

**Міністерство освіти і науки України  
Маріупольський державний університет  
Кафедра педагогіки та освіти**

**ОСВІТНІЙ МЕНЕДЖМЕНТ:  
ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА**

**Випуск 7**

**Маріуполь – 2019**

**ББК 74.04к2**  
**УДК 371.014.5(477)(06)**

**Освітній менеджмент: теорія і практика** : зб. наук. праць / за заг. ред. Л.В. Задорожної-Княгницької. Маріуполь: МДУ, 2019. 156 с.

***Члени редколегії:***

**Задорожна-Княгницька Л.В.**, доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки та освіти Маріупольський державний університет

**Воєвутко Н.Ю.**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та освіти Маріупольський державний університет

**Мойсеєнко Р. М.**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та освіти Маріупольський державний університет

**Нетребя М. М.**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри педагогіки та освіти Маріупольський державний університет

**Тимофєєва І.Б.** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та освіти Маріупольський державний університет

***Рецензенти:***

**Голюк О.А.** – кандидат педагогічних наук, доцент, Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського.

**Зайцева О.М.** – кандидат педагогічних наук, доцент, Глухівський національний університет імені Олександра Довженка.

Рекомендовано до друку вченою радою факультету іноземних мов  
Маріупольського державного університету  
(протокол № 4 від 20 листопада 2019 року)

© Колектив авторів, 2019  
© Кафедра педагогіки та освіти МДУ, 2019

## ЗМІСТ

Передмова .....	5
-----------------	---

### РОЗДІЛ І

#### ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ОСВІТИ

<b>Воєвутко Н.Ю., Скабьолкіна А. А.</b>	
Нормативно-правове забезпечення громадянського виховання учнів закладів загальної середньої освіти .....	6
<b>Задорожна-Княгницька Л.В., Дімітрова О.О.</b>	
Нормативно-правова база інноваційної діяльності у сфері освіти .....	14
<b>Задорожна-Княгницька Л.В., Єфимова М.В.</b>	
Професійна підготовка менеджерів освіти: визначення .....	23
<b>Задорожна-Княгницька Л.В., Пандазі А.В.</b>	
Історія становлення та розвитку управління освітою в Маріуполі: історіографічний огляд проблеми .....	31
<b>Задорожна-Княгницька Л.В., Рева О. В.</b>	
Педагогічне наставництво як наукова проблема .....	38
<b>Задорожна-Княгницька Л.В., Скабьолкін А. М.</b>	
Музейна педагогіка як чинник національно-патріотичного виховання.....	45
<b>Мойсеєнко Р.М., Щербак О.В.</b>	
Зарубіжний досвід організації профільного навчання .....	50
<b>Нетреба М.М., Іпатова О.В.</b>	
Теоретичні засади запровадження медіаосвіти в закладах загальної середньої освіти .....	60
<b>Нетреба М.М., Ніколаєва О. В.</b>	
Моніторинг якості освіти: теоретико-методологічний аспект .....	69
<b>Нетреба М.М., Умрихіна К.І.</b>	
Теоретичні аспекти дослідження проблеми лідерства .....	77
<b>Тимофєєва І.Б., Солонська О.М.</b>	
Принципи організації атестації в освітньому закладі .....	84

### Розділ ІІ

#### ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ОСВІТИ

<b>Воєвутко Н.Ю., Окінцич Я.В.</b>	
Учніське самоврядування як фактор соціалізації школярів.....	91
<b>Воєвутко Н.Ю., Осіпцова Т.А.</b>	
Роль керівника школи в управлінні формуванням культури професійного спілкування учителів .....	97
<b>Мойсеєнко Р.М., Коваленко І.Ю.</b>	
Сутність управління методичною роботою у закладі дошкільної освіти .....	102

<b>Мойсеєнко Р.М., Філіппова А. С.</b>	
Форми та види диференціації навчання в закладах загальної середньої освіти .....	<b>110</b>
<b>Нетреба М.М., Бузинко Г.В.</b>	
Теоретична база учнівського самоврядування.....	<b>119</b>
<b>Нетреба М.М., Хараджа І.П.</b>	
Теоретичні аспекти дослідження культури мови педагога .....	<b>127</b>
<b>Тимофєєва І.Б., Бородай М.Е.</b>	
Вітчизняний досвід організації гурткової роботи в закладах загальної середньої освіти.....	<b>134</b>
<b>Тимофєєва І.Б., Залевська Т.В.</b>	
Організація позакласної роботи в початковій школі .....	<b>142</b>
<b>Тимофєєва І.Б., Прокопенко В.М.</b>	
Організаційно-педагогічні умови громадянського виховання у закладах дошкільної освіти .....	<b>146</b>
<b>ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ</b> .....	<b>154</b>

## ПЕРЕДМОВА

Наукові праці викладачів кафедри педагогіки та освіти Маріупольського державного університету та здобувачів вищої освіти за освітнім ступенем «Магістр» спеціальності 073 «Менеджмент. Управління закладом загальної середньої освіти» присвячені актуальним проблемам управління в освітній галузі.

Основу збірника складають статті, які відбивають результати наукових досліджень, виконаних здобувачами вищої освіти у межах кваліфікаційних робіт.

Статті здобувачів вищої освіти готувалися під керівництвом і за безпосередньої участі наукових керівників кваліфікаційних робіт: Л. В. Задорожної-Княгницької, Р. М. Мойсеєнко, Н. Ю. Воевутко, М. М. Нетреби, І. Б. Тимофєєвої. Саме тому за рішенням кафедри авторське право на виконану роботу мають здобувачі вищої освіти і наукові керівники.

Результати досліджень, здійснюваних здобувачами магістерського ступеня, відображено у двох розділах збірника:

✓ *«Теоретико-методологічні засади управління закладом освіти»* (нормативно-правове забезпечення громадянського виховання учнів закладів загальної середньої освіти; нормативно-правова база інноваційної діяльності у сфері освіти; історіографічний огляд проблеми історії становлення та розвитку управління освітою в Маріуполі; педагогічне наставництво як наукова проблема; музейна педагогіка як чинник національно-патріотичного виховання; зарубіжний досвід організації профільного навчання; теоретичні засади запровадження медіаосвіти в закладах загальної середньої освіти; моніторинг якості освіти: теоретико-методологічний аспект; теоретичні аспекти дослідження проблеми лідерства; принципи організації атестації в освітньому закладі);

✓ *«Організаційно-методичні основи управління закладом освіти»* (учнівське самоврядування як фактор соціалізації школярів; роль керівника школи в управлінні формуванням культури професійного спілкування учителів; сутність управління методичною роботою у закладі дошкільної освіти; форми та види диференціації навчання в закладах загальної середньої освіти; теоретична база учнівського самоврядування; теоретичні аспекти дослідження культури мови педагога; вітчизняний досвід організації гурткової роботи в закладах загальної середньої освіти; організація позакласної роботи в початковій школі; організаційно-педагогічні умови громадянського виховання у закладах дошкільної освіти).

Автори збірника щиро завдячують рецензентам збірника О. М. Зайцевій та О. А. Голюк за їх увагу до видання, висловлені зауваження й побажання.

Редакційна колегія збірника

Розділ І  
**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ УПРАВЛІННЯ  
ЗАКЛАДОМ ОСВІТИ**

УДК 37.014.15

Воєвутко Н.Ю.,  
Скабьолкіна А. А.

**НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ГРОМАДЯНСЬКОГО  
ВИХОВАННЯ УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

***Анотація.** Стаття присвячена огляду нормативно-правових документів, які є підставою для громадянського виховання та формування громадянської компетентності. Визначено пріоритетні напрямки, завдання національно-патріотичного виховання, принципи та напрямки реалізації Концепції громадянського виховання, вказано основні програми інтегрованих курсів з громадянської освіти для учнів різних вікових категорій.*

***Ключові слова:** громадянин, громадянська компетентність, громадянська освіта, громадянське виховання, національно-патріотичне виховання, патріотизм.*

**Постановка проблеми.** Громадянське виховання має важливе значення, оскільки в сучасних умовах саме воно забезпечує виховання справжнього патріота, формує у молоді потреби та уміння жити у громадянському суспільстві, сприяє особистісному прийняттю цінностей демократичного суспільства. З огляду на це важливим і актуальним постає аналіз нормативно-правових документів, які структурують, регламентують і систематизують громадянське та національно-патріотичне виховання здобувачів освіти закладів загальної середньої освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Основу статті складає огляд документів, які регламентують процес громадянського виховання: Закони України, Постанови Кабінету Міністрів України, Укази Президента та програми інтегрованих курсів

**Мета статті.** Розглянути нормативно-правову базу громадянського та національно-патріотичного виховання та громадянської освіти.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Громадянське виховання в закладах загальної середньої освіти здійснюється на підставі нормативно-правових документів: Конституції України, Законів, указів Президента, постанов та розпоряджень Кабінетів Міністрів України, концепцій та програм, які обумовлюють створення, дію та регулювання цілої системи громадянського виховання.

У головному Законі нашої держави – Конституції України – окреслюються основні питання громадянського суспільства: «визначається та гарантується місцеве самоврядування [6, Ст.7]»; Суспільне життя в Україні ґрунтується на засадах політичної, економічної та ідеологічної багатоманітності [6, Ст. 15]; Громадяни України мають право на свободу об'єднання у громадські організації

для здійснення і захисту своїх прав і свобод та задоволення політичних, економічних, соціальних, культурних та інших інтересів... Усі об'єднання громадян рівні перед законом [6, Ст.36]; Громадяни мають право брати участь в управлінні державними справами, у всеукраїнському та місцевих референдумах, вільно обирати і бути обраними до органів державної влади та органів місцевого самоврядування [6, Ст. 38].

Основні нормативні документи, Закони України «Про Освіту» (2018 р.) і «Про загальну середню освіту» (1999 р. зі змінами від 06.09.2018), містять загальні положення щодо ролі освіти у вихованні громадянина, окреслюють засади та принципи освіти, що безпосередньо відповідають завданню розвитку демократичної громадянськості підростаючого покоління. У Законі «Про загальну середню освіту» вперше згадується поняття громадянської свідомості як засади загальної середньої освіти [13]. Цей закон також формулює завдання загальної середньої освіти, серед яких на першому місці стоїть завдання виховання громадянина України.

Деякі з визначених цим документом завдань безпосередньо розкривають зміст громадянської освіти: «виховання в учнів (вихованців) поваги до Конституції України, державних символів України, прав і свобод людини і громадянина, почуття власної гідності, відповідальності перед законом за свої дії, свідомого ставлення до обов'язків людини і громадянина; реалізація права учнів (вихованців) на вільне формування політичних і світоглядних переконань; виховання шанобливого ставлення до родини, поваги до народних традицій і звичаїв, державної та рідної мови, національних цінностей Українського народу та інших народів і націй, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору [13].

Важливим щодо завдань і змісту громадянського виховання є положення про те, що держава повинна забезпечувати виховання особистості з демократичним світоглядом, яка орієнтується в реаліях і перспективах соціокультурної динаміки, підготовлена до життя і праці у світі, що змінюється, є конкурентноспроможною на ринку праці. Значну увагу в «Національній доктрині розвитку освіти в Україні» [12] приділено національному характеру освіти і національному вихованню, метою якого є «виховання свідомого громадянина, патріота, набуття молоддю соціального досвіду, високої культури міжнаціональних взаємовідносин, формування у молоді потреби та уміння жити у громадянському суспільстві, духовності та фізичної досконалості, моральної, художньо-естетичної, трудової, екологічної культури» [12].

У статті 5 Закону України «Про загальну середню освіту» на перше місце серед завдань загальної середньої освіти поставлено – виховання громадянина України [11].

У ст. 8 Закону України «Про позашкільну освіту» – виховання «патріотизму, любові до України, поваги до народних звичаїв, традицій, національних цінностей українського народу» [14].

У Концепції 12-річної загальноосвітньої школи вказано, що завданнями школи є «виховання школяра як громадянина України, національно свідомої,

вільної, демократичної, життєво і соціально компетентної особистості, здатної здійснювати самостійний вибір, приймати відповідальні рішення у різноманітних життєвих ситуаціях» [4].

Проблемам виховання патріотизму присвячені Укази Президента України:

1. «Національна доктрина розвитку освіти», у якій йдеться про необхідність виховання особистості, яка усвідомлює свою належність до українського народу, сучасної європейської цивілізації [12].

2. «Національна стратегія сприяння розвитку громадянського суспільства в Україні на 2016-2020 роки», метою якої є створення сприятливих умов для розвитку громадянського суспільства, налагодження ефективної взаємодії громадськості з органами державної влади, органами місцевого самоврядування на засадах партнерства, забезпечення додаткових можливостей для реалізації та захисту прав і свобод людини і громадянина, задоволення суспільних інтересів з використанням різноманітних форм демократії участі, громадської ініціативи та самоорганізації [7].

3. «Про затвердження Національної стратегії у сфері прав людини». Цим Указом мету Стратегії визначено як забезпечення пріоритетності прав і свобод людини як визначального чинника під час визначення державної політики [8].

4. Указ Президента України від 18 травня 2019 року № 286/2019 про затвердження «Стратегії національно-патріотичного виховання», метою якої є забезпечення змістового наповнення національно-патріотичного виховання [15].

Слід зупинитися на постановах та розпорядженнях Кабінету Міністрів України:

1. Постанова Кабінету Міністрів України «Про Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття»)), у якій визначено пріоритетні напрями реформування виховання: формування національної свідомості; забезпечення духовної єдності поколінь; формування високої мовної культури; виховання духовної культури особистості; створення умов для вільного вибору нею своєї світоглядної позиції; утвердження принципів загальнолюдської моралі; виховання поваги до Конституції, законодавства України, державної символіки; формування глибокого усвідомлення взаємозв'язку між ідеями свободи, правами людини та її громадянською відповідальністю; формування у дітей і молоді уміння міжособистісного спілкування та підготовка їх до життя в умовах ринкових відносин [10].

2. «Про деякі питання дитячо-юнацького військово-патріотичного виховання». Постанова затвердила Положення про Всеукраїнську дитячо-юнацьку військово-патріотичну гру «Сокіл» («Джура»), яка є системною формою національно-патріотичного виховання дітей та молоді, важливим засобом громадянської освіти, формування національно-патріотичної свідомості відповідно до ціннісних орієнтирів та індикаторів ефективності Стратегії національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016-2020 роки [2].

3. Розпорядження Кабінету Міністрів України «Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти



«Нова українська школа» на період до 2029 року», згідно з яким «випускник нової української школи – це патріот з активною позицією, який поважає гідність і права людини» [15].

На підставі вищесказаних документів укладено «Концепцію розвитку громадянської освіти в Україні», у якій чітко окреслено сутність, підходи та принципи виховання громадянина, визначено мету та завдання, зазначено, що «виховання громадянськості має бути спрямованим передусім на розвиток патріотизму, важливою якістю якого має бути турбота про благо народу, сприяння становленню і утвердженню України як правової, демократичної, соціальної держави, готовність відстояти незалежність Батьківщини» [5].

У документі визначено такі принципи громадянського виховання особистості:

- принцип гуманізації та демократизації виховного процесу, що передбачає рівноправність, взаємоповагу, відкритість до сприйняття громадянських цінностей - щирості, доброти, справедливості, доброзичливості, співчутливості, милосердя тощо;

- принцип самоактивності й саморегуляції, який формує здатність до критичності й самокритичності, що поступово сприяє виробленню громадянської позиції особистості, почуття відповідальності за її реалізацію у діях та вчинках;

- принципи системності, комплексності та інтегрованості;

- принцип наступності та неперервності;

- принципи культуровідповідності та інтеркультурності. Реалізація останнього принципу означає, що в процесі громадянського виховання мають забезпечуватися передумови для формування особистості, вкоріненої у національний ґрунт і водночас відкритої до інших культур, ідей та цінностей. Лише така особистість здатна зберігати свою національну ідентичність, оскільки вона глибоко усвідомлює національну культуру як невід'ємну складову культури світової [5].

Метою «Концепції національно-патріотичного виховання молоді» є сприяння вихованню у молодого покоління почуття патріотизму, формування особистості на засадах духовності, моральності, толерантності, забезпечення створення умов для інтелектуального, культурного та фізичного розвитку, реалізації науково-технічного та творчого потенціалу молодих громадян, а також сприяння ефективній діяльності центрів патріотичного виховання молоді.

У Концепції визначено такі завдання національно-патріотичного виховання:

- розвиток у суспільстві високої соціальної активності, громадянської відповідальності, духовності, становлення громадянського суспільства;

- утвердження у суспільстві поваги до культурного та історичного минулого України;

- створення і забезпечення реалізації можливостей для повноцінної соціалізації молодих громадян;

- виховання молодих громадян у дусі поваги до Конституції країни,

законності, норм суспільного та колективного життя, створення умова для забезпечення реалізації конституційних прав людини та його обов'язків, громадянського та професійного обов'язку;

- розвиток відчуття у громадян почуття гордості, глибокої поваги до символів держави - Герба, Прапора, Гімну України, іншої загальнодержавної та регіональної символіки та історичних святинь, гордості за країну, а також окремі регіони та міста;

- створення умов для посилення патріотичної направленості телерадіомовлення та інших засобів масової інформації при висвітленні подій та явищ суспільного життя, активна протидія антипатріотизму, маніпулюванню інформацією, фальсифікації історії України;

- формування расової, національної, релігійної терпимості, розвиток дружніх відносин між представниками різних етнічних груп [5].

Проблемою нашого суспільства залишається відсутність досвіду життя в умовах демократії. Покликана зробити крок до розв'язати цієї проблеми програма інтегрованого курсу для учнів 9-11 класів «Громадянська освіта». Головною метою «Громадянської освіти» є сприяння формуванню особистості, якій притаманні демократична громадянська культура, усвідомлення взаємозв'язку між ідеями індивідуальної свободи, прав людини та її громадянської відповідальності, готовність до компетентної участі в житті суспільства. Громадянинові демократичного суспільства властиві толерантність, повага до загальнолюдських та демократичних цінностей, переконаність у пріоритеті прав особи. Він повинен бути патріотом своєї держави, знати та свідомо виконувати свої обов'язки [1].

Хочеться зупинитися на принципах «Громадянської освіти»: демократичність як пріоритетність прав та свобод людини, зв'язок з практичною діяльністю, зорієнтованість на позитивні соціальні дії, плюралізм як повага до засад політичної, ідеологічної, етнонаціональної, расової різноманітності [1].

Проблема патріотичного виховання, формування громадянських компетентностей знаходить вирішення у програмі «Основні орієнтири виховання учнів 1-11-х класів загальноосвітніх навчальних закладів України», яка за мету виховання ставить морально-духовної життєво компетентної особистості. Загальній меті виховання підпорядковується спеціально спроектована система супідрядних, поетапно конкретизованих цілей за напрямками виховання, сконцентрованих на вихованні цінностей природи, культури, соціальних цінностей та цінностей «Я», послідовне досягнення цих цілей повинно наближати вихователя до мети як ідеального образу вихованої особистості [9]. Програма побудована на «ціннісних ставленнях». Першою «цінністю» є «Ціннісне ставлення особистості до суспільства і держави», яке виявляється у патріотизмі, національній самосвідомості, правосвідомості, політичній культурі та культурі міжетнічних відносин. У програмі подається визначення патріотизму як любові до свого народу, повазі до українських звичаїв і обрядів, відчутті своєї належності до України, усвідомленні спільності власної долі з долею Батьківщини, досконалому володінні українською мовою;

національної самосвідомості [9].

Саме для набуття практичних навичок та компетентностей для життя й був розроблений наскрізний інтегрований курс «Культура добросусідства». Його перші програми успішно пройшли апробацію й були схвалені до використання у 2007 р. (лист ІТЗО МОН України № 1.4/18-1306 від 12.06.2007 р.). У 2013 р. курс також отримав гриф Міністерства освіти і науки України (лист ІТЗО від 30.07.2013 р. № 14.1/12-Г-436). У 2015-2018 рр. програми та посібники «Культури добросусідства» були осучаснені й адаптовані до нових нормативних документів про освіту та регіональних особливостей 11 областей України. В основу програм покладено Загальну декларацію прав людини (1948), Декларацію прав дитини (1959), Конвенцію ООН про права дитини (1989), Декларацію принципів толерантності (1995), Європейську рамку компетентностей для освіти впродовж життя (2006), Хартію Ради Європи з освіти для демократичного громадянства й освіти з прав людини СМ/Rec(2010), Європейську хартію про участь молоді в місцевому та регіональному житті (2015), Рамку компетентностей для культури демократії Ради Європи (2016), Концепцію Нової української школи (2016), Закон України «Про освіту» (2017 року) та ін.

Мета курсу «Культура добросусідства»: виховання соціально компетентних і толерантних осіб, що володіють критичним мисленням, громадян і патріотів своєї Батьківщини, які поділяють демократичні цінності і відповідально ставляться до рідного краю, громади, країни та прагнуть зберігати, розвивати і примножувати природний, економічний і культурний потенціал України.

Мета курсу здійснюється через реалізацію таких завдань:

- Запровадження системного підходу до проведення цілеспрямованої роботи з формування соціальної й громадянської компетентності та однієї з її складових – толерантності (у широкому сенсі, тобто етнічної, релігійної, мовної, гендерної, вікової, соціальної та ін.) не тільки в дітей, а й у їхніх батьків.
- Зниження навчального та інформаційного навантаження на дітей за рахунок інтеграції тем та акцентувати розвиваючу й виховну складову освіти.
- Формування бачення свого місця в сьогоденні і в майбутньому рідного краю, відповідального і поважного ставлення до рідного краю як основоположного елемента виховання патріота України.
- Формування стійкого інтересу до життя, культури, проблем регіону; установки на конструктивну діяльність, підвищення соціальної компетентності і відповідальності молоді за добробут рідного краю і країни як невід'ємної складової громадянського обов'язку.
- Формування навичок ведення діалогу і переговорного процесу, розв'язання проблемних і конфліктних питань відповідно до демократичних принципів і принципів «культури миру».
- Розвиток критичного мислення, формування особистісної позиції; уміння продукувати нові конструктивні ідеї.
- Сприяння розвитку інтеграційних процесів у суспільстві й

підвищенню рівня громадянської ідентичності.

- Знання й обстоювання своїх прав та набуття досвіду активних соціальних дій.

- Протидія розвиткові негативних культурних авто- і гетеростереотипів, знизити відчуття приниженості, дискримінованості, підвищити політкоректність.

- Зниження агресивності дітей, прищеплення навичок мирного розв'язання конфліктних ситуацій, ознайомлення з елементами шкільної медіації (посередництва в розв'язанні конфліктів) і переговорним процесом.

- Розвиток навичок успішної міжкультурної комунікації в дітей та їхніх батьків.

- Взаємодія у виховній роботі з батьками, з місцевими громадами, національно-культурними товариствами, розвиток діалогу у громаді та громадянської компетентності дорослих.

- Системне просвітництво батьків, інтеграція родин мігрантів, біженців, ВПО у місцеву спільноту, громаду.

- Формування високого рівня адаптаційних можливостей дитини.

- Популяризація історії та культури різних етносів, представники яких мешкають на теренах України, а також сучасної культури регіону.

- Формування особистісної ефективності і культуру дозволля.

- Сприяння формуванню екологічної свідомості й природоохоронної поведінки.

- Прищеплення інтересу до рідної і державної мови, до вивчення мов своїх сусідів, розвиток мовної толерантності і мотивації до оволодіння іноземними мовами.

- Ознайомлення з різноманітними релігіями та конфесіями, ментальними особливостями сусідів, їхнім світосприйнянням й цінностями.

- Ознайомлення з історією регіону і країни через усну історію й компенсування прогалин, що є в загальнодержавних підручниках з історії України.

- Проведення профорієнтаційної роботи, що спрямована на знайомство з професіями, на які є попит у регіоні або які будуть необхідні в майбутньому, зважаючи на перспективи розвитку економіки області.

- Формування свідомого ставлення до грошей, підприємницьких навичок й ініціативи дитини [3].

Колектив авторів під керівництвом М. А. Араджионі розробили комплект навчальних програм (комплект складається з 15 програм, які охоплюють навчання дітей віком від дитячого садочку до студентів вищих навчальних закладів) наскрізного інтегрованого курсу за вибором «Культура добросусідства»: програма з міжкультурної і громадянської освіти дітей дошкільного віку «Український віночок. Регіон», програма «Я, моя сім'я і мої сусіди», програма «Місце, де ми живемо», програма «Учимося, працюємо та відпочиваємо разом», програма «Цінуймо край – пишаймося Україною», програма «Багатоголосся нашого краю», програма «Подорож у минуле й майбутнє нашого краю», програма «Палітра культур і релігій», програма

«Гостинний край», програма «Процвітання в єдності», програма «Шляхами минулого й сьогодення», програма «Регіональна мозаїка України: чудове різноманіття», програма «Я і наш край сьогодні й завтра», програма виховних годин/годин спілкування «Я. Ми. Країна» для 5-12 класів, коледжів і ПТУ, програма навчальної дисципліни «Основи добросусідства» для закладів вищої освіти. [3, с 3-6]. Програма розроблена у відповідності до Програми «Основні орієнтири виховання учнів 1-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів України», яка побудована на основі компетентнісного підходу та метою виховання ставить формування морально-духовної життєвої компетентної особистості, яка успішно самореалізується в соціумі як громадянин, сім'янин, професіонал; виховна мета є спільною для всіх ланок системи виховання та становить критерій ефективності виховного процесу [9].

**Висновки.** Таким чином, в Україні значна кількість нормативно-правових актів присвячена саме вихованню цінностей громадянського суспільства: патріотизму, громадянськості, формуванню національної свідомості тощо. Потребують вирішення на державному рівні питання подальшого удосконалення законодавства, особливо механізмів утілення в життя цінностей громадянського суспільства. Держава та заклади загальної середньої освіти повинні визначити основні напрями громадянського виховання та заходи щодо їх реалізації, створити необхідні умови для набуття учнівською молоддю правових знань та навичок їх застосування, забезпечення джерелами правової інформації, що одночасно виступають факторами й умовами виховання цінностей громадянського суспільства в учнівській молоді.

### Література

1. Громадянська освіта (інтегрований курс.) Програма для 10-х класів ЗНЗ: Навчальна програма з громадянської освіти (інтегрований курс) для 10 класів загальноосвітніх шкіл, затверджена Наказом Міністерства освіти і науки (2017, № 1407) URL: <https://osvita.ua/school/program/program-10-11/58875/> (дата звернення 10.08.2019).
2. Деякі питання дитячо-юнацького військово-патріотичного виховання: Постанова Кабінету Міністрів (2018, № 845) URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/deyaki-pitannya-dityacho-yunackogo-vijskovo-patriotichnogo-vihovannya> (дата звернення 21.08.2019).
3. Комплект програм спеціального інтегрованого курсу «Культура добросусідства» для закладів освіти схвалений до використання в освітніх закладах України (лист ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти» Міністерства освіти і науки України № 22.1/12-Г-366 від 15.06.2018 р.) Інститут сходовознавства ім. А. Ю. Кримського Національної академії наук України Інформаційно-дослідний центр «Інтеграція та розвиток».
4. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа): Постанова колегії Міністерства освіти і науки України президії Академії педагогічних наук України (2001, №12/5-2) URL: [https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v\\_5-2290-01?lang=ru](https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v_5-2290-01?lang=ru) (дата звернення 02.09.2019).
5. Концепція розвитку громадянської освіти в Україні: Розпорядження Кабінету Міністрів України (2018, № 710-р) URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/710-2018-%D1%80?lang=en> (дата звернення 10.09.2019).
6. Конституція України (1996, № 30, ст.141 зі змінами від 07.02.2019) URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80> (дата звернення 03.09.2019).
7. Національна стратегія сприяння розвитку громадянського суспільства в Україні на

- 2016-2020 роки: Указ Президента України URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/ru/68/2016#n25> (дата звернення 10.08.2019).
8. Національна стратегія у сфері прав людини: Указ Президента України (2015, № 501/2015) URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/ru/501/2015#n15> (дата звернення 05.09.2019).
9. Основні орієнтири виховання учнів 1-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів: наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України (2011, №1243) URL: <https://studfiles.net/preview/5319055/> (дата звернення 15.08.2019).
10. Про Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття»): Постанова Кабінету Міністрів України (1993, № 896) URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF> (дата звернення 15.08.2019).
11. Про загальну середню освіту : закон України (1999, № 28, ст. 230 зі змінами від 09.08.19 р.) URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/651-14> (дата звернення 08.09.2019).
12. Про національну доктрину розвитку освіти: Указ Президента України (2002, № 347/2002) URL: <https://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/347/2002> (дата звернення 08.08.2019).
13. Про освіту : закон України (2017, № 38-39, ст.380 зі змінами від 06.06.2019) URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення 03.09.2019).
14. Про позашкільну освіту: Закон України (2000, № 46, ст. 393) URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1841-14> (дата звернення 03.09.2019).
15. Національна стратегія у сфері прав людини: Указ Президента України (2015, № 501/2015) URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/ru/501/2015#n15> (дата звернення 05.09.2019).
16. Стратегія національно-патріотичного виховання: Указ Президента України (2019, № 286/2019) URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286/2019> (дата звернення 03.09.2019).

УДК 371.014.1:34

Задорожна-Княгницька Л.В.,  
Дімітрова О.О.

## НОРМАТИВНО-ПРАВОВА БАЗА ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СФЕРІ ОСВІТИ

***Анотація.** У статті подано характеристику основних державних нормативних актів з питань забезпечення інноваційної діяльності в Україні на загальнодержавному та регіональному рівнях. Розкрито державно-нормативну базу інноваційної діяльності керівників та педагогів закладів освіти. Акцентовано увагу на пріоритетних напрямках інноваційної діяльності у сфері освіти.*

***Ключові слова:** нормативно-правова база, інноваційна освітня діяльність, інноваційні педагогічні технології, національна Стратегія освіти.*

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку інноваційної діяльності в Україні освіта є однією із найважливіших сфер людської діяльності, що тісно пов'язана із життям суспільства. Здатність системи освіти задовольняти потреби особистості й суспільства у високоякісних освітніх послугах визначає перспективи економічного й духовного поступу країни. Одним із завдань освітньої політики держави сьогодні є формування якісно нової системи навчання і виховання. Закономірною та обов'язковою умовою успішної реалізації цього завдання є забезпечення випереджувального розвитку

загальної середньої освіти, головна ознака якої – інноваційність.

У сучасному світі інноваційні перетворення відчутні майже в усіх сферах діяльності. Відбувається наукове і практичне усвідомлення та освоєння інновацій, стають необхідними знання й досвід науковців, які створюють педагогічні теорії, педагогічну інноватику, основи інноваційного менеджменту, а освітяни-практики їх безпосередньо реалізують у закладах освіти різних рівнів. Інноваційна освітня політика в Україні формується на загальнодержавному, регіональному й інституційному рівнях. Її реалізація забезпечується нормативною базою та інноваційними процесами, пов'язаними зі створенням нової теорії і практики освіти, підтримкою наукових досліджень у галузі педагогічної інноватики, їх упровадженням та освоєнням педагогічною спільнотою.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** На необхідності упровадження інноваційних технологій у розвиток освітньої галузі з метою підвищення її ефективності акцентують увагу в наукових працях В. Кременя, О. Козлової, А. Сбруєвої, Д. Дзвінчука, В. Луначека, І. Гавриша та ін.; інноваційну діяльність як складний і багатоплановий феномен, що охоплює процеси взаємодії індивідів, спрямований на розвиток і перетворення об'єкта в якісно новий стан досліджували В. Луговий, В. Андрущенко, І. Бех, О. Вороненко, К. Колін, Г. Сазоненко та ін.; проблемам інноваційної спрямованості змісту і технологій сучасної освіти присвячені праці Т. Алексеєнко, В. Аніщенко, Г. Балл, Л. Даниленко, В. Семиноженка, І. Тарапова, та ін.; реалізації творчого потенціалу керівників закладів освіти в умовах застосування наукових основ менеджменту освітніх інновацій приділяють увагу В. Андрущенко, І. Зязюн, Л. Ващенко, Г. Єльнікова, В. Кузнецова, О. Мармаза, І. Харламов, Т. Шамова, П. Третьякова та ін. У цьому контексті особливого значення набуває необхідність визначення впливу інноваційних процесів в освіті на стрімкі та успішні темпи її розвитку.

**Метою статті** є аналіз чинних державних документів, що виступають нормативно-правовою базою організації та здійснення інноваційної діяльності у сфері загальної середньої освіти.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Законодавство України у сфері інноваційної діяльності базується на Конституції України і складається із законів України «Про інноваційну діяльність», «Про інвестиційну діяльність», «Про наукову і науково-технічну діяльність», «Про наукову і науково-технічну експертизу», «Про спеціальний режим інвестиційної та інноваційної діяльності технологічних парків», «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні» та інших законодавчих актів, що регулюють суспільні відносини у цій сфері. Загальні питання щодо інноваційної діяльності окреслені в Господарському, Цивільному та Податковому кодексах. Також є більш часткові закони, наприклад, такі як «Про спеціальну економічну зону «Яворів».

Крім зазначених документів, важливе місце посідає «Концепція науково-технічного та інноваційного розвитку України», яка містить головні цілі, вказує пріоритетні напрямки та принципи державної науково-технічної політики, механізми прискореного інноваційного розвитку, орієнтири структурного

формування науково-технологічного потенціалу та його ресурсного забезпечення [7, с. 17].

Нормативно-правової база інноваційної діяльності в Україні також складається із низки постанов Кабінету Міністрів України, розпоряджень Кабінету Міністрів України, указів президента України.

За підрахунками науковців, законодавство, що стосується інноваційної діяльності, зокрема у сфері освіти, налічує 13 законодавчих актів, понад 50 нормативно-правових актів Уряду, близько 100 різноманітних відомчих документів, що регулюють інноваційну діяльність за такими важливими аспектами, як визначення науково-технологічних та інноваційних пріоритетів, фінансове забезпечення інноваційної діяльності, функціонування технологічних парків тощо [1, с. 36].

Перелік основних державних нормативних актів з питань забезпечення інноваційної діяльності в Україні представлено в таблиці 1.

*Таблиця 1*

**Нормативно-правова база інноваційної діяльності в Україні**

<b>Вид нормативно- правового акту</b>	<b>Назва нормативно-правового акту</b>	<b>Рік прийня- тя</b>
	Конституція України	1996
Кодекси Верховної Ради України	Господарський кодекс	2003
	Цивільний кодекс	2003
	Податковий кодекс	2011
	Про інноваційну діяльність	2002
Закони Верховної Ради України	Про інвестиційну діяльність	1991
	Про наукову і науково-технічну діяльність	1992
	Про наукову і науково-технічну експертизу	1995
	Про спеціальний режим інвестиційної та інноваційної діяльності технологічних парків	1999
	Про спеціальну економічну зону «Яворів»	1999
	Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні	2012
	Про Концепцію науково-технологічного та інноваційного розвитку України	1999
Постанови Верховної Ради України	Про дотримання законодавства щодо розвитку науково-технічного потенціалу та інноваційної діяльності в Україні	2004
	Про Рекомендації парламентських слухань на тему: «Стратегія інноваційного розвитку України на 2010-2020 роки в умовах глобалізаційних викликів»	2011
	Про затвердження Державної цільової програми розвитку системи інформаційно-аналітичного забезпечення реалізації державної інноваційної політики та моніторингу стану інноваційного розвитку економіки	2008
Постанови Кабінетів Міністрів України	Деякі питання визначення середньострокових пріоритетних напрямів інноваційної діяльності загальнодержавного рівня на 2012-2016 роки	2012
	Деякі питання підготовки до реалізації національного проекту «Технополіс» – створення інфраструктури інноваційного розвитку та високих технологій і його складових	2012



	Про затвердження Порядку державної реєстрації інноваційних проектів і ведення Державного реєстру інноваційних проектів	2003
	Про затвердження Порядку використання коштів, передбачених у державному бюджеті для підтримки розвитку інфраструктури науково-технічної, інноваційної діяльності та інформатизації	2011
	Про затвердження Програми розвитку інвестиційної та інноваційної діяльності в Україні	2011
	Питання утворення Державного центру інноваційних біотехнологій	2010
	Про затвердження Державної цільової програми розвитку системи інформаційно-аналітичного забезпечення реалізації державної інноваційної політики та моніторингу стану інноваційного розвитку економіки	2008
Розпорядження Кабінету Міністрів України	Про схвалення Концепції реформування державної політики в інноваційній сфері	2012
Укази Президента України	Про утворення державної наукової установи «Державний інститут науково-технічної та інноваційної експертизи	2011
	Про заходи щодо використання космічних технологій для інноваційного розвитку економіки держави	2001
	Про затвердження Положення про Державне агентство з питань науки, інновацій та інформатизації України	2011
	Про фінансову підтримку інноваційної діяльності підприємств, що мають стратегічне значення для економіки та безпеки держави	2004
	Про затвердження Положення про Державне агентство з питань науки, інновацій та інформатизації України	2011

Основним нормативно-правовим документом, що регламентує науково-технічну діяльність в Україні є Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність» від 13 грудня 1991 року [7, с. 1], який визначає правові, організаційні та фінансові засади функціонування і розвитку науково-технічної сфери, створює умови для наукової та науково-технічної діяльності, забезпечення потреб суспільства і держави у технологічному розвитку. Ним на законодавчому рівні було визначено, що розвиток науки і техніки є визначальним фактором прогресу суспільства, підвищення добробуту його членів, їх духовного та інтелектуального зростання. Цим зумовлена необхідність пріоритетної державної підтримки розвитку науки як джерела економічного зростання і невід'ємної складової національної культури та освіти, створення умов для реалізації інтелектуального потенціалу громадян у сфері наукової та науково-технічної діяльності, цілеспрямованої політики у забезпеченні використання досягнень вітчизняної та світової науки й техніки для задоволення соціальних, економічних, культурних та інших потреб.

Законом України «Про інноваційну діяльність» від 4 липня 2002 року передбачено державну підтримку суб'єктів господарювання всіх форм

власності, що реалізують в Україні інноваційні проекти, і підприємству всіх форм власності, які мають статус інноваційних. При цьому, відповідно статті 3 Закону, головною метою державної інноваційної політики є створення соціально-економічних, організаційних і правових умов для ефективного відтворення, розвитку й використання науково-технічного потенціалу країни.

