботи не менше трьох років, успішно пройшла атестацію керівних кадрів освіти у порядку, встановленому Міністерством освіти і науки України” (Ст.24, п.2).

За таких вимог управління навчальним закладом потребує чіткого усвідомлення керівником необхідності неперервного професійного розвитку як менеджера навчального закладу (від англ. management – управління), як професіонала у сфері суспільно значущої управлінської діяльності, як компетентної особистості (від лат. competentis – відповідний, здатний, повноважний) у справі реалізації цілей і завдань управління навчальним закладом.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання даної проблеми... Дослідженню проблеми розвитку професіоналізму та управлінської компетентності керівників ЗНЗ в системі післядипломної педагогічної освіти присвячені наукові праці В. Беспалька, В. Бондаря, Л. Даниленко, Г. Дмитренка, О. Зайченко, Г. Єльнікової, Л. Калініної, В. Олійника, В. Пikelьної, М. Поташника, В. Семиченко, Т. Сорочан, О. Тонконової, П. Третякова, Г. Федорова, Є. Хрикова, П. Худоминського, А. Чміля, Т. Шамової та ін.

Однак на сьогодні в теорії управління ЗНЗ відсутній єдиний підхід до означеної проблеми. Різні вчені висловлюють своє розуміння управлінської діяльності та компетентності керівників ЗНЗ, що свідчить про наявність певних протиріч та динаміки наукових поглядів в умовах випереджального професійного розвитку педагогічних та керівних кадрів навчальних закладів у системі післядипломної освіти та підвищення кваліфікації [1; 3; 5; 6].

Формулювання цілей статті... Мета статті – обґрунтувати та розглянути сучасні підходи до управлінської компетентності керівника ЗНЗ; виокремити головні чинники, що обумовлюють проблему формування професіоналізму та управлінської компетентності керівника ЗНЗ; з позиції особистісно орієнтованого підходу розкрити загальні принципи та складові моделі управлінської компетентності керівника ЗНЗ. Завдання дослідження – проаналізувати сутність та особливості управлінської компетентності керівників ЗНЗ, її місце та роль у процесі вдосконалення управління діяльністю навчальних закладів; дослідити природу компетентності; виокремити змістовий аспект компетентностей керівника.

Виклад основного матеріалу... Актуальність проблеми розвитку управлінської компетентності керівника ЗНЗ обумовлена такими головними чинниками:

- керівники є першими особами на найвищому рівні управління навчальним закладом, тому відповідають за ефективність роботи всіх його ланок;
- керівники повинні виступати генераторами (носіями) ідей у сфері своїх посадових обов’язків у світлі сучасних вимог та у відповідності з нормативно-інструктивними документами щодо реформування та модернізації системи освіти;
- управління наступністю загальноосвітньої школи та забезпечення розвитку, ефективності, оптимальності, неперервності та цілісності освітнього процесу в умовах профільного навчання;
- інтеграція зусиль з управління ЗНЗ та сучасних навчальних закладів: дитячий садок – початкова школа – середня школа – старша школа, вища або професійна школа;
- врахування специфіки управлінської діяльності керівника і його заступників у ході реалізації функцій управління навчальним закладом;
- відмова керівників у ринкових умовах від традиційних підходів до прийняття управлінського рішення та перехід на засади освітнього менеджменту;
- зміщення акцентів управлінської діяльності керівників в умовах конкурентного середовища на вдосконалення особистої діяльності та самоорганізації педагогів, учнів, громадськості;
- здатність керівника бачити проблему і виявляти протиріччя, встановлювати причинно-наслідкові зв’язки, забезпечувати інноваційний розвиток педагогічної системи своєї школи;
- поетапне підвищення управлінської кваліфікації та управлінської культури керівників ЗНЗ у закладі післядипломної педагогічної освіти.

Дослідники вважають, що *професіоналізм керівника* являє собою інтегральну характеристику індивідуальних, особистісних та суб’єктно-діяльнісних якостей, які дають можливість на максимальному рівні успішності вирішувати типові для управлінської діяльності завдання, й розглядається як цілісне

утворення щодо самореалізації особистості у професійній діяльності. У цьому контексті реально виділити три рівні професіоналізму керівника ЗНЗ: виконавчий, компетентний, досконалий. Виконавчий рівень в основному передбачає репродуктивну діяльність; досконалий – виступає як рівень, якого можливо прагнути, як ідеал; компетентний – визначається як рівень поглибленого знання, здібності до актуального, готовності до інноваційної діяльності, адекватного виконання завдань через розвиток процесів самоаналізу та саморегулювання [7].

Доцільним щодо *природи компетентності*, на нашу думку, є поділ Дж. Равена, який стверджує:

1. Компоненти компетентності будуть розвиватися й проявлятися лише у процесі цікавої для людини діяльності. Їх неможливо досліджувати окремо від мотивації: мотивація виступає частиною компетентності.

2. Ефективна діяльність як результуюча декількох факторів значно більше залежить від цілого ряду незалежних, взаємопов'язаних компетентностей, які охоплюють широкий спектр ситуацій у процесі руху до мети, ніж від рівня окремої компетентності або здібності, що проявляється в конкретній ситуації. Потрібно оцінювати саме повний ряд компетентностей, які формуються у процесі безперервного професійного навчання і практичного досвіду, та проявляються індивідом у різних ситуаціях протягом тривалого часу, який витрачається на досягнення значущих цілей.

3. Конкретна ситуація, в якій опиняється індивід, безпосередньо впливає на формування в ньому цінності й на можливість розвитку та оволодіння новими компетентностями. Але не лише обставини впливають на це, самі люди також активно здійснюють вибір і проявляють себе по-новому в складних суперечливих умовах професійної діяльності [4].

Не ставлячи за мету детально проаналізувати сутність та зміст поняття „управлінська компетентність керівника школи”, підкреслимо, що в найбільш узагальненому вигляді характеристика даного поняття включає наступні блоки: професійний управлінський досвід; професійно значущі знання, вміння й особистісні якості; самостійність і винахідливість у прийнятті управлінських рішень; бачення стратегії та розвитку; керівництво та моніторинг освітнього процесу; мотивація та управління персоналом; управління розвитком та фінансами; внутрішня та зовнішня комунікація; творча активність і здатність до нововведень; культурний кругозір; професійні й соціальні цінності.

Теоретичне усвідомлення терміна „компетентність” дає можливість зробити такі висновки у сфері управлінської підготовки керівника ЗНЗ:

1. Компетентність керівника ЗНЗ передбачає постійне оновлення професійних знань, умінь і навичок у процесі підвищення кваліфікації та практичної діяльності, оволодіння новою інформацією для успішного застосування в конкретних умовах, тобто володіння оперативними і мобільними знаннями.

2. Компетентність керівника ЗНЗ – це не лише володіння знаннями, але потенційна готовність вирішувати завдання зі знанням справи. Компетентний керівник має не лише знати сутність проблеми, але й вміти вирішувати її на практиці, застосовуючи при цьому той чи інший метод, що найбільш придатний за даних умов та у даний час, тобто є адекватним. Тому другою важливою якісною ознакою компетентності є гнучкість діяльності, що забезпечує її адекватність до існуючих реалій та очікуваних результатів.

3. Компетентного керівника ЗНЗ виділяє здібність серед розмаїття можливих рішень обирати найбільш оптимальне, аргументовано відхилити сумнівні, ефектні, але не ефективні рішення, що забезпечується розвиненим критичним мисленням особистості керівника [2].

В умовах кардинального реформування сучасної управлінської сфери управлінцям-менеджерам навчальних закладів необхідно дотримуватися таких компетентностей:

- *стратегічна компетентність* (масштабне мислення, системність, стійкість, здатність передбачати, прогнозувати, моделювати, забезпечувати партнерські стосунки, розуміння взаємозалежності, динамічності і перспективності освітньо-управлінських процесів);

- *соціальна компетентність* (висока корпоративність, толерантність, креативність, потреба в самоосвіті, запровадженні нововведень, вміння уникати конфліктів та вирішувати їх, здатність до вольового впливу й логічного переконання, харизматичність, управління школою як соціальною системою);

- *функціональна компетентність* (відтворення управлінського циклу, вміння приймати рішення, ініціативність, принциповість, високий рівень професійних знань, умінь та навичок, знання функціональних обов'язків, стилів управління, гнучкість у роботі, готовність до ризику);

- *управлінська компетентність* (розуміння природи управлінських процесів, володіння мистецтвом управління людьми, підбором і розстановкою кадрів, організаторські здібності, відповідальність, сила переконань, упевненість у власних силах, авторитет);

- *професійна компетентність* (відповідна освіта, досвід практичної діяльності, моральні цінності, здібність розбиратися в сучасних інформаційних технологіях і засобах комунікацій, здатність до самооцінки власної діяльності, вміння робити правильні висновки і підвищувати кваліфікацію).

Урахування специфіки управлінської діяльності керівника дозволяє запропонувати структуру його

професійного творчого потенціалу, яка формується в системі післядипломної педагогічної освіти і реалізується в практиці управління навчальним закладом:

- *психофізичний аспект* (загальні фізичні та психологічні ресурси – стан здоров'я, вік, стать, сила нервових процесів тощо);

- *когнітивний аспект* (наявність спеціальних знань з теорії та практики управління, інтелектуальна активність, володіння операціями розумової діяльності, творче мислення, критичність, гнучкість, оригінальність, дивергентність, асоціативність);

- *мотиваційний аспект* (рівень мотивації досягнення, потребнісні та ціннісні установки, необхідність у самореалізації, лідерстві, творчості, самоактуалізації).

Окреслимо основні напрями формування управлінської компетентності керівників ЗНЗ в системі післядипломної освіти та підвищення кваліфікації:

• обґрунтування змісту управлінської компетентності керівників ЗНЗ, який повинен мати міжпредметний характер, містити базові теоретичні знання з теорії управління, менеджменту, економіки освіти, права, соціології, маркетингу освітніх послуг;

• організація варіативних форм навчально-методичної роботи з управлінськими кадрами на регіональному рівні;

• застосування системного підходу до змісту управлінської компетентності керівників ЗНЗ, організації навчального процесу, узгодження структурних компонентів інституту післядипломної педагогічної освіти;

• врахування особливостей навчання дорослих, а саме: особистісне уявлення про навчальний процес, наявність досвіду, готовність учитися, спрямованість на неперервне навчання впродовж життя;

• комплексний підхід до розв'язання проблеми підвищення управлінської компетентності керівників ЗНЗ в органічній єдності з процесами підготовки, підвищення кваліфікації і самоосвіти;

• встановлення прямих і зворотних зв'язків у системі: керівник ЗНЗ – органи управління освіти – інститут післядипломної педагогічної освіти.

З позиції особистісно орієнтованого підходу модель управлінської компетентності керівника ЗНЗ реалізується з урахуванням існуючих загальних принципів:

• духовного, в основу якого закладено поняття про гармонійне співіснування людини і розумно побудованого світу, її прагнення до самовдосконалення й саморозвитку в процесі життєдіяльності і життєтворчості;

• гуманістичного і демократичного, що передбачає неперервне підвищення рівня професійної освіти і виховання керівника, розвитку його здібностей, професіоналізму, творчого потенціалу;

• комунікативного, спрямованого на розуміння себе і свого місця в суспільних процесах і природному середовищі, участі в ефективній продуктивній діяльності щодо задоволення суспільних та особистісних потреб, професійних інтересів в освітній сфері;

• персоніфікованого, який надає кожному керівнику ЗНЗ широкі можливості для оновлення, вдосконалення, поглиблення професійної підготовки, оволодіння передовим досвідом, набуття власного в процесі управлінської діяльності;

• соціально-культурного, що враховує інтереси суспільства і конкретної людини, виявляє культурні пріоритети та духовні цінності, забезпечує високий рівень розвитку та освіченості особистості;

• особистісно-діяльнісного, який вимагає реалізації людини в усіх сферах буття і свідомості, формування професійно спрямованої, компетентної, соціально активної особистості керівника.

Модель включає такі складові:

1) прагнення і здібності до управлінської діяльності, самостійного, творчого, новаторського рішення управлінських задач;

2) психофізичні, соціально-психологічні, особистісні властивості і якості, ідейно-моральна зрілість і загальна культура;

3) психологічна, соціальна, особистісна і професійна (на рівні компетентностей) готовність до роботи з людьми й управління ними.

Як свідчить практика, така модель ґрунтується на виявленні та аналізі характерних рис управління навчальним закладом, а саме:

• усвідомлений планомірний вплив та регулювання за видами діяльності;

• гнучкість, що виявляється у здатності системи управління навчальним закладом переходити з одного якісного стану в інший, удосконалюючись у відповідності зі змінами зовнішнього середовища та конкретної ситуації;

• перебудова навчально-виховного процесу на засадах гуманізму, демократизму та особистісної орієнтації в освітньому просторі;

• врахування причинно-наслідкових зв'язків між учасниками навчально-виховного процесу за напрямками та змістом діяльності;

• координація структурних підрозділів навчального закладу й узгодження взаємодії учасників

навчально-виховного процесу, побудованої на суб'єкт-суб'єктних відносинах та на засадах партнерства у спільній діяльності;

- здатність забезпечувати режим функціонування, розвитку і саморозвитку навчального закладу як керованої системи;

- забезпечення професійного зростання педагогічних кадрів у системі післядипломної освіти, усвідомлення важливості їх ролі у суспільному прогресі та розвитку освіти;

- впровадження інноваційних педагогічних та управлінських технологій.

Для впровадження даної моделі інституту післядипломної педагогічної освіти пропонуємо здійснити наступне:

- визначити зміст навчальної діяльності, що забезпечує рівень управлінської компетентності керівників ЗНЗ;

- встановити послідовність та взаємозв'язок між процесами та етапами, що здійснюються в навчальній діяльності керівників ЗНЗ у курсовий період;

- забезпечити використання інформації, необхідної для підтримки режиму навчальної діяльності керівників ЗНЗ;

- створити середовище, в якому педагогічні та науково-педагогічні працівники постійно залучені до визначення та ефективної реалізації цілей, завдань, ресурсів і видів діяльності;

- відслідковувати, вимірювати й аналізувати процеси та заходи, необхідні для досягнення запланованих результатів підвищення кваліфікації;

- визначити критерії і методи ефективної роботи й управління.

Висновки та перспективи подальших досліджень в даному напрямі... На основі проведеного пошуку встановлено, що в процесі швидкісних соціально-економічних та техніко-технологічних змін післядипломна освіта стає важливою освітньою галуззю щодо забезпечення професійної підготовки, перепідготовки, підвищення кваліфікації та адаптації до нових умов управлінської діяльності величезної кількості керівних кадрів освіти, в тому числі керівників ЗНЗ. Модель управлінської компетентності керівника ЗНЗ відбиває складні процеси реформування та модернізації післядипломної освіти на основі вивчення, відбору, структуризації форм та видів навчальної діяльності в інституті післядипломної педагогічної освіти; розглядається як система взаємопов'язаних компонентів (складових), що забезпечує рівень професійної підготовки для досягнення стандарту управлінської діяльності директора школи та подальшого творчого розвитку.

Проведене дослідження не вичерпує проблеми підвищення управлінської компетентності керівників ЗНЗ у системі післядипломної освіти, а передбачає продовження науково-пошукової роботи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Маслов В. І. Наукові основи та функції процесу управління загальноосвітніми навчальними закладами: навч. посіб. / В. І. Маслов. – Тернопіль : Астон, 2007. – 150 с.

2. Мельник В. К. Теоретичні засади формування фахової компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу в системі післядипломної педагогічної освіти / В. К. Мельник // Післядипломна освіта в Україні. – 2007. – № 1. – С. 85-88.

3. Підготовка керівника навчального закладу до управлінської діяльності в ринкових умовах : навч. посіб. / [А. І. Чміль, В. І. Маслов, Г. А. Дмитренко, Г. В. Єльнікова, Г. В. Федоров] / за ред. А. І. Чміля. – К. : Логос, 2006. – 126 с.

4. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы / Джон Равен // Школьные технологии. – 1999. – № 3. – С. 151-154.

5. Сорочан Т. М. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності : теорія та практика : [монографія] / Т. М. Сорочан. – Луганськ : Знання, 2005. – 384 с.

6. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом : навч. посіб. / Є. М. Хриков. – К. : Знання, 2006. – 365 с.

7. Чошанов М. А. Дидактическое конструирование гибкой технологии обучения / М. А. Чошанов // Педагогика. – 1997. – № 2. – С. 21-29.

Анотация

В.К.Мельник

Управленческая компетентность как фактор профессионального развития руководителя школы в системе последипломного образования

В статье раскрываются современные подходы к управленческой компетентности руководителя общеобразовательного учебного заведения (ОУЗ) как фактора его непрерывного профессионального развития в системе последипломного образования, подаются характеристики компетентностей руководителя.

Ключевые слова: *компетентность, управленческая компетентность, профессионализм, профессиональный творческий потенциал, модель управленческой компетентности руководителя ОУЗ.*

Summary

V.K.Mel'nyk

Administrative Competence as the Factor of Professional Development of the Head of School in the System of Post-Graduate Education

The modern approaches to the administrative competence of the head of general educational institution as the factor of his continuous professional development in the system of postgraduate pedagogical education and descriptions of his

competences are given in the article.

Keywords: competence, administrative competence, professionalism, professional creative potential, model of administrative competences of the head of general educational institution.

Дата надходження статті:

„12” листопада 2008 р.

УДК 371.11 + 378.11

Г.Я.МОКАНУ,
старший викладач
(м.Луцьк)

Наукові підходи до моделювання професійної компетентності керівника освітнього закладу

В статті обґрунтовано актуальність питання моделювання професійної компетентності керівника освітнього закладу, розкрито сутність поняття „управлінська професійна компетентність”, висвітлено наукові підходи до моделювання професійної компетентності керівника закладу освіти.

Ключові слова: компетентність, професійна компетентність керівника, модель професійної компетентності, фактори, критерії, показники рівня професійної компетентності керівника закладу освіти.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Розгляд питання професійної компетентності керівника навчального закладу безпосередньо стосується питання якості діяльності керівних кадрів освіти. Якість – поняття ємнісне і є комплексною характеристикою певного суб'єкта діяльності. Комплексність визначається наявністю ряду факторів, критеріїв, показників, параметрів.

Таким чином, однією із важливих складових якості освіти є рівень професіоналізму керівних кадрів. Професійна компетентність керівника навчального закладу виступає важливим фактором забезпечення якості освіти в Україні.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... На сучасному етапі дану проблему розглядає цілий ряд науковців, серед яких: Л. Даниленко, Г. Єльнікова, В. Крижко, В. Маслов, В. Бондар, Є. Павлютенков, І. Підласий, О. Мармаза, В. Мельник, Л. Карамушка, Т. Шамова, ін. Так, В.Маслов, О.Мармаза пропонують моделі управлінської компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу. Проблеми оцінювання професійної компетентності керівників розробляють Г.Єльнікова, Т.Шамова, П.Третьяков, Н.Капустіна.

Формулювання цілей статті... Поряд з цим, системний аналіз наукових підходів до проблеми моделювання професійної компетентності керівників закладів освіти ще не здійснено, а тому потребує подальшої розробки задля забезпечення ефективної діяльності керівних кадрів освіти та модернізації змісту їх післядипломної освіти.

Виклад основного матеріалу... Науковці по-різному формулюють поняття „компетентність”, при цьому залишається дещо спільне у цих визначеннях. У словнику тлумачення іноземних слів визначено, що „компетентний” – це „той, хто володіє компетенцією – низкою повноважень певного закладу, особи або колом справ, питань, що підпорядковані чимось веденню”. „Competent” (франц.) – компетентний, правомірний. „Competens” (лат.) – відповідний, здатний. „Competere” – вимагати, відповідати. „Competence” (англ.) – здатність.

В Національній доктрині розвитку освіти (затвердженої Указом Президента України від 17 квітня 2002 року, №347/2002) компетентність тлумачиться як „система теоретико-методологічних, нормативних положень, спеціально наукових знань; організаційно-методичних, технологічних умінь, які об'єктивно необхідні особистості для виконання посадово-функціональних обов'язків; відповідних моральних і психологічних якостей” [3, с.32].

„Управлінська компетентність керівника школи – сукупність знань і вмінь, необхідних для виконання конкретних функцій, що відображають основні напрями, види і форми управлінської діяльності і в цілому складають базову основу моделі посадової компетентності” [9, с.18].

„Компетентність – система теоретико-методологічних, спеціально-фахових знань та технологічних умінь, які об'єктивно необхідні особистості для виконання посадово-функціональних обов'язків, відповідних моральних та психологічних якостей” [6, с.23].

Компетентність керівника навчально-виховного закладу В.Маслов визначає як „сукупність знань і вмінь виконання конкретних посадових функцій, що відображають головні напрями змісту роботи

педагогічного колективу та відповідні їм види і форми управлінської діяльності згідно з повноваженнями керівника” [4, с.81].

У ряді країн Європи і в США ще в 70-х роках широко використовувалися термін та ідея „компетентності” у зв'язку з проблемою індивідуалізації навчання. Ідея компетентності полягала в тому, щоб не обмежуватися в навчанні основами наук і відповідних методів навчання, а намагатися розвивати всі рівні міжособистісних стосунків, мікроклімат у навчальному середовищі. Тоді подібний підхід не виходив за межі навчально-виховного процесу школи. „Головна ж ідея інтегрованого розвитку компетентності полягає в тому, що не слід обмежуватися сумою знань і умінь, набутих у системі формальної освіти. Щоб досягти реальної ефективності, ці знання й уміння повинні бути пов'язані з більш широким спектром знань, одержаних людиною поза системою формальної освіти” [2, с. 47].

На думку В.Маслова, професійна компетентність людей, які працюють в системі „людина-людина”, визначається не тільки базовими знаннями, а й ціннісними орієнтаціями спеціаліста, мотивами його діяльності, стилем взаємин з людьми, загальною культурою, здатністю до розвитку власного творчого потенціалу [4, с. 80].

В сучасній системі освіти України все частіше стали з'являтися наукові розробки вчених, що стосуються оцінки професійної компетентності керівників навчальних закладів.

Зокрема В.Маслов розробив модель професійної компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу на основі змісту управлінських функцій директора школи і виділив такі функції: інформаційна функція управління; прогнозування та моделювання управління; управлінське рішення; організаційно регулятивні функції управління; оціночно-коригуюча функція [4, с.96].

Модель професійної компетентності керівника навчального закладу В.Маслов пов'язує з практичною реалізацією управлінських функцій. Тут враховується політична культура фахівця, патріотизм у поєднанні з повагою до інших народів і націй, високі моральні якості, суспільна активність, особисті якості [4, с.97].

Розроблена В.Масловим теоретична модель функціональної компетентності директора школи дає змогу наочно відобразити мінімально необхідний обсяг систематизованих теоретичних знань та практичних умінь, що забезпечують професійне виконання посадових обов'язків керівника загальноосвітнього навчального закладу в сучасних умовах. Вона характеризується сукупністю знань і умінь, необхідних для ефективного виконання ним службових обов'язків. Її побудова ґрунтується на системно-функціональному підході, враховує пріоритетні принципи управління закладами освіти, визначені чинним законодавством та законами розвитку соціально-педагогічних систем.

Визначені знання згруповані за ознаками методологічно-нормативної, загальнотеоретичної, організаційно-технологічної спрямованості, хоча можуть бути визначені й інші підходи до впорядкування знань. Уміння згруповані відповідно до логіки етапів універсального управлінського циклу, зокрема: діагностико-прогностичні, організаційно-регулятивні, контрольно-коригуючі.

Знання і уміння, систематизовані та згруповані відповідним чином, разом складають теоретичну модель змісту функціональної компетентності директора школи, яка передбачає: 1) педагогічне керівництво суспільним вихованням учнів; 2) управління навчально-виховним процесом; 3) адміністративну і фінансово-господарську діяльність; 4) викладацьку діяльність.

Аналізуючи підходи до визначення критеріїв професійної компетентності керівника навчального закладу запропоновані Г.Єльніковою, простежуємо розгляд науковцем змісту даного об'єкта вивчення з точки зору створення нормативної моделі його оцінювання [5, с.63]. Автор зауважує, що діяльність людини не може бути строго регламентована і стандартизована, тому схиляється до думки, що в умовах змінюваності складності, структури, напрямів, зусиль діяльності, залежно від умов і обставин, у яких вона здійснюється, можна говорити лише про створення моделей компетентності, а не стандартів як зразків якості діяльності. Оскільки діяльність визначається управлінськими функціями, то за основу змісту критеріїв профкомпетентності керівника школи можна взяти зміст його діяльності.

Г.Єльнікова пропонує базову кваліметричну модель діяльності керівника загальноосвітнього закладу, яка є факторно-критеріальною за своєю структурою. Кожен фактор характеризує певний вид діяльності керівника. Структуру фактора складає сукупність критеріїв [5, с. 67].

Серед факторів Г.Єльнікова виділяє:

1. Безперервна освіта, що включає такі критерії: кваліфікаційні вимоги; поповнення фахових знань з управління загальноосвітнім навчальним закладом; розвиток фахових умінь з управління; рівень фахової культури.

2. Особисті якості керівника: комунікативні здібності; організаторські здібності; особистісні якості.

3. Посадові обов'язки: знання та використання законодавчо-нормативних актів про освіту; реалізація державної політики освітньої галузі в роботі загальноосвітнього навчального закладу. Здійснення системного підходу до управління на високому рівні фахової компетенції; рівень реалізації управлінських функцій.

4. Забезпечення соціального розвитку загальноосвітнього навчального закладу: впровадження соціальних інновацій; розвиток організаційної культури школи; забезпечення і підтримка позитивного психологічного клімату в загальноосвітньому навчальному закладі.

5. Розвиток соціальної активності керівника: особиста участь у професійних конкурсах; виступи з питань управління школою через засоби масової інформації, в т.ч. участь у педагогічних ярмарках; представлення свого закладу на конференціях, нарадах, у державних органах управління; робота з громадськістю, формування позитивної громадської думки щодо діяльності загальноосвітнього навчального закладу.

Модель, яку пропонує Г.Єльнікова, створена на основі діючих нормативів і може використовуватися як для поточного самомоніторингу, так і для зовнішнього моніторингу з боку вищих управлінських структур.

Особливістю цієї моделі є те, що при зміні змісту фактора можуть бути змінені і критерії. Тобто, модель є мобільною, динамічною, варіативною і тому дієвою [5, с.72].

На думку Т.Шамової, П.Третякова, Н.Капустіна, вивчення і оцінювання професійної компетентності керівника навчального закладу слід здійснювати за такими напрямками: інформаційно-аналітичні вміння керівника школи; планово-прогностичні уміння; організаційно-виконавська діяльність; контрольно-діагностичні і корекційні уміння [9, с. 112].

Зміст моделі управлінської компетентності керівника навчального закладу, розроблений О.Мармазою, виражається на основі аналізу його цільових функцій-завдань, виокремлення теоретичних (тенденцій, закономірностей, законів, принципів), які необхідні для наукового управління. До змісту моделі компетентності входять функції процесу керівництва, що базується на етапах (функціях) універсального управлінського циклу (прийняття рішення, організація й регулювання, оцінка результатів та корекція), але з урахуванням специфіки діяльності навчального закладу і його підрозділів [8, с.178].

Теорія і практика управління освітою до недавнього часу не розглядала таку функцію управління школою як „управління розвитком”, яка підводить керівника до організації та забезпечення умов для дослідницько-пошукової експериментальної діяльності педагогів і учнів.

Стрімкий розвиток закладів освіти нового типу різних спрямувань, профілів, форм власності викликаний диференціацією освіти. При цьому виникли проблеми щодо управління такими специфічними закладами, які викликали необхідність оновлення функцій управління, оскільки оновилися функціональні обов'язки керівника. З'явилися тенденції психологізації управлінської діяльності та адаптації ефективних управлінських технологій в освіті, тобто директор набуває рис менеджера – менеджера освіти.

Л.Даниленко вважає можливим удосконалення управління сучасною школою тільки на основі модернізації функцій керівника. Науковець визначає такі нові функції директора школи, як прогностична, консультативна, представницька, менеджерська та політико-дипломатична. На її думку, модернізовані функції існують поряд із традиційними: організаторською та контролюючою [3, с.49].

Оновленню функцій управління сприяє світова тенденція щодо моделювання навчально-виховних закладів.

Однією з основних функцій директора школи стає управління розвитком освітнього закладу. Теоретичні основи управління розвитком школи полягають в розробленні системи, яка вміщує як відомості про школу, про об'єкт розвитку, так і про функцію управління розвитком та розвиток керівної системи.

Школа стала жити в умовах змін, до яких потрібно не лише встигати пристосовуватися, але й набувати ознак привабливої установи освіти, конкурентоздатної, такої, що забезпечує своїх учнів сучасними знаннями і, особливо, вміннями, формує поведінкову морально-етичну та духовну культуру, сприяє розвитку природних задатків і обдаровань.

Створення навчально-виховних закладів на основі таких підходів сприяють створенню шкільної культури та розвитку педагогіки співробітництва. Школі майбутнього потрібен і керівник майбутнього. Головна його якість – постійна готовність до самовдосконалення та саморозвитку. Вибір мети розвитку та місії школи, оновлення менеджерських знань та умінь вимагають відмови від використання сталої моделі управління та потребують відмови від традиційного типу навчально-виховного закладу. Тому розвиток школи вимагає підвищення рівня професіоналізму керівника.

Висновки... Сучасні наукові розробки моделей професійної компетентності керівника закладу освіти можна охарактеризувати як такі, що окреслюють рівень обізнаності керівника-педагога, керівника-психолога, керівника-адаптера, аналітика, менеджера і прогностика. Виходячи з вищесказаного, можна зробити висновок, що структуру моделі професійної компетентності керівника закладу освіти складають три основні компоненти: нормативно-законодавчий; теоретико-методологічний; діяльнісно особистісний.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Бондарь В. И. Повышение эффективности подготовки директора школы к управлению процессом обучения : дис. доктора пед. наук / В. И. Бондарь. – К., 1986.
2. Васильченко Л. В. Професійна компетентність керівника школи / Васильченко Л. В., Гришина І. В. – Х. : Основа, 2006.
3. Даниленко Л.І. Менеджмент інновацій в освіті / Даниленко Л.І. – К. : Шкільний світ, 2007.
4. Маслов В. І. Наукові основи та функції процесу управління загальноосвітніми навчальними закладами : навч. посіб. / В. І. Маслов. – Тернопіль : Астон, 2007.
5. Єльнікова Г. В. Управлінська компетентність / Г. В. Єльнікова. – К. : Ред. загальнопед. газ., 2005.
6. Зверева В. І. Як зробити керування школою успішним / В. І. Зверева. – Х. : Веста ; Ранок, 2007.
7. Мармаза О. І. Менеджмент в освіті : дорожня карта керівника / О. І. Мармаза. – Х. : Основа, 2007.
8. Мармаза О. І. Менеджмент в освіті: секрети успішного управління / О. І. Мармаза. – Х. : Основа, 2005.
9. Шамова Т. И. Управление образовательными системами : [учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений] / [Шамова Т. И., Третьяков П. И., Капустин Н. П.] / под ред. Т. И. Шамоной. – М. : ВЛАДОС, 2002.

Аннотація

Г.Я.Мокану

Научные подходы к моделированию профессиональной компетентности руководителя учебного учреждения

В статье обоснована актуальность моделирования компетентности руководителя учебного учреждения, раскрыта сущность понятия „управленческая профессиональная компетентность”, освещены научные подходы к моделированию профессиональной компетентности руководителя учебного заведения.

Ключевые слова: профессиональная компетентность руководителя, модель профессиональной компетентности, факторы, критерии, показатели уровня профессиональной компетентности руководителя учреждения образования.

Summary

G.Ya.Mokanu

Scientific Approaches to Modelling of Professional Competence of the Head of General Educational Institution

The actuality of competence modelling of the head of general educational institution is grounded in article, the essence of concept „administrative professional competence” is revealed, scientific approaches to modelling of professional competence of the head of a general educational institution are covered.

Keywords: professional competence of the head, model of professional competence, factors, criteria, indicators of level of professional competence.

Дата надходження статті:

„12” листопада 2008 р.

УДК 373.553

М.В.НАБОК,

*кандидат педагогічних наук
(м.Київ)*

Соціальна ефективність державного управління освітою в місті, районі: підходи, критерії та параметри

В статті аналізується соціально-правовий аспект оцінювання ефективності державного управління освітою в місті, районі та її вимірювання.

Ключові слова: управління, ефективність, державне управління, критерії, параметри, вимірювання.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Ефективність управлінської діяльності органів державної влади є однією з важливих умов успішного функціонування всієї системи державного управління. Сьогодні до оцінки ефективності державного управління підходять з різних точок зору. Однак основним залишається питання про те, за рахунок чого можна підвищити ефективність управління. Проблема підвищення ефективності державного управління пов'язана не лише з чисельністю апарату управління, способами організації, формами і методами управлінської діяльності, співвідношенням затрат і результатів, а і такими складними процедурами, як розробка критеріїв і параметрів, методики оцінювання ефективності управлінської діяльності, визначенням рівня професійної майстерності управлінців, їх впливом на кінцевий результат, якими діями, способами, ресурсним забезпеченням він досягається, за який проміжок часу, яким чином виміряти безпосередні й опосередковані результати управління, тобто ефективність управління істотно залежить від складників процесу управління та способу її вимірювання. Цим пояснюється актуальність обраної теми.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Загальне тлумачення ефективності будь-якої діяльності, як пояснює академік АПН України М.Д.Ярмаченко, „це відношення досягнутого за тим чи іншим критерієм результату до максимально досяжного або раніше запланованого результату. Ефективність діяльності можна визначити, якщо чітко виділені кількісні та якісні критерії для порівняння досягнутого і запланованого результату та одиниці вимірювання результатів” [11, с.176]. Питання загальних підходів до оцінювання ефективності діяльності державних службовців досліджені українськими фахівцями в сфері державного управління Т.Л.Желюк, Т.В.Мотренком, Ю.О.Оболєнським та ін. [1-3]. Результати діяльності державних службовців, поділ їх на види за соціальними наслідками для суспільства досліджувались В. Сороко [4].

Для визначення ефективності управління відділом освіти колективом науковців у складі О.І.Зайченко, Н.М.Островерхової, Л.І.Даниленко запропоновано і апробовано функціональний підхід до оцінювання ефективності управлінської діяльності, сутність якого полягає у визначенні модернізованих функцій кожного працівника районного відділу освіти та розробці системи параметрів оцінки стану їх реалізації в практичній діяльності [5]. Однак питання визначення соціальної ефективності державного управління освітою на місцевому рівні вивчені недостатньо.

Формулювання цілей статті... З огляду на це **метою статті** є аспектний аналіз реальної практики та діючої нормативної бази щодо оцінювання діяльності державних службовців відділів та управлінь освіти, визначення показників і критеріїв оцінювання, застосування яких дає змогу повно, всебічно та об'єктивно оцінити соціальну ефективність державного управління освітою в місті, районі.

Виклад основного матеріалу... Як стверджує В.Сороко [4], результат діяльності державного службовця іноді дуже складно оцінити, оскільки він може мати не тільки економічні наслідки, а й певне соціальне, політичне або соціально-психологічне значення. Результати діяльності державного службовця ним умовно поділяються на три види:

- „прямі” результати, які можна виміряти за певною методикою, і які оцінюються кількісно;
- „непрямі” результати, яким можна дати оцінку у тривалій перспективі. До „непрямих” внутрішніх результатів В. Сороко також відносить підвищення кваліфікації працівників органів державного управління, поліпшення матеріальної бази, створення творчих умов для реалізації здібностей тощо;

- „прямі” і „непрямі” результати діяльності державних службовців всіх органів державного управління дають певний сумарний результат функціонування системи державної влади і державного управління загалом, який проектується на всі сфери життєдіяльності громадян і, як наслідок, має відповідний соціальний ефект [4].

Таким чином, для визначення соціальної ефективності державного управління будь-якою галуззю необхідно мати досить великий об'єм різної інформації про діяльність органів державного управління цією галуззю, оцінку якої потрібно здійснювати, виходячи з стану задоволення потреб громадян і суспільства у державних послугах.

Зважаючи на необхідність підвищення ефективності функціонування системи державного управління, Кабінет Міністрів України 8 червня 2004 року прийняв постанову за №746, якою затвердив Програму розвитку державної служби на 2005-2010 роки. Метою її є „визначення та здійснення комплексу заходів, спрямованих на забезпечення ефективної діяльності органів державної влади, інших державних органів...” [6, с.1]. Для реалізації цілей і завдань програми, які полягають у підвищенні ефективності виконання державною службою завдань і функцій держави, необхідно розробити переліки і критерії якості управлінських послуг, аналізувати ефективність їх надання, підготувати та видати енциклопедичний довідник послуг державних органів, розробити регламент надання послуг, здійснювати моніторинг ефективності надання послуг державними службовцями тощо [6]. Крім того, для підвищення якості управлінських послуг на державному рівні постановою №614 Кабінету Міністрів України від 11 травня 2006 року затверджено Програму запровадження системи управління якістю в органах виконавчої влади, створеної відповідно до міжнародних стандартів та спрямованої на забезпечення високої якості продукції, процесів, робіт та послуг[8].

Відділи, управління освіти районних державних адміністрацій, міськвиконкомів згідно положень про них є структурними підрозділами відповідних територіальних органів влади, тобто мають статус органів державного управління освітньою галуззю і у межах своїх повноважень організовують виконання актів законодавства у сфері освіти та здійснюють контроль за їх реалізацією. Крім того, відділи та управління забезпечують розвиток освітніх систем на підпорядкованій території. Це викладено в завданнях відділів та управлінь. В їх складі працює обмежена кількість державних службовців, які й мають забезпечувати реалізацію державної політики в сфері освіти.

Загалом для оцінки соціальної ефективності державного управління використовують три групи критеріїв. Оскільки діяльність відділів, управлінь освіти складно оцінити з точки зору економічної ефективності, об'єктом оцінки мають бути управлінський, організаційний та функціональний аспекти. Тому для оцінки ефективності управлінської діяльності доцільно застосувати третю групу критеріїв –

критерії конкретної соціальної ефективності органу державного управління та його посадових осіб. Це пояснюється тим, що ефективність діяльності відділу певним чином є сумарним результатом окремих управлінських зусиль кожного посадовця, його ролі та участі в реалізації управлінських рішень, які також потребують оцінювання.

Перший критерій конкретної соціальної ефективності – це відповідність напрямів, змісту і результатів управлінської діяльності відділу і його посадових осіб тим параметрам, які відображені в положенні про відділ освіти та посадових обов'язках спеціалістів і керівників. Другим критерієм є законність управлінських рішень і дій відділу освіти, оскільки будь-яке порушення законності зразу обумовлює неефективність державного управління, чим би воно не пояснювалось. Третім критерієм конкретної соціальної ефективності діяльності відділу освіти є реальність управлінських рішень і дій. Четвертим критерієм конкретної соціальної ефективності діяльності відділу освіти з розвитку освіти є відповідність змісту управлінських рішень запитам і потребам людей. П'ятий критерій безпосередньо пов'язаний з попереднім і характеризує взаємозв'язок відділу освіти, його посадових осіб з трудовими колективами, громадянами та їх об'єднаннями. Цей критерій показує рівень демократизму управлінської діяльності. Шостий критерій конкретної соціальної ефективності діяльності відділу освіти – це міра забезпечення в управлінні престижу держави. Сутність сьомого критерію полягає в правдивості й доцільності управлінської інформації, яка видається відділом та його посадовцями. Цього вимагають інтереси суспільства та система державного управління загалом, адже тільки достовірна та об'єктивна інформація може бути використана для аналізу стану системи і прийняття адекватних управлінських рішень. Восьмим критерієм конкретної соціальної ефективності управлінської діяльності відділу освіти є моральність впливу на соціум, на людей, з якими пов'язана діяльність по вирішенню спільних проблем.

Розкривши критерії конкретної соціальної ефективності управлінської діяльності відділу, управління освіти через систему показників, відстеження яких виявляє ступінь успішності розвитку системи освіти і які відображають стратегію розвитку освіти на підвідомчій території, отримуємо досить реальну картину щодо управління освітньою системою та надання державних управлінських послуг. Зміст показників відображає зміст завдань відділу освіти, визначених Типовим положенням про відділ освіти районної, районної у м. Києві та Севастополі державної адміністрації, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України 11 березня 1999 року №347 [9] та примірному положенню про відділ освіти виконкому міської ради, затвердженому наказом Міністерства освіти і науки України №192 від 01.04.2003 року [10]. За такого підходу, щоб визначити реальну ефективність управління, достатньо кожному з показників поставити у відповідність одну із оцінок, яка відповідає ступеню виконання його в практичній діяльності відділу, після чого знайти суму набраних балів та співставити її з теоретично можливою.

Для оцінювання діяльності державних службовців відділів та управлінь освіти використовуються загальні критерії та показники якості роботи державних службовців, затверджені наказом Головного управління державної служби України „Про затвердження Загального порядку проведення щорічної оцінки виконання державними службовцями покладених на них обов'язків” від 31 жовтня 2003 року №122, що використовуються для щорічного оцінювання роботи державних службовців органів державної влади [7]. Ці критерії передбачають три напрями оцінювання роботи спеціалістів: виконання обов'язків і завдань, професійна компетентність та етика поведінки. Для керівників передбачено ще один напрям оцінювання – критерії для керівних працівників. Кожен напрям має свої показники, які використовуються для щомісячної оцінки та для загальної оцінки в кінці року із застосуванням балів та визначення за їх сумою загального рейтингу державного службовця. Рейтингове оцінювання роботи спеціалістів стимулює і заохочує їх до покращення показників у роботі і як наслідок – до винагороди.

Однак таку систему критеріїв і показників слід доповнити тими, які характеризують діяльність відділу освіти саме по наданню державних управлінських послуг їх споживачам. Оцінку ефективності діяльності відділу освіти дають батьки, громадяни, педагогічні колективи, громадські об'єднання, інші державні і недержавні структури. Багато інформації про діяльність відділу містить звіт про його роботу за поточний термін, звіти органів державної влади та місцевого самоврядування, яким підпорядковані відділи освіти. Великі можливості для аналізу і оцінки ефективності управлінської діяльності відділу освіти мають громадські слухання, де проходить зіставлення, порівняння рівня і результатів діяльності закладів освіти та відділу освіти з потребами, інтересами та очікуваннями споживачів освітніх послуг. Багатогранну аналітичну та оцінюючу роботу стосовно діяльності освітньої системи району проводять місцеві засоби масової інформації. Істотним фактором впливу на оцінку управлінської діяльності відділу освіти є звернення громадян, а особливо скарги на діяльність або бездіяльність посадових осіб з різних питань діяльності районної освітньої системи. Дуже важливим є при цьому особисте втручання керівника в розв'язання тієї чи іншої назрілої проблеми. Всі разом названі чинники формують громадську думку про стан освітньої системи району та рівень управління нею.

Ефективність функціонування освітніх систем міст і районів контролюють і встановлюють регіональні управління освіти і науки, які за результатами перевірок та збору даних про виконання відділами та управліннями освіти визначених завдань, вносять пропозиції до органів державної влади та місцевого самоврядування щодо оцінювання результатів діяльності відділів та управлінь освіти. Така оцінка здійснюється здебільшого за формальними показниками закладів та установ освіти, які стосуються їх кількісних і якісних характеристик, на підставі яких визначається рейтинг освітніх систем міст і районів у регіоні за навчальний рік. Підставами для проведення такого оцінювання міст і районів є положення про державний контроль в освітній системі регіону та про рейтингове оцінювання ефективності функціонування освітніх систем, які не мають узагальненого відображення в нормативних документах чи науково-методичній літературі, тому управліннями здійснюється напрацювання досвіду і певних досліджень у цьому напрямі.

Висновки... Таким чином, для повної і всебічної оцінки ефективності діяльності відділів та управлінь освіти маємо:

напрацьовані в науковій літературі з державного управління критерії конкретної соціальної ефективності управлінської діяльності органу державного управління та його посадових осіб;

загальні критерії та показники якості роботи державних службовців, що використовуються для щорічного оцінювання роботи державних службовців органів державної влади;

програму запровадження системи управління якістю в органах виконавчої влади, створеної відповідно до міжнародних стандартів та спрямованої на забезпечення високої якості продукції, процесів, робіт та послуг;

визначені Програмою розвитку державної служби на 2005 – 2010 роки завдання щодо розроблення Головним управлінням державної служби України переліків і критеріїв якості управлінських послуг, аналізі ефективності їх надання, підготовку та видання енциклопедичного довідника послуг державних органів, розроблення регламенту надання послуг, моніторинг ефективності надання послуг державними службовцями;

рейтингове оцінювання ефективності функціонування освітніх систем міст і районів, яке здійснюють обласні управління освіти і науки і які не мають узагальненого відображення в нормативних документах;

оцінку ефективності діяльності відділу освіти, яку дають батьки, громадяни, педагогічні колективи, громадянські об'єднання, інші державні і недержавні структури через засоби масової інформації, особисті звернення, громадські слухання, звітність тощо.

Отже, для визначення соціальної ефективності державного управління освітою в місті, районі доцільно комплексно і системно використовувати всі перелічені критерії та параметри і в кінцевому результаті враховувати оцінки якомога ширшого кола суб'єктів оцінювання. Такий підхід підвищує об'єктивність оцінювання, яке, до того ж, має бути публічним і прозорим. Оцінка ефективності діяльності відділів та управлінь освіти без врахування реального стану і результатів діяльності освітньої системи на підпорядкованій території буде неповною, оскільки кінцевим результатом функціонування відділів та управлінь освіти є створення і підтримання умов для здобуття якісної освіти.

Перспектива подальших наукових розвідок з цього питання, як ми вважаємо, полягає в удосконаленні системи оцінювання соціальної ефективності управління освітою в місті, районі, уніфікації її. Така система має стимулювати керівників та спеціалістів відділів, управлінь освіти до підвищення кваліфікації, покращення їх професійних якостей та поступового втілення вимог європейських стандартів якості роботи державних службовців у органах державної влади.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Желюк Т. Л. Державна служба : навч. посіб. – К. : Професіонал, 2005. – 576 с.
2. Мотренко Т. В. Професійна державна служба: що зроблено і що далі? Доповідь про основні результати діяльності у 2004 р. / Т. В. Мотренко. – К. : Головдержслужба України, 2004. – 19 с.
3. Оболенський Ю. О. Державна служба : підруч. / Ю. О. Оболенський. – К. : КНЕУ, 2006. – 472 с.
4. Сороко В. Оцінка ефективності діяльності державних службовців / В. Сороко // Вісник державної служби України. – 2006. – №2. – С.20-26.
5. Зайченко О. І. Теорія і практика управлінської діяльності районного відділу освіти : [монографія] / Зайченко О. І., Островерхова Н. М., Даниленко Л. І. – К. : Техпрінт, 2000. – 352 с.
6. Програма розвитку державної служби на 2005-2010 роки : затверджена постановою Кабінету Міністрів України №746 від 8 червня 2004 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.guds.gov.ua>.
7. Про затвердження загального порядку проведення щорічної оцінки виконання державними службовцями покладених на них обов'язків і завдань : наказ Головдержслужби України від 31 жовтня 2003 р. №122 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.guds.gov.ua>.
8. Програма запровадження системи управління якістю в органах виконавчої влади : затверджена постановою Кабінету Міністрів України від 11 травня 2006 року №614. // Збірник урядових нормативних актів України. – 2006. – №23.

9. Типове положення про відділ освіти районної, районної у м. Києві та Севастополі державної адміністрації : затверджено постановою Кабінету Міністрів України 11.03.99 №347. // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – 1999. – №9.

10. Примірне положення про відділ (управління) освіти виконавчого комітету міської ради : затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 01.04.2003 №192. // Директор школи. – 2004. – №3-4(291-292).

11. Педагогічний словник / [за ред. Ярмаченка М. Д.]. – К. : Педагогічна думка, 2001. – С.176.

Анотація

Н.В.Набок

Социальная эффективность государственного управления образованием в городе, районе: подходы, критерии и параметры

В статье анализируется социально-правовой аспект оценивания эффективности государственного управления образованием в городе, районе и ее измерение.

Ключевые слова: *управление, эффективность, государственное управление, критерии, параметры, измерение.*

Summary

M.V.Nabok

Social Efficiency of the State Management of Education in the City, District: Approaches, Criteria and Parametres

The social-law aspect of evaluation of social efficiency of state management of education in the city, district and its measuring is analyzed in the article.

Key words: *management, efficiency, state management, criteria, measurement.*

Дата надходження статті:

„12” листопада 2008 р.

УДК 37.032 + 37.041

Г.А.ПОЛЯКОВА,

*кандидат педагогічних наук, доцент
(м.Харків)*

Сутність організаційної культури, спрямованої на саморозвиток особистості

У роботі розглядаються підходи до визначення поняття організаційної культури, її вплив на поведінку особистості. Виділяється специфіка поняття, параметрів, функцій організаційної культури, спрямованої на саморозвиток особистості.

Ключові слова: *особистість, саморозвиток особистості, організаційна культура, структура, функції, типологія, параметри організаційної культури, спрямованої на саморозвиток.*

Постановка проблеми в загальному вигляді... Актуальність проблеми саморозвитку особистості і створення для нього відповідних умов в освітніх та виробничих організаціях обумовлено рядом причин. А саме:

1. Серед сучасних завдань освіти виокремилося формування інтелектуального капіталу суспільства, організації (виробничої, освітньої) окремого колективу.

2. Функціонування та розвиток організацій відбувається в умовах постійних змін, що вимагає пошуку гнучких систем і механізмів управління.

3. Ускладнення соціально-економічних та соціально-педагогічних систем і процесів, що в них відбуваються, вимагають узгодження управління і самоуправління.

4. Зміна освітньої парадигми від „освіти на все життя” до „освіти протягом життя”.

5. Підходи до реформування освіти полягають у підвищенні якості освіти шляхом створення умов для саморозвитку особистості.

Таким чином, ми бачимо, що однією з вимог сучасності є спрямування поведінки особистості на саморозвиток. Але у той же час виникає проблема створення відповідних умов, чинників, механізмів управління, що сприятимуть саморозвитку особистості у напрямі, що відповідає не тільки потребам, інтересам, цілям особистості, а й організації, до якої вона належить.

Формулювання цілей статті... Мета статті – дослідити вплив організаційної культури на поведінку особистості; визначити сутність, основні характеристики організаційної культури як середовища, в якому людина навчається, працює, розвивається.

Аналіз досліджень і публікацій та виклад основного матеріалу ... Поняття особистості у соціології, психології, соціальній психології і педагогіці, у першу чергу, пов’язується із соціальною сутністю людини.

Особистість – „це людина, тільки абстрагована від її біологічної, природної сторони (хоча і не ігнорує її повністю) і яка розглядається як суспільна, соціальна істота” [7, с.7].

Особистість характеризується, насамперед, як система ставлень людини до оточуючого середовища [6, с.34].

Соціально-психологічна структура особистості є складною і містить такі компоненти, як ціннісно-змістовний, мотиваційний, когнітивний, статусно-рольовий, емоційний, „Я-характеристики” та ін.

К.Платонов у соціально-психологічній структурі особистості як системному об’єкті виділяє чотири підструктури [6, с.126-130]: 1) підструктура спрямованості і ставлення особистості; 2) підструктура соціального досвіду; 3) підструктура особливості психічних процесів; 4) підструктура біологічних властивостей особистості.

Розвиток особистості відбувається в діяльності, яка керується системою мотивів, притаманних даній особистості [8, с.289]. Під час професійного розвитку індивід засвоює соціальний, моральний і професійний досвід, набуває реального соціального і професійного статусу.

Довільний розвиток, спрямований усвідомленою поведінкою людини або самовпливом є *саморозвитком особистості*. Якщо залучити людину до виконання зовнішніх для неї цілей, поставивши перед нею певні вимоги й одночасно створивши умови для її природного розвитку, то можна спрямовувати розвиток [3, с.35].

Формування та розвиток особистості відбувається у певному оточуючому середовищі, яке тісно пов’язане з поняттям організаційної культури.

Аналіз досліджень і публікацій показав, що визначення організаційної культури є неоднозначним. Так, на думку М.Арстронга, „організаційна культура – це модель цінностей, норм, переконань, установок і припущень, які, можливо, не виражені словами, але формують те, як люди поведуться і як вони діють” [1, с.194].

Е.Шейн говорить про те, що „культура організації може бути визначена як система базових уявлень, що здобуваються групою при розв’язанні проблем адаптації до зовнішнього середовища й внутрішньої інтеграції, які довели свою ефективність і тому розглядаються як цінність і передаються новим членам групи як правильна система сприйняття, мислення й відчуття відносно названих проблем” [9, с.31-32].

М.Елвесон вважає, що організаційна культура – це спосіб розуміння життєдіяльності організації у всьому її багатстві й розмаїтті [10, с.16].

Аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури дозволив виявити різні підходи до визначення поняття „організаційна культура”. А саме: організаційна культура розглядається вченими як:

1. Сукупність базових цінностей, переконань, норм, моделей поведінки, що поділяються всіма співробітниками і задають орієнтири їх поведінки (М.Армстронг, О.Виханський, Р.Дафт, О.Пометун, В.Сухов).

2. „Соціальний клей” – загальна система понять, що є основою комунікації й взаєморозуміння. (М.Армстронг, А.Доронін, С.Робінс).

3. Філософія та ідеологія управління (В.Веснін, М.Елвесон, В.Сладкевич).

4. Ядро (механізм) організаційного управління (керування) (Л.Даниленко, Л.Карамушка, Е.Коротков).

5. Система елементів, характерних для певної організації, що відображають її індивідуальність у діловому середовищі (В.Сладкевич).

Сутність організаційної культури розкривають: зміст її функцій, структура, типологія, параметри вимірювання, принципи формування, методи, форми, способи, механізми інструментарій управління (рис. 1).