Для впорядкування правових, організаційних і фінансових основ експертної діяльності в науково-технічній сфері, а також визначення загальних основ та принципів регулювання суспільних відносин у галузі організації та проведення наукової та науково-технічної експертизи з метою забезпечення наукового обґрунтування структури та змісту пріоритетних напрямів розвитку науки і техніки, наукових, науково-технічних, соціально-економічних, екологічних програм і проектів, визначення напрямів науково-технічної діяльності, аналізу та оцінки ефективності використання науково-технічного потенціалу, результатів досліджень 10 лютого 1995 року було прийнято Закон України «Про наукову і науково-технічну експертизу». Статтею 2 Закону визначено, що основними завданнями наукової та науково-технічної експертизи є наступні:

- об'єктивне, комплексне дослідження об'єктів експертизи;
- перевірка відповідності об'єктів експертизи вимогам і нормам чинного законодавства;
- оцінка відповідності об'єктів експертизи сучасному рівню наукових і технічних знань, тенденціям науково-технічного прогресу, принципам державної науково-технічної політики, вимогам екологічної безпеки, економічної доцільності;
- аналіз рівня використання науково-технічного потенціалу, оцінка результативності науково-дослідних робіт і дослідно-конструкторських розробок;
- прогнозування науково-технічних, соціально-економічних та екологічних наслідків реалізації чи діяльності об'єкта експертизи;
- підготовка науковообґрунтованих експертних висновків [7, с. 72].

У 2003 р. набув чинності Закон України «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні». Метою Закону є створення правової бази для концентрації ресурсів держави на провідних напрямках науково-технологічного оновлення виробництва та сфери послуг у країні, забезпечення внутрішнього ринку конкурентною наукоємною продукцією та виходу з нею на світовий ринок.

Відповідно до Закону, пріоритетними в Україні є науково, економічно і соціально обґрунтовані та законодавчо визначені напрями інноваційної діяльності, спрямовані на забезпечення потреб суспільства у високотехнологічній конкурентоспроможній, екологічно чистій продукції, високоякісних послугах і збільшення експортного потенціалу держави. Пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні складаються із стратегічних та середньострокових пріоритетних напрямів інноваційної діяльності: стратегічні пріоритетні напрями інноваційної діяльності розраховані

на тривалу перспективу (не менше десяти років), середньострокові пріоритетні напрями інноваційної діяльності – розраховані на реалізацію протягом найближчих трьох-п'яти років (Ст. 2) [9,с.12].

Безпосередня діяльність, пов'язана з особливостями передачі інноваційної продукції від її авторів у виробництво, регламентується Законом України «Про державне регулювання діяльності у сфері трансферу технологій» від 14 вересня 2006 року. Відповідно до зазначеного документу головною метою державного регулювання діяльності у сфері трансферу технологій є забезпечення розвитку національного промислового і науково-технічного потенціалу, його ефективне використання для вирішення завдань соціально-економічного розвитку держави та забезпечення технологічності виробництва вітчизняної продукції з урахуванням світового досвіду, можливих соціально-економічних, технологічних та екологічних наслідків від застосування технологій та їх складових, сприяння розвитку виробництва, в якому використовуються нові вітчизняні технології.

Закон України «Про пріоритетні напрями розвитку інноваційної діяльності в Україні» визначає правові, економічні та організаційні засади формування цілісної системи пріоритетних напрямів інноваційної діяльності та їх реалізації в Україні [4, с. 46].

Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності (2000) визначає інноваційною діяльністю у системі освіти діяльність, спрямовану на розроблення й використання у сфері освіти результатів наукових досліджень та розробок, а інноваційний освітній проект – процедуру і комплекс усіх необхідних заходів щодо створення і реалізації інноваційного освітнього продукту – результату науково-дослідної розробки, що відповідає вимогам Закону України «Про інноваційну діяльність». Освітніми інноваціями вважаються вперше створені, вдосконалені освітні, навчальні, виховні, управлінські системи, їх компоненти, що мають істотно поліпшити результати освітньої діяльності [3, с. 4].

Зазначимо, що зміст економічної, педагогічної, правової категорії інновації відображає широкий підхід до її визначення. Інновації можуть бути створені в будь-якій предметній сфері діяльності людини і за різних умов визначаються як процес і як кінцевий результат інноваційної діяльності.

У червні 2009 р. відбулися парламентські слухання «Стратегія інноваційного розвитку України на 2010-2020 роки в умовах глобалізаційних викликів». Головна мета Стратегії має конкретне кількісне визначення: забезпечити в зазначений термін (до 2020 року) підвищення впливу інновацій на економічне зростання України в 1,5-2 рази порівняно з теперішнім часом. Стратегією передбачається переміщення України за комплексним індикатором інноваційного розвитку, що визначається за Європейським інноваційним табло, з групи «країни, які наздоганяють», мінімум до групи країн «помірні інноватори», а за кращих умов – до групи країн «послідовників» [2, с.53].

Розпорядженням Кабінету Міністрів України 17.06.2009 № 680-р було схвалено «Концепцію розвитку національної інноваційної системи». Строк реалізації Концепції визначено до 2025 р. Метою Концепції є визначення

основних засад формування та реалізації збалансованої державної політики з питань забезпечення розвитку національної інноваційної системи, спрямованої на підвищення конкурентоспроможності національної економіки. У Концепції наголошується на необхідності формування та забезпечення розвитку національної інноваційної системи як безальтернативного шляху реалізації системної та послідовної державної політики, спрямованої на активізацію інноваційних процесів, забезпечення технологічного розвитку та оновлення національної економіки. «Національна інноваційна система – це сукупність законодавчих, структурних і функціональних компонентів (інституцій), які задіяні у процесі створення та застосування наукових знань та технологій і визначають правові, економічні, організаційні та соціальні умови для забезпечення інноваційного процесу» [5, с. 697].

Окрему увагу необхідно звернути на схвалену Указом Президента України від 25.06.2013 року № 344/2013 Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. На основі аналізу сучасного стану розвитку Національна стратегія освіти визначає мету, стратегічні напрями та основні завдання, на виконання яких має бути спрямована реалізація державної політики у сфері освіти.

В окремих державних документах наголошується на важливості організації інноваційної діяльності та визначаються її перспективи. Міністерство освіти і науки України головним стратегічним пріоритетом розвитку освіти визначає створення інноваційного простору шкільної освіти, який потребує забезпечення наукового супроводу, розроблення та апробації моделей загальноосвітніх шкіл інноваційного типу, переведення їх із режиму функціонування в режим випереджувального розвитку, розроблення концептуальних засад розвитку шкіл, що є складовою реформи освіти.

На відкритті VII Міжнародного форуму «Інноватика в сучасній освіті» В. Г. Кремень висловив думку щодо визначення цільового вектора сучасної школи: «... це формування сучасної людини з інноваційним типом мислення, інноваційною культурою та здатністю до інноваційної діяльності». Одним із принципів реалізації національної освітньої політики є оновлення й удосконалення теорії і практики освіти, що оптимізує формування інноваційного потенціалу вчителя, його дивергентного мислення і готовності до творчої професійної діяльності. Не відкидаючи традицій загальноосвітньої школи, інноваційні заклади здійснюють ідею неперервності виховання, освіти, культури, заохочують до опанування новітнім життєвим досвідом, забезпечують розуміння педагогами включення національної освіти до європейського освітнього простору [11, с. 472].

Колегія Міністерства освіти і науки України визначила пріоритетні напрями інноваційної діяльності галузевого рівня у сфері освіти:

- інноваційні технології навчання;
- інтерактивні методи навчання з використанням інформаційних технологій;
- створення комп'ютерно-орієнтованих методів систем навчання з різних предметів і навчальних дисциплін;

– розробка впровадження новітніх дидактичних моделей та технологій профільного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах;

– розробка програмових засобів навчального та наукового призначення, новітніх програм, підручників, посібників та методичних матеріалів нового покоління, у тому числі – електронних. У зазначених вище нормативно-правових актах чітко визначено мету державної інноваційної політики: створення економічних, організаційних і правових умов для ефективного відтворення, розвитку й використання науково-технічного потенціалу країни, відродження духовного та інтелектуального потенціалу нації. Формування інноваційної культури населення розглядається як стратегічний пріоритетний напрям інноваційної діяльності та державної інноваційної політики в Україні. Безперечно, визначальне значення в цьому має освіта як процес і результат засвоєння знань, розвитку, формування життєвих компетенцій.

Однак, у чинному законодавстві залишається багато суперечностей та прогалин, що заважають запровадженню та нормальному функціонуванню моделі інноваційного розвитку освіти: порушується один із головних принципів систематизації законодавства з питань інноваційної діяльності, згідно з яким закони та підзаконні акти мають забезпечувати узгодженість норм, цілісність предмета нормативного регулювання; не виконується й інший не менш важливий принцип правового регулювання, згідно з яким нормативно-правова база інноваційної діяльності закладів освіти має бути стабільною, адже найголовнішою передумовою ефективного розвитку інноваційного закладу освіти в Україні є надійна правова база його діяльності; в умовах застосування інноваційної моделі розвитку законодавець має адекватно та швидко реагувати на динаміку змін у сфері нововведень [8, с. 29].

До основних принципів інноваційних процесів в системі освіти слід віднести:

1. Принципи управління інноваційними змінами стану системи освіти, які орієнтують педагогів на необхідність свідомої діяльності при переході від одного стану системи освіти до іншого. Центральною проблемою інноваційного процесу виступає зміна стану системи, в якій відбуваються інноваційні процеси.

2. Принципи переходу від стихійних механізмів до свідомокерованих, тобто принципи реформування системи освіти. Їх реалізація передбачає визначення та апробацію ефективних механізмів свідомого управління зміною змісту чи організаційних форм освіти. Таким механізмом виступає, наприклад, створення та діяльність школи-лабораторії, експериментального педагогічного майданчика тощо.

3. Принципи інформаційного, матеріально-технічного і кадрового забезпечення інноваційних процесів. Вони передбачають облік усіх наукових аспектів забезпечення інноваційних процесів, якщо створюється педагогічне нововведення.

4. Принципи прогнозування і незворотних структурних змін в інноваційному соціально-педагогічному середовищі. Ці принципи враховують

законне зворотної дестабілізації в інноваційному середовищі, а також цілість інноваційно-соціально-педагогічного середовища і його адаптивні можливості.

5. Принципи посилення стійкості інноваційних процесів, які характеризуються ефективністю організації і механізмом реалізації інноваційних процесів [6, с. 120].

**Висновки.** Отже, нормативно-правова база освітньої діяльності у сфері освіти регламентує її здійснення на загальнодержавному та регіональному рівнях. Загальнодержавний рівень управління інноваційними процесами здійснює основну функцію управління освітою в державі – забезпечення умов для реалізації освітніх потреб сучасної особистості й суспільства. Реалізація нового змісту управління освітою сприяє формуванню сучасного освітнього середовища.

Регіональний рівень управління забезпечує розвиток освіти в окремому регіоні, створює умови для впровадження та реалізації освітніх нововведень у практику шкільного навчання та виховання, сприяє пошуку доцільних механізмів управління цими процесами.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Борівський В. Проблеми психолого-педагогічної підготовки вчителя до роботи в сучасній школі. *Рідна школа*. 2002. № 3. С.22-26, с. 36.
2. Ващенко Л. Управління інноваційними процесами. *Директор школи*. №23-24 2007. С.53 - 61.
3. Вишневський О.І. Теоретичні основи педагогіки : [підруч. для студ. ВНЗ]. Дрогобич : Відродження. 2001. С. 424.
4. Гаврилюк О.О. Розробка перспектив розвитку навчального закладу відповідно до потреб ринку праці та професійно-кваліфікаційних вимог до фахівців. Навчально-методичний посібник . ХНУ. 2005. С. 46.
5. Гершунский Ю. 3. Философия образования для XXI века: (В поисках практико-ориентированных хобразовательных концепций). Интер-диалект. 2007. С. 697.
6. Даниленко Л.І. Інноваційний освітній процес і педагогічна творчість . *Наукові записки: Зб. наук. ст. Нац. пед. ун-ту ім. М.П.Драгоманова*. К.: НПУ, 1998. – Вип.4. – С.39-44, с. 45.
7. Збірник законодавчих та нормативних актів про освіту. К.: Міністерства України. 2008. Вип. 1. С. - 17.
8. Макагон К. Умови формування готовності педагога до пошукової діяльності. *Початкова школа*. 2002. № 7. С. 55-57.
9. Про інноваційну діяльність: Закон України. *Голос України*. 2002. №144. 8 верес.
10. Уруський В.І. Формування готовності вчителів до інноваційної діяльності: Методичний посібник . Тернопіль: ТОКІППО. 2005. С. -96 с.
11. Феномен Інновації: освіта, суспільство, культура: монографія. Київ. Педагогічна думка. 2008. С. 472.

## ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ: ВИЗНАЧЕННЯ БАЗОВИХ ПОНЯТЬ

**Анотація.** У статті проведено аналіз базових понять проблеми підготовки майбутніх менеджерів освіти (менеджер освіти, директор, курівник закладу освіти, освітня програма, професійна підготовка), висвітлених у наукових працях вітчизняних та зарубіжних науковців.

**Ключові слова:** директор, керівник закладу освіти, менеджер освіти, освітня програма, професійна підготовка.

**Постановка проблеми.** Динаміка змін у всіх сферах життєдіяльності сучасної людини потребує нового змісту шкільної освіти і нових підходів до організації освітнього процесу. Насамперед, це пов'язано з інтенсивним розвитком інформаційних технологій, інтеграцією вітчизняної освіти у світовий та європейський освітній простір. Відповідно до цього зростає роль менеджера освіти як основного стратега розвитку закладу освіти. Однак, на сучасному етапі реформування освіти наявні певні суперечності між: постійним зростанням вимог суспільства до рівня готовності менеджерів освіти до управлінської діяльності і реальним рівнем їхньої професійної підготовки; формально задекларованим інтенсивним розвитком підготовки менеджерів освіти до управління соціально-педагогічними проектами і реалізованими в педагогічній практиці підходами, що виявляються у відсутності дієвої системи критеріїв і показників якості їхньої фахової підготовки; реальним станом і очікуваним рівнем науково-методичного забезпечення процесу підготовки менеджерів освіти до управління соціально-педагогічними проектами. Підготовка менеджерів освіти, які здатні подолати наведені суперечності є основним завданням закладів вищої освіти, які проводять підготовку керівників закладів освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема професійної підготовки менеджерів освіти розглядається Л. Задорожною-Княгницькою, В. Кременем, І. Маєвою, Л. Кравченко, Н. Бекетом, Л. Пшеничною, О. Мещаніковим, В. Крижко, Т. Серджиованні, М. Берлінгеймом, М. Мосієнко, Г. Дмитренко, у працях яких розкрито базові поняття проблеми професійної підготовки керівників закладів освіти.

**Метою статті** є розкриття базових понять проблеми професійної підготовки менеджерів освіти, здійснене на основі аналізу досліджень вітчизняних і зарубіжних науковців.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** На сучасному етапі розвитку педагогічної науки фахова підготовка менеджерів освіти є складовою неперервної педагогічної освіти, зумовленої конкретними соціально-економічними чинниками розвитку суспільства, що враховує сучасні тенденції, український і зарубіжний досвід підготовки менеджерів освіти, відображає

специфіку цього процесу (зміст, форми, методи і педагогічні технології).

Якісна освіта розглядається сьогодні як один з індикаторів високої якості життя, інструмент соціальної та культурної злагоди й економічного зростання. У «Національній доктрині розвитку освіти України» зазначено, що Україна приділяє велику увагу проблемі якості, проголошуючи її «національним пріоритетом і передумовою національної безпеки держави, додержання міжнародних норм і вимог законодавства України щодо реалізації права громадян на освіту» [13]. Зміни та трансформації, що відбуваються у сучасному українському суспільстві (демократизація та реформування освіти) сприяють створенню нових умов функціонування закладів освіти України. Вони вимагають перегляду підходів до організації діяльності закладів, гнучкого та ефективного управління, швидкого та професійного реагування на виниклі проблеми. Сучасний керівник закладу освіти повинен навчитися сучасним механізмам управління і завдяки цьому підвищувати ефективність роботи [13].

Для теоретичного обґрунтування проблеми підготовки менеджерів освіти у закладах вищої освіти необхідним є розкриття термінологічного апарату. Визначення базових понять дослідження пов'язане із процесом відбору, аналізу, систематизації, узагальнення понять. У контексті дослідження професійної підготовки менеджерів освіти базовими поняттями є такі як «менеджер освіти», «керівник закладу освіти», «директор школи», «освітня програма», «професійна підготовка».

На сучасному етапі розвитку педагогічної теорії і практики термін «менеджер освіти» офіційно не закріплений, однак він інтенсивно використовується вітчизняними та зарубіжними вченими, які досліджували проблему підготовки керівників закладів освіти.

У своїй роботі «Проблеми якості української освіти в контексті сучасних цивілізаційних змін» В.Кремень визначає поняття «менеджер освіти» як професіонал-управлінець, який здійснює організацію і координацію діяльності колективу на основі врахування об'єктивних законів та закономірностей економіки, соціології, психології, конфліктології тощо, тобто управління на науковій основі. Саме на нього покладається відповідальність за розробку, прийняття і виконання рішень, спрямованих на забезпечення ефективного виконання завдань, які стоять перед його підлеглими. Головними завданнями менеджера освіти будь-якого рівня та у будь-якій організації є: визначення мети управління, стимулювання, комунікація і контроль. Тому його функціями є планування, організація, координація, мотивація та контроль. Виконання функцій забезпечує умови для продуктивної й ефективної праці зайнятих в організації працівників і отримання результатів, які б відповідали поставленим цілям [8, с. 4]. Освітній менеджмент як складова педагогічної науки в сучасних умовах розвитку України відповідає усталеним взаємостосункам науки і суспільства, взаємного впливу науки на суспільство та впливу соціальних процесів на розвиток педагогіки.

О. Мещаніков дає визначення терміну «менеджер освіти» як високого рівня професіонала, освітнього лідера, талановитого організатора, який володіє організаторськими і творчими здібностями, повинен професійно керувати



педагогічним колективом відповідно до мети освітніх стандартів та соціально значущих педагогічних вимог. Від його професіоналізму залежить якість освіти учнів, компетентність учителів, культура батьків, партнерство з громадою і якість життя кожного з них не лише сьогодні, а й в майбутньому [11, с. 242].

У роботі В. Шаркунової «Соціальне управління та концепції педагогічного менеджменту в загальноосвітніх закладах» менеджер освіти трактується як професійно підготовлений управлінець, а не випадковий адміністратор зі стихійними навичками керівництва [16, с. 5].

В. Крижко та І. Мамаєва у посібнику «Аксіологічний потенціал державного управління освітою» стверджують, що менеджер освіти – це особа, яка професійно здійснює функції педагогічного менеджменту на рівні будь-якої педагогічної системи (від міністра освіти, його заступників, інспекторів відділів освіти і до окремого викладача). Менеджер навчально-пізнавального процесу – це вчитель, вихователь, викладач, педагог, який виступає в професійній ролі суб'єкта системи управління навчально-пізнавальною діяльністю тих, кого він навчає і виховує; «менеджер навчально-виховного процесу – це керівник закладу освіти, який виступає в професійній ролі суб'єкта системи управління навчально-виховною (педагогічною) діяльністю працівників освіти. Тому, коли йдеться про принципи освітнього менеджменту, то мають на увазі управління, притаманне цілісному навчально-виховному процесу як окремій педагогічній системі [9, с. 56].

У своєму дисертаційному дослідженні «Наукові основи підготовки менеджера освіти у системі неперервної педагогічної освіти» Л. Кравченко розглядає менеджера освіти як цілеспрямованого, професійно підготовленого фахівця, здатного до того, щоб працювати в швидкозмінних ринкових умовах й управляти як різноманітними типами навчальних закладів, так і масштабними освітніми системами. Професійна освіта такого фахівця, на думку дослідниці, має особистісну і соціальну значущість, забезпечує перетворення знань у його власне особистісно-професійне надбання, передбачає креативно-рефлексивне ставлення до оточення і власних можливостей, сприяє неперервному професійному опануванню й удосконаленню знань, умінь і навичок, виробленню комплексу компетентностей професії менеджера і виходу за її межі. Особистість у процесі такої підготовки, послідовно пізнаючи основи провідних спеціальних наук, вивчає себе, самореалізується і професійно зростає на початкових та подальших етапах підготовки, у результаті чого відбувається формування особистісно і соціально значущих професійних компетентностей менеджера освіти [7, с. 102].

Дослідниця Л. Ващенко у монографії «Управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону» зауважує, що менеджер освіти має бути інноваційною особистістю, що насамперед передбачає наявність інноваційного потенціалу керівника. Серед менеджерів освіти уміння генерувати ідеї, адекватно мобільно реагувати на наслідки змін та пошук нових рішень щодо поставлених перед закладом середньої освіти завдань [2, с. 134]. Дослідниця спирається на думку російського вченого В.Сластьоніна, який наголошує, що особливе значення для ефективного управління закладом

середньої освіти має наявність інноваційного потенціалу керівника школи. Такий потенціал виявляється через відповідну інноваційну позицію керівника, основу якої складають позитивне ставлення до нововведень, упевненість у досягненні мети. Серед важливих професійно значущих якостей, які необхідні керівникові в управлінні інноваціями, вчені визначають орієнтованість на інновації, гнучкість, здатність оцінювати і прогнозувати ситуації [15, с. 102].

Як зазначає Н. Бекет менеджер освіти – це людина, яка вивчає питання планування, організації та управління освітнім підходом і стратегіями для дошкільних закладів, початкових шкіл, середніх шкіл або коледжів [17]. Вони, як правило, відповідають за планування та вирішення питання розвитку та ресурсів навчального плану. Менеджер освіти має високу відповідальність за належне дотримання правил та політики організації, повинен ефективно спілкуватися зі студентами, а також з персоналом, щоб зрозуміти їх вимоги, він повинен знати про освітні стандарти та правила, повинен взаємодіяти зі співробітниками, щоб зрозуміти методику навчання, прогрес студентів і зміни, які необхідно внести для подальшого прогресу [17].

Такі вчені як Т. Серджиованні та М. Берлінгейм у своїй праці «Керування освітою і шкільне врядування» стверджують, що «менеджер освіти» – це професіонал, завданням якого є організація конкретної продуктивної роботи в межах визначеного числа підпорядкованих йому працівників з метою забезпечення ефективної діяльності кожного її члена [1, с. 104].

Науковці стверджують, що менеджер освіти повинен мати широкий кругозір і системне нестандартне мислення з питань внутрішнього взаємозв'язку, чинників установи та її взаємодії з зовнішнім середовищем; він повинен мати високі загальнолюдські якості та психологічні здібності, бути готовим йти на розумний зважений ризик, уміти здійснювати бізнес-проекування, розробляти, коригувати і здійснювати бізнес-плани, вміти здійснювати маркетингові дослідження, прогнозувати розвиток організації з урахуванням потреб і запровадження нових інноваційних проектів [1, с. 108].

Поряд з поняттям «менеджер освіти» широко використовується поняття «керівник навчального закладу» та «директор школи». Основні сутнісні характеристики цих понять відображені в таблиці 1.

*Таблиця 1.*

**Визначення сутнісних характеристик особистості керівника закладу освіти**

<b>Автор</b>	<b>Вимоги до менеджера освіти</b>
Л. Пшенична [14, с. 10]	Керівник закладу освіти є ключовою фігурою перетворень освітнього середовища, саме він повинен визначати долю освітніх реформ і впливати на педагогічну творчість кожного вчителя та учня. Сучасний керівник – це творча особистість, здатна перетворювати стереотипи й знаходити нетрадиційні шляхи розв'язання завдань, що стоять перед школою, створювати і використовувати інноваційні управлінські технології; психолог, який прагне вислухати колег, налаштований на прийняття пропозицій; стратег, який бачить перспективу розвитку навчального закладу; носій організаційних змін, який виробляє нові підходи до розв'язання проблем; лідер, здатний вести свій колектив до обраних перспектив, переборюючи стереотипи, використовуючи

	інноваційні управлінські технології. Керівник закладу освіти – це людина, яка постійно працює над собою, над своїми професійними і особистісними якостями. Йому необхідний великий запас складних управлінських умінь: уміння ставити цілі, конкретизувати їх у вигляді завдань, проектувати і планувати роботу освітнього закладу, організовувати педагогічний процес, діагностувати, аналізувати, і ухвалювати управлінські рішення, а сучасному керівникові необхідні: уміння управляти собою, готовність до саморозвитку, навички вирішення проблем, творчий підхід, уміння впливати на людей, розуміння управлінської праці, навички керівника, здатність формувати колектив.
М. Мосієнко [12, с. 196]	Керівник закладу освіти – це «генератор змін», він має бути готовим до подолання перешкод, таких, як: опір будь-якій новій ідеї; опір науково-теоретичним обґрунтуванням; опір технологічному прогресові; фінансово-економічний опір; соціальний опір; психологічний опір, авторитарна ментальність, стереотипність.
Г. Кравченко [6]	Керівник закладу освіти – узагальнений професійний образ, що містить такі складові: завдання, які вирішує керівник у своїй діяльності; зміст основних функцій управління та посадові вимоги до керівника. Також відіграє велику роль портрет керівника, куди можна віднести темперамент, вольові якості, риси характеру, інтелектуальні здібності, рівнем професійної підготовки, тобто освіти яку здобув, здатністю взаємодіяти в соціумі тощо. Оскільки керівники безпосередньо реалізують реформи, що здійснюються в освіті, вони мають забезпечити гнучкість у засвоєнні нової педагогічної ідеї та її впровадженні, презентувати власний досвід діяльності, апробувати його на всіх рівнях, мати відповідний зовнішній вигляд, рівень культури, демонструвати комунікативні вміння, лояльність до установи, володіння техніками ділового спілкування, відповідати демократичному стилю взаємодії з учнями та батьками, колегами, установами тощо.
Т.Серджиованні М. Берлінгейм [1, с. 100]	Керівник – це особа, яка очолює організацію або структурний підрозділ і наділена повноваженнями приймати рішення щодо розпорядження матеріальними, фінансовими, трудовими ресурсами. Керівники закладів середньої освіти зацікавлені у набутті знань з менеджменту та маркетингу в освіті, оскільки вони управляють педагогічною системою школи, її розвитком, організовують і стимулюють професійну діяльність підлеглих, вивчають попит на освітні послуги.
В. Маслов [10, с. 27]	Директор школи – людина, посадовець, організатор, колега і наставник, який повинен згуртувати колектив разом з учителями, учнями та батьками визначити пріоритети життя школи, громади, держави; усвідомити власну відповідальність за кожного суб'єкта навчально-виховного процесу; створити оптимальне дидактико-виховне освітнє середовище.
Г. Дмитренко [3, с.65]	Директор школи в умовах сьогодення є організатором роботи школи та всіх суб'єктів, які мають відношення до її функціонування таким чином, аби її діяльність відбувалася у рамках злагодженості, інноваційності, демократизму, гуманізму, відповідальності за кожного, хто є членом педагогічного колективу.

З зазначеного вище очевидно, що поняття «менеджер освіти», «керівник закладу освіти», «директор» є близькими. Як зазначає Л. Задорожна-

Княгницька, в них не слід шукати протиставлення: вони усі відображають управлінську діяльність з певними акцентами на формах її прояву: слово «директор» походить від англійського «todirect» – спрямовувати, направляти, що має і рівнозначний термін «leadership» – лідерство (здатність людини впливати на групи людей чи на окремих осіб з метою досягнення певних, заздалегідь визначених цілей, що відображає роль провідного, спрямовуючого суб'єкта). Термін «manager» походить від слова «tomanage» – управляти, отже, менеджер – це управляючий (працівник, що забезпечує досягнення мети й результативність процесів шляхом створення відповідної структурної впорядкованості, тобто, він є організатором і виконавцем) [4, с. 41].

Вагомим у межах професійної підготовки менеджерів освіти постає поняття «освітня програма». Відповідно до статті 1 Закону України «Про вищу освіту» [5], освітня програма – система освітніх компонентів на відповідному рівні вищої освіти в межах спеціальності, що визначає вимоги до рівня освіти осіб, які можуть розпочати навчання за цією програмою, перелік навчальних дисциплін і логічну послідовність їх вивчення, кількість кредитів ЄКТС, необхідних для виконання цієї програми, а також очікувані результати навчання (компетентності), якими повинен оволодіти здобувач відповідного ступеня вищої освіти. В освітній програмі повинні бути представлені такі елементи: обсяг кредитів ЄКТС, необхідний для здобуття відповідного ступеня вищої освіти; перелік компетентностей випускника; нормативний зміст підготовки здобувачів вищої освіти, сформульований у термінах результатів навчання; форми атестації здобувачів вищої освіти; вимоги до наявності системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти; вимоги професійних стандартів (у разі їх наявності).

Освітня програма використовується під час акредитації спеціальності та інспектування освітньої діяльності за спеціальністю; розроблення навчального плану, програм навчальних дисципліни і практик; розроблення засобів діагностики якості вищої освіти; визначення змісту навчання в системі перепідготовки та підвищення кваліфікації; професійної орієнтації здобувачів фаху [11, с. 16].

Освітні програми, на яких базується підготовка фахівців-керівників у галузі освіти, які здатні поєднувати потреби державного стратегічного управління з інтересами освіти і народного господарства – це мета багатьох закладів вищої освіти, які проводять підготовку менеджерів освіти. Сучасний керівник закладу освіти – це, перш за все, висококваліфікований менеджер освітньої галузі, господарник, організатор, лідер. Професійна компетентність керівника закладу освіти структурно складається з управлінських, педагогічних і дослідницьких компонентів діяльності та визначається рівнем сформованості професійних знань та умінь, ступенем розвитку професійно важливих особистісних якостей, необхідних для оптимальної реалізації управлінських функцій і досягнення цільових установок [11, с. 2].

Метою магістерської програми є підготовка висококваліфікованого, соціально відповідального освітнього менеджера, який володіє універсальними базовими професійними знаннями та вміннями, з новими життєвими

орієнтирами, здатного до проектування акмеологічного освітнього простору з урахуванням інноваційного розвитку освіти, потреб особистості та суспільства, спроможного на високому професійному рівні вирішувати широкі виробничі, управлінські, наукові, освітні функції для різних сфер управлінської педагогічної діяльності в Україні. Освітньо-професійні програми магістерської підготовки забезпечують спеціалізовану фундаментальну підготовку конкурентоздатних менеджерів освіти через освоєння магістрантами теорії і практики стратегічного, економічного, соціального, освітнього менеджменту, оволодіння необхідними знаннями і технологіями для подальшого підвищення їх наукової та професійної кваліфікації.

Отже, поняття «освітня програма» тісно пов'язане з поняттям «професійна підготовка». Професійна підготовка на сучасному етапі розвитку передбачає вибудову наскрізних послідовних ліній у підготовці і перепідготовці фахівців, забезпечення інтегрованості освітніх систем різного рівня й структурно-логічного взаємозв'язку закладів середньої освіти, фундаментальних й спеціальних дисциплін з єдиною цільовою настановою. У новій моделі стійкого розвитку суспільства випереджаючий розвиток якості людини, якості освіти, якості професійної освіти стають безумовною необхідністю [14, с. 3].

Професійна підготовка – це цілеспрямований процес навчання реальних і потенційних працівників професійних знань та вмінь з метою набуття навичок, необхідних для виконання певних видів робіт. Цьому слугують різні форми здобуття професійної освіти – навчання у вищих і спеціалізованих навчальних закладах освіти, стажування на курсах підвищення кваліфікації, удосконалення професійної майстерності на виробництві.

За висловом В. Кременя, основними принципами підготовки фахівців у закладах вищої освіти є: відповідність підготовки спеціалістів потребам особи, суспільства, держави; пріоритетність загальнолюдських духовних цінностей; фундаменталізація, гуманістична спрямованість професійної підготовки; випереджальний характер; безперервність та ступеневість освіти [8, с. 24].

Стратегія розвитку вищої професійної освіти повинна визначатися зважаючи не тільки на уявлення про неї як про джерело освітніх послуг, її необхідно розглядати як творче середовище, соціокультурна функція якого полягає у відтворюванні знань і цінностей, створенні концепцій, теорій, методології, технологій. Результатом науково-освітнього процесу повинен стати новий рівень професійної компетентності його учасників, а також цілий комплекс суспільно значущих інтелектуальних продуктів. Формування сучасної системи уявлень про якість професійної підготовки фахівців у закладах вищої освіти стане відповіддю на виклики нової соціокультурної ситуації, яка склалася в державі, в освіті. Саме відповідь на ці виклики і буде визначати перспективу стабілізації і розвитку усієї системи професійної освіти в майбутньому [6].

**Висновки.** Процес фахової підготовки менеджерів освіти потребує постійного вдосконалення. Необхідною умовою для функціонування системи освіти та суспільства в цілому є вивчення та застосування досвіду інших країн. В Україні поступово впроваджується зарубіжний досвід, удосконалюються

навчальні плани, програми, збільшується вага індивідуальної самостійної роботи студентів. Оновлення сучасної школи значною мірою залежить від менеджера освіти, від змісту його діяльності, яка передбачає не тільки оволодіння сучасними вітчизняними та зарубіжними науково-теоретичними підходами до управління школою, а й визначенні таких пріоритетних принципів, як демократизація, врахування національних засад в управлінні школою, впровадження нових управлінських функцій. Метою магістерської програми є підготовка фахівців з управління, менеджерів у сфері освіти нового покоління, з сучасним управлінським світоглядом, які зможуть професійно забезпечувати стабільне функціонування та розвиток закладів освіти, здатних забезпечити високу якість надання освітніх послуг, раціонально управляти ресурсами установи.

Однак, у зв'язку з тим, що базові поняття дослідження професійної підготовки менеджерів освіти на сучасному етапі розвитку педагогічної теорії і практики офіційно не закріплені, виникає необхідність розробки термінологічного поля зазначеної проблеми.

### Література

1. Берлінгейм М., Серджиованні Т. Керування освітою і шкільне врядування: [США]. Л: Літопис, 2002. 440 с.
2. Ващенко Л. М. Управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону: монографія. Київ: Видавниче об'єднання «Тираж», 2005. 380 с.
3. Дмитренко Г. Стратегія формування управлінської еліти в Україні у сучасних умовах. Київ: Персонал, 2007. 82 с.
4. Задорожна-Княгницька Л. В. Деонтологічна підготовка менеджерів освіти у вищих навчальних закладах: теорія і практика: монографія; за ред. І. В. Соколової / Л. В. Задорожна-Княгницька. Маріуполь: МДУ, 2017. 398 с.
5. Закон України «Про вищу освіту»: № 1556-VII від 01.07.2014 р. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/go/1556-18>.
6. Кравченко Г. Ю. Формування управлінської компетентності керівника навчального закладу в умовах післядипломної педагогічної освіти. URL: [file:///C:/Users/%D0%9F%D0%BE%D0%BB%D1%8C%D0%B7%D0%B0%D0%B2%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%BB%D1%8C/Downloads/Nchnpu\\_016\\_2011\\_14\\_57.pdf](file:///C:/Users/%D0%9F%D0%BE%D0%BB%D1%8C%D0%B7%D0%B0%D0%B2%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%BB%D1%8C/Downloads/Nchnpu_016_2011_14_57.pdf) (дата звернення: 21.01.2011.)
7. Кравченко Л. М. Неперервна педагогічна підготовка менеджера освіти: монографія. Полтава: Техсервіс, 2006. 422 с.
8. Кремень В. Проблеми якості української освіти в контексті сучасних цивілізаційних змін. – Київ: Освіта, 2015. 54 с.
9. Крижко В. В., Мамаєва І. О. Аксіологічний потенціал державного управління освітою: навчальний посібник. Київ: Освіта України, 2005. 203 с.
10. Маслов В. І. Наукові основи та функції процесу управління загальноосвітніми навчальними закладами: навч. посібник. Тернопіль: Астон, 2007. 150 с.
11. Мещанінов О. П. Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні: монографія. Миколаїв: Видавництво МДГУ ім. Петра Могили, 2005. 460 с.
12. Мосієнко М. Поза межами можливого: школа якою вона є. Київ: Шкільний світ, 2004. 264 с.
13. Про Концепцію Національної програми інформатизації: Закон України від 04 лютого 1998 р. №75/98-ВР. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/75/98-%D0%B2%D1%80>
14. Пшенична Л. В. Керівник навчального закладу: навчальний посібник. Суми:

- Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. 520 с.
15. Слостенин В.А. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва: Издательский центр "Академия", 2002. 576 с.
  16. Шаркунова В.В. Соціальне управління та концепції педагогічного менеджменту в загальноосвітніх закладах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Київ: АПН України, Ін-т педагогіки, 1998. 16 с.
  17. Becket N. Analysing Quality Audits in Higher Education. URL: [http://www.brookes.ac.uk/publications/bejlt/volume1issue2/academic/becket\\_brookes.html](http://www.brookes.ac.uk/publications/bejlt/volume1issue2/academic/becket_brookes.html).

УДК 371 (477.62-2) "1864/1917"

Задорожна-Княгницька Л.В.,  
Пандазі А.В.

## ІСТОРІЯ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ В МАРІУПОЛІ: ІСТОРІОГРАФІЧНИЙ ОГЛЯД ПРОБЛЕМИ

**Анотація.** У статті зроблено спробу охарактеризувати історіографію проблеми історії становлення та розвитку управління освітою в Маріуполі та Маріупольському повіті. Ступінь дослідженості зазначеної проблеми розглянуто в межах трьох періодів: 1) 1864 – 1917 рр.; 2) 1917 – 1991 рр.; 3) 1991 р. – до сьогодні. Розкрито особливості джерельної бази дослідження протягом кожного періоду.

**Ключові слова:** історіографічний аналіз, вчені дореволюційного періоду, радянські історики, українські науковці, освітній процес, Маріупольський повіт.

**Постановка проблеми.** Освітнянський процес у період незалежності України зазнає суттєвих змін. Реформування освіти набуває європейських стандартів через призму аналізу усталених форм освітнього процесу. Враховуючи інтерес держави і суспільства до регіонального компонента освіти, актуальним питанням є дослідження еволюції освіти та меценатської діяльності. Значущим у зазначеному контексті є педагогічна спадщина та організація освіти у Маріупольському повіті, який був поліетнічним освітнім центром у Катеринославській губернії.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** з проблеми свідчать про зацікавленість науковців у дослідженні питань становлення і розвитку освіти у Маріупольському повіті (зазначений аналіз розкрито у роботах Л.Д. Якубової, С.О. Калосєрова, О.В. Сараєвої, С.С. Арабаджі, М.К. Подгайко, С.В. Новікової, Л. Д. Яруцького). Вони уможливають аналіз історико-педагогічних проблем дореволюційної освіти у Маріупольському повіті. Разом із тим утворюють базу для подальшої концептуально цілісної історико-педагогічної праці.

**Мета статті** – висвітлення стану дослідженості проблеми становлення та розвитку управління освітою в Маріуполі та характеристика історіографії з зазначеної теми.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Питання розвитку освіти у

Російській імперії відображені у значній кількості праць історичного та історико-педагогічного спрямування. Проаналізувавши доробки науковців, в історіографічній базі дослідження виділено три періоди:

1. Дореволюційний, який охоплює 1864 – 1917 рр. та характеризується трьома принципами освітнього процесу: національна релігія, держава і народний рух (об'єднані у єдине).

2. Радянський, який обумовлений хронологічними рамками з 1917 – 1991 рр. Основні риси цього періоду: партійно-ідеологічне забарвлення історичної науки в Україні.

3. Сучасний період, що охоплює з 1991 року і до теперішнього часу. Його характерні особливості: трансформація українського суспільства, в т. ч. української історіографії від умов авторитарного режиму до демократії, відмови від рудиментів ідеології тоталітаризму і досягнення національних та загальнолюдських цінностей. Визначальними тенденціями розвитку української історичної науки стали методологічна переорієнтація пострадянських істориків, засвоєння досвіду національної і зарубіжної історіографії, об'єднання зусиль учених України та української діаспори навколо вироблення нової концепції і створення справді наукової історії українського народу [5].

У дореволюційний період наукові розробки присвячені переважно вивченню та осмисленню процесу розвитку початкової школи у загальноросійському масштабі, спрямовані на аналіз та узагальнення досвіду роботи народних шкіл, визначенню їх місця у системі освіти Російської імперії (М.В.Чехов, П.Ф. Каптерєва, С.В. Рождественського, В.В. Григор'єва, Г.А. Фальборка, В.І. Чарнолуського, М.А. Бунге, Є.М. Андрєєва, К.Д. Ушинського, Г. К. Шміда).

В роботі російського вченого-педагога М.В.Чехова «Народное образование в России с 60-х годов XIX века» подається розгорнута характеристика стану народної освіти в Російській імперії з 60-х років XIX ст. до початку XX ст. В дослідженні проаналізовано діяльність шкіл різних типів.

Стану організації шкільного життя присвячена монографія російського історика С.В.Рождественського «Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения. 1802–1902». Автор аналізує діяльність земства, церкви і міських громад у вирішенні проблеми розвитку освіти. Дослідник критикував Міністерство народної освіти за довготривалу відсутність у початкових школах навчальних програм, неспроможність розв'язати кадрові проблеми, незадовільний контроль за роботою народних училищ, прагнення уряду монополізувати освітню галузь [7].

Російський педагог П.Ф. Каптерєв у своїй праці «История русской педагогики» охарактеризував народну школу з позицій змісту загальної початкової освіти, розкрив питання діяльності земської та церковної школи, проблеми національних закладів освіти.

Предметом вивчення освітніх діячів були народні школи окремих регіонів Російської імперії на рубежі XIX – XX століття. В.І. Чарнолуський у праці «Итоги общественной мысли в области образования» він розкрив погляди представників товариств взаємодопомоги та педагогів на проблему поширення



освітніх закладів у різних регіонах країни [11]. У праці дослідника Г.А. Фальборка «Всеобщее образование в России» відображається політика царської Росії у галузі початкової освіти [10].

Проблему розвитку народної освіти розкрито у праці М.А. Бунге «К вопросу о народном образовании в России». Автор не лише проаналізував особливості реформ та їхній вплив на становлення освітньої галузі, але і висловив думку, щодо успішності шкільної справи в Росії. На думку дослідника, успішність полягала в багатотипності шкіл, що сприяло б їх кількісному та якісному збільшенню [3].

Узагальнююча робота Є.А. Звягінцева «Полвека земской деятельности по народному образованию» містить аналіз еволюції народної школи: від фінансування школи до викладання та сприйняття населенням реформи освіти (з 1864 по 1915 рр.).

Важлива роль у теоретичному обґрунтуванні та створенні народної школи належить відомому земському діячу М.О. Корфу, який справедливо вважається засновником і теоретиком земської школи. На основі власного досвіду він розробив методику створення земської школи, визначив головні напрямки її роботи, термін навчання, працював над підвищенням ролі та авторитету учителя, склав рекомендації використання на уроках звукової методики.

Окремо слід виділити результати історико-педагогічного доробку з проблеми дослідження професійної школи, у межах якої протягом другої половини ХІХ ст. чітко визначалися буржуазно-ліберальний та прогресивно-демократичний напрямки. Педагог Є.М. Андреев, який підтримував буржуазно-ліберальний напрям у своїй праці «Школьное дело в России. Наши общие и специальные школы» наголошував на необхідності розвитку професійної освіти, створення професійних навчальних закладів, які б відповідали потребам промисловості. Разом з тим розглянуто професійну школу як таку, що не давала виходу до більш високих ступенів загальної і професійної освіти [1].

Представники прогресивно-демократичного напрямку К.Д. Ушинський, Д.І. Менделєєв вивчаючи професійні навчальні заклади, вважали їх рівноправними з гімназіями та реальними училищами. Освітніми діячами доведено, що професійна школа повинна бути наступною за загальноосвітньою початковою школою, а спеціальна освіта базуватись на загальній [9].

Важливим науковим надбанням у контексті розкриття становлення та розвитку гімназичної освіти є праці Г.К. Шміда, І.А. Альошинцева, Г.І. Нейкірха, О.Ф. Петрашевського. Окремо виділимо результати досліджень з історії середньої освіти для чоловіків та жінок: О.В. Белявського, М.Х. Весселя, М.Є. Зінченко, О.О. Лихачової.

Поетапне становлення середньої освіти в Росії розкрито у праці Г.К. Шміда «История средних учебных заведений в России». Акцентовано на постійній конкуренції між приватними й державними гімназіями відбувалася. Дослідник вказував на те, що на початковому етапі становлення державної системи освіти уряд спрямовував свої зусилля на викорінення приватної освіти, але став навіть заохочувати відкриття приватних закладів, з метою залучення громадськості до справи виховання [12].

І.А. Альошинцев у праці «История гимназического образования в России» на основі архівних джерел відтворив історію гімназичної освіти Російської імперії з 1803 р. до 70-х рр. XIX століття. Охарактеризовано урядові заходи щодо гімназій в цей період, освітні реформи і реакцію на них, організацію навчально-виховного процесу, вчительський склад. Гімназична освіта була поділена за статевими ознаками. Хлопці та дівчата навчались окремо один від одного. Тому науковий інтерес дослідників направлено на вивчення роздільного навчання [2].

Грунтовно і достовірно висвітлено заклади гімназії у працях Г.І. Нейкірха «Краткая историческая записка о Мариупольской гимназии», О.Ф. Петрашевського «Мариуполь и его окрестности: отчет об учебных экскурсиях Мариупольской Александровской гимназии».

Проблему розвитку жіночої освіти досліджував М.Є. Зінченко. У роботі «Женское образование в России. Исторический очерк» автор вказував на важливість жіночої освіти, з'ясував роль та місце жіночої освіти в історії імперії, ставлення суспільства до жінки та її виховання, природні особливості жіночого світосприйняття. Даючи позитивну оцінку відкриттю училищ для дівчат у 50-60-і роки XIX століття, дослідник наголошував на недоліках міністерських жіночих гімназій (кадрова незабезпеченість, недосконалість методики викладання) [4].

Невід'ємною складовою історіографічної бази дослідження є праця історика й активної учасниці жіночого руху другої половини XIX століття О.О. Лихачової «Материалы для истории женского образования в России (1856–1880)». Значення книги полягає в тому, що це перша спроба написання узагальненого дослідження з цього питання, на основі матеріалів періодики, наукових розвідок.

Важливим науковим надбанням у контексті розкриття генези становлення діяльності керівника навчального закладу як професійної є праці класиків вітчизняної педагогіки другої половини XIX – початку XX ст. Ф.М. Меднікова, М.О. Соловйова-Несмелова, М.Л. Песковського, Ф.А. Брокгауза й І.А. Єфрона.

Таким чином, історіографія першого періоду відводила чинне місце для вивчення історії земських, професійних шкіл, гімназій. Не залишили поза увагою історико-педагогічні доробки періоду 1864 – 1917 діяльності М.О. Корфа та Ф.А. Хартахая. Висновки досліджень зберігають свою актуальність та значущість і для сучасного етапу розвитку педагогічної науки.

На зміст історіографії другого періоду суттєво вплинуло скасування земств. Зі зміною політичного устрою з'являються наукові праці описового та мемуарного характеру, які мали на меті підкреслити переваги радянської школи над тою, що існувала до 1917 року. Значний масив історіографічної бази дослідження склали праці радянських науковців, які висвітлювали історію управління освітою та розвиток вітчизняної педагогічної думки в галузі школознавства М.О. Константинов, В.Я. Струмінський, В.З. Смирнов, О.В. Ососков, колективна праця науковців-істориків під загальною редакцією П.О. Пономарьова.

Особливий інтерес у 1940 – 1960-ті роки викликали праці радянських

вчених, які детально аналізували реформи середини XIX століття та їх вплив на початкову освіту, розвиток передової педагогічної думки. До таких робіт належать монографія М.О. Константінова, В.Я. Струмінського, В.З.Смирнова. Автори відзначаючи половинчастість та протирічність «Положень» про початкову школу, незацікавленість царської влади у поглибленні реформ в освіті. Вказано на позитивну роль земства у розвитку освіти. Отже, у 1940 – 1950-х роках радянські історики спрямували свої дослідження на визначення ролі і місця держави, царського уряду у проведенні освітянських реформ другої половини XIX – початку XX століть.

На початку 1970-х років XX століття друком вийшла значна кількість праць, у яких на прикладі діяльності видатних педагогів XIX – початку XX ст. розглядалися організаційно-педагогічні процеси, що відбувалися у дореволюційній школі, перспективи її розвитку. Але вплив радянської політики, безсумнівно, залишив відбиток при написанні наукових праць. У цьому контексті характерна праця О.В. Ососкова «Початкова освіта в дореволюційній Росії: 1861–1917», який вважав діяльність царського уряду в галузі народної освіти реакційною, акцентував на негативній його ролі, що гальмувала розвиток освіти.

Детальний фактичний матеріал про початкові народні школи представлений у багатотомному виданні 1970 року «Історія міст і сіл Української РСР». Авторський колектив зібрав, систематизував і проаналізував велику кількість архівних і літературних матеріалів.

Починаючи з другої половини 30-х років XX століття зростає інтерес до педагогічної спадщини М.О. Корфа. Свідченням цього є низка дисертаційних досліджень (Д.Р. Марканов «Педагогические взгляды и деятельность Н.А. Корфа», В.І. Курсова «Урок в педагогических системах крупнейших русских педагогов (Ушинского, Корфа, Бунакова), Л.П. Михайлова «Педагогическая деятельность и педагогические взгляды Н.А. Корфа»).

Аналіз педагогічної діяльності М.О. Корфа був представлений окремими публікаціями, зокрема статтями П.А. Лебедева, П.І. Мазура, які проаналізували умови формування особистості педагога, його вклад в розвиток народної освіти, внесок у рішення питання про взаємовідношення загальної та професійної освіти.

В дослідженні П.І. Мазура виокремлено питання організації відкриття чоловічих та жіночих Маріупольських навчальних закладів Ф.А. Хартахаєм та вперше висвітлено роль Ф.А. Хартаха у педагогічній діяльності в Маріупольському повіті.

Таким чином, незважаючи на політичну заангажованість більшості робіт радянського часу, у дослідженнях науковців поданий детальний аналіз урядової освітянської політики, системи роботи початкових шкіл, розвиток передової педагогічної думки, матеріальний стан закладів. Праці радянських науковців спрямовували на вивчення педагогічної спадщини М.О. Корфа. Учені досліджували, вивчали та аналізували процеси організації земських шкіл, форми підготовки вчителів та інші проблеми пов'язані з педагогічною діяльністю М.О. Корфа. Однак, поза межами залишились суспільно-політичні

погляди, громадська та публіцистична діяльність педагога. На жаль, діяльність педагога Ф.А. Хартахая висвітлена радянськими істориками не достатньо.

Проголошення незалежності України (1991 рік) стимулювало наукову діяльність у багатьох напрямках історико-педагогічної науки, у тому числі й у вивченні історії освітянської справи. Про це, зокрема, свідчать сучасні дисертаційні дослідження. Період незалежності України – це період, коли історики, педагоги, краєзнавці звертають увагу на замовчувані сторінки історії країни, зокрема на процеси у регіональному вимірі.

Історія становлення та розвиток управління освітою стали предметом дослідження значного кола науковців. У межах історіографічної бази наукові видання розділено на такі підгрупи:

- монографії (Л.Д. Якубова, Н.О. Терентьєва, А.В. Гедьо, С.О. Калоєров, О.В. Сараєва, С.Й. Татаринів, С.А. Федотов та ін.);
- дисертаційні роботи (Н.І. Бацак, О.В. Аніщенко, Т.В. Сухенко, О.О. Драч, І.Ф. Шумілова, Т.О. Шаравара, С.С. Арабаджи, М.К. Подгайко, С.В. Новікова та ін.);
- книжкові видання (Л.Б. Лихачов, Є.П. Степанович, Т.Є. Новицька, Н. М. Ковнір, А.Д. Проценко, І.І. Лиман, В.М. Константінова, Л. Д. Яруцький, А. М. Гуз, В. М. Шевченко та ін.).

Аналіз зазначених вище наукових праць дає підстави зробити висновок, що особливої уваги українські дослідники приділяють вивченню дореволюційної народної освіти в окремих регіонах України. Свідченням цього є праці Н.І. Бацак, О.В. Сараєвої, І.Ф. Шумілової, в яких досліджено питання розвитку початкової освіти в окремих регіонах України (Приазов'я, Катеринославське і т.д.) у другій половині ХІХ – на початку ХХ ст. Автори проаналізували історичні умови становлення і розвитку початкової освіти в регіоні, охарактеризували діяльність громадських, земських установ, духовенства, Міністерства народної освіти у ліквідації неписьменності народу.

Дослідження періоду незалежної України свідчать про посилення інтересу до різних аспектів розвитку народної освіти в Маріупольському повіті і окремо в грецьких селах. Вивченням цієї тематики займалися Л.Б. Ліхачов, А.В. Гедьо, Н.І. Бацак, С.С. Арабаджи. Роль земств у становленні початкової освіти в середовищі грецького населення аналізували С.Й. Татаринів, О.В. Сараєва та ін. У цілому ж в історіографії питання розвитку шкільної освіти у Маріупольському повіті відображені фрагментарно та жодного разу не були виділені в окрему тему наукового дослідження.

Монографія дослідниці українсько-грецьких зв'язків Н.О. Терентьєвої має інформативний характер щодо розвитку освіти Маріуполя. У роботі досліджено та висвітлено історію розвитку освіти та культури національностей, які проживали на території Маріупольського повіту.

Важливим дослідженням у вивченні історії освіти міста є колективна праця співробітників Маріупольського краєзнавчого музею «Маріуполь и его окрестности: взгляд из ХХІ века», що містить матеріал з організації культурного і релігійного життя населення Маріупольського повіту.

Проблемі становлення жіночої приватної освіти присвячено дослідження

Т.В. Сухенко «Середня жіноча освіта в Україні (XIX – початок XX ст.)». Дослідниця детально проаналізувала мережу приватних жіночих закладів у різних регіонах України, окреслила притаманні їм особливості щодо утримання, реалізації навчально-виховного процесу, наявні проблеми та способи їх вирішення.

Суттєві теоретичні положення щодо розвитку професійної освіти містяться у наукових роботах О.В. Аніщенко, Є.П. Степанович. Слід зупинитися на роботі О.В. Аніщенко «Розвиток професійної освіти жінок в Україні (у другій половині XIX – на початку XX ст.)», присвяченій вивченню професійної освіти жінок в Україні. Науковець дає загальну характеристику закладів, які вирішували це завдання у другій половині XIX – на початку XX ст., наголошуючи, що більшість закладів професійного спрямування мали громадський та приватний характер. Наукова розвідка Є.П. Степановича містить фактичний матеріал з досліджуваної проблеми, який опрацьовано в архівах України, що дає змогу більш детально і науково підійти для написання кваліфікаційної роботи [8].

Особливої уваги заслуговують праці, що розкривають питання діяльності педагогів, зокрема дисертація А.М. Гуза «Культурно-освітня діяльність земських установ в Україні (1864–1914 рр.)». Досліджуючи педагогічну роботу шкіл Маріупольського, Олександрівського та Бердянського повітів, автор звертає увагу, що високого рівня було досягнуто завдяки М.О. Корфу.

У дисертаційному дослідженні О.О. Драч «Розвиток початкової освіти в Україні (1861–1917)», авторка виділяє М. О. Корфа як відомого земського діяча, згадує його наукові та методичні праці. Аналізуючи публікації дисертантка наголошує на їх практичній спрямованості, намагання педагога допомогти вчителям та учням народних шкіл, сприяти навчального процесу.

У дисертації «Розвиток земських шкіл Приазов'я другої половини XIX – початку XX століття» І.Ф. Шумілова аналізувала діяльність М.О. Корфа як організатора земських шкіл, зростання їх кількості в Маріупольському, Олександрівському та Бердянському повітах у 1866 – 1883 рр. пов'язує з активною просвітницькою діяльністю педагога.

В.М. Константинова та І.І. Лиман у наукових розвідках «Літопис історії Бердянська очима кореспондентів «Одеського Вісника» серед запропонованих джерел подають і ті, що стосуються діяльності М.О. Корфа. Зокрема, про перевірки педагогом шкіл Бердянського повіту, проведення ним з'їзду вчителів.

Важливу увагу дослідників періоду незалежності привертає постать Ф.А. Хартахая. У різні часи біографія та багатогранна діяльність Ф.А. Хартахая нерідко ставали предметом дослідження таких науковців, як С.О. Калоєров, А.Д. Проценко. Разом з тим вже вивчені біографічні дані Ф.А. Хартахая містять багато неточностей і розбіжностей. Окремі автори присвячених йому праць припускаються помилок у даті народження педагога, подіях життя, коли він навчався і працював, інколи невірними є й дані про братів та дітей Ф.А. Хартахая. Усе це значно ускладнює об'єктивне висвітлення життєвого й творчого шляху педагога-просвітителя, а тому вимагає звернення до першоджерел.

**Висновки.** У наукових працях, що складають історіографічну базу дослідження проблеми становлення і розвитку освіти у Маріупольському повіті, висвітлено широке коло проблем, пов'язаних із становленням і розвитком освіти у Російській імперії в цілому, і в Маріупольському повіті зокрема. У працях досліджено фактори, що впливали на розвиток гімназійної освіти, соціально-політичні, соціально-економічні, культурно-освітні та педагогічні умови становлення і розвитку початкової, середньої освіти, висвітлено діяльність Міністерства народної освіти, освітні реформи та їх вплив на розвиток освіти; розкрито роль окремих осіб, які брали активну участь у цьому процесі; описано питання навчально-методичної роботи у тогочасних загальноосвітніх закладах.

**Перспективи подальших розвідок дослідження** вважаємо в дослідженні становлення та розвитку освіти в Маріупольського повіті розкрити здобуті нові наукові результати.

### Література

1. Андреев Е.Н. Школьное дело в России. Наши общие и специальные школы. Санкт-Петербург: Тип. С. Добродеева, 1882. 232 с.
2. Алешинцев И.А. История гимназического образования в России XVIII–XIX века. Санкт-Петербург: Изд-во О.Богдановой, 1912. 346 с.
3. Бунге Н.А. К вопросу о народном образовании в России. Киев: [б. и.], 1901. 49 с.
4. Зинченко Н.Е. Женское образование в России: исторический очерк. Санкт-Петербург: [б. и.], 1902. 46 с.
5. Калакура Я.С. Українська історіографія: Курс лекцій. Київ: Генеза, 2004. 496 с.
6. Константинов Н.А. Очерки по истории начального образования в России. Москва: Учпедгиз, 1953. 272 с.
7. Рождественский С.В. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения, 1802- 1902 гг. Санкт-Петербург: М-во нар. просвещения. 1902. 785 с.
8. Степанович Е. П. Высшая специальная школа на Украине конец XIX – начало XX века. Київ: Наукова думка, 1991. 100 с.
9. Ушинский К. Д. Необходимость ремесленных школ в столицах. Собрание сочинений. Москва: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР. Т. 3: Педагогические статьи: 1862–1870 гг. С. 589-597.
10. Фальборк Г.А. Всеобщее образование в России. Москва: Тип. И. Сытина, 1908. 212 с.
11. Чарнолуцкий В.И. Итоги общественной мысли в области образования. Санкт-Петербург: Типография И. Н. Скороходова, 1906. 79 с.
12. Шмид Г.К. История средних учебных заведений. Санкт-Петербург. 1878. 683 с.

УДК 373.3/.5.014.6

Задорожна-Княгницька Л.В.,  
Рева О.В.

### ПЕДАГОГІЧНЕ НАСТАВНИЦТВО ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА

**Анотація.** У статті розкрито сутність поняття «наставництво». Розкрито сутність наставництва як однієї з форм передання педагогічного досвіду, під час якої педагог-початківець практично засвоює професійні прийоми під безпосереднім керівництвом педагога-майстра. Викладено

*результати аналізу сутності поняття «наставник», що розглядається науковцями як висококваліфікований, досвідчений педагог, який надає професійну допомогу педагогу-початківцю впродовж його першого етапу роботи в освітній установі.*

**Ключові слова:** наставник, наставництво, молодий спеціаліст, суб'єкт-суб'єктна взаємодія.

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** Забезпечення якісного професійного розвитку молодих педагогів закладів загальної середньої освіти можливе лише в результаті поступового накопичення молодим педагогом практичного досвіду в умовах грамотного методичного супроводу – наставництва – з використанням спеціальних розвивальних освітніх технологій.

Наставництво є однією з форм міжособистісної суб'єкт-суб'єктної взаємодії у спільній діяльності, спрямованої на взаєморозвиток прикладних професійних компетентностей молодого педагога та наставника з метою цілеспрямованого професійного розвитку молодого педагога та наставника. Наставник – це висококваліфікований, досвідчений педагог, який надає професійну допомогу педагогу-початківцю впродовж його першого етапу роботи в освітній установі. Отже, проблема наставництва належить до найбільш важливих у сучасній теорії управління закладом загальної середньої освіти.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми.** Проблему наставництва в педагогіці розглядали І. Барабашова, Л. Виготський, І. Воронін, Л. Жиліна, Н. Івченко, І. Кон, С. Кузнецов, А. Макаренко, Л. Фоміна. Сутність наставництва як елементу системи неперервної освіти висвітлюють у своїх дослідженнях О. Абдуліна, С. Вершловський, Н. Кузьміна, Л. Маслова, І. Круглова, Н. Лісова, С. Петрусенкота ін. Питання професійного становлення вчителя розкрили Г. Балл, Ф. Березін, А. Деркач, О. Мороз, В. Петровський, В. Слободчиков, О. Солодухова, А. Фурман, Н. Чайкіна, М. Ясницький та ін.

Зазначені вище науковці розглядають наставництво як систему соціально-педагогічних впливів більш досвідчених спеціалістів на почуття, свідомість та волю учнів задля формування в них широкого світогляду, виховання стійкої життєвої позиції та бажання оволодіти професією.

Отже, **метою статті** є розкриття сутності наставництва та його ролі у розвитку професійної майстерності педагогів-молодих спеціалістів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Проблема наставництва була предметом наукового інтересу в різні часи історії. Саме слово «наставник», яке є перекладом з англійського слова «mentor» грецького походження, пов'язаного з ім'ям наставника Телемака, сина Одиссея в поемі Гомера «Одіссея», за довгі часи неодноразово змінювало своє первинне значення. За довідковими джерелами, наставник – це «той, хто дає поради, навчає; радник, учитель (у діалектах – наглядач)» [12, с. 800]; «особа, що здійснює індивідуальне чи групове професійне навчання безпосередньо на робочому місці» [10, с. 480].

У сучасному науково-практичному дискурсі поняття «наставник» набуло нових смислів: наставник – людина, яка забезпечує супровід у складних життєвих умовах. Отже, наставник є суб'єктом професійно-педагогічної діяльності, який свідомо й цілеспрямовано координує процес особистісного й професійного зростання молодих фахівців шляхом трансляції власного досвіду. Наставник поряд із навчанням професії вводить нового робітника у сферу соціальнопсихологічних стосунків, через які відбувається реалізація професійної ролі робітника [3, с. 227].

На підставі аналізу низки трактувань сутності поняття «наставник» М. Зембицька виокремлює три його найважливіші характеристики:

- 1) наставник – це людина, яка має більший досвід або мудрість, ніж протеже;
- 2) наставник керує протеже, надає консультативну допомогу, спрямовану на його навчання та розвиток;
- 3) між наставником і протеже існує певний емоційний зв'язок, повага та довіра [5].

Беручи на себе обов'язки наставника, педагог відкриває для себе низку переваг, а саме:

- відчуває потребу шукати нові перспективи у сфері своєї педагогічної діяльності;
- отримує задоволення від спілкування зі своїми підопічними; стимулює прагнення до самовдосконалення;
- наставництво сприяє розвитку власної педагогічної кар'єри, підвищенню його педагогічної кваліфікації, росту довіри до нього в педагогічному колективі;
- наставник отримує можливість не тільки ділитися власним досвідом із молодшими колегами, але також і вчитись у них, розширює свій арсенал навичок і вмінь, опановує сучасні технології навчання, стилі професійної діяльності та ін. [11, с. 7–8].

Постійна системна і своєчасна зворотна реакція вчителя-наставника може не лише стимулювати бажання молодого учителя досягти максимальної успішності, але й забезпечити стійку мотивацію до професійного зростання в подальшому, що, своєю чергою, є основою стосунків наставник – практикант і безпосередньо впливає на поведінку, ставлення й емоційну сторону взаємодії досвідченого й молодого вчителів. На сучасному етапі діяльність наставника не повинна зводитися тільки до функцій управління. Його авторитет визначається особистими рисами: знаннями, життєвим досвідом, громадською позицією, людською привабливістю. Спосіб спілкування наставника з молодими педагогами передбачає почуття такту, здатність проникати в духовний світ іншої людини, співчувати їй тощо [8, с. 19].

Таким чином, наставником може бути лише той, хто є авторитетом для студентів. Авторитет учителя розуміємо як особливу професійну позицію, що визначає вплив на студентів і надає право приймати рішення, висловлювати оцінку, давати поради. Авторитет спирається на особистісні й професійні якості наставника: демократичний стиль співробітництва зі студентами, здатність до



відкритого спілкування, позитивну Я-концепцію наставника, його прагнення до постійного вдосконалення, ерудованість, компетентність, справедливість і доброту, загальну культуру [5, с. 10].

Головне завдання наставника у світлі вимог Рекомендацій Ради Європи полягає в тому, щоб на основі критичного аналізу навчально-виховної діяльності визначити рівень методичної, теоретичної та практичної підготовки практиканта й розробити стратегію його професійно-методичного зростання.

Отже, наставник – це досвідчений авторитетний вмотивований працівник, консультант, координатор особистісного-професійного зростання молодих педагогів, який у межах освітнього простору навчального закладу здійснює їх педагогічний супровід, спрямований на взаємний професійний розвиток на засадах партнерства. Систему суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин, що ґрунтується на актуалізації наставником життєвого й професійного досвіду, його педагогічній підтримці в розвитку особистості молодого педагога і передбачає створення сприятливих умов для самоусвідомлення ним власного «Я», самоактуалізації, самореалізації й самовдосконалення за власною освітньою програмою розвитку є педагогічним наставництвом [1, с. 110].

З огляду на професійну діяльність учителя наставництво трактують як одну з форм передання педагогічного досвіду, під час якої педагог-початківець практично засвоює професійні прийоми під безпосереднім керівництвом педагога-майстра. Отже, діяльність наставника пов'язана зі слуханням, задаванням питань і відкриттям перспектив, а не з інструктажем, наказами й обмеженнями.

У педагогічному наставництві варто сконцентруватися на особистісних потребах людини, її ціннісних вимірах щодо пізнання світу, самопізнання, наданні можливості кожному досягти бажаного на підставі розвитку власних якостей, за рахунок власних зусиль [4].

Даючи визначення наставництву, одні науковці називають його навчальним партнерством між двома або більше особами, які мають бажання ділитися досвідом або розвивати спільний інтерес (Л. Тілман), інші – розуміють його як робочі стосунки між старшими і молодшими членами організації. Наставник, який має досвід та владу в організації, є для молодого вчителя особистим радником, інструктором і тренером і сприяє кар'єрному зростанню свого протеже (Е. Стокдейл). З огляду на зазначене, завдання педагогічного наставництва ми вбачаємо в утвердженні людини-професіонала як найвищої соціальної цінності, у найповнішому розкритті її здібностей, забезпеченні розкриття її особистісно-професійних якостей [7].

Отже, наставництво є однією з форм міжособистісної суб'єкт-суб'єктної взаємодії у спільній діяльності, спрямованої на взаєморозвиток прикладних професійних компетентностей молодого працівника та наставника з метою цілеспрямованого професійного розвитку молодого спеціаліста та наставника. Результати аналізу теорії й практики здійснення педагогічного наставництва засвідчують існування формального й неформального наставництва [2].

Формальне наставництво здійснюється цілеспрямовано, є структурованим, контрольованим, підзвітним і передбачає офіційне

призначення наставника. Неформальне наставництво здійснюється у формі добровільних програм довільного змісту або спілкування підопічного з наставником, що не є регламентованими і підзвітними адміністрації закладу загальної середньої освіти. Неформальне наставництво виникає в результаті взаємної симпатії, здійснюється в довільній формі, не вимагає чіткого дотримання вимог, окреслених програмою наставництва. Ні формальне, ні неформальне наставництво, на жаль, не підкріплені фінансовим забезпеченням [1].

Форми наставництва молодих педагогів класифікуються відповідно до таких характеристик:

- 1) кількість учасників процесу: індивідуальне, групове, командне;
- 2) вектора розвивальної дії: взаємне, колегіальне, зворотне;
- 3) засобів наставництва: традиційне, електронне, інформаційне (книга та інші джерела);
- 4) тривалості й інтенсивності програми наставництва: планове, ситуативне, корекційне;
- 5) за способом впливу: пряме та опосередковане;
- 6) за змістом: комплексне та предметно-тематичне;
- 7) за особою, яка здійснює наставництво: досвідчений працівник закладу, визнаний авторитет у професії [9].

Традиційною й найбільш поширеною формою педагогічного наставництва є індивідуальне наставництво, у межах якого один наставник працює з одним молодим педагогом, які спільно складають індивідуальний план наставництва з опорою на результати проведеної діагностики. Наставник регулярно відвідує уроки молодого педагога, приділяючи особливу увагу їх попередньому й підсумковому аналізу, а також проводить власні майстер-класи з їх подальшим обговоренням [2].

У межах групового наставництва один наставник одночасно працює з невеликою групою молодих фахівців (зазвичай, від 3 до 6). У процесі роботи, наставник залучає всіх учасників групи до рефлексивної бесіди, моделювання ситуацій. Для досвідченого вчителя перевагою є заощадження часу; для педагога-початківця – можливість спільного обговорення проблем і аналізу не лише власних успіхів і невдач, але й помилок інших. Однак, недосконалість цієї форми роботи з молодими вчителями полягає в неспроможності наставника приділити кожному з підопічних достатню кількість часу для вирішення його щоденних професійних проблем [5].

Концептуально відмінним від традиційного наставництва є взаємне наставництво, що ґрунтується на принципі взаємного навчання різних за віком і статусом колег, у процесі якого молодий педагог навчає більш досвідченого колегу, і навпаки. Виникнення командного наставництва пов'язане, насамперед, з негативним досвідом здійснення індивідуального наставництва, через несумісність характерів і світоглядних позицій. Командне наставництво передбачає роботу декількох наставників з одним молодим педагогом або групою початківців, причому допомога наставників може здійснюватися і спільно, й індивідуально [5].

Протягом двох останніх десятиліть зросла популярність зворотного наставництва, у процесі якого молоді фахівці навчають старших і більш досвідчених учителів або представників адміністрації школи (наприклад, оволодіння інформаційно-комунікаційними технологіями). Стрімкий розвиток інтернет-комунікації сприяв виникненню дистанційної форми підтримки молодих педагогів – електронного наставництва (теленаставництво, e-mentoring), яке здійснюється шляхом спілкування між наставниками й підопічними за допомогою електронної пошти, на професійних форумах, блогах або за допомогою відеоконференцій упродовж тривалого періоду – від одного до кількох років [5].

Слушним вбачаємо виділення інформаційного наставництва, коли молодий педагог професійно розвивається через опрацювання різних фахових джерел: книг, відеокурсів, вебінарів, пізнавальної інформації та ін. У деяких педагогів таким чином виникає настільна книга, у якій можна знайти відповіді на різні складні запитання. Під час дослідження з'ясовано, що реалізація програм наставництва молодих педагогів, зазвичай, є плановим і довготривалим процесом. Однак, у разі потреби молодих педагогів в екстреній допомозі щодо вирішення конкретних проблем чи конфліктних ситуацій використовується ситуативне наставництво, яке, переважно, є короткотривалим. Для розв'язання більш складних проблем професійної діяльності молодого педагога здійснюється довгострокове корекційне наставництво. Наставництво може бути прямим (безпосередній контакт з людиною не лише в робочий час, але і в неформальній обстановці) і опосередкованим (опосередковано шляхом порад, рекомендацій, але особисті контакти зводяться до мінімуму).

Проблемно-тематичне наставництво передбачає вищий рівень підготовленості молодого спеціаліста й виправдане, коли виникає необхідність глибокого проникнення в окремі компоненти педагогічної технології [1].

У сучасних умовах збільшується роль електронного наставництва, за умов зменшення кількості досвідчених педагогів в освітніх установах (стосується малокомплектних та сільських дитячих садків), але воно неспроможне забезпечити захист підопічного, посередництво між ним та адміністрацією закладу. Також новою важливою формою наставництва ми вважаємо зворотне наставництво, яке дає можливість відчувати себе успішними та значущими саме молодим педагогам.

Сьогодні в Україні створення механізму професійної адаптації новопризначених працівників на робочому місці шляхом впровадження системи наставництва визначено одним з основних завдань державної кадрової політики України. Воно передбачено Стратегією державної кадрової політики на 2012-2020 роки, схваленою Указом Президента України від 1 лютого 2012 року № 45/2012.

Проте на сьогодні в системі наставництва в Україні існують проблеми, які стримують його розвиток та поширення. Серед них головними є недосконалість нормативно-правового забезпечення в організаційних, фінансових, кадрових питаннях; недостатність державної підтримки, низький рівень зацікавленості

багатьох роботодавців. Така ситуація потребує дослідження вказаних проблем та особливостей застосування наставництва на різних підприємствах для формування пропозицій щодо його розвитку та поширення.

У зарубіжних країнах поряд з наставництвом існують й інші способи взаємодії досвідчених та молодих спеціалістів. Суті терміну «наставництво» відповідають аналогічні поняття в інших мовах:

- в англійській – менторинг, що передбачає не тільки роботу з новачками, але й розкриття можливостей працівників, розвиток кадрового резерву;

- коучинг (з англійської мови «coach» означає «тренувати, готувати до змагань; навчати») – процес підтримки, тренування, стимулювання того, хто навчається, до пробудження його внутрішньої сили;

- тьюторство (англ. tutor), яким позначається опікунство, наставництво в навчальній взаємодії, що забезпечує реалізацію індивідуального підходу, допомога студентам у визначенні свого шляху освоєння матеріалу, персональної освітньої траєкторії прямування до мети;

- едвізор (англійське слово advisor – похідне від давньофранцузького «avisen» в значенні «роздумувати, давати раду») – це викладач, який виконує функції академічного наставника студента, що навчається за певною спеціальністю, сприяє у виборі траєкторії навчання (формуванні індивідуального навчального плану) і освоєнні освітньої програми; представляє академічні інтереси учнів і бере участь в підготовці всіх необхідних інформаційних матеріалів щодо організації навчального процесу;

- супервізія (від латинського supervidere «дивитися зверху») – це професійне консультування й аналіз доцільності і якості використання практичних підходів і методів консультування, а також відносин, що виникають між клієнтом і консультантом [1].

**Висновки.** Отже, огляд теорії, історичних традицій і сучасної практики наставництва свідчить, що сьогодні воно не зникло, а лише змінило свою форму, стало більш різноманітним і більш функціональним. Результати вивчення теоретичних засад і практичного досвіду ми врахували в розробці технології наставництва відповідно до завдань реформування сучасної школи.

На підставі теоретичної розвідки визначено, що наставництво є однією з форм міжособистісної суб'єкт-суб'єктної взаємодії у спільній діяльності, спрямованої на взаєморозвиток прикладних професійних компетентностей молодого педагога та наставника з метою цілеспрямованого професійного розвитку молодого педагога та наставника. Наставник – це висококваліфікований, досвідчений педагог, який надає професійну допомогу педагогу-початківцю впродовж його першого етапу роботи в освітній установі.

### Література

1. Безсонова О. К. Професійний розвиток молодих педагогів в умовах дошкільного навчального закладу: дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук: 13.00.08. Київ, 2019.
2. Гаврилів Н. Наставництво як вид професійної діяльності: генеза розвитку та становлення. 2009. URL: [www.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Pippo/2009\\_5/](http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Pippo/2009_5/)

Navryliv.htm. (дата звернення 2.08.2019).