По відношенню до особистості та організації культура виконує *ряд основних функцій*: освітньо-перетворюючу (пізнання і видозмінення явищ внутрішнього і зовнішнього середовища), акумуляції і трансляції досвіду через традиції, комунікативну (побудова зв’язків, обмін інформацією), регулюючу (підтримка правил і норм поведінки), прогностичну (відчуття і втілення нових ідей, програмування культурного розвитку), гедоністичну (естетична, задоволення, відчуття комфорту), адаптивну (взаємне пристосування людей один до одного і до організації), захисну (створення бар’єрів від небажаних впливів) [5].

Учені виділяють в структурі організаційної культури три рівні:

1) зовнішній (символічний), поверхневий рівень – зовнішні прояви;

2) внутрішній – цінності, орієнтації, переконання суб’єктів організації;

3) глибинний – базові переконання, які підсвідомо сприймаються суб’єктами організації.



Рис. 1. Змістове поле організаційної культури, що відображає її сутність

Серед структурних елементів організаційної культури виділяють такі: цінності, норми, символи, герої, міфи, легенди, ритуали, обряди, церемонії, регламент.

Спираючись на дослідження К. Платонова щодо ієрархії основних підструктур особистості [7] і досліджень вітчизняних і зарубіжних вчених щодо елементів структури організаційної культури [1; 2; 5; 9], можна простежити вплив ОК на поведінку особистості, спрямування її розвитку і саморозвитку (табл. 1).

Таблиця 1.

Вплив організаційної культури на особистість і її поведінку

№ пп	Структура особистості	Елементи структури особистості	Вплив ОК на поведінку особистості	Елементи структури ОК
1.	Підструктура спрямованості і ставлення особистості	Переконання Світогляд Ідеали Прагнення Інтереси Бажання	<i>Найбільший вплив ОК.</i> Спрямованість поведінки на основі узгодження власних домінуючих мотивів, потреб, ставлень та елементів організаційної культури	Цінності – <i>судження про те, що є найбільш значущим для даної організації</i> Норми – <i>правила поведінки</i>
2.	Підструктура соціального досвіду	Знання Уміння Навички Звички	<i>Значний вплив.</i> Зміна поведінки на основі когнітивного компоненту (розуміння змісту елементів культури)	Символи – <i>явища чи події, що мають значення для організації</i>
3.	Підструктура особливості психічних процесів	Воля Почуття Сприйняття Мислення Відчуття Емоції Пам'ять	<i>Незначний вплив.</i> Регулювання власної поведінки на основі сукупності складових організаційної культури	Герої – <i>це робітники, які втілюють цінності організації</i> Міфи, легенди <i>відображають історію та спадок організації</i>
4.	Підструктура біологічних властивостей особистості	Темперамент Статеві, вікові властивості	<i>Не впливає</i>	Ритуали, обряди, церемонії – <i>символічні заходи</i> Регламент – <i>сукупність правил, які визначають порядок діяльності організації</i>

Таким чином, ми бачимо, що найбільший вплив організаційна культура здійснює на ті складові особистості, що пов'язані зі спрямованістю, ставленнями і соціальним досвідом, на основі яких ґрунтується і змінюється її поведінка.

Організаційна культура є механізмом, який допомагає людям розібратися і зорієнтуватися в оточуючому середовищі, визначати напрями свого розвитку у відповідності з прийнятими в організації елементами організаційної культури для успішної життєдіяльності і роботи в даному середовищі.

Організаційна культура має здатність одночасно визначати порядок, значення, комунікацію і орієнтири і, таким чином, створювати можливість для координації дій і керувати організаційною поведінкою [10, с.40].

Вплив організаційної культури може бути таким, що створює умови для розвитку особистості. Але, поряд з тим, організаційна культура може мати здатність обмежувати автономність, креативність, бажання задавати питання, таким чином, становитися перепорою для нових способів розвитку особистості і груп [10, с.110].

Спрямування поведінки особистості і відповідних напрямів її саморозвитку залежить від типу організаційної культури, що склався. Організаційна культура відображає і задає бажаний тип поведінки через певні змістовні орієнтації, які в кожній організації мають свою специфіку і залежать від спрямованості її керівників і лідерів, стилю керівництва, цінностей, норм поведінки, традицій, що склалися. Розгляд декількох типологій організаційної культури надає можливість побачити різні орієнтовні вимоги і ціннісні спрямування поведінки особистості з боку середовища організації (табл. 2).

Таблиця 2

Типи організаційної культури та їх вплив на поведінку особистості

Автор	Основа типології	Тип	Ціннісне спрямування ОК та змістовні орієнтації поведінки
Р. Дафт [2, с.129-131]	Вимоги зовнішнього середовища і стратегічний фокус організації	Адаптивна	Творчість, ризик, новації
		Орієнтована на досягнення	Конкурентоздатність
		Кланова	Задоволення потреб робітників, кооперація
		Бюрократична	Дотримання правил
Дж. Соненфельд [4, с.281]	Відповідність внутрішньому та зовнішньому середовищу	„Бейсбольна команда”	Талант, новаторство, рішучість, вміння працювати в умовах ризику
		„Клуб”	Інтеграція в групи, вірність традиціям. Прихильність до організації, стаж, досвід, кар'єра
		„Академія”	Спеціалізація, досвід і кваліфікація до рівня експертної роботи. Професіоналізм, працьовитість
		„Фортеця”	Здатність до виживання, пристосування до зовнішнього середовища
А. Етціоні [10, с.157]	Основа відносин між індивідом і організацією	1) Коерцивні (пимусові)	Фізичні, економічні реалії, підкорення нав'язаним правилам
		2) Утилітарні	Відпрацювання заробітної платні, виконання правил
		3) Нормативні	Цілі організації співпадають з особистими цілями
С. Ханді [1, с.198]	Орієнтири: влада, роль, завдання, людина	Культура влади	Орієнтація на владу
		Культура ролі	Процедури та правила важливіші, ніж людина, що їх виконує
		Культура завдання	Досвід, знання, робота в командах
		Культура особистості	Служіння і допомога організації своїм робітникам.
Е. Шейн [1, с.199]	Орієнтири: влада, роль, завдання, людина	Культура влади	Зосередження влади в руках декількох людей і заснована на їхніх здібностях
		Рольова культура	Урівноваженість влади між лідером і бюрократичною структурою, ролі й правила визначені

	Культура досягнень	Мотивація і прихильність, дія, ентузіазм, порив
	Підтримуюча культура	Внесок у спільну справу, почуття прихильності й солідарності, довіра і взаємність

Організаційна культура передбачає усвідомлення того, що в ній, як і в будь-якій системі, є певне ядро, навколо якого утворюються розгалуження. Ядром може бути стрижнева ідея або принцип, який є обов'язковим для всіх і кожного та виявляється в освітньому середовищі [4, с.226].

Стрижнева ідея організаційної культури, спрямованої на саморозвиток – це свідомий спрямований саморозвиток особистості для досягнення власного успіху та успіху організації.

Таким чином, можна зазначити, що *організаційна культура, спрямована на саморозвиток*, – це:

1) система цінностей, переконань, базових уявлень щодо свідомого саморозвитку суб'єктів організації й здійснення спільної діяльності для задоволення власних інтересів, цілей, потреб і цілей та потреб організації;

2) середовище, яке створює умови для саморозвитку особистості;

3) механізм управління поведінкою суб'єктів соціально-педагогічної системи, спрямованої на їх саморозвиток.

Організаційна культура, спрямована на саморозвиток особистості, належить до таких типів організаційної культури, які мають координати: адаптація до зовнішнього та внутрішнього середовища шляхом узгодження цілей і потреб організації та цілей, мотивів і потреб її суб'єктів.

Параметрами організаційної культури, спрямованої на саморозвиток особистості, є:

1) цінності організації, які містять: особисті досягнення, професійну та комунікативну компетентність, досвід, знання, кваліфікацію, талант, новаторство; почуття прихильності й солідарності, внесок у спільну справу організації;

2) наявність незалежності – самостійності особистості у виборі цілей, пріоритетів відносно робочих процедур;

3) високий рівень згуртованості, спрацьованості, сумісності – відчуття спільності та спільних дій у рамках організації;

4) позитивний соціально-психологічний клімат – довіра у взаєминах, уміння розв'язувати конфлікти;

5) ресурс розвитку – управління знаннями, відкритість комунікацій, навчання та розвиток членів організації;

6) управління – участь в прийнятті рішень, делегування повноважень; підтримка у починаннях, спробах, помилках, визнання особистих і спільних успіхів, заохочення і стимулювання інновацій, саморозвитку, самовдосконалення.

Специфічними функціями організаційної культури, спрямованої на саморозвиток є: 1) розвиваюча, яка полягає у створенні умов для формування і вдосконалення знань, умінь, компетенцій, досвіду, особистісних якостей, необхідних для власного успіху і успіху організації; 2) функція підтримки, яка полягає у визнанні успіхів особистості, стимулюванні її прагнень до саморозвитку та самовдосконалення.

Висновки... Можна зробити висновок, що організаційна культура, спрямована на саморозвиток особистості, – це механізм управління і спрямування поведінки особистості до самовдосконалення в особистісній і професійній сферах, має свою специфіку, що проявляється в її структурних елементах, функціях, типології, параметрах вимірювання.

Подальший розвиток досліджень у даному напрямі полягає у визначенні специфіки управління організаційною культурою, спрямованою на саморозвиток особистості. А саме: принципів її формування, методів, механізмів, інструментарію формування, підтримки або зміни організаційної культури на таку, що сприятиме саморозвитку особистості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Армстронг М. Практика управления человеческими ресурсами / М. Армстронг. – [пер. с англ. под ред. С. К. Мордвина]. – [8-е изд.]. – СПб. : Питер, 2007. – 832 с.
2. Дафт Р. Менеджмент [пер. с англ.] / Р. Дафт. – [6-е изд.]. – СПб. : Питер, 2008. – 864 с.
3. Эльникова Г. В. Основы адаптивного управления / [тексты лекций] Г. В. Эльникова. – Х. : Основа, 2004. – 128с.
4. Коротков Э. М. Управление качеством образования: учебное пособие для вузов / Э. М. Коротков. – [2-е изд.]. – М. : Академический Проект, 2007. – 320 с.
5. Освітній менеджмент : навч. посіб. / за ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки. – К. : Шкільний світ, 2003. – 400с.
6. Психология личности в трудах отечественных психологов / [сост. и общ. ред. Л. В. Куликова]. – СПб. : Питер, 2002. – 480 с.
7. Семиченко В. А. Психология личности / В. А. Семиченко. – К. : Ешке О, 2001. – 427 с.
8. Український педагогічний словник / уклад. С. У. Гончаренко]. – К. : Либідь, 1997. – 374 с.

9. Шейн. Э. Организационная культура и лидерство / Э. Шейн. – [пер. с англ. под ред. Т. Ю. Ковалевой]. – [3-е изд.]. – СПб. : Питер, 2007. – 336 с.

10. Элвессон М. Организационная культура / М. Элвессон. – [пер. с англ.] – Х. : Изд-во Гуманитарный Центр, 2005. – 460 с.

Аннотация
А.А.Полякова

Сущность организационной культуры, направленной на саморазвитие личности

В работе рассматриваются подходы к определению понятия организационной культуры, ее влияние на поведение личности. Выделяется специфика понятия, параметров, функций организационной культуры, направленной на саморазвитие личности.

Ключевые слова: личность, саморазвитие личности, организационная культура, структура, функции, типология, параметры организационной культуры, направленной на саморазвитие.

Summary
A.A.Poliakova

Essence of the Organizational Culture Directed to Self-Development of the Person

The approaches to definition of the concept of organizational culture, its influence on behaviour of the person are considered. Specificity of the concept, parametres, functions of the organizational culture directed to self-development of the person are examined.

Keywords: person, self-development of the person, organizational culture, structure, functions, typology, parametres of the organizational culture directed on self-development.

Дата надходження статті:

„12” листопада 2008 р.

УДК 371.12

О.О.ПОЧУЄВА,
методист
(м.Харків)

Теоретичний аспект сутності поняття „педагогічний колектив” загальноосвітнього навчального закладу в науковій літературі

У статті розглядаються теоретичні аспекти поняття „педагогічний колектив” загальноосвітньої установи в науковій літературі. Розглядається поняття, структура педагогічного колективу.

Ключові слова: педагогічний колектив, загальноосвітній навчальний заклад, функції колективу, структура колективу.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Серед складових успіху, якого досягають багато педагогічних колективів у вихованні школярів, важливу роль відіграє як високий професіоналізм учителів, так і злагодженість його дій у досягненні поставленої мети, а також використання виховних можливостей, закладених у самому педагогічному колективі.

Уявлення про педагогічний колектив як особливу трудову спільність та явище склалися в радянській педагогічній науці. Розробка проблеми цілей виховання, формування дитячого колективу в педагогічній науці ініціювала пошук оптимальної моделі педагогічного колективу, його саморозвитку і саморуху. Інтеграція виховних зусиль учителів була одним з найважливіших завдань педагогіки і школи ще в 20-30-х роках ХХ ст. У їх розробці брали участь Н.К.Крупська, С.Т.Шацький, В.Н.Сорока-Росинський, А.С.Макаренко та багато інших. Вони збагатили педагогічну науку і практику новими ідеями про цілі та об'єкт педагогічної діяльності, про створення і виховання колективу учнів, про формування особи нової людини. Особливу увагу приділяли вони єдності дій, поглядів і переконань педагогів як важливій умові не тільки ефективності виховної дії на школярів, але й об'єднання самих учителів у колектив.

Характер, умови, цільові установки праці вимагали від педагогів колективної організації діяльності, а соціально-економічні умови – об'єднання їх у соціально-трудова спільність – колектив. Ідею об'єднання вчителів школи в колектив розвивав і С.Т.Шацький. „У шкільній справі я не мислю одиночних зусиль... Колектив однодумців, що дружно здійснюють загальну роботу, – неодмінна умова нової школи”.

Розробляючи проблему педагогічного колективу, А.С.Макаренко вважав, що „нормальна робота школи не уявляється без згуртованого педагогічного колективу, що дотримується однієї методики і що колективно відповідає не тільки за „свій” клас, але й за всю школу в цілому”. Як керівник виховної установи, він уважав за краще „мати п'ять слабких вихователів, об'єднаних у колектив, що мають одну

думку, одні принципи, один стиль і, що працюють єдино, аніж десять хороших вихователів, які працюють всі поодиноці, як хто хоче”.

Істотний внесок у розробку цієї проблеми вніс у 50-60-і роки ХХ ст. В.О.Сухомлинський. Він надавав великого значення взаємодії особи вчителя і колективу. „Сила будь-якого трудового колективу, – писав В.О.Сухомлинський, – вимірюється розвитком індивідуальних можливостей кожного окремого трудівника”. Відводячи важливе місце особі вчителя, він неодноразово підкреслював провідне значення згуртованого педагогічного колективу у вирішенні завдань виховання. „Педагогічний колектив – це свого роду стрижень школи. Школа як вогнище виховання, як сила морального, ідейного впливу старшого покоління на те, що підростає, як центр багатогранного духовного життя живе тільки в педагогічному колективі”.

Останніми роками видано ряд досліджень, у яких висвітлюються різні аспекти діяльності педагогічного колективу. В даний час найбільш вивчені питання управління, закономірності об'єднання педагогічного колективу, структури ділових зв'язків у ньому; проведені спеціальні дослідження, що характеризують педагогічний колектив сучасної школи як цілісну систему.

Разом з тим високі вимоги, що ставляться до школи, спонукають педагогів не тільки удосконалювати свої професійні знання й уміння в сфері навчання і виховання, але і повніше використовувати резерви, закладені в педагогічному колективі як спільності.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Одним із напрямів реформування освіти, передбачених законами України „Про освіту” та „Про загальну середню освіту” і національною програмою „Освіта” (Україна ХХІ століття) є створення умов для професійної діяльності педагогічних працівників, забезпечення їх високого статусу в суспільстві, що вимагає сьогодні від адміністрації навчального закладу спрямування всіх зусиль на реалізацію соціально-психологічних функцій управління, які спрямовані на створення сприятливого соціально-психологічного мікроклімату, формування необхідного для продуктивної роботи педагогічного колективу, колективу односторонців, які пліч-о-пліч розв'язують складну проблему – формування особистості.

В останні десятиліття педагогічні дослідження були спрямовані на виявлення найбільш ефективних форм організації, методів об'єднання і формування виховних колективів (Т.Е.Конникова, А.В.Мудрик, Л.І.Новикова, І.Б.Первін та ін.), на розробку принципів і методів стимулювання колективної діяльності (Л.Ю.Гордін, М.П.Шульц та ін.), розробку педагогічного інструментування діяльності колективу (Е.С.Кузнецова, Н.Е.Щуркова та ін.). В основі сучасної концепції педагогічного колективу (Т.А.Куракін, А.В.Мудрик, Л.І.Новикова) представлена модель суспільства, що відображає форму його організації; відносини, які йому властиві; атмосферу, яка йому властива, а також систему людських цінностей, яка в ньому прийнята.

Формулювання цілей статті... Метою даної статті є висвітлення деяких аспектів теоретичної сутності поняття „педагогічний колектив” загальноосвітнього навчального закладу в науковій літературі.

Виклад основного матеріалу... Як відомо, будь-який колектив, зокрема вчительський, є різновидом соціальної групи. Раніше головною особливістю колективу, що відрізняє його від дифузної групи (простого скупчення людей), бачили в тому, що він зайнятий суспільно необхідною діяльністю, що підпорядковує інтереси особи інтересам суспільства. Вважалося: чим сильніше таке підпорядкування, тим краще. На думку деяких вчених, людські відносини в колективі теж пронизані головним чином суспільними мотивами. Відносини, витікаючи з особистих потреб, трактувалися як малоцінні або навіть шкідливі, такі, що свідчать про їх недосконалість. Слово „колектив” походить від латинського „colligo”, що в перекладі означає „об'єдную”, а латинське „collectivus” – збірний. Таким чином, поняття колективу вказує на об'єднання людей, на існування між ними пов'язаних відносин. У цьому сенсі в кожному людському співтоваристві можна виділити взаємини ділові та особисті.

Проте в справжньому колективі відношення особи і суспільства будуються на основі гармонізації їх інтересів, а не підпорядкування. І саме у такого колективу є ознаки, що свідчать про високу якість реалізації цільових і соціально-психологічних функцій управління: організованість, згуртованість, самоврядування і розвиток (удосконалення), відповідність діяльності інтересам і суспільства, і окремої особи.

Існують наступні взаємозв'язані функції педагогічного колективу – внутрішні і зовнішні. Перша, внутрішня функція, пов'язана з тим, що педагогічний колектив виступає як суб'єкт власного розвитку. Педагогічний колектив служить для школярів своєрідною моделлю, за якою останні складають уявлення про інші об'єднання дорослих; внаслідок цього функція педагогічного колективу, спрямована на власне вдосконалення, є однією з найважливіших. Інша внутрішня функція пов'язана з формуванням учнівського колективу, вдосконаленням і використанням його як інструменту виховання школярів. Зовнішня функція педагогічного колективу полягає в педагогізації навколишнього шкільного середовища, у перетворенні її в чинник цілеспрямованого виховання учнів.

Колектив як суб'єкт нової дидактичної якості освітнього процесу – це група людей, що є джерелом активності й пізнання закономірностей засвоєння знань, умінь, навичок і формування переконань, що визначають об'єм і структуру змісту цілеспрямованого цілісного процесу виховання і навчання. По відношенню до освітнього процесу виступає суб'єктом в період педагогічного планування і реалізації єдності цілей, цінностей і технологій в ході безперервної послідовної зміни актів навчання, з метою вирішення завдань розвитку і виховання особи.

Колектив виступає як важлива форма організації виховання, як могутній педагогічний інструмент. Розвиток і формування особи можна успішно здійснювати тільки в колективі і через колектив, що є однією з найважливіших закономірностей виховання, і розкривається через два наступні положення.

Перше з них полягає в тому, що важливою метою виховання є формування особи в душі колективізму, розвитку в неї товариських рис і якостей. Вказана мета може бути досягнута тільки за умови, що особа виховуватиметься в добре організованому та здоровому в соціальному і духовному відношенні колективі.

Друге положення пов'язане з тим, що виховання не може бути обмежене лише особистим впливом педагога на кожного вихованця. Воно обов'язково повинне підкріплюватися різностороннім впливом колективу, який не тільки забезпечує свободу і захищеність особи, але і виступає як носій здорової моралі й акумулює в собі багатство етичних і художньо-естетичних відносин. Тому в процесі педагогічної роботи необхідно створювати здоровий і згуртований виховний колектив і уміло використовувати його для різностороннього розвитку особи. Без такого колективу важко розраховувати на високу ефективність виховання.

Як соціально-виховна система педагогічний колектив має свою офіційну структуру. Вона пов'язана з технологією навчально-виховного процесу і є сукупністю об'єднань учителів (адміністрація, методичні об'єднання учителів-предметників, класних керівників, вихователів груп продовженого дня, тимчасові об'єднання педагогів у зв'язку з проведенням різних виховних акцій і т. д.). Важливим компонентом офіційної структури педагогічного колективу є зв'язки і відносини ділового характеру, що народжуються в процесі діяльності, об'єднуючи його членів. Від цих зв'язків і відносин у першу чергу залежить єдність колективу; встановлення таких зв'язків – спеціальна турбота керівництва школи і її суспільних організацій.

Співпраця з колегами – ще одна якісна особливість педагогічного колективу. Досвід показує, що оптимізувати систему ділових зв'язків, що породжують відповідні відносини в учительському колективі, можна через організацію повсякденного спілкування. Одні з цих зв'язків можуть мати характер співпраці, кооперації зусиль декількох учителів (наприклад, що працюють з колективом одного класу, що викладають один або суміжні предмети, об'єднуючих свої зусилля для виконання дорученої колективом справи і т. д.); у цьому випадку педагоги вступають у безпосередні контакти при реалізації загального практичного завдання. Інші зв'язки виникають при колективному аналізі результатів навчально-виховної роботи і зіставленні їх із досягненнями інших шкіл, що дозволяє кожному відчути свою приналежність до даного колективу. Треті зв'язки створюються шляхом розвитку наставництва, шефства майстрів педагогічної праці над молодими педагогами. У процесі спільної діяльності педагогів та їх спілкуванні складається і неофіційна структура колективу, що породжує відповідні відносини, які відображають процеси самоорганізації і саморегуляції у колективі. Дружні групи вчителів, неофіційна громадська думка, неофіційні лідери – все це прояви тих неофіційних виробничих відносин, які властиві будь-якому колективу. Співвідношення і регулювання ділових і виробничих відносин у колективі, що виникають в процесі спільної діяльності і спілкування вчителів, є важливою складовою управлінської діяльності шкільної адміністрації і суспільних організацій.

Педагогічний колектив – складна організаційна і психологічна єдність. Організаційно згуртований колектив – колектив стійкий, здатний протистояти дії внутрішніх і зовнішніх сил, спрямованих на ослаблення або руйнування зв'язків між його членами. Спробу досліджувати деякі психологічні чинники стабілізації педагогічного складу зробила група вчених під керівництвом Р.Х.Шакурова. У результаті проведеного дослідження було виділено три найбільш потужні чинники, що відіграють важливу роль в об'єднанні педагогічного колективу. Вони розташовуються в наступному порядку: стиль керівництва; культура колективу (під якою мається на увазі сукупність декількох ознак – задоволеність учителів атмосферою в колективі; організація роботи в колективі; узгодженість вимог педагогів до школярів); мікроклімат колективу. Був виявлений тісний зв'язок між організаційною згуртованістю вчительського колективу і ефективністю навчально-виховного процесу в школі.

Висновки... Таким чином, можна зробити висновок, що педагогічний колектив учителів є частиною суспільного колективу, куди входить як складова учнівський колектив. При всій відповідності ознакам будь-якого колективу педагогічний колектив школи одночасно має і свої специфічні особливості, які актуальні й сьогодні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Дежнікова Н. С. Педагогический коллектив школы / Н. С. Дежнікова. – М. : Знание 1990. – 80 с.
2. Леонтьев В. Г. Стиль руководства и социально-психологический климат педколлектива : учеб. пособ. /

Леонтьев В. Г., Сыровецкий Ю. С. – Новосибирск : НГПИ, 1991. – 86 с.

3. Педагогика : [учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений] / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Слостенина. – М. : Академия, 2002. – 576 с.

4. Шакуров Р. Х. Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив / Р. Х. Шакуров. – М. : Просвещение, 1990. – 208 с.

5. Шакуров Р. Х. Директор школы и микроклимат учительского коллектива / Р. Х. Шакуров. – М. : Знание, 1979.

Аннотация

О.А.Почуева

Теоретический аспект сущности понятия „педагогический коллектив” общеобразовательного учебного заведения в научной литературе

В статье рассматриваются теоретические аспекты понятия „педагогический коллектив” общеобразовательного учреждения в научной литературе. Рассматривается понятие, структура педагогического коллектива.

Ключевые слова: педагогический коллектив, общеобразовательное учебное заведение, функции коллектива, структура коллектива.

Summary

O.O.Pochuyeva

Theoretical Aspect of the Essence of Concept „Pedagogical Collective” of the General Educational Institution in the Scientific Literature

The theoretical aspects of the concept „pedagogical collective” in general educational establishment in the scientific literature are studied in the article. The structure of pedagogical collective is examined.

Key words: pedagogical collective, general educational institution, collective functions, collective structure.

Дата надходження статті:

„12” листопада 2008 р.

УДК 371.134 + 37.035.3

І.А.РАДЕЦЬКА,
аспірант
(м.Тернопіль)

Формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів трудового навчання

В статті визначені ключові завдання процесу формування художньо-проектних умінь учителя трудового навчання, шляхи їх виконання. Запропоновано евристико-дидактичну модель формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів трудового навчання. Модель представлена п'ятьма основними блоками: організаційно-управлінським; мотиваційно-цільовим; евристично-технологічним; особистісно якісним; рефлексійно-оцінювальним. Визначено, що евристично-дидактичний навчальний процес із створеними естетико-креативними та мотиваційними умовами, особистісно орієнтованим та особистісно діяльнісним підходами дозволив продуктивно на достатньо високому рівні здійснити процес формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів трудового навчання. Високий рівень художньо-проектних умінь зумовлює готовність майбутніх учителів трудового навчання до продуктивної професійної педагогічної діяльності у вирішенні завдань соціального замовлення на розвиток гармонійної творчої особистості школяра.

Ключові слова: модель, майбутній учитель трудового навчання, художньо-проектні уміння.

Постановка проблеми в загальному вигляді... На сучасному соціально-економічному і політичному етапах розвитку суспільства головним принципом освіти виступає соціальне замовлення на творчу гармонійно розвинену особистість. Цей принцип включає в себе сукупність інтересів і потреб суспільства в підготовці майбутніх учителів з якостями: творчої особистості, здатної бути носієм накопичених культурних, естетичних і мистецьких цінностей свого народу і народів світу; гармонійної особистості, яка володіє педагогічною майстерністю, методами педагогічної науки, сучасними педагогічними технологіями навчання тощо. Таким чином, при вирішенні головного завдання сучасної освіти у формуванні всебічно розвиненої особистості постала потреба щодо професійної підготовки вчителів трудового навчання. Таку підготовку, як зазначають фахівці з педагогіки, можливо здійснити завдяки еталонному уявленню про навчальний процес підготовки майбутніх учителів трудового навчання, тобто побудови моделі навчального процесу.

Формулювання цілей статті... Метою статті є теоретичне обґрунтування моделі формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів трудового навчання.

Аналіз досліджень і публікацій та виклад основного матеріалу... Модель навчального процесу, зазначає В. Ягупов, це еталонне уявлення про навчання учнів, його конструювання в умовах конкретних освітньо-виховних закладів. Він зазначає, що модель визначає цілі, основи організації і проведення навчального процесу, що її основними складовими мають бути: цільова, стимулювально-мотиваційна, змістовна, процесуальна, контрольно-регульовальна, оцінково-результативна, суб'єкт-суб'єктна компоненти [1, с.227].

Першочерговим принципом побудови педагогічної моделі формування художньо-проектних умінь виступає соціальне замовлення освітньої галузі „Технологія” на підготовку вчителя трудового навчання до проектно-технологічної діяльності школярів. Нами було визначено, що вагому частину у цій діяльності займає проектно-художня діяльність і про необхідність володіння вчителем трудового навчання художньо-проектними уміньми, що трансформуються на готовність вчителя трудового навчання до продуктивного навчання школярів і здійснення нами проектно-технологічної діяльності [2].

Для визначення і побудови педагогічної моделі формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів трудового навчання було розглянуто сутність дидактичних процесів, що відбуваються при опануванні проектно-художньою діяльністю. Нам імпонувала думка В. Дьяченко, який розглядає дидактику як теорію учіння про процес здобування раціонально-почуттєвого практичного досвіду при спілкуванні педагога й учня (двох суб'єктів учіння: перший досвід має, другий здобуває). Ми також приєдналися до тих дослідників, які вилучають з дидактики теорію пізнання, і вважаємо, як підкреслюють В. Дьяченко і І.Зязюн, що учіння – це засіб пізнавальних можливостей природного і соціального довкілля та „Я” особистості кожною людиною [3, с.32; 4].

Нами врахована і пропозиція В. Симоненко, що модель педагогічного процесу має бути цілісною динамічною системою. Він зазначає, що результати педагогічного процесу аналізуються його суб'єктами і звіряються з поставленою метою, відносно стабільними елементами цієї системи є ціль, діяльність суб'єктів (окремо педагога і окремо вихованця) і зміст освіти, а найбільш рухомими – методи, засоби, і організаційні форми, за допомогою яких в основному здійснюється керування педагогічним процесом [5, с.65-66].

Отже, моделюючи процес формування художньо-проектних умінь учителя трудового навчання, ми врахували чотири основні групи вимог: вимоги до змісту процесу формування художньо-проектних умінь вчителя трудового навчання і вимоги до самого процесу, вимоги до особистостей педагога і студента. При цьому ми врахували те, що процеси навчання в педагогічних закладах складаються з трьох взаємозв'язаних напрямків викладання предметів: загальноосвітнього, психолого-педагогічного і спеціального циклів. А вирішальний вплив на формування художньо-проектних умінь вчителя трудового навчання чинять спеціальні дисципліни („Основи зображення”, „Основи дизайну”, „Основи композиції”, „Художнє проектування костюму” тощо) поряд із психолого-педагогічними дисциплінами. Основи ж у цьому процесі закладають загальноосвітні дисципліни, особливо „Креслення” і „Нарисна геометрія”. Дисципліни художньо-графічного циклу впливають на формування візуального досвіду студентів, і як зазначають В. Михайленко і М. Яковлев, вони провокують пробудження особливого способу мислення – за допомогою графіки. Автори підкреслюють, що теоретичні знання з проблем естетичного формотворення збагачують просторову уяву [6, с.11]. Що, на нашу думку, є дуже важливим аспектом процесу формування художньо-проектних умінь.

Визначивши, що художньо-проектні уміньми, це – творчо спрямовані уміньми, тому що виконуючи їх, особистість перебуває в постійному творчому пошуку, який трансформуються на її розвиток. Насамперед, це виконання складних розумових дій: пошук потрібної, ще невідомої інформації, розмірковування над нею; аналіз, синтез, комбінування, узагальнення тощо. А також зображувальна грамота, тобто, виконання предметно-маніпулятивних дій, які не дають можливості студенту зупинитись на досягнутих рівнях здобутих знань, оскільки також відбувається поступове вдосконалення цих дій у процесі відтворення створеного в уяві художньо-естетичного образу проєктованого об'єкта на площині або в об'ємній формі [2]. Отже, цілком очевидно, що для опанування художньо-проектними уміньми потрібно сформувати у майбутнього вчителя трудового навчання здатність до творчості.

Фахівці з психології здатність до творчості називають креативністю. Е. Торренс розглядає креативність як здатність до загостреного сприйняття проблем, пов'язаною із недостатністю знань. Дж. Гілфорд виділив шість основних параметрів креативності: 1) здібність до виявлення і постановки проблем; 2) здібність до генерування великої кількості ідей; 3) гнучкість – здібність продукувати різноманітні ідеї; 4) оригінальність – здібність відповідати на подразники нестандартно; 5) здібність удосконалювати об'єкт, додаючи деталі; 6) здібність вирішувати проблеми, тобто здібність до аналізу і синтезу [7, с.184].

Для посилення креативної компоненти у навчальному процесі, необхідно, насамперед, сформувати у студентів риси творчої особистості, які виділили Дж. Гілфорд, О. Лук, це: прагнення до цікавої навчальної роботи; незалежність та самостійність у діяльності; схильність до ризику; допитливість та пошукову активність; оригінальність та схильність до фантазії; гнучкість та винахідливість; активність;

наполегливість; широчінь поля асоціацій; незалежність у судженнях; повага до себе; прагнення до розв'язання складних завдань; розвинене почуття прекрасного; схильність до ризику; прагнення до порядку в усьому тощо [7; 8].

Виходячи з аналізу наповненості компонентів художньо-проектних умінь [9], їх характерних рис і особливостей, рекомендацій фахівців щодо формування ціннісних якостей творчої особистості, виділили ключові завдання вищої школи щодо формування художньо-проектних умінь вчителя трудового навчання:

- сформувати:

- художньо-естетичну свідомість (художньо-естетичну культуру; художньо-естетичні почуття, наявність художньо-естетичних ідеалів, художньо-естетичні судження; художньо-естетичний смак, художньо-естетичні погляди, уміння художньо-естетичного оцінювання); прагнення до художньо-естетичної діяльності;

- цілісне художньо-естетичне та емоційно-чуттєве світосприйняття і світобачення;

- риси творчої особистості, тобто здатність до творчості;

- потребу творчого і евристичного пошуку;

- проектно-технологічну свідомість, яка полягає у мистецькій та культурологічній (проектно-технологічна культура), творчій, евристичній та педагогічній зумовленостях;

- дивергентне та творче художньо-проектне мислення: мислення образами, раціональне, логічне, аналітичне, раціональне;

- вміння створювати у своїй уяві або фантазії художньо-естетичні образи майбутнього виробу;

- вміння нашвидкуруч зарисувати створені в уяві образи (нарис, начерк, ескіз);

- вміння оперувати просторовими художньо-естетичними образами, тобто вміння перетворювати початковий образ у взаємопов'язаних напрямках: за формою, за розмірами або величиною, за розміщенням на площині або у просторі, за кольоровою гамою;

- вміння відобразити всі ці ознаки в новому образі, що характеризує його доцільність, повноту, новизну та оригінальність, тобто відтворити на площині або в об'ємній формі;

- розвинути:

- інтуїтивну та емоційно-чуттєву сфери особистості;

- навчити:

- самостійно виготовити та оцінити художньо спроектований виріб;

- вільному володінню методикою художнього проектування.

Таким чином, створюючи модель педагогічного процесу формування художньо-проектних умінь учителя трудового навчання, враховували матеріали дослідження щодо визначених вище завдань, а також запропоновані сучасними фахівцями з педагогіки І. Зязюном, В. Масловим, В. Бондарем, В. Галузяком, М. Сметанським, В. Шаховим складові компоненти структури навчальної діяльності, які є аналогічними компонентам будь-якої іншої діяльності:

- цільовий: цілі і завдання вивчення теми, розділу чи навчального предмета в цілому;

- мотиваційний: комплекс мотивів учіння;

- змістовий: знання, уміння, навички і здібності, умови розвитку пізнавального інтересу, які визначаються навчальним планом і програмами;

- операційно-діяльнісний: методи, засоби і організаційні форми навчання;

- контроль-регулюючий: контроль з боку вчителя і самоконтроль учнів за досягненням навчальних цілей;

- оцінювально-результативний: оцінка педагогом і самооцінка тими, хто навчається, результатів навчання [10, с.69; 11, с.51-56]. Що до цього питання ще врахуємо і думку Ю. Бабанського, який зазначає, що будь-яка діяльність, а особливо навчальна, вимагає бачити в ній мету, мотиви, зміст, способи дій, які виконуються при відомому напруженні волі, а також фізичних та інтелектуальних сил, способів регулювання дій і контролю за їх результатами [12; 10, с.69].

Ще брали до уваги рекомендації Л. Оршанського про те, що гуманістична природа вчительської праці, її різнобічність, потребує формування майбутнього педагога не як вузького предметника, а як високоосвіченої й культурної людини з великим педагогічним потенціалом. Як зазначає фахівець, цей процес передбачає проектування індивідуальної траєкторії професійного становлення студента та ініціює низку заходів, спрямованих на створення варіативних навчальних планів і програм, введення нової системи контролю оцінювання, інноваційної структури змісту та тривалості навчання тощо [13, с.3].

Важливу роль, на нашу думку, ще відіграє дидактичне обґрунтування процесу формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів трудового навчання. Специфіка навчання у вищій школі полягає у тому, що майбутній учитель так або інакше повинен залучатися до дидактичної проблематики, яка доступна його розумінню на кожному з етапів та використанні різних форм організації навчання. Отже, щодо дидактичного обґрунтування процесу формування художньо-проектних умінь нам допомогла

пропозиція І. Зязюна. Він зазначає, що у педагогіці вищої школи актуальною проблемою є формування такої дидактичної системи, як евристична дидактика, яка була запропонована В. Вахтеровим. Вона спрямована на підготовку студентів до вирішення неалгоритмічних задач і прийняття нестандартних рішень із використанням логіко-евристичних методів і прийомів особливо у художній творчості, а також на навчання самоініціації, пов'язаної з процесами самоорганізації мислення, самоуправління і самодіяльності студентів в евристичному пошукові [4, с.13].

Ми врахували ще й настанову І. Зязюна, який зазначає, що на нинішньому етапі суспільного розвитку відбувається об'єднання в єдиному культурному просторі концептуальної бази природничо-наукової і гуманітарної культур. При цьому компонентами концептуальної бази, зауважує фахівець, поряд з теорією пізнання, теорією систем, синергетикою, виступають теорія творчості й евристика [4, с.12].

Таким чином, у процесі аналізу проектно-художньої діяльності в різних галузях виробництва, а також освітньої галузі „Технологія” та її вимог до рівня підготовки школярів постала потреба щодо визначення структури процесу формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів трудового навчання. В контексті дослідження вона складається з наступних етапів, які вирішуються у комплексному поєднанні: набуття системи загальноосвітніх і спеціальних знань, умінь та навичок з мистецтвознавства, культур світу і своєї країни та їх історії, художніх дисциплін (основи зображення, основи композиції, основи дизайну), естетики та етики тощо; продуктивного вирішення вищезазначених завдань педагогічного процесу.

Цей процес розглядаємо як єдиний професійно орієнтований напрям, в якому вчитель трудового навчання досконало знає свою справу і володіє теорією та методикою проектно-технологічної діяльності школярів, а як виконавчими діями у ній – художньо-проектними вміннями. Тому що в нашому баченні майбутні вчителі трудового навчання – це творчі, евристично налаштовані, логічно і раціонально мислячі натури, вони є: і дослідниками, і проектувальниками, і художниками, і рисувальниками, і колористами, і креслярами, і мистецтвознавцями, і високоморальними високодуховними культуропровідними особистостями.

Таким чином, вималювалася необхідність будувати евристично-дидактичний навчальний процес формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів трудового навчання у наступних міцно взаємопов'язаних напрямках, які є основними складовими художньо-проектної діяльності і в своєму міцному поєднанні дають продуктивний результат: творчий; проектний; художній; естетичний; технологічний; культурологічний; мистецький; педагогічний. З акцентом на виділені нами раніше компоненти художньо-проектних умінь майбутніх учителів трудового навчання: художньо-естетичним; проектно-технологічним; педагогічним.

Усвідомлюючи вищезапропоноване визначення фахівцями В. Вахтеровим і І. Зязюном, модель формування художньо-проектних умінь побудована на принципах евристичної дидактики.

Отже, представляємо структурно-функціональну схему евристично-дидактичну модель навчального процесу формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів трудового навчання на рисунку 1.

Методичний аспект, під яким ми розуміємо евристично-дидактичної моделі процесу формування художньо-проектних умінь вчителя трудового навчання, представляємо п'ятьма основними блоками.

Організаційно-управлінський блок передбачає процеси: діагностування; прогнозування; планування; організацію; корекцію; контроль.

У процесі формування художньо-проектних умінь враховуються наступні шляхи:

- створення умов для розвитку ситуативного інтересу, який відіграє роль „пускового” механізму, як пропонують О. Пехота, А. Кікченко, О. Любарська, в здійсненні проектно-технологічної діяльності [14, с.120];

- евристично-дидактичний навчальний процес формування художньо-проектних умінь здійснюється на науковій психолого-педагогічній основі; створення необхідної та потрібної навчально-матеріальної бази;

- удосконалення системи планування, управління і контролю проектно-технологічним і проектно-художнім навчанням;

- підвищення проектно-технологічної і проектно-художньої культури викладачів; збагачення змісту навчання художньо-естетичним, емоційно-чуттєвим і особистісно-значущим і ціннісним матеріалом;

- побудова навчальних занять як розгорнутої творчо-евристичної діяльності, в якій студентам надається: свобода вибору художньо-проектних завдань; свобода творчого пошуку їх вирішення; свобода процесу виконання об'єкта художнього проектування до готового продукту; свобода суджень і оцінювання своєї проектно-художньої діяльності та діяльності інших;

- організація проектно-технологічної діяльності на матеріалах художнього проектування, яка буде сприяти вмотивованості особистості до потреби творчо-евристичного пошуку;

- активізація творчо-евристичного пошуку в художньому проектуванні, яка спрямована на розвиток творчого проектно-образного мислення особистості і процесів створення в своїй уяві художньо-естетичних образів, та на інтенсифікацію самого процесу художнього проектування;
- багатоваріантність і гнучкість форм організації різних видів навчальної діяльності: індивідуальної; парної; групової; колективної;

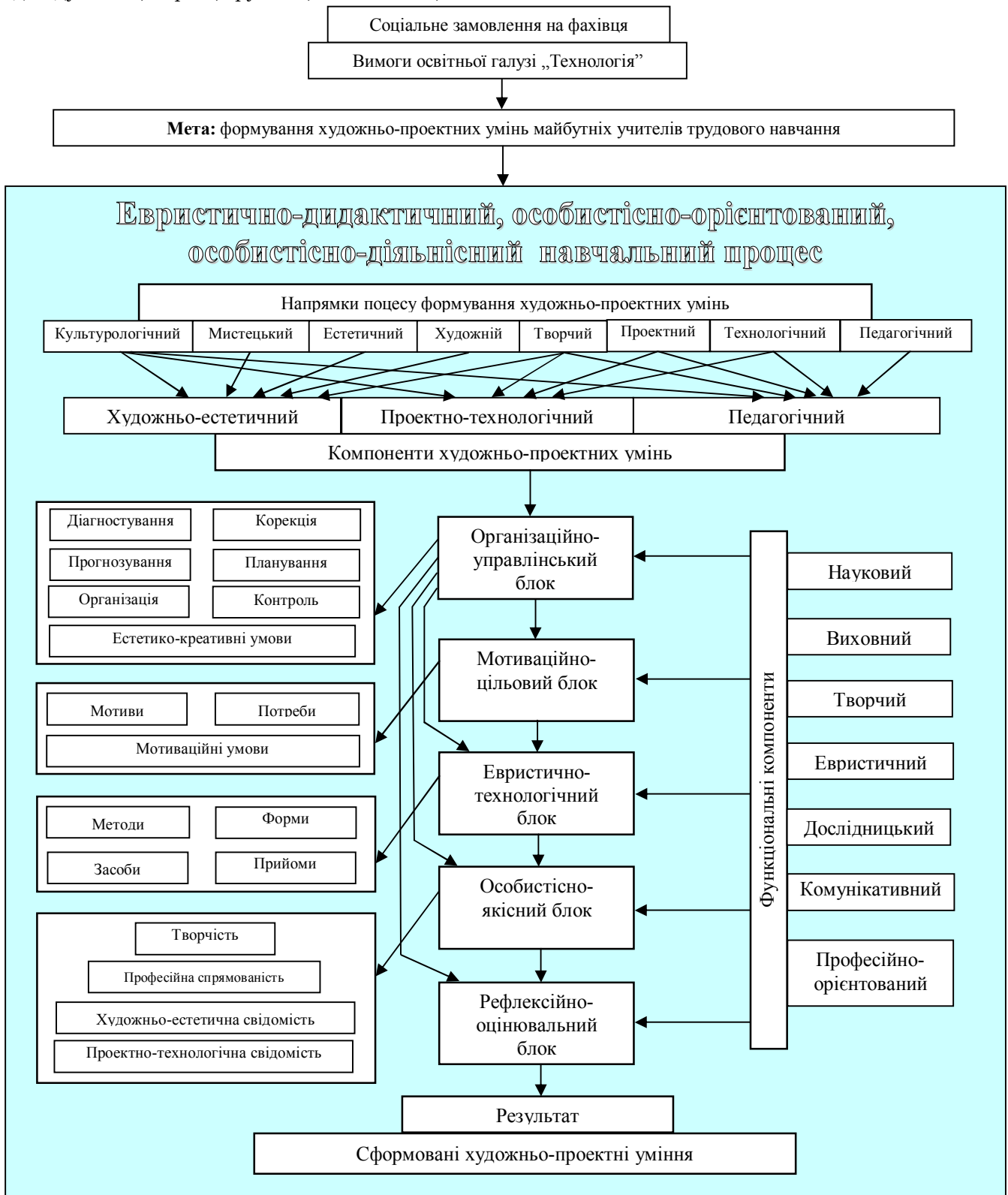


Рис. 1. Евристично-дидактична модель формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів трудового навчання

- реалізація сукупності логіко-евристичних методів та прийомів (проектно-технологічних, художньо-проектних, евристичних, індивідуально-творчих, соціально-емоційних) щодо розвитку процесів

продуктивного проектно-художнього мислення і вдосконалення виконання предметно-маніпулятивних дій в процесі зображення і відтворення художнього образу;

- гармонійна єдність психологічних (мисленевих, емоційно-чуттєвих, інтелектуально-оцінювальних) і педагогічно-діяльнісних (проектно-технологічна діяльність та її складова – проектно-художня діяльність) компонентів у процесі навчання;

- формулювання і вирішення художньо-проектних творчо-пошукових і проблемних завдань за ідеями, які перетворились у задуми на основі здобутих знань і джерел натхнення;

- розуміння особистістю студента духовно-змістовного наповнення речей через їх художньо-естетичні якості, сформовану у неї художньо-естетичну свідомість (естетичне почуття, естетичні ідеали, естетичні смаки, естетична оцінка) та цілісне емоційно-чуттєве світосприйняття і світобачення;

- прилучення студентів до активних процесів уважного спостереження реального видимого світу (природного – флори, фауни; рукотворного – предметного);

- цілеспрямоване формування на інтеграційному і міжпредметному рівнях окрім художньо-проектних умінь ще і паралельно різних видів загальнонавчальних умінь.

Аналіз літературних джерел [15; 16; 17] і педагогічний досвід надали підстави організаційне забезпечення процесу формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів трудового навчання в нашій моделі розглядати через низку педагогічних принципів. Поряд із загальнодидактичними принципами, що застосовуються у процесі формування художньо-проектних умінь, ще виділити низку творчо-евристичних психолого-педагогічних принципів, які, на нашу думку, є необхідними і важливими, а саме принципи:

- адекватності моделюючої системи знань цілям і задачам педагогічної діяльності вчителя трудового навчання;

- впровадження особистісно-орієнтованого та особистісно діяльнісних підходів, як базової цінності;

- практично-продуктивної спрямованості процесу формування художньо-проектних умінь;

- орієнтації на розвиток ціннісних якостей особистості;

- психолого-педагогічної підтримки у навчанні ;

- комплексного і гармонійного розвитку різноманітних аспектів художньо-проектних умінь (від простого до складного);

- формування логіко-евристичних методів, засобів і прийомів художньо-проектної діяльності;

- проблемності та художньо-проектної творчості;

- аналізу, синтезу, порівняння і узагальнення;

- проектно-технологічної послідовності при опануванні навчально-пізнавальним матеріалом;

- свободи та самостійності моделювання своєї професійної діяльності у навчальному процесі – принцип професійної мобільності;

- модульності процесів професійного навчання;

- суспільно-історичної детермінації;

- міжпредметних зв'язків та інтеграції навчальних дисциплін;

- профорієнтаційної спрямованості навчальних дисциплін;

- „контекстності” у навчанні.

Для забезпечення продуктивного процесу формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів трудового навчання було створено і організовано ще і такі умови, які дають їм можливість виявити здобуті знання в практичній діяльності, і які сприяють розвитку ціннісних якостей особистості студента і спрямовані в своєму поєднанні на збагачення художньо-естетичного, проектного, творчого педагогічного досвіду майбутніх учителів трудового навчання.

Було враховано і те, що формування індивідуальної траєкторії набуття знань в університетах закладено у вимогах Болонського процесу, до якого приєдналася Україна, і який вимагає від педагога бути партнером учня в навчанні і розвитку [18].

Також взято до уваги і те, що програма „Людина – проектування – середовище” передбачає розгляд художнього проектування як інтегрованого елементу дійсності, пов'язаного з архітектурою, промисловістю, охороною середовища тощо [19, с.20].

Дослідження психологів зазначають, що в діяльності здійснюється розвиток сприйняття, відчуття, пам'яті, мислення, уяви, формуються знання, набувається життєвий досвід, виникають нові потреби та інтереси, емоційні та вольові, розвиваються розумові і духовні, загальні і спеціальні здібності людини [16, с.135].

Отже, ґрунтуючись на естетичній та креативній спрямованості художньо-проектних умінь, ми створили естетико-креативні педагогічні умови, які виходять із сутності теорії проектно-художньої діяльності з визначення того, що художність є компонентом естетизму і міцно поєднана з проектністю і творчістю. Естетико-креативні педагогічні умови мають трьохсторонню структуру, яка включає у своєму гармонійному поєднанні естетичні, креативні та педагогічні умови.

Це такі умови, завдяки яким набувся досвід організації художньо-проектного пошуку і раціонального вибору рішення, відбулося опанування майбутніми вчителями трудового навчання різноманітними евристичними методами, засобами і прийомами проектно-художньої діяльності.

У таких естетико-креативних умовах стало можливо формувати такі ціннісні якості особистості, які є характерними рисами і особливостями художньо-проектних умінь, як художньо-естетичну свідомість; логіку та художню і проектну інтуїцію; спостережливість; увагу; творче мислення; художньо-естетичне і емоційно-чуттєве сприйняття природного і предметного світу і відношення до нього; уяву, уявлення і фантазування; художньо-образне мислення, для якого характерне розуміння основних естетичних критеріїв, як-от: краса і гармонія речей; мотивація на натхнення та загорання; потреба творчого і евристичного пошуку; потребу в самовираженні; естетичні та морально-етичні якості особистості тощо.

Цілком очевидно, що формування художньо-проектних умінь і розвиток вищезазначених ціннісних якостей здійснилися завдяки організації естетико-креативних умов, які забезпечили функціонування цих якостей на усіх етапах творчої проектно-художньої діяльності: сприймання, усвідомлення, натхнення, виникнення ідей, появи замислу, інтуїції тощо. Вони ґрунтуються на шляхах художньо-естетичного і образно-логічного навчання, які дієво впливають на усі органи відчуття та емоційно-почуттєву сферу особистості студента.

В цих умовах присутні майже усі складові успішного формування художньо-проектних умінь, для яких характерна творча спрямованість особистості.

Мотиваційно-цільовий блок. Розглядаємо цей блок як емоційно-ціннісний, оскільки одним із показників художньо-проектних умінь є сформованість міцних мотивів у проектно-технологічній діяльності майбутнього вчителя трудового навчання. Він присутній майже в усіх ланках навчального процесу, в ньому проявляються проектно-технологічні та художньо-проектні якості особистості. Виявом сформованості в майбутніх учителів трудового навчання мотиваційного компонента художньо-проектних умінь можуть бути наступні характеристики:

- установка на творчо-пошукову, проектно-художню діяльність як головну дидактичну одиницю розвивального навчання;
- потреба в оволодінні майстерністю художньо-проектних умінь, як важливою професійною якістю;
- адекватне самооцінювання своєї готовності до художньо-проектної та проектно-технологічної діяльності;
- уміння визначати мету проектно-художньої діяльності (здатність ставити цілі, педагогічна спрямованість на досягнення мети);
- розвинена допитливість і пізнавальний інтерес до створення доцільного, нового, гармонійного в предметному (навколишньому) світі;
- потреба творчого пошуку в створенні нового, доцільного, оригінального і красивого та утилітарного;
- позитивні інтелектуальні почуття на досягнення успіху в проектно-художній діяльності;
- прагнення постійної самоосвіти, саморозвитку, самовдосконалення.

Успіх у будь-якій діяльності (учіння або професійна самореалізація) залежить не лише від здібностей і знань особистості, а й від мотивації, тобто, від прагнення людини самостверджуватись, досягати високих результатів, приносити користь суспільству, досягнення матеріальної незалежності тощо. Достатньо доступно і цікаво розглянуто широке коло проблем, пов'язаних з мотивацією людини до діяльності, сучасним психологом С. Занюк, який підкреслює, що людина з високим рівнем мотивації багато працює і досягає кращих результатів, що мотивація є важливим фактором, який забезпечує успіх у діяльності [20, с.9-10]. „Мотивація учіння – комплекс властивих учневі мотивів, які спонукають, спрямовують його пізнавальну діяльність, значною мірою визначають її успішність” [11, с.53-54]. Отже, цілком очевидно, що ефективність активізації навчального процесу залежить, передусім, від його мотивації.