3. Гончаренко, С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь. 1997
4. Денисюк Л. І. Людиноцентризм як основа реалізації сучасних управлінських ідей. 2009. URL: <http://portfolio-zolosit.ck.ua/pdf/seminars/2.pdf>. (дата звернення 2.08.2019).
5. Зембицька, М. В. (2011). Наставництво у системі середньої освіти США як психолого-педагогічна проблема. *Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*, №20, С. 41–44.
6. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике. Москва: ИКЦ «МарТ». 2005.
7. Кравець Н. М. Гуманізм і духовні цінності в освіті. 2010. URL: [conf.vntu.edu.ua/humed/2010/txt/kravets.php](http://conf.vntu.edu.ua/humed/2010/txt/kravets.php) (дата звернення 03.09.2019).
8. Мацкевич, Н. М. Формування готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи з фізичного виховання: Дис. канд. з фізичного виховання та спорту. Волинський державний університет ім. Лесі Українки. Луцьк. 2001.
9. Осипова И. В. Научно-методическое психолого-педагогическое обеспечение непрерывного профессионального образования: Научно-методическое пособие. Екатеринбург: «Филантроп». 2007.
10. Рапацевич Е. С. Современный словарь по педагогике. Минск: Современное слово. 2001.
11. Сапрыгина, Е. М. Представление опыта работы по внедрению «Института наставничества» в рамках профилактической работы с несовершеннолетними, состоящими на профилактических учетах в органах системы профилактики. Волгодонск. 2014.
12. Яременко В. В., Сліпушко. О. М. Новий тлумачний словник української мови. (Т. 2.). Київ: Аконті. 1999

УДК 378.017(04)

Задорожна-Княгиницька Л.В.,  
Скабьолкін А.М.

## МУЗЕЙНА ПЕДАГОГІКА ЯК ЧИННИК НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ

***Анотація.** У статті розкрито основні роль музейної педагогіки у вирішенні проблеми національно-патріотичного виховання школярів. Викладено результати аналізу поняття «музейна педагогіка» та визначено основні функції музейної педагогіки в контексті чинної нормативної бази з питань патріотичного виховання. Схарактеризовано роль шкільного музею як засобу національно-патріотичного виховання школярів в умовах реформування сучасної середньої освіти.*

**Ключові слова:** музейна педагогіка, національно-патріотичне виховання, шкільний музей, музейна комунікація.

**Постановка проблеми.** Одним із пріоритетних завдань освіти, визначених Концепцією Нової української школи є виховання дитини як патріота. Важливе місце серед засобів вирішення цієї проблеми займає один з перспективних напрямів сучасної педагогіки – музейна педагогіка, що є педагогічною дисципліною, яка вивчає шляхи становлення гуманістичного світогляду, що базується на духовних цінностях, а також специфіку інтелектуального, етичного і естетичного розвитку особистості в процесі музейної

комунікації [10].

Музейна педагогіка спрямована на вирішення важливих проблем формування особистості, зокрема: залучення школярів до дослідницької діяльності у межах вивчення музейних експозицій, розвиток їхніх дослідницьких умінь і творчих здібностей, вироблення здатності до самостійних суджень та оцінювання, навичок критичного мислення. Отже, музейна педагогіка має важливе значення в системі освіти та сприяє всебічному розвитку особистості учня, активному пізнанню навколишнього світу.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблеми музеєзнавчої та історико-краєзнавчої діяльності розкрили у своїх дослідженнях Н. Ганнусенко, О. Кушпетюк, О. Січкарук, М. Степаненко, В. Шевченко, М. Юхневич; питання реалізації виховного потенціалу музеїв висвітлили Ю. Ключко, М. Нагорський, І. Пантелійчук та ін. Актуальні проблеми розвитку музейної педагогіки вивчають Т. Белофастова, Є. Ванслова, Л. Гайда, О. Караманов, Ю. Ключко, І. Коссова, Ф. Левітас, Л. Масал, Б. Столяров, М. Юхневич та ін.

Проте, незважаючи на значний інтерес науковців до зазначеної вище проблеми, музейна педагогіка в сучасних дослідженнях займає незначне місце. Система освіти в основному продовжує залишатися поза цією дуже важливою сферою національної культури.

Метою статті є теоретичне обґрунтування музейної педагогіки як засобу вирішення проблеми патріотичного виховання школярів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Музей у сучасному світі є не лише місцем збереження, обліку та вивчення пам'яток культури. Сьогодні музей – це науково-просвітницький, освітній заклад, який ставить перед собою, окрім специфічних професійних завдань, також широкі науково-освітні, естетичні та виховні завдання. Можна стверджувати, що сучасний музей – це своєрідний центр духовної культури майбутнього. Таке розуміння ролі і місця музею в останні десятиліття зробило актуальним сприйняття музею, як цілого соціального інституту з його багаточисленними функціями, напрямками, формами в їх органічній взаємодії [6].

Термін «музейна педагогіка» було введено в обіг у 1934 р. німецькими науковцями. Як своєрідна галузь знань та наукових досліджень, музейна педагогіка зміцніла протягом другої половини XX століття. За її концепцією музеї повинні значно розширити свої традиційні функції, як і традиційну діяльність, що означало активізувати свою участь у житті суспільства, інтегруватися в конкретне соціокультурне середовище. Парадигми історичнокультурного розвитку націй і народів, світової цивілізації зумовлювали якісні зміни актуальних завдань як культурних, так і освітніх інституцій. Змінювалася передусім методологія реалізації функцій музею, який не просто розглядався як джерело додаткового пізнання, а як громадянський, інформаційний, виховний центр культурної спадщини, що мала працювати на людину і для людини [9].

Термін «музейна педагогіка» отримав своє обґрунтування в 2011 р. в «Українському педагогічному енциклопедичному словнику» С. Гончаренка. У ньому зазначалося, що «музейна педагогіка – це галузь науки, яка вивчає

історію, особливості культурно-освітньої діяльності музеїв, методи впливу музеїв на різні категорії відвідувачів, взаємодію музеїв з освітніми установами тощо. Основна мета музейної педагогіки – прилучення до музеїв підростаючого покоління, творчий розвиток особистості...» [2, с. 296].

Музейна педагогіка розглядається як комплексна наукова дисципліна, що тільки формується, знаходиться на стику музеєзнавства, педагогіки, психології, та вивчає виховні аспекти музейної комунікації [7], як галузь діяльності, що здійснює передачу культурного досвіду на основі міждисциплінарного та поліхудожнього підходу через педагогічний процес в умовах музейного середовища [5, с. 27].

Предметом вивчення нової наукової дисципліни є дослідження закономірностей, принципів, методів роботи музеїв зі своєю аудиторією. Її головний об'єкт – культурно-освітні аспекти музейної комунікації, тобто особливий підхід до різноманітних діалогових процесів, що відбуваються у музеї, що ставить завдання участі у формуванні вільної, творчої, ініціативної особистості, здатної стати активним учасником діалогу [7].

Таким чином, музейна педагогіка за об'єктом співпадає з теорією музейної комунікації, а за методом – з педагогікою, ширше – з психологією. Музейна педагогіка не тільки узагальнює досвід, але й прогнозує нові методики, створює музейно-педагогічні програми. З огляду на міждисциплінарний характер, музейна педагогіка оперує категоріями музеєзнавства і психолого-педагогічних дисциплін, зокрема: «музейний предмет», «музейна культура», «музейна комунікація», «виховання», «дидактика», «музейна освіта», «музейний педагог», «візуальне мислення».

Роль та значення музейної педагогіки значно розширилися у зв'язку з тими соціально-історичними викликами, на які змушена відповідати Україна в останні роки. Указ Президента України за № 580/2015 «Про Стратегію національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 роки» акцентує на необхідності виховання громадянина – патріота України, утвердження любові до Батьківщини, духовності, моральності, шанобливого ставлення до національних надбань Українського народу, наслідування найкращих прикладів мужності та звитяги борців за свободу та незалежність України як з історичного минулого, так і захисників, які сьогодні відстоюють суверенітет та територіальну цілісність держави [8].

Зазначений вище нормативний документ значно розширив бачення державних органів, органів місцевого самоврядування, освітньо-наукових та культурних установ, організацій громадянського суспільства щодо найбільш значущої проблеми часу – патріотичного виховання молоді. У документі конкретно визначені головні сфери національно-патріотичного виховання:

- освіта і наука;
- культура та мистецтво;
- історія, вшанування пам'ятних дат та історичних постатей;
- краєзнавство і туризм;
- охорона довкілля;

- фізкультура, спорт;
- оборона України тощо.

З огляду на ці сфери національно-патріотичного виховання, музейна політика, музеєзнавство, музейна педагогіка займатимуть у системі виховання нації і зміцненні держави більш помітну роль. Безперечно, що молодь (як і весь народ) потребує не лише правди про історію (почасти трагедійну) України. Дуже важливою є позитивна емоція, необхідність усвідомлення досягнень Українського народу, його культурно-історичних, інтелектуальних, духовних надбань [9].

В Указі «Про Стратегію національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016-2020 роки» підкреслено, що індикаторами ефективності реалізації заходів із національно-патріотичного виховання мають стати:

- збільшення відвідуваності дітьми та молоддю закладів, що популяризують культурні та національно-мистецькі традиції Українського народу, а також експозицій музеїв, присвячених національно-визвольній боротьбі за незалежність і територіальну цілісність України;

- підвищення рівня знань у дітей і молоді про видатних особистостей українського державотворення, визначних вітчизняних учених, педагогів, спортсменів, провідних діячів культури і мистецтва, духовних провідників Українського народу;

- збільшення кількості дітей та молоді, які по дорожують в інші регіони України та до держав Європейського Союзу [8].

Значну роль у розвитку музейної педагогіки відіграють шкільні музеї.

Як зазначає А. Дульська, музей при закладі освіти являє собою живу, дієву силу, а не мертву виставку фотографій і документів; значний потенціал в освітньому процесі учнів, центр формування соціально-культурної компетенції учнів, головними умовами створення якого є наявність оригінальних матеріалів, що відповідають профілю, приміщення і обладнання, де зберігають і демонструють музейну експозицію [2]. У цих центрах активізовано науково-дослідну, художньо-естетичну та патріотичну діяльність, посилено спрямованість на формування в учнів початкової школи нерозривності минулого, сьогодення та майбутнього України [1].

Шкільний музей – це творча лабораторія національно-патріотичного виховання учнівської молоді; він являє собою куточок, осередок, який оформлений відповідно до певної теми і містить, крім музейних експонатів, учнівські роботи, створені школярами різного віку до і після відвідування класичних музеїв. Учні в ньому поринають у світ мистецтва, повторно переглядаючи музейні експонати, та отримують позитивні враження [7].

Л.Шаповал, Ж.Клименко, Л.Козаченко розглядають музей як особливий розвивальний простір, створений з метою долучення учнів до світу мистецтва, розширення їхнього культурного і національного світогляду, формування здатності до творчості, їхньої життєвої компетентності, розвитку уявлення, фантазії за рахунок продуктивної діяльності та самостійності [11].

О.Кубрак, розкриваючи педагогічну значущість шкільного музею, оцінює



його як соціокультурний центр духовності та культури у межах певного населеного пункту, сховище людської пам'яті, в яких зберігаються та експонуються предмети культури, побуту та мистецтва, однак це не сховище старих речей, а простір для творчості, де відбувається діалог старої та нової епох, науково-практична діяльність, спрямована на передачу культурно-освітнього досвіду попередніх поколінь молоді [4].

С. Волошин, аналізуючи проблему національно-патріотичного виховання учнів початково школи засобами музейної педагогіки, подає авторське визначення шкільного музею та поняття «патріотичне виховання засобами музейної педагогіки». Як зазначає дослідниця, музей при закладах освіти є творчою лабораторією, яка охоплює важливий потенціал освітнього процесу з метою виховання патріотичних почуттів в учнів початкової школи. Патріотичне виховання засобами музейної педагогіки – це процес формування прихильності особистості дитини до своєї нації, ціннісного почуття приналежності до своєї Вітчизни, усвідомлення національної самобутності свого народу за рахунок використання інноваційних форм, елементів педагогічних технологій освітнього інтерактивного музейного середовища [1].

У межах аналізу проблеми національно-патріотичного виховання учнів загальноосвітніх шкіл засобами музейної педагогіки, науковці виокремлюють такі специфічні риси шкільних музеїв: шкільний музей входить до структури школи, відповідає її потребам, його матеріали використовуються в освітньому процесі; у створенні музеїв беруть участь учні і виступають не як пасивні спостерігачі, а як автори та творці експонатів; робота в музеї захоплює учнів, природно стимулює їхню творчу думку, зміцнює і розвиває їхні творчі інтереси; зібрані експонати в музеї дають змогу учням більше дізнатися про свій народ, його побут, мистецтво, народну творчість, природу та визначні місця, тобто закладають основи патріотизму; кожен експонат є доступним учневі; освітній потенціал спрямований на соціальну адаптацію і розвиток емоційної сфери учнів, здійснення суб'єкт-суб'єктних стосунків, створення ситуації успіху та доброзичливої атмосфери; участь у створенні експонатів як учнів, так і батьків, родин [1].

Отже, основними напрямками діяльності музеїв у межах здійснення національно-патріотичного виховання школярів є наступні:

- інформування, тобто початкове отримання свідчень про музей, його колекцію або окремі музейні предмети. Воно здійснюється не тільки в формі лекцій та консультацій. Сучасне інформаційне обслуговування охоплює найрізноманітніші способи надання інформації за допомогою комп'ютерів, друкованої продукції, розробленої і для дорослих, і для дітей;

- навчання, що охоплює передачу та засвоєння знань, а також здобуття вмінь та навичок під час музейної комунікації. Навчання здійснюється в формі уроку-екскурсії, тематичного заняття;

- розвиток творчого початку, що реалізується формами студії, фестивалю, конкурсів, історичної гри тощо;

- спілкування, що може бути організовано в формі зустрічі, клубу, брифінгу тощо;

– відпочинок, що реалізується через організацію ярмарок, масових заходів, свят, концертів тощо [6].

**Висновки.** Отже, впровадження музейної педагогіки в освітній процес закладів загальної середньої освіти є важливим та необхідним заходом для покращення знань з вітчизняної культури, виховання естетичних смаків в учнівської молоді та вміння споглядати твори мистецтва, розвиває креативний погляд не лише в особистому, а й у професійному напрямку. Такі знання дають коротку інформацію, що несе в собі відповідний рівень знань, поглиблює раніше набуті культурологічні знання.

### Література

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге, доповнене і виправле. Рівне: Волинські обереги, 2011. 522 с.
2. Дульська А. А. Формування соціально-культурної компетенції учнів МНВК засобами вивчення скарбів культури і старовини українського народу : метод. посіб. Кам'янець-Подільський, 2014. 68 с.
3. Кубрак О. Круглий стіл «Музеї навчальних закладів як осередки патріотичного виховання». URL: [http://pmu.in.ua/news/info\\_letter\\_2015\\_1/](http://pmu.in.ua/news/info_letter_2015_1/).
4. Ласкій І. Курс «Музейна педагогіка»: особливості взаємодії школи й музею. *Мистецтво та освіта*. 2009. № 3.
5. Лисенко Т.М. Музейна педагогіка: проблеми та перспективи розвитку. URL: [https://virtkafedra.ucoz.ua/el\\_gurnal/pages/vyp9/lysenko.pdf](https://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp9/lysenko.pdf) (Дата звернення 08.09.2019)
6. Музейна педагогіка та інтерактивні технології в контексті функціонування історико-культурного комплексу «Запорозька січ»: до постановки проблеми URL: <http://www.museum.dp.ua/article0179-2.html> (Дата звернення 08.09.2019)
7. Стратегія національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 роки: від 13 жовтня 2015 р. №580/2015. Указ Президента України. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/580/2015>.
8. Філіпчук Н.О. Музейна педагогіка і виховання нації. *Молодий вчений*. № 3 (55), 2018 р. С. 137-142.
9. Удовиченко І.В. Музейна педагогіка: теорія і практика: науково-методичний посібник. К.: Логос, Національний музей історії України, 2017. 72 с.
10. Шаповал Л., Клименко Ж., Козаченко Л. Формування національної свідомості дошкільників засобами музейної педагогіки. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2009. № 4. С. 11–16.

УДК 373.5.014(4)

Мойсеєнко Р.М.,  
Щербак О.В.

### ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

*Анотація.* Статтю присвячено огляду системи профільної шкільної освіти зарубіжних країн та можливості використання їх позитивного досвіду в розбудові нової української школи. Розкрито перманентний характер структурних трансформацій у секторі шкільної освіти в країнах Європи та США; охарактеризовано підходи країн ЄС до реформ з подовження шкільної освіти в умовах глобалізації; зроблено висновок як про універсальний характер

*тенденції подовження тривалості навчання, так і варіативність моделей, що використовують країни з урахуванням національної специфіки.*

**Ключові слова:** *країни ЄС, профільне навчання, рекомендації, реформи, тривалість шкільної освіти, Україна.*

**Постановка проблеми.** Європейський вектор освітньої політики України дають підстави для реформ загальної середньої освіти. В умовах кардинальних змін вивчення досвіду зарубіжних, передусім європейських країн набуває гострої актуальності. Зростаючий взаємозв'язок і взаємозалежність країн призводить до необхідності виходу за межі національних рамок і державних кордонів. В таких умовах вкрай актуальним стало ретельне, систематичне і об'єктивне вивчення в порівняльному плані міжнародного досвіду розвитку освіти. Активні глобалізаційні процеси спонукають до синхронізації української освіти з європейською для ефективної співпраці та виходу на новий рівень взаємодій. Профілізація старшої школи в Україні відповідає загальному контексту розвитку старшої школи в зарубіжжі, яка в країнах світу є профільною.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Модернізація національної школи у 90-х рр. ХХ – на початку ХХІ ст. спрямувала науковий пошук вітчизняних учених на дослідження:

- проблемами профільної диференціації займалися як вітчизняні (Н. Бібік, О. Бугайов, М. Бурда, В. Мадзігон, Н. Матяш, А. Самодрин, О. Топузов, Н. Шиян), так і зарубіжні (М. Войтеховська, А. Костін, Х. Лійметс, Ю. Лях, В. Панов, Л. Понер, І. Унт та ін.) вчені;

- трансформація освітньої сфери в Україні та зарубіжних країнах (Н. Авшенюк, В. Андрущенко, Л. Березівська, Л. Гриневич, В. Кремень, О. Локшина, В. Огнев'юк, А. Сбруєва, С. Сисоєва, О. Сухомлинська та ін.);

- неперервної професійної освіти (С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кремень, Н. Ничкало);

- дослідження розвитку профільного навчання за кордоном (Н. Абашкіна, Т. Десятов, О. Джуринський, Т. Кошманова, Б. Омельченко, Л. Пуховська, В. Рижов, А. Самодрин, А. Сімак, Ф. Шльосек, М. Авраменко, А. Джуринський, Н. Кравець, К. Корсак, О. Локшина, О. Савченко та ін.);

- компаративний аналіз організації профільного навчання в різних країнах (Н. Воскресенська, О. Лисова, О. Локшина, О. Овчарук, А. Сбруєва);

- порівняльно-педагогічні дослідження з теорії та практики забезпечення якості середньої освіти в Україні та країнах ЄС (Г. Єгоров, О. Локшина, В. Луговий, Т. Лукина, О. Овчарук, А. Сбруєва та ін.).

Теоретичний аналіз допрофесійної підготовки учнів за кордоном показав, що у США професійна орієнтація закладена у змісті освіти з паралельним розширенням елективної освіти через профільні спецкурси (В. Рижов), акцент викладання робиться на діяльність, яка дає можливість навчитися професії через вивчення певних предметів (Т. Кошманова). У Франції та Італії система профільної освіти передбачає навчання в ліцеях. Поглиблений курс технологічного навчання в Німеччині забезпечує учням підготовку за групою

професій (Б. Омеляненко); в цій країні діє гнучка система навчання в гімназіях, середній школі та професійних школах (В. Рижов), функціонує дуальна система організації професійної підготовки кадрів (Н. Абашкіна, А. Сімак, Т. Якимович). Особливість системи профорієнтації в Японії зумовлюється тим, що великі промислові компанії відкривають власні приватні навчальні заклади з теоретичною підготовкою та виробничим навчанням на підприємстві за визначеною спеціальністю (А. Самодрин). Освітня реформа у Польщі передбачає ліквідацію середніх професійних шкіл і впровадження трирічних ліцеїв, які мають певний професійний профіль (Ф. Шльосек). Професійне навчання у Туреччині в закладах професійно-технічної освіти розглядав Т. Десятов [10].

**Мета статті.** Автор має на меті висвітлити та описати розвиток профільної середньої освіти в країнах Західної Європи, зробити її компаративний аналіз, включаючи найпопулярніші тенденції середньої освіти в країн. Одним із завдань є опис характеру трансформацій змісту шкільної освіти в аспекті подовження її тривалості з розкриттям причин, підходів до реалізації та дискусійних моментів навколо цієї проблеми.

Орієнтацію на країни ЄС можна пояснити як географічним сусідством з Україною, спільністю історичних традицій, так і євроінтеграційними устремліннями нашої країни.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Важливу роль входження в навчальний простір зарубіжних країн відіграє порівняльна педагогіка. Навички порівняльного бачення можуть відігравати центральну роль у вихованні критичних цілей навчання, які ставляться перед Україною. Національні системи освіти не легко виокремлюються, але тісно пов'язані з суспільством, яке його підтримує. Це часто призводить до обмеження освітніх запозичень і небажання вивчати країни за межами Заходу, оскільки порівняльні педагоги вважають, що широке впровадження освіти з однієї країни в іншу є короткозорим, і що треба враховувати такі практики у світлі різних соціальних, політичних, економічних та культурних контекстів, в яких вони відбуваються [14, с.22].

Проблема профільного навчання старшокласників та напрями його розвитку визначені в основних державних документах про освіту в Україні: ЗУ «Про загальну середню освіту» 1999 р., ЗУ «Про освіту» 2017 р., Державна національна програма «Освіта. Україна ХХІ століття» 1993 р., «Національна доктрина розвитку освіти» 2002 р., «Стратегія сталого розвитку «Україна – 2020» 2015 р., Рекомендація ЄС «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» 2006 р., Постанова Кабміну №87 від 12.02.2018 «Про затвердження Державного стандарту початкової освіти», Постанова Кабміну №1392 від 13.11.2011 р. «Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти», проект МОН «Нова українська школа» 2016 р., Розпорядження Кабміну № 988-р від 14.12.2016 «Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року», «Національна доктрина розвитку освіти в Україні у ХХІ столітті» на період до 2021 р., які закріпили європейський вимір освіти в умовах компетентнісного підходу та

впровадження профільного навчання в старшій школі всіх типів закладів загальної середньої освіти. Розроблені Концепції профільного навчання в старшій школі 2003 р., 2009 р. та 2013 р., були скасовані, зараз старша школа керується Наказом МОН № 408 від 20.04.2018 «Про затвердження типових освітніх програм закладів загальної середньої освіти III ступеня».

На цей час здобуття профільної середньої освіти передбачає два спрямування:

- академічне – навчання на основі поєднання змісту освіти, визначеного стандартом профільної середньої освіти, і поглибленого вивчення окремих предметів із урахуванням здібностей та освітніх потреб здобувачів освіти з орієнтацією на продовження навчання на вищих рівнях освіти;
- професійне – зорієнтоване на ринок праці профільне навчання на основі поєднання змісту освіти, визначеного стандартом профільної середньої освіти, та професійно орієнтованого підходу до навчання з урахуванням здібностей і потреб учнів [2].

Перш за все, розглядаючи зарубіжний досвід навчання слід наголосити на уніфікації системи освіти Західноєвропейських країн та мінімізації відмінностей національних систем. Відтак, синхронізація системи освіти, хоча і повільно, зараз відбувається на континентальному рівні (в межах ЄС). Ці процеси діють підставу для уніфікації освіти на кожному континенті, а в майбутньому і на світовому рівні. Враховуючи європейський вектор співробітництва (з метою уніфікації національної системи) в сучасній українській реформі є перехід з 2018 року на 12-річну систему навчання, так як в Європі (крім Білорусі та Російської Федерації) 12-річна або 13-річна базова середня освіта. Але уніфікація європейської освіти пройшла дуже тривалий шлях такого процесу. Так, німецький філософ Л. фон Штайн (Lorenz von Stein) акцентує на тривалості процесу об'єднання розрізнених форм шкільництва та переходу до адміністративного управління. За його міркуваннями, цей процес зайняв більше тисячі років [15, с.3].

В більшості країн Західної Європи започаткування централізованої системи освіти стало логічним результатом історико-політичного розвитку та сформувалися у першій половині XX сторіччя. Освітня модель у цих країнах передбачала надання усім громадянам безоплатну масову початкову освіту. Тривалість обов'язкової освіти в Європі в 1930 році складала 4-9 років. Фактично, більшість підлітків у 11-15 років потрібні були йти працювати. Після завершення універсальних систем початкової освіти, європейські країни перейшли подовження тривалості обов'язкової освіти, що було передусім спричинено потребою повоєнних економік Європи у кваліфікованій робочій силі для відбудови зруйнованих Другою світовою війною країн [7, с.45].

Після Другої світової війни понад 80 % молоді в Європі відвідували лише початкові школи, а більшість населення проживала у сільській місцевості, де в школах усі предмети викладав один вчитель. Лише 5–10 % молодих людей навчалася в освітніх інституціях, які готували для продовження навчання на університетському рівні. Середня освіта будувалася на селекційному принципі, тому більшість з них після завершення навчання у 16 років виходили на ринок

праці чи переходили до навчання в комерційних або технічних шкіл.

Позиція Брюсселя щодо стратегічної важливості освіти у XXI ст. формує загальну тенденцію подальшого подовження тривалості навчання у школі державами-членами як в межах обов'язкової, так і повної середньої освіти. Зокрема, у 2006 році Європейський Парламент та Європейська Рада ухвалили Рекомендацію про ключові компетентності для неперервного навчання, якою було запропоновано Європейську довідкову рамку ключових компетентностей для навчання протягом життя (A European Reference Framework of Key Competencies for Lifelong Learning) для упровадження в державах-членах Європейського Союзу (ЄС) [13]. Основні компетенції – це ті, які необхідні всім громадянам для особистої реалізації та розвитку, активного громадянського життя, соціальної єдності та можливості працевлаштування [11]. Україна перейняла досвід ЄС та впровадила десять ключових компетентностей в рамках НУШ у 2016 році. Нова українська школа буде орієнтуватися не на знання, а на навички і вміння, але це, не означає, що в школі компетентностей пропадуть знання. На перейняття досвіду навчання ключовим компетенціям школярів нашої країні потрібні були десять років.

Проголошуючи завданням шкільної освіти формування у молоді ключових компетентностей на рівні, що є необхідним для подальшого життя, Брюссель, фактично, започаткував кардинальну перебудову національних систем шкільної освіти на компетентнісні засади.

В основу профільного навчання закладів загальної середньої освіти зарубіжжя покладено диференційований підхід, який передбачає врахування вікових, фізичних, психічних, інтелектуальних особливостей дітей і спрямована на всебічний розвиток учнів та забезпечення їхньої фахово спрямованої освіти [12]. Диференціація навчання як основа профільного навчання в західноєвропейських країнах існує досить давно. У Франції вона існує півтора століття, нагромаджений величезний досвід впровадження її у шкільну практику. У Німеччині цією практикою займалися з 60-х років XX століття. Формування профільної школи у Великій Британії як цілісної системи завершилось лише у XX ст. Головними чинниками, які спонукають до організації профільних напрямів чи профільного спрямування є, з одного боку, інтереси, бажання, нахили дитини, з іншого – соціальні умови і запити ринку праці [12].

Освітня ланка має певну схожість з різними організаційними формами професійного навчання в контексті національних освітніх систем західноєвропейських країн: так, для всіх країн ЄС обов'язкова освіта розпочинається для дітей у шестирічному віці (Англія з п'яти) і триває 9 років поспіль. Початкова освіта триває чотири роки – з 1-го по 4-й клас. Профільне навчання в основній школі більшості країн Європи означає допрофесійну (допрофільну та профільну) підготовку у профільних класах і групах [5]. Початковий етап диференціації починається в старших класах неповної середньої школи, де вона має попередній, орієнтовний характер. На старшому ступені середньої школи у більшості країн світу здійснюється профільна диференціація навчання. Учні навчаються у спеціалізованих секціях,

відділеннях і серіях, які можна вважати аналогами профілів, вся багатоманітність яких зводиться до двох напрямів - академічного (загальноосвітнього) та практичного (технологічного, допрофесійного). Кількість профілів диференціації практичного напрямку може варіюватися від 3 (Німеччина, Франція) до 17 (Швеція). Тривалість профільного навчання у середньому становить 2-4 роки [4]. За рахунок профільного навчання в старшій школі програма бакалаврата в Європі становить три роки.

Щоб відповідати стандартам сучасного вчителя, вчитель в країнах ЄС повинен визнати необхідність постійного навчання, необхідність підвищення його професійних навичок. Існують деякі відмінності в системі педагогічної освіти для вчителів середніх шкіл. У більшості країн-членів ЄС для того, щоб стати викладачем професійної школи або технікуму, необхідно закінчити вищу професійну школу. Виняток становлять Данія та Люксембург. У Данії, щоб стати вчителем професійної технічної школи, потрібно мати п'ятирічний професійний досвід, а також закінчити педагогічний курс. У Люксембурзі викладачі професійно-технічних шкіл повинні мати п'ятирічну професійну практику і закінчити трирічне педагогічне навчання [16].

Щодо викладання в Україні, на сьогодні педагогів, готових до роботи у старшій профільній школі, обмаль (на думку самих учителів, їхня кількість становить орієнтовно 30% потреби), якщо не брати до уваги вчителів декількох навчальних закладів, досвід яких з профільного навчання вивчається як перспективний [9, с.8]. Ситуація ускладнюється тим, що на практиці підготовку таких фахівців ще не розпочато. Фахівці вищої школи бачать вихід в тому, щоб відкрити магістратури для вчителів школи саме з тих предметів, за якими вони будуть викладати в профільній школі.

Незалежно від національної специфіки, в усіх країнах профільне навчання базується на визначенні переліку навчальних предметів чи освітніх галузей, змісту, вмінь і навичок/компетентностей, необхідних для підготовки молоді до дорослого життя. Узагальнений варіант є комбінацією таких складових, наведений в табл.1.

*Таблиця 1*

**Складові профільної освіти старшої школи [4]**

<b>Напрямок підготовки</b>	<b>Освітні галузі</b>
Загальноосвітні предмети	Обов'язкові для вивчення усіма учнями предмети/освітні галузі, до переліку яких найчастіше входять державна мова (мови), математика, предмети гуманітарного циклу (історія, суспільствознавство, громадянознавство), фізична культура (іноді з інтеграцією освіти про здоровий спосіб життя), ІКТ, природознавство (інтегрований предмет з елементами фізики, хімії, біології), мистецтвознавство (основи мистецтва, музики, танцю, драми) та іноземна мова.
Профільні предмети	Відповідають обраному профілю/напрямку навчання. Профільний предмет залишається головним компонентом змісту освіти на цьому рівні, передбачаючи поглиблене навчання предметів обраного профілю.

Предмети за вибором (загальноосвітні чи профільно-базовані)	Надають учням можливість удосконалювати знання з обраної галузі шляхом вивчення поглиблених модулів з фаху або споріднених з ним. Можливим є вибір протилежних до профілю дисциплін або дисциплін загального характеру.
Міжпредметні галузі/теми/курси	Орієнтовані на формування ключових компетентностей. Це - уміння вчитися, використовувати ІКТ, критично мислити, приймати рішення та розв'язувати проблеми; здобувати нові знання протягом життя; працювати в команді.
Релігійна/моральна освіта	Залишилася в багатьох західноєвропейських країнах, викладається за бажанням учнів та їхніх батьків.
Предмети/курси практичного спрямування	Виробнича практика, лабораторні роботи, волонтерська робота у громаді

Підходи до формування індивідуального навчального плану учня варіюються від варіанту жорстко фіксованого переліку обов'язкових навчальних предметів/курсів (Франція) до надання можливості учневі обирати з пропонованого переліку навчальних предметів/курсів (США) [4].

Стаціонарні відділення і секції з уніфікованими навчальними планами і програмами існують у старших класах середніх шкіл Німеччини, Італії, Іспанії, Нідерландів, Данії, Аргентини і в інших країнах. У деяких країнах профільна диференціація здійснюється за іншим принципом. Учнім пропонується широкий спектр елективних предметів, і фактично саме вони відіграють головну роль у здійсненні спеціалізованого навчання. Така система характерна для старшої школи США, Англії, Шотландії. Заклади загальної середньої освіти мають автономію в Великій Британії, Франції, Італії, Швеції, що дає змогу самостійно складати навчальні плани для забезпечення профільної освіти. В наступних країнах, як Англія, Німеччина, Австрія, Нідерланди, Швейцарія, Ірландія старша профільна школа долучається до основної школи і функціонує в межах єдиного навчального закладу.

Перспективи профільної освіти старшої школи пов'язані з європейською стратегією реалізації "освіти протягом усього життя". Цей процес спрямований на забезпечення неперервності, цілісності та взаємозв'язку всіх освітніх щаблів, стосунки між якими будуються на засадах рівноправного партнерства. За таких умов становлення та розвиток профільної освіти сприймається як єдиний комплекс дій усіх її суб'єктів. Стратегічні завдання профільної старшої школи підпорядковані меті забезпечення доступної та якісної вищої освіти [5].

Домінуючі тенденції в теорії і практиці середньої школи загострювали питання співвіднесеності загальної та профільної освіти. В результаті, теоретичною основою диференційованого навчання у Західноєвропейських країнах стали ідеї поваги до особистості, вимоги побудови навчального процесу з урахуванням індивідуальних особливостей та інтересів дітей. Основні контури цілісної концепції профільної освіти реалізуються відповідно до власної мети, завдань, принципів.

Стосовно особливостей організації шкільної профільної освіти Австрії, кількість шкільних профільних напрямів підступає до 14, вони



найрізноманітніші та можуть бути закріплені у назвах шкіл Австрії (музичний, спортивний, лижнеспортивний), а самі профільні галузі: іноземні мови, творча/художня, природничо-технічна, екологічна, інформатика, суспільний і економічний, інтеркультурний, рухово-орієнтований, здоров'я і харчування, мовно-суспільна, природничо-науково-технічна, спортивна [12]. Поряд з профільною освітою основні австрійські школи, як правило, надають учням можливість здобуття і безпрофільної освіти (класичне навчання).

У Німеччині після закінчення початкової освіти школярі переходять до так званого орієнтовного ступеня (5-6 класи), після чого учні розподіляються до однієї з чотирьох різновидів шкіл: головної школи, реальної школи, загальної школи або гімназії. Зміст, методи і форми головної школи спрямовані переважно на професійну освіту й передбачають відповідну допрофільну підготовку. Успішне закінчення реальної школи відкриває шлях до вищих навчальних закладів, як професійних, так і академічних. На відміну від учнів головної школи, учні реальної школи мають можливість вивчати другу іноземну мову, знання якої стали необхідною умовою переходу до старших класів гімназії, де підготовка учнів має здебільшого академічне спрямування [1]. Запроваджена система навчальних курсів за трьома напрямками: природничим у поєднанні з математикою і технікою; суспільно-науковим; лінгвістично-літературним у поєднанні з мистецьким. Для гімназійного навчання характерним є розподіл навчальних предметів на обов'язкові та елективні (факультативні). Обов'язкові навчальні предмети у свою чергу поділяються на базові та профілюючі. Профілюючі предмети більше зорієнтовані на самостійне навчання учнів, на підготовку до вступу у виши, їх кількість у навчальному плані не перевищує двох. Попри значних досягнень, німецька система профільної освіти не позбавлена й певних недоліків, наприклад розподілу учнів за фактично нерівноцінними напрямками освіти в надто ранньому віці, відразу ж після закінчення початкової школи [6].

Відносно Великої Британії, професійна освіта в старшій школі починається після середньої школи. Різновидами старшої школи Великої Британії є об'єднана, граматична та сучасна школи. У старших класах найчастіше виокремлюють такі навчальні профілі як гуманітарний, природничо-науковий, технологічний, мистецький або художній. Кожна граматична школа пропонує, як правило, два відділення: гуманітарне та природничо-математичне. До старших профільних шкіл з зовнішньою диференціацією належать також технічні, будівельні, технологічні, торгові, сільськогосподарські та інші коледжі. Деякі з них є вузько профільними, і спеціалізуються на одній або декількох галузях. Британська система освіти має ранній професійно-проектуючий характер. Практикою навчання в старших школах професійного профілю є комбіноване навчання, яке передбачає чергування загальноосвітніх безпрофільних класних занять і роботи на виробництві замість трудового навчання в навчальних майстернях [5].

Стосовно Франції, основним принципом навчання у французькій середній школі є зв'язок навчальної й професійної орієнтації. Учні після закінчення базової середньої освіти розподіляються на два потоки: академічний та

практичний. Учні академічних потоків керуються вимогами вищих навчальних закладів, а учні, які не орієнтуються на вступ до вищих навчальних закладів, обирають навчальні курси практичного циклу. Основу профільного навчання в старшій школі складає широка варіативність елективних курсів [4]. У Франції не існує «спеціалізованої школи», лише на рівні ліцею з'являються напрями професійної підготовки або спеціалізації [8, с.52]. Так, диференціація у коледжі здійснюється в межах курсів за вибором, які дають можливість учням підготуватися до вибору навчального напрямку в трирічному ліцеї (загальноосвітньому, технологічному, професійному). У період навчання в ліцеї в рамках обраного навчального напрямку учні розподіляються за навчальними секціями, а потім профілями [3]. У десятому класі діє загальний, обов'язковий для всіх учнів навчальний план, який складається з традиційних загальноосвітніх дисциплін. Крім того, кожному учню пропонується 15 курсів для поглибленого вивчення, серед яких він повинен вибрати два. Після закінчення десятого класу диференціація поглиблюється і набуває жорстких організаційних форм. Школярі професійного напрямку можуть обрати з десяти серій диплом бакалавра про середню освіту, який дає право вступу до відповідних факультетів університетів та інших вищих навчальних закладів. У загальноосвітньому напрямі виділяються три серії: літературна, наукова і соціальні та економічні науки. Технологічний напрям передбачає сім серій: медико-соціальні науки, науки та технології індустрії, експериментальні науки та технології, науки та технології сфери обслуговування, готельного господарства, музики і танцю, прикладного мистецтва [4].

Відносно організації профільного навчання у Швеції, диференціація призводить до певного перевантаження навчального плану школи. Так, у шведських гімназіях існує до 17 профілів. Спеціалізація навчання здійснюється як за рахунок відмінностей у рівні підготовки з традиційних шкільних дисциплін (загальноосвітня складова включає 8 обов'язкових навчальних предметів/освітніх галузей, на навчання яких відводиться приблизно третина всього навчального часу), та спеціальних профільюючих предметів (кількість яких загалом сягає близько 80). Незважаючи на велику кількість навчальних предметів і курсів, кількість основних напрямів профілізації незначна. За наявності стаціонарних відділень і секцій заняття будуються у досить суворій відповідності до навчальних планів і програм профілю навчання і є обов'язковими для всіх учнів. Факультативи і предмети за вибором відіграють допоміжну роль, і їх питома вага у загальному балансі навчального часу відносно незначна [4].

Результати проведеного дослідження зарубіжного досвіду професійної орієнтації в контексті профільного навчання у старшій школі дають підстави стверджувати, що його ефективність забезпечується за умови єдності з профорієнтацією й у поєднанні з фундаментальною освітою, у виборі конкретних активних методів профорієнтації в середній школі опираються на загальні закономірності та принципи навчання й виховання, насамперед на принципи свідомості, активності й самостійності учнів, наявністю у шкіл достатньої матеріальної бази та особистісного підходу до розвитку учнів,

орієнтацію на новітні методи навчання, якісно високого рівня підготовки вчителів та постійної роботи педагогів у галузі післядипломної освіти, консультативний супровід профільного навчання, а також раціонального поєднання загальнолюдських, національних та особистісних цінностей.

**Висновки.** Таким чином, профілізація старшої школи в Україні відповідає загальному контексту розвитку старшої школи в зарубіжжі, яка в країнах світу є профільною. В умовах неможливості та недоцільності механічного запозичення зарубіжних практик функціонування профільної школи важливим для України є кореляція розвитку національної освіти зі світовими тенденціями організації профільного навчання, що відкриває нові перспективи інтеграції в освітній та професійний простори зарубіжної спільноти.

Цінним для України є такі ключові тенденції, як: інтенсифікація індивідуалізації навчання, мінімізація кількості обов'язкових предметів у порівнянні з базовою освітою, оптимізація тривалості навчання та кількості профілів відповідно до потреб економіки та національних особливостей системи освіти, запровадження компонентного формату змісту освіти, диверсифікація організаційних форм, які охоплюють варіанти, починаючи від окремого навчального закладу, до профілів/курсів у межах однієї установи. Одним з напрямів інтеграції України до європейських науково-освітніх та інноваційних просторів в сучасних умовах може бути просвітництво з основ підприємництва на рівні старших класів шкіл. В більшості західноєвропейських країн старшокласники в ігровій формі отримують уявлення про підприємницьку діяльність, її сутність, функції і місце в соціумі яке стає першим кроком у виборі майбутньої професії.

Рівняємось на Захід, ми беремо приклад зі Сходу. У освітніх системах східних країн є надзвичайно цінна риса – їх об'єднує глибока традиційність освіти. Чи то Японія, чи Корея, Китай, Індія, Персія мають виключно свої традиційні риси. Українська освіта у своїй нинішній трансформації повинна також, запозичуючи новітні технології Європи та Америки, не втратити своїх унікальних освітніх надбань.

### Література

1. Араменко М.М. Профільне навчання в середній школі Федеративної республіки Німеччини: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня к-та пед. наук: 13.00.01. К., 2007. 25 с.
2. Закон України «Про освіту» від 28 верес. 2017 р. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
3. Зверева М.А. Професійна соціалізація учнів середніх загальноосвітніх шкіл Франції : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня к-та пед. наук : 13.00.05. Луганськ, 2010. 23 с.
4. Концепція профільного навчання в старшій школі 2003 N 10/12-2 URL: [https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v10\\_1290-03?lang=ru](https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v10_1290-03?lang=ru)
5. Костенко Н.И. Організація профільного навчання у старшій школі Великої Британії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня к-та пед. наук : 13.00.01. Кіровоград, 2010. 23с.
6. Кравець Н.Л. Організація профільного навчання старшокласників у гімназіях сучасної Німеччини : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня к-та пед. наук : 13.00.01. Житомир, 2007. 23 с.
7. Локшина О.И. Реформи з подовження тривалості шкільної освіти в країнах ЄС: з досвіду

- імплементації. *Український педагогічний журнал*. 2017. № 3 С. 43-53.
8. Маєвська О.М. Формування компетентності у молодших підлітків шляхом образотворчого мистецтва через інноваційні технології зарубіжних країн. *Web of Scholar*. 2018. № 2(20), Vol.4, February - С.48-56.
  9. Пашенко О. Професійне профільне навчання на базі закладів професійної освіти: доцільність, проблеми та перспективи. *Університет менеджменту освіти*. 2011. №1 - С. 1-10.
  10. Піщалковська М.К. Система роботи загальноосвітнього навчального Закладу з профільного навчання старшокласників : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня к-та пед. наук : 13.00.01. К., 2007. 26 с.
  11. Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) "Про основні компетенції для навчання протягом усього життя" від 18 грудня 2006 року URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994\\_975](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_975).
  12. Фаннінгер Л.П. Особливості профільного навчання в основній школі Австрії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня к-та пед. наук : 13.00.01. Тернопіль, 2008. 22 с.
  13. European Union. Key Competencies for Lifelong Learning. Recommendation of the European Parliament and to the Council of 18 December 2006 (2006/962/EC) *Official Journal of the European Union*. 2006. 30 December. P. I. 394/10 – I. 394/18. (in English).
  14. Patricia K. Kubow, Paul R. Fossum. Comparative education in the USA. *Український педагогічний журнал*. 2015. № 4, С.19-29.
  15. Schriewer J. European Educational Systems: the Framework of Tradition, Systemic Expansion and Challenges for Restructing / Jurgen Schriewer, Francois Orivel, Elizabeth Sherman Swing. *Problems and Prospects of European Education*; Jurgen Schriewer (Editor). – Westport : Greenwood Publishing Group, Incorporated, 2000. – P. 1–20.
  16. Talalay J. System of pedagogical education in EU members countries: common and different features. *Український педагогічний журнал*. 2016. № 3. С. 53-58.

УДК 373.3/.5.091.39

Нетребя М.М.,  
Іпатова О.В.

## ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ЗАПРОВАДЖЕННЯ МЕДІАОСВІТИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

**Анотація.** В статті розглянуті основні поняття, що пов'язані з темою дослідження. Зокрема, увага приділяється визначенням медіаосвіти, медіаграмотності, медіакультури. Подано погляди різних вчених на ці поняття, а також надаються тлумачення, що задекларовані у спеціальних міжнародних та національних документах. Автором узагальнено світовий та вітчизняний досвід впровадження та розвитку медіаосвіти у закладах загальної середньої освіти. Чільна увага приділяється саме стану української медіаосвіти в історичній площині та на сучасному етапі існування.

**Ключові слова:** інформаційна грамотність, ЗМК, заклад загальної середньої освіти, медіа, медіаграмотність, медіакультура, медіаосвіта, школа.

**Постановка проблеми.** На сьогоднішній день медіаосвіта є напрямком в педагогіці та в суспільному житті, який динамічно розвивається. Однак не все суспільство ще розуміє актуальність та значущість цього явища у повсякденні.

Щодня кількість отриманої інформації зростає, а на зміну традиційним приходять новітні медіа та технології, що допомагають пришвидшити та збільшити інформаційний потік. Серед цієї інформації не завжди можна виокремити хибну, маніпулятивну. Тому кожній людині потрібно вміти грамотно працювати з повідомленнями.

Особливо важлива ця потреба для дітей шкільного віку. Діти не мають великого життєвого досвіду, вони більш схильні до наслідування. Тому дітей слід навчати правильно працювати з інформацією. Медіаграмотна людина має змогу сприймати, аналізувати та оцінювати отримані дані, а також створювати власні повідомлення. Саме на це й орієнтовані предмети з медіаграмотності, які запроваджуються у школах по всьому світу, в тому числі й в Україні. Щоб правильно організувати медіаосвіту в ЗЗСО, слід орієнтуватися в базових поняттях та знати основні етапи розвитку медіаосвітнього шкільного руху.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У статті використані наукові розвідки зарубіжних та вітчизняних дослідників, які вивчали питання медіаосвіти. Базовою вітчизняною роботою, яка узагальнює питання медіаосвіти та медіаграмотності, є підручник «Медіаосвіта та медіаграмотність» (В.Ф.Іванов, О.В.Волошенюк, 2013). У ньому подані підходи до головних визначень, основні теорії медіаосвіти, наведені загальні відомості про різні види медіа та їх вплив на аудиторію.

У підручнику «Медіаграмотність», що розрахований на вчителів закладів загальної середньої освіти (С.Шейбе, Ф.Рогоу, 2014) подаються не тільки теоретичні основи медіаграмотності, але й наведені практичні рекомендації та кейси. Цікавим є підхід авторів, що пропонують не просто введення окремого курсу, але надають можливості для інтеграції медіаграмотності до предметів загальної підготовки.

Значний внесок в дослідження медіаосвіти зробив О.В.Федоров, який є автором багатьох статей та посібників. Зокрема, при підготовці статті використано його працю «Медиаобразование: история и теория» (О.В.Федоров, 2015), де охоплено головні поняття, місце та роль медіаосвіти в суспільстві, детально розглядаються історичні етапи розвитку, проблеми медіакомпетентності аудиторії та наведено методику проведення медіаосвітніх занять.

Питаннями впровадження медіаосвіти в школах та вищих навчальних закладах займається й дослідниця І.В.Челишева в монографії «Методика и технология медиаобразования в школе и вузе» (І.В.Челишева, 2009). Авторка не тільки розглядає теоретичні питання медіаосвіти, а й надає форми, методи та завдання для здійснення медіаосвіти в навчальних закладах.

Інтерес представляє збірник статей П'ятої міжнародної науково-методичної конференції «Практична медіаграмотність: міжнародний досвід та українські перспективи» (В.Ф.Іванов, О.В.Волошенюк, 2017). В збірці наведені статті учасників конференції, в яких розглядаються теоретичні засади медіаосвіти та практичні розробки стосовно запровадження медіаосвіти в дошкільних закладах та школах.

**Мета статті.** Узагальнити погляди на базові поняття медіаосвіти та

розглянути світовий та український досвід розвитку медіаосвіти в історичній площині та на сучасному етапі.

**Виклад основного матеріалу досліджень.** Медіаосвіта є важливою складовою всієї інформаційної безпеки держави. Саме тому у 2010 році в Україні розроблено та схвалено Президією Національної академії педагогічних наук Концепцію впровадження медіаосвіти. В документі подано таке тлумачення медіаосвіти: це частина освітнього процесу, що спрямована на формування в суспільстві медіакультури, підготовку особистості до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою мас-медіа, включаючи як традиційні, так і новітні, з урахуванням розвитку інформаційно-комунікаційних технологій. Під традиційними медіа маються на увазі преса, кіно, радіо та телебачення, а новітніми називаються інтернет-ресурси, соціальні мережі, мобільні додатки тощо [4].

Дослідник питань медіаосвіти О.В.Федоров зазначає, що даний термін позначає процес освіти та розвитку особистості за допомогою ЗМК, тобто, медіа, з метою формування культури спілкування з медіа, творчих здібностей, критичного мислення, можливості аналізувати та інтерпретувати тексти ЗМІ [9, с. 8].

О.А.Бондаренко зазначає, що термін «медіаосвіта» й досі викликає дискусії. Для представників медіа – це навчання професійній майстерності, тобто, вони ототожнюють медіаосвіту та журналістську освіту. Однак для педагогів, які й почали застосовувати цей термін вперше, медіаосвіта є використанням ЗМІ як матеріалу для аналізу і засвоєння змісту. На перший план виходять функції формування та розвитку. Медіаосвіта стає засобом формування інформаційної культури, критичного мислення, вміння працювати з інформацією. Головне завдання медіаосвіти полягає в формуванні загальних інформаційних вмінь, культури взаємодії з інформацією, етики та естетики спілкування у світі масових комунікацій [1].

Дослідник О. Федоров на основі соціологічних опитувань виокремив низку цілей, що переслідує медіаосвіта. Серед цілей науковець наводить наступні:

- розвиток здібностей аудиторії до критичного мислення;
- розвиток здатності сприймати, оцінювати, розуміти та аналізувати медіатексти;
- навчання розумінню змістів та підтекстів політичного, економічного, соціального, культурного спрямування;
- навчання декодування та інтерпретації медіаповідомлень;
- розвиток комунікативних здібностей, надання можливості творчо проявляти себе через медіатексти, створювати медіапродукти [9, с. 34].

Згідно з Концепцією впровадження медіаосвіти, її мета наступна: формувати медіакультуру особистості у значущому для неї середовищі. Завдання медіаосвіти Концепція формулює наступні:

- Формування медіаінформаційної грамотності, яка є комплексом знань і умінь, що надає можливість обирати та користуватися медіа безпечно, розуміти контент, захищати себе від впливу вразливої інформації.

– Вироблення медіаімунітету, що надає людині можливість протистояти агресивному середовищу медіа, деструктивним впливам ЗМІ.

– Здатність критично мислити. В цьому випадку медіапродукти споживаються свідомо, а орієнтування у медійному просторі є ефективним. Людина не тільки отримує інформацію, вона її критично тлумачить, тим самим може протистояти маніпуляціям, пропаганді, агресії.

– Виробляє здібності до медіаторчості для правильного і компетентного самовираження особи і реалізації її планів та завдань.

Концепція виділяє також і головні принципи медіаосвіти, які зводяться до наступного:

1. Особистий підхід. В основі медіаосвіти лежать потреби учнів, беруться до уваги їх вік, індивідуальні, соціально-психологічні особливості, вподобання, а також рівень медіакультури.

2. Оновлення змісту медіаосвіти. Це потрібно, оскільки постійно розвиваються технології, змінюється система медіа, рівень медіакультури всього суспільства.

3. Орієнтація на розвиток технологій. В основі медіаосвіти лежать інформаційно-комунікаційні досягнення, які можуть використовуватися в роботі. Обов'язково враховуються й новітні медіа.

4. Морально-етичні цінності виходять на перший план. Медіаосвіта покликана захищати суспільну мораль, гідність людини, протистояти жорстокості. Вона має стверджувати цінності людства.

5. Шана традиціям. Медіаосвіта має базуватися на національних традиціях, враховувати етноспецифіку, розвивати національну культуру.

6. Патріотизм. Медіаосвіта формує і закріплює національну ідентичність, сприяє об'єднанню суспільства, формуванню міцної громадянської позиції.

7. Громадянська спрямованість. Коли медіаосвіта набуває рис руху, вона допомагає формувати в країні громадянське суспільство. Медіаграмотність громадян є важливою складовою політичної культури суспільства.

8. Естетична наснаженість. Медіаосвіта активно використовує мистецькі досягнення, враховує культурний потенціал. А при викладанні робиться акцент на творче сприймання, створення власних медіапродуктів [4].

У Міжнародній енциклопедії соціальних та поведінкових наук (International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences) зазначено, що медіаосвіта, а також вивчення медіа, що є різними категоріями, спрямовані на досягнення цілей медіаграмотності. Медіаосвіта та вивчення медіа є тісно пов'язаними явищами. Виходячи з цього трактування, з медіаосвітою тісно пов'язаний ще один термін – медіаграмотність. Ця ж енциклопедія подає таке визначення поняття – це інтелектуальна взаємодія як з боку користувача, так і з боку тих, хто створює медіаінформацію. Людина, що є медіаграмотною, може декодувати, оцінювати, аналізувати носії інформації [12].

Українські дослідники, що є авторами праці «Медіаосвіта та медіаграмотність», зазначають, що медіаграмотність є результатом медіаосвіти. А сама медіаграмотність – це сукупність мотивів, умінь, знань, які сприяють критичному аналізу, добиранню, оцінюванню, створенню,

передаванню медійних текстів в різних формах подачі, жанрах [6, с. 10].

В свою чергу медіаграмотність є складовою медіакультури. Концепція впровадження медіаосвіти надає наступне тлумачення терміну медіакультура. Це є культура сприйняття і виробництва окремими соціальними групами та всім соціумом загалом сукупності інформаційних засобів, технологій збирання, виробництва, оброблення та передавання інформації. Якщо брати не суспільний, а особистий рівень, то для кожного медіакультурою є здатність особи правильно та ефективно взаємодіяти з медіа, виробляти адекватну поведінку в інформаційному середовищі. Медіакультура супроводжує медіаосвіту на всіх етапах розвитку.

Дослідниця І.В.Челишева розглядає медіакультуру як сукупність матеріальних та інтелектуальних цінностей в галузі медіа, а також історично визначену систему їх відтворення та функціонування у суспільстві [10, с. 12]. Продуктом медіакультури вона називає медіатекст. Він являє собою повідомлення, яке містить певну інформацію. Це повідомлення може бути викладене у будь-якому вигляді та жанрі. Медіатекст – це не тільки друковане повідомлення, але й відео, аудіозапис, кліп, фільм, допис в Інтернеті тощо. Для створення медіатекстів використовується медіамова. Ця мова може бути вербальною, образною. Медіамова представляє собою сукупність засобів виразності, які використовуються при створенні текстів медіа.

До складу медіакультури входять поняття медіаобізнаності, медіакомпетентності та вищезазначеної медіаграмотності. Медіаобізнаність передбачає засвоєння знань про ЗМК, історію та функціонування, розуміння користі та шкоди медіа для людини, а також уміння реагувати на деструктивні впливи інформації.

Медіакомпетентність забезпечує розуміння різних контекстів функціонування медіа, а саме соціокультурного, політичного, економічного. Медіакомпетентність виступає свідком того, що особа може бути носієм медіацінностей, стандартів, виконувати ефективну взаємодію з медіапростором.

Організацією ЮНЕСКО розроблена спеціальна стратегія, що поєднує в собі основи медіаграмотності та інформаційної грамотності. Традиційно медіаграмотність та інформаційна грамотність розглядаються окремо. Однак стратегія ЮНЕСКО побудована саме на поєднанні цих понять. Це поєднання дало поняття медіаінформаційної грамотності, в яке увійшли знання та навички, що важливі та необхідні на сьогодні кожному. Медіаінформаційна грамотність бере до уваги не тільки традиційні та новітні медіа, але й таких постачальників інформації як бібліотеки, архіви. Вона визначає провідне місце інформації та медіа у буденному житті кожної людини.

Медіаінформаційна грамотність дозволяє отримувати доступ до інформації, допомагає правильно шукати та оцінювати отримані відомості, роз'яснює права людини в офлайн та в онлайн, визначає етичні проблеми, що пов'язані з доступом та використанням інформації.

Розуміючи важливість медіаінформаційної грамотності, ЮНЕСКО підтримує розвиток в цій галузі. Для цього відкриваються безкоштовні курси для самостійного вивчення основ медіаграмотності онлайн. Також проводяться



дослідження через Глобальний альянс партнерства та мережу університетів медіаінформаційної грамотності [11].

О.В.Федоров, спираючись на дослідження та думки зарубіжних вчених останніх років, заміняє термін медіаграмотність на медіакомпетентність. Він зазначає, що те, що в минулих дослідженнях він називав медіаграмотністю з урахуванням нових досліджень має називатися медіакомпетентністю, яка передає сутність вмінь особи користуватися, аналізувати, оцінювати та передавати медіатексти в різних формах, видах та жанрах [9, с. 332]. Розвиток медіакомпетентності кожної особи ґрунтується на досвіді, здатності до самостійної освіти.

Сучасний вплив медіа на людину може бути не тільки позитивним, але часто є деструктивним, негативним. Саме тому актуальним стає питання медіаінформаційної безпеки. Безпека людини в галузі медіа прямим чином залежить від того, як здійснюються запобіжні заходи в інформаційній сфері в державі. Також на рівень безпеки впливає здатність самої людини чинити опір негативним впливам медіа.

Що ж являє собою деструктивний медіавплив? Це вплив контенту з особливим забарвленням – психологічно руйнівного, небезпечного, такого, що може завдати шкоди розвитку та психологічному станові людини, особливо це стосується дітей.

Кожен з термінів нерозривно пов'язаний із засобами масової інформації та засобами масової комунікації. Ці поняття відрізняються одне від одного. Відповідно до словника журналістських термінів, засобами масової інформації є розгалужена система установ та організацій, що пов'язані з періодичними, інтернет-виданням, телебаченням, радіомовленням, інформаційними агентствами тощо. Ці установи публічно здійснюють інформування та порушують актуальні проблеми суспільства, стверджують загальні людські цінності.

Засоби масової комунікації у словнику мають три значення:

1. Сукупність засобів (технічних або ні), які забезпечують процес спілкування та обміну інформацією.

2. Носії інформації та засоби для її передавання.

3. Те саме, що й мас-медіа, тобто, преса, телебачення, радіо, Інтернет [8, с. 41].

ЗМІ є для кожної людини вже не тільки джерелом отримання актуальної подієвої інформації, вони здатні формувати погляди, впливати на громадську думку. Не є виключенням і школярі, особливо підліткового віку, на яких вплив інтернет-медіа є досить суттєвим, оскільки без гаджетів не можливо уявити сучасного підлітка. Новітні технології активно розвинулися завдяки глобалізаційним процесам. Тому, ще з 1960-х років зарубіжними науковцями почав формуватися термін «медіаосвіта». Вона має допомагати дітям орієнтуватися в медійному світі, навчити розпізнавати інформацію, декодувати та аналізувати її.

Одними з перших в навчальні плани курс медіаосвіти почали вводити заклади Австралії, Канади, Великобританії, а також інших країн Європи.

Стрімкий розвиток медіаосвіти в Європі пов'язаний з розширенням сфери впливу медіа Америки, від якого намагалися вберегти та навчити протистояти європейську молодь педагоги.

Однак ще до формування терміну медіаосвіти та до введення курсу до навчальних програм лідером цього освітнього напрямку стала Франція. Саме в цій країні народився кінематограф, і тут ще у 1915 році було прийнято рішення застосовувати здобутки кінематографа в навчанні. Освітні кіноклуби стали з'являтися в Парижі з 1920-х років. Ще в 1949 році на педагогічній конференції було виділено головні напрямки у медіаосвіті. Цими принципами та напрямками керуються й досі. Наголошувалося на розвиткові індустрії кіно, фаховій підготовці педагогів, формуванні матеріальної бази для навчання в освітніх закладах.

У Франції створюються спеціальні підрозділи для архівування, узагальнення та зберігання напрацьованого матеріалу, що може бути використаний в навчальних цілях. При міністерстві освіти функціонує Центр педагогічної документації, відгалуження якого обмінюються науковими та практичними педагогічними напрацюваннями у сфері медіаосвіти. А в спеціальному Національному аудіовізуальному інституті, який працює ще з 1970-х років, зберігаються записи на аудіо- та відеоносіях, які можуть використовуватися в процесі навчання. Ця колекція записів є найбільшою в Європі.

Британський досвід медіаосвіти також представляє інтерес для розгляду. Серед організацій, що пов'язані з медіаосвітою, виділяють кіноінститут, що функціонує з 1933 року. Медіаосвітній рух був потрібний, щоб виробити у дітей імунітет проти негативного впливу медіа. В межах Британського кіноінституту існують відділи, що займаються проведенням навчальних семінарів, тренінгових програм, курсів для освітян. Також фахівці закладу здійснюють наукові дослідження та видають літературу. Подібним займається й The English and Media Centre, що існує з 1975. А з кінця 1980-х років медіаосвіта увійшла до навчальних програм Великобританії.

В Британії немає єдиного напрямку, в якому б рухалися всі фахівці медіаосвіти. Є декілька напрямків як в наукових дослідженнях, так і в практичній реалізації медіаосвіти. Серед фахівців виділяють Л. Мастермана, що тривалий час був радником ЮНЕСКО з медіаосвітніх питань. А у 1970-х роках він, викладаючи в університеті, розробив курс з вивчення телебачення.

У 1991 році під керівництвом Дж. Баукера видано першу шкільну навчальну програму з медіаосвіти. Призначалася вона для учнів середньої школи. У 1996 році у Саутгемптонському університеті відкрито Центр медіаосвіти, що очолив Е. Харт [7, с. 88].

Інші європейські країни також на національному рівні створюють центри та служби, що відповідають медіаосвітнім цілям. Наприклад, у Бельгії також у 1970-х роках засновано служби аудіовізуальних засобів, які використовуються з освітньою метою. Саме 1960-1970-ті роки стали періодом підйому медіаосвітнього руху в Європі. Це пов'язують з укоріненням в суспільстві таких на той час нових медіа, як телебачення, кіно, радіо. [3, с. 81] В Німеччині,

яка ще за часів фашизму була прикладом хибного, пропагандистського використання медіа, вийшла у лідери з медіаосвітнього руху Європи. У Норвегії у 1977 році курс медіаосвіти було офіційно введено до планів шкільного викладання. В Ірландії медіацентр створено ще в кінці 1960-х років. У цей період медіаосвіта стала входити до списку обов'язкових до вивчення предметів у школах.

У Канаді медіаосвіта викладається не окремим коротким курсом, а протягом всіх років навчання в середній школі. Канаду називають одним зі світових лідерів медіаосвіти. Для обміну досвідом тут створені спільноти викладачів предметів з медіаграмотності.

На всіх етапах розвитку медіаосвіти в світі чільне місце посідає ЮНЕСКО. Медіаінформаційна грамотність є одним з провідних напрямків діяльності організації. В діяльності ЮНЕСКО виділяють 4 стадії.

1. Грюнвальдська декларація, що прийнята у 1982 році. Декларація виокремлювала галузь медіаграмотності. Цим було привернуто світову увагу до впливу ЗМК на освітній процес.

2. Тулузька конференція, яка пройшла у 1990 році. Завдяки роботі конференції відбулася систематизація поняття медіаграмотності.

3. Віденська конференція, що проводилась у 1999 році. В ході конференції відбулося переосмислення поглядів на медіаосвіту в контексті технологічного розвитку, переходу до нової комунікаційної ери.

4. Семінар в Севільї у 2002 році. Виокремлено напрямки діяльності ЮНЕСКО в межах медіаосвіти: навчання; дослідження; налагодження зв'язків між ЗМІ, школами, державними установами; співпраця ЗМІ з громадським сектором [6, с. 7].

20 листопада 2012 року Європейський парламент ухвалив резолюцію «Про захист дітей у цифровому світі». Ця резолюція спрямована на подальше підвищення медіаграмотності саме серед дітей, а також має на меті розробку низки заходів по захисту дітей від шкідливого впливу контенту мережі Інтернет. Резолюція охоплює три проблеми: трансформацію медіаосвіти в умовах новітніх медіа, цифрове громадянство, а також безпеку дітей і їх захист від шкідливого контенту. Подібний досвід є й в Україні, де з 2012 року працює Міжвідомча група, яка розробляє та впроваджує систему позначок для захисту неповнолітніх від шкідливого контенту [2].

Якщо казати про Україну та реалізацію в державі медіаосвітнього руху, то зрушення в цьому напрямку почали відбуватися лише в роки незалежності. До 1991 року особливих національних ідей не було, всі дії відбувалися в межах загальної радянської ідеології.

За часів незалежності України в державі почали формуватися осередки медіаосвіти на базі вищих навчальних закладів, в яких здійснюється підготовка журналістських кадрів. Чільне місце в цьому відіграв Інститут екології масової комунікації, який було відкрито у Львові у 1999 році. Вже тоді Б. Потятинник, що керував Інститутом, встановив зв'язки з американськими фондами та асоціаціями для реалізації медіаосвітніх цілей. У 2002 році результатом таких активних дій стала міжнародна конференція «Медіаосвіта як частина освіти

громадянина». А в одній з львівських шкіл була запроваджена факультативна програма з медіаосвіти в Україні, яка була розрахована на учнів старших класів – з 7 по 11 [5, с. 169].

Ключовим моментом в історії розвитку медіаосвітнього руху була розробка вищезгаданої Концепції впровадження медіаосвіти в Україні. Документ прийнято у 2010 році. А у 2011 році міністерським наказом було започатковано проведення експерименту з впровадження медіаосвіти у навчальний процес загальноосвітніх закладів. Під дію експерименту потрапили 82 школи Києва, восьми регіонів України і Криму [5, с. 169].

У 2016 році Концепцію впровадження медіаосвіти в Україні було оновлено. В документі зазначається, що головною метою Концепції є допомога у формуванні системи медіаосвіти в державі. А сама медіаосвіта має стати підґрунтям для безпеки країни. Документ подає визначення головних термінів, окреслює мету та завдання медіаосвіти, її принципи, форми, основні етапи реалізації. Також визначаються пріоритетні напрямки розвитку медіаосвіти в Україні, серед яких наступні:

- Створення системи шкільної медіаосвіти. Саме шкільна медіаосвіта є базою для подальшої освіти в цьому напрямку протягом життя.

- Координація шкільної медіаосвіти з освітою дітей дошкільного віку, позашкільною освітою, медіаосвітою в професійних навчальних закладах та вишах.

- Розробка стандартів медіаграмотності для вчителів, підвищення рівня їх медіакомпетентності.

- Налагодження співпраці з вищими навчальними закладами, що готують фахівців у сфері медіа.

- Налагодження продуктивного суспільного діалогу з громадськістю з питань медіаосвіти [4].

Концепція впровадження медіаосвіти в Україні реалізовуватиметься до 2025 року. Суттєву роль у розвитку медіаосвітнього руху відіграє Академія української преси, яка регулярно проводить тренінги та семінари з підготовки вчителів шкіл, видає посібники та іншу літературу. Президент АУП В. Іванов наголошує на актуальності медіаосвіти для школярів. Він зазначає, що медіаосвіту треба інтегрувати в усі навчальні предмети шкільної програми. Серед проблем медіаосвіти в Україні називають відсутність кадрів, а також відсутність подібних предметів у навчальних програмах багатьох шкіл.

**Висновки.** Медіа можуть впливати на людину як позитивно, так і негативно. Такі якості медіа як широке охоплення аудиторії, інформативність, масовість, здатність оперативно реагувати на події, а також функції інформування, виховання, вирішення проблем здійснюють позитивний вплив. Але є й негативний вплив, який проявляється через маніпуляції, трансляцію хибних цінностей, жорстокість тощо. Саме тому головним завданням медіаосвіти є навчання підростаючого покоління комфортному існуванню в сучасних інформаційних умовах. Діти мають навчитися сприймати правильно різну інформацію, розуміти її і виокремлювати правдиву та якісну від хибної.

*Перспективи подальших досліджень.* В межах даного дослідження можна розглядати не тільки теоретичні засади запровадження медіаосвіти в закладах загальної середньої освіти, але й організаційно-методичні умови впровадження медіаосвіти в навчальний процес. Також перспективою дослідження є побудова механізму практичної реалізації медіаосвітніх заходів в закладах загальної середньої освіти.

### Література

1. Бондаренко Е. А. Технологии медиаобразования в современной школе. *Наукові записки. Серія: Педагогіка*. 2013. № 3. С. 8–13.
2. Європарламент ухвалив резолюцію «Про захист дітей у цифровому світі». *Інформаційно-ресурсний центр «Дитинство без насильства»*: веб-сторінка. URL: <https://rescentre.org.ua/novyny/ievroparlament-ukhvaliv-rezoliutsiiu-pro-zakhist-ditei-u-tsifrovomu-sviti> (дата звернення: 15.06.2019).
3. Іщенко А. Ю. Сучасна медіа-освіта: впровадження в Україні та міжнародний досвід. *Стратегічні пріоритети*. 2013. № 4(29). С. 80–84.
4. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція). *Media Sapiens* : веб-сторінка. URL: [https://ms.detector.media/mediaprosvita/mediaosvita/kontsepsiya\\_vprovadzhennya\\_mediaosviti\\_v\\_ukraini\\_nova\\_redaktsiya/](https://ms.detector.media/mediaprosvita/mediaosvita/kontsepsiya_vprovadzhennya_mediaosviti_v_ukraini_nova_redaktsiya/) (дата звернення: 16.06.2019).
5. Коропатник М. Медіаосвіта в Україні: історія і сьогодення. *Сіверянський літопис*. 2016. № 3(129). С. 159–174.
6. Медіаосвіта та медіаграмотність : підручник / ред.-упор. В. Ф. Іванов, О. В. Волошенюк; За наук. ред. В. В. Різуна. Київ : Центр Вільної Преси. 2013. 352 с.
7. Михалева Г. В. Британские эксперты медиаобразования. *Интеграция медиаобразования в условиях современной школы* : сб. науч. трудов III Всероссийской заочной научно-практической конференции с международным участием. Москва : Изд-во МОО «Информация для всех». 2016. С. 86–89.
8. Словник журналіста: Терміни, мас-медіа, постаті / за заг. ред. Ю. М. Бдзілі. Ужгород : ВАТ Видавництво «Закарпаття». 2007. 224 с.
9. Федоров А. В. Медиаобразование: история и теория : учебное пособие для вузов. Москва : МОО «Информация для всех», 2015. 450 с.
10. Чельшева И. В. Методика и технология медиаобразования в школе и вузе / ред. А. В. Федорова. Таганрог : Изд. центр Таганрог. гос. пед. ин-та. 2009. 320 с.
11. Media and Information Literacy. *UNESCO* : веб-сторінка. URL: <https://en.unesco.org/themes/media-and-information-literacy> (дата звернення: 14.06.2019).
12. Media Literacy. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* : веб-сторінка. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B0080430767043540> (дата звернення: 14.06.2019).

УДК 373.3/.5.014.6

Нетребя М.М.,  
Ніколаєва О.В.

### МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ ОСВІТИ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

*Анотація.* У статті розкрито теоретико-методологічний аспект використання моніторингу якості освіти. Розглянуто різні підходи вітчизняних та зарубіжних науковців до визначення понять «якість освіти», «моніторинг якості освіти» «педагогічний моніторинг», «освітній моніторинг». Розкрито доцільність використання моніторингу для визначення

*якості освіти. Викладена загальна технологія підготовки та проведення моніторингового дослідження у закладі освіти.*

**Ключові слова:** *якість освіти, моніторинг якості освіти, моніторингові дослідження.*

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** Заклад загальної середньої освіти є складною системою, яка постійно розвивається у соціально-економічному просторі України. Ці зміни вимагають нового підходу до управління школою, до переосмислення її завдань. Одним з механізмів, що сприяє модернізації управління, контролю якості освіти, є моніторинг. Використання моніторингових досліджень допоможе створити інформаційну систему, яка відслідковуватиме якість освіти та результати окремих видів діяльності навчального закладу. Здійснення освітнього моніторингу на всіх рівнях – від індивідуального та внутрішкільного до загальношкільного і міжнародного є необхідною умовою забезпечення якості освіти. Саме тому вивчення теоретико-методологічного аспекту моніторингу якості освіти є актуальною проблемою дослідження.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій, в яких започатковано розв’язання даної проблеми.** Для осмислення проблеми якості освіти і проведення моніторингових досліджень має значення вивчення наукових доробок вчених, які прямо або опосередковано торкалися цієї проблеми. У колі наукових інтересів дослідників якість освіти (В.Кальней, Т.Лукіна, Т.Макарова, С.Шишова, В.Вікторов), у т.ч. середньої (Т.Лукіна); якість підготовки учнів (О.Кузнецов); реалізації навчальних програм (О.Абдуліна, Н.Маркова); результати навчання або навчальні досягнення учнів (М.Грабар, О.Павлов); психолого-педагогічні засади проведення педагогічного моніторингу (П.Матвієнко, О.Майоров, Л.Сахарчук, І.Соколова). Зокрема, у працях зазначених науковців визначено концептуальні засади моніторингу якості освіти, рівні функціонування цієї системи та етапи проведення моніторингових досліджень, виділено об’єкти освітнього моніторингу, визначено його види, рівні, функції, а також обґрунтовано принципи побудови системи моніторингу якості вищої освіти, запропоновано періодизацію зарубіжного досвіду становлення моніторингу якості, представлено досвід міжнародних порівняльних досліджень якості освіти, запропоновано кваліметричну модель оцінки якості освіти. Науковцями визначено, що об’єктами педагогічного моніторингу можуть виступати окремі підсистеми освіти; процеси, що відбуваються у системі освіти; рівні освіти, управління освітою, види діяльності тощо.

**Метою статті** є розкриття теоретико-методологічного аспекту моніторингу якості освіти.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У сучасних вітчизняних та зарубіжних наукових джерелах існує широкий спектр визначення поняття «якість освіти». У широкому сенсі якість освіти – це збалансована відповідність процесу, результату та освітньої системи меті, потребам і соціальним нормам (стандартам) освіти. У вузькому розумінні якість освіти - перелік вимог до

особистості, освітнього середовища й системи освіти, яка реалізує їх на певних етапах навчання [3].

Науковці розмежовують поняття «якість освіти», аналізуючи його як процес і як результат. Як результат якості освіти розглядається як стан та його здібність, що задовольняють потреби людини, відповідають інтересам суспільства і держави; як результат діяльності навчального закладу – вказує на відповідність рівня підготовки учнів вимогам діючих освітніх програм [7].

«Якість «освіти – результату», – як зазначає А.Субетто, – це якості особистості, які фіксуються завдяки категорії «культури» особистості, соціально-громадянської зрілості, рівня знань, умінь, творчих здібностей і вмотивованості. Якість «освіти – процесу» є сукупністю властивостей освітнього процесу, організованого в тій чи іншій освітній системі, які зумовлюють його пристосування до реалізації соціальних цілей з формування особистості» [18].

Отже, якість освіти розглядається сучасними дослідниками як єдність двох сторін освіти:

- процесуальної, в межах якої якість освіти-процесу розглядається як сукупність властивостей навчання та виховання, що визначають його пристосованість до реалізації соціальних цілей щодо формування особистості;

- результативної, що тлумачить якість освіти-результату як якість особистості, її соціально-громадянську зрілість, рівень знань та вмінь, творчих здібностей та мотивації до навчання [9, с.7].

Міжнародний інститут планування освіти пропонує розуміти якість освіти як якісні зміни в навчальному процесі і в навколишньому середовищі учнів, які можна зафіксувати як поліпшення їхніх знань, умінь і цінностей. Як зазначає О. Ляшенко, якість освіти – це узагальнений показник розвитку суспільства в певному часовому вимірі. Її варто розглядати в динаміці тих змін, що характеризують поступ держави в контексті світових тенденцій: освіта рухається до консолідації та інтеграції у світове співтовариство чи протистоїть йому, ставлячи власні інтереси понад усе [10].