Таким чином, мотиваційно-цільовий блок передбачив створення мотиваційних умови до активної художньо-творчої діяльності студента, який, маючи мотивацію досягнення, прагне досягти успіху. До категорії мотивації досягнення можна зарахувати потребу студента у досягненні мети та успіху в своїй діяльності. До потреби досягнення успіху належать, насамперед, бажання і сподівання особистості на досягнення мети, керуючись мудрим висловом В. Роменця, що людина повинна мати власний вогонь [21, с.17].

Тільки за наявності і реалізацією мотиваційно-цільового блоку майбутні вчителі трудового навчання приймають ціль і завдання навчального процесу, а оцінювання результатів їхньої діяльності виконує мотиваційну функцію: до опанування художньо-проектними вміннями проявляється активний інтерес і ставлення; сам процес навчальної діяльності стає продуктивним і його мета буде досягнута.

Евристично-технологічний блок передбачив опанування студентами теоретичними основами організації і планування проектно-художньої діяльності, формування у майбутніх учителів трудового навчання теоретико-практичної основи гностичних, проектних, організаторських, конструктивних,

комунікативних умінь, здійснився творчо-евристичний розвиток особистості студента, вони опанували технологію, методику і засоби композиційної і зображувальної граматики.

Евристично-технологічний блок включає вибір методів, прийомів, засобів і форм здійснення проектно-художньої діяльності студентами в залежності від мети, конкретного виду організації навчання, навчального предмета тощо. Цей блок включає:

- планування процесу навчання студентів проектно-художньої діяльності;
- навчання студентів проектною та проектно-художньою діяльністю;
- навчання студентів виконувати послідовно усі етапи художнього проектування, тобто, за визначеним алгоритмом;
- навчання студентів самостійно здійснювати пошук проблем та ідей;
- навчання студентів виконувати ескізи, креслення, зображення, рисунки, розробляти композиційні та кольорові рішення, ґрунтуючись на знаннях з дисциплін загальноосвітнього, психолого-педагогічного і спеціального циклів;
- оволодіння студентами високим рівнем здатності художньо-естетичного зображення на площині, як необхідним інструментом при наочно-образному навчанні школярів:
- застосовування методів активізації творчості (евристичні методи);
- навчання студентів проводити обґрунтування художніх проектів з економічних, екологічних, естетичних та утилітарних поглядів.

З огляду на специфічні особливості художньо-проектних умінь було виділено наступні основні типи навчального процесу:

- продуктивний художньо-креативний, спрямований на формування художньо-естетичної і проектно-технологічної свідомості, розвиток гармонійної особистості, який передбачає її творчу та евристичну активність, розвиток різних аспектів мислення (дивергентного, логічного, раціонального, художньо-проектного, художньо-образного, проектно-технологічного, інтуїтивного тощо), самостійний пошук нових знань;

- особистісно орієнтований, формуючий індивідуальність, готовність до самовираження у процесі проектно-технологічної діяльності;

- репродуктивний, спрямований на формування художньо-проектних умінь.

Цей блок впливає на конкретизацію цілей навчання і вибір способів їх реалізації – засобів, методів, прийомів і форм організації навчальної діяльності студентів, стилю спілкування. Значне місце у процесі формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів трудового навчання посідає інформація про етапи творчого процесу художнього проектування. Так, на першому етапі викладач має вміти проаналізувати зміст матеріалу, що пропонується; підібрати та запропонувати творчі завдання, враховуючи індивідуальні можливості та уподобання студентів; навчити студентів робити передпроектний аналіз джерел творчості; навчити обирати найбільш раціональні методи активізації творчого мислення для проектування майбутнього образу виробу; навчити спроектувати власну діяльність при виконанні художнього проекту майбутнього виробу [2].

Евристично-технологічний блок включає продуктивний процес формування художньо-проектних умінь, знання з дисциплін загальноосвітнього, психолого-педагогічного і спеціального циклів:

- обсяг художньо-проектних умінь (їх повнота, глибина, досконалість);
- усвідомленість цінності художньо-проектних умінь (самостійність виконання, вміння відстоювати свої художньо-проектні ідеї, задуми):
 - сутності та переваг художнього проектування;
 - структури, етапів і змісту проектно-художньої діяльності;
 - класифікації навчальних художньо-творчих проектів;
 - методики навчання проектно-художньої діяльності на всіх її етапах;
 - визначення вимог до якості виробу, що проектується;
 - критеріїв оцінювання етапів процесу виконання проектного виробу та художньо-естетичного оцінювання виготовленого об'єкту.

Таким чином, евристично-технологічний блок спрямований на формування у студентів системи теоретичних знань про сутність, характерні риси і особливості художньо-проектних умінь учителя трудового навчання, вироблення системного підходу до вирішення проблемних завдань в проектно-художній діяльності, формування художньо-проектних умінь вчителя трудового навчання і паралельно формування комплексу проектних і загальнонаукових умінь в навчальній діяльності.

Особистісно-якісний блок враховує ціннісні якості особистості майбутнього вчителя трудового навчання:

- творчість та продуктивність мислення; професійне мислення: художньо-образне мислення, проектне та композиційне мислення, дивергентне та інтуїтивне мислення; самостійність та критичність мислення;

- професійну спрямованість: широку ерудицію; потребу творчого пошуку: творчий підхід до будь-якої справи, вміння доводити її до результативного завершення; професійну майстерність;
- художньо-естетичну свідомість: художньо-естетичне і емоційно-чуттєве сприйняття оточуючого світу і його бачення (у виконанні художніх проєктів); художньо-естетичну культуру; художньо-естетичні судження; художню спостережливість; чутливість аналізаторів (відчуття кольорів, відтінків, оздоблювальних матеріалів та ін.); художньо-естетичну діяльність;
- проєктно-технологічну свідомість: наочно-образне сприйняття і зорову пам'ять; розвинуті розумові анемічні знання та вміння, які проявляються у створенні уявних образів за допомогою наочно-образної пам'яті і відтворенні їх на площині засобами зображення, або в об'ємній формі.

Рефлексійно-оцінювальний блок (результативний) орієнтований на показники рівнів сформованості художньо-проєктних умінь вчителя трудового навчання, враховуючи те, що ці рівні взяті за основу педагогічного результату процесу їх формування.

До низки оцінювальних показників віднесено: ціннісне відношення до педагогічної діяльності; готовність майбутнього вчителя трудового навчання до проєктно-художньої діяльності, яка трансформується у проєктно-технологічну діяльність (ступінь розвитку художньо-проєктного мислення; ступінь довершеності виконання зображувальної грамоти); творча активність особистості; прагнення до професійного самовдосконалення і продуктивної самореалізації. А також орієнтований на самостійне об'єктивне оцінювання студентами виконаних художніх проєктів, (виготовлених виробів) та вміння їх захисту; на визначення рівня сформованості художньо-проєктних умінь у студентів, який в свою чергу інтегрує на рівень готовності вчителя трудового навчання до проєктно-художньої діяльності.

Таким чином, евристично-дидактична модель дозволяє продуктивно, на достатньо високому рівні здійснити процес формування художньо-проєктних умінь майбутніх учителів трудового навчання та зумовлює їх готовність до продуктивної професійної педагогічної діяльності, вирішення завдань соціального замовлення і освітньої галузі „Технологія” щодо розвитку гармонійної творчої особистості школяра.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посібник / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.
2. Радецька І. А. Зміст і структурна побудова проєктно-технологічної діяльності вчителя трудового навчання / І. А. Радецька // Матеріали всеукраїнської науково-методичної конференції „Проблеми підготовки фахівців-аграріїв в навчальних закладах вищої та професійної освіти”: Додаток до збірника наукових праць ПДАТУ № 16 / під заг. ред. І. М. Бендери, О. В. Ткача. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2008. – С. 216-220.
3. Дьяченко В. К. Новая дидактика / В. К. Дьяченко. – М. : Народное образование, 2001, – 493 с.
4. Зязюн Іван. Філософські обриси сучасної дидактики / І. Зязюн // Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи : матеріали IV міжнар. наук.-практ. конф. – Хмельницький : Авіст, 2007. – С. 6-14
5. Общая и профессиональная педагогика : учебное пособие для студентов педагогических вузов / [Е. И. Серкова, В. Д. Симоненко, М. В. Ретивых, А. М. Воронин, Н. В. Фомин] ; под ред. В. Д. Симоненко. – М. : Вентана-Граф, 2006. – 368 с. – (Педагогическое образование).
6. Михайленко В. Є. Основи композиції (геометричні аспекти художнього формотворення) : навч. посіб. для студ. вищих навч. закладів / В. Є. Михайленко, М. І. Яковлев. – К. : Каравела, 2004. – 304 с.
7. Дружинин В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – СПб. : Питер Ком, 1999. – 368 с.
8. Лук А. Н. Мышление и творчество / А. Н. Лук. – М. : Политиздат, 1976. – 144 с.
9. Радецька І. А. Система художньо-проєктних умінь майбутнього вчителя / І. А. Радецька // Освітнянські обрії: реалії та перспективи : зб. наук. праць / Н. Т. Тверезовська (голова) та ін. – К. : ПІТО, 2007. – №1(1). – С. 232-235.
10. Бондар В. І. Дидактика : [навчальне видання] / В. І. Бондар. – К. : Либідь, 2005. – 264 с.
11. Педагогіка : навч. посіб. / В. М. Галузяк, М. І. Сметанський, В. І. Шахов. – Вінниця : Вінницька обласна друкарня, 2001, – 200 с.
12. Педагогіка : учеб. пособие / Под ред. Ю. К. Бабанского. – М. : Просвещение, 1988. – 479 с.
13. Науково-методичний комплекс професійно-орієнтованих дисциплін зі спеціальності „Педагогіка і методика середньої освіти. Трудове навчання (обслуговуюча праця)” та спеціалізації „Прикладна і технічна творчість” напрямку підготовки „Педагогічна освіта” / за заг. ред. Л. В. Оршанського. – Дрогобич : Каменярь, 2003. – 240 с.
14. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / [О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська, К. Р. Нор, О. Є. Олексюк, А. Л. Ситченко, Л. В. Тарасова, Т. В. Тихонова] ; за ред. О. М. Пехоти. – К. : А. С. К., 2003. – 255 с.
15. Слєпкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі : навч. посіб. / З. І. Слєпкань. – К. : Вища шк., 2005. – 239, [1] с. : ілюстр.
16. Васильев И. Б. Профессиональная педагогика: конспект лекций для студентов инженерно-педагогических специальностей / И. Б. Васильев. – [4-е изд., перераб. и доп.]. – Харьков : [б. в.], 2003. – 152 с.
17. Гура О. І. Педагогіка вищої школи: вступ до спеціальності : навч. посіб. / О. І. Гура. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 224 с.
18. Кремінь В. Деякі питання формування особистості професіонала в контексті вимог сучасного суспільства / В. Кремінь // Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи : матеріали IV міжнар. наук.-практ. конф. – Хмельницький : Авіст, 2007. – С. 3-6.
19. Лихачев Б. Т. Эстетическое воспитание школьной молодежи / Б. Т. Лихачев. – М. : Педагогика, 1981. – 246 с.
20. Занюк С. С. Психология мотивации : навч. посіб. / С. С. Занюк. – К. : Либідь, 2002. – 304 с.

21. Роменець В. А. Психологія творчості : навч. посіб. / В. А. Роменець. – [2-ге вид., доп.]. – К. : Либідь, 2001. – 288 с.

Аннотація
И.А.Радецкая

Формирование художественно-проектных умений будущих учителей трудового обучения

В статье определены ключевые задачи процесса формирования художественно-проектных умений учителя трудового обучения, пути их выполнения. Предложена эвристически-дидактическая модель формирования художественно-проектных умений будущих учителей трудового обучения. Модель представлена пятью основными блоками: организационно-управленческим; мотивационно-целевым; эвристически-технологическим; личностно-качественным; рефлексивно-оценочным. Определено, что эвристически-дидактический учебный процесс вместе с созданными эстетико-креативными и мотивационными условиями, личностно ориентированным и личностно-деятельностным подходами разрешил продуктивно на достаточно высоком уровне осуществить процесс формирования художественно-проектных умений будущих учителей трудового обучения. Высокий уровень художественно-проектных умений предопределяет готовность будущих учителей трудового обучения к продуктивной профессиональной педагогической деятельности в решении задач социального заказа на развитие гармоничной творческой личности школьника.

Ключевые слова: модель, будущий учитель трудового обучения, художественно-проектные умения.

Summary
I.A.Radetska

Formation of Art-Design Abilities of the Future Teachers of Labour Training

The key tasks of the process of formation of art-design abilities of the teacher of labour training and the ways of their performance are determined in the article. The heuristic-didactic model of formation of art-design abilities of the future teachers of labour training is offered. The model is presented by five mainframes: organizational-administrative; motive-target; heuristically-technological; personally qualitative; reflexive-evaluating. It is defined, that heuristically-didactic educational process together with the created aesthetic-creative and motivational conditions, personally focused and personally active approaches has allowed to carry out productively at high level process of formation of art-design abilities of the future teachers of labour training. High level of art-design abilities predetermines readiness of the future teachers of labour training for productive professional pedagogical activity in the decision of problems of the social order for development of the harmonious creative person of the schoolboy.

Keywords: model, the future teacher of labour training, art-design abilities.

Дата надходження статті:

„19” грудня 2008 р.

УДК 35 : 076.1

Т.Л.РІКТОР,
кандидат філософських наук
(м.Київ)

Роль системи освіти у формуванні управлінської еліти держави: проблеми та перспективи

Висунуто загальну модель системного формування управлінської еліти в Україні в рамках неперервної освіти із зазначенням домінуючої ролі останньої; виокремлено стратегічні вектори політики управління суспільним розвитком на базі вдосконалення освітянської галузі.

Ключові слова: навчання, неперервна освіта, управлінська еліта, стратегічний розвиток, формування еліти, самореалізація особистості, цільове управління, ціннісна еліта.

Постановка проблеми в загальному вигляді... На сучасному етапі державотворення України потрібні фахівці, здатні швидко реагувати на нові виклики часу, здібні творчо реалізувати сучасну модель економічного розвитку, діяти адаптовано до формування громадянського суспільства, інтегрування у світове співтовариство. Саме ці фахівці уособлюють в собі управлінську владну еліту країни, які своїм дієвим прикладом, своїми стратегічними рішеннями спрямовують вектор сучасного розвитку всієї країни.

Утворюючим базисом при підготовці управлінських кадрів в будь-якій державі є система освіти, що здійснює професійну висококваліфіковану підготовку – формує майбутню владну еліту країни.

На жаль, сьогодні наша країна відчуває дефіцит професіоналізму саме серед представників владної еліти, не секрет, що саме їх непрофесіоналізм і некомпетентність є сьогодні причиною багатьох зволікань нашої держави на шляху до прогресивного, сталого розвитку. Україна постійно знаходиться у стані затяжних виборів, і, як результат – дійсна системна криза усього суспільства. Чому так відбувається? Відповідь наступна: як би це не було прикро, в нашому суспільстві діє започаткована ще в радянські часи (в часи, де панував так званий „блат”) і усталена вже майже традиція: на високі управлінські

посади часто потрапляють випадкові люди з низьким рівнем професійності та морально-етичних якостей. Деякі з них майже не мають ні сучасних знань, ні виробничого досвіду, ні життєвої школи, ні вміння згуртувати навколо себе відповідальних і найголовніше – відданих стратегічним загальнодержавним справам людей.

Сучасному українському суспільству конче необхідна єдина модель формування, перш за все, управлінської еліти в системі освіти, адже країні конче потрібні справжні владні лідери, здатні спрямувати стратегічні вектори держави у прогресивному руслі. Мова йде про розбудову системи становлення нової управлінської культури в управлінських структурах та організаціях, де похідним джерелом є саме заклади освіти, у яких починається „творення” управлінської еліти

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання даної проблеми... Методологічні та загальнотеоретичні проблеми формування управлінської еліти досліджуються багатьма науковцями. Так, питання елітоутворення та її функціонування розкрито у працях закордонних науковців, а саме: Г.В.Атаманчука [1], Г.К.Ашина [2], Р.Міллса [12], Г.Москі [13], Х.Ортега-і-Гассета [14], В.Парето [15]. Глибокий аналіз історичних витоків та сучасного становища владної еліти у масштабі країн СНД зроблено О.В. Гаман-Голутвіною [4]. Багато українських вчених досліджують проблему владної еліти, зокрема це роботи М.Бутко [3], О.Дащаківської [5], Г.Дмитренка [6], О.Крюкова [7], О.Логвиненко [9], Л.Мандзій [10], Є.Марчук [11] та ін., в яких підкреслюється, що на сьогодні вирішення проблеми формування управлінської еліти має характер становлення, і не дійшло до якого-небудь єдиного завершеного теоретичного уявлення та практичного втілення.

Формулювання цілей статті... Отже, метою даної статті є висвітлення основних проблем та перспектив розвитку системи освіти в Україні, враховуючи її провідну роль у формуванні дійсної ціннісної управлінської еліти держави.

Виклад основного матеріалу... Сьогодні Президент України виступає ініціатором не паліативних рішень, а ініціатором формування і реалізації нової кадрової політики, яка ґрунтується на державницькому світогляді й спрямована насамперед на реалізацію суспільних інтересів і забезпечення добробуту усіх громадян. „Влада сьогодні перестала служити народу, а громадськість не в змозі віднайти консенсус щодо вибору майбутнього країни. Партії та їх лідери змагаються в політичному процесі не шляхом представлення програм розвитку суспільства (інтелекту – Р.Т.), а через гучне обнародування вад опонентів, а то й просто компроматів...” [17].

Кадрова політика держави – це стратегія формування та ефективного, раціонального використання кадрів, це система цілей, пріоритетів, принципів і завдань діяльності держави з регулювання кадрових процесів і відносин у країні. „Це не поточна, а перспективна і найголовніша домінанта держави, оскільки стосується добору висококваліфікованих, самовідданих кадрів, їх розстановки, виховання, постійного підвищення рівня теоретичних і практичних знань” [3].

Основна мета кадрової політики держави – забезпечити органи державної влади, органи місцевого самоврядування, державні підприємства, інші установи й організації високопрофесійними, патріотично налаштованими управлінськими кадрами нового типу, здатними взяти на себе відповідальність та успішно вирішувати назрілі загальнодержавні та регіональні проблеми і таким чином організувати ефективно державне управління політичним й усіма іншими процесами суспільного розвитку.

Від діяльності державних службовців різних рівнів та галузей, державної служби в цілому як апарату, універсального інституту держави, багато в чому залежать основні показники життєдіяльності та розвитку країни. Ось чому самі механізми формування та вдосконалення керівної владної еліти країни повинні постійно знаходитися в центрі уваги держави і суспільства, а також обов’язково повинні ними контролюватися.

Щодо основних завдань державної кадрової політики країни, то головним її змістом сьогодні має стати: ефективна та гнучка структуризація та оптимізація діяльності місцевих органів управління; розмежування повноважень і усунення дублювання функцій і обов’язків держслужбовців; демократизація їх службових взаємовідносин з населенням на основі верховенства права й законності, пріоритету прав людини і громадянина; перехід від адміністративно-розпорядчих взаємовідносин до координаційно-регуляторних, тобто партнерських відносин із суб’єктами господарювання, установами, організаціями.

Саме через цю призму повинен здійснюватися добір, підготовка, перепідготовка і підвищення кваліфікації, побудова кар’єри державних службовців, формування їх світогляду, політичної, управлінської, правової, морально-етичної культури, економічних знань.

І найголовнішим, первинним базисом в цій справі є система освіти, що здійснює професійну, висококваліфіковану підготовку – формує майбутню владну еліту країни, здатну стратегічно мислити на благо країни. За логікою, це „елітне формування” повинні здійснювати високопрофесійні, компетентні насамперед вихователі дитячих садків, вчителі шкіл, ліцеїв, гімназій, викладачі технікумів, коледжів, інститутів, університетів. Зазначимо, що моніторинг якості національної системи освіти визнано Радою Європи головним завданням, що передувє створенню єдиного європейського простору освіти в 2010 р.

Підготовку і, найголовніше – удосконалення – підвищення кваліфікації освітянських кадрів здійснює в Україні Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти при Університеті менеджменту освіти.

Пріоритетними стратегічними векторами в системі підвищення кваліфікації керівних кадрів освіти на сьогодні є узгодженість навчальних програм Університету менеджменту освіти з Болонською конвенцією та спрямованість на євроінтеграційні процеси і транскордонне співробітництво, на сучасну модернізацію усієї системи освіти. Керівний склад УМО та його інститути певним чином спрямовують освітянсько-виховну діяльність своїх випускників, адже усвідомлює, що нинішня кадрова ситуація обумовлює необхідність формування в Україні нових пріоритетів, до яких належить:

стабільність кадрового складу в поєднанні з його, насамперед, цілеспрямованим оновленням;
об'єктивна оцінка професійних і особистих якостей претендентів на керівні посади;
залучення до освітянсько-виховної діяльності кадрів нової генерації, насамперед обдарованої молоді, створення умов для її службового зростання і закріплення на роботі досвідчених спеціалістів;
прозора кар'єрна перспектива.

Як перспектива – в УМО та його підрозділах слід вибудувати чітку систему роботи з керівними кадрами освіти, яка б передбачала: а) високу мотивацію та захищеність освітян з метою залучення й утримання на політично незалежній професійній основі найкращого людського потенціалу; б) максимально об'єктивний і гласний відбір, прийом, оцінка, просування керівних кадрів на підставі їх особистих заслуг і досягнень, замість дружніх стосунків і політичних симпатій; в) ефективне високопрофесійне навчання передусім вихователів дитячих садків (адже соціально орієнтуватися, формуватися як особистість дитина починає у дошкільному віці) та вчителів початкової та середньої школи; г) цільову підготовку кадрів вищого управлінського рівня; д) стажування освітянських кадрів різних рівнів; е) чіткий та всебічний контроль і вимірювання результатів навчання та професійне консультування з питань вдосконалення форм та методів освіти.

Щодо загальнодержавницьких цілей, то пріоритетним в нашій країні повинно стати найширше залучення освітянських закладів до підготовки державних службовців, підвищення їх кваліфікації та всебічне вимірювання (тестування) їх професійної компетенції. Адже діяльність державних службовців потребує відкритості та прозорості, створення умов для належного контролю за ними з боку суспільства.

Зрозуміло, що компетентність будь-якого фахівця визначається поєднанням знань і навичок, отриманих ним у процесі утворення і нарощування попереднього виробничого досвіду. Власне кажучи, зростання професіоналізму означає певним чином прищеплення базових компетенцій-стандартів. Однак компетентність фахівця ще не означає його обов'язкову високу виробничу продуктивність (ефективність) діяльності. Продуктивність праці, на наш погляд, є більш важливою і широкою оцінною категорією для фахівця, аніж набір базових компетенцій.

Таким чином, на сучасному трансформаційному етапі становлення Української державності, становленні соціально орієнтованого, демократичного громадянського суспільства виникла об'єктивна потреба у створенні та запровадженні на всіх рівнях „паспорта посади” і, перш за все, – державного службовця. Використання такого сучасного інструментарію, яким є паспорт посади, дозволяє в повній мірі реалізувати відбір елітних кадрів через відповідність їх посади, яку вони займають, за своєю професійною компетентністю, діловими та особистісними якостями.

Паспорт посади вже практично апробований на декількох підприємствах, являє собою сутнісну компіляцію з багатослівних професіограм, психограм, кваліфікаційних вимог до посади, в концентрованій формі складає скорочений документ-стандарт на кожну посаду. Він може використовуватися при атестаціях кадрів на підприємствах, фірмах, в державних організаціях, органах державного управління, тобто в будь-яких організаціях, незалежно від масштабу та профілю їх діяльності.

Сам паспорт являє собою небагатослівний документ на 5-ти сторінках формату А4. Перша сторінка присвячена загальним вимогам до посади (освіта, стаж роботи, можливо вік, обмеження за станом здоров'я і т.д.), а також опис особливостей місця роботи та її змісту в загальних рисах.

На другій сторінці висунуто конкретні вимоги (основні) до професійних знань, третя – навички та вміння. Четверта сторінка присвячена вимогам до ділових якостей, і п'ята – вимогам до особистісних якостей спеціаліста, що займає ту або іншу посаду чи претендує на неї. При цьому мова йде не про багаточисленні вимоги, а лише про ті основні (корінні), без яких виконувати відповідні функції дійсно проблематично. Застосування кваліметрії дозволяє достатньо чітко визначити рівень вимог. Наприклад, потрібен не просто комунікабельний працівник, а працівник, рівень комунікабельності якого коливається від 0,8 пунктів та вище. Порівняння з реальними параметрами претендента покаже йому самому і керівництву відхилення в той чи інший бік (докладніше про це див.: [6; 16]).

Використання паспорту посади за умов періодичної оцінки персоналу з урахуванням результатів систематичної оцінки результатів праці стає тим потужним „ситом”, через яке „посередність” не може отримати високої оцінки, а тому шлях до посадової кар'єри такому працівнику (в ідеалі) перекривається.

Цікава ситуація, коли під пресом такої оцінки працівники, що не справляються, за особистим бажанням покидають посаду – спрацьовує механізм самоорганізації, що орієнтовано на досягнення високих кінцевих результатів, досягти яких не всі можуть. Розуміння цього приводить частину таких працівників до усвідомлення своєї недостатньої корисності на даній посаді або взагалі в цій організації.

Висновки... Формування управлінської еліти в державі – процес непростий і дуже довготривалий, адже організаторські здібності формуються ще у ранньому дитинстві. Саме суспільство повинно бути зацікавлене у виявленні талантів та їх розвитку. Тому постійне вдосконалення і адаптація системи освіти до сучасних умов та вимог суспільства, починаючи з молодшої школи і закінчуючи системою післядипломної освіти, де здійснюється підвищення кваліфікації вже працюючих управлінців, повинно стати пріоритетом державної кадрової політики. Саме тоді влада держави стане дійсною управлінською елітою країни і зможе гідно виконувати свої функції – функції творців своєї розвинутої, усталеної політично, економічно, культурно і т.д. держави.

Впровадження „паспорту посади” в системі управлінської діяльності на державному рівні дасть всі підстави стверджувати про фундаментальність та дієвість механізму відбору кращих і найбільш здібних управлінців. Але на сучасному етапі сам відбір в організаціях може здійснюватися лише серед обмеженого кола працівників, тобто з „матеріалу”, що вже мається. Останній традиційно підготувала система освіти, і наш соціум поки що залишається без стратегічної цілеорієнтації на формування ціннісної еліти, в першу чергу, управлінської.

Враховуючи найважливішу роль системи освіти в формуванні владної еліти, слід на державному, тобто законодавчому рівні підвищити статус та повноваження як самого Університету менеджменту освіти і його обласних інститутів взагалі, так і освітянських закладів різних ступенів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Атамчук Г. В. Теория государственного управления / Г. В. Атамчук. – М. : РАГС, 1997. – 274 с.
2. Ашин Г. К. Курс элитологии / Ашин Г. К., Охотский Е. В. – М. : Спортакадемпред, 1999. – 368 с.
3. Бутко М. Кадрові домінанта державного менеджменту в трансформаційний період / М. Бутко // Вісник державної служби. – 2006. – №4. – С.37-42.
4. Гаман-Голутвина О. В. Политические элиты России: Вехи исторической эволюции / О. В. Гаман-Голутвина. – М. : РОСПЭ, 2006. – 448 с.
5. Дацаківська О. Ю. Політична еліта України: проблеми легітимації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. політ. наук : спец. 23.00.02 „Політичні інститути та процеси” / О. Ю. Дацаківська. – Львів, 2007. – 19 с.
6. Дмитренко Г. А. Стратегічний менеджмент: цільове управління персоналом організації / Г. А. Дмитренко. – [3-е вид., доповн. та переробл.]. – К. : МАУП, 2006. – 224 с.
7. Крюков О. І. Політико-управлінська еліта України: особливості становлення та розвитку в умовах суспільної трансформації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора наук з державного управління : спец. 25.00.01 „Теорія та історія державного управління” / О. І. Крюков. – К. : НАДУ, 2007. – 18 с.
8. Лазар О. Д. Державна служба в Україні : навч. посіб. (Публічна служба) / Лазар О. Д., Лазар О. Я. – К. : Дакор, КНТ, 2005. – 472 с.
9. Логвиненко О. С. Особливості концептуалізації майбутнього суб'єктами регіональної еліти / О. С. Логвиненко // Наукові записки Ін-ту політичних та етнонаціональних досліджень. – К. : ІПіЕНД, 2003. – Вип.22. – С.33-48. – (Серія „Політологія і етнологія”).
10. Мандзій Л. Політичні еліти постсоціалістичних країн: проблеми методології дослідження / Л. Мандзій // Вісник Львів. ун-ту. – Львів, 2002. – Вип.4. – С.171-176. – (Серія : Філософські науки).
11. Марчук Е. Україна: нова парадигма поступу: Аналітичне дослідження / Е. Марчук. – К. : Валлон, 2001. – 216 с.
12. Миллс Р. Властвующая элита / Р. Миллс. – М. : Политиздат, 1959. – 572 с.
13. Моска Г. Правящий класс / Г. Моска // Социологические исследования. – 1994. – № 10. – С.13-21.
14. Ортега-и-Гассет Х. Избранные труды / Х. Ортега-и-Гассет. – М., 2000. – 700 с.
15. Парето В. Демократия для немногих / В. Парето. – М. : Прогресс, 1990. – 502с.
16. Ріктор Т. Л. Владна еліта в умовах нестабільності українського суспільства / Т. Л. Ріктор. – К. : Софія-А, 2007. – 272 с.
17. Ющенко В. А. Тези про майбутнє [Електронний ресурс] / Віктор Андрійович Ющенко // Дзеркало тижня. – 2002. – 9 лют. – Режим доступу : <http://www.yuschenko.com.ua>.

Аннотація

Т.Л.Ріктор

Роль системи образования в формировании управленческой элиты государства: проблемы и перспективы

Выведена общая модель системного формирования управленческой элиты в Украине в рамках непрерывного образования с указанием доминирующей роли последней; выделены стратегические векторы политики управления общественным развитием на базе совершенствования образовательной сферы.

Ключевые слова: *обучение, непрерывное образование, управленческая элита, стратегическое развитие, формирование элиты, самореализация личности, целевое управление, ценностная элита.*

Summary

T.L.Riktor

The Role of Educational System in Formation of Administrative Elite of the State: Problems and Prospects

The general model of the system forming of administrative elite out in Ukraine within the framework of continuous education, with pointing of dominant role of the last is offered; the strategic vectors of policy of management community development are selected on the base of perfection of elucidative industry.

Keywords: studies, continuous education, administrative elite, strategic development, forming of elite, self-realization of personality, management by objectives, valued elite.

Дата надходження статті:

„12” листопада 2008 р.

УДК 371.111 + 377.4 + 371.2

В.І.РОСТОВСЬКА,

здобувач

(м.Київ)

Концептуальні підходи до системи управління розвитком професійної компетентності заступника директора з навчально-виховної роботи загальноосвітнього навчального закладу

У статті дається аналіз концептуальних підходів до системи управління розвитком професійної компетентності заступника директора з навчально-виховної роботи загальноосвітнього навчального закладу.

Ключові слова: управління, закономірності управління соціально-педагогічними системами, антропосоціальний, андрагогічний, системний, особистісний, кваліметричний підходи до управління.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Провідною ознакою функціонування та розвитку загальної середньої освіти на сучасному етапі є те, що освітні процеси здійснюються в умовах нестабільності. У зв'язку з цим вагомим значення при реалізації навчально-виховного процесу в закладі освіти набуває особистість педагога, його професійний стан та компетенції, якими він володіє. Отже, актуальним стає створення системи розвитку професійної компетентності педагогів взагалі та заступника директора з навчально-виховної роботи зокрема. Для створення дієвої системи управління розвитком професійної компетентності важливим є визначення концептуальних підходів до її побудови та опис складових.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Становленню та розвитку антропосоціального підходу присвячені роботи А. Долгорукова, А. Здравосмілова, Н. Лапін та ін. Вагомий внесок у розвиток теоретичних аспектів андрагогіки як самостійної науки було зроблено американськими вченими М. Ноулз, П. Сміт, англійцем П. Джарвісом, А. Андреевим, С. Вершловським, С. Змеєвою та ін.

С. Подмазін [15], З. Рябова [16], О. Савченко [17], І. Якиманська [22] та інші автори у своїх працях дають основні характеристики застосування особистісно орієнтованого підходу. Описанню сутності, структури та шляхів використання синергетичного підходу присвячені роботи таких авторів, як В. Буященко [2], В. Дербенцев [20], Г. Ніколіс [12], І. Пригожин [12], Д. Семьонов [20], Г. Хакен [19], О. Шарапов [20] та ін.

Формулювання цілей статті... Метою даної статті є виділення та описання концептуальних підходів до системи управління розвитком професійної компетентності заступника директора з навчально-виховної роботи загальноосвітнього навчального закладу.

Виклад основного матеріалу... Концептуальні підходи системи управління розвитком професійної компетентності заступника директора з навчально-виховної роботи загальноосвітнього навчального закладу необхідно розглядати з позицій теорії управління соціально-педагогічними системами, які розкриваються через закономірності, підходи, принципи, зміст управління.

Як зазначає Л.І.Даниленко, певні закономірності управління соціально-педагогічними системами складаються з моделювання управління як якості відкритих систем, компетентності керівництва та результати управління, взаємовпливу керуючої та керованої підсистем, зворотного зв'язку як основи управління на всіх етапах цього процесу і прояви у всіх без винятку функціях, перехід з проміжних результатів діяльності на кінцеві [14, с.106].

Теоретичну (концептуальну) основу системи управління професійною компетентністю складають головні положення провідних наукових підходів, зокрема: антропосоціальний підхід, що ґрунтується на положеннях соціального та педагогічного управління – центром уваги в управлінні є людина;

андрагогічний підхід, який розкриває основи та механізм навчання дорослих; системний підхід, який дозволяє дослідити елементи системи з метою утримання її функціонування у визначеному стані; синергетичний підхід, основою якого є процеси самоорганізації та взаємодії в умовах нестабільності; особистісно орієнтований та діяльнісний підходи, які спрямовують процеси навчання відповідно до індивідуальних особливостей та здібностей тих, хто вчиться; кваліметричний підхід, який надає можливість кількісного визначення якісних змін у стані професійної компетентності.

Розглянемо окремо кожний з підходів та визначимо ключові позиції для нашого дослідження.

Умови сьогодення вимагають здійснення переходу від централізованого управління тоталітарним суспільством, де в пріоритеті технократичні теорії розвитку, до цільового управління, в основі якого лежить визнання пріоритету людини як особистості та основної рушійної сили розвитку. Такий підхід до управління має назву антропосоціальний (від грецької *antropos* – людина й *socialis* – соціальний, суспільний).

Сутність антропосоціального підходу детально розкривається у працях Г. Дмитренка [5]. Науковець розглядає управління як цільове, де визначається одна глобальна мета, яка декомпозується на часткові завдання й передбачається їх прийняття всіма членами суспільства. Результатом такого управління є побудова в суспільстві таких відносин, що сприяють самореалізації особистості через задоволення всієї ієрархії потреб відповідно до піраміди А. Маслоу в рамках загальнолюдської моралі та національних традицій. У цьому зв'язку саме антропосоціальний підхід сприяє формуванню мотиваційної сфери людини та орієнтує її на прийняття цілей, що визначені при здійсненні управлінського впливу.

Опису становлення та розвитку антропосоціального підходу присвячені роботи таких авторів як А. Долгорукова, А. Здравомислова, Н. Лапін та ін. Автори розглядають ідею соціокультурної цілісності суспільства та домінуючої ролі суб'єкта в процесі соціальних перетворень [6]. Для ефективної реалізації даних перетворень особистість повинна розуміти їх необхідність та сутність [18; 24]. Таким чином, головним при антропосоціальному підході є цілепокладання та прийняття цілей суб'єктом перетворень, що можливо здійснити через вплив на мотиваційну сферу особистості.

Аналіз даного підходу дає нам підставу для визначення актуальності та вагомості мотиваційного аспекту управлінського впливу на особистість.

Андрогогічний підхід. Нині багато науковців звернули свою увагу на таку науку, як андрогогіка – розділ педагогіки, що досліджує проблеми навчання дорослих [18].

За педагогічним енциклопедичним словником поняття „андрагогіка” (від грецької *andros* – доросла людина и *agōg* – керівництво, виховання) охоплює теоретичні та практичні проблеми освіти, навчання й виховання дорослих. Термін уперше був застосований К. Каппом, німецьким істориком освіти в 1833 році [3, с. 17].

Вагомий внесок у розвиток теоретичних аспектів андрогогіки як самостійної науки було зроблено в 70-х роках минулого століття в роботах американських учених М. Ноулза, П. Сміта, англійського П. Джарвіса та ін. Учені розглядають андрогогіку як особливу науку, основним завданням якої є надання допомоги дорослій людині у процесі її навчання. Автори вважають, що ця наука дозволить ефективно організувати навчальний процес та навчальну діяльність дорослих [10].

Цікавими, на наш погляд, є дослідження А. Андреева [1], С. Вершловського [3], С. Змеєва [9], та ін. Ці вчені виділили провідне положення андрогогічного підходу в освіті – соціальне спрямування. І в цьому зв'язку основне завдання андрогогіки – це розкриття принципів, методів, засобів, які сприяють соціальному становленню особистості та соціально-реабілітаційному її відновленню.

Дослідження І. Колеснікової [13], А. Митіної [11] та ін. акцентують увагу на специфіці навчання дорослих у контексті безперервності освіти. Основою при побудові процесу навчання має стати досвід тих, хто навчається, в умовах рефлексії. Автори наголошують, що побудова навчального процесу на засадах андрогогічного підходу повинна базуватися на чотирьох факторах: той, хто навчає, той, хто навчається, його досвід та теоретичні знання. При реалізації такого навчального процесу через відповідний відрізок часу, той, хто навчається, починає обходитися без керівництва, й у цьому зв'язку провідну роль починає грати теорія, яка необхідна для самостійного вирішення проблем, що виникають перед ним. Тому на даному етапі з'являється новий фактор комунікаційних зв'язків: передача інформації, її збереження, обробка та використання. Ми можемо констатувати, що мова йде про дистанційне навчання.

Актуальними для нас є дослідження В. Шарко [21], сутність якого полягала у створенні такого освітнього середовища, в якому педагог взагалі та заступник директора з навчально-виховної роботи зокрема, має спроможність самостійно визначити напрями удосконалення своєї компетентності. Авторка наголошує, що створення такого середовища в межах інститутів післядипломної педагогічної освіти є недостатнім. Необхідними частинами його мають стати методичні служби районних відділів освіти та методичні кабінети закладів освіти. У їх функції повинен увійти моніторинг стану підготовки педагогів та підвищення їх кваліфікаційної компетенції. Як підсумок В. Шарко робить висновок, що це можна зробити на засадах андрогогічного підходу до організації навчання дорослих. Такий підхід до організації

системи навчання дорослих створить умови для переведення зовнішньої мотивації у внутрішню, наявність якої є необхідною умовою підвищення результативності діяльності та професійної компетентності педагогів.

Таким чином, аналіз наукової літератури з питань андрагогічного підходу в освіті дає підставу для деяких узагальнень. Провідна роль в андрагогічному процесі навчання належить самому суб'єктові навчання й спирається на його досвід, мотиваційну сферу і рівень, методи та форми взаємодії того, хто навчає, і того, хто навчається. Андрагогічний підхід робить процес навчання більш демократичним, вмотивованим. Він виступає не просто як взаємодія людей у процесі навчання, а як сумісне вирішення проблем, що виникають у повсякденному житті. Це сприяє свідомому цілеспрямованому впливу на підвищення професійної компетентності того, хто навчається.

Системний підхід. Це один з концептуальних підходів, суть якого полягає в тому, що відносно самостійні компоненти розглядаються не ізольовано один від одного, а в їх взаємозв'язку, в системі з іншими. Словник трактує поняття „системний підхід” як напрям методології наукового дослідження, в основі якого аналіз об'єкту як цілої множини елементів у сукупності відносин та зв'язків між ними [4].

Системний підхід дозволяє виявити загальні системні властивості та якісні характеристики окремих елементів, які й складають цю систему.

За дослідженнями В. Якуніна системний підхід дозволяє розглянути процес навчання як цілісність різних його компонентів з усією різноманітністю взаємозв'язків між ними. Ефективність та результативність навчального процесу залежить як від кінцевої мети, до якої його спрямовано, так і від його внутрішньої структури. Центральним моментом системного підходу, на думку автора, є системоутворюючий критерій. Таким критерієм виділення структурних елементів системи, що обумовлюють їх взаємну інтеграцію й забезпечують комунікативні якості, виступає управління [23, с.11]. Це обумовлено тим, що за допомогою управління реалізується визначена мета, яка стоїть перед соціальною системою (процесом навчання) й визначає характер її функціонування та розвитку.

Для зняття негативних впливів на систему, збереження її та забезпечення розвитку необхідно визначити провідні якості й забезпечити їх цілісність, встановити їх відповідний вплив на інші структурні компоненти системи. Це завдання повинно вирішити управління. Тобто основним завданням виступає оптимізація та впорядкування процесів і стану соціальної системи, забезпечення досягнення нею запланованого результату. Це обумовлює необхідність формалізації процесу управління, що пов'язано з визначенням його технології, описом порядку процедур, з яких складається процес управління.

Таким чином, системний підхід дозволяє стверджувати, що будь-яка соціальна система, в тому числі й процес навчання, потребує управління, підпорядковується його загальним принципам та здійснюється за визначеною технологією.

Особистісний підхід означає орієнтацію навчально-виховного процесу на особистість як мету, суб'єкт, результат та головний критерій його ефективності. Найважливіша мета навчання, з точки зору особистісного підходу, – це формування культури життєдіяльності особистості. Особистісно орієнтований підхід надає можливість розглядати учня як суб'єкт процесу навчання, вказує на неповторність індивідуальних механізмів розвитку даної особистості.

Спираючись на роботи науковців таких як С. Подмазін [15], З. Рябова [16], О. Савченко [17], І. Якиманська [22] та інших авторів, можна виділити основні характеристики застосування особистісно орієнтованого підходу: побудова навчального процесу та його планування повинно узгоджуватись з внутрішніми потребами тих, хто навчається, їх особистісних здібностей, власного досвіду, загального рівня розвитку.

Отже, особистісний підхід визначає необхідність орієнтації на освітні потреби того, хто навчається, з урахуванням їх можливостей та ступеня мотиваційного аспекту.

Діяльнісний підхід означає опанування навчального матеріалу, розвиток відповідних умінь та навичок учнів через їх безпосередню діяльність.

Підсумовуючи зазначене вище, можна констатувати, що для ефективної та результативної реалізації навчального процесу необхідно використовувати особистісний та діяльнісний підходи, які тісно пов'язані між собою. Це забезпечить стійку внутрішню мотивацію тих, хто навчається, та зорієнтує їх на досягнення визначеної мети, зокрема, підвищення власної професійної компетентності.

Слово „синергетичний” походить від латинського „synergos”, що означає спільно діючий, співробітництво. Сутність синергетичного підходу, за твердженням багатьох авторів, полягає в дослідженні процесів самоорганізації та становлення нових упорядкованих структур. Він реалізується в дослідженні систем різної природи: фізичних, біологічних, соціальних, когнітивних, інформаційних, екологічних та ін.

Предметом синергетики є механізми спонтанного формування і збереження складних систем, зокрема тих, які перебувають у стані стійкої нерівноваги із зовнішнім середовищем. У сферу його

вивчення потрапляють нелінійні ефекти еволюції систем будь-якого типу, кризи і біфуркації (нестійкої фази існування), які передбачають кілька сценаріїв подальшого розвитку.

Основними категоріями синергетики є відкритість, нестабільність, нелінійність. Дані категорії дозволяють, з позицій синергетичного підходу, побачити світ у незвичайному ракурсі, а саме, побачити сукупність різноманітних напрямів розвитку системи. У цьому зв'язку виявляється, що соціально-педагогічним системам не можна нав'язувати шляхи розвитку. Необхідно зрозуміти, як сприяти їх власній еволюції. Практика доводить, що великі зусилля можуть виявитися марними або навіть шкідливими, якщо вони суперечать тенденціям саморозвитку складної системи [19].

Як ми вже відмічали, освітній моделі, що побудована на основі андрагогічного підходу, притаманна суб'єкт-суб'єктна взаємодія. Це формує відкриту динамічну систему з такими особливостями як рефлексія, що виступає рушійною силою розвитку, контекстність та використання вже набутого досвіду. З позицій синергетичного підходу, всі ці фактори є факторами самоорганізації освітньої системи. За допомогою синергетичного підходу можна визначити, як взаємодіяти та як ефективно управляти саме такими системами.

Враховуючи самоорганізуючу природу андрагогічної системи, необхідно відмітити, що управління нею відбувається через внутрішні чинники за участю усіх членів освітнього процесу.

У дослідженнях Г. Єльникової зазначається, що з позицій синергетичного підходу розвиток розглядається як результат наближення (поєднання або сполучення) різних точок зору для досягнення спільної мети. З цих позицій людина, яка має іншу точку зору, становить „горизонт” подальшого розвитку для кожного, хто її ще не розуміє. У загальній справі знаходиться місце всім, бо кожний вирішує те завдання, яке він спроможний виконати. Рушійною силою в цьому процесі є вже не керівник, а загальна мета, досягнення якої допомагає всім виконавцям впевнитися у своїх можливостях, відчутти свою гідність, отримати визнання інших, забезпечити подальший розвиток своїх здібностей в інтерактивному процесі взаємодії при виконанні завдань [7, с.18].

Таким чином, використання саме синергетичного підходу при організації навчання дорослих дозволить проаналізувати стан системи, визначити моменти впливу на неї та забезпечить ефективне управління, що призведе до досягнення запланованого результату.

Кваліметричний підхід. При здійсненні управління, його ефективність цілком залежить від інформації про стан об'єкта управління. Взагалі, можливість вимірювання стану об'єкта є ключовим моментом будь-якого управління і складає сутність управління соціально-педагогічними системами.

Зазначене виявляється в зіставленні поточних результатів вимірювання існуючого стану об'єкта з заданими. Відхилення від них є сигналом для здійснення управлінських впливів, які мають повернути систему до запрограмованого стану [8]. Взагалі, допомогою кваліметричного підходу можна отримати об'єктивну, точну інформацію про стан об'єкта як в стабільному стані, так і в стані нерівноваги.

Висновки... Таким чином, проаналізовані нами наукові підходи дозволили з позицій теорії управління соціально-педагогічними системами виділити провідні концептуальні підходи в питаннях управління розвитком професійної компетентності заступника директора з навчально-виховної роботи загальноосвітнього навчального закладу. Наступним при здійсненні дослідження буде розробка технології управління розвитком професійної компетентності заступника директора з навчально-виховної роботи загальноосвітнього навчального закладу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Андреев А. А. Педагогика высшей школы: [новый курс] / А. А. Андреев – М. : Моск. междунар. ин-т эконометрики, информатики, финансов и права, 2002. – 264с.
2. Буяшенко В. В. Цивілізаційний поступ в умовах глобалізації: спроба теоретико-методологічного аналізу [Електронний ресурс] / Буяшенко В.В. – Режим доступу : http://sophia.nau.edu.ua/science/visnik/visn_2/buyash.htm
3. Вершловский А. В. Становление андрагогики как науки и как учебного предмета / Вершловский А. В. // Методист. – 2002. – №2. – С.17-19.
4. Гипертекстовый словарь методических терминов [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ht.ru/on-line/dictionary/dictionary.php?term=335>
5. Дмитренко Г. Концепция антропосоциального управления обществом [Електронний ресурс] / Геннадий Дмитренко. – Режим доступу : http://www.vasilieva.narod.ru/ptpu/11_2_98.htm
6. Долгоруков А. М. Практикум по общей социологии / Долгоруков А. М. [под ред. Н. И.Лапина] – М. : Высшая школа, 2006. – 296 с.
7. Єльникова Г. В. Основи адаптивного управління [тексти лекцій] / Г. В. Єльникова. – К. : ЦППО АПН України, 2003. – 133с.
8. Єльникова Г. Діагностика управлінської компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу / Єльникова Г., Ануфрієва О. // Підготовка керівника середнього закладу освіти [навч. посіб.] / [за ред. Л. Даниленко]. – К. : Міленіум, 2004. – С.77-102.
9. Змеев С. И. Основы андрагогики: учебное пособие для студентов, аспирантов и преподавателей / Змеев С. И. – М. : Флінта ; Наука, 1999. – 152с.

10. Луцик Ю. М. Андрагогіка М. Ноулза в системі викладання у вищій школі [Електронний ресурс] / Луцик Ю. М., Пікулицька Л. В., Комарь В. І. – Режим доступу : http://www.rusnauka.com/4_SVMN_2007/Pedagogica/19641.doc.htm
11. Митина Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности / Митина Л. М. – М. : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : МОДЭК, 2002. – 400с.
12. Николис Г. Познание сложного. Ведение / Николис Г., Пригожин И. ; [пер. с англ.] – М. : Мир, 1990. – 344 с.
13. Основы андрагогики : [учеб. пособие для студ. вузов] / И. А. Колесникова, А. Е. Марон, Е. П. Тонконогая ; под ред. И. А. Колесниковой. – М. : Академия, 2003. – 240 с.
14. Підготовка керівника середнього закладу освіти : навч. посіб. / за ред. Л.І.Даниленко. – К. : Міленіум, 2004. – 272 с.
15. Подмазін С. І. Особистісно орієнтований моніторинг діяльності закладів освіти / Подмазін С. І. // Директор школи. – 2002. – № 33 (225). – С. 8
16. Рябова З. В. Моніторинг розвитку навчальної діяльності учнів 6-7 річного віку (управлінський аспект) : дис... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Рябова Зоя Вікторівна. – К., 2004. – 207 с.
17. Савченко О. Я. Від управління школою до управління навчанням і розвитком кожного учня / Савченко О. Я. // Педагогічна газета – 2000. – №9.
18. Социализация взрослых : учебн. пособие / [состав. : Л. А. Башарина, Л. В. Бродянская, С. Г. Вершловский и др.] – СПб. : СпецЛит, 2002. – 269с.
19. Хакен Г. Синергетика. Иерархия неустойчивостей в самоорганизующихся системах и устройствах / Хакен Г. – М. : Мир, 1985. – 424 с.
20. Шарапов О. Д. Економіка : навч. посіб. / Шарапов О. Д., Дербенцев В. Д., Семьонов Д. Є. – К. : КНЕУ, 2004. – 231 с.
21. Шарко В. Д. Андрагогічний підхід до організації навчання вчителів в системі післядипломної освіти : [метод. посіб. для організаторів, викладачів, працівників системи післядипл. освіти] / Шарко В. Д. – Херсон : Олді-Плюс, 2003. – 96 с.
22. Якіманська І. Особистісно орієнтована система навчання / Якіманська І. // Завуч. – 1999. – №7. – С. 24-30
23. Якунин В. Я. Обучение как процесс управления: психологические аспекты / Якунин В. Я. – Л. : Изд-во Ленинградского университета, 1988. – 160 с.
24. Knowles M. S. The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy / Knowles M. S. – Chicago, 1980. – 162 p.

Аннотация

В.И.Ростовская

Концептуальные подходы к системе управления развитием профессиональной компетентности заместителя директора по учебно-воспитательной работе общеобразовательного учебного заведения

В статье дается анализ концептуальных подходов к системе управления развитием профессиональной компетентности заместителя директора по учебно-воспитательной работе общеобразовательного учебного заведения.

Ключевые слова: управление, закономерности управления социально-педагогическими системами, антропосоциальный, андрагогический, системный, личностный, квалиметрический подходы к управлению.

Summary

V.I.Rostovska

Conceptual Approaches to the System of Development of Professional Competence of the Deputy Director in Teaching and Educational Work of a General Educational Institution

The analysis of conceptual approaches to a control system of development of professional competence of the deputy director in teaching and educational work of a general educational institution is given in the article.

Keywords: management, laws of management of social-pedagogical systems, anthroposocial, andragonic, system, personal, qualimetric approaches to management.

Дата надходження статті:

„12” листопада 2008 р.

**Розвиток дистанційної освіти у вищих навчальних закладах шляхом комп'ютеризації
навчального процесу**

В статті розглянуто проблеми впровадження комп'ютерних технологій в освітній процес ВНЗ. Обґрунтовано необхідність використання комп'ютерної техніки в навчальному процесі як пріоритетної складової відкритої дистанційної освіти.

Ключові слова: комп'ютеризація освіти, інформатизація суспільства, комп'ютерна письменність, система тестування.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Проблема інформатизації і безпосередньо пов'язаної з нею комп'ютеризації всіх сфер людської діяльності є однією з глобальних проблем сучасного світу. Причина тому – підвищення ролі інформації, перетворення її в одну з найважливіших рушійних сил всього виробничого і суспільного життя. Стрімкий стрибок, що відбувається паралельно, в розвитку апаратних засобів, тобто власне комп'ютерів як технічних пристроїв за останні 2-3 роки зробив цю техніку достатньо доступною. Тому впровадження комп'ютерних технологій в освіту можна охарактеризувати як логічний і необхідний крок в розвиток сучасного інформаційного світу в цілому. Підтвердженням цього може слугувати виникнення спеціальних наукових центрів, які займаються проблемами інформатизації і комп'ютеризації освіти [1].

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Такий факт, як поява спеціалізованих періодичних видань, загальнопедагогічної літератури з проблем комп'ютеризації та відповідних методичних розробок говорить про існування та гостру актуальність даної проблеми для сучасної школи на всіх її рівнях. Проблеми, пов'язані із використанням сучасних інформаційних технологій у системі дистанційної освіти різних освітніх закладів, досліджувались в працях науковців В.Ю.Бикова, М.І.Жалдака, Ф.М.Ривкінда, М.К.Гольцмена, В.М.Кухаренка, В.В.Олійника; зарубіжних дослідників Д.Г.Клементса, К.Хохмана, Т.Оппенгеймера та ін.

Формулювання цілей статті... Метою даної роботи є обґрунтування необхідності використання комп'ютерної техніки в навчальному процесі як пріоритетної складової відкритої дистанційної освіти.

Виклад основного матеріалу... Сучасна наука концентрує увагу на теоретичній розробці концепції і структурно-організаційних моделях комп'ютеризації освіти, оскільки реальна комп'ютеризація навчального процесу на місцях фактично відсутня. Обґрунтування невідкладної необхідності впровадження комп'ютерної і мікропроцесорної техніки в університетську практику містить два основних, тісно зв'язаних між собою доданків. По-перше, техніко-операційні можливості комп'ютера несуть в собі дидактичний матеріал, який може і повинен бути реалізований в навчально-виховному процесі. По-друге, дієвість науково-технічного прогресу залежить від підготовки кадрів на рівні сучасних вимог. Тому вивчення і використання комп'ютерної техніки в навчальному процесі – найважливіший компонент підготовки студентів до подальшого трудового життя. Не можна не враховувати того, що для більшості випускників середніх і вищих навчальних закладів майбутня професія стане переважно комп'ютерною [4].

Рівень володіння знаннями, або, більш узагальнено, інформацією, визначає політичний і господарський статус держав. А для успішної роботи в таких умовах державам потрібні люди – висококваліфіковані фахівці. Тому освіта перетворюється на одне з джерел стратегічних ресурсів – людського капіталу і знань. Інформатизація суспільства практично неможлива без комп'ютеризації системи освіти, через що ця проблема по своїй значущості виходить зараз на перше місце в педагогічній науці. Пріоритетність цієї проблеми посилюється ще і тим, що вона є принципово новою. Виникнувши разом з появою комп'ютера, тобто в останні два десятиріччя, вона не може використовувати досвід минулих століть і тисячоліть, як це зазвичай в класичній педагогіці, і вимушена розвиватися тільки „зсередини”, формуючи свою наукову базу одночасно у всіх необхідних сферах – філософії, психології, педагогіці й методиці. Ця обставина, в поєднанні з крайньою практичною необхідністю, додає проблемі комп'ютеризації освіти підвищену актуальність, виводить її на перше місце в групі першочергових задач сучасної педагогіки. Комплексна інформатизація шкіл і вузів орієнтується тепер на формування і розвиток інтелектуального потенціалу науки, вдосконалення форми і змісту навчального процесу, впровадження комп'ютерних методів навчання, використання в педагогічній роботі сучасних інформаційних технологій [4].

У питанні комп'ютеризації є чинник, який достатньо ясно може охарактеризувати її стан в цілому. Це – показник технічної забезпеченості, іншими словами – наявність необхідного парку комп'ютерної

техніки і рівень її технічної якості. Комп'ютеризація робочих процесів прямо залежить від наявності та якісного рівня комп'ютерів на робочих місцях; без цього наявність навіть найбільш передової наукової думки так і залишиться фактом науки, але не чинником виробничого і суспільного життя.

З розвитком технології для навчання з використанням технічних засобів стала достатньою наявність тільки комп'ютера. Функції, які раніше виконували телевизор, відеомагнітофон, магнітофон, кінопроектор, діапроектор і ін., з успіхом узяв на себе комп'ютер. Причому якість передачі, зберігання, відображення інформації значно підвищилося. В цьому контексті необхідно розглядати завдання перекладу всієї інформації в цифрові стандарти як пріоритетну.

Вже зараз комп'ютерна грамотність є важливим показником культури. Отже, навчання користуванню комп'ютером найближчим часом повинне стати обов'язковим. Практично можуть застосовуватися чотири основні методи навчання:

- пояснювально-ілюстративний;
- репродуктивний;
- проблемний;
- дослідницький.

Враховуючи, що перший метод не передбачає наявності зворотного зв'язку між учнем і системою навчання, його використання в системах із використанням персонального комп'ютера недоцільно.

Репродуктивний метод навчання із застосуванням засобів обчислювальної техніки передбачає засвоєння знань шляхом повідомлень студентом викладачеві або комп'ютеру, і організацію діяльності студента по відтворенню вивченого матеріалу і його застосуванню в аналогічних ситуаціях. Застосування цього методу з використанням комп'ютера дозволяє істотно поліпшити якість організації процесу навчання, але не дозволяє радикально змінити навчальний процес в порівнянні з вживаною традиційною схемою без комп'ютера [2].

Проблемний метод навчання використовує можливості обчислювальної техніки для організації навчального процесу. Головною метою є максимальне сприяння активізації пізнавальної діяльності студентів. В процесі навчання передбачається рішення різних класів задач на основі отриманих знань. При цьому важливе місце відводиться здобуттю навичок зі збору, впорядкування, аналізу і передачі інформації [2].

Дослідницький метод навчання із застосуванням обчислювальної техніки забезпечує самостійну творчу діяльність студентів в процесі проведення науково-технічних досліджень в рамках певної тематики. Дослідницький метод навчання допускає вивчення об'єктів і ситуацій в процесі дії на них. Для досягнення успіху необхідна наявність середовища, що реагує на дії. В цьому плані незамінним засобом є моделювання, тобто імітаційне представлення реального об'єкта, ситуації або середовища в динаміці [2].

Комп'ютерні моделі мають переваги перед моделями інших видів через свою гнучкість і універсальність. Застосування комп'ютерних моделей дозволяє уповільнювати і прискорювати хід часу, стискати або розтягувати простір, імітувати виконання дій важких, небезпечних або просто неможливих у реальному світі. Останні технічні досягнення, як правило, застосовують в навчальному процесі, і комп'ютер в цьому значенні не є виключенням. Вже перші дослідження застосування комп'ютера в навчальному процесі показали, що використання обчислювальної техніки дозволяє істотно підвищити ефективність процесу навчання, поліпшити облік і оцінку знань, забезпечити можливість індивідуальної допомоги кожному учню в вирішенні окремих завдань, полегшити створення і постановку нових курсів [1].

Комп'ютер є могутнім засобом для обробки інформації, яка представлена у вигляді слів, чисел, зображень, звуків і т.п. Головною особливістю комп'ютера є можливість його настройки (програмування) на виконання різного роду робіт, пов'язаних з отриманням і переробкою інформації. Застосування обчислювальної техніки в навчальному процесі відкриває нові шляхи в розвитку навичок мислення і вміння вирішувати складні проблеми, надає принципово нові можливості для активізації навчання. Комп'ютер дозволяє зробити аудиторні і самостійні заняття більш цікавими, динамічними і переконливими, а величезний потік інформації легко доступним [1].

Головними перевагами комп'ютера перед іншими технічними засобами навчання є гнучкість, можливість настройки на різні методи і алгоритми, а також індивідуальної реакції на дії кожного окремого студента. На відміну від підручників, телебачення і кінофільмів комп'ютер забезпечує можливість негайного відгуку на дії студента, повторення, роз'яснення матеріалу для більш слабких, переходу до складнішого і надскладного матеріалу для найбільш підготовлених. При цьому легко і природно реалізується навчання в індивідуальному темпі. Не підлягає сумніву, що в багатьох випадках переваги комп'ютера незаперечні. Він дозволяє студентам зайнятися трудомісткими практичними завданнями з використанням методів лінійного програмування і складних аналітичних досліджень. Час, який раніше витрачався на операції, що повторюються, тепер може бути присвячений більш важливим питанням, що вимагають напруги думки і творчого підходу [1].

Комп'ютери відкривають нові перспективи в сфері освіти. По мірі збільшення об'єму знань і ускладнення методів аналізу стає все важче дотримуватись пасивного слухання лекцій і читання навчальних текстів. Критичне мислення, уміння зрозуміти і вирішувати складні проблеми, здатність вивести корисні узагальнення з купи початкових даних – все це має велику важливість і вимагає від студентів більш активної діяльності.

У сучасних соціально економічних умовах можливість отримання заочної і вечірньої освіти дуже важлива. Не менше важливим є завдання перепідготовки і підвищення кваліфікації, і тут дистанційна освіта є незамінним механізмом отримання якісної освіти. Інформаційні технології здешевлюють заочну форму навчання і стимулюють студентів, особливо обдарованих, підвищувати свій рівень знань з тих або інших предметів.

Необхідна дистанційна освіта для початкової, середньої, професійної і вищої освіти, для соціальної реабілітації дітей-інвалідів. Дистанційна освіта представляє реальну можливість отримання якісної освіти без безпосереднього мешкання в місті, в якому людина збирається вчитися. Доступ до інформаційних ресурсів бібліотек – це теж проблема, яку можна вирішити за допомогою інформаційних технологій. При використанні цих технологій складається нова організація роботи самого студента. Якщо при традиційному підході студент слухає лекції, веде конспекти, відвідує бібліотеки, семінари, то він фактично вбудований в організований навчальний процес. В ситуації дистанційної освіти студент повинен сам собі організувати і отримати необхідний рівень знань, який може бути перевірений за допомогою системи тестування. Для студента така форма навчання може бути більш економічною в порівнянні з традиційною. В перспективі, студент може отримати освіту в будь-якому університеті Каліфорнії, Сіднея, Москви і т.д. [3].

В той же час, до повномасштабного використання можливостей інформаційних технологій справа поки не дійшла. Тут позначається і поки недостатні швидкості передачі інформації по університетських каналах зв'язку, і великі затрати, потрібні на методичне опрацювання подібних занять, і відсутність у розробників достатніх стимулів створювати пізнавальні сайти на українській мові і багато інших. Проте Internet ще далеко не сказав свого останнього слова у вдосконаленні методичної бази і технологій навчання, в тому числі і в галузі гуманітарних дисциплін. Як відомо, головна перевага комп'ютерних технологій, особливо при виході в Інтернет, полягає в тому, що будь-яка людина дістає доступ до максимально великого об'єму знань, отриманих людством на даний момент у відповідній сфері науки. Студент забезпечується сучасним матеріалом найвищого рівня [6].

Проте стрімка комп'ютеризація навчального процесу в університетах, у тому числі в різних системах відкритої і дистанційної освіти, масова дія на психіку потоку незвичних і складних форм навчання викликає у студентів неоднозначну реакцію і дає не завжди позитивні результати з погляду поглибленого збагнення дисциплін, що вивчаються, і формування творчого потенціалу студентів. Це може негативно вплинути на вивчення гуманітарних дисциплін, особливо філософського циклу. Акцент на спілкуванні з машиною істотно скорочує об'єм навчальної інформації, до якої слід відносити й особисте спілкування викладача зі студентами. Крім того, спілкування з комп'ютером породжує певні психологічні й методологічні проблеми. Не всі студенти достатньо легко опановують комп'ютерні засоби навчання. Це викликає небажані стреси. Цьому сприяють і не зовсім комфортні умови в комп'ютерних класах, недостатня освітленість, скупченість, шум і т.п. [5].

Висновки... Таким чином, комп'ютеризація навчання викликає свої, часом досить складні психологічні та методологічні проблеми. Щоб очікуваний від неї позитивний ефект був досягнутий, необхідно послідовно створювати якісно інші методики навчання з урахуванням особливостей сприйняття і освоєння людиною нових типів інформації. Ефект появи, так званої комп'ютерозалежної молоді, тобто відірваних від життя і не здібних до повноцінного спілкування молодих людей, вже позначився. Необхідно постійно мати на увазі, що комп'ютеризація навчального процесу може не тільки допомагати в освіті, але й здатна деформувати особистість.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Биков В. Ю. Дистанційна освіта перспективний шлях до розвитку професійної освіти / В. Ю. Биков // Педагогічна газета. – 2001. – №1. – С.2.
2. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : метод. посіб. для студ. магістратури. – Житомир : Житомир. пед. ун-тет, 2003. – 232 с.
3. <http://www.eduwiki.uran.net.ua/wiki/index.php/>
4. Кадемія М. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі : посіб. для пед. ВНЗ / М. Ю. Кадемія. – Вінниця : Вінниця, 2002. – 116 с.
5. Клименко І. В. Проблеми дистанційної освіти / Клименко І. В., Степанова Я. М., Сафронова І. О., Іванова Т. С. // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2001. – №6. – С.13-15.
6. Концептуальні засади підвищення кваліфікації керівних кадрів професійно-технічних навчальних закладів за очно-дистанційною формою навчання / [Олійник В. В., Биков В. Ю., Гравіт В. О. та ін.] / за заг. ред. В. В. Олійника. – К. : ЦППО, 2007. – 104 с.

Анотація

А.Н.Самойленко

Развитие дистанционного образования в высших учебных заведениях путем компьютеризации учебного процесса

В статье рассмотрены проблемы внедрения компьютерных технологий в образовательный процесс вузов. Обосновано необходимость использования компьютерной техники в учебном процессе, как приоритетной составляющей открытого, дистанционного образования.

Ключевые слова: компьютеризация образования, информатизация общества, компьютерная грамотность, система тестирования.

Summary

O.M.Samoylenko

Development of the Remote Education in Higher Educational Establishments by Computerizing of Educational Process

The article deals with the problems of introduction of computer technologies into the educational process of higher educational institutions. The necessity of use of computers for educational process, as a prior component of the open, remote education is proved.

Keywords: computerizing of education, informatization of society, computer literacy, system of testing.

Дата надходження статті:

„16” січня 2009 р.

УДК 371.11 (477)

Ж.О.СЕНЧУК,
здобувач
(м.Хмельницький)

Моделювання системи інформаційного забезпечення управління інноваційною діяльністю педагогів загальноосвітнього навчального закладу

Розкривається концептуальна модель та система інформаційного забезпечення управління інноваційною діяльністю педагогів загальноосвітнього навчального закладу.

Ключові слова: моделювання, концептуальна модель, інноваційна діяльність, інформаційне забезпечення управління інноваційною діяльністю педагогів.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Реалізація інноваційної політики України в галузі освіти можлива за умов взаємодії інноваційних процесів із національними традиціями освіти та освітніми тенденціями розвитку світової педагогічної теорії і практики, розробки моделі управління інноваційними процесами та його інформаційного забезпечення в межах національного простору відповідно до мети й завдань реформування освітньої галузі в Україні.

Все це вимагає вирішення проблеми інформаційного забезпечення управління інноваційною діяльністю педагогів та інформатизації цього процесу.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Питання інформаційного забезпечення управління закладом освіти все частіше стає предметом досліджень вітчизняних і зарубіжних учених. В наукових працях В.І.Бондаря, В.В.Васильєва, А.С.Капто, Ю.А.Конаржевського, В.І.Маслова, Л.М.Калініної, Л.М.Забродської акцентується увага на важливості інформації для функціонування і розвитку закладу освіти. Основні підходи до систематизації управлінської інформації розглядаються в працях В.В.Гуменюк, Г.В.Єльнікової, Ю.А.Конаржевського, О.А.Орлова, Т.І.Шамової.

Проблеми моделювання педагогічних систем висвітлено в наукових працях Л.І.Даниленко, В.І.Маслова, Н.М.Островерхової, В.С.Пікельної та ін.

Формулювання цілей статті... Проведений аналіз науково-педагогічної літератури, дослідницьких робіт, організаційно-методичних матеріалів свідчить про те, що спеціальних досліджень щодо моделювання системи інформаційного забезпечення управління інноваційною діяльністю педагогів загальноосвітніх навчальних закладів в Україні майже не проводилося. Існуючі моделі не передбачають розробку системи інформаційного забезпечення управління інноваційною діяльністю педагогів. Водночас серед проблем удосконалення практичної управлінської діяльності керівників шкіл щодо впровадження нововведень у навчально-виховний процес важливою залишається організація її інформаційного забезпечення. Тому метою даної статті є розкрити сутність розробленої нами концептуальної моделі інформаційного забезпечення управління інноваційною діяльністю педагогів ЗНЗ та створення на її основі відповідної системи інформаційного забезпечення.

Виклад основного матеріалу... Під інформаційним забезпеченням управління інноваційною діяльністю педагогів ми розуміємо стратегічну підтримку управління процесами створення, впровадження і поширення інновацій з метою забезпечення цілеспрямованості, організованості інноваційної педагогічної діяльності засобами систематизації інформаційних ресурсів.

В основу визначення ми поклали розуміння інноваційної діяльності як процесу створення, впровадження і поширення інновацій, і сутності інформаційного забезпечення управління як підтримки процесів управління, технології, навчання, наукових досліджень та інше засобами систем баз даних і знань. З огляду на те, що інноваційна діяльність значною мірою визначає стратегічний розвиток загальноосвітніх навчальних закладів, впливає на прогнозування результатів діяльності, ми розуміємо інформаційне забезпечення управління інноваційною діяльністю педагогів як стратегічну підтримку управління, де стратегічний – такий, що відповідає вимогам стратегії, містить загальні, основні настанови, важливі для здійснення чого-небудь.

Необхідність інформаційного забезпечення управління впровадженням та використанням інновацій у навчально-виховному процесі зумовлено потребою розв'язати протиріччя, що виявлені в інноваційній педагогічній практиці. Це протиріччя між:

- формуванням якісно нової моделі суспільства з новою філософією життя, потребою держави в освічених спеціалістах з високим рівнем культури, мобільності, творчості, адаптивності до соціально-економічних змін і недостатнім рівнем усвідомлення функцій інновацій в освіті;
- стихійністю інноваційних процесів у практиці шкільної освіти й необхідністю узгодження нових ідей із соціальними потребами та нормативними вимогами;
- відсутністю відповідних інфраструктур, які здійснюють регулювання інноваційних процесів на основі науково-методичних підходів, координації та оцінювання;
- необхідністю впроваджувати нові знання та використовувати сучасні способи роботи з інформацією, застосовувати інноваційні освітні технології й низьким рівнем як психолого-педагогічної підготовленості вчителів, так і недостатніми економічними можливостями впровадження нововведень.

Поряд з цим, необхідність створення системи інформаційного забезпечення управління інноваційною діяльністю педагогів викликана такими проблемами інформаційного забезпечення діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів:

- сучасні умови формування інформаційного суспільства зумовлюють модернізацію змістового наповнення управлінських інформаційних систем і їх автоматизацію;
- потребою моделювання й запровадження автоматизованого інформаційного забезпечення управління загальноосвітнім навчальним закладом нарівні з традиційним, а також їх оптимізацію та поєднання;
- необхідністю фільтрації, відбору, оцінки, систематизації з усієї сукупності саме тієї інформації, що відображає реальну освітню ситуацію в загальноосвітніх навчальних закладах та задовольняє інформаційні потреби суб'єктів у релевантній, вірогідній, вичерпній інформації для розв'язання задач управління інноваційною діяльністю педагогів і виконання функціонально-посадових обов'язків.

Зростаючі інформаційні потреби суб'єктів управління вимагають підвищеної уваги до проблем розвитку інформаційного забезпечення управління інноваційною діяльністю вчителів, експлуатації й підтримки інформаційних ресурсів, що використовуються в процесі управління даним питанням. Саме тому ми поставили за мету розробити концепцію інформаційного забезпечення управління інноваційною діяльністю педагогів загальноосвітнього навчального закладу.

Теоретичною основою розробки концептуальної моделі став системний підхід до управління інноваційною діяльністю педагогів ЗНЗ, під яким розуміють процес декомпозиції цілості на її головні складові та визначення їх ролі, функцій, регулятивних причинно-наслідкових зв'язків між ними, що забезпечують стабільне існування головної системи, а також є адекватна практична діяльність по досягненню мети, тобто розвитку системи [5, с.7-8]. Основним чинником утворення системи інформаційного забезпечення визначено мету її функціонування, оскільки мета визначає організаційно-педагогічні засади управління інноваційною діяльністю вчителів і „визначає раціональний варіант збору інформації, її класифікаційний склад, обсяг, форми використання” [1, с.78].

Моделювання як метод дослідження нині набув широкого застосування в галузі управління соціально-педагогічними системами. Саме моделювання репрезентує можливості ефективного використання моделей, адже модель є зменшеним або збільшеним відтворенням систем, їх структур, процесів, явищ і слугує для їх пояснення; дозволяє компактно представляти процеси, явища на об'єкті дослідження і їх взаємозалежність; має конкретну сферу застосування і призначення (пізнання, вивчення, дослідження тощо); надає можливість здійснювати моніторинг якісних і кількісних показників параметрів процесів, які досліджуються, та їхній аналіз; сприяє адекватному пізнанню систем, явищ, процесів і виявленню в них нерозкритих або недостатньо розгорнутих станів, випадковості їх у розвитку та ін.

Побудувати модель – означає провести мисленнєву або реальну імітацію об'єкта шляхом створення аналогів, у яких відтворюється мета, структура, принципи організації, параметри функціонування об'єкта як системи [4, с.133].

Відповідно до цього, концептуальна модель інформаційного забезпечення управління інноваційною діяльністю педагогів ЗНЗ містить такі компоненти: місію, мету, завдання, принципи, функції.

Місією інформаційного забезпечення управління інноваційною діяльністю педагогів визначено сприяння вдосконаленню процесу управління інноваційною діяльністю педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів, інформаційно-ресурсний супровід інноваційних процесів під час створення, апробації, впровадження і використання педагогічних нововведень.

Головна мета інформаційного забезпечення – забезпечити управління інноваційною діяльністю педагогів актуальною, повною, достовірною й регулярно оновленою інформацією про стан перебігу інноваційних процесів у ЗНЗ та в регіоні, поліпшення якості підготовки й прийняття ефективних управлінських рішень.

Завданнями інформаційного забезпечення управління інноваційною діяльністю педагогів є:

- удосконалення управління використанням нововведень у навчально-виховному процесі;
- інтенсифікація інноваційних процесів на основі комп'ютерних технологій;
- підвищення рівня науково-методичного забезпечення інноваційної діяльності педагогів загальноосвітнього навчального закладу;
- формування бази даних шляхом збору, автоматизованої обробки й зберігання інформації та поєднання зусиль для забезпечення організації ефективної співпраці всіх підрозділів, співробітників, фахівців у процесах збору, обробки та використання інформації з питань педагогічної інноватики;
- забезпечення вільного доступу користувачів до інформаційної бази навчального закладу, підвищення рівня інформаційної культури педагогічних працівників;
- сприяння реалізації цільових програм управління інноваційними процесами в загальноосвітньому навчальному закладі.

Розробка концептуальної моделі системи інформаційного забезпечення управління інноваційною діяльністю педагогів велася з урахуванням загальних принципів менеджменту. Водночас, вона передбачає принципи створення та функціонування системи інформаційного забезпечення управління інноваційною діяльністю педагогічних працівників, які умовно поділено на методологічні й організаційні [2, с.155-157]. До методологічних віднесено такі принципи, як науковість, системність, інноваційність, інформаційного забезпечення інноваційних процесів, відкритість, конкретність, комплексність; до організаційних – принцип правової пріоритетності і законності, ефективності, адаптивності, оптимальності, безперервності, інформаційної достатності, збалансованості, повноти.

Система інформаційного забезпечення управління інноваційною діяльністю педагогічних працівників та її автоматизована база даних покликана виконувати такі функції:

- **методичну** (забезпечення прогнозування, планування, обліку, організації, контролю, регулювання управлінської діяльності щодо впровадження і використання нововведень педагогами школи; визначення єдиного підходу до організації системи інформаційного забезпечення управління інноваційною діяльністю педагогів; розробка технологій збору, обробки, представлення та форм зберігання інформації щодо управління інноваційною діяльністю педагогів);

- **інформаційно-аналітичну** (служить засобом інформування суб'єктів управління про стан педагогічної системи та оточуючого середовища; відповідність інформаційним потребам користувачів системи інформаційного забезпечення; збір, обробка інформації, створення ефективної інформаційної бази; адекватне відображення перебігу інноваційних процесів у загальноосвітніх навчальних закладах);

- **документальну** (автоматизація документообігу в навчальному закладі щодо впровадження нововведень у навчально-виховний процес школи; стандартизація електронних форм аналітичних звітів, даних результатів роботи школи щодо застосування інновацій);

- **презентаційну** (представлення системи інформаційного забезпечення управління інноваційною діяльністю педагогів; проведення (участь) методичних, консультаційних заходів; створення і підтримка системи інформаційного забезпечення управління інноваційною діяльністю педагогів загальноосвітніх навчальних закладів).

Відповідно до концептуальної моделі розроблено систему інформаційного забезпечення управління інноваційною діяльністю педагогів ЗНЗ. Структура системи забезпечується наявністю таких компонентів: суб'єкти, етапи управління інноваційною діяльністю педагогів, цілі кожного етапу, зміст інформації, її джерела, методи збору, обробки, збереження і використання даних.

Запропонована система інформаційного забезпечення передбачає об'єднання змісту інформації в блоки, що відповідають етапам управління інноваційною діяльністю педагогів:

- 1) формування бази нормативно-правового супроводу управління інноваційною діяльністю педагогів;
- 2) аналіз ефективності стану керованої системи;

- 3) визначення актуальних проблем навчально-виховного процесу та шляхів їх розв'язання;
- 4) пропаганда інноваційного пошуку і мотивація педагогів до інноваційної діяльності;
- 5) науково-методична підготовка педагогів до інноваційної діяльності;
- 6) організація інноваційної діяльності;
- 7) виявлення ступеня ефективності інновації та результативності діяльності педагогів.

Очевидно, що для наповнення змістових блоків керівнику ЗНЗ необхідна своєчасна, достовірна, повна зовнішня і внутрішня інформація, яка надходить до нього з різних джерел. Такими джерелами є законодавчі, керівні, концептуальні документи, внутрішня розпорядча документація; правова, наукова, довідкова, фахова, методична література; передовий педагогічний досвід; статистичні і фінансові звіти; матеріали атестації педагогів; результати зовнішнього незалежного тестування, інспекторських, фронтальних перевірок, а також суб'єкти управління тощо. Слід підкреслити, що інформація, яка використовується в навчальному закладі для наповнення блоків створеної системи, повинна відповідати основним вимогам до підготовки та надання даних, а отже бути достовірною, своєчасною та оперативною, цілеспрямованою, комплексною, лаконічною і достатньою.

Формування інформаційних потоків для наповнення системи інформаційного забезпечення управління інноваційною діяльністю педагогів ЗНЗ потребує чіткого розподілу функційних обов'язків між суб'єктами управління. Орієнтовні напрями діяльності та основний зміст інформації, а також форми її виходу представлено в таблиці 1.1.

Таблиця 1.1

Формування інформаційних потоків управління інноваційною діяльністю педагогів ЗНЗ

Суб'єкт	Орієнтовні напрями діяльності та основний зміст інформації	Форма виходу інформації
Директор ЗНЗ	Організація системи інформаційного забезпечення управління інноваційною діяльністю педагогів Формування бази даних нормативно-правового супроводу управління інноваційною діяльністю педагогів Розподіл повноважень між виконавцями Визначення можливостей локальних, модульних, системних змін Розробка програми, концепції розвитку навчального закладу	План, алгоритм дій База даних Посад.обов. Аналіт. довід. Програма
Заступник директора навч.-виховної роботи	Збір даних про рівень навчальних досягнень учнів, рівень вихованості, розвитку Розробка плану впровадження інновацій Збір даних про досвід педагогів, його узагальнення	Звіт План Аналіт. довід.
Заступник директора науково-методич. роботи	Аналіз стану методичної роботи Формування банку інноваційних педагогічних технологій Організація консультаційної роботи Здійснення моніторингу результатів інноваційного процесу	Аналіт. довід. Банк Графік Аналіт. дов.
Заступник директора фінанс.-господ. діяльності	Збір даних про стан ресурсної матеріально-технічної бази навчального закладу, фінансування Розробка програми розвитку матеріально-технічної бази школи Складання кошторису, бізнес-плану	Звіт Програма Кошторис
Психолог	Вивчення соціальних резервів педагогічного колективу Аналіз мотиваційного середовища педагогічного колективу ЗНЗ Збір і обробка інформації про готовність педагогів до інноваційної діяльності Розробка системи стимуляційних ресурсів	Тести Критерії аналізу Аналіт. дов. Система
Педагоги	Збір даних про результативність навчально-виховного процесу Розробка портфоліо педагога, який здійснює інноваційну діяльність	Звіт Портфоліо
Системний адміністратор	Створення автоматизованої бази даних СІЗ управління інноваційною діяльністю педагогів Підтримка її функціонування	Автомат. база
Бібліотекар	Комплектування інформаційного фонду науковою, методичною, навчальною літературою, періодичною пресою Створення електронного каталогу науково-методичної літератури з питань педагогічної інноватики	Бібліот. фонд Каталог

	Організація презентацій методичної і навчальної літератури	Відеозапис
--	--	------------

Отримана інформація інтегрується в цілісний інформаційний комплекс уявлень про інноваційну діяльність педагогів. Способом інтеграції є поєднання різноманітної інформації в систему, компоненти якої поєднані між собою взаємно збагачуючими та взаємно уточнюючими зв'язками.

Всі компоненти системи інформаційного забезпечення управління інноваційною діяльністю педагогів ЗНЗ взаємопов'язані та взаємообумовлені і надають вищезазначеній системі цілісних, інтегративних властивостей. Саме структура інформаційних зв'язків відтворює організацію системи інформаційного забезпечення управління інноваційною діяльністю педагогів ЗНЗ та гарантує її цілісність.

Дана система з позицій системно-кібернетичного підходу відповідає всім характерним ознакам складних систем. Наведемо найбільш суттєві з них:

- цілеспрямованість інформаційного забезпечення управління інноваційною діяльністю педагогів;
- узгодженість централізованого управління із самоуправлінням при одночасній автономності компонентів системи;
- наявність інтегральних властивостей, що не притаманні окремим складовим системи інформаційного забезпечення;
- наявність складного зв'язку і взаємозумовленості між компонентами системи (включаючи зворотний зв'язок);
- наявність інформаційних зв'язків між складовими системи, а також зовнішніх інформаційних зв'язків з іншими мегасистемами;
- критеріальність оцінки результативності функціонування системи інформаційного забезпечення управління;
- варіабельність окремих компонентів (структури, функцій, зв'язків) всієї системи інформаційного управління [3, с.48]

Побудова та використання системи інформаційного забезпечення управління інноваційною діяльністю педагогів ЗНЗ буде ефективнішим за умови використання комп'ютерних технологій. Враховуючи вищесказане, ми створили автоматизовану базу даних системи інформаційного забезпечення управління інноваційною діяльністю педагогів загальноосвітнього навчального закладу, яка містить сім основних режимів роботи. Кожен з них відповідає вище зазначеному блоку та має активні режими роботи другого рівня, що дозволяють користувачам вводити, редагувати, коригувати, обробляти, аналізувати інформацію, яка стосується інноваційних процесів у школі. Розробка алгоритмів управлінської діяльності щодо використання інновацій у навчально-виховному процесі є однією з передумов створення системи інформаційного забезпечення управління інноваційною діяльністю педагогів ЗНЗ.

Результатом створення системи інформаційного забезпечення управління інноваційною діяльністю педагогів стане:

1. Забезпеченість керівників загальноосвітніх навчальних закладів об'єктивною, достовірною, своєчасною інформацією щодо перебігу інноваційних процесів у школі.
2. Автоматизація управління впровадженням нововведень у навчально-виховний процес.
3. Удосконалення науково-методичного забезпечення інноваційної діяльності педагогів загальноосвітнього навчального закладу.
4. Підвищення якості інформаційного забезпечення управління навчально-виховним процесом і управлінської діяльності керівників ЗНЗ.
5. Підвищення рівня інформаційної культури суб'єктів управління.

Висновки... Розроблена нами концептуальна модель та система інформаційного забезпечення управління інноваційною діяльністю педагогів покликана сприяти об'єктивному відображенню стану й тенденцій розвитку загальноосвітнього навчального закладу, виявляти проблемні зони, допомагати оперативно коригувати інноваційну діяльність педагогів, відстежувати результативність упровадження інновацій у навчально-виховний процес; забезпечити керівників, учасників навчально-виховного процесу повною, достовірною й актуальною інформацією про стан перебігу інноваційних процесів, надавати можливість для оперативної її обробки й аналізу, а також ефективного використання даних для управлінського супроводу впровадження і використання нововведень в освітніх закладах. Подальший розвиток даної проблеми вбачається нам у розробці кваліметричної моделі оцінювання якості інформаційного забезпечення управління інноваційною діяльністю педагогів ЗНЗ.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Андрушків Б. Н. Основи менеджменту / Андрушків Б. Н., Кузьмін О. Є. – Л. : Світ, 1995. – 296 с.
2. Забродська Л. М. Інформатизація закладу освіти: управлінський аспект / Л. М. Забродська. – Х. : Основа, 2003. – 240 с.
3. Калініна Л. М. Специфіка інформаційного управління закладами освіти / Л. М. Калініна // Освіта і управління. – 2003. – №1, Т.6. – С. 48-60.

4. Калініна Л. М. Технологія інформаційного управління закладом освіти / Л. М. Калініна. – Х. : Основа, 2005. – 160 с. – (Б-ка журн. „Управління школою”. – Вип. 12(36)).
5. Маслов В. І. Наукові основи та функції управління ЗНЗ : навч. посіб. / В. І. Маслов. – Тернопіль : Астон, 2007. – 150 с.
6. Управління навчальним закладом : навч.-метод. посіб. / [О. І. Мармаза, О. М. Касьянова, В. В. Григораш та ін.]. – [у 2-х ч. – Ч.1. Абетка менеджера освіти]. – Харків : Веста ; Ранок, 2003. – 160 с. – (Серія „Управління школою”).

Анотація

Ж.А.Сенчук

Моделирование системы информационного обеспечения управления инновационной деятельностью педагогов общеобразовательных учебных заведений

Освещается вопрос создания концептуальной модели информационного обеспечения управления инновационной деятельностью педагогических работников общеобразовательного учебного заведения.

Ключевые слова: моделирование, концептуальная модель, инновационная деятельность, информационное обеспечение управления инновационной деятельностью педагогов.

Summary

Zh.O.Senchuk

Modelling of the System of Information Securing of Management of Innovative Activity of the Teachers of General Educational Institutions

The question of creation of conceptual model of the system of information securing of management of innovative processes in a general educational institution is studied.

Keywords: modelling, conceptual model, introduction of innovations, supply with information of management of innovative activity of teachers.

Дата надходження статті:

„20” листопада 2008 р.

УДК 378.11 + 37.013.77

В.М.СИЧ,

кандидат психологічних наук

(м.Кам'янець-Подільський)

Гендерний підхід як важлива умова ефективного управління сучасним вищим навчальним закладом

У статті розглянуто зміст та психологічні особливості прояву гендерних стереотипів у вищих навчальних закладах, визначено рівень гендерної компетентності студентів, викладачів, керівників вищого навчального закладу.

Ключові слова: гендерна ідентифікація, гендерні стереотипи, гендерна компетентність.

Постановка проблеми в загальному вигляді... На гендерні характеристики особистості впливають умови соціалізації в різних соціальних інститутах, таких як сім'я, дошкільні навчальні заклади, школи тощо. Слід зазначити, що вищі навчальні заклади як інститути соціалізації сприяють закріпленню і розвитку гендерних стереотипів, широко запроваджують статево рольовий підхід.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Гендерні стереотипи та особливості їх прояву у системі освіти вже були предметом уваги дослідників. Так, зокрема, Д.Хартлі, Я.Коломінський, М.Мелтсас розглядали питання ролі гендерних стереотипів у формуванні і розвитку ідентичності в дитячому і підлітковому віці; Менстед і Мак-Калоч, Н.Гафізова вивчали роль засобів масової інформації у формуванні та підтримці традиційних ролей чоловіків і жінок; Т.Голованова, Т.Данильченко досліджували стереотипи мужності та жіночості студентської молоді України; Л.Штильова вивчала особливості гендерних уявлень студентів та ін.

Разом з тим, зазначені дослідження не дають вичерпної відповіді на всі питання, що стосуються особливостей негативних проявів гендерних стереотипів у процесі управління вищими навчальними закладами (ВНЗ). Можна стверджувати, що спеціальних досліджень, які стосуються гендерного підходу в управлінні сучасним вищим навчальним закладом, проведено не було.

Визначення психологічних умов попередження прояву негативних стереотипів у студентській молоді, викладачів та управлінського персоналу в процесі управління ВНЗ становить наукову проблему, розв'язання якої сприятиме поглибленню прикладних знань із гендерної психології, соціальної психології, психології управління, організаційної психології.

Формулювання цілей статті... Мета статті – розкрити особливості прояву гендерних стереотипів у студентській молоді, викладачів та управлінського персоналу ВНЗ та визначити умови їх попередження.

Виклад основного матеріалу... Внесок, що суспільство робить у розвиток особистості, залежить від її статі. І в жінок, і в чоловіків формуються специфічні гендерні структури, або гендерні компоненти

ідентичності. Тобто, статеві відмінності використовуються суспільством для диференціації соціальних ролей і очікування відповідної поведінки (гендерний стереотип) [6].

Гендерна ідентифікація людини відбувається в процесі гендерно-рольової соціалізації, коли людина навчається того, що є соціально значущим для чоловіків і жінок. Внаслідок гендерної ідентифікації і формуються гендерні стереотипи [1; 2; 3; 4].

Гендерні стереотипи – це достатньо поширений вид соціальних стереотипів, що базується на прийнятих у суспільстві уявленнях про те, як дійсно ведуть себе чоловіки і жінки [6].

Одним із головних завдань сучасної вищої школи є підготовка майбутніх фахівців, здатних до активної професійної діяльності та особистісного розвитку. Особливе місце при цьому займає запровадження гендерної рівності в практику діяльності як умови підготовки майбутніх фахівців до самореалізації в процесі професійної діяльності.

Традиційно навчально-виховний процес у ВНЗ мало зорієнтований на подолання гендерних стереотипів та розвиток гендерної компетентності студентів.

Про це свідчить наявність гендерних стереотипів у педагогічній взаємодії та зміст програм, які більшою мірою зосереджені на досвіді чоловіків.

Теоретичний аналіз літератури (Ш.Берн, О.Бондарчук, Т.Говорун, Л.Карамушка, М.Ткалич) та аналіз взаємодії викладачів ВНЗ і студентів дозволяє припустити наявність стереотипних тенденцій педагогічної взаємодії у гендерному контексті, зокрема, різне пояснення успіху і неуспіху студентів залежно від статі, першочергову реакцію педагогів на запитання хлопців; взагалі, приділення їм більшої уваги (як позитивної, так і негативної) порівняно з дівчатами на всіх ланках освіти, очікування від хлопців вищих результатів, ніж від дівчат, більше заохочення до таких результатів та ін [5].

Тому перед нами було поставлено завдання дослідити особливості прояву гендерних стереотипів у студентській молоді, викладачів та управлінського персоналу ВНЗ.

З метою виявлення особливостей гендерних стереотипів було проведено опитування за модифікованим нами опитувальником Т.Говорун, О.Кікінеджи, а також опитувальником щодо гендерної компетентності освітян О.Бондарчук. Усього в дослідженні взяло участь 349 осіб, із них 54 представники управлінського персоналу, 99 викладачів та 196 студентів ВНЗ.

У результаті дослідження було виявлено наявність гендерних стереотипів у досить великій кількості учасників навчально-виховного процесу у ВНЗ (див. табл.1).

Як видно з табл. 1, серед учасників навчально-виховного процесу поширені стереотипи щодо соціальних ролей чоловіків і жінок. Так, за результатами дослідження ці стереотипи виявлено у 54,1% студентів, 51,5% викладачів та у 34,6% управлінців. На наш погляд, це може спричинити проблеми самореалізації жінок і чоловіків через „страх успіху” або „страх неуспіху” в традиційних для осіб певної статі сферах життя.

Таблиця 1

Гендерні стереотипи	Учасники навчально-виховного процесу					
	Студенти		Викладачі		Зав. кафедри, декани	
	Так	Ні	Так	Ні	Так	Ні
Гендерні стереотипи щодо соціальних ролей	54,1	45,9	51,5	48,5	34,6	65,4
Чоловіки кращі лідери, ніж жінки	29,1	70,9	37,4	62,6	34,6	65,4
Стереотипи щодо виховання залежно від статі	60,2	39,8	81,8	18,2	65,4	34,6
Стереотипи щодо особливостей спілкування залежно від статі	51,0	49,0	85,9	14,1	62,6	37,4

Певна частина респондентів вважають, що чоловіки кращі лідери, ніж жінки (29,1% студентів, 37,4% викладачів та у 34,6% управлінців). При цьому 55,6% опитаних управлінців виявляють стереотипи щодо професійної кар'єри залежно від статі, тим самим сприяючи гендерній нерівності у ВНЗ. І дійсно, як правило, найбільш престижні посади в системі вищої школи займають чоловіки.

Отримані під час дослідження результати свідчать про те, що на запровадження гендерної нерівності в навчально-виховному процесі впливають також стереотипи щодо виховання від статі. Дані табл. 1 вказують на те, що ці стереотипи найбільш виражені у викладачів (81,8%) порівняно із студентами (60,2%) та управлінцями (65,4%). При цьому за результатами дисперсійного аналізу було виявлено зростання гендерних стереотипів зі збільшенням стажу діяльності ($p < 0,02$).

Потрібно зазначити, що серед студентів (51,0% опитаних) було виявлено дещо меншу гендерну упередженість щодо особливостей спілкування залежно від статі порівняно із управлінцями (62,6%) та особливо із викладачами (85,9%).

Враховуючи те, що особливе місце у забезпеченні можливості розвитку і реалізації потенціалу майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки у вищій школі займає гендерна компетентність як певна сукупність знань, умінь та навичок стосовно реалізації гендерного підходу у процесі педагогічної взаємодії, нами було проведено дослідження цього аспекту.

З метою виявлення особливостей гендерної компетентності було використано опитувальник щодо гендерної компетентності О.І. Бондарчук.

Опитувальник дав можливість діагностувати психологічну, управлінську та правову компетентність учасників навчально-виховного процесу у ВНЗ з гендерної тематики (див. табл. 2).

Таблиця 2

Види гендерної компетентності	Рівні гендерної компетентності учасників навчально-виховного процесу								
	Студенти			Викладачі			Зав. кафедри, декани		
	низький	середній	високий	низький	середній	високий	низький	середній	високий
Психологічна компетентність	66,3	33,2	0,5	34,3	58,6	7,1	48,1	48,1	3,7
Управлінська компетентність	49,5	47,4	3,1	27,3	66,7	6,1	7,4	81,5	11,1
Правова компетентність	8,7	38,8	52,6	6,1	45,5	48,5	3,7	29,6	66,7

Результати дослідження свідчать про надзвичайно низький рівень психологічної компетентності з гендерної тематики учасників навчально-виховного процесу (див. табл. 2). Так, високий рівень такої компетентності спостерігається у 0,5% опитаних студентів, у 7,1% опитаних викладачів та у 3,7% опитаних управлінців. Середній рівень зафіксовано 33,2% опитаних студентів, у 58,6% опитаних викладачів та у 48,1% опитаних управлінців, а низький – 66,3% опитаних студентів, у 34,3% опитаних викладачів та у 48,1% опитаних управлінців. Як показало дослідження, більшість респондентів не змогли розкрити сутність поняття „гендер”, не розуміють змісту „гендерної ідентичності”, не знають теорії С.Бем, не знають гендерних характеристик особистості тощо.

Дослідження також виявило, що у більшості досліджуваних спостерігається недостатній рівень розвитку управлінської компетентності з гендерної тематики, яка розкриває управлінські аспекти гендерного підходу (див. табл. 2).

З табл. 2 видно, що високий рівень такої компетентності виявлено лише у 3,1% опитаних студентів, у 6,1% опитаних викладачів та у 11,1% опитаних управлінців. А середній та низький рівень цієї компетентності зафіксовано у 47,4% і 49,5% опитаних студентів відповідно, у 66,7% і 27,3% опитаних викладачів відповідно та у 81,5% і 7,4% опитаних управлінців відповідно.

Це, передусім, проявилось у тому, що більшість учасників експерименту не відносять гендерну тематику до актуальних проблем навчання у ВНЗ. Окрім того, вони не визнають репродукування гендерних стереотипів у підручниках і навчальних програмах та виявляють гендерні стереотипи щодо можливостей здійснення професійної кар'єри чоловіками та жінками.

Слід зазначити, що правова компетентність з гендерної тематики представлена на досить високому рівні (див. табл. 2). Так високий та середній рівень такої компетентності виявлено у 52,6% і 38,8% опитаних студентів відповідно, у 48,5% і 45,5% опитаних викладачів відповідно та у 66,6% і 29,6% опитаних управлінців відповідно. А низький її рівень зафіксовано лише у 8,7% опитаних студентів, у 6,1% опитаних викладачів та у 3,7% опитаних управлінців.

І, насамкінець, необхідно вказати на те, що дані порівняльного аналізу свідчать про те, що жінки дещо випереджають чоловіків за всіма видами гендерної компетентності. Проте статистично значущих відмінностей тут не виявлено.

Висновки... Таким чином, результати проведеного дослідження вказують на те, що виявлені гендерні стереотипи учасників навчально-виховного та управлінського процесу у ВНЗ свідчать про необхідність психологічної допомоги щодо їх корекції.

Також, на нашу думку, важливим завданням діяльності психологічної служби ВНЗ є необхідність проведення спеціального навчання учасників навчально-виховного процесу з метою формування у них гендерної компетентності як важливої складової їх підготовки і перепідготовки.

Отримані дані доцільно враховувати:

- при розробці програм із удосконалення гендерної компетентності учасників навчально-виховного та управлінського процесу;

• при впровадженні спецкурсів з гендерної тематики у навчально-виховному процесі ВНЗ.

Особливої уваги в процесі навчання потребує управлінська та психологічна компетентність студентів з гендерної тематики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Агеев В. С. Социальные и психологические функции полоролевых стереотипов / В. С. Агеев // Вопросы психологии. – 1987. – №2. – С.152-158.
2. Берн Ш. М. Гендерная психология / Ш. М. Берн. – СПб. : Нева, 2001. – 320 с.
3. Говорун Т. В. Гендерная психология : навч. посіб. / Говорун Т. В., Кікінежді О. М. – К. : Академія, 2004. – 308с.
4. Кон И. С. Психология половых различий / И. С. Кон // Вопросы психологии. – 1981. – № 2. – С.47-57.
5. Сич В. М. Проблема реалізації гендерного підходу у вищих навчальних закладах в умовах соціально-економічних змін в українському суспільстві / Сич В. М. // Психологічні основи ефективної діяльності організацій в умовах соціально-економічних змін : тези IV наук.-практ. конф. з організаційної та економічної психології (23-24 лист. 2006 р., м. Київ) / за наук. ред. Л. М. Карамушки. – К. : Науковий світ, 2006. – С.57-59.
6. Чекалин А. А. Гендерная психология / А. А. Чекалин. – М. : Ось-89, 2006. – 256 с.

Аннотація

В.М.Сыч

Гендерный подход как важное условие эффективного управления современным высшим учебным заведением

В статье рассмотрены содержание и психологические особенности проявления гендерных стереотипов в высших учебных заведениях, определен уровень гендерной компетентности студентов, преподавателей, руководителей высшего учебного заведения.

Ключевые слова: *гендерная идентификация, гендерные стереотипы, гендерная компетентность.*

Summary

V.M.Sych

Gender Approach as the Important Condition of Efficient Control of the Modern Higher Educational Institution

the contents and psychological features of display of gender stereotypes in higher educational institutions is considered in the article, the level gender of competence of the students, teachers, chiefs of higher educational institutions is determined.

Keywords: *gender identification, gender stereotypes, gender competence.*

Дата надходження статті:

„12” листопада 2008 р.

УДК 37.033 + 373.1

С.В.СКРИПНИК,
здобувач
(м.Хмельницький)

Моделювання процесу формування ціннісного ставлення до природи в учнів старших класів сільської загальноосвітньої школи

У статті розкривається сутність моделювання процесу формування ціннісного ставлення до природи в учнів старших класів сільської загальноосвітньої школи. Актуалізовано увагу на сутності розробленої та апробованої функціональної моделі ціннісного ставлення до природи в учнів старших класів сільської загальноосвітньої школи, а також обґрунтовано, що єдність та педагогічна ефективність взаємопов'язаного комплексу „чинник-метод-форма” можлива за умови перебудови ставлення особистості до природи чи окремих її об'єктів, що дає змогу утвердити в її свідомості абсолютно нову систему цінностей.

Ключові слова: *модель, цінність, метод, форма, егоцентризм, групоцентризм, гуманізм, есхатологізм.*

Постановка проблеми в загальному вигляді... Ефективність процесу формування ціннісного ставлення до природи у старшокласників сільської загальноосвітньої школи неможливе без створення комфортного психологічного середовища, де вчитель працює разом з учнями старших класів, з їх інтересами, мотивами, потребами, переконаннями, з відчуттями, тлумаченнями, з різним рівнем осмислення й усвідомлення інформації, своїм досвідом та сформованою свідомістю, на засадах партнерства.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...Теоретичну основу дослідження складають положення психолого-теоретичної науки про: теорію педагогічних систем, дидактичних аспектів освіти, зокрема екологічної (Ю.Бабанського, А.Захлебного, І.Зверева та ін.); психолого-педагогічні основи формування знань, умінь і навичок взаємодії з навколишнім середовищем,

як соціальним, так і природним (В.Виготського, С.Дерябо, О.Леотьева, В.Ясвіна та ін.); теоретико-методологічним основи розв'язання проблем взаємодії людини і навколишнього середовища, філософсько-культурологічних аспектів соціальної природи особистості (В.Вернадського, В.Кременя, Г.Філіпчуката ін.); сутність поняття "цінності" (В.Василенко, Д.Леонт'єв, Е.Подольська, М.Шелер та інші); психологічне підґрунтя формування ціннісного ставлення особистості (Б.Ананьєва, Л.Виготського, А.Здравомислова, І.Кона, Д.Леонт'єва, Є.Подольської, С.Рубінштейна та ін.); формування емоційно-ціннісного ставлення особистості до природи як ціннісну психолого-педагогічну та соціально-педагогічну систему (Г.Пустовіт та ін.)

Формулювання цілей статті... Поєднання функціональної моделі та взаємопов'язаного комплексу „чинник-метод-форма” для ефективного формування ціннісного ставлення до природи в учнів старших класів сільської загальноосвітньої школи.

Виклад основного матеріалу... Моделювання будь-яких процесів припускає побудову „нового зразка для виготовлення чого-небудь [1, с.45] або зображення та опис якого-небудь предмета, явища, процесу” [2, с.33]. У такому контексті мова йде про процес формування ціннісного ставлення старшокласників сільської загальноосвітньої школи до природи. Метою моделі є зміна ставлення до природи крізь призму духовності за умови відновлення цілісності сприйняття, наслідком чого є зміна їхнього ставлення до навколишнього середовища. Нами було визначено завдання більш глибоке, ніж процес формування ціннісного ставлення старшокласників до природи. Зокрема, Б.С.Братусь стверджує, що загальна мета завжди має бути вищою від конкретної мети, інакше неможливо досягнути другої та наблизитись до першої [3].

За такого підходу, як засвідчують результати нашого дослідження, необхідно створити умови, за яких зовнішня діяльність (або певним чином організоване середовище) стимулювала б якісну зміну внутрішньої діяльності особистості, а також умови, за яких без залучення зовнішнього середовища відбудеться стимуляція внутрішньої діяльності та зміна ставлень до зовнішньої. І тільки за цих умов відбудеться активізація не стільки внутрішніх, скільки міжфункціональних взаємозв'язків при відносній повноті усвідомлення людиною цих взаємозв'язків.

На основі створення у навчально-виховному процесі сільської загальноосвітньої школи комфортної, емоційно-духовної атмосфери відбувається переконання старшокласника в тому, що закони та закономірності функціонування природи мають своє відображення в кожному конкретному його вчинку, проявляються у повсякденному житті. Отже, можемо зробити висновок, що екологічне мислення стає основою життєдіяльності особистості та її майбутнього оточення. Звісти етичні закони життєдіяльності поширюються не тільки на особистість старшокласника і суспільство, але і на взаємовідносини між людством та природою загалом. Учень старших класів сільської загальноосвітньої школи усуває розрив біологічного й соціального в структурі своєї особистості, природа стає цінністю в його житті поряд з вічними цінностями: життя, добро, здоров'я та ін.

Отже, формування ціннісного ставлення до природи у старшокласників приймається нами як основне завдання, до вирішення якого ми прагнули через вдосконалення активних форм екологічного виховання. Тому в розробленій нами конкретній методиці враховано аспекти, пов'язані із природоохоронною роботою учнів старших класів, формування дбайливого ставлення до окремих об'єктів чи природи в цілому, можливими шляхами боротьби проти забруднення навколишнього середовища, як результату процесів формування шляхів і зовнішніх мотивів поведінки старшокласників у природі, що є основою формування ціннісного ставлення до природи. Тому на псевдогуманістичному рівні нами використано критерій ціннісної дистанції, що давав змогу визначити напрям та інтенсивність інтеграції цінності в структуру особистості старшокласника.

Відтак, на основі зазначеного вище ми виділяємо та обґрунтовуємо основні компоненти функціональної моделі формування ціннісного ставлення до природи учнів старших класів сільської загальноосвітньої школи (Рис. 1): учень, вчитель, мета і зміст функціонування моделі та принципи, форми, засоби, методи.

На нашу думку, ці структурні компоненти функціональної моделі логічно пов'язані між собою та виконують наступні функції: організаційну, конструктивну, гностичну, функціональну, комунікативну та проектну[4, с.346].

Отже, учень старших класів з його інтересами, мотивами, потребами, переконаннями, з відчуттями, тлумаченнями, з різним рівнем осмислення й усвідомлення інформації, своїм досвідом та сформованою свідомістю є визначальним у діяльності вчителя з вибору, конструювання та побудови навчально-виховного процесу з використанням відповідних активних форм, дидактичних принципів, засобів та методів формування ціннісного ставлення до природи в умовах сільської загальноосвітньої школи. Таким чином, саме учень старших класів сільської загальноосвітньої школи є центром функціональної моделі формування ціннісного ставлення до природи.