Якість освіти – це показник результативності освітнього процесу закладу. Провідними факторами, що сприяють успішності динаміки розвитку школи, є: юридичний, науковий, кадровий, психологічний, економічний, інформаційно-методичний та управлінський. Кожний з зазначених вище факторів є важливим для реалізації головної стратегічної цілі навчального закладу, яка орієнтована на різнобічний розвиток особистості і може бути досягнута лише за умов системної і скоригованої роботи усіх підрозділів освітнього закладу. Серед основних параметрів забезпечення якості освіти можна назвати: якість розроблення й функціонування державних механізмів регулювання освітніх процесів, якість управління освітою, якість умов забезпечення освіти (матеріально-технічне, інформаційне, фінансове, кадрове тощо), якість педагогічних працівників, якість освітнього процесу, якість результатів освіти (особистості) та інше [11].

Важливим у процесі забезпечення якості освіти є розуміння та ставлення до цього процесу безпосередніх виконавців – освітян. Саме від них залежить і

ефективність процесу реформування освіти. На якість освіти впливає багато факторів, проте є серед них такі, що суттєво підвищують продуктивність діяльності вчителя і закладу в цілому, – це педагогічні технології. Сучасній школі потрібен не лише хороший учитель, а й учитель-технолог, учитель-майстер, учитель-новатор. Якість освіти відображає різні аспекти освітнього процесу – філософські, соціальні, педагогічні, політико-правові, демографічні, економічні тощо. Вона поєднує властивості й характеристики освітнього процесу та його результату, які спроможні задовольняти освітні потреби всіх суб'єктів навчально-виховного процесу. Якість освіти має теоретичний й практичний аспекти. З точки зору теорії це – пошук концептуальних засад визначення й оцінювання якості освіти, з точки зору практики – здійснення таких способів моніторингу якості освіти, котрі б впливали й управляли цим процесом. Ці аспекти якості освіти взаємопов'язані, оскільки не зрозумівши, що саме покладено в основу моніторингових досліджень, оцінювати якість освіти неможливо [4].

На всіх рівнях управління створено відповідно до нової редакції Закону України «Про освіту», систему забезпечення якості освіти, що має гарантувати цю якість, формувати довіру суспільства до системи й закладів освіти та органів управління освітою, постійно та послідовно підвищувати якість освіти, допомагати закладам освіти та іншим суб'єктам освітньої діяльності в підвищенні її якості. Складові цієї системи, відповідно до національного законодавства такі: система забезпечення якості в закладах освіти (внутрішня система забезпечення якості освіти); система зовнішнього забезпечення якості освіти; система забезпечення якості в діяльності органів управління та установ, що здійснюють зовнішнє забезпечення якості освіти [16].

В Україні для забезпечення якості освіти розроблено відповідні механізми, заходи, інструменти, критерії, правила, процедури, що допомагають оцінити стан якості освіти за всіма параметрами освітньої діяльності. Водночас на центральному рівні створено органи забезпечення якості освіти, діяльність яких спрямовується і координується українським Урядом через Міністерство освіти і науки України, зокрема: Український центр оцінювання якості освіти (утворено в 2005 р., здійснює зовнішнє незалежне оцінювання результатів навчання, здобутих на певному освітньому рівні, а також проводить моніторингові дослідження якості освіти), Державна служба якості освіти України (утворено в 2017 р.). На регіональному рівні ці органи представлено через спеціальні відділення. Мета їхньої діяльності, за інформацією, полягає в оцінюванні якості освітньої діяльності закладу освіти (інституційного аудиту), напрацюванні рекомендацій щодо її підвищення та вдосконалення внутрішньої системи забезпечення якості освіти, а також приведення освітнього та управлінського процесів у відповідність до вимог законодавства та ліцензійних умов [17]. Разом із тим в Україні діє Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти (НАЗЯВО), яке було утворено в 2015 р. як постійно діючий колегіальний орган у сфері забезпечення якості вищої освіти.

Якість освіти досягається зусиллями всього педагогічного колективу. У тому, якими будуть ці зусилля, а отже, і якість освіти, істотну роль відіграє



ефективність реалізації керівником функції управління якістю діяльності педагогічного колективу. Отже, підтримка високих результатів освітнього процесу вимагає від керівника підвищення ефективності управління педагогічним колективом.

Якість освіти є показником, що визначає результативність національної системи освіти та ефективність управління нею, що є обов'язковою складовою державного управління освітою. Цей показник визначається за допомогою моніторингу. Поняття «моніторинг» має низку визначень, що пояснюється використанням цієї дефініції не тільки у сфері освіти. Слово «моніторинг» походить від латинського «monitor», що означає «той, що нагадує, наглядає». Тому в загальному розумінні цей термін можна тлумачити як стандартизоване спостереження за певним об'єктом або процесом, оцінку та прогнозування його подальшого стану. Однак у сучасній науці спостерігається багатогранність поняття «моніторингу». Різні підходи до розуміння призначення моніторингу та сфери його використання в педагогічній теорії та практиці представлено в таблиці 1.

*Таблиця 1.*

**Сутнісні характеристики моніторингу в сучасній науково-педагогічній літературі**

<b>Автор визначення</b>	<b>Визначення моніторингу</b>
В.Андрєєв [1]	Системна діагностика якісних і кількісних характеристик ефективності функціонування і тенденцій саморозвитку освітньої системи, включаючи її цілі, зміст, форми, методи, дидактичні й технічні засоби, умови й результати навчання, виховання й саморозвитку особистості й колективу.
С.Шишов, В.Кальней [20]	Сукупність безперервних контролюючих дій, які дозволяють спостерігати й коригувати за необхідності просування учня від незнання до знання.
Є.Хриков [ 19 ]	Система заходів щодо збору й аналізу інформації з метою вивчення й оцінки якості професійної підготовки й прийняття рішень про розвиток навчально-виховного процесу на основі аналізу виявлених типових особливостей і тенденцій.
О.Майоров [12]	Система збору, обробки, зберігання і поширення інформації про освітню систему або окремі її елементи, яка орієнтована на інформаційне забезпечення управління, дозволяє робити висновки про стан об'єкта у будь-якій момент часу і дає прогноз його розвитку.
Г.Єльнікова [7]	Супроводжуюче відслідковування і поточна регуляція будь-якого процесу в освіті.
Д.Матрос, Д.Полев, Н.Мельников [14]	Механізм контролю й відстеження якості освіти, постійне спостереження за навчально-виховним процесом з метою виявлення його відповідності бажаному результату або першочерговим пропозиціям, що дозволяє виявити тенденції розвитку системи освіти.

І.Анненкова [2]	Інформаційна система, яка постійно оновлюється на основі безперервного стеження за станом і динамікою розвитку основних складових якості освіти за сукупністю визначених критеріїв з метою вироблення управлінських рішень щодо коригування диспропорцій на основі аналізу зібраної інформації і прогнозування подальшого розвитку досліджуваних процесів.
-----------------	--

Як видно з таблиці, сучасні дослідники не одностайні у формуванні змістового наповнення дефініції «освітній моніторинг». Так, якщо Т. Стефановська включає до моніторингу оцінювання й прогнозування, таким чином суттєво розширюючи обсяг поняття й наділяючи його функціями, що виходять за межі процедур, пов'язаних з інформаційним забезпеченням управління освітньою системою, то В. Андрєєв звужує поняття моніторингу до діагностики, що ускладнює використання даних моніторингу в сфері управління названими у визначенні процесами [1].

Інші науковці, зокрема Д.Матрос, Д.Полєв, Н.Мельников, заперечують діагностику як провідну функцію моніторингу. За переконанням вчених, поняття «освітній моніторинг» як категорія педагогічна й управлінська – не копіює загальних положень теорії інформації, а переводить їх на мову педагогіки, психології й управління [14].

За допомогою моніторингу з'ясовують стан функціонування освітньої системи, вивчають процеси, що характеризують її як функціонуючий організм, якому властивий сталий розвиток, тому моніторинг ґрунтується на методології наукового дослідження, чітко визначаючи мету, предмет і об'єкт дослідження, концепції й гіпотези, що ведуть систему до прогнозованого результату. З цією метою вивчають умови, в яких функціонує освітня система, процеси, що характеризують її стан, і результати функціонування системи. Результатом аналізу різних поглядів науковців та дослідників на трактування моніторингу є виокремлення наступних ключових для даної дефініції суттєвих понять, що розкривають її зміст, а саме:

- відстеження (ознаки – цілеспрямованість, наукове обґрунтування, динамічність, безперервність, системність, організованість);
- відповідність бажаному результату;
- процеси обробки моніторингової інформації (збирання, опрацювання, систематизації, аналізу, узагальнення, оцінювання, інтерпретації, розповсюдження);
- поточна регуляція та коригування, оперативна діагностика, супровідне оцінювання;
- інформація (ознаки – повна, орієнтована на предметну галузь);
- управління, цикл (ознаки – неперервність, відновлюваність, динамічність);
- реакція на зміни (ознаки – чіткість);
- освітня система; показники (стандарти); спостереження (ознаки – постійність);

– визначення диспропорцій, вироблення та коректування управлінських рішень [4].

Завдання моніторингу в освіті є: визначення якості освітніх досягнень учнів, рівня їх соціалізації; встановлення зв'язків між успішністю учнів і соціальними умовами їх життя, результатами роботи педагогів, рівнем їх соціального захисту, моральними установками, запитами, цінностями тощо; оцінка впливу на освітній процес державних освітніх стандартів, навчальних програм, організації шкіл і класів, методичного та технічного обладнання та інших факторів; виявлення чинників, які впливають на хід та результати освітніх реформ з метою зменшення негативного їх впливу; порівняння результатів функціонування закладів освіти, систем освіти з метою визначення найбільш оптимальних шляхів їх розвитку; оцінка ефективності політики держави у галузі забезпечення гарантій доступності освіти та поліпшення її якості, залежність успішності учнів від їх соціального статусу [6].

Для сучасного керівника закладу загальної середньої освіти моніторинг має стати не просто процедурою, системою, а новим стилем у його науково-педагогічній та управлінській діяльності, оновленим мисленням, що міститиме в собі неперервні і довготривалі спостереження, аналіз, синтез, порівняння, уміння здійснювати різноманітні інтелектуальні операції, необхідні в різних ситуаціях та умовах, які вимагатимуть і висновків, і узагальнень, поширення інформації і прогнозування динаміки та основних тенденцій розвитку [14].

Педагогічний моніторинг є різновидом освітнього моніторингу. Він являє собою форму організації, збору та розповсюдження інформації про діяльність педагогічної системи, яка забезпечує безперервне стеження за її станом та прогнозування її розвитку. Педагогічний моніторинг, використовуючи дані медичних, психологічних, соціологічних досліджень, визначає, наскільки раціональними є педагогічні засоби дії, наскільки дидактичні засоби є адекватними проголошеним цілям і завданням виявлення індивідуальних особливостей учнів, специфіці середовища їхньої життєдіяльності [15].

Завдяки моніторингу формулюються висновки й судження про кількісні та якісні показники розвитку досліджуваного об'єкта, тому йому властиві ознаки технологічного процесу, в якому діють процедури й методики, характерні для різних способів збирання й оброблення даних та поширення інформації. За технологічним аспектом моніторинг схожий із соціологічним дослідженням, проте має більш широкий спектр завдань і засобів, серед яких найпоширенішим є тестування [5]. Освітня система занадто складна, багатоаспектна, щоб можна було відразу організувати такий моніторинг, який дав би змогу об'єктивно судити про стан справ.

**Висновки.** Отже, якість освіти розглядається науковцями як основа забезпечення й підвищення якості життя людини як головної мети існування держави. Науковці розмежовують поняття «якість освіти», аналізуючи його як процес і як результат. Якість освіти є показником, що визначає результативність національної системи освіти та ефективність управління нею, що є обов'язковою складовою державного управління освітою. Цей показник визначається за допомогою моніторингу. Моніторинг в освіті – це сучасний

механізм управління якістю освіти. Моніторинговий підхід в управлінні закладом освіти надає можливість простежити зміни, які відбуваються в освітньому процесі, матеріали і підстави для порівняння, аналізу, можливість побачити успіхи й недоліки в діяльності педагогічного колективу, внести корективи, спланувати подальшу роботу адміністрації, організувати науково-методичну роботу.

Державою для забезпечення якості освіти створена відповідна система, що включає необхідні механізми, заходи, інструменти, критерії, правила, процедури та відповідні органи.

### Література

1. Андреев В.И. Проблемы педагогического мониторинга качества образования. *Известия Российской Академии Наук*. №1. 2001. С. 24–35.
2. Анненкова І.П. Моніторинг якості освіти у ВНЗ. URL: <http://e-learning.onu.edu.ua>. (дата звернення: 15.06.2019).
3. Вікторов В. Г. Основні критерії та показники якості освіти. *Вища школа України*. 2006. №1. С. 54 – 59.
4. Вікторов В.Г. Регулювання якості освіти як філософсько-освітня проблема : автореф. дис. на здобуття наук, ступеня д-ра філософ, наук : 09.00.10. Київ, 2006. 30 с.
5. Горб В.Г. Педагогический мониторинг образовательного процесса как фактор повышения его уровня и результатов. *Стандарты и мониторинг в образовании*. 2000. № 5. С. 33–37.
6. Гриневич Л.М. Методологічні засади цілісності системи моніторингу якості освіти. *Освіта і управління*. 2010. № 4. С.18 – 25.
7. Єльнікова Г. В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні : [моногр.] К. : ДАККО, 1999. 303 с.
8. Концепція нової української школи. URL: <http://mon.gov.ua/Новини/2016/12/05/konczepczyia.pdf>. (дата звернення: 16.06.2019).
9. Лавренюк А.О., Войтенко В.І., Малинич Л.М., Мельник В.В., Гуменюк В.В. Управління якістю освіти. Хмельницький обл. ін-т післядипломної педагогічної освіти / заг.ред А.О.Лавренюк. Хмельницький : ХОППО, 2003. 181с.
10. Ляшенко О. І. Організаційно-методичні засади моніторингу якості освіти. *Педагогіка і психологія*. 2007. № 2 (55). С.35
11. Ляшенко О.І. Якість освіти як основа функціонування й розвитку сучасних систем освіти. *Педагогіка і психологія. Вісник академії педагогічних наук України: наук.-теорет. та інформ. журн. академії педагогічних наук України*. 2005. № 1. С. 5 – 12.
12. Майоров А.Н. Мониторинг в образовании. Интеллект-центр, 2005. 424 с.
13. Матвієнко П.І Комплексна оцінка дидактичного процесу. Полтава : Довкілля-К. 2005. 216 с.
14. Матрос Д.Ш., Полев Д.М., Мельникова Н.Н. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга. М. : Педагогическое общество России, 2001. 128 с.
15. Поташник М.М. Качество образования: проблемы и технология управления (В вопросах и ответах) : метод. пособие. М. : Пед. об-во России, 2002. 352 с.
16. Про освіту: Закон України від 5 верес. 2017 р. № 2145-VIII. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
17. Створено Державну службу якості освіти України – рішення уряду. Новини. 2017. 6 груд. Офіц. сайт М-ва освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/stvorenoderzhavnu-sluzhbu-yakosti-osviti-ukrayini-rishennya-uryadu>.

18. Субетто А.И., Чекмарев В.В. Мониторинг источников формирования содержания высшего образования. М.; Кострома : Издательство Костромского гос. педагогического ун-та, 2006. 242с.
19. Хриков Є.М. Управління навчальним закладом. К. : Знання, 2006. 365 с.
20. Шишов С.Е., В.А.Кальней Школа: моніторинг качества образования. М. : Просвещение. 2000. 210 с.

УДК 373.015.31

Нетребя М.М.,  
Умрихіна К.І.

## ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ЛІДЕРСТВА

**Анотація.** В статті розглянуті основні поняття, що пов'язані з темою дослідження. Зокрема, увага приділяється визначенням лідер, лідерства, лідерським якостям, стилям лідерства. Чільна увага приділяється саме стану розвитку лідерства в історичній площині та на сучасному етапі існування.

**Ключові слова:** лідер, лідерство, лідерські якості, керівник.

**Постановка проблеми.** Проблема лідерства – одна з найактуальніших проблем сучасності. Все, що відбувається в житті нашого суспільства, як і у світі в цілому, ми обов'язково пов'язуємо з діями конкретних осіб, властивими їм якостями та лідерськими здібностями. Історія свідчить, що за більшістю соціальних потрясінь, значних перемін у суспільстві, економічних злетів і падінь, зазвичай, стоять визначні особистості та лідери.

Зміна пріоритетів у нашому суспільстві, де головною цінністю, суб'єктом культури і життя є людина, вимагає від сучасного закладу освіти системного, новаторського забезпечення освітнього процесу, який ґрунтується на демократичних засадах, принципах особистісно-орієнтованої взаємодії.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Ряд науковців й сьогодні звертають увагу до проблеми лідерства, над якою в тій чи іншій мірі працювали багато дослідників. Зокрема, відомі праці Г. М. Ашина, І. П. Волкова, В. Д. Гончарова, Є. М. Дубрівської, Н. С. Жеребової, І. С. Кона, Є. С. Кузьміна, І. С. Полонського, Б. Д. Паригіна, Л. І. Уманського. Природа, специфіка, функції, типологія лідерства, як форми неофіційного керівництва, досліджується в працях В. Ф. Ануфрієва, В. Д. Гончарова, В. І. Зацепіна, Т. Н. Мальковської.

Прояви лідерства в дитячих групах на кожному віковому етапі, їх специфіка й організаторські та координаційні функції широко розглянуто у працях психологів: Г. М. Драгунової, О. С. Залужного, І. С. Кон, А. П. Краковського, Д. І. Фельдштейна, та ін. Формування мотивації лідерства розглядається у відповідності з віковим підходом у вивченні онтогенезу особистості: Л. І. Божович, Д. Б. Ельконін, С. В. Походенко.

Проблему виховання лідерів, створення умов для розвитку лідерських здібностей та формування соціально-активної особистості досліджували такі

відомі педагоги і психологи, як: І.Д. Бех, І.П. Іванов, А.С. Макаренко, С.М. Мудрик, Л.І. Новикова, І.П. Підласий, В.О. Сухомлинський.

**Мета статті.** Проаналізувати та узагальнити науковий здобуток вітчизняних та зарубіжних науковців з проблем формування та розвитку лідерства.

**Виклад основного матеріалу досліджень.** Феномен лідерства осмислюється та досліджується протягом усієї історії людства. Чим складнішими стають стосунки між людьми, тим глибшим і витонченішим стає і сам феномен. Аналогічна ситуація і з підходами до розвитку лідерства. Протягом багатьох років лідерство активно вивчалось у різних контекстах і на різних теоретичних підставах. У деяких випадках лідерство описується як процес, але в більшості теорій і досліджень розглядається особистість, якою завойовано визнання [12, с.11].

В ході вивчення проблеми лідерства вченими було запропоновано безліч різних визначень цього поняття. Наприклад, Б. Д. Паригін трактує лідерство як один з процесів організації та управління малої соціальної групи, який сприяє досягненню групових цілей в оптимальний термін і з оптимальним ефектом. Він уважав, що лідерство за своєю природою є результатом як об'єктивних (інтереси, мета, потреби і завдання групи в конкретній ситуації), так і суб'єктивних (індивідуально–особистісних характеристик людини) чинників [8, с. 12].

Н. С. Жеребова відмічає, що лідер – це член групи, який виявляється під час взаємодії її членів чи організовує їх навколо себе, коли його норми та ціннісні орієнтації узгоджені з груповими і сприяють організації й управлінню цією групою в ході досягнення групових цілей [13, с. 60].

Інакше інтерпретує це поняття А. А. Єршов, який розуміє лідера як члена групи, який має необхідні організаторські здібності, займає центральне положення у структурі міжособистісних відносин і спонукає своїм прикладом, організацією й управлінням групою до досягнення групових цілей найкращим засобом [12, с. 7]. Р. Таннекебаром, І. Валер, Ф. Массарик трактують лідерство як міжособистісну взаємодію, яка виявляється в конкретній ситуації за допомогою комунікативного процесу і спрямована на досягнення цілей.

Узагальнивши різні визначення В.В. Ягоднікова дійшла висновку, що лідерство це відношення домінування і підпорядкування, впливу і прямування в системі міжособистісних стосунків у групі, які призводять до наміченої мети. Звідси лідер – це:

- член групи, за яким вона визнає перевагу в статусі і право приймати рішення в значущих для неї ситуаціях;
- індивід, здатний виконувати центральну роль в організації спільної діяльності і регулюванні взаємостосунків у групі;
- людина, яка завдяки своїм особистісним якостям має переважний вплив на членів соціальної групи [20, с.12].

Р. Л. Кричевський, Б. Д. Паригін, Л. І. Уманський [19], стверджують, що лідерство – одна з форм суспільної активності особистості в групі. Лідируюча особистість завжди займає активну життєву позицію, вона авторитетна для

членів групи, з нею вони ідентифікуються. У ході розгляду лідерства як однієї із загальних якостей у відношенні підструктур було виявлено, з одного боку, різноманітність типів лідерства, які належать до кожної сфери життєдіяльності групи, кожної її підструктури. Лідерство об'єктивно виникає тільки на реальному ґрунті активності різних сфер групової життєдіяльності. З іншого – у найбільш частих випадках в особистості можуть співвідноситися різні види лідерства. Виходячи з такого розуміння, зазначимо, що реальний організатор, керівник групи завжди лідер, але лідер зовсім не завжди організатор. Лідерство значно ширше поняття, ніж організаторська діяльність. Організаторська діяльність – це практична діяльність з керівництва людьми, узгодження їх спільних дій і управління їх діяльністю [20, с.54]. Крім лідерів-організаторів у групах функціонують лідери-ініціатори, лідери-натхненники, лідери-генератори емоційного настрою, лідери-ерудити, лідери-умільці та ін.

Типологія лідерства, яка зустрічається у працях послідовників школи Л. І. Уманського [19, с.43], передбачає шість видів лідерства: організаційне, професійно-ділове, інтелектуальне, емоційне, вольове, за спрямованістю. З точки зору окреслених проблем, вважається більш інструментальною диференціація лідерства, яку подав Б. Д. Паригін, виокремивши три чітких її критерії – за стилем, характером і змістом діяльності [17, с.41].

Н. І. Шеванзін пропонує такі типи лідерства за мотивацією: інструментальний (орієнтація на завдання) та експресивний (емоційний, орієнтація на відносини членів групи), при цьому автор стверджує, що чоловіки переважно належать до інструментальних лідерів, а жінки – до експресивних лідерів [20, с.61].

Ряд науковців (І.П. Волков, О.М. Зайцева, Ю.Н. Ємельянов, Є.С. Кузьмін, Р. Л. Кричевський, Б. Д. Паригін, А. В. Петровський, Л. І. Уманський та ін.) крім цієї класифікації за сферами життєдіяльності групи, розрізняють лідерство офіційне і неофіційне, номінальне і фактичне, загальне і функціональне [7].

Професор університету штату Огайо (США) Дж. Херманн стверджує, що лідерство має чотири типи (іміджі): прапорonoсця, служителя, торговельника і пожежника. Залежності від особистісних якостей лідера деякі політологи пропонують ще одну класифікацію лідерства: лідер-політик, лідер-бюрократ, лідер-демагог, лідер-технократ [20, с.21].

Часто лідерство співвідносять з керівництвом, але поняття «лідерство» і «керівництво» мають принципово різні соціальні, політичні і психологічні значення.

На думку І.П. Волкова, керівництво є процес правової організації й управління спільною діяльністю членів колективу, що здійснюється керівником як посередником соціального контролю і влади. Лідерство – процес внутрішньої соціально-психологічної організації й управління спілкуванням і діяльністю членів малої групи, який здійснюється лідером, як суб'єктом спонтанних міжособистісних відносин групових норм і очікувань. Г. М. Андрєєва підкреслює, що лідерство є суто психологічною характеристикою поведінки відповідних членів групи, в той час як керівництво – це соціальна характеристика відносин у групі, насамперед, у розподілі ролей

управління і підпорядкування [20, с. 14].

Сумуючи поняття цих феноменів В.В. Ягоднікова приходить до висновку, що керівництво – це процес зовнішньої соціальної організації й управління спілкуванням і діяльністю членів групи, лідерство – процес її внутрішньої соціально–психологічної самоорганізації та самоврядування [20, с.15].

Лідер також є керівник, але характер його дій інший, він не керує, не командує, а веде за собою інших. Можна бути першою особою в організації, але не бути фактично лідером, адже він повинен бути не затверджений наказом, а психологічно визнаний групою як єдиний, хто здатний забезпечити задоволення їх потреб. Тому практично виокремлюють такі розбіжності між лідером і керівником:

- керівник звичай призначається офіційно, а лідер висувається стихійно;
- керівникові надаються законом певні права й обов'язки, а лідер може їх не мати;
- керівник наділений певною системою офіційно встановлених санкцій, використовуючи які він може впливати на підлеглих, а лідеру такі санкції не надано;
- керівник подає свою групу в зовнішній сфері стосунків, а лідер у сфері своєї активності обмежений в основному внутрішньо груповими стосунками;
- керівник, на відміну від лідера, несе відповідальність перед законом за стан справ у групі [20, с.16].

Виходячи з функціональних і психологічних відмінностей між керівником і лідером, у групі можуть виникнути такі ситуації, які накладають свій відбиток на гармонізацію життя і діяльності групи:

- у тому разі, якщо лідер і керівник – різні особи, що не знаходять спільних точок взаємодії, то така ситуація не сприятиме успішній діяльності групи і гармонізації міжособистісних стосунків.
- якщо лідер і керівник – різні особи, які на підставі взаємоповаги і компромісів знаходять точки взаємодії, то така група може працювати успішно і в ній пануватиме певний «дух» змагання та суперництва.
- у випадку, коли лідер і керівник – одна і та сама особа, група працюватиме як єдина команда, яка віддана капітанові, тобто найефективніша з погляду діяльності і найбільш гармонійна з погляду людських стосунків [20, с.17].

Відмінності між статусом лідера і формального керівника підрозділу впливають з особливостей ролей та функцій, виконуваних першим і другим. Якщо керівник не здійснює управління на підставі єдиноначального прийняття рішень, а навпаки надає кожному співробітнику приймати в цьому участь, то в результаті змінюється статус підлеглих. У керівника ця певна група людей, якої він керує, виступає часто зовнішньою цілівстановлюючою силою, а в лідера колектив із підрозділу перетворюється в команду, в якій її члени не відбувають повинність, а наповнені творчим поривом. Лідер є членом цієї команди, але водночас посідає особливе місце в ній. Він генерує ідеї, кристалізує власні задуми, відточуючи їх у контактах зі співробітниками, сприймає задуми членів



команди як свої власні та допомагає в їх реалізації. Його основне завдання – не приймати рішення, а допомагати іншим членам команди в пошуку проблем, які потрібно вирішити, у формуванні цілей та завдань колективної діяльності. Відповідно і функція контролю за працею підлеглих замінюється на функцію її координації [20, с.18].

Зазначимо, що розглядаючи проблему лідерства, зарубіжні дослідники ототожнюють поняття «лідер» і «керівник». Для вітчизняних дослідників характерно розрізняти керівництво і лідерство, як два різних явища, що притаманні організованим суспільностям [20, с.18].

Лідерство – як явище, це багатовікова проблема, яка привертала до себе увагу з найдавніших часів. У центрі історичних повістей стародавнього мислителя Геродота були дії, прагнення, пориви видатних лідерів – монархів, полководців, королів. Подібний підхід характерний і для інших мислителів античності, які зверталися до теми лідерства – Конфуцій, Платон, Сократ, Плутарх, Арістотель. Не згасав інтерес до цієї проблеми і в епоху середньовіччя. Так, відомий італійський мислитель Н. Маккіавеллі у праці «Государ» описує різні способи поведінки керівників держави.

Теорія лідерських якостей є найбільш раннім підходом у вивченні та визначенні лідерства. В цьому напрямку було проведено сотні досліджень, які народили занадто довгий список виявлених лідерських якостей. Якості особистості – це стійкі характеристики особливостей поведінки людини, які мають значення для її соціального оточення. Якості особистості керівника – це індивідуально-особистісні і соціально-психологічні особливості людини, які в комплексі забезпечують успішність його роботи з управління колективом [10, с.130]. Погоджуємося з думкою В.В. Ягодникової, що лідерські якості – це якості особистості, які забезпечують ефективне лідерство, а саме – індивідуально-особистісні і соціально-психологічні особливості особистості, які впливають на групу і приводять її до досягнення мети [20, с.21].

Починаючи з другої половини 50-х років увага вітчизняної науки і практики все більше привертається до проблем соціальної психології організаторської діяльності, керівництва й особливо лідерства. Вперше питання психології організаторської діяльності та організаторських здібностей було спеціально розглянуто А. Г. Ковальовим і В. Н. Мясичевим у монографії про здібності [15, с.32]. Треба відмітити, що організаторськими здібностями, яким особливу увагу приділяли дослідники лідерства, є здібності, які забезпечують високу ефективність організаторської діяльності. Виходячи з характеристик видатних особистостей організаторів, автори стверджують, що складна організаторська діяльність потребує від організатора знання справи, високого рівня інтелекту, а саме спостережливості, гнучкого розуму, творчої ініціативи, а також певних характерологічних якостей особистості (захоплення справою, відповідального ставлення до неї, знання людей і вмілого підходу до них, рішучості, твердої волі). До основних компонентів цих здібностей ученими віднесено такі властивості: інтелектуальну якість особистості, яка виявляється в здібності тонко орієнтуватися в дійсності, в якостях людей та їх можливостей. Крім цієї властивості, автори виокремлюють два провідних компоненти.

Перший – гнучкий розум, який сполучається з творчою уявою. Другий – високий рівень розвитку волі (особливо хоробрість, рішучість і твердість) [15, с. 134].

Цінний матеріал з проблеми організаторської діяльності та організаторських здібностей, керівництва і лідерства знаходимо у спадщині вітчизняного педагога А. С. Макаренка, який мав свою думку щодо якостей особистості, які забезпечують успішну організаторську діяльність. До них він відносить розум, розсудливість, підприємливість, живість, бадьорість, твердість характеру, вимогливість, уміння добре розраховувати роботу, знайти якісь нові засоби, нові «ухватки», сміливість і витримку, здібність бачити кожного наскрізь, безпомилково оцінювати його справжню сутність, енергійність, напористість, працелюбність, добру пам'ять, здібність охоплювати разом багато речей, навичку до вольового напруження. Лідер, за А. С. Макаренком, це «вихованець, який відданий інтересам закладу, добрий учень у школі, ударник на підприємстві, більше за інших кваліфікований і має особистісні якості: такт, енергію, вимогливість, увагу до молодших, чесність» [16].

У подальших дослідженнях проблеми лідерства продовжувався пошук особистісних якостей, наявність яких забезпечує ефективність лідерства. Так, структура особистості керівника подана Г. В. Ангеловим та С. Р. Гриневецьким включає: загальні якості та специфічні [1, с. 93].

Як у вітчизняній, так і в зарубіжній літературі найбільш поширеною є класифікація лідерства за стилем. Перше дослідження (30 роки ХХ століття) ефективності стилів лідерства було проведено Куртом Левіним та його колегами. Він виокремив три основних стилі лідерства:

1. Авторитарний стиль - лідер має достатню владу, щоб нав'язувати свою волю підлеглим і без коливань проводити в життя прийняті рішення, використовуючи адміністративні методи впливу на підлеглих. Тобто авторитарному стилю притаманна висока концентрація влади в руках керівника, при чому він одноосібно розв'язує всі питання управління виробництвом, не враховуючи думки про це підлеглих, часто втручається в дії керівників нижчого ступеню, зв'язує їх ініціативу.

2. Демократичний стиль характеризується високим ступенем делегування повноважень. Підлеглі беруть активну участь у прийнятті рішень і користуються широкою свободою у виконанні завдань.

3. При ліберальному стилі лідерства підлеглим надається велика самостійність у роботі, прийнятті рішень, керівник дає лише загальні настанови і час від часу контролює діяльність виконавців [11, с.93].

Н.В. Ревенко виокремлює п'ять напрямків дослідження вченими стилю керівництва. Одні розглядають стиль управління як систему взаємовідносин керівника з підлеглими, другі акцентують увагу на особливостях прийняття рішень і методах, що використовуються треті розглядають стиль управління в рамках структури найважливіших рис і якостей особистості, четверті – як засіб використання влади, п'яті – як характеристику самої системи управління [15, с.7-8].

А. А. Журавльовим розроблено методику вивчення стилів керівництва,

яка здатна виявити 27 параметрів взаємодії керівника і колективу [14, с.24]. І. П. Волков вважає, що стиль керівництва (авторитарний, демократичний, ліберальний) – це стійка система засобів, методів, прийомів впливу керівника на колектив, організації спільної діяльності для досягнення значущої мети. Кожен керівник має свій індивідуальний стиль керівництва, притаманний тільки йому і тому неповторний [7, с. 8].

Фреда Фідлера справедливо вважають засновником теорії лідерства. Його модель, роботу над якою він розпочав ще в 60-ті роки, дозволяє передбачити ефективність робочої групи, яку веде лідер. У моделі використовуються три ситуаційні змінні, цими змінними визначається ступінь контролю ситуації в моделі: відносини «лідер-послідовник»; структурованість роботи; посадова влада. Він виокремлює два можливих стилі лідерства: орієнтація на завдання й орієнтація на міжособистісні відносини, інакше інструментальне та емоційне лідерство. Ф. Фідлер стверджує, що кожній ситуації властивий свій стиль керівництва, стиль того чи іншого керівника в цілому залишається постійним [15, с. 189].

**Висновки.** Аналіз соціально-психологічної вітчизняної і зарубіжної літератури з проблем лідерства засвідчив, що існують різноманітні точки щодо сутності цього поняття і підходів до його дослідження. Це обумовлено тим, що феномен лідерства дуже широкий і охоплює всі сфери діяльності соціальних груп. Там, де утворюється людська спільнота і є спільна діяльність людей, обов'язково виникає лідер. На підставі літературних джерел, встановлено, що лідерство – це відношення домінування і підпорядкування, впливу і прямування в системі міжособистісних стосунків у групі, які призводять до наміченої мети, а лідер – це член групи, за яким вона визнає перевагу в статусі і право приймати рішення в значущих для неї ситуаціях; індивід, здатний виконувати центральну роль в організації спільної діяльності і регулюванні взаємостосунків у групі; людина, яка завдяки своїм особистісним якостям має переважний вплив на членів соціальної групи.

Перспективою дослідження є обґрунтування і розкриття положень з формуванням лідерських якостей старшокласників в закладах загальної середньої освіти.

### Література

1. Актуальные проблемы социального воспитания / Редкол.: Т.Ф.Яркина (отв. ред.), В.Г.Бочарова, В.Е.Львов. Москва-Запорожье: Изд-во АПН СССР, 1990. 168 с.
2. Амонашвили Ш. А. Психологические основы педагогики сотрудничества. К.: Освіта, 2001. 235 с.
3. Ангелов Г.В., Гриневецкий С.Р., Калашник В.І. Мистецтво менеджера / Під заг. ред. проф. Г.Б. Ателова. Київ-Одеса: СМІЛ, 2001. 301 с.
4. Бех І. Д. Виховання підростаючої особистості на засадах нової методології. *Педагогіка і психологія*. 1999. № 3. С.5-14.
5. Бондаренко О. Ф. Психологічна допомога особистості. Харків: Фоліо, 1996. 344 с.
6. Вікова психологія / За ред. Г. С. Костюка. К., Видавництво «Радянська школа» КИГВ. 1976. 265 с.
7. Волкова Н. П. Педагогіка. Посібник. К.: ВЦ «Академія», 2001. 575 с.
8. Виховання в школі / Упоряд. В.Варава, В. Зоц. К.: Ред. загальнопед. газ., 2003. 128 с.

9. Гадяцький М. В., Хлебнікова Т. М. Організація навчального процесу в сучасній школі. Харків: Вид-во "Ранок" "Веста", 2003. 135 с.
10. Головин С.Ю. Словарь практического психолога. Минск: Харвест, 1998. 800 с.
11. Дафт Р. Л. Уроки лидерства / Р. Л. Дафт; при участии П. Лейн. М. : Эксмо, 2008. 480 с.
12. Ершов А.А. Психология соактивности людей - СПб.: Знание, 1992. 32 с.
13. Жеребова Н.С. К вопросу о механизме выдвижения лидеров в студенческих группах. // Сб. "Личность и группа": Уч. зап. ЛГПИ им.А. И. Герцена: Т. 468, Л., 1971. 74 с.
14. Заброцький М. М. Основи вікової психології. Навчальний посібник. Тернополь: Навчальна книга. Богдан, 2004. 112 с.
15. Леонтьев В. Г. Стиль руководства и социально-психологический климат подколлектива: [Учебное пособие] Новосиб. пед. ин-т ; Новосибирский государственный педагогический институт. Новосибирск : НГПИ, 1988. 94 с.
16. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: В 8-м т. Т. 4 / Сост.: М.П. Виноградова, А.А. Фролов. М.: Педагогика. 1984. 400 с.
17. Парыгин Б.Д. Руководство и лидерство. Л.: Ленингр. Гос. пед. инс. им. А.И. Герцена, 1973. 143 с.
18. Парыгин Б.Д. Регуляция социально-психологического климата трудового коллектива. Л.: "Наука", 1986. 6 с.
19. Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников. М.: Просвещение, 1980. 160 с.
20. Ягоднікова В. В. Формування лідерських якостей старшокласників в особистісно-орієнтованому виховному процесі загальноосвітньої школи: дис... канд. пед. наук: 13.00.07 - теорія і методика Південноукраїнський держ. Педагогічний ун-т ім. К.Д. Ушинського. О., 2006. 215 с.

УДК 373.3(477)(045)

Тимофєєва І.Б.,  
Солонська О.М.