Ефективність процесу формування ціннісного ставлення до природи у старшокласників сільської загальноосвітньої школи, як підтверджують результати нашого дослідження, неможливе без створення

комфортного психологічного середовища, де вчитель працює разом з учнями старших класів на засадах партнерства.

У такому контексті екологічна діяльність та конкретна природоохоронна робота є умовою формування ціннісного ставлення до природи та показником сформованості екологічної культури особистості учня.

Тобто, сформованість ціннісного ставлення до природи в учнів старших класів сільської загальноосвітньої школи, як необхідний елемент соціалізації особистості (гуманізм, есхатологізм), розвивається в процесі пізнання нею довкілля за умови комплексного підходу до реалізації мети, завдань, змісту, форми і методів здійснення.

Вітчизняними дидактами і методистами здійснено ряд досліджень з визначення характерних ознак, розкриття сутності, розробки структури і сучасної типології методів навчання і виховання учнів загальноосвітньої школи. Однак проблеми розробки методичного апарату в галузі екологічної освіти і виховання учнів у сільській загальноосвітній школі ще не були предметом спеціального дослідження.

Власне трактування цього поняття дає С.У.Гончаренко, розглядаючи „метод” як спосіб організації практичного й теоретичного освоєння дійсності, зумовлений закономірностями розглядуваного об'єкта. З розвитком науки відбувається розвиток і диференціація методів, що призводить до виникнення вчення про методи – методології. В науковій методології поєднуються в історично визначеній формі об'єктивні й суб'єктивні моменти людської діяльності [5, с.205].

Отже, методи навчання є упорядковані системи взаємопов'язаних прийомів педагогічної діяльності вчителя і навчально-пізнавальної діяльності учнів, спрямованих на досягнення певної дидактичної, виховної та розвиваючої мети [6; 7; 8; 9]. За трактуванням інших дослідників, метод є нормативною моделлю єдиної діяльності викладання і навчання, спрямованої на передачу певної частини змісту освіти [10; 11; 12; 13; 14; 15; 16].

У сучасних вітчизняних та зарубіжних дослідженнях і розробках методів екологічної освіти і виховання старшокласників актуальною є ідея кореляції методів навчання і виховання з послідовним розкриттям навчального матеріалу, запропонована І.Т.Суравегіною. Сутність її ідеї полягає у поетапному визначенні і реалізації мети, завдань і змісту екологічної освіти і виховання та відповідних віковим особливостям і рівню інтелектуального розвитку учнів методів її здійснення. Це, насамперед, групи методів теоретичного засвоєння навчального матеріалу, систематизації й аналізу, розвивально-комунікативні, експериментальної роботи і дослідницької діяльності, практичної реалізації здобутих знань [17, с.32].

За таких підходів метод навчання й виховання покликаний вирішувати основні дидактичні та виховні завдання в галузі екологічної освіти і виховання, тоді як прийоми, дії, операції та засоби навчання в навчально-виховному процесі сільської загальноосвітньої школи дозволяють вирішувати конкретні навчально-виховні, розвивальні та суто природоохоронні завдання, метою і результатом вирішення яких є формування ціннісного ставлення до природи у старшокласників сільської загальноосвітньої школи.

Це, у свою чергу, дало підстави для висновку, що оскільки загальні закономірності навчання вивчаються дидактикою, методика окремого навчального предмета, за висновком Ю.К.Бабанського, С.У.Гончаренка, М.О.Онищука, правомірно розглядати як часткову дидактику [6; 5, с.206; 8]. Тоді методика формування ціннісного ставлення до природи у старшокласників сільської загальноосвітньої школи є часткою дидактики, яка визначає:

1) навчально-пізнавальне та виховне значення в процесі профільного навчання, окремого навчального предмета чи сукупності предметів у їх інтеграції та їх місце в системі екологічної освіти і виховання;

2) завдання вивчення змісту профільного навчання, окремого предмета чи сукупності предметів як інтегрованих курсів у варіативній частині навчально-виховного процесу в сільській загальноосвітній школі;

3) методи, прийоми, методичні засоби відповідно до завдань і змісту навчання та виховання учнів.

Відтак, сутність поняття „методика навчання учнів у галузі екологічної освіти і виховання” ми визначаємо як комплекс взаємопов'язаних методів досягнення її мети і цілей. В цьому контексті актуальним є визначення функцій методів навчання у навчально-виховному процесі сільської загальноосвітньої школи.

Поняття „форма” як дидактична категорія в нашому розумінні обов'язково охоплює систему структурних елементів і стійких зв'язків між ними. Цими структурними елементами є: загальна мета і конкретні навчально-виховні цілі, які мають бути досягнуті; зміст екологічної освіти і виховання, засоби, за допомогою яких буде реалізований цей зміст; методи роботи вчителя і учня, місце і час проведення заняття та кількість учнів, які беруть у ньому участь. Тим самим у своєму дослідженні ми поглиблювали розуміння поняття форми, яка не лише розкриває спосіб реалізації і висвітлення змісту чи внутрішню організацію цього змісту за Ю.К.Бабанським [6], С.У.Гончаренком [5], В.П.Онищуком [8], але й визначає

спосіб спілкування, ефективність та практичну спрямованість роботи вчителя і учнів у навчально-виховному процесі сільської загальноосвітньої школи за певними усталеними принципами, у встановленому часовому інтервалі, місці та географічних межах його здійснення.

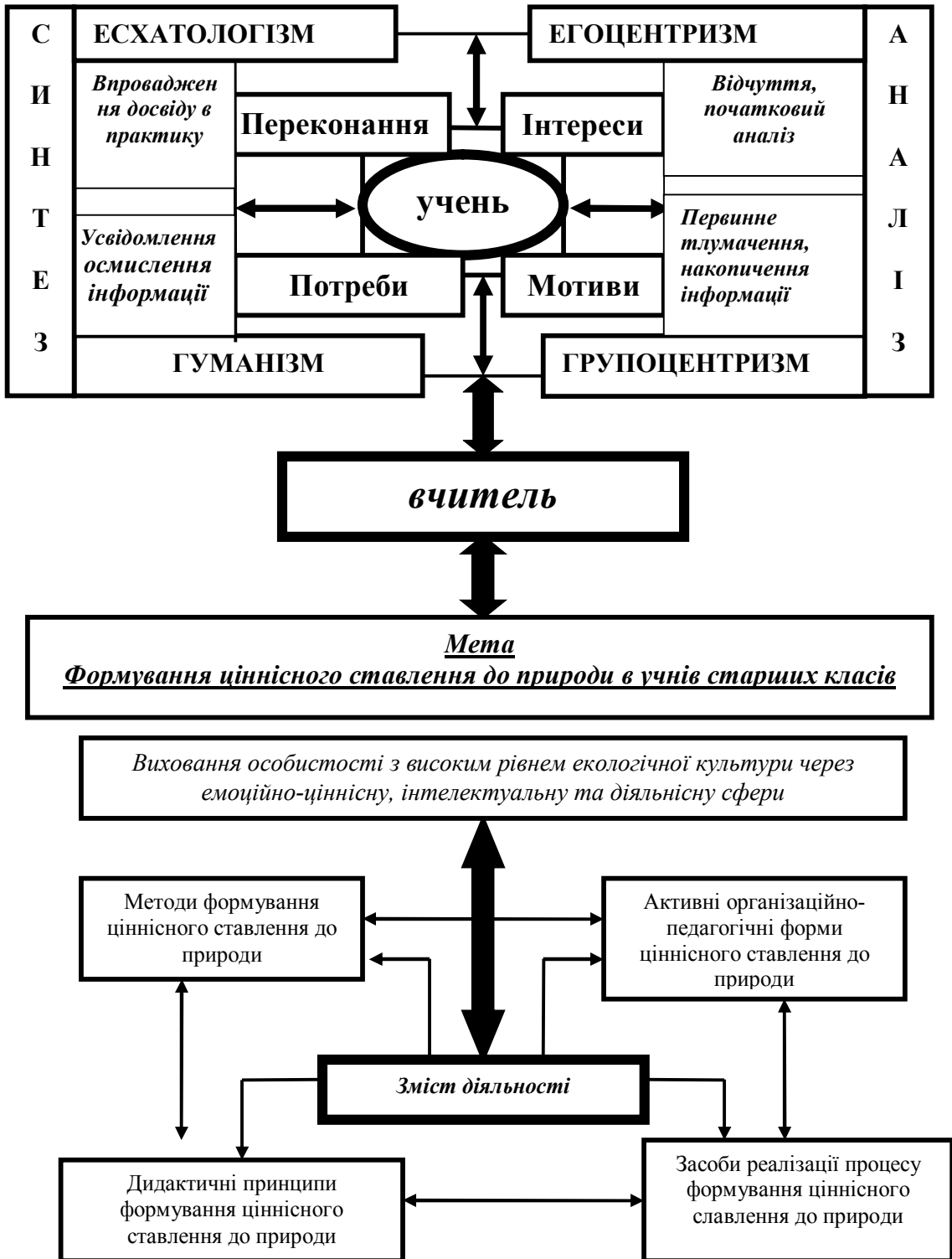


Рис. 1. Функціональна модель ціннісного ставлення до природи в учнів старших класів сільської загальноосвітньої школи

Висновки... Аналіз ефективності впровадження різних форм та методів формування ціннісного ставлення до природи дав змогу визначити кількісні та якісні показники застосування тих чи інших форм екологічної освіти і виховання учнів старших класів, взаємозв'язки, що існують між ними, і, головне, роль у формуванні екологічної вихованості особистості в умовах сільської загальноосвітньої школи. А доцільність застосування будь-якої з форм визначалася конкретною дидактичною метою, змістом і методами навчальної діяльності та обсягами конкретної природоохоронної роботи учнів у

довкіллі. За дидактичною метою форми екологічної освіти і виховання старшокласників сільської загальноосвітньої школи ми класифікуємо таким чином:

- теоретичне навчання (предметний гурток, факультатив, лекція, конференція, конгрес, симпозіум, кінолекторій);
- комбіноване навчання (заняття клубу, семінар, конференція, колоквиум, олімпіада, консультація у школах і заочних школах юного еколога, наукові товариства, МАН, клуби та домашня робота).

Єдність та педагогічна ефективність взаємопов'язаного комплексу „чинник-метод-форма” можлива за умови перебудови ставлення особистості до природи чи окремих її об'єктів, що дає змогу утвердити в її свідомості абсолютно нову систему цінностей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Кон И. С. Психология старшекласника / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1982. – 207 с.
2. Белкин А. С. Основы возрастной педагогики : уч. пособ. для студ. вузов / А. С. Белкин (ред.). – М. : Академия, 2000. – 187 с.
3. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды / под ред. А. А. Бодалева, Б. Ф. Ломова. – [в 2-х т.]. – М. : Педагогика, 1980. – Т.1. – 230 с.
4. Пустовіт Г. П. Теоретично-методичні основи екологічної освіти і виховання учнів 1-9 класів у позашкільних навчальних закладах : [монографія] / Григорій Петрович Пустовіт. – К. ; Луганськ : Альма-матер, 2004. – 540 с.
5. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – К. : Либідь, 1987. – 373 с.
6. Бабанский Ю. К. Педагогика / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1983. – 607 с.
7. Педагогіка : навч. посіб. / за ред. М. Д. Ярмаченка – К. : Вища школа, 1986. – 541 с.
8. Дидактика современной школы : пособ. для учителя / под ред. В. А. Онищука. – К. : Радянська школа, 1987. – 351 с.
9. Куписевич Ч. Основы общей дидактики / [пер. с польск. О. В. Довженко]. – М. : Высшая школа, 1986. – 368с.
10. Дерябо С. Д. Две модели зоологии : Зоологический кризис как кризис антропоцентрического сознания / Дерябо С. Д., Ясвин В. А. // Человек. – 1998. – №1. – С. 34–40.
11. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики : учеб. пособ. для студ. ФПК, директоров общеобразовательных школ и в качестве учебного пособия по специальному курсу для студентов / под ред. М. Н. Скаткина. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Просвещение, 1982. – 319 с.
12. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики / М. Н. Скаткин. – М. : Педагогика, 1980. – 96 с.
13. Лернер И. Я. Проблемное обучение / И. Я. Лернер. – М. : Знание, 1974. – 64 с.
14. Оконь В. Введение в общую дидактику / [пер. с польск. Л. Г. Кашкуревича]. – М. : Высшая школа, 1990. – 382 с.
15. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1998. – 186 с.
16. Лернер И. Я. Дидактическая система методов обучения / И. Я. Лернер. – М. : Знание, 1974. – 64 с.
17. Суравегина И. Т. Методические системы экологического образования / И. Т. Суравегина // Советская педагогика. – 1988. – №9. – С. 31–35.

Аннотация

С.В.Скрипник

Моделирование процесса формирования ценностного отношения к природе в учеников старших классов сельской общеобразовательной школы

В статье раскрывается сущность моделирования процесса формирования ценностного отношения к природе в учеников старших классов сельской общеобразовательной школы. Актуализировано внимание на сущности разработанной и апробированной функциональной модели ценностного отношения к природе в учеников старших классов сельской общеобразовательной школы, а также обосновано, что единство и педагогическая эффективность взаимосвязанного комплекса „фактор-метод-форма” возможны при условии изменения отношения личности к природе или отдельных ее объектов, которая дает возможность утвердить в ее сознании абсолютно новую систему ценностей.

Ключевые слова: модель, ценность, метод, форма, эгоцентризм, группоцентризм, гуманизм, эсхатологизм.

Summary

S.V.Skrypnik

Modeling of the Process of Valued Attitude Formation to the Nature of the Senior Forms Students of Rural General School

The essence of design of process of forming of the valued attitude to the nature for the students of senior forms of rural general school is revealed in the article.. Attention is paid to the essence of the developed and approved functional model of the valued attitude to the nature for the students of seniorforms of rural general to school, it is grounded, that unity and pedagogical efficiency of interilated complex ”Factor-method-form” is possible under conditions of alteration of relation of personality to the nature or its separate objects, that enables to assert the absolutely new system of values in its consciousness.

Key words: model, value, method, form, egocentrizm, group centrizm, humanism, eshatologism.

Дата надходження статті:

„12” січня 2009 р.

М.В.СОЛОВЕЙ,
кандидат педагогічних наук
(м.Хмельницький)

Підготовка магістрів до експертизи діяльності навчального закладу

В умовах модернізації освіти зростає роль експертизи у навчальному закладі. У статті ми визначаємо модель підготовки майбутніх магістрів до проведення експертизи загальноосвітнього закладу на основі визначення теоретичного, організаційно-методичного і діяльнісного компонентів у змісті навчальної дисципліни.

Ключові слова: експертиза, оцінка, програма, зміст.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Сучасна ситуація у сфері управління освітою характеризується розгортанням інноваційних проектів, реалізацією нових наукових підходів до організації освіти, модернізацією змісту, форм та методів навчання і виховання. За таких умов виникає і все більше усвідомлюється потреба суб'єктів управління у підвищенні якості прийнятих рішень, забезпечені їх доцільності і обґрунтованості. Сучасному керівникові доводиться самостійно вирішувати такі завдання, які раніше не входили до його компетенції. Тому експертиза займає особливе місце, оскільки подає керівнику нормативно-правові та науково обґрунтовані висновки, оцінки і пропозиції спеціалістів щодо стану і подальшого розвитку об'єкта управління. Окрім цього, шляхом проведення експертизи керівник може передбачити заходи для підвищення результативності діяльності колективу.

В останні роки експертиза набуває поширення у зв'язку з атестацією і ліцензуванням загальноосвітніх навчальних закладів. Разом з тим спостерігається тенденція невідповідності експертних оцінок реальному стану і рівню роботи школи. Одна із причин цього – непрофесійність експертів.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... В Україні напрацьовані наукові розробки для вирішення проблем, пов'язаних з організацією і проведенням експертизи в освіті. Зокрема, розроблені теоретичні основи експертизи педагогічних та інноваційних проектів (І.П.Підласий, В.П.Чудакова, К.В.Макогон, Н.Ф.Федорова), психологічної експертизи (Ю.М.Швалб), атестаційної експертизи (Г.В.Єльнікова М.І.Сметанський, В.М.Галузяк), технологія експертизи управління освітнім процесом (А.М.Єрмола, Л.Г.Москалець, О.Р.Суджик, О.М.Василенко) [2; 3; 4; 5; 6]. Питання експертизи окремих напрямів освіти і педагогічної діяльності, зокрема професійної компетенції вчителя, оцінювання уроку, стану викладання і навчальних досягнень подають О.Бондар і Б.Тевлін [7].

Разом з тим, рівень підготовки керівників і педагогів до здійснення експертизи необхідно удосконалити. Конкретним кроком до вирішення проблеми є вивчення дисципліни „Технологія експертизи управління навчальним закладом”, орієнтованої на підготовку магістрів з менеджменту освіти. Проте навчально-методичне забезпечення дисципліни є недостатнім, що створює певне проблемне поле неузгодженості між завданням підготовки магістрів високого рівня і розуміння теорії і методики експертизи в освіті, впровадження у практику її механізмів.

Формулювання цілей статті... Мета статті полягає в розробці та обґрунтуванні програми підготовки магістрів з менеджменту освіти до здійснення експертизи діяльності навчального закладу.

Виклад основного матеріалу... У ході розробки компонентів змісту навчальної дисципліни ми виходили із уявлень про цільовий, теоретичний, організаційний і діяльнісний компоненти змісту підготовки до експертної діяльності (таблиця 1). Цільове призначення курсу спрямоване на формування професійної компетентності майбутніх магістрів з менеджменту освіти, яка включає знання основних понять, проблем, принципів, методологію і методи експертизи загальноосвітнього навчального закладу; організаційні умови і нормативно-правові засади експертизи; критерії експертної оцінки основних видів діяльності навчального закладу та управління закладом освіти.

Характерними особливостями теорії експертизи є опанування поняттям, предметом експертизи і методами експертних оцінок, кваліметрією як інструментом вимірювання складних проблем.

В організаційному відношенні важливим є опанування інструментарієм і технологією експертизи. Сутність останньої позиції полягає у науковому обґрунтуванні етапів експертизи та використання документів фіксації оцінок і суджень експертів як при організації експертизи так і формальній груповій обробці результатів.

Важливим компонентом компетенції фахівця є його професійні уміння. У сфері експертизи закладу освіти – це уміння: планувати експертизу; організувати роботу експертної комісії, здійснювати експертизу навчально-виховного процесу за його структурними, організаційними і змістовними

елементами; вивчати і надавати експертну оцінку позакласній виховній роботі; матеріально-технічному і методичному забезпеченню тощо.

На основі цього нами розроблено орієнтовний зміст навчальної дисципліни, який спрямований на вивчення певного діапазону теоретичних та організаційних питань експертизи освіти (таблиця 1.) В межах навчального плану він складається з дев'яти тем.

Таблиця 1.

Компоненти і зміст підготовки до експертної діяльності

Назва компоненту	Функційне призначення	Зміст компоненту
Цільовий	Цілепокладання учасників освітнього процесу	Розвиток експертної компетентності, майбутніх менеджерів освіти, яка являє єдність когнітивної, діяльнісної і мотиваційно-ціннісної складових особистості.
Теоретичний	Формування(відбір) навчального матеріалу	Теоретичні основи експертизи, методологія і методи експертизи, експертні оцінки, кваліметрія, спеціальні програми експертизи, оціночні карти, зразки експертної діяльності.
Організаційно-методичний	Формування умінь і навичок експертизи	Інструментарій і методи експертизи, які дозволяють здійснювати ефективне навчання
Діяльнісний	Технологія проведення експертизи	Етапи, порядок проведення, підбір експертів, складання узагальнюючих документів

Тема 1. Теоретичні основи експертизи в освіті. Поняття експертизи. Педагогічна експертиза. Предмет експертизи в освіті, види експертизи, атестаційна експертиза. Організаційно-правові основи експертизи сучасних загальноосвітніх навчально-виховних закладів.

Тема 2. Методика отримання експертної інформації. Методи експертних оцінок. Методи діагностики – основа збору експертної інформації. Емпіричні методи (спостереження, анкетування, тестування, бесіда). Теоретичні методи (абстрагування, аналіз, індукція та дедукція) Методи експертних оцінок. Кваліметрія в системі експертизи.

Тема 3. Організаційно-методичні засади експертизи навчального закладу. Порядок експертизи. Орієнтовні критерії оцінки діяльності загальноосвітнього навчального закладу. Підбір і оцінка компетентності експертів. Формування експертних груп. Кваліфікаційні вимоги до експертів. Основні етапи експертизи. Організація роботи з експертами в загальноосвітньому закладі. Опрацювання інструментарію експертизи .

Тема 4. Експертиза управління навчальним закладом. Концепція розвитку навчального закладу. Планування роботи. Охоплення всіх напрямів планування, їх відповідність нерозв'язаним проблемам, реальним можливостям вдосконалення навчально-виховного процесу. Комп'ютерне забезпечення управління. Організаційно-виконавча функція управління. Оптимальність розподілу функцій працівників, наявність циклограм, алгоритмів управлінської праці. Ефективність управлінських рішень.

Контрольно-діагностична функція. Обґрунтування об'єктів контролю, оптимальність його видів, форм і методів, реалізація термінів, програм та інше. Регулятивно-корекційна і мотиваційно-цільова функції.

Тема 5. Експертиза кадрової політики. Укомплектованість закладу педагогічними кадрами. Освітній рівень педагогічних кадрів. Штатний розпис. Особові справи. Посадові обов'язки. Ведення ділової документації з кадрових питань. Трудові договори, упорядкування робочого часу, внутрішній трудовий розпорядок. Тарифікація.

Підвищення кваліфікації педагогічних працівників (стажування, курси підвищення). Науково-методична робота з педагогічними кадрами. Організація, психологічна підтримка, результативність науково-методичної роботи. Атестація педагогічних кадрів.

Тема 6. Експертиза організації навчально-виховного процесу. Навчальний план. Порівняння навчального плану закладу освіти з вимогою суспільства, положенням про загальноосвітній заклад. Аналіз ефективності навчального плану. Раціональність режиму навчального процесу, розклад занять, їх відповідність нормативним вимогам. Аналіз реального стану проведення навчальних занять. Відповідність змісту навчальних занять вимогам навчальних планів.

Нормативно-правове забезпечення виховної роботи. Планування та організація виховної роботи. Спільна діяльність навчального закладу і сім'ї з питань виховання учнів. Контроль та регулювання виховного процесу. Вивчення структури додаткових занять, змісту їх методики та ефективності.

Тема. Експертиза ефективності навчально-виховного процесу. Рівень навчальних досягнень учнів за результатами семестрового оцінювання. Рівень навчальних досягнень за результатами контрольних іспитів з базових предметів. Розбіжність між рівнем навчальних досягнень за результатами

контрольних, проведених експертною комісією. Участь учнів у конкурсах, олімпіадах і результативність участі в них. Результативність виховної роботи

Тема 8. Експертиза організації роботи щодо соціального захисту, збереження та зміцнення здоров'я учнів та працівників закладу. Створення умов для забезпечення прав і свобод учасників навчально-виховного процесу. Забезпечення соціальної підтримки дітей-сиріт, дітей з малозабезпечених сімей та інших учнів із соціально вразливих категорій.

Організація медичного обслуговування учнів та педагогічних працівників. Організація харчування учнів. Стан дитячого травматизму.

Забезпечення умов для збереження здоров'я учнів. Стан фізичного виховання (фізично-оздоровчі заходи, спортивно-масова робота).

Тема 8. Експертиза матеріально-технічної та навчально-методичної бази. Загальний стан будівель, приміщень, споруд навчального закладу. Зовнішня естетична культура закладу. Дотримання техніки безпеки, охорона праці. Стан матеріально-технічного забезпечення навчальних кабінетів, майстерень, лабораторій, спортзалів та інше. Забезпеченість комп'ютерною технікою. Забезпеченість навчально-методичною та довідковою літературою, ефективність їх використання.

Висновки... Вивчення навчальної дисципліни „Технологія експертизи закладу освіти” дає можливість магістрам поглибити професійні знання у тій частині менеджменту освіти, яка стосується такої важливої функції управління як контроль. Вивчення теоретичних основ експертизи в освіті дозволить майбутнім магістрам глибше зрозуміти методологію і методи експертизи, специфіку предмета експертизи в освіті, етапи і технологію її проведення, а також опанувати відповідними умінями

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Боднар О. Експертна оцінка професіоналізму вчителя / Боднар О., Сакевич Г. // Контрольно аналітична діяльність у школі / упоряд. М. Голубенко. – К. : Шкільний світ, 2007. – С.5-33.
2. Єльнікова Г. В. Атестація загальноосвітніх навчальних закладів в Україні.: передумови, зміст, експеримент : навч.-метод. посіб. / Г. В. Єльнікова. – Харків : Гімназія, 1999. – 160 с.
3. Підласий І. П. Діагностика і експертиза педагогічних проектів / І. П. Підласий. – К. : Україна, 1998. – С.10.
4. Педагогічні новації: ідеї, реалії, перспективи : зб. наук. праць / Л. І. Даниленко, В. П. Чудакова, К. В. Макогон, Н. Ф. Федорова. – К. : Логос, 2001. – Вип. 4. – 168 с.
5. Сметанський М. І. Атестація загальноосвітніх шкіл / [Сметанський М. І., Галузяк В. М., Слободяннюк М. І., Шахова В. І.]. – Вінниця : Віноблдрукарня, 2001. – 310 с.
6. Технологія експертизи управління освітнім процесом у загальноосвітньому навчальному закладі : наук.-метод. посіб. / під ред. А. М. Єрмоли. – Харків : Пошук, 2000 – 259 с.
7. Тевлін Б. Технологія вивчення стану вкладання окремих предметів / Б. Тевлін // Контрольно аналітична діяльність у школі / упоряд. М. Голубенко. – К. : Шкільний світ, 2007. – С.48-54.

Анотація

Н.В.Соловей

Подготовка магистров к экспертизе деятельности учебных заведений

В условиях модернизации образования возрастает роль экспертизы в учебном заведении. В статье мы определяем модель подготовки будущих магистров к проведению экспертизы общеобразовательного заведения, на основе обозначения теоретического, организационно-методического и деятельностного компонентов в содержании учебной дисциплины.

Ключевые слова: *экспертиза, оценка, программа, содержание.*

Summary

M.V.Solovey

Preparation of Masters to the Examination of Activity of Educational Institutions

In the conditions of education system modernisation the role of innovative activity increases at the educational institution. We determine the model of preparation of the future masters to carrying out of examination of general educational e institutions which includes theoretical, organizational-methodical and active components.

Keywords: *examination, master, program, maintenance.*

Дата надходження статті:

„16” січня 2008 р.

Інноваційні моделі управління освітньою галуззю в м.Кам'янці-Подільському

У статті розглядаються актуальні питання функціонування та управління освітньої галузі в м.Кам'янці-Подільському.

Ключові слова: *інноваційні моделі, освітня галузь, управління, м.Кам'янець-Подільський.*

Постановка проблеми в загальному вигляді... Освіта міста Кам'янця-Подільського є складовою загальнодержавної системи. Сучасні тенденції розвитку здійснюють системоутворюючий вплив на її модернізацію, яка ґрунтується на врахуванні позитивних надбань регіональної системи освіти й водночас передбачає істотні зміни, зумовлені сучасними тенденціями розвитку інноваційного суспільства та ринку праці.

Одним із основних шляхів реалізації цих завдань є наукове обґрунтування нової системи управління освітою, відпрацювання інноваційних моделей управління галуззю та важливих управлінських рішень.

Формулювання цілей статті... Метою статті є розгляд функціонування та управління освітньою галуззю у м.Кам'янці-Подільському.

Аналіз досліджень і публікацій та виклад основного матеріалу... Диференціація освіти призвела до інтенсивного розвитку закладів нового типу, авторських шкіл та експериментальних майданчиків. З'явилися проблеми, пов'язані зі специфікою управління такими закладами, оновленням функціональних обов'язків керівників, виробленням нової структури та змісту професійної компетенції керівника освітнього закладу.

Опираючись на наукові дослідження з управління та практики управління освітніми закладами Р.Дафта, Д. Ньютрома, Ю.А. Конаржевського, В.С.Лазарева, М.М.Поташника, В.І.Маслова, Г.В.Єльнікової, Г.В.Федорова та ін., ми дійшли висновку, що основними засобами підвищення ефективності управлінської діяльності є досягнення таких властивостей управлінських моделей:

- ціннісний характер (наявність пріоритетів);
- адаптивність управління (приспособлення до ситуацій, умов);
- превентивність (випереджальний характер);
- прогностичність (визначення перспектив і прогнозів);
- інноваційність, творчість (орієнтація на розвиток);
- демократичність;
- особистісно орієнтована спрямованість;
- мобільність (відкритість до змін);
- рефлексивність (орієнтація на самооцінку, самокоригування, саморозвиток).

Управління освіти, педагогічні колективи працюють над створенням моделі освіти, яка б формувала творчу особистість, сприяла становленню громадянина і патріота, давала однаковий шанс усім для здобуття доступної та якісної освіти.

Це процес тривалий і водночас динамічний, він охоплює кілька етапів: інформаційний, аксіологічний, перетворюючий. На першому етапі відбувається формування ціннісно-змістового поля, яке охоплює знання, принципи, норми освітньої діяльності. Аксіологічний етап відповідає усвідомленню управліннями педагогічних цінностей, принципів, норм, мотивації та вдосконалення системи міської освіти. Етап перетворення стосується змін у змістовному та операційно-процесуальному компонентах системи освіти, що відбувається через практичне опрацювання технологічної сторони управління розвитком.

На рівні управління освіти ми формуємо у керівників освітніх закладів системне педагогічне мислення, усвідомлення нової філософії освіти; спрямовуємо діяльність навчальних закладів на розробку програм розвитку освітніх систем; розробку інструментарію діагностики рівня освітньої діяльності; здійснюємо науково-методичний супровід процесу розвитку.

На рівні науково-методичної служби – організовуються такі форми професійного розвитку керівних кадрів, як педагогічні майстерні по здійсненню дослідницької діяльності, семінари-практикуми, професійні тренінги, науково-практичні конференції, консалтингові послуги, моделювання.

На рівні навчального закладу – створення сприятливої творчої атмосфери, розповсюдження в колективі цінностей розвитку; координація зусиль педагогів на впровадження інноваційних проектів, інновацій; стимулювання до участі в науковій, експериментальній діяльності; підтримка вчителів у підвищенні професійної компетентності.

Складовими комплексної системи міської освіти є гуманістична тріада сучасної філософії освіти: людина – освіта – культура. Базовими компонентами є гуманізація та демократизація.

За основу в організації управління розвитком освіти визначено програмно-цільовий підхід, в руслі якого розроблено і прийнято на засіданні виконавчого комітету, сесії міської ради або колеції ряд програм, а саме:

- Програма розвитку освіти міста на 2006-2010 рр.;
- Програма розвитку позашкільних закладів на 2002-2008 рр.;
- Програма розвитку дошкільних навчальних закладів;
- Програма організації профільного навчання учнів старшої школи;
- Програма комп'ютеризації та інформатизації закладів та установ освіти;
- Програма „Вчитель 2002-2012 рр.”;
- Програма „Обдарованість”;
- Програма управління якістю освіти. Всього – 25 програм.

Щоб ефективно управляти навчальними закладами, потрібна така структура управління, яка б давала їм самостійність, не стримувала їх ініціативи, допомагала ї, в той же час, могла впливати на їх роботу. Наше управління освіти має наступну структуру, яка, на наш погляд, є оптимальною, працездатною та ефективною.

Впроваджено державно-громадську модель управління. На рівні управління здійснюється адміністрування закладів освіти, а для формування освітньої політики, вивчення громадської думки створено громадську організацію „Центр освітньої політики”.

За 7 років існування цієї організації розроблено 62 проекти, 20 з них – міжнародні. Як результат участі в проекті „Партнерство за прозоре суспільство” було відкрито „Юридичну клініку для молоді”. Робота над проектом „Ефективне використання недержавних коштів в загальноосвітніх закладах” сприяла створенню благодійних фондів у школах, як одного із шляхів ефективного та прозорого використання недержавних коштів в освітніх закладах.

Разом з спілкою громадських організацій „Український дім” та фестивальною агенцією „Фортеця” в місті відроджено технічні види спорту. Щорічно проводяться міжнародні змагання „Кам'янецькі скелі”. В чотирьох школах встановлено футбольні поля з антивандальним покриттям, тренажерні майданчики.

Відновлено підліткові клуби за місцем проживання при ЖЕКах.

У співпраці з представниками релігійних конфесій міською владою створена „Духовна рада” міста. За їх фінансової підтримки проведено дитячі олімпійські ігри в канікулярні дні, отримано комплект підручників для 5 класів з основ християнської етики.

Традиційними стали громадські слухання з освітніх проблем. У квітні 2008 року пройшла установча конференція „Захист дитини і громадські організації”, де виступали спеціалісти з Польщі, Росії, Литви, США.

Мережа навчальних закладів відповідає інфраструктурі міста, демографічному стану і повністю задовольняє освітні потреби населення.

В даний час у місті функціонує 17 дошкільних навчальних закладів. Їх відвідує 3055 дітей, що становить 78%. В садках працюють родинні, патронажні, профільні, притулкові та прогулянкові групи і 17 груп спеціального призначення для дітей з вадами у психофізичному розвитку. Відкрито групи Монтесорі, вальфдорські, групи формування цілісної особистості за С. Русовою.

Підготовкою до школи охоплено 100% дітей дошкільного віку.

У місті функціонує 24 загальноосвітніх навчальних заклади різного типу і форм власності. Із них: 7 – загальноосвітніх шкіл, 2 – ліцеї (в т.ч. військовий), гімназія, 7 – навчально-виховних комплексів (в т.ч. один приватний), 3 – спеціалізовані школи (з поглибленим вивченням іноземних мов та інформатики), 2 – навчально-реабілітаційних центри для дітей з особливими потребами, школа-інтернат, вечірня школа.

Демографічна ситуація, яка склалася, застала нас провести оптимізацію мережі шкіл. Ми закрили одну школу і об'єднали дві. Таким чином вийшли на фінансування, що забезпечувало 100% оплату праці, енергоносіїв, води та харчування. На даний час середня наповнюваність класів – 27 учнів.

Оптимізації також сприяло і те, що у нас працює пілотний проект „Шкільний автобус”. Біля 700 учнів щодня користуються його послугами. Рейси виконуються за 6-ма маршрутами. Завдяки цьому учні мають можливість відвідувати навчальні заклади за вибором у будь-якому районі міста.

Завершено профілізацію старшої школи. Біля двох тисяч учнів навчаються у класах суспільно-гуманітарного, фізико-математичного, природничого, філологічного, інформаційно-технологічного, економічного, військово-спортивного спрямування. Для більш ефективного впровадження профільного навчання в місті створено 5 **освітніх округів** – як добровільних об'єднань загальноосвітніх навчальних закладів з дошкільними, позашкільними та іншими установами. У кожному окрузі визначений опорний заклад, якими стали ліцей, гімназія, СЗОШ №5, НВК №17, Міжшкільний навчально-виробничий комбінат.

Адміністрації цих закладів здійснюють перерозподіл годин з метою створення умов для надання освітніх послуг дітям з інших шкіл. Вчителі викладають елективні курси з профільних предметів у позаурочний час, надають консультації. Учні можуть працювати в бібліотеках, навчальних кабінетах, спортивних залах.

На їх базі працює Міжшкільний факультатив „Інтелект”.

Опорні заклади є базовими щодо впровадження інноваційних технологій, психологічного супроводу та організації методичної допомоги вчителям інших шкіл з різних питань профільного навчання.

Ми зміцнюємо їх матеріальну базу, зокрема в цьому навчальному році місто виділило нам 50 тисяч грн. на переобладнання кабінету хімії в ліцеї, закупили п'ять комп'ютерних класів.

Місто Кам'янець-Подільський – багатонаціональне. Для забезпечення освітньо-культурних запитів національних меншин функціонують школи з російською, польською та єврейською мовами навчання.

Важливу роль у формуванні всебічно розвиненої особистості відіграє позашкільна освіта. У нас є сім позашкільних закладів: ЦДТ, СЮТ, СЮТур, МЕНЦУМ, ДЮСШ № 1,2, МНВК, котрі стали координаційними центрами з організації діяльності гуртків, секцій, клубів, що працюють в школах. Позашкільні заклади відвідує біля 63% учнів. Ми не закрили жодного позашкільного закладу. Навпаки, відкрили Станцію юних туристів.

У минулому році нам передано мотобольний стадіон і клуб. Виділено 1 млн. 200 тис. гривень на їх реконструкцію та відкриття спортивно-технічних гуртків. Це дало можливість провести Міжнародний фестиваль „Технопарк кам'яного періоду”, в рамках якого відбулись чемпіонат України з мотоболу, кубок України з мотокросу, авторалі, змагання з картингу, конкурс „Міні-містер у стилі техно”.

Необхідною умовою поглиблення інноваційних процесів є їх психологізація. В навчальних закладах працюють 68 психологів та соціальних педагогів.

Помітною особливістю розвитку освіти став творчий пошук педагогічних колективів, спрямований на інноваційну діяльність.

Наукову та організаційну підтримку інноваційної діяльності здійснює **науково-методичний центр** управління, який у 2003 році за результатами першого і, поки що єдиного, Всеукраїнського конкурсу посів II місце серед методичних кабінетів України.

Науково-методичний центр складається з 10 творчих лабораторій; інформаційно-аналітичного, технічного та відділу громадського реагування.

Тут працює 11 методистів та 5 чол. технічного персоналу.

Методична служба – це центр самоосвітньої роботи, де створена система педагогічної самоосвіти вчителя на основі формування бази даних про педагогічні технології, стратегічні напрями реформування освітніх процесів, щорічної підписки педагогічної преси на суму понад 25 тисяч гривень, бібліотеки навчально-методичної літератури, можливості користування мережею Інтернет, консалтингових послуг.

Це також центр експериментальної та науково-дослідної роботи.

Розроблена Програма підготовки педагогічних працівників до науково-дослідної діяльності. Активно приймаємо участь в програмах і проектах різного рівня і тривалості

Два освітніх заклади включені в обласну програму науково-дослідної роботи як експериментальні майданчики по впровадженню гуманної педагогіки (СЗОШ №14) та моделі навчального закладу „Школа соціального партнерства” (ЗОШ №6).

У 2001 році створено лабораторію педагогічних інновацій, метою діяльності якої є спрямування розвитку освітніх закладів у напрямі перспективних дій шляхом створення належних соціально-педагогічних умов для їх інноваційної діяльності.

На базі лабораторії працюють центр діагностики та моніторингу інноваційних процесів, тренінг-центр, майстер-клас, консалтинг-центр „Світ педагогічної інноватики”, міжшкільний навчальний центр „Інтелект”, координаційний пункт освітньої грантової діяльності.

Міський етап обласного конкурсу на кращу модель закладу освіти „Панорама творчості” (квітень 2008 року) показав, що загальноосвітні навчальні заклади, впроваджуючи нові освітні технології, розвиваються за такими концепціями: „Школа педагогічного експерименту” (СЗОШ № 14); „Школа сучасних освітніх технологій” (СЗОШ № 5, НВК № 8); „Школа соціального партнерства” (ЗОШ № 6); „Школа сприяння розвитку громадянської активності” (ЗОШ № 2, ЗОШ № 10, НВК № 13, вечірня школа); „Школа – соціокультурний центр” (СЗОШ № 1, ЗОШ № 11); „Школа професійної орієнтації” (ЗОШ № 12, НВК № 17, ліцей з посиленою фізичною підготовкою, школа-інтернат №2); „Школа навчальних досягнень” (ліцей), „Школа сприяння здоров'ю” (ЗОШ № 7, НВК з центром реабілітації для с/з дітей); „Школа розвитку творчої особистості” (НВК № 9, НВК № 16, гімназія).

У науково-методичному центрі формуються основні напрями компетентізації освіти регіону.

Три роки заклади працюють над проблемою „Розвиток особистості в системі компетентісно орієнтованого підходу до навчання і виховання”.

Було організовано широке обговорення проблеми ключових компетентностей на всіх рівнях, включаючи педагогів, учнів, батьків, громадськість.

З метою формування соціальної компетентності учнів введені курси і спецкурси.

Наш методичний кабінет – це координаційно-моніторинговий центр за такими напрямками:

- *управлінський;*
- *педагогічний;*
- *психологічний.*

Розроблені методичні рекомендації з впровадження в практику роботи навчальних закладів сучасних методик діагностики, вимірів та кваліметричної експертизи, комп'ютерні експертोगрами, що в комплексі дає можливість прогнозувати поступальний розвиток освіти в регіоні.

НМЦ – це потужний інформаційний центр, забезпечений комп'ютерною технікою, виходом в мережу Інтернет, з комп'ютеризованою бібліотечною системою. Робота методистів максимально комп'ютеризована.

Працюємо над створенням міського центру дистанційної освіти для підвищення професійного рівня педагогів.

Завершено комп'ютеризацію бібліотечної мережі. Всі шкільні бібліотеки оснащені комп'ютерами, копірувальною технікою, підключені до мережі Інтернет, об'єднані в локальну мережу з сервером у науково-методичному центрі. Створені електронні каталоги бібліотечних фондів. В перспективі – об'єднання в електронну мережу з бібліотеками міста і вищих навчальних закладів. Тут ми тісно співпрацюємо з фірмою „Глобал Тренд”, яка надає нам технологічне обладнання.

Організація науково-методичної роботи з педагогічними кадрами неможлива без *координації з вищими навчальними закладами і науковими установами.*

Ми тісно співпрацюємо з:

- АПН України;
- Інститутом інноваційних технологій і змісту освіти МОН України;
- вищими навчальними закладами;
- ХОШПО.

Активно виконується програма „Обдарованість”. У дошкільних навчальних закладах працює 106 гуртків спортивного, інтелектуального, хореографічного та художньо-естетичного напрямків.

До послуг обдарованих дітей працюють гімназія, ліцеї, навчально-виховні комплекси, спеціалізовані школи, студії, клуби, дитячі об'єднання.

В цьому навчальному році створено 350 груп факультативів та 320 груп курсів за вибором, якими охоплено відповідно 8185 і 8700 учнів.

У позашкільних закладах працює 276 гуртків (6205 учнів), де діти розвивають свої таланти в екологічному, художньо-естетичному, туристсько-краєзнавчому, науково-технічному та фізкультурно-оздоровчому напрямках.

Обдаровані діти залучаються до участі у Всеукраїнських олімпіадах, конкурсах-захистах наукових робіт по лінії МАН, міжнародних олімпіадах і турнірах „Кенгуру”, „Левеня”, „Колосок”, всеукраїнських турнірах з хімії та економіки. Ми є ініціаторами проведення демонстраційних олімпіад і Літньої школи юних фізиків, де відпочивають діти з усієї України.

Танцювальні студії „Абра”, „Апельсин”, „Горличка”, „Гілея”, „Диво калинове” славлять наше місто у всьому світі.

Запроваджено систему багатоступеневих спортивних заходів, які сприяли зростанню активності дітей до занять фізкультурою і спортом. Це комплексні спортивні заходи „Шкіряний м'яч”, „Біла тура”, „Юні козаки Поділля”, змагання зі спортивного туризму, юнацькі молодіжні ігри, фестиваль „Нашадки козацької слави”, „Школа виживання” тощо.

До послуг обдарованих дітей – міжшкільний навчальний центр „Інтелект”, в якому навчається біля 300 дітей. Щорічно виділяється додатково по 1500 годин на додаткову підготовку обдарованої молоді.

В місті діє система соціального захисту обдарованих дітей. Укладено біля 100 угод між адміністраціями шкіл нового типу та вищими навчальними закладами Кам'янця-Подільського, Києва, Харкова, Одеси, Львова, Тернополя, Хмельницького про пільгові умови вступу випускників на навчання.

Переможці Всеукраїнських предметних олімпіад, конкурсів, турнірів отримують стипендії від шкільних благодійних фондів .

З метою матеріального заохочення педагогів, які навчають і виховують обдарованих дітей, на основі „Положення про винагороди педагогам, які працюють з обдарованими дітьми”, у 2007 році було виплачено премій на суму 7 тисяч 500 гривень.

У місті здійснюється комплексна підтримка дітей з особливими потребами. Основою є багатопрофільний навчально-реабілітаційний центр, навчально-виховний комплекс з центром реабілітації слабкозорих дітей, дошкільний навчальний заклад № 3 та спеціальні групи в дошкільних навчальних закладах.

З 2004 року на базі НВК з центром реабілітації слабкозорих дітей працює центр „Геліос”, в якому отримали кваліфікаційну допомогу 94 дитини з вадами зору віком до 6-и років, в тому числі 62 – з інших районів Хмельницької області. В 2007 році відкрито динамічний оздоровчий клас, де пройшли реабілітацію 30 дітей з глибокими вадами зору з різних куточків нашої області. Це ефективний спосіб соціалізації дітей і подальшого вдосконалення системи спеціальної освіти.

В цьому році виконавчий комітет міської ради виділив 78 тис.грн. на створення умов в ЗОШ № 7 для навчання дітей з особливими потребами.

На належному рівні забезпечується здоров'язберігаюча функція освіти. У місті діють 7 шкіл сприяння здоров'ю, міський координаційний центр, в школах створені лікувально-оздоровчі кімнати та кабінети основ здоров'я.

Важливою ланкою інноваційного освітнього середовища є його інформатизація. Реалізація міської Програми інформатизації освіти дозволила збільшити кількість шкіл, оснащених сучасними засобами інформаційних технологій. Сьогодні придбано для використання в навчально-виховному процесі 407 комп'ютерів, в той час, коли у 2001 році було лише 115. Отже, станом на 2008 рік всі загальноосвітні заклади забезпечено комп'ютерною технікою, що дало змогу зменшити кількість учнів на один комп'ютер до 29 в 2008 році.

Навчання за програмою „Intel. Навчання для майбутнього” пройшло 332 учителі з різних базових дисциплін, що становить 40% від загальної кількості педагогів.

Педагоги розробляють комп'ютерні програми з елементами інтерактивних засобів навчання з фізики, математики, інформатики. Проводиться апробація електронних програмних засобів з базових дисциплін по лінії Міністерства освіти України.

Якщо раніше була проблема насичення технікою, то зараз стоїть питання про ефективність її використання.

Реалізація цього напрямку полягає в створенні єдиного освітньо-інформаційного простору на рівні міста, особливо, завдання інформаційного забезпечення управління освітнім процесом як компонентом інформаційного простору, що надає різнопланову інформацію про хід навчального процесу та результати діяльності закладів освіти.

Функціональним завданням якого є:

- впровадження інформаційних технологій у сферу діяльності управління освіти та навчальних закладів для підвищення ефективності їх роботи;
- оперативне забезпечення органів управління освітою достовірною інформацією про діяльність навчальних закладів;
- упорядкування обліку і обробки інформації, удосконалення системи ведення документації;
- зменшення інформаційних потоків;
- сприяння реальному впровадженню комп'ютерних засобів і технологій в навчальні заклади для реалізації їх освітнього призначення.

Створений внутрішній освітній портал, який об'єднує локальну мережу закладів міста і дає можливість абсолютно безкоштовно обмінюватись інформацією, а також надає такі послуги: працювати з документами про освіту, річними планами, даними про працівників, мережею, нарахуванням заробітної плати, матеріально-технічною базою, бібліотекою, науково-методичною роботою.

Так, система документообігу між органами управління та закладами освіти, яку ми запровадили, використавши досвід лабораторії інформаційних та комунікаційних технологій Вінницької гімназії (авт. Юрій Пасіхов), забезпечує:

- роботу з документами через веб-інтерфейс;
- розмежування прав користувачів, можливість оперативного розміщення вихідних документів та їх реєстрацію;
- доступ отримувачів до вхідних документів, їх реєстрацію, збереження на локальному комп'ютері, друк;
- організацію контролю за виконанням документів, ведення та збереження архівів, пошук документів в архівах, отримання звітів про проходження документів;
- обмін оперативними повідомленнями між користувачами системи.

Розділ методичної роботи дає можливість вчителям використовувати у своїй педагогічній діяльності базу методичних розробок, конспектів уроків, презентацій, обирати запропоновані на порталі варіанти контрольних робіт та тестових завдань, а також доповнювати їх власними розробками. В цьому розділі розміщена система діагностування, що дає можливість вчителю самостійно виміряти свій творчий потенціал.

У розділі „Олімпіади, конкурси, турніри” учням та вчителям пропонується величезна база завдань різного роду складності та методика їх розв'язання, а також корисні посилання на інші сайти.

Бібліотечна система дає змогу проводити книжковий облік (дані про підручники, основний фонд книжок, періодичні видання), надає доступ до бібліотек навчальних закладів, а також створюється база

електронних посібників, прикладного програмного забезпечення навчального призначення, відеотека наукових та навчальних фільмів (*с/с кожен вчитель чи учень будь-якої школи має можливість мережею ознайомитись з каталогом і завантажити фільм собі для перегляду*).

Для підвищення інформаційно-комунікаційної компетентності вчителя створено розділ „Дистанційна освіта”, в якому для самостійного опанування педагогами розміщений курс „Інформаційні технології”.

Введено в експлуатацію інформаційно-аналітичну систему для ефективного здійснення процесів, пов'язаних з бухгалтерським, кадровим та плановим обліком.

Досить часто виникає потреба у проведенні заходів з великою кількістю учасників. Тому в управлінні освіти започатковано проведення веб-конференцій, ділових нарад в синхронному режимі, запис віртуальних сесій, передачу відеозображень. Наші технічні можливості дозволяють бути активними учасниками Інтернет-нарад, які проводить обласне управління освіти та ХОШПО.

Родзинкою освітнього порталу є модуль „Статистика”, що дає можливість системному адміністратору управління освіти відслідковувати використання Інтернет-ресурсів навчальними закладами, а також корегувати швидкість Інтернету відповідно потреб кожної установи. Так, школи, які за статистичними даними не в повній мірі використовують ресурси, отримують меншу швидкість, а іншим дається право використовувати повний ресурс (біля 2-х мегабіт в секунду).

Запровадження комп'ютерно-інформаційних технологій у сфері освіти забезпечує нам високу дієвість, оперативність та ефективність управління галуззю.

Хочемо відмітити, що міська влада завжди йде нам на зустріч у питаннях фінансування і допомагає. Зараз у нас постало питання не стільки пошуку коштів, як їхнього освоєння.

Висновки... Таким чином, для здійснення нової сучасної моделі управління необхідно вирішувати такі завдання:

- створення гнучкої, динамічної, демократичної системи управління, яка використовує варіативні управлінські рішення;
- прогнозування кінцевих результатів діяльності;
- включення економічних механізмів діяльності, пов'язаних із необхідністю посилення фінансової самостійності шкіл;
- забезпечення оптимального поєднання адміністративного, колективного управління і самоврядування тощо.

Регіональна спрямованість освіти повинна надавати цілям закладів і цілям управління нового змістовного наповнення, що стане однією з умов ефективності управління. Тому вихід з кризи в системі освіти пов'язаний з розробкою єдиної науково обґрунтованої комплексної програми на основі розуміння пріоритетних цільових установок функціонування шкіл.

Освіта – це живий і дуже чутливий організм. І кожен, хто ступає на територію суспільства, вимушено чи з великим прагненням щось змінити – залишає тут свій слід. На наше глибоке переконання, це повинен бути слід творення і розвитку.

Анотація

В.П.Тюрин

Иновационные модели управления образовательной отраслью в г.Каменице-Подольском

В статье рассматриваются актуальные вопросы функционирования и управления образовательной отраслью в г.Каменице-Подольском.

Ключевые слова: *инновационные модели, образовательная отрасль, управление, г.Каменице-Подольский.*

Summary

V.P.Tyurin

Innovative Models of Management of Educational Branch in Kamenets-Podolsky

The actual questions of functioning and management of educational branch in Kamenets-Podolsk are considered in the article.

Keywords: *innovative models, educational branch, management, Kamenets-Podolsky.*

Дата надходження статті:

„12” листопада 2008 р.

Маркетинг в освітніх закладах

У статті висвітлено основні питання змісту та організації маркетингової діяльності в сучасному навчальному закладі. Розглянуто провідні аспекти маркетингу, ретельна робота над якими підвищує його конкурентоспроможність на ринку освітніх послуг.

Ключові слова: маркетинг, маркетингове дослідження, освітня послуга, маркетингові комунікації, цінова політика, канали розподілу маркетингових послуг.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Деякі керівники навчальних закладів, особливо ті, значна частина життя яких пройшла в радянські часи, не уявляють, як школа може бути пов'язана з ринковою економікою. Але як писав відомий автор, що „жити в суспільстві й бути від нього незалежним не можна”. Тобто, існувати в країні, в якій життя набуває все більшого ринкового характеру й ринкових взаємовідносин і бути поза цими процесами неможливо. Здорові ринкові відносини мають природний характер й їм притаманні такі риси, як прагнення бути першим, усунення слабшого, жорстка конкуренція тощо.

Формулювання цілей статті... Метою статті є розгляд маркетингу як одного із об'єктів управлінської діяльності керівника навчального закладу.

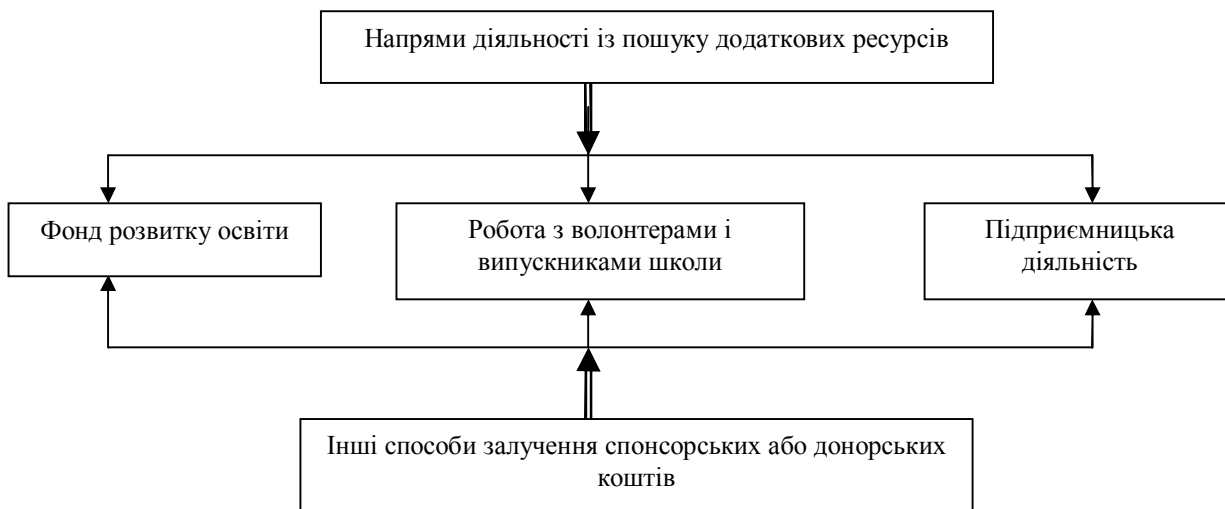
Виклад основного матеріалу... Як підкреслюють економісти [1], міжнародна практика показує, що якість освіти, особливо базової шкільної, багато в чому залежить від тих ресурсів, які є у школах:

- наявності висококваліфікованих вчителів;
- наявності якісної матеріальної бази (достатньої кількості класних кімнат, приміщень; обладнання навчальних кабінетів; комп'ютерних і мультимедійних засобів тощо);
- спеціальних фондів для позакласного навчання і ведення роботи в різних гуртках;
- використання інноваційних методів у навчальному процесі;
- організація умов для літнього відпочинку школярів;
- ведення якісної позакласної роботи з учнями тощо.

Усе це, у певній мірі, може бути реалізованим за умови достатнього фінансування, яке не може бути забезпечено тільки державними, бюджетними коштами, але й залученням до розвитку навчального закладу інших ресурсів.

Тому сучасним керівникам навчальних закладів необхідно не тільки знати, а й володіти методикою фандрайзингу. **Фандрайзинг** (від англ. *Fundraising* – збір фондів) – це комплекс різноманітних методів і процедур знаходження ресурсів для реалізації соціально-значущих проектів.

Структура фандрайзингової діяльності навчального закладу може бути побудована за схемою, яка запропонована А.Гонорською та О.Пометун.



Жорстке конкурентне середовище, в якому існують сучасні навчальні заклади, іноді примушує більш слабкі заклади (низька кваліфікація педагогічних кадрів, недостатня матеріальна база, погані умови для навчання та відпочинку, некомпетентне керівництво та інше) знижувати статус, втрачати

учнів та престижних батьків – спонсорів. Керівникам таких навчальних закладів бракує знань та вмінь маркетингової діяльності.

Існує багато визначень маркетингу, але сутність цієї науки, мистецтва та діяльності в тому, що маркетинг – це діяльність, яка має відношення до ринку (в даному випадку ринку освітніх послуг), це робота з ринком заради здійснення обміну, мета якого – задоволення потреб людини. Ринок, в найпершому розумінні цього слова, – це сутність існуючих і потенційних покупців освітніх послуг.

Конкуренція послуг в освітньому середовищі велика, особливо це стосується великих міст, де зосереджена, як правило, значна мережа освітніх закладів нової формації (ліцеїв, гімназій, навчально-виховних комплексів), приватних початкових шкіл, вищих початкових закладів, наявність яких загострює конкурентну боротьбу. Перед керівниками навчальних закладів постають питання: як запропонувати свої освітні послуги, як позиціонувати їх в ряду послуг інших навчальних закладів, як визначити обґрунтовану ціну на послуги та інше.

Якщо розглянути маркетингову діяльність у навчальному закладі з позиції системного підходу (а це є предметом усієї нашої роботи), то цю діяльність можна розглянути як сукупність таких взаємопов'язаних компонентів: діагностичний, цільовий, ресурсно-змістовний, організаційний, контрольно-аналітичний та оціночно-результативний. Що цілком відповідає основним функціям управлінської діяльності керівника навчального закладу.

На цьому етапі маркетингової діяльності, перш за все, слід провести ретельне вивчення ринку освітніх послуг у вашому регіоні.

Типовий процес дослідження ринку включає чотири етапи:

- визначення необхідної інформації для аналізу;
- пошук та збирання даних;
- аналіз даних;
- реалізація заходів, що дозволяють використати ці дані.

Необхідну інформацію для аналізу ринку можна отримати, використовуючи різні джерела:

- газети та журнали освітнього спрямування;
- мережу освітніх закладів у регіоні та напрямки їх діяльності;
- акти перевірок навчальних закладів;
- бесіди зі споживачами освітніх послуг;
- база даних про новітні технології в галузі освіти;
- перспективний план соціально-економічного розвитку (району, міста, області) тощо.

Аналіз ринку можна розбити на наступні стадії:

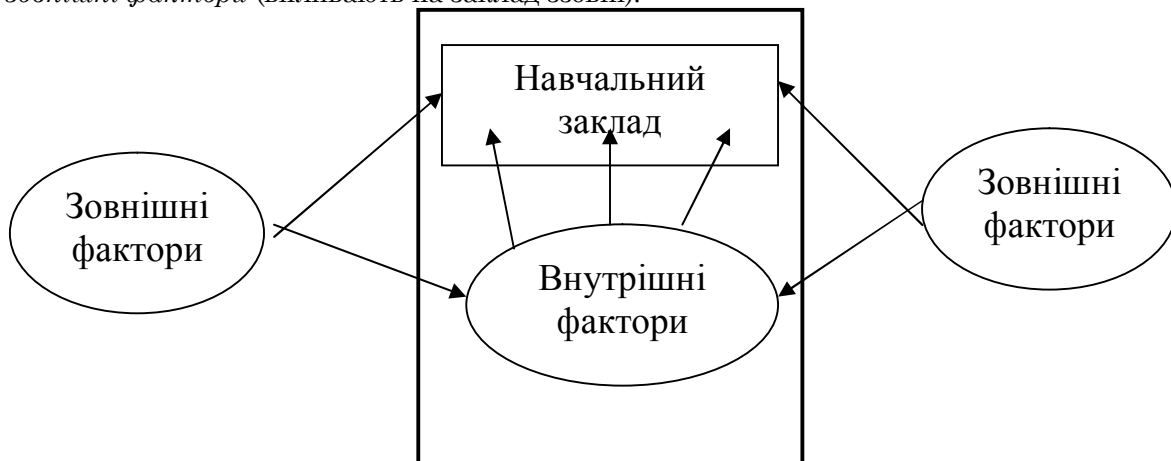
- аналіз діяльності конкурентів по відношенню до діяльності власного навчального закладу;
- аналіз споживачів;
- визначення профілю та сегментів ринку.

Для проведення аналізу діяльності конкурентів необхідно визначити основні типи конкурентів (прямі конкуренти, потенційні конкуренти, характер освітніх послуг). Необхідно дати коротку характеристику конкурентам, вивчити основні сильні та слабкі сторони. Слід також провести аналіз конкуренції поточної та перспективи.

Для визначення сильних – слабких сторін навчального закладу по відношенню до конкурентів необхідно скористатися аналізом SWOT (strong – сила, weak – слабкість, opportunities – можливість, threats – загрози), тобто здійснити аналіз сильних сторін, можливостей та загроз.

Аналіз SWOT починається з аналізу факторів, що впливають на діяльність вашого закладу і їх розподілу на 2 категорії:

- *внутрішні фактори* (діють зсередини і їх вплив може бути скорегований керівником закладу);
- *зовнішні фактори* (впливають на заклад ззовні).



Внутрішні фактори поділяються на: сильні і слабкі.

Прикладами сильних сторін навчального закладу є:

- наявність досвіду діяльності на ринку, високий рейтинг, імідж та репутація навчального закладу;
- висококваліфікований персонал;
- наявність унікальних технологій надання освітніх послуг, що обмежують конкуренцію;
- налагоджені зв'язки з науковими центрами, вищими навчальними закладами (якщо це стосується школи);
- можливість випускника отримати престижну спеціальність, місце роботи (якщо це стосується вищого навчального закладу);
- наявність сучасної матеріально-технічної бази;
- наявність досвіду в розробці маркетингових стратегій.

Прикладами слабких сторін можуть бути:

- відсутність вищевказаних факторів;
- тяжке фінансове становище;
- відсутність конкретної конкурентної переваги;
- неефективна діяльність за окремими напрямками діяльності навчального закладу.

Зовнішні фактори, що впливають на діяльність навчального закладу, також поділяються на дві категорії: можливості з боку ринку та загрози.

Прикладами можливостей можуть бути:

- наявність спеціальних ліцензій, патентів, сертифікатів, що стримують появу конкурентів;
- наявність попиту на ринку освітніх послуг, існування ринкової ніші;
- наявність нормативно-правових актів, що сприяють розвитку діяльності освітнього закладу;
- наявність унікальних технологій (комп'ютерних, мультимедійних тощо), якщо заклад має можливість її придбати;
- ексклюзивні договори.

Прикладами загроз можуть бути:

- несприятливе та нестабільне законодавче поле;
- поява сильних конкурентів;
- поява нової технології, придбати яку навчальний заклад не в змозі собі дозволити;
- навмисні дії існуючих конкурентів (інтриги, чутки, плітки), що в цілому підривають імідж вашого навчального закладу.

Конкурентна перевага навчального закладу може бути одна, або декілька.

Для того, щоб виявлені потенційні фактори успіху дійсно стали конкурентною перевагою вашого навчального закладу, він повинен мати наступні характеристики:

- показувати унікальність навчального закладу, що дає можливість зайняти лідируючі позиції на ринку освітніх послуг;
- досвід роботи важко скопіювати чи повторити конкурентам;
- діяльність закладу, імідж, авторитет в якійсь мірі обмежує конкуренцію;
- мати конкретні результати праці.

Необхідно пам'ятати головне – конкурентна перевага визначається не навчальним закладом, а ринком, тобто споживачами і їх готовністю придбати запропоновані освітні послуги.

Оцінити свою позицію по відношенню до конкурентів можна за допомогою наступної таблиці:

№ п/п	Фактори	Ваш навчальний заклад	Навчальний заклад конкурентів А	Навчальний заклад конкурентів В
1.	Результати діяльності - якість навчання; - кількість вступників у ВНЗ; - якість життя випускників.			
2.	Рівень професійної компетентності викладачів			
3.	Навчально-матеріальна база			
4.	Бібліотека (кількість примірників підручників та книжок)			
5.	Мультимедійні засоби навчання (наявність у бібліотеці)			
6.	Використання новітніх технологій навчання			
7.	Рівень комп'ютеризації навчання			
8.	Організація практики учнів			
9.	Зв'язок з закордонними начальними			

	зкладами			
10.	Спортивна база закладу			
11.	Організація літнього відпочинку			
12.	Чутливість до зміни потреб споживачів, швидкість реагування			
13.	Розуміння мотивів отримання послуг			
14.	Місце розташування			
15.	Імідж навчального закладу (популярність)			
16.	Ціни			
17.	Фінансові можливості			
18.	Можливість знижувати ціни			
19.	Якість реклами			
20.	Ефективність заходів стимулювання збуту освітніх послуг			
21.	Можливість залучення високо-кваліфікованих спеціалістів			

Аналіз споживачів та місткість ринку

Даний аналіз допоможе підприємцю відповісти на питання хто й для кого є цільовим споживачем і цільовими групами споживачів.

Розробляючи прогноз споживання, необхідно визначити, який із сегментів ринку буде зацікавлений в освітніх послугах.

Ринки споживачів можна підрозділити на такі:

- *світовий ринок* – окремі споживачі, підприємства та державні установи, які можуть отримати освітні послуги для особистого споживання;
- *ринок виробників послуг*, навчальних закладів, установ, підприємств, які купують освітні послуги для використання у виробничій діяльності;
- *ринок посередників* – підприємств, які купують товари і освітні послуги з метою їх продажу;
- *міжнародний ринок* – закордонні покупці, включаючи закордонних споживачів, виробників, посередників та державні установи.

Необхідно провести сегментацію ринку, тобто визначити ту групу споживачів, на яку орієнтований товар. Основою для сегментації є аналіз споживачів за певними ознаками, які можна представити таким чином:

- соціографічні;
- географічні;
- психографічні;
- поведінка покупця;
- демографічні.

При сегментації ринку слід враховувати фактори, що впливають на сегментацію ринку:



Виходячи з результатів аналізу проводиться сегментація ринку, тобто розділення ринку на певні групи споживачів (сегменти) за виділеними ознаками: особливості, які відрізняють вашу цільову групу від інших споживачів; потреби, що їм притаманні; маркетингові заходи, на які найбільше реагують ваші

споживачі; прогноз росту конкурентних споживачів; платоспроможність ринку; сезонність коливань попиту; перспективи росту ринку та їх обґрунтування; основні ринкові тенденції.

Висновки... Організація маркетингової діяльності вимагає від керівника системного бачення проблеми, яке передбачає крім діагностичного компоненту розгляду цільової, змістовної, ресурсно-змістовної, організаційної, контрольно-аналітичної, оціночно-результативної складової цілісної діяльності з маркетингу керівника навчального закладу, що потребує подальшого ретельного дослідження.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Пометун О. Як залучити додаткові ресурси для розвитку навчального закладу? / Пометун О., Гонорська А. // Порадник сучасного директора. – Тернопіль, 2006.

Анотація

Г.В.Федоров

Маркетинг в образовательных учреждениях

В статье освещены основные вопросы содержания и организации маркетинговой деятельности в современном учебном заведении. Рассматриваются ведущие аспекты маркетинга, тщательная работа над которыми повышает его конкурентоспособность на рынке образовательных услуг.

Ключевые слова: *маркетинг, маркетинговое исследование, образовательная услуга, маркетинговые коммуникации, ценовая политика, каналы распределения маркетинговых услуг.*

Summary

G.V.Fedorov

Marketing at General Educational Institutions

The basic questions of maintenance and organization of marketing activity at a modern educational institution are examined in the article. Leading aspects of marketing are considered, regular work over which raises its competitiveness.

Keywords: *marketing, marketing research, educational service, marketing communications, channels of distribution of marketing services.*

Дата надходження статті:

„12” листопада 2008 р.

УДК 376.54 + 37.013.77

О.М.ХЛІВНА,

*кандидат психологічних наук, доцент
(м.Луцьк)*

Психологічна допомога обдарованим дітям в сучасному педагогічному та соціальному середовищі

У статті проаналізовані психологічні особливості обдарованих дітей, виділені психотравмуючі фактори їх розвитку та подані результати емпіричного вивчення стану психологічного комфорту обдарованих молодших школярів.

Ключові слова: *дитяча обдарованість, психологічний комфорт, психологічна допомога.*

Постановка проблеми в загальному вигляді... Потреба виявлення і розвитку обдарованості та таланту завжди складала як науковий, так і державний інтерес. Зарубіжна психологічна думка давно працює в цьому напрямі. У вітчизняній психології ця проблематика також стала предметом спеціальних досліджень. Наукову необхідність склали питання визначення природи і суті обдарованості, відношення між інтелектом і творчістю, виявлення обдарованості на різних вікових етапах, розробки показників того чи іншого виду обдарованості, виявлення обдарованих дітей і їх подальший розвиток тощо.

Психологічні дослідження останніх десятиліть показали, що „треба шукати обдарованих дітей, допомагати їм, працювати з ними за індивідуальними програмами, створювати умови для підтримки їх здібностей, особливо в сучасних умовах нашого життя” [3]. О.І.Кульчицька – безумовний авторитет в дослідженні дитячої обдарованості – вважає, що „завдання прикладної галузі психології талановитих полягає у вивченні психологічних особливостей прояву обдарованості, причин затримки у розвитку таланту в дитячі роки, а також методів організації психологічної допомоги” [2].

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Прослідкуємо, що на сьогодні нам відомо в психолого-педагогічній літературі з проблеми психологічних особливостей обдарованих дітей та їх навчання й виховання. Доцільно виділити ідеї й науково-практичні розробки вітчизняних дослідників дитячої обдарованості Д.Б.Богоявленської, В.О.Моляко, С.Д.Максименко, О.І.Кульчицької, А.І.Савенкової, А.М.Матюшкіна, В.Н.Дружиніна, С.Л.Коробко, О.І.Коробко та ін. В зарубіжній науці до фундаментальних досліджень психології здібностей та обдарованості варто віднести

концепції Дж.Рензулі, Дж.Гілфорда, П.Торренса, Б.Блума, праці С.Марланд, Р.Мілгрем, Д.Уоллес тощо.

Методологічну основу процедури психологічного дослідження склали положення про соціально-значуще середовище (І.Д. Бех, В.С.Мерлін, В.М. Мясичев, В.О. Моляко), про динамічне вивчення дитини (Л.С.Виготський, М.Й. Боришевський, С.П. Тищенко), про методи і методику виявлення здібностей та обдарованості (Н.С. Лейтес, В.О. Моляко, О.І. Кульчицька, В.К. Котирло, Л.А. Венгер та ін.), положення Державної цільової програми роботи з обдарованою молоддю на 2007-2010 роки, затвердженою Постановою КМУ від 8 серпня 2007 р. №1016.

Спираючись на розуміння обдарованості як загальнолюдської індивідуальної особливості, яка розрізняється у різних людей за рівнем свого розвитку і проявів в майбутній реальній діяльності, дослідники виявили її специфікою обґрунтували: 1) психологічні особливості обдарованих дітей; 2) найважливіші фактори обдарованості; 3) особливу значущість дошкільного і молодшого шкільного віку у виявленні обдарованості; 4) необхідність розробки методик відбору вчителів, їх спеціальної вузівської підготовки; 5) необхідність підготовки рекомендацій щодо створення системи роботи з обдарованими учнями та молоддю.

Формулювання цілей статті... Нами зроблена спроба обміркувати можливі форми і методи психологічної допомоги обдарованим учням в сучасному педагогічному і соціальному середовищі, для цього провести узагальнення психологічних особливостей обдарованих дітей, виділити психотравмуючі фактори розвитку та дослідити стан психологічного комфорту обдарованих молодших школярів.

Виклад основного матеріалу... Розглянемо питання психологічних особливостей обдарованих дітей. З метою концептуального прояснення різноманітних індивідуальних особливостей, що характеризують обдарованих дітей та творчих індивідів, Р.Мілгрем запропонувала „4x4 модель” обдарованості. Основними елементами цієї моделі виступає 4 категорії (загальні розумові здібності, специфічні розумові здібності, загальні творчі здібності, специфічний творчий талант), 4 рівні розвитку здібностей (невиражений, слабкий, середній та глибокий) та 3 типи навколишнього середовища, в якому ця обдарованість реалізується та розвивається (школа, родина, суспільство) [5].

На думку вчених, випереджуючий пізнавальний розвиток – перша ознака дитячої обдарованості. Гостра чутливість до всіх подій, надзвичайна допитливість по відношенню до влаштування предметів – цим виділяються обдаровані діти серед своїх ровесників [1]. Вони здатні слідкувати за декількома процесами одночасно і схильні активно досліджувати все навколишнє. В характеристику обдарованих дітей дослідники включають: – здібність встановлювати причино-наслідкові зв'язки і робити відповідні висновки; – здатність захоплюватися побудовою альтернативних моделей і систем, яка лежить в основі багатьох інтуїтивних стрибків („перестрибування” через етапи) і властива виключно обдарованим дітям; – відмінну пам'ять, яка базується на розвиненому мовленні та абстрактному мисленні; – здатність класифікувати і категоризувати інформацію та досвід; – вміння широко користуватися засвоєними знаннями. Схильність до такої розумової роботи вчені ілюструють улюбленими заняттями обдарованих дітей, наприклад, колекціонуванням: дітей приваблює не стільки зібрання експонатів і їх виставка, скільки сама можливість розумової діяльності в колекціонуванні. Н.С.Лейтес, описуючи дітей з ранніми розумовими здібностями, підкреслює їх готовність до розумових зусиль, високу активність розуму, особливу силу і постійність потреби в розумових заняттях, тобто підвищену схильність до розумової праці [4].

Високий розумово-пізнавальний розвиток накладає певний відбиток на формування особистісних характеристик, зокрема, мотивації досягнення, креативності, спілкування, емоційної сфери. К.Текек серед інших психологічних особливостей обдарованих дітей називає підвищену концентрацію уваги на будь-чому, наполегливість в досягненні результату в сфері, яка дитині цікава. Прагнення до високого успіху розглядається Б.Блумом як одна із ознак визнання в майбутньому. Дослідження видатних досягнень дітей в плаванні, тенісі, музиці, математиці і скульптурі під його керівництвом дало підстави стверджувати, що це прагнення народжується і підтримується сім'єю. Д.Рензулі вважає однією із найважливіших властивостей індивіда – мотивацію і виділяє наполегливість як особистісну властивість обдарованої людини, яка поєднана, як правило, з глибоким інтересом і схильністю до певної діяльності. В.О.Моляко підкреслює значення глибокого розуміння поведінки обдарованих дітей. Визначаючи взаємозалежність між особистісними рисами дитини і її схильністю до творчості, дослідники (В.О.Моляко, О.І.Кульчицька,) з'ясували, що оцінюючи рівень творчої мислительної діяльності дітей педагоги орієнтувались переважно на зовнішню активність, вважаючи, що чим більше дитина проявляє свої здібності на заняттях, тим легше вона засвоєє знання і краще вирішує творчі задачі. Психологи прийшли до висновку, що в обдарованих дітей підлягають розвитку такі творчі здібності: здібність ризикувати, дивергентне мислення, гнучкість в мисленні і діях, швидкість мислення, здібність висловлювати оригінальні ідеї та винаходити щось нове, багата уява, сприймання неоднозначних речей, високі естетичні цінності, розвинута інтуїція [2].

Специфіка інтелектуального та особистісного розвитку значною мірою впливає на соціальні контакти обдарованої дитини. Так, дуже часто в обдарованої дитини не складаються взаємини з учителем. Це відбувається з різних причин: 1) неприязне ставлення до школи в силу нецікавості, одноманітності шкільних занять часто сприймається як лінощі, капризування і негативно оцінюється вчителем; 2) професійні переваги обдарованої дитини над іншими часто трактуються як задавакуватість; 3) значні успіхи і досягнення талановитих дітей можуть викликати амбіційність у поведінці вчителів; 4) комунікативні і організаторські здібності, прагнення до лідерства можуть оцінюватись як бажання управляти іншими дітьми, виділитись, підкреслити свої переваги [6].

Спостерігається складність взаємин обдарованої дитини з ровесниками. Встановлено два варіанти контактів „обдарована дитина-ровесник”: – першим варіантом поведінки є дуже швидке згасання інтересу до однолітків по причині випереджуючого розвитку, швидкого мислення, великої потреби в творчості, що не завжди властиві для ординарних дітей. Відсутність спільного поля розмов, інтересів і діяльності призводить до замикання обдарованої дитини в собі і навіть до ізоляції; – другим варіантом поведінки може бути нетерпимість до тих, хто стоїть нижче в інтелектуальному розвитку, інтерес до спілкування зі старшими [3].

Отже, психосоціальні особливості поведінки обдарованих дітей, як показано в багатьох дослідженнях, включають: загострене почуття справедливості; випереджаючий моральний розвиток; як правило, негативне самосприймання та соціальне неприйняття ровесниками, учителями. Найбільш корисними з точки зору формування адекватного самосприймання та почуття повноцінності є забезпечення можливості спілкування обдарованих дітей з обдарованими, створення умов для освіти, необхідна допомога і емоційна підтримка зі сторони батьків, вчителів. Організація практичної роботи з обдарованими й талановитими дітьми без розуміння психологічних тенденцій їх розвитку призводить до низької ефективності навчання та виховання, дисгармонії в становленні різних сфер свідомості (В.І.Панов).

Таким чином, вищепредставлена психологічна характеристика обдарованих дітей включає розкриття особливостей їх пізнавального, особистісного та соціального розвитку. На її підставі ми виділимо потенційно найбільш психотравмуючі фактори становлення неординарних дітей за вказаними основними сферами психічної діяльності. Представимо таку класифікацію в таблиці 1.

Таблиця 1.

Класифікація потенційних факторів розвитку обдарованих дітей

Сфери розвитку	Сприятливі фактори розвитку	Психотравмуючі зони розвитку
Пізнавальна	Активне пізнання оточуючого; здібність до академічного навчання; потреба і готовність до розумових зусиль; прагнення досягнути причинно-наслідкові зв'язки; здатність вибудовувати альтернативні моделі та системи тощо.	Рутинність шкільного навчання; гостре бажання вільно йти дорогою інтелектуального успіху; прагнення вільного вибору розумових занять, їх тривалості та форм роботи; максимальне напруження інтелектуальних сил; інтелектуальне фантазування (уявні світи і ін.).
Особистісна	Емоція здивування та надзвичайна допитливість; інтелектуальна радість; прагнення до високого результату як основа мотивації досягнення; наполегливість як особистісна властивість; працьовитість; креативність; рання постановка цілей тощо.	Висока чутливість і вразливість; загострене почуття справедливості; негативне самосприймання; відсутність особистої межі наполегливості; блокування творчої енергії; нетерпимість до тих, хто стоїть нижче в інтелектуальному розвитку; емоційна незахищеність перед дорослими.
Соціальна	Прагнення до лідерства; комунікативні та організаторські здібності; наявність і усвідомлення улюблених справ і особистих інтересів тощо.	Високі соціальні ідеали; швидке згасання інтересу до ровесників і блокування контактів з ними; соціальна ізоляція; амбіційність вчителів і неприязні стосунки з ними; інтерес до спілкування з старшими; пошук Вчителя – помічника, друга.

Таким чином, описані дослідниками і згруповані нами психотравмуючі фактори розвитку обдарованих учнів дозволяють констатувати такі положення: 1) дитяча обдарованість як динамічний процес зі своїми піками і спадами має надзвичайний потенціал розвитку, проте динаміка індивідуально-особистісних властивостей потребує збалансованого підходу до формування особистості обдарованої дитини; 2) центр всіх психологічних проблем, з якими стикаються обдаровані діти та учні, знаходиться в

тенденції батьків, вчителів, ровесників ототожнювати саму обдарованість з суб'єктом обдарованості, розвиток школяра в цілому з розвитком його обдарованості; 3) обдаровані діти та учні потребують не тільки спеціального навчання і системи роботи, а й кваліфікованої психологічної допомоги у власному життєтворенні.

Програма збору емпіричних даних базувалась на таких методах: бесіда, спостереження, напівструктуроване інтерв'ю, методика незакінчених речень, опитувальник, експертна оцінка.

Проаналізуємо отримані кількісні та якісні показники емпіричного вивчення окресленої проблеми. Представимо результати самооцінки та експертної оцінки стану психологічного комфорту та дискомфорту обдарованих школярів. Досліджувані оцінювали свої відчуття психологічного комфорту в родині, в школі, з ровесниками, задоволення собою. Для 40% респондентів такий стан домінує в сім'ї, також для 40% респондентів – в школі, для 9% – з ровесниками і для 11% – домінує задоволення собою. Найбільшу насолоду в житті із запропонованого переліку нашим респондентам приносить можливість бути першим (60%), вчитися там, де хочеш (50%), вчитися так, як хочеш (71%), відпочивати з батьками (34%), відпочивати з ровесниками (13%), відпочивати самому (43%), мати справжнього друга (27%). До найбільш болючих переживань молодші школярі віднесли чутливе реагування на критику дорослим (51%), на заздрощі дітей (43%), несправедливе ставлення до них (24%).

Порівняємо ці результати з оцінкою дитячих переживань вчителями. Цікавою є відмінність в отриманих показниках. Так, експертна оцінка показала, що педагоги вважають більш проникливими внутрішньо переживання обдарованих учнів з приводу дружби з ровесниками (40%), несправедливого ставлення (29%), менш проникливими – з приводу критики дорослими (15%), заздрощів дітей (22%). Інформативною для нас виступила відповідь-судження про гостроту потреби в увазі з боку оточуючих: на думку педагогів 15% дітей “значно потребують”, 60% дітей – “не особливо”, а 25% – “більш-менш” на думку ровесників 32% обдарованих однокласників значно потребують уваги, 29% – не особливо, 39% – “більш-менш”. Як бачимо, учням класу тяжко зрозуміти весь спектр почуттів і переживань їх нестандартних однолітків.

На нашу думку, таку картину сприймання зумовлюють високі досягнення в навчанні, що складає ефект успішності і благополуччя, а також слабкі процеси рефлексії та саморефлексії в молодшому шкільному віці. Представимо загальний розподіл досліджуваних за станом психологічного комфорту в соціальній ситуації розвитку.

Таблиця 2.

Розподіл досліджуваних за станом психологічного комфорту в соціальній ситуації розвитку

Психологічний комфорт	Родина	Школа	Ровесники	Сам суб'єкт
Високий рівень	40%	40%	9%	11%
Середній рівень	48%	53%	23%	40%
Низький рівень	12%	7%	68%	49%

Показники вищенаведеного розподілу дають змогу виділити ті аспекти психосоціальної поведінки, які потребують спеціальної уваги з боку батьків, педагогів, психолога в індивідуальній роботі з обдарованою дитиною в теперішній життєвій ситуації. Для нашої вибірки – це питання спілкування і дружби з ровесниками, прийняття інших і самосприймання, чутливість до занепокоєння батьків. Рекомендовані методи і форми психологічної підтримки будуть стосуватися саме цих позицій.

В статті ми узагальнили результати першого етапу нашого дослідження. Розроблена модель психологічної допомоги обдарованим молодшим школярам буде представлена в наступних публікаціях.

Висновки... Виходячи з вищесказаного, ми дійшли таких висновків:

1. Суттєве значення в гармонійному розвитку обдарованих дітей відіграє баланс основних сфер (пізнавальної, особистісної та соціальної) і відповідний розподіл педагогічної уваги та інтересу з боку всіх дорослих в їх оточенні.

2. Обдарована дитина, насамперед – дитина з вразливою дитячою психікою, яка розвивається; талант, рано проявлений, може стати як життєвою радістю, так і непосильним тягарем, проблемою для самої дитини, для її батьків. Доцільно розвиток перетворити в розвиток-підтримку, а вихованню надати характеру взаємного удосконалення.

3. Обдарована дитина потребує психологічної допомоги і має право на неї розраховувати так само, як невстигаючі учні, девіантні діти, соціально занедбані тощо. Вивчення психологічного комфорту в обдарованих показало, що найбільш вразливою зоною їх переживань (на нашій вибірці) є спілкування і дружба з ровесниками, прийняття себе й інших, чутливість до явного і таємного занепокоєння батьків. Саме ці аспекти психосоціальної поведінки обдарованих молодших школярів стануть в подальшому предметом корекційної роботи з ними.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Коробко С. Л. Работа психолога з молодшими школярами : метод. посіб. / Коробко С. Л., Коробко О. І. – К. : Літера ЛТД, 2006. – 416 с.
2. Кульчицкая Е. И. Психология детской одаренности / Кульчицкая Е. И., Моляко В. А. – К. : Знание, 1995. – № 5. – С. 40–58.
3. Кульчицка О. І. Соціальне середовище у розвитку обдарованості / О. І. Кульчицка // Обдарована дитина. – 2007. – № 1.
4. Лейтес Н. С. Изучать одаренных детей / Н. С. Лейтес // Психологический журнал. – 1992. – № 1. – С. 147–164.
5. Милгрэм Р. Творческая внешкольная активность интеллектуально одаренных старшеклассников / Милгрэм Р., Гонг Е. Основные современные концепции творчества и одаренности. – М. : Молодая гвардия, 1997. – С.143–162.
6. Одаренные дети / [пер. с англ.]. – М. : Прогресс, 1991. – 376 с
7. Одаренность и ее выявление у детей дошкольного возраста. – М. : Знание, 1993. – 80 с.

Аннотація

А.Н.Хлевная

Психологическая помощь одаренным детям в современной педагогической и социальной среде

В статье проанализированы психологические особенности одаренных детей, выделены психотравмирующие факторы их развития и представлены результаты эмпирического изучения состояния психологического комфорта одаренных младших школьников.

Ключевые слова: детская одаренность, психологический комфорт, психологическая помощь.

Summary

O.M.Hlivna

Psychological Help to the Gifted Children in Modern Pedagogical and Social Environment

Psychological features of the gifted children are analysed in the article, psychoinjuring factors of their development are allocated and results of empirical studying of a condition of psychological comfort of the presented younger schoolboys are presented.

Key words: children's endowment, psychological comfort, psychological help.

Дата надходження статті:

„20” січня 2009 р.

УДК 374 + 377.4

К.М.ЧЕРНУХА-ГАДЗЕЦЬКА,
старший викладач
(м.Київ)

До моделі професійної компетентності керівника позашкільного навчального закладу

У статті розглядається питання моделювання професійної компетентності керівника позашкільного освітнього закладу. Позначаються принципи, які використовуються при побудові моделі, а також основні види діяльності керівника позашкільного закладу й необхідні для цього управлінські вміння, якості особистості.

Ключові слова: модель, професійна компетентність, керівник, позашкільний навчальний заклад.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Сучасна соціокультурна ситуація вимагає посиленої уваги до професійної компетентності керівника освітнього закладу, оскільки саме він організовує, спрямовує процеси реформування освіти. Це зумовлює потребу в такому керівнику, який здатний бачити взаємозв'язок між своєю роботою, потребами суспільства і соціальними структурами, розуміти і формувати цілі своєї діяльності, перейматися потребами свого колективу.

Серед різноманітності типів навчальних закладів виділяють позашкільний навчальний заклад.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Управлінню освітнім і виховним процесами у позашкільному навчальному закладі присвячені наукові праці Л.Л.Кацинської, І.М.Мельникової, А.Й.Сиротенка, Т.І.Суценок, Г.П.Пустовіта та ін. Однак питання професійної компетентності керівника позашкільного закладу залишається мало дослідженим.

Формулювання цілей статті... Метою статті є розгляд питання професійної компетентності керівника позашкільного навчального закладу.

Вклад основного матеріалу... У силу специфіки діяльності позашкільного навчального закладу є потреба в моделі професійної компетентності керівника цього типу закладу. Забезпечити успіх позашкільного закладу може керівник з високим рівнем соціальної активності та громадянської відповідальності, який є грамотним аналітиком і оптимістом із запасом ідей, творчих планів, енергії,

духовних і фізичних сил, здатний оперативно приймати відповідальні й компетентні рішення, спираючись на прогресивні ідеї і сили керованого ним колективу, здатний забезпечувати умови, в яких діти і колектив почуватимуть себе комфортно, здатний сприяти формуванню власної філософії, внутрішньої культури позашкільного навчального закладу, забезпечувати реалізацію поставлених цілей.

Ефективність діяльності керівника залежатиме від уміння визначати освітні перспективи ввіреного закладу, мету, головні напрями та шляхи її досягнення, узгоджувати їх з потребами кожного вихованця і керівника гуртка, керівника творчого колективу, організовувати роботу педагогічного і учнівського колективу на досягнення цілей єдиною командою через створення і підтримку позитивного мікроклімату.

Приступаючи до моделювання професійної компетентності керівника позашкільного навчального закладу, за методологічну базу візьмемо нормативні документи з питань діяльності позашкільних закладів, наукові розробки з напрямів діяльності керівника школи, а також врахуємо публікації щодо діяльності позашкільного закладу, власні дослідження, анкетування керівників позашкільних навчальних закладів, співбесіди, інтерв'ю з ними, вивчення документації; врахуємо думки спеціалістів обласних управлінь освіти і науки, районних відділів освіти, які відповідають за діяльність позашкільних навчальних закладів.

Позначимо принципи, на яких будується організаційно-педагогічна діяльність керівника позашкільного навчального закладу, розділивши їх за організацією дій та за організацією оцінки. До принципів за організацією дій віднесемо такі: науковості, цілеспрямованості, перспективності і плановості, головної ланки, оптимальності, обґрунтованості рішень, делегування повноважень, стимулювання, неперервності. За організацією оцінки виділимо принципи: компетентності, об'єктивності, демократизму.

Базуючись на вищезазначених принципах будується управлінська діяльність керівника позашкільного навчального закладу. В його організаційно-педагогічній діяльності виокремимо напрями діяльності за рангом їх пріоритетності для керівників цих закладів.

Організація роботи з педагогічними кадрами.

Програми нової діяльності позашкільних навчальних закладів реалізуються за умови функціонування досвідченого творчого педагогічного колективу. Тому створення такого колективу є першочерговим завданням більшості позашкільних навчальних закладів. Головними напрямками є формування вимог до персоналу з огляду на перспективи розвитку позашкільного закладу, розробка процедур механізмів управління кадрами, матеріальне і моральне стимулювання працівників, розвиток соціальних відносин тощо.

Робота з кадрами в позашкільному закладі має свою особливість, адже педагогічний колектив позашкільного закладу складається з творчих, обдарованих, компетентних в своїй справі особистостей, здатних зацікавити вихованців, учнів, слухачів видом своєї діяльності. Специфіка педагогічного колективу в тому, що не всі керівники гуртків, секцій, творчих колективів, інших учнівських утворень мають педагогічну освіту, а є висококваліфікованими фахівцями певного виду діяльності. Завдання керівника позашкільного закладу полягає в тому, щоб в ході методичної роботи вони отримали основи психолого-педагогічних знань, оволоділи інноваційними технологіями навчання. Це потребує спеціальним чином організованого психолого-педагогічного навчання і методичного забезпечення. В розвитку творчого підходу до нових знань і оригінальних концепцій є глибинний зміст педагогічного навчання і методичної роботи.

В силу того, що позашкільний навчальний заклад є відкритою динамічною системою, в ньому відбуваються зміни в мережі гуртків, контингенті вихованців, керівнику закладу потрібно постійно займатися підбором і розстановкою кадрів. Мережа гуртків і наявність фахівців взаємозалежні між собою. Керівник має вивчати запити та інтереси дітей і учнівської молоді свого мікрорайону і задовольнити їх через відкриття гуртків. Це потребує пошуку фахівців нових напрямків діяльності. Вони мають бути не лише високопрофесійними фахівцями своєї справи, а й любити дітей, бути природженими педагогами, наділеними комунікативними якостями, тобто бути особистістю, здатною повести за собою вихованців. Підбір кадрів є одним із пріоритетних напрямків діяльності керівника позашкільного закладу.

Важливим напрямком в діяльності керівника є створення організаційної культури позашкільного закладу, заснованої на загальній ціннісно-смысловій єдності педагогічного колективу, духовно-моральних стосунках, на ситуації творчого пошуку та реалізації творчих цілей; включення всіх педагогів у процес творчого переосмислення своєї педагогічної діяльності, оволодіння стратегією і тактикою нового педагогічного мислення, домінантою якого є внутрішня духовна задоволеність і морально-естетичне просування дитини.

Педагогічне керівництво освітнім процесом

Головна особливість позашкільної діяльності в тому, що вона формує контингент вихованців, учнів,

слухачів на засадах добровільності, організовує освітній процес на взаємній співтворчості педагога і вихованця, на їх дружбі і духовній спільності, на визнанні самоцінності особистості дитини, на взаємоповазі й взаємозацікавленості в спільному успіху і результатах цієї діяльності. Тому важливе місце в роботі керівника належить визначенню орієнтирів і підходів до організації життєдіяльності колективу, розробці організаційних заходів по забезпеченню функціонування закладу, а також розробці системи взаємозв'язків структурного і функціонального компонентів.

Керівник спрямовує діяльність педагогічного колективу, інших суб'єктів освітнього процесу на забезпечення ефективності позашкільної освіти. Він вступає в різноманітні зв'язки, забезпечує злагодженість і взаємодію всіх суб'єктів, здійснює розподіл праці. Для забезпечення якості освіти керівнику необхідно знати найбільш важливі питання процесу навчання і виховання, розробити чіткі програми творчої діяльності на кожній сходитинці управління. Спираючись на допомогу заступників, педагогічний актив, органи учнівського самоврядування, батьків, керуючись принципом делегування повноважень і відповідальності здійснює формування, розподіл функціональних обов'язків і взаємодію всіх сходитинок управління. Він має чітко визначити сфери впливу всіх керівних органів, наділити їх певними повноваженнями і постійно інструктувати про методіку виконання покладених на них обов'язків, забезпечувати стимулювання і координацію їх діяльності, оцінювати індивідуально-психологічні особливості учасників освітнього процесу, мотиви їх поведінки. Його завданням є досягнення дієвого спілкування членів колективу по вертикалі і горизонталі, встановлення ділових довірливих взаємостосунків, сприяння створенню розгалуженої мережі самодіяльних органів і творчих об'єднань учнівського колективу. Саме творча діяльність виховує у педагогів і вихованців культуру мислення, здатність до самостійних суджень. Ведуча функція керівника в цьому плані полягає в тому, щоб об'єднати зусилля всіх членів педагогічного колективу для колективної творчої думки, вказати шляхи її творчого розвитку, виключити дріб'язкову опіку і детальну регламентацію, разом з колегами накопичувати духовні цінності педагогічного процесу. Керівник має забезпечити організацію освітнього процесу так, щоб він здійснювався диференційовано, відповідно до індивідуальних можливостей, інтересів, нахилів, здібностей вихованців, учнів, слухачів з урахуванням їх віку, психофізичних особливостей, стану здоров'я у різноманітних організаційних формах: заняття, гуртка, клубної роботи, уроку, індивідуального заняття тощо. Така організаційна робота потребує від керівника моделювання і методичного інструментування всіх її ланок. Суть дій керівника полягає в тому, щоб вміло укомплектувати творчі групи, дати їм надійні орієнтири в роботі, наповнити духом пошуку, захопити пошуком ефективних форм і методів розв'язання педагогічних завдань, створити відповідний психологічний настрій в колективі, підтримувати всі цінні починання, своєчасно здійснювати необхідний інструктаж педагогів.

Керівник створює умови, які дають можливість виконати певну роботу. Він інструктує щодо змісту і методів виконання завдань, забезпечує узгодженість в роботі, цікавиться роботою кожного, оцінює її і стимулює учасників освітнього процесу до творчого виконання.

Суспільно-організаторська діяльність

Вид цієї діяльності передбачає залучення всіх громадських організацій до вирішення навчально-виховних, соціально-побутових, управлінських завдань, необхідність спільної діяльності керівника і громадських організацій для забезпечення розвитку позашкільного навчального закладу. Це зумовлює потребу в постійному розвитку ділових і творчих контактів всіх сил, що дотичні до виховання молоді. Позашкільний заклад є центром активної виховної роботи в мікрорайоні. Залучати до цієї роботи батьків, громадськість, трудові колективи є завданням керівника. Це потребує високої культури спілкування. Управління різноманітними зв'язками закладу з сім'єю, громадськістю, трудовими колективами щодо вдосконалення процесу навчання і виховання здійснюється на всіх рівнях управління закладу при ведучій ролі керівника.

Важливим напрямом в діяльності керівника є співпраця із загальноосвітніми навчальними закладами, в яких навчаються вихованці позашкільного закладу. Це потрібно для рівномірного і природного розвитку особистості дитини, для того, щоб в усіх сферах його спілкування і діяльності діяли одні і ті ж підходи до виховання, єдиний погляд на його місце в житті, на позитивні і негативні вчинки. Керівник позашкільного закладу спільно з директором школи має визначити основні напрямки посилення взаємозв'язку педагогів шкіл і позашкільного закладу.

Розвиток особистості у сфері соціального змушнення є в складі завдань формування особистості. Воно можливе за умови взаємодії позашкільного закладу з органами місцевої влади і громадських організацій. Керівник має загострювати увагу цих інституцій до проблем позашкільного закладу, до питань, що вимагають активної участі дітей у акціях, спрямованих на творення, на користь людям.

Адміністративно-розпорядча діяльність

На відміну від членів колективу, керівник позашкільного закладу наділений владою і особисто відповідає за стан та якість освітнього процесу. Він має приймати оперативні конкретні рішення з усіх питань, що висуває життя ввіреного йому колективу. Здійснює інформаційно-аналітичну діяльність і

видає в межах своєї компетенції накази, розпорядження та контролює їх виконання. Організовує діловодство закладу згідно чинної інструкції. Організовує атестацію педагогічних кадрів. Застосовує заходи заохочення та дисциплінарні стягнення до працівників закладу. Забезпечує дотримання вимог щодо охорони дитинства, санітарно-гігієнічних та протипожежних норм, техніки безпеки. Представляє заклад в усіх установах, підприємствах і відповідає перед вищестоящими органами влади за результати діяльності закладу. Керівник позашкільного закладу є головою педагогічної ради і працює згідно положення про неї.

Фінансово-господарська діяльність

Ця діяльність зумовлена необхідністю вирішення фінансово-господарських питань, пов'язаних із функціонуванням позашкільного закладу, експлуатацією будови. Керівник відповідає за створення навчально-технічних, матеріально-фінансових умов для розвитку закладу, його соціально-економічного перетворення. Організовує виконання кошторису доходів і видатків, укладає угоди з юридичними і фізичними особами, в установленому порядку відкриває рахунки в установах банків або органів Державного казначейства. Установлює надбавки, доплати, премії та надає матеріальну допомогу працівникам відповідно до законодавства. Розпоряджається в установленому порядку майном і коштами закладу.

Для якісної реалізації завдань з кожного з вищезазначених напрямків діяльності сучасний керівник має володіти арсеналом організаційних, соціально-педагогічних і психологічних якостей.

Організаційні якості реалізуються у взаємостосунках з людьми. Це вміння контактувати з людьми, організовувати спільну працю, створювати сприятливий морально-психологічний клімат, вміння знаходити фахівців, здатних професійно виконувати певну роботу, вміння мотивувати їх діяльність, контролювати і коригувати процеси, забезпечувати трудову і виконавську дисципліну, реалізовувати власне лідерство, бути авторитетом для оточуючих людей.

Ділові якості передбачають ставлення до справи, вміння стратегічно мислити, бути підприємливим, особисто організованим. Уміння стратегічно мислити потребує високого рівня інтелекту, широкого світогляду, досвіду допитливості, поміркованості, вміння генерувати ідеї, бачити перспективу, формулювати завдання, виділяти пріоритети, передбачати наслідки рішень, що приймаються.

Підприємливість вбирає в себе прагнення до самовираження, ділову активність, оперативність, наполегливість, цілеспрямованість, ініціативність, обов'язковість, спроможність доводити розпочату справу до кінця, прагнення виконати роботу якнайкращим чином, сміливість, рішучість, вміння ризикувати, практичність, винахідливість, гнучкість, здоровий глузд, орієнтацію на результат, бережливість, вміння пов'язувати свої плани з реальними умовами володіння собою, самодисципліну.

Моральні якості. В них можна виділити духовні якості і культуру поведінки. Духовні якості – це порядність, чесність, мужність, благородство, добросовісність, почуття власної гідності, уважність, урівноваженість, незалежність, милосердя, скромність, благородство. Культура поведінки керівника передбачає ввічливість, терпимість, уважність, доброту, тактовність, естетичний зовнішній вигляд, привітну манеру спілкування.

Висновки... Напрямки діяльності керівника позашкільного навчального закладу, знання, вміння і навички, необхідні для реалізації завдань кожного з них, особисті якості керівника покладено в основу моделі професійної компетентності керівника позашкільного навчального закладу. Ефективність виконання функціональних обов'язків знаходиться в прямій залежності від рівня його компетентності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Бойчук В. О. Суспільні потреби і стратегічні напрямки розвитку позашкільного навчального закладу : навч.-метод. посіб. / В. О. Бойчук. – Кіровоград : Імекс ЛТД, 2003. – 254 с.
2. Вдовиченко Р. П. Управлінська компетентність керівника школи / Р. П. Вдовиченко. – Х. : Основа, 2007. – 112 с. (Б-ка журналу „Управління школою”. – Вип. 1(49)).
3. Ганнусенко Н. М. Позашкільна освіта: трансформація функцій / Н. М. Ганнусенко // Педагогіка і психологія. – 2003. – №3-4 (39-40). – С.87-95.
4. Єльнікова Г. Управлінська компетентність / Галина Єльнікова. – К. : Ред. загальнопед. газ., 2005. – 128 с. – (Бібліотека журналу „Шкільний світ”).
5. Зверева В. И. Организационно-педагогическая деятельность руководителя школы / В. И. Зверева. – М. : Новая школа, 1995.
6. Ковбасенко Л. І. Організаційно-педагогічні основи діяльності сучасного позашкільного навчального закладу : метод. посіб. / Л. І. Ковбасенко. – К., 2000. – 53 с.
7. Концепція позашкільної освіти і виховання // Освіта. – 1997.
8. Мосякова І. Ю. Інноваційна діяльність як проблема професійного вдосконалення керівництва позашкільним навчальним закладом / І. Ю. Мосякова // Соціально-педагогічні основи діяльності сучасного позашкільного навчального закладу : зб. матеріалів міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 23-25 жовт. 2002 р.).
9. Освітній менеджмент : навч. посіб. / за ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки. – К. : Шкільний світ, 2003. – 400с.
10. Равен Дж. Компетентность в современном обществе : выявления, развитие и реализация / Дж. Равен / [пер. с англ.]. – М. : Когнито-Центр, 2002. – 396 с.

Анотація

К.М.Чернуха-Гадзецкая

К модели профессиональной компетентности руководителя внешкольного учебного заведения

В статье рассматривается вопрос моделирования профессиональной компетентности руководителя внешкольного образовательного учреждения. Обозначаются принципы, которые используются при построении модели, а также основные виды деятельности руководителя внешкольного учреждения и необходимые для этого управленческие умения, качества личности.

Ключевые слова: модель, профессиональная компетентность, руководитель, внешкольное учебное заведение.

Summary

К.М.Chernukha-Gadzets'ka

To the Model of Professional Competence of the Head of an Out-of-School Educational Institution

The model of professional competence of headmaster of out-of-school educational establishment is described in the article. Principles which are used by model construction and main kinds of activities of the headmasters of out-of-school educational establishment and necessary skills, qualities are determined.

Keywords: model, professional competence, head, out-of-school educational institution.

Дата надходження статті:

„12” листопада 2008 р.

УДК 371

І.А.ШАПОВАЛОВА,
аспірант
(м.Куп'янськ)

Визначення рівня компетентності вчителів англійської мови

У статті пропонується методика визначення рівня компетентності вчителів англійської мови та виявлення кола питань, вивченню яких необхідно приділити увагу. Методика дозволяє у досить короткий термін одержати інформацію про рівень підготовки вчителів англійської мови.

Ключові слова: компетентність, компетентнісний підхід, компетентність вчителів англійської мови, впровадження компетентнісного підходу, професійна компетентність, рівень компетентності, володіння групами знань.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Важливим аспектом у контексті впровадження компетентнісного підходу у сучасну систему післядипломної педагогічної освіти є визначення рівня компетентності вчителів англійської мови.. Сучасна вітчизняна та зарубіжна наука наголошують на необхідності впровадження компетентнісного підходу в сучасну систему освіти, надання учням та студентам ключових (базових) компетентностей. У науковій педагогічній літературі існує значна кількість публікацій, які містять загальні відомості про поняття „компетентність”, „компетентнісний підхід”, але чіткої методики визначення рівня компетентності вчителів англійської мови не існує.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Професійна компетентність педагогічних кадрів розглядалась у працях Ш. Амонашвілі, І.Ареф'єва, В.Бондаря, С.Висоцької, Н. Кузьміної, В. Лозової, А. Маркової, А. Орлова, В.Пилипівського, О. Шияна, Д. Савельєва, А. Акімова та ін. науковців [1]

А.К. Маркова [1] вважає професійно компетентною таку працю вчителя, у якій на достатньо високому рівні здійснюються: педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, реалізується особистість вчителя, досягаються високі результати у навченості і вихованості школярів. При цьому компетентність учителя визначається також співвідношенням у його реальній праці власних професійних знань та умінь, з одного боку, і професійні позиції, психологічних якостей – з іншого.

Д. С. Савельєв [3] під професійною компетентністю розуміє здатність посадової особи успішно вирішувати завдання, які стосуються його компетенції. А. П. Акімов [3] трактує професійну компетентність вчителя як суму знань, умінь, навичок, засвоених суб'єктом у процесі навчання, – у вузькому розумінні слова, – і як рівень успішності взаємодії з оточуючим середовищем – у широкому. Н. В. Кузьміна [3] поняття професійної компетентності пов'язує з певною галуззю діяльності педагога.

Професійна компетентність вчителів англійської мови не є детально вивченим питанням і потребує подальшого дослідження.

Відповідно до Проекту Державних стандартів базової і повної середньої освіти та Базового навчального плану основної та старшої школи при вивченні іноземної мови враховує надання вчителями та набуття учнями наступних компетенцій:

Рівень комунікативних компетенцій, що дозволяє спілкуватись: розуміння; говоріння; письмо; аудіювання; читання. Даний рівень компетентності містить у собі наступні види компетенцій: лексичну; граматичну; фонологічну; орфографічну. *Комунікативна компетенція ділиться на:* мовленнєву; мовну; соціокультурну; країнознавчу; лінгвознавчу.

Отже, аналізуючи зазначені джерела, можна зробити висновок, що професійна компетентність вчителів англійської мови – це здатність учителів англійської мови успішно вирішувати задачі, поставлені системою освіти за допомогою знань, умінь та навичок через педагогічну діяльність, педагогічне спілкування та реалізацію особистості учителя на уроках англійської мови та під час позакласної діяльності.

Формулювання цілей статті... Метою даної статті є розгляд сукупності знань, умінь та навичок учителів англійської мови, як складових їх професійної компетентності та запропоновано шляхи визначення її рівня для підвищення рівня професійної майстерності.