## ПРИНЦИПИ ОРГАНІЗАЦІЇ АТЕСТАЦІЇ В ОСВІТНЬОМУ ЗАКЛАДІ

***Анотація.** У статті на основі аналізу та узагальнення наведених джерел визначено основні принципи організації атестації педагогічних працівників в освітньому закладі, що є методичними орієнтирами в організації продуктивної управлінської роботи. Зазначено, що всі принципи знаходяться у взаємозв'язку, доповнюють один одного й складають цілісну систему принципів організації атестації.*

***Ключові слова:** принцип, атестація, педагогічні працівники.*

**Постановка проблеми** Одним із найважливіших завдань реформування системи освіти України є підвищення рівня професійної компетенції педагогічних працівників. Педагогічні та науково-педагогічні працівники мають стати основною рушійною силою відродження та створення якісно нової системи освіти відповідно Концепції Нової української школи. Атестація кадрів належить саме до тих ефективних методів, що сприяють розширенню кола творчо працюючих педагогічних та науково-педагогічних працівників та послужить цілям підвищення якості освіти.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Атестація педагогічних

працівників передбачає комплексне оцінювання їхньої професійної діяльності, визначення відповідності займаний посаді та рівню кваліфікації. Досвід організації і проведення атестації педагогічних працівників, зокрема вчителів, розкрили такі автори, як С. Болтівець, І. Буртовий, Б. Зязін (критерії оцінювання теоретичної і практичної підготовки кадрів), Т. Вакуленко (класифікація форм внутрішньошкільної класифікації), А. Вознюк (психологічна готовність керівників шкіл до управління атестацією педагогічних працівників), С. Денисюк, В. Захарчук, О. Кононенко, О. Крупило, О. Перехейда, Н. Шкарпітко (досвід атестації педагогічних працівників Харківської та Київської областей), О. Онуфрієвої (історико-методологічні засади дослідження атестації вчителів), О. Рябової (проблеми, пов'язані з атестацією педагогічних працівників), О. Смирнова (роз'яснення щодо встановлення кваліфікаційних категорій) тощо [12].

Перед керівниками закладів загальної середньої освіти постала необхідність розв'язання завдань, спрямованих на пошук нових шляхів гармонійного проведення та організації атестації всіх педагогічних працівників, підвищення самопізнання та самовдосконалення вчителів як важливий елемент управління атестаційним процесом.

**Мета статті.** Розкриття сутності принципів організації атестації в освітньому закладі та зв'язок принципів, що запобігає творчому саморозвитку педагогічних працівників.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Педагогічний працівник – це співробітник установи освіти, який має високі моральні якості; має відповідну педагогічну освіту і належний рівень професійної підготовки; здійснює педагогічну діяльність; забезпечує результативність і якість своєї роботи; за станом фізичного і психічного здоров'я може виконувати професійні обов'язки в навчальних установах системи загальної середньої освіти (за Законом України «Про загальну середню освіту», п.1, ст.24).

Нормативні основи професійної педагогічної підготовки закладені Рекомендаціями МОП/ЮНЕСКО про статус вчителів (1966 р.) та Рекомендаціями ЮНЕСКО про статус викладацьких кадрів вищих навчальних закладів (1997 р.), Лісабонськими домовленостями (1997 р.) щодо визнання кваліфікацій у галузі вищої освіти, деклараціями Болонського процесу стосовно створення європейського простору у сфері вищої освіти, Міжнародною стандартною класифікацією освіти (МСКО-2011). Актуальність «Педагогічної Конституції Європи», розробленої професорами Віктором Андрущенком (Україна), Морітцем Гунцінгером (Німеччина), Альгірдасом Гайжутісом (Литва), полягає у доповненні переліку міжнародних документів у сфері вищої освіти документом, який інтегрує уявлення про основи педагогічної підготовки у європейський освітній простір.

Центром педагогічної освіти та різних форм підготовки педагога у її рамках є формування особистості вчителя – людини високого рівня освіти, загальнокультурної підготовки, високих духовних і моральних якостей, здатного до навчання та виховання дітей, молоді та студентів відповідно до вимог ХХІ століття. З огляду на це Концепція розвитку освіти України

на період 2015-2025 років (проект) передбачає найближчим часом розробити нові норми, стандарти, процедури атестації педагогічних працівників із урахуванням євроінтеграційних тенденцій. Таке концептуальне рішення викликало активну дискусію не лише серед педагогічної спільноти, але й на рівні науковців і методистів, а також у засобах масової інформації, Інтернет-форумах тощо. Як правило, йдеться про сертифікацію педагогів і ліцензування педагогічної діяльності. Адже атестація педагогічних працівників, попри тривалу практику застосування, на жаль, не стала засобом об'єктивного оцінювання професійної діяльності вчителів [6, с. 14].

В освітньому просторі місію педагогічних працівників спрямовану на вирішення принципово нових, довготривалих завдань модернізації освіти, підвищення ефективності освітніх організацій, важливо підтримати з боку держави збільшенням інвестицій у підготовку високоякісних педагогічних кадрів, у запровадження принципово нової моделі підготовки та професійного супроводу сучасного педагога. Нові підходи до професійного розвитку педагогічних працівників як складової розвитку людських ресурсів можуть стати запорукою ефективних змін в освіті, оскільки вони залежать від спроможності виявляти індивідуальні здібності та професійні компетентності педагогів відповідно до стратегічних цілей освітньої політики.

Принципи організації атестації впливають із законів та закономірностей управління. У спеціальній літературі не вироблено єдиного підходу до формування принципів організації. Деякі дослідники тлумачать окремі закони як принципи, а принципи зводять у ранг законів констатує Монастирський Л. Він вважає, що принципи організації є відображенням об'єктивних закономірностей практики управління. Вони визначають вимоги до конкретної системи, структури та організації. Відповідно до них утворюються органи управління, встановлюються взаємини між його рівнями, між організаціями і державою, застосовуються певні методи управління. Не потрібно вважати принципи організації догмою. Допускаємо, що разом зі зміною реалій реформування зазнають зміни і принципи організацій. Використання принципу скалярного ланцюга, на думку дослідника, дає змогу створити систему відповідальності різних ланок і забезпечує єдність розпорядництва з послідовною передачею вказівок та інформації. Проте він застерігає від надмірного формалізму організації, показуючи, які перешкоди створюються організаційною структурою на шляху комунікаційного потоку.

Застосування принципу перманентності визначення мети стає одним з чинників формування, становлення і розвитку відповідної властивості організації атестації. Власне перманентність (властивість організації, яка характеризує безперервне, постійне, здійснення чогось, що продовжується) як одна з важливих характеристик організації визначається вже самою процесуальною природою її побудови і функціонування, місцем і роллю складової розвитку в моделі її представлення та закріплюється вирішальним значенням у забезпеченні кінцевої результативності організації. Проте властивість перманентності вказує на постійний розвиток як об'єктивної, так і суб'єктивної організації, що здійснюється незалежно від бажання суб'єкта.

Водночас група науковців М. Сметанський, В. Галузяк, О. Шестопалюк, В. Шахов, Ю. Фурман, В. Сорочинська вважали, що атестаційна модель має будуватись на принципах, що враховують особливості розвитку системи освіти. До основних з них належать: гуманізація. Цей принцип передбачає орієнтацію всієї освітньої роботи в школі на інтереси та потреби учня, на забезпечення його різнобічного розвитку, створення атмосфери поваги, довіри та успіху для кожного члена педагогічного колективу. Демократизація. Створення умов для прояву ініціативи, самостійності та творчості кожного учасника шкільного колективу, розподіл прав, уповноважень і відповідальності між усіма учасниками атестаційної моделі. Стандартизація. Цей принцип передбачає дотримання закону про освіту, стандартів якості освіти, регіональних стандартів. Відкритість. Цей принцип передбачає доступність інформації про хід атестаційного процесу усім його учасникам. Корпоративність. Суть цього принципу полягає в переході від вертикальної командно-адміністративної системи управління до горизонтальної системи професійного співробітництва, що передбачає максимальне врахування і доцільне використання особистих і професійних якостей кожного педагогічного працівника при досягненні результатів педагогічного процесу. Погодженість. Цей принцип передбачає наявність субкультури освітнього закладу у відповідності з якою і будується атестаційна модель. Така субкультура (звід моральних цінностей, правил і норм) передбачає персональну відповідальність кожного члена педагогічного колективу за забезпечення освітнього стандарту освітнього закладу [2].

Для нашого дослідження є актуальним впровадженням системи принципів, яку запропонувала В. Кохан та констатувала законодавчо закріпити таку систему принципів правового регулювання атестації працівників: а) періодичність (регулярність) для працівника; б) гласність; в) об'єктивність і демократизм; г) законність; ґ) обов'язковість проходження атестації для працівника, який їй підлягає; д) визначеність вимог, що висувуються до працівника під час атестаційної процедури; е) їх диференціація; є) дотримання особистих і колективних інтересів працівників; ж) презумпція відповідності працівника обійманий посаді або виконуваний роботі [7].

Варто зазначити, що розкриваючи тему принципів організації атестації необхідно схарактеризувати дефініцію «принцип». Не визиває сумніву, що принцип як об'єктивна категорія має глибинний, багатогранний зміст, розкриття якого залежить від умов його втілення (імплементатії). Якщо мова йде в цілому про наукове пізнання світу, його методи, про наукову теорію, зокрема про організацію атестації як систему заходів оцінювання педагогічних працівників, то методологічно доцільніше впроваджувати дефініцію «принцип» як «основа, засада, положення». У такому значенні принцип є всеосяжним орієнтиром, який не потребує наукового переосмислення [1].

Одночасно, якщо говорити про словникове значення терміну «принцип», то загалом він розкривається як основне, найзагальніше, вихідне положення, засіб, правило, яке визначає природу та соціальну сутність явища, його спрямованість і найсуттєвіші властивості. Або інакше – це основне, вихідне положення якоїсь теорії, вчення, науки, світосприйняття тощо. При більш

послідовному дослідженні принципу його можна розглядати в трьох значеннях: 1) як основне вихідне положення якоїсь теорії, вчення, науки, світогляду, теоретичної програми; 2) як переконання, погляд на речі; 3) як основну особливість в улаштуванні чого-небудь [8, с. 15].

Конкретизуючи дефініцію «принцип», дамо характеристику поняття «атестація». На сьогодні, нормативне визначення терміну атестація, яке розкриває його зміст, саме як багатофункціонального інструменту в системі управління освітою, надано у Типовому положенні. Зокрема, відповідно до пункту 1.2. Типового положення атестація педагогічних працівників – це система заходів, спрямована на всебічне комплексне оцінювання їх педагогічної діяльності, за якою визначаються відповідність педагогічного працівника займаній посаді, рівень його кваліфікації, присвоюється кваліфікаційна категорія, педагогічне звання. Згідно з пунктом 1.3. Типового положення метою атестації є стимулювання цілеспрямованого безперервного підвищення рівня професійної компетентності педагогічних працівників, росту їх професійної майстерності, розвитку творчої ініціативи, підвищення престижу й авторитету, забезпечення ефективності освітнього процесу [11, с.3].

На основі аналізу концептуальних ідей щодо організації та проведення атестації педагогічних працівників ми у своєму дослідженні пропонуємо такі принципи:

- дитиноцентризм / гуманізація – це система поглядів, у яких визнається цінність людини, як особистості, її право на свободу, щастя, розвиток і виявлення всіх здібностей. Це система поглядів, у якій благо людини є критерієм оцінки соціальних явищ, а принципи рівності, справедливості, людяності – бажаною нормою відносин у суспільстві, тобто довіра та успіх для кожного члена педагогічного колективу. складає соціально-ціннісну й морально-психологічну основу громадського життя, відносин між людьми; відповідно вона характеризує ідейні основи освіти як суспільного явища; розглядається як система заходів, спрямованих на пріоритетний розвиток загальнокультурних компонентів у змісті освіти, і як технології навчання, орієнтовані на вдосконалення особистості; є сукупністю філософських, гносеологічних, психологічних, соціально-культурних і дидактичних поглядів, що визначають цілі й завдання закладів вищої освіти в підготовці й вихованні майбутнього фахівця як творчої особистості; полягає у визначенні людини як особистості, яка має право на розвиток особливостей та реалізацію в суспільстві, утвердження свого місця в житті; пропагує позитивне ставлення до людини та визнання загальнолюдських цінностей. Головною цінністю є особистість та її вдосконалення. Зазначене пов'язано з тим, що гармонійна особистість неможлива без зацікавленості об'єкта навчання та виховання у власному комплексному розвитку. Це може бути здійснено, насамперед, через гуманізацію освітнього процесу, тобто наближення його до інтересів особистості. В підґрунті гуманізації, так само як і гармонійного розвитку, мають перебувати такі чинники, як неухильне збереження фізичного та психічного здоров'я особистості, повага до її свобод та інших невід'ємних прав, а також захист гідності та визнання права на щастя;



- демократизація. Процеси демократизації суспільного життя зумовлюють демократизацію навчання, тому проблема перепідготовки та атестації нової генерації шкільних педагогів (становлення яких відбувалося в умовах авторитарної школи минулого) на демократичних засадах стала нагальною. Це означає, що у процесі атестації педагогічних кадрів необхідно здійснити вплив на самосвідомість педагога-реформатора. Вважаємо, що атестований учитель насамперед має усвідомити розглядувану проблему, її наслідки, позбутися авторитаризму у спілкуванні та поведінці. Таке усвідомлення має стати наслідком гуманізації професійної компетентності педагогів, їх становлення в атмосфері довіри й поваги до людини [3].

- стандартизація. Процес атестації спрямовано на досягнення багатьох цілей згідно зі стандартами і рекомендаціями із забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (2015 р.), включаючи підготовку атестованих педагогічних працівників до активного громадянства, до професійної кар'єри, підтримку їх особистого розвитку тощо. Закон України «Про освіту» у ст. 18 зазначено, що освіта дорослих складається з післядипломної освіти, професійного навчання працівників, курсів перепідготовки та / або підвищення кваліфікації, безперервного професійного розвитку. Також до системи забезпечення якості освіти відноситься стандартизація, ліцензування освітньої діяльності, акредитація освітніх програм, атестація педагогічних працівників та сертифікація педагогічних працівників. На сьогодні в галузі освіти відсутні кваліфікаційні характеристики та інші різновиди документів, що можна визначити як професійні стандарти. Маємо лише Класифікатор видів економічної діяльності, Державний класифікатор професій України ДК 003:2010 та перелік посад педагогічних і науково-педагогічних працівників, затверджений Постановою Кабінету Міністрів України. Станом на середину 2018 р. розроблено проект професійного стандарту вчителя початкової школи. До кінця 2019 р. планується розробка таких стандартів для керівників закладів середньої освіти та для вчителів системи базової освіти. Аналіз проекту професійного стандарту вчителя початкової школи показує, що концептуальні підходи до його розробки дещо відрізняються від підходів, на основі яких різні робочі групи опрацьовують проекти освітніх стандартів (бакалаврських і магістерських), кваліфікаційних стандартів (атестаційних і сертифікаційних вимог до педагогічних працівників), положення про підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників та інших документів [9, с. 165].

**Висновки.** Зважаючи на вище викладене, можна зробити висновок, що роль атестації в системі управління закладами освіти неможливо переоцінити. Атестація є саме тим чинником, що не тільки сприяє особистісному, професійному зростанню педагогів, стимулюванню безперервності освіти, активізації творчої ініціативи та визнанню досягнень, а й сприяє підвищенню відповідальності за результати роботи та забезпечує соціальний захист компетентної педагогічної праці.

## Література

1. Артюх О. В. Принципи контролю: проблематика визначення. *Науковий вісник Ужгородського національного університету* Серія: Міжнародні економічні відносини та світове господарство 2016. Випуск 6, частина 1. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/11082.pdf> (дата звернення 05.09.2019 р.).
2. Боднар О. С. Менеджмент педагогічного персоналу загальноосвітнього навчального закладу: навч.-метод. посіб. Тернопіль: Астон, 2011. 320 с.
3. Герасимова І.Г. Гуманізація професійної підготовки майбутніх педагогів як одна з умов успішності реформування освіти. *Народна освіта*. Електронне наукове фахове видання. Випуск №2(35), 2018 р. URL: [https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page\\_id=5300](https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5300) (дата звернення 05.09.2019 р.).
4. Камєнєва О. Ю. Управління процесом атестації педагогічних працівників. *Таврійський вісник освіти*. 2015. № 3(51). С.103-106.
5. Моностирський Г.Л. Теорія організації. Підручник. Тернопіль. ТНЕУ, 2014. 288с. URL: [http://dspace.tneu.edu.ua/jspui/bitstream/316497/800/1/Theory\\_organiz.pdf](http://dspace.tneu.edu.ua/jspui/bitstream/316497/800/1/Theory_organiz.pdf) (дата звернення 05.09.2019р.).
6. Назаренко Л. М. Атестація педагогічних працівників: виклики сьогодення та перспективи змін. *Управління школою*. 2015. № 13-15 (457-459). С.14-23. URL: <http://journal.osnova.com.ua/download/1-457-50015.pdf> (дата звернення 05.09.2019 р.).
7. Пахомова М. В. Удосконалення механізмів державного управління професійним розвитком педагогічних працівників у системі неперервної освіти. Дис... кандидата наук з державного управління 25.00.02 –Державне управління.
8. Прийма С. В. Поняття принципу в аспекті співвідношення з суміжними категоріями. *Державне будівництво та місцеве самоврядування*. Випуск 28. 2014. С.14-24. URL: [http://dspace.nlu.edu.ua/bitstream/123456789/7489/1/Priyma\\_46.pdf](http://dspace.nlu.edu.ua/bitstream/123456789/7489/1/Priyma_46.pdf) (дата звернення 05.09.2019 р.).
9. Смагін І.І. Проблеми гармонізації професійних вимог у стандартах педагогічної діяльності. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія: «педагогіка. Соціальна робота». 2019. Випуск 2 (45). С.164-168. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/24920/1/ПРОБЛЕМИ%20ГАРМОНІЗАЦІЇ%20ПРОФЕСІЙНИХ%20ВИМОГ%20У%20СТАНДАРТАХ%20ПЕДАГОГІЧНОЇ.pdf> (дата звернення 05.09.2019 р.).
10. Типове положення про атестацію педагогічних працівників. URL: <http://www.mon.gov.ua/education/typove-polozhennia/doc> (дата звернення 05.09.2019р.).
11. Щербак А.М. Атестація педагогічних працівників як один із засобів управління якістю освіти в ДНЗ URL: [http://umo.edu.ua/images/content/nashi\\_vydanya/stud\\_almanah/73.pdf](http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/stud_almanah/73.pdf) (дата звернення 05.09.2019 р.).
12. Яременко Н.В. Концептуальні засади атестації методистів вищих навчальних закладів післядипломної педагогічної освіти *Народна освіта*. 2009. Випуск №3(9). URL: [https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna\\_osvita/vupysku/9/statti/yaremenko/yaremenko.htm](https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/9/statti/yaremenko/yaremenko.htm) (дата звернення 05.09.2019 р.).

## Розділ II

# ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ОСВІТИ

УДК 37.062.2 (045)

Воєвутко Н.Ю.,  
Окінцич Я.В.

### УЧНІВСЬКЕ САМОВРЯДУВАННЯ ЯК ФАКТОР СОЦІАЛІЗАЦІЇ ШКОЛЯРІВ

***Анотація.** У статті розкривається поняття соціалізації учнів, її проблематика та методи соціалізації, пов'язані з участю учнів в громадській діяльності.*

***Ключові слова:** виховна робота, громадська діяльність, демократична школа, самоврядування, соціалізація школярів.*

**Постановка проблеми.** ХХІ століття ставить масштабні завдання перед школою. Саме школа має і повинна виховувати людину, спроможну творити своє власне життя, здатну до самовизначення. Життя від молодого покоління вимагає конкурентоспроможності, професійної і соціальної мобільності, високої освіти, самовдосконалення.

Успіхи розвитку суспільства залежать від того, як школа вирішить проблему підготовки підростаючого покоління до самостійного життя. Тому сьогодні треба велику увагу приділяти вихованню особистості. Зміни, які прийшли в школу на місце старої системи, впливають не тільки на навчальний процес, а і на виховний.

Головними завданнями школи стають: формування в дітей і молоді системи цінностей, національної свідомості, чіткої патріотичної позиції; розвиток творчої всебічно розвинутої особистості; розвиток особистісного потенціалу; залучення кожної дитини до активної громадської діяльності; піклування про здоров'я дитини.

Сьогодні реформи в освіті вимагають суттєвих змін змісту та методів навчально-виховної роботи загальноосвітнього закладу. Це пов'язано з необхідністю включення дітей у складний процес соціалізації [1, с.10].

Одним із важливих завдань є формування в школярів соціального досвіду, готовності до нових демократичних стосунків у суспільстві. В школі учні не тільки засвоюють знання, вони пізнають нові соціальні ролі, отримують цінний досвід роботи в колективі, засвоюють норми та цінності, що будуть впливати на все подальше життя.

Проблеми соціалізації, з якими стикаються учні, полягають, насамперед в протиріччі. Необхідність участі в соціальній ролі зв'язана з неправильним уявленням про неї; потреба в самореалізації – з невідомістю сфер, де можна проявити себе. Дитина часто не може вирішити ці протиріччя, тому що не вміє приймати самостійні рішення, у неї відсутній досвід стосунків з оточуючими

людьми.

Тому роль вчителя полягає в створенні сприятливих умов для соціального розвитку дитини. Щоб здобувач освіти зміг вибрати свій життєвий шлях та реалізувати його, йому потрібна педагогічна підтримка [6, с.7-8]. Тому вчитель через уміле керування допомагає знайти вирішення проблем колективу. Вчитель в сучасній школі – це лідер, майстер своєї справи, творчий спеціаліст. Він скеровує енергію та інтелект учнів у потрібному напрямку, розвиває творчий потенціал.

Вчитель виступає фасилітатором в колективі учнів. Та процес включення учня в систему колективних відносин суто індивідуальний. Тому потрібно знаходити баланс між керуванням педагога та прагненням учня до самостійності. А оскільки колектив динамічно змінюється, педагог повинен застосовувати гнучку тактику – розвивати демократію, самоврядування [5, с.102].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Оскільки в статті розкриваються поняття самоврядування, як фактору соціалізації учнів, перш за все слід розкрити зміст наукових досліджень із соціалізації. Найбільший внесок у формування теоретичних основ різноманітних соціалізаційних теорій зробили М.Бугле, Г. Гітінгс, Е. Дюркгейм, Г. Лебон, Т. Парсонс та ін. На розроблених ними загальнотеоретичних підходах наприкінці ХХ ст. сформувались три напрями досліджень проблем соціалізації особистості: соціально-філософський, соціально-психологічний, соціально-педагогічний.

З вчених-соціологів також треба виділити Є.Бікметова, В.Бочарова, І.Кона, Г.Ландберга, А.Маслоу, Р.Мертон, А.Мудрика, Б.Паригіна, К.Роджерса, М.Шакурова та ін. А з російських та українських вчених – Ю.Возна, С.Дибу, Л.Завацьку, Н.Заверико, І.Зверєву, О.Карпенко, О.Кузьменко, Н.Лавриченко, Г.Лактіонову, О.Матвієнко, С.Моїсєєву, Л.Назаренко, Л.Пуховську, С.Савченко, С.Харченко, Н.Чернуху та ін., які досліджували проблеми соціалізації учнів.

С. Савченко однією з соціально-педагогічних умов соціалізації вважає її педагогічне забезпечення, оптимальною формою якого є педагогічна підтримка, яка ґрунтується на сучасних педагогічних технологіях.

А. Аніщенко окрім підвищення професійної компетентності соціальних педагогів через проєктивну діяльність виділяє таку педагогічну умову соціалізації молоді як соціальні ініціативи у територіальній громаді: волонтерська діяльність, участь у діяльності органів самоорганізації населення (асоціація шкільного самоврядування).

Розглядаючи методичну літературу, згадаємо методичні рекомендації «Соціалізація дітей та учнівської молоді в сучасному освітньому просторі» за авторством Заїки Л.М., Гуренок Г.М. та Сергєєвої С.В. Рекомендації були розроблені методичним кабінетом при управлінні освіти м. Херсона. В збірці представлені методичні матеріали стосовно організації діяльності навчального закладу при реалізації навчально-методичної проблеми.

В «Соціалізацій дітей та учнівської молоді в сучасному освітньому просторі», складений Жоровою І.Я. та Слободенюк Л.І., містяться теоретико-

методологічні засади процесу соціалізації дітей та учнівської молоді. Методичні розробки рекомендовані Вченою Радою КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти» (2013 р.).

Окрім цього широкий спектр статей на зазначену тему представлений в періодичному виданні науково-методичного журналу «Виховна робота в школі», та «Сучасна українська школа». Значна частина уваги в цих виданнях приділяється проблемам виховної роботи в школі, та дитячим організаціям. Автори та дослідники публікують статті на основі власного досвіду з організації дитячого самоврядування.

**Мета статті** – розкрити поняття «соціалізація» та «самоврядування»; з'ясувати роль навчального закладу та педагога в процесі соціалізації учня.

**Виклад основного матеріалу.** Соціалізація є процесом засвоєння індивідом знань, досвіду, культури попередніх поколінь. Як істота соціальна, поза соціумом, поза людськими відносинами, дитина не може стати людиною. І вона стане такою тією мірою, в якій освоїть багатства цих відносин. Людина – немов акумулятор: скільки в дитинстві вона вбере в себе тепла, добра, світла від оточуючих, стільки ж майбутньому віддасть їх людям.

Основою процесу соціалізації є самовизначення в системі людських цінностей і відносин, соціальних функцій і ролей. Безперечно, найголовніший вибір людина робить у таких галузях: вибір життєвої позиції: «Хто я? Як жити? Які цінності приймати?»; та вибір професії: «Що робити? Який я? Де і в чому я можу досягнути успіху?»; а також вибір супутника життя: «З ким жити? Як знайти другу половину себе?».

У процесі соціалізації є стихійний вплив (це вулиця, однолітки, сім'я, неформальні групи тощо), та організований вплив (школа, позашкільні заклади, радіо, телебачення).

Завданням школи в сфері соціалізації є прищеплення навичок і умінь, що допоможуть дитині визначитися з напрямками свого життя, та побудувати власну модель успішності, якій дитина буде слідувати і надалі. Бо лише та людина, що постійно і послідовно робить кроки у невідоме, ставить нові завдання і цілі, бере на себе відповідальність – лише та людина розвивається, актуалізується, реалізує себе. Стає особистістю.

У вихованні дітей головне зробити так, що діти не помічали процесу виховання. Педагоги мають поділитися реальною шкільною владою з учнями надати їм права. Бо без прав немає обов'язків, тобто немає відповідальності [6, с.34].

Така відповідальність є результатом праці окремого індивіду. Для аналізу ступені включення індивіда в різні групи, а також положень, які він займає в кожній з них, використовується поняття соціального статусу та соціальної ролі. Соціальний статус зазвичай виражається, як положення індивіда чи групи в соціальній системі, що має специфічні для даної системи ознаки. Кожен соціальний статус має певний престиж.

Всі соціальні статуси можна розділити на два основних типи: ті, які приписує індивіду суспільство чи група, незалежно від його здібностей чи зусиль, і ті, які особистість отримує власними зусиллями.

Соціальна роль – це поведінка, очікувана від того, хто має певний соціальний статус. Соціальні ролі – це сукупність вимог, пропонованих індивіду суспільством, а також дій, які повинна виконати людина, що займає даний статус у соціальній системі. У людини може бути безліч ролей. Статус дітей зазвичай підпорядкований дорослим, і від дітей очікується шанобливість по відношенню до останніх [4].

Беручи участь в роботі органів учнівського самоврядування дитина отримує можливість перейти в іншу рольову модель, отримати новий статус в середині своєї соціальної групи, дістати досвід в новій сфері діяльності.

Організація та участь учнів в суспільно корисній діяльності сприяють формуванню: життєздатності і життєстійкості особистості учнів; організаторських і комунікативних навичок; моральних почуттів; загальнолюдських, громадянських цінностей; активної громадянської позиції; адекватної самооцінки; упевненості в собі, у своїх силах; відповідальності за свої вчинки.

З цього виходить, що громадянська діяльність активізує соціалізацію та набуття учнями життєвого досвіду. Беручи участь в суспільно-корисних справах, учні активно включаються в діяльність, яка стає для них значущою і результативною. Тут головне виділити важливість зворотнього зв'язку: учні мають отримувати позитивні відгуки, бачити результат своїх праць.

Так, необхідність дитини в самореалізації виливається в участь в громадській діяльності. Ця діяльність здійснюється через гуртки, секції, асоціації, об'єднання за інтересами, творчі клуби, та органи учнівського самоврядування.

Самоврядування – розв'язання питань життєдіяльності організації чи первісного колективу їх членами в межах повноважень, делегованих керівниками.

Самоврядування є добровільним об'єднанням. В навчально-виховному закладі воно забезпечує комплексний виховний вплив на учнів шляхом їх залучення до усвідомленої і систематичної участі в розв'язанні важливих питань життя класу, школи, соціуму.

Ефективне самоврядування припускає участь більшої частини членів колективу. Головним завданням учнівського самоврядування є формування і розвиток соціально активної, гуманістично спрямованої особистості з усвідомленою громадянською позицією [6, с.35].

Органи учнівського самоврядування в школі є однією з форм дитячого саморозвитку, і як будь який розвиток, воно вимагає певних умов. А саме: 1) наявність особистісно і соціально значущої діяльності, в якій діти могли б задовольнити свої психосоціальні потреби, необхідні для формування психічно і соціально здорової особистості: потреби в спілкуванні, належності, самоутвердженні, самовияві, самовизначенні і т.д.; 2) присутність і підтримка дорослих; 3) соціально цінні відчуття і переживання, які дуже значимі для дітей.

Соціальний розвиток учня – педагогічна мета сучасної школи, яка розвивається через становлення гендерних ролей; сприяння професійній

орієнтації та соціальній адаптації випускника; забезпечення громадянської свідомості учня; осмислення власного «я» та орієнтація на життєвий успіх; забезпечення практичної підготовки вихованців до дорослого життя.

Мета виховної роботи навчального закладу – створення такого середовища, яке допоможе учневі в соціальній орієнтації та самореалізації в суспільстві. Дані завдання реалізуються через модель соціалізації учня.

Школа є соціальним інститутом, що призначений для інтеграції дітей в соціум. Модель соціалізації будується всередині неї на основі поставлених завдань та обраних методів.

Головне завдання соціалізації – залучити дитину до різнобічної діяльності та спілкування, дати можливість навчитися «бути дорослим», не залишаючи стін навчального закладу.

Соціалізація є двобічним процесом, який включає в себе засвоєння дитиною соціального досвіду та активне його відтворення, що відбувається через діяльність і спілкування. Ознаками соціальної зрілості дитини є наявність сформованих світоглядних позицій, цілісне уявлення про себе та своє місце в суспільстві. Особистість, підготовлена до життя, знає себе, адекватно оцінює свої життєві та професійні шанси на успіх, вміє ставити мету та знаходити засоби її досягнення. Така особистість володіє культурою стосунків в колективі. Має розвинене відчуття нового, вміння критично відноситися до труднощів та невдач.

На сучасному етапі розвитку освітнього простору. процес соціалізації потребує залучення учнів до участі в управлінні шкільними справами через організацію учнівського самоврядування. Система самоврядування може набувати будь-яких форм у тому чи іншому навчальному закладі, але вона повинна функціонувати так, щоб кожний учень розвивався та ставав соціально успішною особистістю. Якщо у школі діє така система, то учні мають більше можливостей для самовираження, розвитку і виявлення організаторських, виконавчих, комунікативних умінь.

Досить плідним є досвід шкіл, в яких соціальні проекти реалізуються, опираючись на учнівське самоврядування. Обґрунтовуючи вибір творчого проекту, учні не тільки використовують свої знання і життєвий досвід, а й вчать чітко, красиво і правильно висловлювати свої думки.

Для актуалізації комунікативних можливостей учнів необхідно виділити педагогічні умови, за яких найбільш успішно відбуватиметься процес спілкування, а саме: організація діяльності колективу на основі поєднання управління, самоуправління та саморегуляції; проблемність запропонованого змісту, що вимагає від учнів самостійних рішень під час обміну думками; забезпечення суб'єктивної значущості змісту для колективу, особистості, враховуючи вік, інтереси учнів, особливості спілкування на певному віковому періоді їх розвитку; використання творчих можливостей учнів в організації діяльності. Реалізація визначених умов допоможе зробити міжособистісне спілкування школярів змістовним, соціально цінним [2].

Отже, спільна мета педагогічного та учнівського колективів – формування ініціативної, соціально активної, спроможної приймати нестандартні рішення

особистості. Здатність успішно взаємодіяти з іншими дає змогу виявляти активність, зумовлює соціальне становлення учнів сільської школи. Усвідомлення школярами своєї причетності до розв'язання важливих громадянських справ є ознакою їхньої активної позиції у дорослому житті.

Фундаментальним завданням виховання є соціалізація, соціальна адаптація підростаючого покоління, тобто поступове залучення молодшої людини в систему суспільних і творчих відносин. Виховання ефективне тоді, коли наставник і учень разом створюють матеріальні й культурні цінності, набувають вмінь та навичок у процесі формування стосунків.

Одним з методів соціалізації є проектна діяльність, яка також може входити до діяльності органів учнівського самоврядування. Органи учнівського самоврядування на сьогодні функціонують майже у кожному шкільному навчальному закладі країни.

Сутність проектної технології вчені вбачають у стимулюванні учнів до вирішення певних проблем, що передбачає володіння необхідними знаннями (здобуття їх за необхідності), та на основі проектної діяльності розв'язання однієї або низки проблем, а також демонстрації практичного застосування здобутих знань і набутих умінь, а мету навчального проектування – у створенні педагогом таких умов освітнього простору, за яких його результатом є індивідуальний досвід проектної діяльності учня [3].

Отже, головний результат проектної діяльності – накопичення дітьми і підлітками поведінкових, комунікативних, організаційних та інших навичок. Проектна методика дуже доречна в гуманітарних дисциплінах, конструюванні та моделюванні, освітньої області «Технологія», діяльності громадських об'єднань і організацій дітей і підлітків.

Вміння використовувати проектний метод – це показник високої кваліфікації і прогресивної діяльності вихователя, спрямованості на творчий розвиток учнів, та учнівського самоврядування, підготовку їх до дорослого життя в суспільстві.

**Висновки.** Сучасне життя ставить перед людиною нові завдання. Головною метою школи в таких умовах є виховання здорової, гармонійно розвиненої людини, готової до дорослого життя, то ж школа має брати до уваги нові соціальні замовлення. Учнівське самоврядування охоплює усі сфери, в яких розгортається зміст процесу соціалізації особистості (діяльність, спілкування і самосвідомість) та створює необхідні умови процесу соціалізації учнівської молоді. Соціалізація особистості є невід'ємною складовою формування і становлення особистості. Постійне перебування у соціальному середовищі вимагає від людини дотримання певних соціальних норм і правил поведінки. Учнівське самоврядування – один із засобів соціалізації. В учнівському колективі, у групі однолітків учні готуються до майбутнього соціального життя. Тому самоврядування – модель соціуму, в межах якої учні отримують можливість засвоїти ті комунікації, які характерні для майбутнього життя.



## Література

1. Кобінчук О.М. Виховна система школи. *Науково-методичний журнал. Основа*. Січень 2008. Вип. №1(38). С.12-15.
2. Лопухівська А.В. Соціалізація учнів в умовах навчально-виховного середовища. URL: [http://www.library.udpu.org.ua/library\\_files/psuh\\_pedagog\\_probl\\_silsk\\_shkolu/22/visnuk\\_20.pdf](http://www.library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/22/visnuk_20.pdf) (дата звернення: 07.06.2019).
3. Мірошник С. І. Теоретичні основи навчальної проектної діяльності учнів. Народна освіта. Електронне фахове видання. URL: [https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page\\_id=2383](https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2383) (дата звернення: 07.06.2019).
4. Платонов Ю.П. Социальные статусы и социальные роли. Электронная публикация: Центр гуманитарных технологий. URL: <https://gtmarket.ru/laboratory/expertize/4943> (дата звернення 16.06.2019).
5. Ревская Н.Е. Педагогика: учебное пособие. СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2005. 144 с. С.118-119
6. Хворост Г.Б. Питання взаємодії освітнього навчального закладу і соціуму. *Науково-методичний журнал. Основа*. Січень 2008. Вип. №1(38). С.35-39.
7. Ягоднікова В.В. Виховання лідерів. *Науково-методичний журнал. Основа*. Жовтень 2009. Вип. №10(59). С.28-31.

УДК 373.3/5.091.113

Воєвутко Н.Ю.,  
Осіпцова Т.А.

## РОЛЬ КЕРІВНИКА ШКОЛИ В УПРАВЛІННІ ФОРМУВАННЯМ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ УЧИТЕЛІВ

**Анотація.** У статті висвітлена роль керівника школи в управлінні формуванням культури професійного спілкування учителів. Велика роль керівника культурно-освітнього середовища залежить від рівня сформованості культури професійного спілкування керівника та вчителів закладу загальної середньої освіти. Культура професійного спілкування закладу загальної середньої освіти – це феномен, який створюється учасниками навчально-виховного процесу під час їхньої діяльності.

Створення успішного культурно-освітнього середовища починається із фантастичної мрії керівника та його команди про ефективну модель інноваційного розвитку школи, ефективну модель управління культурою професійного спілкування, систему впливів та умов формування особистості кожного учасника навчально-виховного процесу, рівні можливості для самопізнання, саморозвитку, самореалізації.

**Ключові слова:** заклад загальної середньої освіти, керівник, комунікаційні навички, навчально-виховний процес, освітнє середовище, управлінська діяльність.

**Постановка проблеми.** Сучасні перетворення в усіх сферах діяльності українського суспільства зумовлюють певні зміни і в системі освіти України. За нинішніх умов заклад загальної середньої освіти потребує учителя, який не тільки володіє професійними якостями, а й творчим мисленням, самостійністю,

впевненістю у власних силах та комунікативною культурою, що сприяє підвищенню професійної культури педагогічного колективу зокрема та конкурентоспроможності навчального закладу взагалі.