Виклад основного матеріалу... Нами створено методичку виявлення рівня компетентності вчителів англійської мови, в основу якої покладені групи знань, володіння якими передбачається високим рівнем підготовки вчителів англійської мови в системі післядипломної освіти.

Дану методичку можна використовувати під час підготовки вчителів англійської мови в системі післядипломної педагогічної освіти, на курсах підвищення кваліфікації, для самоперевірки для вчителів англійської мови, які бажають підвищити якість власної педагогічної діяльності, відповідно до досвіду сучасної науки. Методика допоможе систематизувати власну педагогічну діяльність і знайти нові напрями роботи.

Мета даної методички полягає у визначенні рівня компетентності вчителів та виявленні питань, вивченню яких необхідно приділити увагу. Методика дозволяє у досить короткий термін одержати інформацію про рівень підготовки вчителів англійської мови. Звичайно, вона не охоплює усього змісту знань, якими необхідно володіти сучасному вчителю, але дозволяє виявити напрями, за якими необхідно удосконалювати власну майстерність.

На нашу думку, сучасний вчитель англійської мови для успішної реалізації власної фахової діяльності повинен володіти наступними групами знань:

1. Лінгвістичними (знання мови);
2. Методичними (вміння навчити дітей);
3. Психолого-педагогічними (знання вікової психології дітей);
4. Організаційними (вміння організувати власну успішну педагогічну діяльність та продуктивну навчальну діяльність учнів на уроці англійської мови);
5. Навичками роботи на комп'ютері не нижче, ніж на рівні користувача (вміння створити методичну базу даних, каталоги літератури, календарне та поурочне планування, та ін.);
6. Вміти працювати з науковою літературою та використовувати успішний досвід роботи на практиці.

Отже, за цими напрями і побудована дана методика. Відповіді бажано давати короткі, але точні.

Методика виявлення рівня компетентності вчителів англійської мови

Лінгвістичні знання.

1. Порівняйте Present Simple і Present Continuous.
2. Порівняйте Present Simple і Present Perfect.
3. Охарактеризуйте порядок слів у англійському реченні.
4. Перекладіть речення на українську:
 - 1) I adore my new polka-dotted dress with long sleeves, golden belt and small buttons. 2) I didn't want to quarrel with my nephew and niece. 3) The weather is unfavourable for fishing today. It's chilly, foggy, cloudy, windy and gloomy. The weather forecast informed us about rain. Perhaps, I'll see the rainbow after it. 4) I know this girl. She is modest, honest, generous, reliable, decisive, neat and tidy, witty, hard-working, brave and kind-hearted. But sometimes she may be absent-minded a little bit. Her appearance is also pleasant and attractive: her hair is long, straight and dark. Her eyes are hazel, she is slim and tall. She is wearing a silk striped yellow blouse and plain yellow trousers.
5. Перекладіть речення на англійську:
 - 1) я маю вдома багато домашніх обов'язків: я маю мити посуд, виносити сміття, провітрювати кімнати, підмітати підлогу, полоти клумби, білити дерева, застеляти ліжка, міняти простирадла, накривати стіл та прати.
6. Надайте основні відомості про Великобританію.
7. Складіть діалог на тему „Їжа”.

Методичні знання.

1. Назвіть типи уроку;
2. Назвіть етапи уроку;
3. Назвіть види нестандартного уроку;

4. Назвіть інноваційні технології, які можна впроваджувати на уроках англійської мови;
 5. Як ви опрацюєте текст (як би ви опрацювали текст)?
 6. Як ви опрацюєте новий лексичний матеріал (як би ви опрацювали новий лексичний матеріал), нова лексика якого складається з групи іменників – наприклад, теми „Овочі”, „Одяг”, „Іграшки”, „Тварини”, „Мій дім” та ін.?
 7. Назвіть авторів шкільних підручників англійської мови, яких ви знаєте?
 8. Надайте приблизний зразок плану проведення тижня англійської мови;
 9. Яку документацію веде учитель англійської мови?
 10. Якими технічними засобами навчання ви користуєтесь (хотіли б користуватися)?
 11. Як би ви навчали учнів неправильним дієсловам?
 12. Як повинен бути обладнаний кабінет англійської мови?
- Як би ви провели мотивацію учнів до навчання?

Психолого-педагогічні:

За яких умов можна забезпечити високу результативність засвоєння знань на уроках англійської мови ?

Організаційні:

1. Вміння організувати власну діяльність:
 - 1) Аналізую, за якими напрямками необхідно працювати;
 - 2) Ретельно планую щоденну, щотижневу, щомісячну, що семестрову та щорічну фахову діяльність.
 - 3) Ретельно організую успішну реалізацію запланованої діяльності;
 - 4) Контролюю результативність власної діяльності (рівень засвоєння знань учнями);
 - 5) Порівнюю з результатами інших років та вношу корективи.
2. Вміння організувати діяльність учнів на уроці.
 - 1) Використовую інноваційні технології у навчанні.
 - 2) Чітко реалізую послідовність етапів уроку;
 - 3) Вивчаю контингент та рівень знань класу;
 - 4) Виявляю „білі плями” у знаннях та ліквідовую їх;
 - 5) Слідкую за тим, щоб всі учні протягом уроку були зайняті (завжди маю картки або інші додаткові завдання на застосування полегшеного та підвищеного рівнів складності матеріалу уроку).
 - 6) Постійно проводжу роботу з мотивації учнів до навчання;
 - 7) Створюю ситуації, у яких учням необхідно застосовувати власні набуті знання;

Володіння комп'ютером (підкреслити):

На якому рівні володієте комп'ютером?

- 1.) Не володію;
- 2.) Вмію набирати текст;
- 3.) Вмію набрати і роздрукувати текст;
- 4.) Вмію користуватися Інтернетом;
- 5.) Вмію надіслати листа;
- 6.) Тримаю власне фахове планування в електронному вигляді, постійно з ним працюю та вношу корективи;
- 7.) Інше.

Навички роботи з фаховою літературою

1. Назвіть фахові видання для вчителів англійської мови.
2. Зі змістом яких видань регулярно знайомитеся?
3. Які фахові видання для вчителів англійської мови передплачуєте?
4. Досвідом яких видань регулярно користуєтесь на уроках?
5. Чи маєте друковані статті? У яких виданнях?
6. Назвіть прізвища авторів статей у фахових виданнях, матеріал яких вам найбільш сподобався.
7. Чи хотіли б ви надрукувати власну статтю? На яку тему?
8. Чи відвідуєте ви фахові сайти в Інтернеті? Які?

Пропоновані варіанти відповідей:

Лінгвістичні знання:

1 Порівняйте *Present Simple* і *Present Continuous*.

<i>Present Simple</i>	<i>Present Continuous</i>
Дія відбувається у теперішньому часі з певною регулярністю.	Дія відбувається в момент мовлення.
Допоміжні дієслова do, does , використовуються в питанні та запереченні. У стверджувальній формі до дієслова у 3-й особі	Утворюється: to be+дієслово+ing Вирази: now, at the moment.

<p>однині додається –s Вирази: always, sometimes, never, often, usually, every (day, week, month, year)</p>	
<p><i>2. Порівняйте Past Simple і Present Perfect.</i></p>	
<p><i>Past Simple</i></p>	<p><i>Present Perfect</i></p>
<p>Дія відбулася у минулому часі.</p>	<p>Дія відбулася в минулому часі, але пов'язана з теперішнім.</p>
<p>Допоміжне дієслово did, використовуються в питанні та запереченні. Вирази: yesterday, last (day, week, month, year)</p>	<p>Утворюється за допомогою have/ has +3 форма дієслова. Вирази: already, just, yet.</p>
<p><i>3. Охарактеризуйте порядок слів у англійському реченні.</i></p>	
<p>Підмет, присудок, другорядні члени речення.</p>	
<p><i>4. Перекладіть речення на українську:</i></p>	
<p>1) <i>I adore my new polka-dotted dress with long sleeves, golden belt and small buttons.</i></p>	
<p>Я обожаю мою нову сукню в горошок з довгими рукавами, золотим паском і маленькими гудзиками.</p>	
<p>2) <i>I didn't want to quarrel with my nephew and niece.</i></p>	
<p>Я не хотів сваритися з моїми племінником і племінницею.</p>	
<p>3) <i>The weather is unfavourable for fishing today. It's chilly, foggy, cloudy, windy and gloomy. The weather forecast informed us about rain. Perhaps, I'll see the rainbow after it.</i></p>	
<p>Сьогодні погода несприятлива для риболовлі. Прохолодно, туманно, хмарно, вітряно і похмура. Прогноз погоди інформував нас про дощ, можливо, я побачу райдугу після нього.</p>	
<p>5) <i>I know this girl. She is modest, honest, generous, reliable, decisive, neat and tidy, witty, hard-working, brave and kind-hearted. But sometimes she may be absent-minded a little bit. Her appearance is also pleasant and attractive: her hair is long, straight and dark. Her eyes are hazel, she is slim and tall. She is wearing a silk striped yellow blouse and plain yellow trousers.</i></p>	
<p>Я знаю цю дівчину. Вона скромна, чесна, щедра, надійна, рішуча, чиста і охайна, дотепна, працелюбна, дотепна і добросердечна. Але інколи вона може бути трохи неуважна. Її зовнішність також приємна і приваблива. Її волосся довге, пряме і темне. Її очі карі, вона струнка і висока. Вона вдягнута у шовкову жовту блузку у полосуку, і однотонні жовті брюки.</p>	
<p>6) <i>Перекладіть речення на англійську:</i></p>	
<p><i>Я маю вдома багато домашніх обов'язків: я маю мити посуд, виносити сміття, провітрювати кімнати, підмітати підлогу, полоти клумби, білити дерева, застеляти ліжка, міняти простирадла, накривати стіл та прати.</i></p>	
<p>I've got to do much household chores at home: I have to do the washing up, to take the rubbish out, air the room, sweep the floor, weed the flowerbeds, whitewash the trees, make the beds, change the sheets, lay the table and do the laundry.</p>	
<p>7) <i>Надайте основні відомості про Великобританію.</i></p>	
<p>The full name of Great Britain is The United Kingdoms of Great Britain and Northern Ireland. It consists of England, Scotland, Wales and Northern part of the Ireland. The capital of Great Britain is London. It stands on the river Thames. Great Britain is washed by the North Sea, the Irish Sea, the English Channel and the Atlantic ocean. Great Britain is the largest island in Europe.</p>	
<p>8) <i>Складіть діалог на тему «Їжа».</i></p>	
<p>-Hello, Kate. What are you doing?</p>	
<p>-I am making a shopping list.</p>	
<p>-What do you want to buy?</p>	
<p>-Well, I want to buy a pack of tea, a bag of flour, a carton of juice, a can of fish, a bottle of oil, a jar of jam and a bar of chocolate.</p>	
<p>-Do you want me to help you?</p>	
<p>-Yes, thank you.</p>	
<p>Методичні знання:</p>	
<p>1. Назвіть типи уроку: Комбінований, урок надання нових знань, контрольний урок, урок закріплення знань та інші.</p>	
<p>2. Назвіть етапи уроку; Організаційний момент, основна частина (перевірка дом. завдання, актуалізація опорних знань, надання нового матеріалу, закріплення), підсумки уроку, домашнє завдання.</p>	
<p>3. Назвіть види нестандартного уроку;</p>	

Урок-диспут (дебати), урок-турнір, урок-гра, урок-екскурсія, урок-телеміст, урок-показ мод, урок типа КВК, урок-аукціон, урок-пресконференція, урок-конкурс, урок-роздум, урок-дискусія, урок-круглий стіл, урок-аналіз, урок-проблема, урок поезії, урок-мрія, урок-дослід, урок розслідування, урок проект.

4. *Назвіть інноваційні технології, які можна впроваджувати на уроках англійської мови;*

Проектна технологія, Дальтон-технологія, інтерактивна технологія, технологія роботи з різнорівневим складом учнів, та ін.

5. *Як ви опрацюєте текст (як би ви опрацювали текст)?*

Розбір нових слів до тексту, уточнення інтонації, артикуляції, читання, переклад, переказ.

7. *Як ви опрацюєте новий лексичний матеріал (як би ви опрацювали новий лексичний матеріал), нова лексика якого складається з групи іменників – наприклад, теми „Овочі”, „Одяг”, „Грашки”, „Тварини”, „Мій дім” та ін.?*

Запис нових слів у словники, розбір транскрипції, складання словосполучень та речень з новими словами, робота з предметними картками, гра „Що зникло?”.

8. *Назвіть авторів шкільних підручників англійської мови, яких ви знаєте?*

Автори підручників: Оксана Карп'юк, Алла Несвіт, Л. Калініна, І. Самойлюкевич.

9. *Надайте приблизний зразок плану проведення тижня англійської мови:*

Понеділок: Відкриття тижня, конкурс віршів та пісень англійськомовних країн.

Вівторок: Конкурс на кращу казку англійською мовою.

Середа: Конкурс газет про Великобританію.

Четвер: Свято квітів. Чи знаєш ти назви квітів англійською?

П'ятниця: Підбиття підсумків тижня нагородження переможців.

10. *Яку документацію веде учитель англійської мови?*

Учитель заповнює журнал, веде календарне та поурочне планування, перевіряє зошити.

11. *Якими технічними засобами навчання ви користуєтесь (хотіли б користуватися)?*

Магнітофон, телевізор, проектор, CD-, DVD-програвачі.

12. *Як би ви навчали учнів неправильним дієсловам?*

Запис у словники, складання речень та прелат текстів із даними дієсловами, виготовлення карток (англійське дієслово, його 2-га форма, переклад) та складання їх.

13. *Як повинен бути обладнаний кабінет англійської мови?*

Тематичні стенди, плакати, папки із наочністю, алфавіт, карта Великобританії та бажано деяких інших англійськомовних країн, їх символіка, англійські книги, журнали, роздатковий матеріал, ТСО та ін..

14. *Як би ви провели мотивацію учнів до навчання?*

Бесіда „Для чого потрібно вивчати англійську мову?”, навести приклади успішних людей, які володіють англійською, розкрити перспективи (подорожі у інші країни, англійськомовний друг по листуванню, розуміти англійські пісні, дізнатися про культуру людей англійськомовних країн, користування Інтернетом та ін..)

Психолого-педагогічні

За яких умов можна забезпечити високу результативність засвоєння знань на уроках англійської мови у учнів?

Чітко організована діяльність учителя, систематична мотивація, контроль, створення ситуацій, у яких необхідно користуватися англійською, залучення наочності, ігрових моментів, рольових ігор, створення дружньої, сприятливої атмосфери на уроці, уникнення монотонності, зацікавлення учнів.

Організаційні вміння (підкреслити пункти, які ви використовуєте, або використовуватимете у вашій педагогічній діяльності)

1. *Вміння організувати власну діяльність:*

1) Аналізую, за якими напрямками необхідно працювати;

2) Ретельно планую щоденну, щотижневу, щомісячну, що семестрову та щорічну фахову діяльність.

3) Ретельно організую успішну реалізацію запланованої діяльності;

4) Контролюю результативність власної діяльності (рівень засвоєння знань учнями);

5) Порівнюю з результатами інших років та вношу корективи.

2. *Вміння організувати діяльність учнів на уроці.*

1) Використовую інноваційні технології у навчанні.

2) Чітко реалізую послідовність етапів уроку;

3) Вивчаю контингент та рівень знань класу;

4) Виявляю „білі плями” у знаннях та ліквідовую їх;

5) Слідкую за тим, щоб всі учні протягом уроку були зайняті (завжди маю картки або інші додаткові завдання на застосування полегшеного та підвищеного рівнів складності матеріалу уроку).

6) Постійно проводжу роботу з мотивації учнів до навчання;

7) Створюю ситуації, у яких учням необхідно застосовувати власні набуті знання;

Володіння комп'ютером (підкреслити відповідь).

На якому рівні володієте комп'ютером?

- 1.) Не володію;
- 2.) Вмію набирати текст;
- 3.) Вмію набрати і роздрукувати текст;
- 4.) Вмію користуватися Інтернетом;
- 5.) Вмію надіслати листа;
- 6.) Тримаю власне фахове планування в електронному вигляді, постійно з ним працюю та вношу корективи;
- 7.) Інше.

Навички роботи з фаховою літературою

1. Назвіть фахові видання для вчителів англійської мови.

Журнал „Іноземні мови”, газета „Англійська мова та література”, журнал „Англійська мова та література”.

2. Зі змістом яких видань регулярно знайомитесь?

Журнал „Іноземні мови”, газета „Англійська мова та література”, журнал „Англійська мова та література”.

3. Які фахові видання для вчителів англійської мови передплатуєте?

Газета „Англійська мова та література”, дитячий журнал „Пізнайко” (англійською), журнал „Граємо в англійську”.

4. Досвідом яких видань регулярно користуєтеся на уроках?

Журнал „Іноземні мови”, газета „Англійська мова та література”, журнал „Англійська мова та література”, дитячий журнал „Пізнайко” (англійською), журнал „Граємо в англійську”.

5. Чи маєте друковані статті? У яких виданнях? Так. Журнал „Імідж педагога”.

6. Назвіть прізвища авторів статей у фахових виданнях, матеріал яких вам найбільш сподобався.

7. Чи хотіли б ви надрукувати власну статтю? На яку тему?

8. Чи відвідуєте ви фахові сайти в Інтернеті? Які?

Сайт міністерства освіти, сайт ХОНМІБО та ін.

Обробка результатів: під час обробки результатів оцінюється кожна група знань, у яких розрізняють 3 рівні: високий, середній та критичний.

Високому рівню відповідають 70-100 % правильних відповідей.

Середньому рівню відповідають 50-70 % правильних відповідей

Критичному рівню відповідають 1-50 % правильних відповідей.

Після встановлення кількості відсотків правильних відповідей у кожній групі заповнюється таблиця:

Лінгвістичні знання	70%
Методичні знання	80%
Психолого – педагогічні	90%
Організаційні вміння	60%
Володіння комп'ютером	60%
Навички роботи з фаховою літературою	75%

Заповнення даної таблиці виявляє напрями, за якими необхідно поглибити власні фахові вміння та навички.

Висновки... Питання впровадження компетентнісного підходу в систему післядипломної педагогічної освіти є, на нашу думку, перспективним і вартим подальших досліджень, оскільки кожен фахівець повинен бути компетентним, а система післядипломної педагогічної освіти повинна готувати компетентних фахівців. Подальші перспективи даного дослідження бачимо у більш детальній розробці основних груп знань, якими повинен володіти учитель англійської мови та у доповненні завдань, які необхідно виконати, якщо на місце учителя англійської мови претендують кілька фахівців, то керівники шкіл можуть користуватися даною методикою з метою визначення компетентнісного учителя. Сподіваємося, що дана методика допоможе зазначеним фахівцям відшукати напрями підвищення рівня власної компетентності і самореалізуватися як учителям.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Горностаї П. Життєва компетентність в умовах обмеженості життєвого світу / П. Горностаї // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : наук.-метод. збірн. – К. : Контекст, 2000.
2. Єрмаков І. Педагогіка життєтворчості: орієнтири для ХХІ століття / І. Єрмаков // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : наук.-метод. збірн. – К. : Контекст, 2000.
3. Коваленко О. Я. Книга вчителя іноземної мови / Коваленко О. Я., Кудіна І. П. – Харків : Торсин.
4. Разіна Н. А. Модель професійної компетентності учителя в соответствии со стандартами образования / Н. А. Разіна // Завуч. – 2001. – №4. – С. 113–126.

5. Компетентнісний підхід в освіті : методичні рекомендації керівним педагогічним кадрам для проведення науково-практичних семінарів з питань впровадження компетентнісного підходу в практику роботи ЗНЗ. – Харків : ХОНМІБО, 2005.

Анотація

И.А.Шаповалова

Определение уровня компетентности учителей английского языка

В статье предлагается методика определения уровня компетентности учителей английского языка и выявления направлений вопросов, изучению которых необходимо уделить внимание. Методика позволяет в достаточно краткие сроки получить информацию об уровне подготовки учителей английского языка.

Ключевые слова: компетентность, компетентностный подход, компетентность учителей английского языка, внедрение компетентностного подхода, профессиональная компетентность, уровень компетентности.

Summary

I.A.Shapovalova

Definition of the Level of Competence of Teachers of English Language

The technique of definition of the level of competence of teachers of English language and revealing of the directions of the questions necessary which are worth studying is offered in the article. The given technique allows in short terms to get the information about the level of preparation of the teachers of English.

Keywords: competence, competent approach, competence of teachers of English language, use of the competent approach, professional competence, competence level.

Дата надходження статті:

„12” листопада 2008 р.

УДК 373.1:910(44)

І.М.ШОРОБУРА,

доктор педагогічних наук, професор

(м.Хмельницький)

Особенности развития школьной географической освіти у Франції

Стаття розглядає питання розвитку школьної географічної освіти у Франції. Аналізується побудова географічних курсів у школі, де географія є одним з традиційних предметів; висвітлюються проблеми школьної географічної освіти. Знання зарубіжного досвіду допоможе оптимізувати структуру й зміст школьної географічної освіти в Україні.

Ключові слова: географія, шкільна географічна освіта, школи Франції.

Постановка проблеми в загальному вигляді... В останній час зростає усвідомлення того, що географія – це чи не єдиний предмет, який одночасно формує знання як природничого, так і гуманітарного профілю, повністю охоплює відому тріаду: природне середовище – людина – суспільство. Головною метою навчання географії є формування у свідомості дитини об'єктивної картини рідного краю, своєї держави і світу в цілому, одночасне виховання учня як особистості, здатної до активної діяльності й до застосування отриманих знань та умінь у різних життєвих ситуаціях як у своїй державі, так і за її межами.

Географія у зарубіжній школі є одним з традиційних, класичних предметів. Знання зарубіжного досвіду допоможе реформуванню шкільної географічної освіти.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... На сьогодні є публікації Б.Л.Вульфсона, А.П.Джуринського, Л.С.Єгорова, Д.Ланзгрена, В.П.Максаковского та ін. щодо розвитку шкільної географічної освіти у Франції.

Формулювання цілей статті... Мета статті – проаналізувати особливості розвитку шкільної географічної освіти у Франції.

Виклад основного матеріалу... Зміст освіти є ключовою складовою в трансформаціях, що характеризують сучасну європейську освіту. Очевидним у сучасних умовах стає важливість врахування як вимог кожної окремої особистості, так і суспільства в цілому. У цьому контексті розвиток змісту відбувається у напрямках: стандартизації, гуманізації та гуманітаризації; збагачення та осучаснення; оптимізації пропорцій між гуманітарною та природничо-математичною складовою; адаптації до нових умов та потреб полікультурного та поліетнічного суспільства [5].

Професор Н. Грейвз у розвитку шкільної географічної освіти виділяє три послідовних стадії, кожній з яких відповідає свій характер освіти. Перша стадія – це „енциклопедична”, коли діти отримують різні знання про весь світ. Головною метою географічної освіти на другій стадії є вивчення проблем взаємодії суспільства та навколишнього середовища в окремій країні, регіоні. Третя стадія, як вважає вчений, характеризується тенденцією поєднання географії з іншими гуманітарними дисциплінами в рамках єдиних інтегрованих програм, а також скорочення кількості годин при вивченні регіонів світу. На його думку, до країн цього типу належать країни Західної Європи [4].

Зазначимо, що науково-методичне реформування географічної освіти йде за такими напрямками: розвиток пізнавальної активності та географічного мислення учнів на основі особистісно орієнтованого навчання; широке використання психології для проведення методичних досліджень і вироблення практичних; підвищена увага до врахування вікових особливостей розумового розвитку учнів, особлива увага до формування в учнів просторового уявлення, до розвитку просторового сприйняття навколишнього середовища, до вироблення вмінь орієнтуватися в просторі, що є дуже важливим саме при вивченні географії; широке використання методів проблемного навчання, різноманітних ігор та моделювання [3].

Сьогодні географія у французькій школі є одним із провідних предметів і розглядається як невід'ємна частина загальної освіти, оскільки покликана допомогти учням краще зрозуміти особливості просторових відносин на земній поверхні [2].

Цілі навчання географії пов'язані із засвоєнням умінь і знань як виховного, так і освітнього характеру. Спроби визначити соціальне замовлення шкільної географії зосереджено навколо уявлення про громадянськість і того внеску, який географія може зробити в розумінні учнями життя людей в інших країнах та у справі встановлення тісніших зв'язків між ними.

Головна виховна мета викладання географії – формування у французьких учнів громадянських якостей. Виховні завдання відповідають духу основних документів ЮНЕСКО щодо прав і свобод особистості, принципів міжнародних відносин і спрямовані на політичну та ідеологічну нейтральність у навчанні. Програмою передбачається формування в учнів „почуття міжнародного співробітництва”, а також „взаєморозуміння між людьми всієї планети”. Учні мають відчувати себе водночас і громадянами Франції, і громадянами Європи, і громадянами світу.

Головна освітня мета вивчення географії – формування загальної культури школярів, пов'язаної з відкриттям „широкого вікна у світ”. Виділяється і таке завдання, як ознайомлення учнів з „духом географії”, її науковими ідеями, методологією [5].

Так, вивчення „Історії та географії” у коледжі, на думку французьких фахівців, сприяє формуванню активного, допитливого інтелекту дитини. Громадянське становлення учнів є однією з провідних цілей викладання історії та географії у коледжі.

Програма з історії та географії логічно продовжує започатковані у молодшій школі тенденції реалізації знань. Спираючись на набуті попередньо знання та уявлення про просторовий, часовий, культурний виміри, розуміння місця та історичної ролі Франції у світі, знання елементарних географічних та історичних понять і термінів, учні коледжу узагальнюють отримані знання. Важливо надавати учням відомості про перші географічні уявлення людини, цілісно репрезентувати історію людства, зупинитися детальніше на європейській культурній спадщині.

Карти та зображення, вважають французькі фахівці, – це найважливіші педагогічні засоби у реалізації навчальних програм з географії. Саме вони надають змогу учням вивчати географічні явища. Спочатку доцільно ознайомлювати з незначною кількістю карт найзагальнішого призначення (демографія, держави, рельєф місцевості, кліматичні пояси тощо). За допомогою цих карт учні мають дізнаватися про основні географічні зони та регіони земної кулі [5].

Французький ліцей, створений Наполеоном на початку XIX століття, пройшов довгий шлях розвитку, зазнаючи перманентного організаційного і змістового оновлення, хоча його суспільно-освітній статус завжди залишався високим. Сьогодні це єдиний тип навчального закладу в країні, який надає своїм вихованцям повну загальну середню освіту.

Серед базових предметів загальноосвітнього характеру для вивчення пропонуються: французька мова (4 години у першому класі), філософія (4 години у випускному), історія-географія (3 години), перша іноземна мова (3 години у першому класі і 2 години у випускному) та ін. Факультативно учням пропонують вивчати другу іноземну мову (3 години), латинь або давньогрецьку (3 години), біологію та геологію (2 години), технологію (2 години), фізику та хімію (2 години), агрономію (3 години), основи довкілля (3 години).

Навчальний процес у серії „Економічні та соціальні науки” (серія ES) базується на вивченні соціальних і економічних наук, на які відводиться п'ять годин у першому і випускному класах. Учні вивчають: прикладну математику (34 години), історію та географію (4 години), французьку мову (4 години), яка вивчається лише у першому класі. Серед обов'язкових курсів за вибором учням пропонують: соціально-економічні науки (3 години) [5].

Нові програми з історії та географії для другого класу загальноосвітнього і технологічного ліцею були опубліковані Міністерством національної освіти Франції у 2002 році. Програми розглядаються у контексті дисципліни „Історія та географія”, але наводяться окремо і, традиційно, з коментарями та інструкціями до кожної теми.

Провідною темою програми з географії для другого класу загальноосвітнього і технологічного ліцею є людина та її взаємовідносини з планетою Земля. В інструкції до програми наголошується на

необхідності широкого використання у навчальному процесі географічних і контурних карт різних масштабів. До кожної теми наводиться коментар, що дуже лаконічно розкриває логіку її змісту.

Найхарактернішою тенденцією сучасної географічної науки є соціологізація її економічного напрямку.

Зазначимо, що шкільна географія посідає особливе місце серед інших навчальних дисциплін. Вона дає знання про природу Землі, про раси і народи, про світове господарство і господарство окремих країн, тобто є одночасно і природничим, і гуманітарним предметом. У Франції, як і в інших країнах Заходу, під час формування понять географічної освіти більше вживається термінологія загальнолюдських цінностей, але завдання пізнання навколишнього середовища, яке б відповідало об'єктивній реальності, не заперечується і навіть підкреслюється. Коло проблем, які охоплює географія, об'єктивно підводить учнів до розуміння матеріалістичності світу, і розв'язати їх неможливо без застосування діалектичного методу.

Важливого значення набуває останнім часом і природоохоронна освіта у Франції, метою є виховання громадянської відповідальності за стан навколишнього природного середовища. Формування переконань є головним завданням і пов'язується з вимогою вироблення особливої „природоохоронної моралі”, що заслуговує на увагу з погляду ефективності формування відповідних переконань учнів у їх ставленні до природи [1]. У Франції найбільше природоохоронне навантаження припадає на географію, природознавство, історію, суспільствознавство. Позакласна та позашкільна природоохоронна діяльність реалізується в різних клубах і гуртках. І все ж основний обсяг знань про взаємодію природи і суспільства припадає на географічні дисципліни, що сприяє підвищенню їх престижу в школі. Географічні знання виконують інтегруючу функцію у розкритті цих питань і є структуроутворюючим початком для побудови всієї системи змісту природоохоронної освіти [5].

Спільні теми для вивчення з предметом „Історія та географія” має „Наука про життя та Землю”. Вони вивчають природні та суспільні явища на нашій планеті. Важливими темами для обох дисциплін є вивчення довкілля, проблем його збереження; громадянознавство та ін. [5].

За структурою і різноманітністю змістового матеріалу природничо-науковий інтегрований курс „Науки про життя та Землю” не має аналогу в зарубіжній і вітчизняній школі. Він займає важливе місце у навчальних планах не тільки ліцеїв, але й коледжів, де цей предмет вивчається впродовж чотирьох років навчання.

Навчальні програми коледжу ретельно враховують дидактичні вимоги і перш за все вікові особливості учнів. Так, на першому році навчання зміст концентрується навколо розвитку зацікавленості та інтересу учнів до явищ живої природи з відповідною практичною діяльністю та спостереженнями. У наступних класах передбачається поглиблене вивчення життєдіяльності людини та її місця і ролі у живій природі, вивчення історії виникнення життя на нашій планеті та його сучасних різновидів, ролі людини в еволюційних процесах на Землі.

Важливою умовою реалізації програмних цілей на цьому етапі навчання є екологічна просвіта дітей, яка охоплює знання про здоровий спосіб життя, екологію довкілля, а також уміння та навички їх практичного застосування.

В останньому класі коледжу основна увага зосереджується на вивченні людини як неповторної і унікальної істоти у поліморфному середовищі, її функціонуванні як цілісного організму, який потребує спеціальних умов для підтримання та збереження життя.

Всі учні другого класу ліцею вивчають цей інтегрований курс. Він є обов'язковим для учнів першого класу наукової серії загальноосвітнього ліцею і предметом за вибором у випускному класі цієї ж серії. Відповідно до принципу наступності, зміст навчального предмета.

Програма для другого класу логічно і послідовно продовжує зміст цього курсу в основній школі і залишає повну свободу вчителю в організації навчального процесу.

Програма складається з трьох частин: планета Земля та її оточення; функціонування організму; клітина, АДНК і єдність живого.

Вивчення першої частини розраховано на 8 тижнів. За змістом її можна вважати вступом до планетології, в якому домінують порівняльні характеристики планет, а також зовнішнє оточення Землі (атмосфера і океани). Ця частина програми включає дві теми: „Земля – планета сонячної системи” і „Планета – Земля та її глобальне оточення”. Програма має вигляд переліку концентрованого змісту і понять, якими повинні оволодіти учні. Наприклад: „Земля – планета сонячної системи”, „Сонце”, „Сонячна енергія”, „Розподіл клімату і сезонів року”.

Далі учні ознайомлюються з атмосферою, гідросферою, літосферою та біосферою Землі.

Програмою передбачено практичні роботи, які пов'язані з вивченням аерофотознімання, даних порівняльної планетології, спостережень за проявами вулканічної діяльності, кліматичних характеристик та ін.

У першому класі програма набуває характеру профільної спеціалізації і складається з двох частин: „Наука про Землю” і „Наука про життя”. В преамбулі до програми підкреслюється, що цей навчальний

курс є „ключовим елементом наукової підготовки”. Так, в основу змісту першої частини курсу покладено знання, які стосуються структури та хімічного складу планети Земля. У процесі вивчення цієї теми учні повинні ознайомитись із такими основними поняттями, як: літосфера, мінерали, тектонічні платформи, магматизм, внутрішня енергія Землі та ін. [5].

Висновки... У Франції шкільна географічна освіта допомагає у вихованні компетентної людини, підготовленої до життя, яка вільно орієнтується у складних проблемах реальності, здатна усвідомлювати свою відповідальність і роль у суспільстві. Тут існують досить чітко визначені якісні відмінності між загальноосвітніми курсами основної і поглибленими курсами старшої ланки школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Вульфсон Б. Л. Школа современной Франции / Б. Л. Вульфсон. – М. : Педагогика, 1970. – 240 с.
2. Джурицкий А. П. Школа Франции XX столетия / А. П. Джурицкий. – М. : Прометей, 1989. – 12 с.
3. Максаковский В. П. Актуальные проблемы школьного географического образования / В. П. Максаковский // География. – 2002. – №30. – С.2–3.
4. Максаковский В. П. Преподавание географии в зарубежной школе / В. П. Максаковский. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 362 с.
5. Старша школа зарубіжжя : організація та зміст освіти / за ред. О. І. Локшинової. – К. : Богданова А. М., 2006. – 232 с.

Аннотація
И.М.Шоробура

Особенности развития школьного географического образования во Франции

В статье рассматривается вопрос развития школьного географического образования во Франции. Анализируются построение географических курсов в школе, где география является одним из традиционных предметов. Рассматриваются проблемы школьного географического образования. Знание зарубежного опыта поможет оптимизировать структуру и содержание школьного географического образования в Украине.

Ключевые слова: география, школьное географическое образование, школы Франции

Summary
I.M.Shorobura

Peculiarities of the Development of the School Geographical Education in France

The questions of the development of the school geographical education in France have been considered in the article. The structure of geographical courses at school where geography is one of the traditional subjects has been analyzed. The problem of foreign school geographical education has been viewed. The knowledge of the foreign experience will help to optimize the structure and the contents of the school geographical education in Ukraine.

Key words: geography, school geographical education, schools in France.

Дата надходження статті:

„26” грудня 2008 р.

УДК 371.11 + 378.11 + 377.4

Л.О.ЩОГОЛЄВА,
доцент
(м.Луцьк)

Реалізація моделі формування управлінської компетентності керівників закладів освіти

В статті представлено шляхи і форми реалізації моделі формування управлінської компетентності керівника.

Ключові слова: модель, компетентність, управлінська компетентність, системний підхід, якість освіти.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Зміна філософських основ в освіті потребує нового підходу до теорії та практики формування й розвитку особистості в цілому. Багато в чому характер модернізації шкільної освіти визначає якість професійного становлення керівника. У зв'язку з цим виникає необхідність розробки теорії та практики формування професійної компетентності керівників освітніх установ.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Питанням підвищення кваліфікації керівників ЗНЗ присвячені наукові праці багатьох вітчизняних і зарубіжних учених, серед яких значне місце посідають роботи: Є.С.Березняка, В.І.Бондаря, В.М.Мадзігона, Л.М.Карамушки, Н.Л.Коломінського, О.В.Киричука, В.І.Маслова, М.Петрі та ін. Вагомим внеском у розвиток теорії управління загальноосвітніми навчальними закладами стали праці Л.І.Даниленко, Г.В.Єльнікової, В.В.Гуменюк, Л.М.Калініної, Н.М.Островерхової, В.С.Пікельної та ін. В них розкрито

пріоритетні принципи управління, модернізовані функції керівника школи, сучасні форми й методи управління, стилі управління тощо.

У працях О.Г. Ковальова, Н.В.Кузьміної, Р.Х.Шакурова, Л.М.Карамушки, Н.Л.Коломінського та інших дослідників частково розкриті психологічні аспекти управління школою, особливості педагогічної праці, керівництва колективом. Працівниками ЦППО було розроблено концепцію цілеспрямованого фахового зростання керівних і педагогічних працівників, яка лягла в основу моделювання змісту діяльності обласних інститутів ППО щодо формування професійної компетентності управлінців.

Формулювання цілей статті... Метою даної статті є розкрити сутність моделі формування управлінської компетентності керівників ЗНЗ та шляхів і форм її реалізації в роботі обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу... На основі базового стандарту професійної діяльності керівника освітнього закладу, запропонованого ЦППО, розроблено модель формування управлінської компетентності керівника закладу освіти. Під компетентністю керівника ми розуміємо інтегральну характеристику, яка слугує показником його готовності до управлінської діяльності, показником здатності приймати обґрунтовані управлінські рішення.

З метою відбору методів і форм роботи з керівниками освітніх закладів і установ, їх змістового наповнення, ми запропонували модель формування професійної компетентності керівника ЗНЗ та розпочали роботу над її впровадженням.

Створення моделі передбачає обґрунтування цілей, виділення принципів, напрямів і методів роботи, визначення критеріїв результатів діяльності [5, с.33].

Загальна мета розробки зазначеної моделі сформульована як *спонукання до саморозвитку, самовдосконалення фахівця через систему взаємодії „викладач ↔ керівник“.*

Розробляючи модель, ми керувалися такими принципами:

- цілепокладання (відповідність сучасним соціальним потребам);
- науковість;
- демократизація та гуманізація;
- послідовність;
- діалогізм;
- варіативність і диференціація;
- визнання провідної ролі у формуванні компетентності самого фахівця;
- наявність зворотного зв'язку;
- взаємозв'язок теорії та практики.

Проблема розробки та реалізації моделі формування управлінської компетентності керівників ЗНЗ в інституті післядипломної педагогічної освіти визначила такі напрями діяльності:

1. *Самовдосконалення працівників кафедри через роботу над науковою проблемою інституту „Розвиток професійної компетентності педагога в умовах модернізації освіти“, науковою темою кафедри та власними науково-методичними проблемами.*

2. *Забезпечення наукової та методичної поінформованості педагогів.*

3. *Розвиток управлінської компетентності керівника освітнього закладу.*

Охарактеризуємо кожен із цих напрямів. Науковою темою кафедри є „Управління розвитком якості освіти“. Теоретична значущість розробки проблеми полягає в створенні структури феномену „якість освіти“ та визначені поняття „управління розвитком якості освіти“.

Практична значущість роботи полягає в розробці та впровадженні механізмів управління розвитком якості освіти.

Формування управлінської компетентності керівників здійснюється шляхом підвищення кваліфікації на курсах при інституті ППО через участь у всеукраїнських, обласних науково-практичних конференціях, науково-методичних семінарах тощо.

Результати роботи над вищевказаними проблемами знаходять відображення при реалізації другого напрямку діяльності кафедри. „Забезпечення наукової та методичної поінформованості педагогів“.

Організаційне та науково-методичне забезпечення навчального процесу повинно бути спрямоване на підвищення якості підготовки фахівців. Це здійснюється шляхом організації навчальної та методичної діяльності на основі принципів гуманізму та демократизму, свободи і відповідальності, законності, пріоритетності загальнолюдських цінностей, органічного зв'язку з національною історією, задоволення потреб особистості в інтелектуальному, культурному та духовному розвитку; забезпечення наступності та розвиваючого характеру навчання, гармонійного поєднання інтегративності, варіативності та індивідуалізації змісту і форм освіти; формування нормативної, навчально-методичної та документальної бази, подальше реформування структурних і організаційних елементів професійної підготовки у системі післядипломної освіти.

На цьому етапі основними завданнями є:

а) перебудова управління науково-методичним забезпеченням професійної підготовки керівних кадрів на основі постійної взаємодії з практикою; б) підвищення методологічної, правової та рефлексивної культури педагогічних і керівних кадрів; в) опанування і застосування в управлінській діяльності нових інформаційних технологій; г) надання практичної допомоги керівним кадрам у самовизначенні в освітній ситуації, проектуванні й реалізації особистісних технологій.

Науково-методичний супровід професійного зростання керівників освітніх установ передбачає вивчення та обговорення нормативних документів, інформаційне забезпечення професійної діяльності, впровадження нових технологій через розробку дидактичних матеріалів, завдань для перевірки знань, активних форм роботи, а тому реалізується через розробку: навчальних планів проблемних та пролонгованих курсів на засадах диференційованого підходу; програм спецкурсів; дидактичного забезпечення лекційних та семінарських занять; завдань для самостійного опрацювання; контрольних питань та завдань (в тому числі діагностичних); програм навчальних занять в міжкурсовий період; навчальних та методичних посібників.

Третій напрям діяльності – розвиток управлінської компетентності керівника освітнього закладу.

Основними завданнями на цьому етапі ми вважаємо: 1) підвищення методологічної, правової та рефлексивної культури педагогічних і керівних кадрів; 2) перебудову управління науково-методичним забезпеченням професійної підготовки керівних кадрів на основі постійної взаємодії з практикою; 3) опанування і застосування в управлінській діяльності нових інформаційних технологій; 4) надання практичної допомоги керівним кадрам у самовизначенні в освітній ситуації, проектуванні й реалізації особистісних технологій.

Це, в свою чергу, потребує: отримання управліннями глибокої інформації щодо проблеми якості освіти та управлінням педагогічним процесом (управління розвитком якості освіти); визначення пріоритетних проблем, пов'язаних із специфікою виховної діяльності у сучасних умовах та з особливостями управління ними; формування інноваційної культури керівника освітнього закладу; оволодіння керівниками теоретичними засадами компетентнісного підходу в освіті та методами здійснення педагогічного моніторингу.

Реалізація даної моделі в системі післядипломної педагогічної освіти спонукає до пошуку нових технологій і форм організації навчання керівних кадрів, до розробки інструментарію визначення якості діяльності як викладача, так і керівника.

Проводиться навчання керівників закладів/установ освіти з науковими та технологічними засобами моніторингу якості освіти (формування кваліметричної моделі оцінювання якості освіти), з іншими сучасними управлінськими інноваціями. Спільно із соціологічною лабораторією інституту, відділом управлінської діяльності, кафедра управлінської діяльності визначає інтереси слухачів на курсах підвищення кваліфікації, їх потреби в новій інформації. Відповідно до цього розробляються програми та методичне забезпечення спецкурсів та спецсемінарів.

В організації навчального процесу на курсах підвищення кваліфікації головним є інтегративний підхід до побудови змісту освіти, формування цілісної системи загальноосвітніх та фахових знань, перехід до принципово нових дидактичних теорій і технологій. Викладачі кафедри працюють над формуванням та розвитком професійної компетентності керівників шкіл через лекційні, семінарські, практичні заняття під час проходження ними курсів підвищення кваліфікації, в міжкурсовий період – через теоретичні та проблемні семінари, семінари-практикуми, тренінги, консультації, творчі групи тощо.

Внаслідок вищезазначених факторів організаційно-педагогічна діяльність керівника навчального закладу спрямовується на створення в педагогічному колективі єдиних ціннісних орієнтацій, того світоглядного потенціалу, на основі якого забезпечується формування і розвиток поглядів і переконань кожного вчителя, відповідність його виховних ідеалів соціальному призначенню педагога.

Важливими завданнями в роботі з керівниками освітніх закладів є:

- оновлення змісту роботи з урахуванням концептуальних змін в системі середньої освіти у зв'язку з переходом на новий зміст, структуру і термін навчання;

- продовження роботи щодо науково-методичного забезпечення діяльності керівників освітніх закладів щодо практичної реалізації проблем освіти, а саме: 1) переходу управління (на всіх рівнях) від управління процесом до управління за результатами; 2) впровадження нових високоефективних здоров'язберігаючих та психозберігаючих технологій навчання; 3) підвищення рівня загальної культури та творчого потенціалу педагогічних працівників; 4) впровадження в навчальних закладах системи всебічної діагностики навченості, розвитку учнів; 5) створення системи моніторингового супроводу навчально-виховного процесу;

- забезпечення тематичної єдності у роботі шкільних методичних об'єднань, районних/міських методкабінетах, інститутів ППО, щодо реалізації державних та регіональних комплексних програм.

Очевидно, що кожен навчальний заклад шукає якомога ширше застосування результатів своєї діяльності. Набувши за останні роки практичного досвіду роботи, ми також здійснюємо маркетинг освітніх послуг, зокрема, пропонуємо:

- забезпечення навчального процесу на курсах підвищення кваліфікації педагогічних кадрів області;
- навчання керівних кадрів закладів освіти в міжкурсовий період;
- організацію та проведення науково-практичних конференцій і семінарів;
- забезпечення навчання працівників відділів та управлінь освіти;
- наукове консультування та керівництво науковими роботами;
- рецензування науково-методичних розробок;
- організація та проведення проблемних курсів керівних кадрів закладів освіти;
- керівництво дослідницько-експериментальною роботою.

На основі системного та компетентнісного підходів розробляються критерії результатів діяльності управлінців. Формуючи критерії, ми враховуємо, думку науковців про те, що компетентність включає мобільність знань, гнучкість методу, критичність мислення [6, с.12].

Сучасний управлінець має бути мобільним, конкурентноздатним, презентувати себе на ринку праці; вміти використовувати знання як інструмент для розв'язання управлінських проблем; вміти здобувати, аналізувати та використовувати інформацію; генерувати нові ідеї; бути компетентним у спілкуванні та вміти працювати в команді; вміти запобігати конфліктам тощо.

На думку Г.Єльнікової, рушійним фактором розвитку управлінської системи, є збалансованість інтересів усіх її учасників і підструктур. „Взаємоузгодження дій управлінців та виконавців забезпечується зміною їх стосунків в управлінському процесі. Діяльність кожного з них набуває варіативності відповідно до реальних умов, які складаються в процесі досягнення спільно визначеної реальної мети. Відбувається довільна взаємоадаптація учасників управлінського процесу, що забезпечує самовдосконалення людини й одночасне вдосконалення оточуючого її середовища” [3, с.8].

Висновки... Таким чином, модернізація структури і змісту підвищення кваліфікації керівників загальноосвітніх навчальних закладів в інститутах післядипломної педагогічної освіти підпорядкована сучасній меті освіти, що увібрала в себе весь багатогранний спектр нових вимог до професіоналізму сучасного педагогічного працівника. Реалізація моделі формування управлінської компетентності керівників ЗНЗ в системі післядипломної педагогічної освіти спрямована на досягнення загальної мети – підвищення професійної компетентності фахівця, відповідно до сучасних вимог щодо сутності та складових його професіоналізму.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Болгарина В. С. Культурологічний підхід до управління школою / В. С. Болгарина. – Харків : Основа, 2006. – 112 с.
2. Імідж сучасної школи : практико-орієнтований посібник / за ред. І. Г. Єрмакова. – К., 1997.
3. Єльнікова Г. В. Основи адаптивного управління / Г. В. Єльнікова. – К., 2003. – 133 с.
4. Освітній менеджмент : навч. посіб. / за ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки. – К., 2003.
5. Павлютенков Є. М. Моделювання в системі освіти (у схемах і таблицях) / Є. М. Павлютенков. – Харків : Основа, 2008. – 128 с.
6. Родигіна І. В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання / Родигіна І. В. – Харків : Основа, 2008. – 112с.

Анотація
Л.А.Шчоголева

Реализация модели формирования управленческой компетентности руководителей учебных заведений

В статье представлены пути и формы реализации модели формирования управленческой компетентности руководителя.

Ключевые слова: *модель, компетентность, управленческая компетентность, системный подход, качество образования.*

Summary
L.O.Shchogoleva

Realisation of the Model of Formation of Administrative Competence of Heads of Educational Institutions

The ways and forms of realisation of the model of formation of administrative competence of the head are presented in the article.

Keywords: *model, competence, administrative competence, system approach, quality of formation.*

Дата надходження статті:

„12” листопада 2008 р.

Теоретичні основи виховання творчої особистості майбутнього вчителя музики

У статті розглянуто теоретичні дослідження з філософії, психології, педагогіки щодо сутності та поняття творчості як безперервного процесу особистісного розвитку людини, що полягає в оновленні та збагаченні творчих сил людини в суспільному та особистісному напрямках.

Ключові слова: творчість, творча особистість, педагогічна творчість, творча особистість вчителя музики.

Постановка проблеми в загальному вигляді... В умовах культурного та духовного розвитку України особливого значення набуває проблема виховання творчої особистості, здатної усвідомлено сприймати світ, самостійно мислити, приймати рішення, досягати високих результатів в обраній сфері діяльності. Тому одним із найважливіших завдань сучасної системи освіти є її перехід до творчих, проблемних методів навчання та виховання, які в змозі забезпечити формування творчої, гуманістичної особистості.

Об'єктивні та суб'єктивні труднощі виховання творчої особистості майбутнього вчителя передбачають пошук та вдосконалення шляхів, нових підходів у системі вищої педагогічної освіти. Про необхідність оновлення та модернізації змісту освіти в Україні наголошують Державна національна програма „Освіта” (Україна XXI століття), Державний стандарт освітньої галузі „Естетична культура”, Закон України „Про вищу освіту” (2002 р.), Національна доктрина розвитку освіти, державна програма „Вчитель”, у яких наголошується про роль освіти у якісній зміні культурологічної ситуації в суспільстві, що зумовлює нагальну потребу в зростанні творчої активності вчителя.

Особливо актуальним є пошук невикористаних резервів підвищення виховного процесу у вищих навчальних закладах. Одним із них є створення відповідних умов для виховання творчої особистості вчителя на основі мистецьких дисциплін. Саме з мистецтвом пов'язані перспективи гуманізації освіти, утвердження нових ідеалів розвитку духовної культури суб'єкта навчання та виховання, реалізація принципу діалогічного підходу в педагогічному процесі, орієнтація його на творчу спрямованість [34]. У цьому зв'язку особливої важливості набуває проблема виховання творчої особистості вчителя, зокрема вчителя музики, перед яким постає завдання – створити сприятливі умови для розвитку творчих здібностей кожного вихованця, його самореалізації у творчій атмосфері співпраці, взаєморозуміння.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Значний внесок у розробку філософських аспектів теорії творчості зробили М.Бахтін, Г.Батіщев, М.Бердяєв, М.Каган, П.Кравчук, І.Манюха, Є.Шумілін. У сучасних умовах проблема творчості розглядається як проблема філософії освіти (А.Алексюк, Т.Браже, І.Зязюн, С.Сисоева). Теоретичні засади теорії творчості та творчої діяльності містяться у працях психологів (Б.Асаф'єв, І.Бех, Д.Богоявленська, А.Брушлинський, Л.Виготський, І.Грінчук, В.Домбровський, О.Киричук, В.Костів, О.Леонт'єв, О.Матюшкін, О.Моляко, Я.Пономар'єв, Р.Скульський, Н.Соломко, Н.Чернуха, Б.Тимків, В.Роменець). Творчу діяльність як процес розглядали О.Абдулліна, В.Андрієвська, Б.Анан'єв, Л.Виготський, М.Каган, С.Сисоева, Н.Рождественська. Формуванню творчої особистості майбутнього вчителя присвятили свої праці В.Андреев, В.Лісовська, А.Лук, Ю.Львова, Н.Кічук, А.Матюшкін, В.Рибалка, Н.Тализіна.

Сутність педагогічної творчості висвітлюється у працях В.Краєвського, В.Кан-Калика, В.Загвязинського, М.Нікандрова, Я.Пономар'єва, М.Поташника, Л.Рувинського, Р.Скульського, С.Сисоевої.

Підготовці майбутніх учителів у галузі мистецької освіти присвячено праці Л.Арчажникової, Т.Завадської, С.Ковальової, Л.Масол, Н.Миропольської, О.Олексюк, В.Орлова, Г.Падалки, Н.Сегеди, П.Харченко, О.Щолокової, О.Теплової, З.Сироти, Н.Мартинович, О.Рудницької, О.Ростовського, Л.Хлебнікової та ін.

Головною метою державної політики в галузі сучасної освіти є створення умов щодо всебічного розвитку особистості, самоствердження та творчої самореалізації кожного громадянина України. Вирішення таких цілей значною мірою залежатиме від вчителя, який стоїть біля витоків розвитку майбутнього покоління і спроможний впливати на гармонійний, духовний розвиток кожного учня зокрема. Тому одним із пріоритетних напрямків сучасної вищої освіти є виховання творчої особистості майбутнього вчителя з високо розвиненим світом духовних цінностей, для якого творчість у педагогічній діяльності є вершиною професійної майстерності.

Формулювання цілей статті... Метою даної статті є розкриття сутності „творча особистість вчителя музики”, що передбачає з’ясування таких дефініцій як „творчість”, „педагогічна творчість”, „творча особистість вчителя”.

Виклад основного матеріалу... Протягом кількох століть творчість як одну із форм людської діяльності вивчали дослідники різних галузей наукового знання: філософи, психологи, педагоги, мовознавці тощо. В історії наукової думки виокремилися різні підходи щодо визначення природи та сутності творчості. Таємницю феномена творчості намагалися розкрити мислителі античності, у поглядах яких творчість виступає у двох формах: як дещо божественне – акт народження (творіння) космосу і як людське мистецтво, ремесло. У центрі філософських досліджень Сократа – людина, яка пізнає світ тоді, коли пізнає себе, свою душу, свої справи. Своєрідну точку зору висловлював Платон, який розглядав творчість як прояв тієї повноти досконалості, яка є в божественному пізнанні. Згідно з Аристотелем, в основі творчості лежить людська діяльність, у процесі якої людина творить принципово нове – те, чого немає в природі [19, с.334].

Представник середньовічної схоластики Фома Аквінський розглядає творчість як добро в завершеності, як розум, що вічно спостерігає себе. Особистість в поглядах вченого, – “найблагородніше у всій розумній природі” [42, с.40].

В епоху Відродження творчість трактується як художня творчість, як мистецтво, що в своїй глибині й суті розуміється як творче співпізнання. У добу Відродження майже зникає відмінність між наукою (пізнання буття), практично-технічною діяльністю (її називали мистецтвом) й художньою фантазією. Тепер інженер і митець – не тільки „умілець”, “технік”, а передусім – Майстер, Творець [45, с.128].

У педагогічній науці цього часу вагомим значення набуває нова філософія освіти Я.Коменського, в основі якої – гуманізм, віра у великі можливості людини. Особливість його вчення полягає у великій увазі до всебічного розвитку особистості. Аналіз педагогічної спадщини вченого переконливо доводить, що він був засновником концепції випереджаючого навчання, доведеної до логічного завершення К.Ушинським і Л.Виготським [37, с.24].

Непересічні ідеї в розробці проблеми творчості знаходимо у працях німецьких вчених І.Канта і Г.Гегеля [15; 9]. Зокрема, І.Кант здійснює структурування етапів формування творчої особистості, розкриває субординацію між розмірковуванням, судженням та розумом; виявляє роль розуму у виведенні загальних понять, його здатність до творчої продуктивної уяви. Опрацьовуючи проблему творчості, філософ обрав свій оригінальний шлях – від осмислення феномена геніальності (найвищого статусу, що отримує митець), до визначення нижчих шарів розвитку творчої особистості – таланту і „вроджених здібностей” [15, с.323].

Глибоким підходом у дослідженні проблем творчості означені філософські праці Г.Гегеля. Творчу силу, здатність до творення він переносить у сферу абстрактного, позасвідомого, надприродного. Філософ чітко проводить думку про доцільність урахування чинника східчастого руху – від ремісництва до власне творчості: „...технічна досконалисть, якщо вона безпосередньо повинна вказувати все те, чого від нього вимагає дух і його задуми, передбачає повний розвиток ремісницького начала у мистецтві...” [9, с.152].

Таємниця творчості, на думку представників російської релігійної філософії, зокрема М.Бердяєва, полягає у тому, що творчий акт не може цілком визначатися матеріалом, який дає світ: у ньому є новизна, яка детермінована світом ззовні. Він вважав, що людина призначена для творчості і що творчість є її моральним обов’язком, її завданням і місією на Землі. У концепції творчості М.Бердяєва простежуються релігійно-містичні погляди, що глибоко укорінилися у східній культурі: свобода людини полягає у тому, щоб проявити себе як особистість, а життя людини – цілком в руках Божих [4].

В основі виховної концепції українського мислителя Г.Сковороди лежить принцип „спорідненості”, завдання якого – виявити цю „спорідненість”, забезпечити умови для розвитку внутрішніх здібностей людини, її творчої самореалізації в будь-якій діяльності. Г.Сковорода закликає пізнавати, передусім не те, що досягається майстерністю, а те, що робить можливою саму майстерність, наприклад: ритм і темп у музиці, малюнок, симетрію, пропорцію у живописі, тобто вивчати засоби, завдяки яким створюються художні твори.

Інший український мислитель – І.Франко – у вирішенні проблем творчості зосереджував свою увагу на питаннях психології відкриття, ролі свідомого і несвідомого у творчому процесі, асоціативної діяльності як творчості. В трактаті “Із секретів поетичної творчості” І.Франко звертає увагу на роль суб’єктивного фактора в становленні творчого моменту [43].

Стислий аналіз історії розвитку теорії творчості показує, що протягом усієї історії філософії (до XVII – XVIII ст.) ця проблема вирішувалась переважно представниками ідеалізму, що зводили творчість лише до властивості надприродного духу, світового розуму, або до властивості свідомості людини, відірваної від суспільних зв’язків.

Створення сучасної концепції природи і суті творчості пов’язані з іменами Г.Батіщева, І.Бичка, А.Бичко, І.Зязюна, А.Кочергіна, О.Лосева, А.Нікіфорова, Б.Новікова, О.Спіркіна, А.Шумиліна та ін. Визначаючи закономірності та особливості творчості, вони розглядають означене поняття як духовно-

практичну діяльність, результатом якої є створення оригінальних, неповторних, соціальнозначущих цінностей, встановлення нових фактів, відкриття нових властивостей і закономірностей, а також методів дослідження і перетворення світу (О.Спіркін), як активну взаємодію об'єкта з суб'єктом, в процесі якої суб'єкт цілеспрямовано змінює навколишній світ (Б.Новиков).

На думку А.Кочергіна, творчий процес пов'язується з тим якісним стрибком у нашому знанні, який відбувається при народженні нової ідеї, тобто процес творчості співпадає не з формально-логічним етапом переробки інформації, а з діалектичним, який включає і перший. Отож, діалектичний етап, повертаючись до старого, здійснюється на новій основі [18, с.200-212].

Потужним теоретичним підґрунтям для нашого дослідження є наукові здобутки психології творчості (К.Роджерс, Н.Роджерс, А.Маслоу, Ф.Баррон, Дж.Гілфорд). Так, К.Роджерс зазначає, що головним спонукальним мотивом творчості є прагнення людини реалізувати себе, виявити свої можливості [33, с.562]. Ф.Баррон вважав, що особистість людини перебуває в процесі постійної зміни. Процес цей від народження до смерті є творчим і становить складову частину єдиного творчого процесу природи в цілому. Дж.Гілфорд висунув багатофакторну модель творчого інтелекту, в основі якого – здатність до творчого мислення.

Поштовхом до зародження вітчизняної психології творчості стали праці О.Потебні та його учнів: О.Веселовського, Б.Лезіна, Д.Овсянко-Куликовського. Змістовно вивчаючи фольклор, етнографію, мовознавство, О.Потебня у слові вбачав індивідуальний творчий акт і вважав кожне його вживання і видозміну особливим явищем, розглядав мову як діяльність, як живий, безперервний процес творчості народу [42, с.130]. Творчість, на думку представників Харківської школи, це така діяльність людини, за якої здобувається максимум знань при мінімальній затраті пізнавальних зусиль.

Досліджуючи творчість, український педагог і вчений С.Балей вважав, що психоаналіз дає можливість проникнути у творчу індивідуальність митця, що вкрай необхідно для з'ясування джерел і змісту творчого процесу [8]. Значний інтерес викликає осмислення проблеми творчості на основі системного підходу (Л.Виготський, В.Моляко, Н.Литвинова, А.Коваленко, В.Крутецький, Я.Пономарьов). З його позицій головне в творчості – не обмежений результат, а інтеграція самої здібності людини до самовдосконалення і розвитку культури. Основним психологічним принципом у розумінні та поясненні сутності, природи творчості є положення про активну природу психічного, де потяг до неповторності є однією із провідних психологічних закономірностей. Тобто, творчість виступає як складне і водночас комплексне явище, зумовлене всім розмаїттям соціально-психологічних і психолого-фізіологічних передумов, умова становлення, самопізнання і розвитку особистості, важлива форма людської практики, активізації потенціалу суб'єкта в процесі особистісних змін.

Узагальнення різнобічних поглядів (А.Батюшков, В.Бехтерев, П.Енгельмейер, А.Матейко, В.Савич та ін.) на творчість знаходимо у дослідженнях Я.Пономарьова, який виявив, що всі дослідження вказують на комплексність проблеми. Зведення творчості тільки до психічної діяльності людини, як вважає вчений, неправомірне, тому що вириває творчість із загального процесу розвитку світу, робить джерела і передумови творчості людини незрозумілими, закриває можливість аналізу походження акту творчості, чим перешкоджає виділенню її провідних характеристик, вичленуванню загальних і специфічних механізмів. Я.Пономарьов установив зв'язок творчості з психологічними якостями особистості, проаналізував структуру психологічного механізму творчості та визначив цей феномен як „механізм розвитку”, „взаємодію, що веде до розвитку” [29, с.10].

Пошуку механізмів творчості присвячена робота А.Брушлинського „Творчий процес як предмет дослідження” [7], в якій висунуто гіпотезу про те, що сучасне має зворотній вплив на ті знання, що були накопичені раніше; чим більший цей вплив, тим вищий рівень творчого процесу. Дослідник, який відкриває нове, знаходиться в певній системі відносин, яка пов'язує його з уже відомим у цій проблемі, – тобто розкриття цієї системи відносин і є шляхом пізнання невідомого.

Отже, в процесі творчої діяльності реалізуються творчі можливості особистості й здійснюється їх розвиток: особливість процесу творчості полягає у тому, що його перебіг впливає на результат, який виражається не тільки предметно, а й у зміні самого суб'єкта творчості. Крім того, творчі можливості особистості реалізуються не тільки в спеціальній діяльності зі створення загальнокультурних цінностей, а й у самому процесі життя людини, самореалізації її як засобу самоутвердження через самовираження й саморозвиток.

З позицій психолого-педагогічної науки творчість досліджується у двох напрямках: у процесуальному, де визначаються особливості перетворення суб'єктом предмета творчості, об'єкта творчості, об'єктивної діяльності в цілому і у особистісному, де головне місце посідають якості та здібності особистості як об'єкта творчої діяльності. Що ж таке творча особистість?

Особистість розглядається як конкретна цілісна людська індивідуальність у єдності її природних і соціальних якостей [10, с.243]. Більшість дослідників вважає особистість предметом соціально-філософських досліджень і погоджуються з Г.Смірновим, що кожний індивід є особистістю, але стає нею у

процесі набуття соціального досвіду як його носій і виразник та суспільних відносин з іншими індивідами. Основною якістю, що визначає загальносоціальну структуру особистості є діяльність.

Водночас у гуманістичних концепціях особистість трактується як усезагальна цінність, заради якої відбувається розвиток освіти, культури, всього суспільства [5], а у сучасній парадигмі виховання особистість виступає суб'єктом і його метою [6]. Як зазначає Г.Селевко, особистість людини є змістовним узагальненням вищого рівня; вона представляє цілісну сукупність якостей, що включає усю багатоманітність її проявів (потреб, здібностей, Я-концепцію, ставлень, діяльності, вчинків, реакцій, інтелекту, соціальних ролей тощо [35]. Особистість має бути самодостатньою в усіх відношень до навколишнього світу та до власного буття і усвідомлювати себе творцем власного життя, свого індивідуального світу: сфери цінностей, ідеалів, усієї сфери ідей в широкому розумінні цього слова [25, с.285].

Отже, традиційно особистість визначається як системна соціальна якість індивіда, котра формується у діяльності та спілкуванні й характеризується включеністю людини у суспільні відношення. Вона характеризується рисами, спільними для всіх людей, і водночас у неї є щось особливе й індивідуальне, що відрізняє її від інших. Тобто, поняття всебічного розвитку особистості не виключає, а включає різні індивідуальні його варіанти, які й відображають творчу сутність людини [37, с.121]. І від наявності у людини комплексу певних рис і здібностей залежить її розвиток і виховання вже як творчої особистості. У зв'язку з цим актуалізуються питання визначення і вивчення цих якостей. З'ясуємо, які саме якості притаманні творчій особистості, оскільки без чіткого усвідомлення поняття „творча особистість” та її структури неможливо вирішувати проблеми, пов'язані з її вихованням.

У науковій літературі існує значна кількість підходів до визначення поняття і структури творчої особистості, що пояснюється приналежністю категорії „творча особистість” до теорії особистості, теорії творчості, теорії діяльності. Більшість авторів відзначають, що творча особистість – це людина, якій притаманні певні якості, здібності, особливості психічних процесів, завдяки яким її діяльність відрізняється новизною, неповторністю, оригінальністю, для якої потреба в творчості є життєвою необхідністю, а творчий стиль діяльності – найбільш характерним [41, с.4]. Межі творчості такої особистості охоплюють дії від нестандартного розв'язування простого завдання до нової реалізації унікальних потенцій індивіда в певній галузі, а їй притаманні такі якості як-от: рішучість, вміння не зупинятися на досягнутому, сміливість мислення, вміння бачити далі того, що бачать її сучасники і що не бачили її попередники [46, с.7]. У психологічному словнику підкреслюється, що творча особистість характеризується наявністю здібностей, мотивів, знань і вмінь, завдяки яким створюється продукт, який відрізняється новизною і оригінальністю [20, с.351].

Дослідники виявляють і називають найбільш вагомі, на їх погляд, якості, наявність яких залежать від того, що саме вони вкладають у поняття „творча особистість”. У сучасних дослідженнях творчості все виразніше проступає підхід, згідно з яким всі особливості й якості переплітаються між собою, впливаючи одне на одне, що зумовлює необхідність досліджувати структуру особистості у комплексі і взаємодії усіх компонентів. Проблемою дослідження творчих якостей і здібностей особистості займалися В.Андреев, Д.Богоявленська, А.Брушлинський, Л.Дмитрієва, Л.Горюнова, В.Кан-Калик, О.Лук, А.Матюшкін, В.Моляко, А.Пономарьов, В.Роменець, С.Рубінштейн, М.Поташник, С.Сисоева, Ю.Шаронін та ін., які виділили найбільш суттєві, на їх погляд, складові творчої особистості.

Зокрема, А.Матюшкін підкреслював, що творчість виявляється на всіх етапах індивідуального розвитку особистості і залежить від: пізнавальної мотивації особистості; творчої активності, яка проявляється у винайденні нового, постановці та вирішенні проблем; здатності до створення еталонів, які є основою формування естетичних, моральних, інтелектуальних, ціннісних орієнтацій [22]. А.Лук виділяв готовність до ризику, імпульсивність, незалежність суджень, нерівномірність успіхів при вивченні різних навчальних предметів, почуття гумору, самотність, пізнавальна наполегливість, несприймання на віру, критичний погляд на такі речі, які вважають „священними”, сміливість уявлення та мислення [21, с.40].

К.Платонов у структурі особистості виділив чотири підструктури: спрямованості особистості; досвіду; психічних процесів, куди увійшли властивості та якості особистості; біопсихічних властивостей особистості [28, с.137-141].

Ряд дослідників поняття творчої особистості розглядають через призму творчої активності (Д.Богоявленська, Л.Єрмолаєва-Томіна, В.Козленко, А.Лук, Н.Посталюк), інтелектуальної активності (Н.Кичук) [17].

Ґрунтовно розкрив структуру творчої особистості В.Андреев [1], яка, в його розумінні, включає: мотиваційно-творчу активність і спрямованість; інтелектуально-логічні властивості; інтелектуально-евристичні здібності; світоглядні якості; моральні якості; здатність до самоуправління; комунікативні якості; естетичні якості; індивідуальні особливості.

Дослідження творчості людини, на думку Я.Пономарьова, неможливе без урахування її творчих якостей, уподобань, інтересів, мотивів діяльності та світогляду. Вчений також виділяє ряд якостей

особистості, які характеризують її як творчу: надзвичайну напруженість уваги; високу вразливість; цілісність сприйняття; інтуїцію; фантазію, вигадку; дар передбачення; великі за обсягом знання [29].

Отже, на процес становлення творчої особистості впливає як розвиток психічних процесів, формування знань і умінь, так і розвиток мотивів, особистісних якостей, сплав яких забезпечує особистості успіх у творчій діяльності. Таким чином, на підставі проаналізованих психолого-педагогічних досліджень можна стверджувати, що **творча особистість** – це особистість, яка характеризується інтеграцією мотиваційної спрямованості до творчості, індивідуально-особистісних, комунікативних, творчих складових, що забезпечують їй продуктивний і значущий для суспільства і неї результат творчої діяльності. Узагальнюючи підходи вчених щодо структури творчої особистості, виділяємо такі її підструктури: мотиваційна спрямованість особистості до творчості, індивідуально-особистісні якості, творчі якості.

Оскільки набір конкретних якостей уточнюється відповідно специфіки тієї діяльності, яку здійснює особистість (в нашому випадку вчитель музики), то подальша логіка викладу досліджуваної проблеми підпорядкована аналізу педагогічної діяльності, зокрема вивченню різноманітних підходів до специфіки педагогічної творчості.

Педагогічна діяльність неможлива без творчості – ця теза пронизує твори педагогів минулого і сучасності. Відмінності у трактуванні терміна „педагогічна творчість” вченими зумовлені акцентуванням дослідників на різних аспектах цього феномена, розумінням його як творчого процесу педагога (Ю.Бабанський, В.Кан-Калик, М.Нікандров, М.Поташник), як інтегративної якості особистості (З.Левчук, Л.Лузіна), як критерію її якісного становлення (Н.Кичук). Однак спільним у думках вчених є розуміння ними педагогічної творчості як такої діяльності, якій притаманні риси неповторності, унікальності, своєрідності у роботі з вихованцями, спрямованої на високоефективне розв’язання навчально-виховних завдань, у процесі чого формується особистість учня як суб’єкта життєтворчості. Педагогічна творчість є ширшим поняттям ніж творча педагогічна діяльність вчителя, оскільки включає творчу педагогічну діяльність вчителя і творчу навчальну діяльність учня в їх взаємодії та взаємозв’язку, а також результати їх творчої діяльності, які ведуть до їхнього (вчителя і учня) розвитку й саморозвитку (В.Кан-Калик) [13].

Погоджуємося з думкою І.Зязюна, що вчитель – це людина, яка скерована в майбутнє, формує у молодих людей активне і відповідальне прагнення оновлення світу [12, с.11]. Вчений наголошує, що у процесі педагогічної творчості творчий розвиток учнів виступає метою діяльності вчителя, який створює сприятливі психолого-педагогічні умови для розв’язку потенціальних можливостей кожного учня.

Заслуговує на увагу позиція М.Поташника, який визначає педагогічну творчість як пошук оптимального розв’язування конкретної педагогічної ситуації [30].

Отже, учитель – це творець, його творчість багатогранна і полягає в емоційності мови, у живості рухів, у безпосередньому впливові на учнів, через інтонацію, міміку. Через це педагогічну працю порівнюють з акторською грою. У зв’язку з цим науковий інтерес становлять ідеї педагогічної системи К.Станіславського. Він вважав, що творчому акту передують етап дубльованої підготовки, який полягає не тільки у підготовці тіла, але й у очищенні душі [38, с.297].

На думку В.Кан-Калика і М.Нікандрова [14], педагогічна творчість включає методичну творчість (методи, прийоми, технології подання матеріалу) і комунікативну (взаємодія з дітьми), творче самовиховання. Методична творчість, як зазначає Ю.Бабанський [2], передбачає здібність вчителя усвідомлювати педагогічні ситуації і створювати адекватні їм педагогічні моделі на основі „технології” здійснення творчої діяльності як прикладної евристичної системи педагогічних умінь і навичок. А творчість у спілкуванні передбачає вміння налагоджувати взаємостосунки з дітьми різних вікових груп, пізнавати їх [24].

Процес навчання змінює як особистість учня, так і педагога, який постійно творчо самовдосконалюється і самовиховується, що передбачає усвідомлення педагогом самого себе як конкретної творчої індивідуальності, як творця в педагогічному процесі (В.Кан-Калик і М.Нікандров), визначення своїх професійно-особистісних якостей, що потребують подальшого розвитку і корекції, а також розробку довгострокової програми власного удосконалення, яка враховує вивчення педагогічного досвіду, інших вчителів і їх діяльності з самовдосконалення (Ю.Азаров, А.Демінцев, І.Зязюн, Л.Лузіна), а також самозобов’язування щодо формування бажаних рис, самоконтроль, самозаохочення (В.Рибалка) [32].

Отже, на нашу думку, **педагогічна творчість** – це діяльність вчителя на основі особистісно зорієнтованої взаємодії та взаємозв’язку з суб’єктами навчально-виховного процесу, що спрямовується на формування творчої особистості учня і професійну й особистісну самореалізацію педагога.

Таким чином, **творча особистість вчителя** розуміється нами як особистість, що характеризується інтеграцією мотиваційної спрямованості до творчості, професійної, особистісної, комунікативної і творчої складових, яка забезпечує здійснення педагогічної творчості з метою виховання творчої особистості учня і творчої самореалізації вчителя.

Проблема формування особистості педагога мистецьких дисциплін, зокрема вчителя музики, знайшла відображення у дисертаційних дослідженнях періоду 1996-2008 років. Дослідники розглядають особистість вчителя насамперед як фахівця високого ґатунку і тому прагнуть формувати риси, які свідчать про високий рівень його професіоналізму. У вчителя-музиканта формують дослідницькі уміння (М.Фалько), здібності до імпровізації (В.Смиренький), світоглядну культуру (В.Смікал), інтегративні мистецькі знання (О.Соколова), професійні уміння (Ж.Сироткіна), педагогічну (Т.Стратан) і професійну майстерність (К.Щедролосева), професійну самореалізацію (П.Марченко, Н.Середа), фахову компетентність (М.Михаськова), уміння здійснювати методичну підготовку вчителів (І.Боднарук).

Творчий аспект діяльності педагога розкривається у дисертаціях, автори яких досліджують творчий потенціал особистості вчителя (Н.Мартинович), його художньо-творчі уміння (І.Шинтепіна), готовність до творчої самореалізації (О.Теплова), креативність (В.Фрицюк), творчу активність (В.Яконюк, С.Ковальова), творчу самореалізацію (А.Зайцева), професійно-творчий саморозвиток (М.Костенко), творчі здібності (О.Кравчук). На нашу думку, дослідження окремих компонентів творчої особистості педагога-музиканта дещо звужує коло проблеми. Особистість є цілісним і складним утворенням, що є носієм сукупності різноманітних особистісних якостей і властивостей, які відповідно до ідеї інтегративного характеру їх формування В.Коротков, І.Марьенко, І.Харламов [44, с.58] мають поєднуватися, узгоджуватися у процесі виховання, оскільки як зазначав А.Макаренко, людина виховується не частинами – всі її властивості і якості розвиваються одночасно і в тісному взаємозв'язку між собою. Вказана багатоаспектність і цілісність виховання особистості має особливе методичне значення. Тому, на наш погляд, вивчення творчої особистості вчителя як цілісної структури необхідних і достатніх компонентів дає більше можливостей для з'ясування їх взаємозв'язку в процесі виховання. Найбільш повно і ґрунтовно ця проблема розроблена у працях С.Сисоевої [36, 37], однак дослідниця розкрила загальні теоретичні підходи до творчої особистості вчителя незалежно від специфіки його діяльності. Тому ми звернулися до аналізу праць, присвячених особистості вчителя музики і його діяльності.

Професійна діяльність вчителя музики поєднує організаційний, педагогічний, комунікативний, конструктивний (І.Бекешкіна, В.Веніков, А.Каргін, В.Чабанний), організаційно-підготовчий, навчально-виховний та художньо-творчий (Т.Бакланова, І.Маринін) компоненти. Специфіка роботи вчителя музики власне і полягає у тому, що це музично-виховна діяльність, для здійснення якої необхідно володіти достатніми знаннями і уміннями у галузях загальної і музичної педагогіки. Як зазначає Е.Бальчич, слід надавати перевагу „гарному педагогові і посередньому музикантові перед гарним музикантом і поганим педагогом...” [3, с.235-299]. Погоджуючись з цим, сучасні дослідники вважають за необхідне синтезувати музичні та психолого-педагогічні знання (О.Музальов, Н.Біла), напрями фахової підготовки вчителя музики, зокрема культурологічний, професійно-педагогічний і психологічний (Н.Мартинович, В.Орлов, К.Щедролосева). Отже, виховання майбутнього вчителя музики слід розглядати як єдиний і цілісний процес розв'язання музично-виконавських, музично-теоретичних та психолого-педагогічних навчально-виховних завдань, спрямованих на вивчення закономірностей, форм, принципів, методів і засобів організаційно-педагогічного процесу, оволодіння основними теоретико-практичними уміннями і навичками [23, с.208].

Характеризуючи професійну культуру вчителя музики, Г.Падалка підкреслює, що зміст її складає інтегрована єдність трьох компонентів, а саме: педагогічного, музичного і загальнокультурного [27, с.7]. Отже, виховання вчителя музики має охоплювати як формування професійних рис, так і розвиток його особистісних, комунікативних і творчих складових у структурі особистості.

Концептуальні положення і модель професійної виховної діяльності педагога розробила О.Дубасенюк [11, с.90-97], яка також зазначила, що її ефективність значною мірою зумовлюється інтегрованими особистісними якостями педагога. Вони визначають професіоналізм його виховної діяльності. З нею погоджується О.Отіч, яка виокремила підструктури виховної діяльності вчителя музики: професійно-педагогічну спрямованість на виховання школярів, здібності до цієї діяльності (загальні, спеціальні, педагогічні та творчі), професійно-педагогічну компетентність у питаннях організації виховної роботи [26, с.223].

Таким чином, зважаючи на дослідження [1; 11; 26; 36; 37] у структурі творчої особистості вчителя музики, представленої нами, виділяються такі складові та їх компоненти:

1. Мотиваційна спрямованість на творчість, що характеризується: творчим інтересом, допитливістю; потягом до пошуку нової інформації; потребою у здійсненні педагогічної творчості; творчими мотивами педагогічної діяльності.

2. Блок загальнопрофесійних якостей, що визначаються: професійним саморозвитком, самовдосконаленням; рефлексією, відкритістю новому досвіду; дослідницько-пошуковим характером (стилем) діяльності; моделюванням власних творчих методів і прийомів вирішення навчально-виховних завдань у педагогічній діяльності.

3. Блок музично-професійних якостей, які налічують: емоційно-чуттєву сферу (емпатія); музично-педагогічні знання; виконавські уміння і навички; знання і використання технологій музичного виховання учнів

4. Блок комунікативно-професійних якостей, які передбачають: суб'єкт-суб'єктну взаємодію з колегами і вихованцями в навчально-виховному процесі; діалог і полілог у спілкуванні стосовно музичних творів; організаційні здібності; знання і використання стратегій спілкування (моделей).

5. Блок музично-діяльнісних якостей: образно-асоціативне мислення; інтеграція і системність мислення; імпровізація музичних творів; художньо-творча інтерпретація музичних творів.

Висновки... Таким чином, представлена структура дозволяє виділити основні якості, необхідні майбутньому вчителю музики – творчій особистості для здійснення педагогічної творчості у процесі музичного навчання і виховання учнів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой Личности [Текст] / В. И. Андреев. – Казань : Изд-во Казанского ун-та, 1988. – 228 с.
2. Бабанський Ю. К. Педагогічна наука та творчість учителя [Текст] / Ю. К. Бабанський – К. : Дніпро, 1998. – 96с.
3. Бальчитис Е. В. О системе и методах обучения музыки в средних классах общеобразовательных школ Литвы [Текст] / Е. В. Бальчитис ; под ред. Л. А. Баренбойма. – М. : Сов. композитор, 1978. – Вып. 1. – 98 с.
4. Бердяев Н. А. Смысл творчества; Опыт оправдания человека [Текст] / Н. А. Бердяев – М. : Изд-во Г. А. Ломана, С. И. Сахарова, 1916. – 358 с.
5. Бех І. Д. Виховання особистості [Текст]: [у 2 кн.] – Кн.1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади : наук. видання / І. Д. Бех – К. : Либідь, 2003.– 280с.
6. Бойко А. М. Концептуальні основи особистісно-соціального виховання [Текст] / А. М. Бойко // Розвиток психологічної і педагогічної наук в Україні 1992-2002. – Харків, 2002. – 117 с.
7. Брушлинский А. В. Творческий процесс как предмет исследования [Текст] / А. В. Брушлинский // Вопросы философии. – 1965. – № 7. – С.65.
8. Верніков М. Слово про академіка Степана Балея // Людина: становлення та розвиток [Текст] / М. Верніков // Філософські пошуки. – Вип. IV. – Львів-Одеса: Cogito – Центр Європи, 1997. – 387 с.
9. Гегель, Г.В.Ф. Естетика [Текст] / Г.В.Ф. Гегель: В 4 т.: [пер. под ред. М. Лифишца]. – М. : Искусство, 1969. – Т.2. – 326 с.
10. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник [Текст] / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
11. Дубасенок О. А. Концептуальні положення професійної виховної діяльності педагога [Текст] / О. А. Дубасенок // Педагогіка і психологія. – 1994. – № 4. – С. 90-97.
12. Зязюн І. А. Безсвідоме і творча інтуїція [Текст] / І. А. Зязюн // Професійна освіта : педагогіка і психологія : укр.- пол. щорічник. – 2003. – Вип. 1v. – С.37-71
13. Кан-Калик В. А. О профессионально-творческой подготовке учителя [Текст] / В. И. Канн-Калик // Советская педагогика. – 1976. – № 9. – С.76-84.
14. Кан-Калик В. А. Педагогическое творчество. [Текст] / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров – М. : Педагогика, 1990. – 144 с.
15. Кант И. Критика эстетической способности суждения [Текст] / И. Кант // Сочинения : [в 6 т.] – М. : Мысль, 1996. – Т. 5. – 564 с.
16. Кичук Н. В. От творчества учителя к творчеству ученика [Текст] / Н. В. Кичук. – Измаил, 1992. – 96 с.
17. Кічук Н. В. Формування творчої особистості вчителя [Текст] / Н. В. Кічук. – К. : Либідь, 1991. – 96 с.
18. Кочергин А. Н. Моделирование мышления [Текст] / А. Н. Кочергин. – М. : Политиздат, 1969. – 224 с.
19. Кошуба М. Концепція творчості у діалозі культур / Діалог культур: Україна у світовому контексті: Мистецтво і освіта [Текст] : зб. наук. праць / упоряд. і відп. ред. С. О. Черепанова – Львів : Каменяр, 1998. – Вип. 3. – С.330-335.
20. Краткий психологический словарь [Текст] / [под ред. А. В. Петровского]. – М.: Политиздат, 1985. – С.351.
21. Лук А. Н. Психология творчества [Текст] / А. Н. Лук. - М. : Наука, 1978. – 127 с.
22. Матюшкин, А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении [Текст] / А. М. Матюшкин. – М. : Педагогіка, 1972. – 208 с.
23. Музальов О. Взаємозв'язок музичної та психолого-педагогічної освіти у вищій школі [Текст] / О. Музальов // Діалог культур: Україна у світовому контексті: Мистецтво і світа: зб. наук. праць / упоряд. і відп. ред. С. О. Черепанова. – Львів : Каменяр, 1998. – Вип. 3. – С.207- 215.
24. Никандров, Н. Д. Подготовка будущего учителя к педагогическому творчеству [Текст] / Н. Д. Никандров, В. А. Кан-Калик // М. : Советская педагогика, 1987. – № 6. – С.105-108.
25. Основы психологии : підруч. / [Текст] за заг. ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. – [4-е вид., стереотип.]. – К. : Либідь, 1999. – 632 с.
26. Отич О. Музично-виховна діяльність учителя початкових класів [Текст] / О.Отич // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2002. – Вип. 3 (7). – С.218-227.
27. Падалка, Г. М. Музична педагогіка [Текст]: курс лекцій з актуальних проблем викладання музичних дисциплін в системі педагогічної освіти / Г. М. Падалка; за ред. В. Г. Бутенка. – Херсон : ХДПІ, 1995. – 194 с.
28. Платонов К. К. Структура и развитие личности [Текст] / К. К. Платонов. – М. : Наука, 1986. – 251 с.
29. Пономарев Я. А. Психология творчества [Текст] / Я. А. Пономарев // Тенденции развития психологической науки. – М. : Наука, 1988.

30. Поташник М. М. Педагогическое творчество: проблемы развития и опыт : пособ. для учит. [Текст] / М. М. Поташник – К. : Рад. школа, 1988. – 191 с.
31. Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная [Текст] / [Я. А. Пономарев, И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов и др.]; отв. ред. Я. А. Пономарев. – М. : Наука, 1990. – 222 с.
32. Рибалко В. В. Психологія розвитку творчої особистості : навч. посіб. [Текст]: / В. В. Рибалко. – К. : ІЗМН, 1996. – 236 с.
33. Роменець В. А., Маноха І. П. Історія психології ХХ століття: навч. посіб. [Текст] / В. А. Роменець, І. П. Маноха – К. : Либідь, 1998. – 988 с.
34. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посіб. [Текст] / О. П. Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга–Богдан, 2005. – 360 с.
35. Селевко Г. В. Воспитательные технологии [Текст] / Селевко Г. В. – М. : НИИ школьных технологий, 2005. – С.5-6.
36. Сисоева С. О. Основы педагогической творчости учителя: навч. посібник [Текст] / С. О. Сисоева. – К. : ІСДОУ. – 1994. – 112 с.
37. Сисоева С. О. Основы педагогической творчости: підручник [Текст] / С.О.Сисоева. – К. : Міленіум, 2006. – 346 с.
38. Станиславский К. С. Собр. соч.: [Текст] [в 8т.]. / К. С. Станиславский – М. : Искусство, – 1954. – Т. 1. – 515 с.
39. Сухомлинський В. О. Моя педагогічна система [Текст] / В. О. Сухомлинський // Рад. школа. – 1988. – № 6. – С.88.
40. Сухомлинський В. О. Народження громадянина [Текст] / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : [в 5 т.] – К. : – Рад. школа, 1977. – Т.3. – 282 с.
41. Творчі можливості учнів та оцінка рівня їх сформованості [Текст]: метод. реком. для керівників загальноосв. шкіл, ліцеїв, гімназій, учит. та класних керівн. / укл. С. О. Сисоева, Р. Х. Вайнола. – К. : ІСДО, 1993. – 20 с.
42. Філософія : навч. посіб. [Текст]: / [Л. В. Губерський, І. Ф. Надольний, В. П. Андрущенко та ін] ; за ред. І. Ф. Надольного. – [2-е вид., перероб. і доп.] – К. : Вікар, 2001. – 457 с. – (Вища освіта ХХІ століття).
43. Франко І. Я. Из секретів поетичної творчості [Текст] / І. Я. Франко // [Збір. творів у 50 т.] – К., 1981. – Т.31 – 595 с.
44. Харламов И. Ф. Формирование личностных качеств в процессе воспитания [Текст] / И. Ф. Харламов // Педагогіка. – 2003. – № 3. – С.52–59.
45. Черепанова С. О. Творчість як полікультурний діалог [Текст] / С. О. Черепанова // Людина: становлення та розвиток // Філософські пошуки. – Львів – Одеса : Cogito – Центр Європи, 1997. – Вип.IV – 387 с.
46. Шакуров Р. Х. Творческий рост педагога [Текст] / Р. Х. Шакуров. – М. : Знание, 1985. – 80 с.

Аннотація

Г.В.Яківчук

Теоретические основы воспитания творческой личности будущего учителя музыки

В статье рассмотрены теоретические исследования по философии, психологии, педагогике относительно сущности и понятия творчества как непрерывного процесса личностного развития человека, который заключается в обновлении и обогащении творческих сил человека в общественном и личностном направлениях.

Ключевые слова: *творчество, творческая личность, педагогическое творчество, творческая личность учителя музыки.*

Summary

G.V.Yakivchuk

Theoretical Bases of Education of the Creative Personality of the Future Teacher of Music

Theoretical researches on philosophy, psychology, pedagogics concerning the essence and concept of creativity as continuous process of personal development of the person, which is in updating and enrichment of the creative power of the person in public and personal directions are considered.

Keywords: *creativity, creative person, pedagogical creativity, creative person of the teacher of music.*

Дата надходження статті:

„12” січня 2009 р.

АВТОРИ ВИПУСКУ

АРТЮШИН Г.М., кандидат педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник, докторант Національної академії Служби безпеки України (м.Київ)

АРТЮШИНА М.В., кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри педагогіки та психології Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана (м.Київ)

БЕРЕКА В.Є., кандидат педагогічних наук, доцент, ректор Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

БОДНАР І.Є., кандидат педагогічних наук, доцент, начальник навчального відділу Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (м.Кам'янець-Подільський)

БОЙКО І., кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри менеджменту освіти Житомирського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (м.Житомир)

ВАРГАТА О.В., здобувач Університету менеджменту освіти АПН України, старший викладач кафедри українознавства і культури Хмельницького економічного університету (м.Хмельницький)

ВАСИЛЕНКО Ю.М., методист Харківського обласного науково-методичного інституту безперервної освіти (м.Харків)

ВЕЛІКАНОВА О.Г., директор загальноосвітньої школи № 16 м.Харкова (м.Харків)

ВОВК В.П., кандидат психологічних наук, завідувач кафедри шкільної педагогіки та психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

ГАВЛІТІНА Т.М., кандидат педагогічних наук, доцент, проректор з наукової роботи, завідувач кафедри управління освітою Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (м.Рівне)

ГАЛУС О.М., кандидат педагогічних наук, доцент, проректор з наукової роботи Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

ГУМЕНЮК В.В., кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри управління освітою Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (м.Хмельницький)

ГРИГОР'ЄВА А.А., методист, здобувач Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

ДОРОНІНА М.С., доктор економічних наук, професор, завідувач кафедри соціології та психології управління Харківського національного економічного університету (м.Харків)

ДОРОНІН А.В., кандидат економічних наук, доцент, доцент кафедри фінансів Харківського національного економічного університету (м.Харків)

ДУМАНСЬКА Г.В., вчитель-методист СЗОШ №15 м.Хмельницького, здобувач Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

ДУТКА Г.Я., директор Львівського інституту банківської справи Університету банківської справи Національного банку України (м.Київ) (м.Львів)

ЄЛЬНИКОВА Г.В., доктор педагогічних наук, професор, декан факультету менеджменту і психології Університету менеджменту освіти АПН України (м.Київ)

ЄЛЬНИКОВА О.В., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри економіки і управління персоналом Університету менеджменту освіти АПН України (м.Київ)

ЗАПКА О.О., заступник директора з навчально-виховної роботи навчально-тренувального центру Хмельницького вищого професійного училища №25, аспірант Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

ЗДАНЕВИЧ Л.В., кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

ЗІНЧУК Н.А., Університет менеджменту освіти АПН України (м.Київ)

ЗОТКІНА Н.М., аспірант Інституту неврології, психіатрії та неврології АМН України, медичний психолог Хмельницької міської дитячої лікарні (м.Хмельницький)

КАЗАКОВА Н.В., кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач відділу педагогічної практики Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

КАЛЬБА Я.Є., кандидат психологічних наук, асистент кафедри психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (м.Тернопіль)

КЛІМКІНА Н.Г., аспірант Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (м.Чернівці)

КОВАЛЕНКО Л.В., здобувач Університету менеджменту освіти АПН України, завідувач кабінету зарубіжної літератури та мов національних меншин Вінницького обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників (м.Вінниця)

КОВАЛЬЧУК П.П., здобувач Університету менеджменту освіти АПН України, проректор з моніторингу якості освіти Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (м.Рівне)

КОЛОДІЙЧУК Л.С., кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри електрифікованих технологій в аграрному виробництві Бережанського агротехнічного інституту (м.Бережани, Тернопільська обл.)

КРАВЧЕНКО Г.Ю., кандидат педагогічних наук, проректор з наукової та експериментальної роботи, завідувач кафедри управління якістю освіти Харківського обласного науково-методичного інституту безперервної освіти (м.Харків)

КРОТІК Н.Л., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов та військового перекладу Подільського державного аграрно-технічного університету (м.Кам'янець-Подільський)

КУЗЬМЕНКО Л.В., кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник Інституту проблем виховання АПН України (м.Київ)

ЛЄСПІХОВА Н.В., аспірант Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

МАСЛОВ В.І., доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри менеджменту освіти, економіки та маркетингу Університету менеджменту освіти АПН України (м.Київ)

МАШКІНА Л.А., кандидат педагогічних наук, доцент, проректор з педагогічної практики Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

МЕЛЬНИК В.К., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри менеджменту освіти, економіки та маркетингу Університету менеджменту освіти АПН України (м.Київ)

МОКАНУ Г.Я., старший викладач кафедри управлінської діяльності Волинського інституту післядипломної педагогічної освіти (м.Луцьк)

НАБОК М.В., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри менеджменту освіти, економіки та маркетингу Університету менеджменту освіти АПН України (м.Київ)

ОЛІЙНИК В.В., доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент АПН України, ректор Університету менеджменту освіти АПН України (м.Київ)

ПОЛЯКОВА Г.А., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціології і психології управління Харківського національного економічного університету (м.Харків)

ПОЧУЄВА О.О., методист Центру освітніх інновацій Харківського обласного науково-методичного інституту безперервної освіти (м.Харків)

РАДЕЦЬКА І.А., аспірант Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (м.Тернопіль)

РІКТОР Т.Л., кандидат філософських наук, доцент кафедри економіки та управління персоналом Університету менеджменту освіти АПН України (м.Київ)

РОСТОВСЬКА В.І., здобувач Університету менеджменту освіти АПН України (м.Київ)

САМОЙЛЕНКО О.М., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інформаційних технологій та відкритих систем освіти, завідувач кафедри інформаційних технологій та відкритих систем освіти Миколаївського державного університету імені В.О.Сухомлинського (м.Миколаїв)

СЕНЧУК Ж.О., здобувач Університету менеджменту освіти АПН України, старший викладач кафедри управління освітою Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (м.Хмельницький)

СИЧ В.М., кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології освіти, праці та управління, заступник декана факультету психології з наукової роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (м.Кам'янець-Подільський)

СКРИПНИК С.В., завідувач лабораторією інноваційних технологій Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, здобувач Інституту проблем виховання АПН України (м.Хмельницький)

СОЛОВЕЙ М.В., кандидат педагогічних наук, проректор з навчальної роботи Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (м.Хмельницький)

ТЮРІН В.П., начальник управління освіти і науки Кам'янець-Подільської міської ради (м.Кам'янець-Подільський)

ФЕДОРОВ Г.В., кандидат педагогічних наук, професор, професор кафедри менеджменту освіти, економіки та маркетингу Університету менеджменту освіти АПН України (м.Київ)

ХЛІВНА О.М., кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри медичної психології та психодіагностики Волинського національного університету імені Лесі Українки (м.Луцьк)

ЧЕРНУХА-ГАДЗЕЦЬКА К.М., старший викладач кафедри менеджменту освіти, економіки та маркетингу Університету менеджменту освіти АПН України (м.Київ)

ШАПОВАЛОВА І.А., аспірант Університету менеджменту освіти АПН України, вчитель Куп'янської ЗОШ (м.Куп'янськ, Харківської обл.)

ШОРОБУРА І.М., доктор педагогічних наук, професор, перший проректор Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

ЩОГОЛЄВА Л.О., завідувач кафедри управлінської діяльності Волинського інституту післядипломної педагогічної освіти, доцент (м.Луцьк)

ЯКІВЧУК Г.В., аспірант Інституту проблем виховання АПН України, старший викладач кафедри теорії та методики мистецтв Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

ШАНОВНІ КОЛЕГИ!

Запрошуємо Вас взяти участь у випуску збірника наукових праць „Педагогічний дискурс”.

У „Педагогічному дискурсі” публікуються оригінальні (раніше ніде не опубліковані) статті теоретичного та експериментального характеру з актуальних проблем теорії педагогіки, дидактики, історії педагогіки, школознавства, методики навчання, виховання, розвитку, професійної орієнтації учнів та студентів в закладах освіти та позашкільних установах, порівняльної педагогіки, соціальної педагогіки, педагогіки післядипломної освіти, ступеневої освіти тощо. Стаття повинна розкривати певну проблему в тій галузі, якій присвячена робота, та мати наукову новизну і цінність (теоретичну і (або) практичну).

Вимоги до статей:

При написанні та оформленні статей необхідно керуватись такими **вимогами**:

1. До друку приймаються статті, які відповідають тематиці збірника, що відображається у поставленому зверху зліва УДК.

2. Статті повинні бути написані українською мовою в науковому стилі і не містити граматичних помилок (стаття має бути вичитаною і завіреною філологом).

3. Структура статті повинна мати такі елементи (відповідно до Постанови президії Вищої атестаційної комісії України від 15.01.2003 р. №7-05/1, пункт 3 (*Бюлетень ВАК України. – 2003. – №1. – С.2*)) [додаток 1]:

– постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями;

– аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання цієї проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше питань загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття;

– формулювання цілей статті (постановка завдання);

– виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів;

– висновки з описаного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі.

Також стаття повинна містити список використаних джерел та літератури, оформлений згідно з ДСТУ ГОСТ 7.1:2006 „Система стандартів з інформації, бібліотечної та видавничої справи. Бібліографічний запис. Бібліографічний опис. Загальні вимоги та правила складання” (див. Приклади оформлення бібліографічного опису у списку джерел... (*Бюлетень ВАК України. – 2008. – №3. – С.9-13*)); анотації і ключові слова (українською мовою після заголовка статті – 4-5 рядків, російською і англійською мовами після списку використаних джерел та літератури).

4. Автор статті несе відповідальність за правильність та достовірність поданого матеріалу, за точне цитування джерел і літератури та посилання на них, що він стверджує своїм підписом на звороті останньої сторінки, вказавши: *вичитано, відредаговано, дата, підпис*.

5. Рукопис статті подається на дискеті 3,5 дюйма, що містить матеріали, набрані у вигляді документа MS Word 97 (чи пізніших версій цієї програми). До дискети додається підписаний автором роздрукований варіант рукопису. Текст на дискеті повинен бути ідентичним роздрукованому. Матеріали пересилаються у конверті формату А4.

6. Параметри документа: *формат листка* – А4 (орієнтація книжкова), *поля* – верхнє, нижнє, правє, лівє – 2 см, *шрифт* – Times New Roman, Суг, розмір 10, звичайного стилю, без переносів та табуляцій, *інтервали* – міжрядковий – одинарний, відступ першого рядка – 0,7 см, вирівнювання абзаців – за шириною.

7. Увесь текст повинен бути набраний шрифтом одного типу і розміру в одну колонку. Не допускається використання вставок та гіперпосилань. Можна виділяти символи (фрагменти тексту) курсивом та (або) напівжирним шрифтом. Бажано уникати (там, де це можливо) набору тексту великими літерами. При наборі тексту необхідно дотримуватись правил комп'ютерного набору тексту, зокрема, необхідно використовувати прямі лапки (не парні), круглі дужки, розрізняти символи тире і дефіса (тире відокремлюється з обох боків пробілами та є більшим за довжиною від дефіса). Нумерація сторінок не проставляється (нумеруються сторінки олівцем на звороті роздрукованого примірника рукопису).

8. Ілюстрації (рисунок, таблиці, формули, графіки, схеми) друкуються шрифтом 10pt, розміщуються по центру, складові їх частини групуються в один об'єкт. Підписи до них та посилання на них в тексті є обов'язковими. Загальна кількість ілюстрацій не повинна перевищувати десяти (всі вони входять до загального обсягу статті).

9. Бібліографія до статті повинна включати мінімум 5 літературних джерел, оформлених у встановленому порядку з обов'язковим зазначенням кількості сторінок. У посиланні на використанні джерела та літературу зазначається їх порядковий номер у списку літератури та сторінка, які проставляються у квадратних дужках (наприклад: [4, с.32]). Якщо автор використовує посилання на

декілька літературних джерел, то це зазначається так: [4; 32]. Бібліографія складається в алфавітному порядку або за порядком посилання в тексті. Статті без бібліографії редколегією розглядатися не будуть.

10. Обсяг статті повинен бути в межах 3-6 сторінок, набраних і оформлених відповідно до п.п.6-9.

11. Матеріали розташовуються у такій послідовності:

- 1) індекс УДК;
- 2) ініціали та прізвище автора(ів);
- 3) науковий ступінь, вчене звання, посада;
- 4) місце роботи: назва установи (скорочена), населеного пункту (якщо його назва не входить до складу назви установи), назва країни (для іноземних авторів). Всі дані про місце роботи беруться у дужки;
- 5) назва статті (друкується малими літерами з першої великої);
- 6) анотація статті та ключові слова українською мовою без назви статті і прізвища автора;
- 7) текст статті (з дотриманням усіх наведених вище вимог);
- 8) список використаних джерел та літератури;
- 9) анотації статті та ключові слова російською і англійською мовами із зазначенням прізвища й ініціалів автора(ів) та назви статті;
- 10) місце для запису дати надходження тексту рукопису до редколегії – „__” _____200_р.

Статті, оформлені з порушенням наведених вище вимог, прийматися до розгляду не будуть. Дискети та роздруковані примірники статей авторам не повертаються.

До редколегії збірника надсилаються такі матеріали:

- 1) стаття у відповідності до наведених вище вимог;
- 2) завірений витяг із засідання кафедри навчального закладу чи лабораторії науково-дослідної установи про рекомендацію статті до друку (для аспірантів, (здобувачів));
- 3) рецензія на статтю аспіранта (здобувача), підготовлена і підписана доктором (кандидатом) наук, та завірена в установленому порядку;
- 4) на окремому аркуші відомості про автора(ів) за поданою нижче формою [додаток 2];
- 5) чистий конверт з маркою для листування з редколегією.

Вартість публікацій становить **20 грн. за 1 сторінку тексту**, оформлену відповідно до вищезазначених вимог (+ 10 грн. на пересилання збірників для авторів з інших міст). На одну статтю надсилається один примірник збірника. У разі друкування статті у співавторстві, при бажанні отримати додатковий(і) примірник(и) для співавтор(ів) здійснюється доплата, яка дорівнює вартості друкування статті. Копії квитанцій про оплату подаються разом із статтями, оригінали автори зберігають у себе.

Банківські реквізити для оплати:

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

код 02138872 в ГУДКУ Хмельницької області

р/р 35424001001229 код 815013

Призначення платежу: за друк статті.

Усі матеріали необхідно надсилати на **адресу редколегії:**

29013, м.Хмельницький, вул.Проскурівського підпілля, 139, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, науковий відділ.

E-mail: kgra_nauka@ukr.net

Тел.: (0382) 79-59-45

Контактні особи: Галус Олександр Мар'янович, Кришук Богдан Степанович.

Додаток 1
ПРО ПІДВИЩЕННЯ ВИМОГ ДО ФАХОВИХ ВИДАНЬ,
ВНЕСЕНИХ ДО ПЕРЕЛІКІВ ВАК УКРАЇНИ
(З постанови Президії ВАК України від 15.01.2003р. № 7-05/1)

Необхідною передумовою для внесення видань до переліку наукових фахових видань України є їх відповідність вимогам пункту 7 постанови президії ВАК України від 10.02.1999 р. № 1-02/3 „Про публікації результатів дисертацій на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук та їх апробацію”. Однак окремі установи-засновники таких видань не дотримуються вимог до складу редакційної колегії видань, не організують належним чином рецензування та відбір статей до друку, не надсилають свої наукові видання до бібліотек, перелік яких затверджено постановою президії ВАК України від 22.05.1997 р. № 16/5, тим самим обмежуючи можливість наукової громадськості знайомитися із результатами дисертаційних досліджень. У зв'язку з цим президія Вищої атестаційної комісії України

ПОСТАНОВЛЯЄ:

1. Попередити установи-засновники наукових фахових видань, що у разі відсутності видань у фондах визначених ВАК бібліотек вони будуть вилучені з переліку наукових фахових видань України, в яких дозволяється друкувати результати дисертаційних досліджень.

2. Установам-засновникам фахових видань оновити склади редакційних колегій так, щоб більшість у них становили фахівці, основним місцем роботи яких є установа-засновник фахового видання.

3. Редакційним колегіям організувати належне рецензування та ретельний відбір статей до друку. Зобов'язати їх приймати до друку у виданнях, що виходитимуть у 2003 році та у подальші роки, лише наукові статті, які мають такі необхідні елементи: постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з цього дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

4. Спеціалізованим ученим радам при прийманні до захисту дисертаційних робіт зараховувати статті, подані до друку, починаючи з лютого 2003 року, як фахові лише за умови дотримання вимог до них, викладених у п. 3 даної постанови.

5. Встановити обов'язковим подання до ВАК України разом із клопотанням про внесення видання до переліку фахових також копії свідоцтва про державну реєстрацію друкованого засобу.

6. Зобов'язати установи, які є засновниками фахових видань, протягом 2003 року надсилати до ВАК України один контрольний примірник видання із супровідним листом.

7. Експертним радам ВАК України провести до 1 січня 2004 року аналіз наукового рівня публікацій у фахових виданнях і подати президії ВАК України пропозиції щодо внесення відповідних змін до переліку фахових видань.

Додаток 2
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА(ІВ)

Прізвище _____
Ім'я, по батькові _____
Науковий ступінь, вчене звання _____
Місце роботи (повна назва) _____
Посада _____
Навчальний заклад, в якому навчається (для аспірантів (здобувачів)) _____
Домашня адреса _____
Контактні телефони _____
Назва статті _____
Дата _____
Підпис _____

Інститут педагогіки Академії педагогічних наук України
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

Педагогічний дискурс

Збірник наукових праць

Випуск 5

Видається двічі на рік

Засновано в 2007 році

Педагогічний дискурс : зб. наук. праць / гол. ред. А. Й. Сиротенко. –
Хмельницький : ХГПА, 2009. – Вип. 5. – 253 с.

Комп'ютерний набір та упорядкування: Кришук Б.С.

Літературні редактори: Барташук О.Ю., Нагорний Я.В. (англійська мова)

Художнє оформлення: Ільїнський С.В.

*За достовірність фактів, назв, дат, посилань на літературні джерела тощо
відповідальність несуть автори. Редколегія не завжди поділяє їхні погляди.*

Підписано до друку 28.01.2009 р. Здано до друку 28.01.2009 р.
Формат 60 x 84/8. Гарнітура Century Schoolbook. Умовн.друк.арк.15,81
Тираж 300 прим. Зам. № 2801/09

Адреса редколегії:

29013 м.Хмельницький, вул. Проскурівського підпілля, 139,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, науковий відділ.
тел. (0382) 79-59-45
e-mail: kgpa_nauka@ukr.net

Віддруковано з готового набору у
Хмельницькому державному центрі науково-технічної і економічної інформації
29000 м.Хмельницький, вул.Свободи, 36 тел: (0382) 655096
Свідоцтво про реєстрацію серія ХЦ №001 від 27.04.2000 р.
Зам.№312. Наклад 300 прим.