Про важливість підвищення професійної культури фахівців у галузі освіти йдеться у нормативно-правових документах: Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті, Конституції України, законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Указах Президента України «Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні», «Про додаткові заходи щодо підвищення якості освіти в Україні», Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки та ін. Разом з тим, дослідження стану внутрішнього шкільного управління засвідчило, що переважна більшість керівників закладів загальної середньої освіти не акцентують увагу на виявленні рівня сформованості комунікативної культури учителів школи та її розвитку. Тому для вирішення вищезазначеної проблеми пріоритетним завданням постає створення директором у школі належних педагогічних умов для розвитку культури професійного спілкування учителів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Особливості процесу управління досліджували вітчизняні та зарубіжні науковці В. Белоліпецький, Л. Васильченко, О. Віханський, Л. Карамушка, Ю. Конаржевський, С. Корольок, В. Крижко, О. Мармаза, Є. Павлютенков, Ю. Палеха, Т. Сорочан, Ф. Хміль та інші. Педагогічні засади формування культури професійного спілкування учителів досліджували Л. Барановська, О. Берестенко, І. Виготський, Н. Даниленко, І. Зязюн, В. Лівенцова, А. Макаренко, В. Приходько, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін. Зміст і структура педагогічного спілкування є предметом наукових досліджень Г. Андреева, Б. Ломова, С. Максименко, П. М'ясоїд, П. Петровської, В. Семиченко та ін.

Аналіз наукової літератури дав можливість дійти висновку, що проблема управління формуванням культури професійного спілкування учителів школи потребує подальшого дослідження, внаслідок невизначеності педагогічних умов, що сприяють успішному управлінню керівником школи процесом формування професійно значущих якостей культури спілкування учителів школи.

**Мета статті.** Визначити роль керівника школи в управлінні формуванням культури професійного спілкування учителів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Сучасному керівнику закладу загальної середньої освіти необхідно постійно слідкувати за змінами, що відбуваються в суспільстві, орієнтуватися у методах управління, впроваджувати власні ідеї та професійно керувати. Своєчасне вивчення та впровадження наукових досягнень – це не тільки підвищення компетенції керівника, а успіх усього закладу. Розвиток культури завжди впливає на тенденції та принципи освіти, тому важливо навчитися орієнтуватися у таких змінах і успішно ними керувати. Очевидно, що ефективне управління навчальним закладом вимагає високого рівня культури професійного спілкування.

Останнім часом проблемі розвитку культури управлінської діяльності

керівника навчального закладу присвячені публікації А. Губи, С. Королук, О. Мармази, І. Прокопенко, Р. Черновол-Ткаченко та ін.

Г. Єльнікова вважає, що «культурно працювати» – це значить уміти правильно розставити кадри на вирішальних ланках, працювати творчо, з перспективою, завжди бачити кінцеву мету й вибирати найбільш раціональні методи її досягнення.

Слід зазначити, що досягнення головної мети управління професійного спілкування можливо через підвищення рівня розвитку трудового потенціалу педагогічного колективу школи. У трудовий потенціал включаються наступні компоненти: здоров'я, моральність і вміння працювати в колективі, уміння спілкуватися, творчий потенціал, активність, організованість, толерантність, професіоналізм, ресурси робочого часу, а також професійна культура. Професійна культура являє собою функцію від компетенції працівника і його трудової етики, принципів, цінностей, тощо.

Вплив рівня освіти й кваліфікації працівників шкільного закладу на професійне спілкування проявляється в тому, які цінності зможуть сприйняти працівники, наскільки можливо прояв творчого підходу й ініціативності з їхнього боку, які й у якій кількості необхідні заходи для навчання, ротації, підвищення кваліфікації працівників і т.п.

Професійне спілкування формується в процесі спільної взаємодії та спільного вирішення проблем для досягнення єдиної мети. У результаті цих процесів виробляються власні цінності, критерії досягнення загальних цілей, правила й норми поведінки, форми взаємодії із зовнішнім середовищем. Отже, необхідною умовою формування й розвитку професійного спілкування є спільна педагогічна діяльність керівника й вчителя і наявність загальної мети. Система управління формуванням і розвитком професійного спілкування являє собою взаємозв'язок керуючої частини (тобто суб'єкта) і керованої частини (тобто об'єкта).

Найчастіше система управління процесом формування й розвитку культури професійного спілкування вчителів входить до складу відділу управління персоналом і підпорядковується, відповідно, керівникові закладу загальної середньої освіти.

Проблема важливості освітнього середовища для навчально-виховного процесу, особливості його організації розглядаються в дослідженнях Ш. Амонашвілі, І. Бека, Б. Гершунського, Е. Гусинського, І. Зязюна, Г. Ільїна, В. Лозниці, Л. Новикової, Л. Орбан-Лембрик, К. Роджерса, С. Сисоевої, В. Сухомлинського, Д. Ушинського та інші.

У сучасних дослідженнях «освітнє середовище» розглядається з позицій системного підходу як об'єкт освітньої системи у зв'язку з загальними та спеціальними завданнями її розвитку й виражається в цілісності спеціально організованих педагогічних умов розвитку особистості; як структурована система педагогічних чинників, що забезпечують зустріч, взаємодію, осмислення та пізнання (освоєння) особистістю у процесі її розвитку та становлення спеціально організованого педагогічного середовища; як місце, де перетинається діяльність усіх учасників освітнього процесу, у якій

активізується й використовується їх творчий потенціал.

Створення середовища, за С. Сисоевою, означає орієнтацію змісту, форм, методів, засобів, характеру взаємодії учасників навчально-виховного процесу на особистість учня, що сприяє розвитку його інтелектуального, творчого, духовного потенціалу, емоційно-вольових якостей, мислення, загальної культури, формування здатності особистості до самостійної, активної діяльності [4, с. 502].

Отже, умовою ефективності й результативності процесу управління формуванням вчителя до культури професійного спілкування є освітнє середовище. Це найвищий ступінь прояву креативності вчителя, здатного розв'язувати педагогічні проблеми на принципово нових засадах, що характеризуються новизною, оригінальністю та високою результативністю суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Такий педагог на високому рівні володіє пошуковими методами навчання, комунікативно-діалогічними, дискусійними вміннями, мистецтвом педагогічної рефлексії, оригінальністю педагогічного мислення, інтелектуальною активністю. Варто зазначити, що ці професійно значущі якості в поєднанні з високим теоретико-методологічним рівнем сприяють створенню ефективного професійного спілкування.

Зазначимо, що освітнє середовище є складником педагогічної системи університету й сприяє не лише формуванню до професійного спілкування, але й особистісно-професійному розвитку, саморозвитку й самореалізації вчителя. Освітнє середовище на суб'єкт-суб'єктній взаємодії нами визначається як педагогічна система нового рівня, що характеризується не тільки задіяними в ній суб'єктами, але й спільними для них умовами взаємодії; воно пов'язує освітнє середовище й суб'єкти педагогічного процесу (викладача й студентів); створює оптимальні умови для творчої самореалізації майбутніх учителів; формує особистість, її потреби, впливає на розвиток інтересів, мотивів і є не лише умовою, але й засобом навчання і виховання.

Ми розглядаємо освітнє середовище як складне системне утворення, що ґрунтується на суб'єкт-суб'єктних взаємовідносинах та орієнтує педагогічний процес на розвиток кожної особистості як учасника цього процесу. Таким чином, суб'єкт-суб'єктна взаємодія в умовах сучасного вищого навчального закладу можлива лише тоді, коли вона зорієнтована на спільну творчість, яка створює середовище для прояву саморозвитку особистості та самоорганізації педагогічного процесу.

Найголовнішим є те, що це середовище не впливає автоматично й механічно на розвиток особистості, не спричиняє раптових і адекватних змін у внутрішньому стані та поведінці студентів, а діє більш цілеспрямовано й позитивно на людину, її творчу діяльність, мотивуючи та корегуючи особистість. Вплив такого освітнього середовища на розвиток, діяльність і професійну підготовку майбутніх учителів пов'язаний із системою їх ставлень до цього середовища, що визначає активність студентів.

Загально відомо, що керівник є ключовою фігурою в освіті та школі, є лідером, який повинен володіти відповідними знаннями, уміннями, бути здатним і готовим керувати школою як відкритою та активною педагогічною

системою. Це вимагає від нього модернізації управлінської ролі та шкільного менеджменту. Основною функцією директора-лідера стає формування та розвиток професійного спілкування колективу й навчального закладу, оскільки керівник навчального закладу як лідер є дизайнером кращого майбутнього, творцем успішного культурно-освітнього середовища [3].

Ми погоджуємося із Я. Довгополовою, що успішне культурно-освітнє середовище – це система, структура, організаційна культура навчального закладу та його оточення, пріоритет організаційних та педагогічних цінностей для всіх учасників навчально-виховного процесу. Розвиток успішного культурно-освітнього середовища значною мірою залежить від дотримання взаємозв'язку між демократичним стилем управління, поведінкою та позицією керівника; рівнем організаційної та педагогічної культури керівника, культури міжособистісного професійного спілкування; управлінської культури, творчості, інноваційних освітніх та управлінських технологій в контексті розвитку організаційної культури школи. Управління формуванням культурою професійного спілкування успішного освітньо-культурного середовища – це не просто процес керування, а розвиток компетенцій учасників навчально-виховного процесу. Це програма зміни взаємовідносин – від культури ролі до культури мислення і результативності управлінської діяльності керівника та освітньої діяльності навчального закладу [1, с. 75].

**Висновки.** У статті висвітлена роль керівника школи в управлінні формуванням культури професійного спілкування учителів.

Велика роль керівника культурно-освітнього середовища залежить від рівня сформованості культури професійного спілкування керівника та вчителів закладу загальної середньої освіти. Культура професійного спілкування закладу загальної середньої освіти – це феномен, який створюється учасниками навчально-виховного процесу під час їхньої діяльності.

Створення успішного культурно-освітнього середовища починається із фантастичної мрії керівника та його команди про ефективну модель інноваційного розвитку школи, ефективну модель управління культурою професійного спілкування, систему впливів та умов формування особистості кожного учасника навчально-виховного процесу, рівні можливості для самопізнання, саморозвитку, самореалізації.

Перспективи подальших пошуків у напрямі даного дослідження буде спрямовано на пошук науково-методичного забезпечення педагогічної технології професійного спілкування вчителів навчального закладу у створенні успішного культурно-освітнього середовища.

### **Література**

1. Дегтярьова Г. С., Руденко Л. А. Теоретичні та методичні основи розвитку комунікативної компетентності майбутніх фахівців сфери обслуговування: навч.-метод. Посібник. К.: Педагогічна думка, 2010. 192 с.
2. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття): затв. Постановою Кабінету Міністрів України від 03.11.93 № 896. К.: Радуга, 1994. 61 с.
3. Рурік Г.Л. Комунікативна компетентність як складова професійної майстерності учителя та засіб побудови гуманних взаємин між учасниками навчально-виховного процесу. К.:

Видавничий Дім «Слово», 2011. С. 344-380.

4. Уваркіна О. В. Формування комунікативної культури студентів вищих медичних закладів освіти в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». К., 2003. 22 с.

УДК 373.2.091:005.336.5

Мойсеєнко Р.М.,  
Коваленко І.Ю.

## СУТНІСТЬ УПРАВЛІННЯ МЕТОДИЧНОЮ РОБОТОЮ У ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

***Анотація.** У статті розкрито сутність управління методичною роботою в закладі дошкільної освіти; висвітлені основні підходи до визначення поняття «методична робота» у науковій літературі; розкрито мету і завдання методичної роботи у закладі дошкільної освіти; структуру методичної роботи у закладі дошкільної освіти, проаналізовано функції управлінської діяльності методичною роботою керівника закладу дошкільної освіти.*

***Ключові слова:** управління, функції управління, методична робота, система методичної роботи у закладі дошкільної освіти, керівник закладу дошкільної освіти, функції управлінської діяльності керівника закладу дошкільної освіти.*

**Постановка проблеми.** Проблема управління методичною роботою в навчальному закладі постійно перебуває в центрі уваги дослідників. Цей факт є визнанням того, що методична робота відіграє важливу роль в організації навчально-виховної діяльності. Саме в процесі методичної роботи формується та вдосконалюється професійна компетентність педагогів, їхня педагогічна майстерність. Особливого значення методична робота набуває в період реформування освіти, оскільки вона допомагає педагогу не тільки підтримувати необхідний рівень професійної компетентності, але й опановувати нові ідеї, інноваційні технології, методи, які характеризують сучасні процеси в освіті. Здійснення повноцінних результативних змін у діяльності навчального закладу не можливе без високого рівня науково-методичного забезпечення й стабільно творчо працюючих педагогічних працівників. Організація методичної роботи у закладі дошкільної освіти є основою для підвищення ефективності та результативності надання освітніх послуг, покращення якості освіти.

В освітній галузі України відбуваються кардинальні зміни, зумовлені переходом на європейські стандарти якості та інтеграцією України до світового співтовариства. На законодавчому рівні концептуальні орієнтири оновлення дошкільної освіти знайшли відображення в Законах України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», Базовому компоненті дошкільної освіти [10; 9; 2].

У сучасних умовах розвитку освіти в Україні постійно оновлюється зміст методичної роботи у закладах дошкільної освіти, її організаційні форми. Тому

особливого значення набуває проблема вдосконалення практики управління методичною роботою у закладах дошкільної освіти, про що наголошується у Базовій програмі розвитку дитини дошкільного віку « Я у Світі».

Одне з провідних завдань керівника закладу дошкільної освіти - створити умови, які забезпечують якісний підхід до рішення освітніх завдань, стимулюють розвиток майстерності педагога, сприяють підвищенню його професійної компетентності. У зв'язку з цим виникає потреба в оптимізації структури методичної роботи з кадрами, яка безперервно розвиває професійну компетентність педагогів [2, с.12].

Вдосконалення структури методичної роботи й управління нею у закладі дошкільної освіти зумовлюється необхідністю постійного підвищення кваліфікації педагогів без відриву від основної діяльності, а також необхідністю систематизації, упорядкування методичної праці [ 2, с.46].

Таким чином, незважаючи на те що, сучасний освітній менеджмент здійснює пошук шляхів оптимізації управління як навчально-виховного процесу, так і методичної роботи, впровадження універсальних технологій управління методичною роботою представляють сьогодні актуальне питання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання змісту й організації методичної роботи знайди відображення в працях: М. Аралової, К. Білої, Р. Гуревича, Г. Данилової, А. Єрмоли, О. Зайченко, К. Крутій, О. Сафонової, Л. Сушенцової, І.Терещенко, Л.Швайка та ін., в яких приділено увагу обґрунтуванню організаційних і педагогічних умов підвищення результативності освітнього процесу в різних навчальних закладах, зокрема в дошкільних. Потрібно зазначити, що набагато більше в наукових дослідженнях приділено уваги проблемі подальшого вдосконалення системи методичної роботи у закладах загальної середньої освіти та закладах вищої освіти і значно менше - у дошкільних.

**Метою статті** є розкриття сутності управління методичною роботою в закладі дошкільної освіти.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Методична робота закладу дошкільної освіти заснована на досягненнях науки і передового досвіду, система взаємопов'язаних заходів, спрямованих на підвищення педагогічної майстерності педагога, розвиток його творчого потенціалу і, зрештою, – на зростання рівня освіченості, вихованості й розвитку вихованців.

У науковій літературі методична робота закладу дошкільної освіти розглядається у різних аспектах, зокрема як:

- форма вивчення й впровадження досягнень педагогічної науки передового педагогічного досвіду (Т.Бесіда, В. Бондар, М. Красовицький, О. Патрушева, О. Ярошенко);
- компонент організаційної структури управління освітнім процесом та його контролю ( Ю. Гільбух, М. Дробноход, Ю. Конаржевський, Є. Мехацька, О. Моїсєєв, М. Плахова, І. Раченко, Т. Шамова,);
- спеціально організована діяльність педагогічного колективу (Н. Волкова);
- цілісна педагогічна система взаємопов'язаних дій і заходів, що

зумовлюють підвищення педагогічної майстерності педагогів і досягнення оптимальних результатів навчально-виховного процесу (О. Сидоренко);

- складова післядипломної педагогічної освіти (В. Дивак);
- форма вивчення і впровадження досягнень науки, передового педагогічного досвіду (І. Жирносек).

Досліджуючи специфіку методичної роботи у закладі дошкільної освіти, Л.Швайка зазначає, що метою методичної роботи є науково-методичне забезпечення завдань концепції навчального закладу, що реалізується через постійне вдосконалення навчально-виховного процесу, задоволення освітніх потреб педагогів дошкільного закладу, створення умов щодо їх професійної діяльності та особистісної самореалізації, оволодіння ними сучасним змістом і технологіями навчання й виховання, методами наукового аналізу власної педагогічної діяльності, засобами вирішення педагогічних завдань, спрямованих на розвиток особистості дошкільників, їх соціалізації [6, с.224].

Отже, головне в методичній роботі дошкільного навчального закладу – надання систематичної, своєчасної і достатньо практичної допомоги вихователю.

Відповідно до мети визначено основні завдання методичної роботи на сучасному етапі діяльності закладу дошкільної освіти:

- організаційно – методичне забезпечення програм розвитку закладу;
- удосконалення змісту, форм і методів навчання та виховання учнівської молоді, забезпечення єдності органічного взаємозв'язку загальноосвітньої та допрофесійної підготовки учнів на основі принципів гнучкості, поступності, прогностичності, ступеневого характеру закладу;
- розвиток педагогічної та професійної майстерності педагогічних працівників, їх загальної культури, створення мотивації умов для професійного вдосконалення;
- інформаційне забезпечення педагогічних працівників з проблем освіти, педагогіки, психології, інформування про досягнення науки і техніки, передового педагогічного досвіду;
- організаційно – методична допомога у розвитку педагогічної творчості, експериментально – дослідницькій роботі, впровадженні результатів наукових досліджень, передового досвіду, педагогічних технологій, тощо;
- створення комплексно – методичного забезпечення предметів, розробка та видання навчальних, методичних посібників, рекомендацій, наочних засобів навчання;
- забезпечення інтеграції навчального процесу, науки і практики;
- підготовка до атестації педагогічних працівників.

Здійснення методичної роботи у дошкільному закладі освіти відбувається на основі таких принципів :

- демократизація та гуманізація навчального процесу;
- цільовий підхід до організації методичної роботи відповідно програмних цілей закладу та напрямків його діяльності;
- організація роботи з педагогічними кадрами на основі урахування їх потреб та реального рівня професійної майстерності;



- системність та систематичність;
- науковість;
- оперативність та мобільність;
- прогностичність та випереджувальний характер;
- оптимальне поєднання індивідуальних і колективних форм;
- пріоритет знань та моральних цінностей.

Методична робота в сучасному дошкільному закладі є цілісною системою діяльності різних підрозділів, спрямованою на підтримку високого рівня компетентності педагогів, формування готовності до професійного самовдосконалення, становлення індивідуального стилю педагогічної діяльності.

Сучасна система методичної роботи в освітньому закладі має складну структуру, яку утворює діяльність різних професійних угруповань – методичної ради, методичних об'єднань, інформаційно-методичного центру, шкіл передового досвіду, творчих груп педагогів, педагогічних клубів, постійно діючих творчих семінарів тощо. Результативність роботи цих об'єднань у першу чергу залежить від рівня управлінської діяльності методичної служби освітнього закладу. За умов продуманої організації та вмілого керівництва методична служба сприяє поширенню інноваційних науково-методичних ідей, сучасних технологій навчання і виховання, створює умови для підвищення фахової майстерності педагогів, розвитку їхнього творчого потенціалу. Тому керівнику важливо володіти механізмами ефективного управління процесом професійного розвитку педагогів в системі організації методичної роботи.

Управління методичною роботою є функціональним обов'язком керівника навчального закладу. Для сучасного управління методичною роботою першочерговим завданням є визначення функцій стосовно керівника закладу дошкільної освіти. Головним призначенням функцій управління методичною роботою в закладі дошкільної освіти є формування його індивідуальної, високоефективної системи педагогічної діяльності. При цьому, зазначає О. Зайченко, важливим в управлінській діяльності керівників закладів дошкільної освіти є знання таких методологічних підходів як гуманістичний, діалектичний, цілісний, процесуальний, ситуаційний, системний тощо.

Зміна методологічних підходів до управління дошкільними закладами освіти передбачає відповідні зміни в діяльності керівників: психологічні, функціональні, організаційні та змістові. Зміни відбуваються в свідомості керівників щодо формування ними власної творчої педагогічної діяльності, формуючи в собі такі якості особистості, як: відхилення від шаблону, оригінальність, ініціативність, наполегливість, високу самоорганізацію, працездатність тощо [5, с.55].

Ми погоджуємося із думкою І.Романюк про те що, основним пріоритетом в управлінні методичною роботою є доцільний розподіл функцій керівництва цією роботою [11, с.65]. Як відомо з основ менеджменту, функціями управлінської діяльності є цілепокладання, аналіз, планування, організація, контроль та регулювання. Ці функції менеджменту можна віднести й до управління методичною роботою у закладі дошкільної освіти.

Процес управління системою методичної роботи на всіх рівнях розпочинається з обґрунтування мети та завдання розвитку системи на близьку й далеку перспективи. Передбачаються заходи, які забезпечать їхню реалізацію, досягнення найвищих результатів. Для досягнення цієї мети на етапі визначення цілей важливо обрати науково-методичну проблему, яка б втілювала стратегію розвитку сучасного закладу освіти з врахуванням вимог освітнього простору України.

Однак неможливо здійснити ефективне управління методичною роботою без здійснення педагогічного аналізу роботи за попередній період та оцінки її ефективності. На думку О. Бурлуки, педагогічний аналіз – це цілеспрямоване вивчення різноманітних видів діяльності та особливостей позитивного зростання особистості у цілому, об'єктивна оцінка, результат та наступна розробка на цій основі. [3, с.10].

В. Базелюк, зазначає що аналітична діяльність в організації методичної роботи дозволяє вивчити стан освітнього процесу, результати професійної управлінської та педагогічної діяльності, встановити причинно-наслідкові зв'язки, визначити напрямки подальшого вдосконалення системи методичної роботи в цілому [1, с.60]. Саме функція педагогічного аналізу закладає основи для здійснення планування.

Планування – основний визначальний момент управління, який означає проектування навчально-виховного процесу і процесу керівництва ним, визначення мети й завдань. Питання здійснення функції планування в роботі сучасного дошкільного навчального закладу розкрито у роботах І.Романюк, яка зазначає, що «планування спрямовує діяльність учасників педагогічного процесу відповідно до оптимального вибору реальних цілей, шляхів їх досягнення за допомогою сукупності способів, засобів і впливів, спрямованих на перехід закладу в новий якісний стан; буде ефективним, якщо керівник надає об'єктивну оцінку рівня роботи закладу дошкільної освіти в момент планування, має чітке уявлення тих результатів, рівня роботи, які до кінця запланованого періоду повинні бути досягнуті; здійснює вибір оптимальних шляхів, засобів, методів, що допоможуть досягти визначених цілей та завдань тощо» [11, с.34].

Ефективність планування також залежить від уміння керівника залучити батьків до розробки стратегічних (довгострокових планів); забезпечити працівників дошкільного навчального закладу всіх рівнів інформацією, яка необхідна для якісної розробки планів; визначити алгоритм та види діяльності, необхідні для якісної розробки планів; розподілити функціональні обов'язки педагогічних працівників у процесі планування; віднайти оптимальну форму планування.

Організація управління є наступною функцією — це приведення в дію управлінського рішення, утілення плану в життя. Як тільки річний план ухвалюють на педагогічній раді й він набирає чинності обов'язкового документа, то починає здійснюватися функція управління - організація, що спрямована на виконання річного плану роботи закладу дошкільної освіти, вона передбачає більш детального розроблення плану проведення виконавцями того

чи іншого заходу, запланованого в річному плані, з чіткою вказівкою, хто і що буде робити, якими засобами та в які терміни, вона вимагає мобілізації зусиль виконавців (вихователь, технічний персонал, батьки) на виконання розробленої програми дій. Керівнику закладу дошкільної освіти важливо правильно визначити і використовувати стимули суспільної активності виконавців, різні методи та засоби регуляції їхньої поведінки та діяльності [11].

Контроль – один з головних засобів забезпечення надійної й достовірної інформації про стан навчально-виховної роботи. Слід зазначити, що С. Максимук вважає, що контроль – це процес при проведенні якого, потрібно дотримуватися взаємозв'язку і взаємоузгодженості форм і часу зі змістом освітнього процесу, диференційованого підходу до об'єктів, всебічності й глибини охоплення об'єкта контролю, перевірки виконання й гласності, динамічності форм і методів, залучення до контролю громадськості, систематичності й послідовності [7, с.45]. Практика свідчить, що контроль дає можливість систематично отримувати інформацію про стан справ в закладі дошкільної освіти з різних напрямків освітньої діяльності.

Відповідно до результатів контролю, висновків й рекомендацій педагогічного аналізу, який здійснюється впродовж навчального року, керівник закладу дошкільної освіти окреслює певні зміни, тобто здійснює функцію регулювання. Суть її полягає в корегуванні річного плану роботи (якщо цього потребують обставини), в удосконаленні системи організаційних відносин, у вживанні необхідних заходів для ліквідації або нейтралізації причин негативного впливу на педагогічний процес тих або інших зовнішніх і внутрішніх чинників, а також у зміні основного напрямку внутрішнього контролю й педагогічного аналізу.

Так, І.Романук визначає що, регулювання здійснюється за трьома видами: оперативне, тематичне, підсумкове. Оперативне регулювання (оперативні наради, наради при завідувачі) передбачає планування заходів на основі аналізу оперативної інформації, зібраної в ході контролю, і реалізацію цих заходів, які забезпечують зміну стану справ у процесі. Тематичне регулювання (адміністративні й виробничі наради, педагогічні ради) здійснюється на основі аналізу інформації про стан окремих ділянок роботи дошкільного закладу. Така інформація збирається в ході тематичного контролю. Підсумкове регулювання (педагогічна рада за підсумками навчального року, конференції) передбачає планування системи заходів на основі аналізу підсумків навчального року. А це дає можливість прогнозувати діяльність закладу на новий навчальний рік [11, с.28].

Функція регулювання передбачає підтримання об'єкта управління на необхідному рівні, перевід його в якісно новий стан. Демократизація в процесі регулювання проявляється в тому, що керівник залучає педагогів до збору та аналізу інформації про стан навчально-виховного процесу. Регулювання буває оперативне (оперативні наради), тематичне (виробничі наради, педагогічні ради), підсумкове (педагогічна рада за підсумками навчального року, семестру, конференції).

Таким чином, усі функції управлінської діяльності виступають в

організаційній єдності.

Безперечно, управління будь-яким процесом, зокрема, методичною роботою, полягає в створенні певного алгоритму дій, що дозволяє бачити системну картину діяльності педагогічних працівників та закладу в цілому. Цей алгоритм може виглядати таким чином:

1. Визначення цілей та прогнозування методичної діяльності в закладі.
2. Планування окремих форм методичної роботи згідно стратегії розвитку закладу.
3. Організація самоосвітнього менеджменту педагогічного працівника.
4. Моніторинг методичної діяльності педагога.
5. Прийняття управлінських рішень (контроль і корекція методичної роботи).

Управління в сучасному дошкільному закладі - це цілеспрямована діяльність усіх педагогів, спрямована на забезпечення стабілізації, оптимального функціонування та розвитку закладу дошкільної освіти.

Як підкреслює Є. Хриков, управляти методичною роботою – значить навчитися так, будувати методичний процес, щоб в кожній його ситуації проявляти найважливіші функції особистості вихователя – вибір цінностей, розуміння сенсу своєї діяльності, реалізація своїх потреб і задатків [13, с.184].

Управління методичною роботою - це діяльність, спрямована на створення умов для стимулювання саморозвитку кожного вихователя, для його самореалізації. Перехід до нового якісного стану діяльності закладів дошкільної освіти стали можливими завдяки підвищенню рівня та результативності методичної роботи з педагогічними кадрами. Той, хто причетний до управління, переосмислює свої світоглядні засади, на яких ґрунтується його практична діяльність.

Для сучасного закладу потрібні педагоги, які шукають і знаходять найбільш ефективні шляхи і засоби вирішення завдань навчання, виховання і розвитку вихованців. Завдання підтримки компетентності педагогічних кадрів вирішується через систему методичної роботи. Вирішення цих завдань потребує удосконалення всіх ділянок методичної роботи, створення умов для самореалізації та саморозвитку педагогів.

Нові підходи до управління методичною роботою пов'язані з вимогами запропонованими педагогам новими технологіями, з виробленням у них нового педагогічного мислення.

Сьогодні рівень розвитку методичної роботи у закладі дошкільної освіти є одним із найважливіших критеріїв оцінки його діяльності тому актуальність ефективного управління методичною роботою на рівні закладу є незаперечною. Звертаючись до питання ефективності методичної роботи, слід уточнити сутність поняття «ефективність».

Ефективними називають дії, що приводять до потрібних наслідків, дають найбільший ефект. Проблема управління методичною роботою в закладі освіти, зокрема визначенню її ефективності, присвячено чимало праць. З точки зору О. Половенко рівень науково-методичної роботи визначається насамперед рівнем навчально-виховного процесу та залежність від чіткого побудованого

управління методичною роботою [8, с.17].

Кожен етап методичної роботи в навчальному закладі повинен бути підпорядкований спільній стратегії розвитку закладу. Саме за цієї умови буде функціонувати системна модель управління методичною роботою, орієнтована на конкретне завдання – створити оптимальні умови для результативної методичної роботи (на рівні вихованців, педагогів, адміністрації, закладу).

**Висновки.** Методична робота у закладі дошкільної освіти виступає як функціонуюча система організаційного та науково – методичного забезпечення професійного розвитку педагогічних працівників, і як дієвий засіб управління освітнім процесом.

Головним в ефективному та успішному управлінні методичною роботою закладу дошкільної освіти є професіоналізм і компетентність його керівника - завідувача. Саме його вміння здійснювати аналітичну роботу, планувати, визначати перспективні завдання та цілі розвитку закладу дошкільної освіти, активізувати творчий потенціал вихователів, формувати й підтримувати соціально-педагогічний клімат у колективі, вивчати та впроваджувати інновації, контролювати виконання рішень, своєчасно корегувати методичну роботу сприяють успішному розвитку педагогічного колективу та досягненню достатнього рівня здійснення методичної роботи.

### Література

1. Базелюк В.Г. Аналітична діяльність керівника ЗНЗ як фактор управління якістю освіти. *Післядипломна освіта в Україні*. 2014. № 1(24). С. 59-64.
2. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» /Наук.ред. та упор. О.Л. Кононко. Київ: Світич, 2008. 430 с.
3. Бурлука О.В. Самоосвіта особистості як соціокультурне явище: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук: 17.00.01. Харків, 2005. 16 с.
4. Даниленко Л.І. та ін. Менеджмент керівників закладів дошкільної і початкової освіти. Київ: СПД-ФО К.С.Парашин, 2009. 112 с.
5. Зайченко О.І. Управління дошкільним навчальним закладом у сучасних умовах. *Нова педагогічна думка*. Рівне, 2010. № 1. С. 55-57.
6. Методична робота в ДНЗ: посібник / Л. А. Швайка. Харків: Основа, 2017. 304 с.
7. Максимюк С.П. Педагогіка : навч. посіб. К.: Кондор, 2005. 667 с.
8. Половенко О. Аналітична діяльність методиста. *Методист*. 2012. № 1. С. 17–20.
9. Про дошкільну освіту: Закон України від 11.07.2001 р. №2628-III. URL: <https://zakon.help/law/2628-III> (дата звернення: 12.08.2019).
10. Про освіту: Закон України № 1060–XII від 23.05.1991 р. URL: [http://kodeksy.com.ua/pro\\_osvitu.htm](http://kodeksy.com.ua/pro_osvitu.htm) (дата звернення : 19.19.2019).
11. Романюк І.А. Аналіз, планування, контроль як функції управлінської діяльності керівника дошкільного навчального закладу: навч.-метод. посіб. Тернопіль: Мандрівець, 2012. 280 с.
12. Терещенко І. Системний підхід до організації методичної роботи в ДНЗ. *Дитячий садок*. 2005. №8(296). лютий. С.22-28.
13. Хриков Є.М. Управління навчальним закладом: навч. посіб. Київ: Знання, 2006. 365 с.

## ФОРМИ ТА ВИДИ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

**Анотація.** У статті розглядаються різні підходи до трактування поняття диференціації навчання в закладах загальної середньої освіти. Розкривається сутність різних видів (рівнева, внутрішня, зовнішня, профільна) та форм (селективна, елективна, перехідна) диференціації навчання. Акцентовується увага на змінах у змісті навчання в закладах загальної середньої освіти завдяки впровадженню різних форм та видів диференціації навчання.

**Ключові слова:** диференціація, диференційоване навчання, диференціація навчання, види диференціації навчання, форми диференціації навчання.

**Постановка проблеми.** Українська школа сьогодні знаходиться в стані змін освітніх процесів. Дедалі частіше для учнів стають важливими не лише знання, які вони мають отримувати у навчальних закладах, але й розкриття особистого потенціалу, створення ситуацій вибору й успіху, що дають дитині можливість знайти свій шлях навчання та розвитку. Індивідуальні особливості розвитку особистості у процесі оволодіння знаннями, вміннями та навичками в умовах масової школи можна саме шляхом здійснення диференційованого навчання. Вивчення видів та форм диференційованого навчання є актуальним, тому що воно розкриває принцип роботи диференціації у навчанні та гарантує оптимізацію навчально-виховного процесу через втілення принципу індивідуалізації навчання. Виховання гідної людини, яка може стати порядним громадянином та гарним спеціалістом – це основна робота школи, тому вивчення нових систем навчання має допомогти кожній дитині навчитися розуміти себе та знайти свій найкращий спосіб оволодіння шкільним матеріалом. Диференційований підхід передбачає організацію навчальної роботи (за змістом, методами і прийомами) відповідно до індивідуальних особливостей будь-якої дитини.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Диференційованому навчанню у вітчизняній психолого-педагогічній науці кінця XX – початку XXI ст. присвячена велика кількість наукових праць, в яких досліджуються її різні аспекти, наприклад, пристосування форм і методів роботи вчителів до індивідуальних здібностей дітей (Є. Рабунський), спосіб кращого поєднання класних, групових та індивідуальних форм навчання (Ю. Бабанський), особистий підхід викладача до різних груп учнів, до їх навчальної роботи, яка може бути різною за змістом, обсягом, складністю тощо (О. Кірсанов), вивчення основного сенсу диференційного підходу, визнаючи та враховуючи різні індивідуальні відмінності дітей у навчанні (І. Бутузов), процеси, які спрямований на розвиток здібностей, інтересів і виявлення творчих нахилів у школярів (О. Певцова), зарахування індивідуальних здібностей учнів у тій формі, коли їх об'єднують у групи через будь-які особливості для

індивідуального навчання (І. Унт), створення оптимальних умов для реалізації в навчанні принципу індивідуалізації (І. Чередов), поділ учнів на характерні типологічні групи за різними показниками навчальних можливостей, успішністю тощо (О. Ярошенко), фактори розвитку пізнавальної активності учнів на початку народження їхніх інтересів і пізнавальних потреб (Г. Щукіна), розподіли навчальних програм та планів роботи у старших класах середньої школи (С. Гончаренко).

Диференційоване навчання здійснюється в різноманітних формах організації, на різних рівнях та за допомогою різних навчальних засобів. Вчені, які досліджували диференціацію навчання в школі – Т. Дейніченко, С. Логачевська, Г. Селевко, І. Унт та ін.

**Мета статті.** Теоретичний розгляд видів та форм диференційованого навчання в закладах загальної середньої освіти.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Перед тим, як розібратись у понятті «форми» та «види» диференційованого навчання слід зазначити, що таке саме диференціація навчання. У «Новому тлумачному словнику української мови» термін означає поділ, розділення, розчленування чого-небудь на окремі різнорідні елементи [6, с.548], а саме «диференціація навчання» за статтею «Проблема диференціації навчання в дослідженнях українських учених та науковців близького зарубіжжя» Шпарик О. – це організація освітнього процесу з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей учнів, яка спрямована на виявлення можливостей і схильностей школярів, а також на розвиток їхніх здібностей та інтересів [13, с.155].

Також, варіант терміну диференціації в навчанні є у «Глосарії сучасної освіти», який був складений Астаховою В. і він має таке визначення: форма організації навчальної діяльності, яка ураховує схильності, інтереси та здібності учнів [3, с. 107].

У словнику з педагогіки Коджаспирової Г. та Коджаспирова А. зазначений такий термін диференціації навчання: урахування індивідуальних особливостей у формі, які передбачають групування учнів на основі виділення певних особливостей, що обумовлюють специфіку процесу навчання; спосіб організації навчального процесу на основі врахування індивідуально-типологічних особливостей особистості шляхом створення груп, класів, освітніх установ, освітніх програм, в яких різняться цілі, зміст, методи, форми та результати реалізації освітніх програм [4, с. 78].

Отже, можна сказати, що в цілому у цих понять є спільні суттєві ознаки, які ріднять терміни між собою, такі як: урахування індивідуальних особливостей учня, поділ учнів на різні типологічні групи за різними показниками, розділення колективу викладачів, розділення навчального матеріалу та цілей навчання, перероблення процесу передачі та засвоєння знань, умінь і навичок на різні частини, форми та ступені.

Також, Крейг Кемпбелл, доктор філософії Університету Сіднея, зазначає, що сучасна диференціація передбачає повне врахування потреб та особливостей дітей, та забезпечує молодих людей соціально ефективною

освітою. Вчений зауважує, що природний розум, схильності і здібності повинні бути визнані при забезпеченні диференційованої освіти [15].

Гуманізація сучасної освіти завжди передбачає зосередження уваги на особистості кожного учня та на створенні умов, необхідних для розвитку у дитині закладених природою задатків.

В освіті повинен діяти принцип диференціації та єдності. Головне у функціонуванні цього принципу – це забезпечення одночасної дії цих двох понять. Єдність означає не тільки доступність шкіл для всіх дітей, але і обов'язкову відсутність соціальних та національних перешкод, рівні права для випускників, єдність та єдність програм і навчальних планів у масштабах країни тощо.

Питанню диференціації навчання присвячено багато робіт, багато вчених займаються цією проблемою. Диференціація навчання знаходиться в центрі уваги педагогічних колективів, з її рішенням пов'язуються оновлення і розвиток школи, подолання застарілих методів навчання і виховання, розвиток індивідуальності дітей на началах гуманізації і демократизації.

Диференційоване навчання як система вимагає змін навчального процесу залежно від можливостей учнів і з урахуванням проблеми дитячої обдарованості. Для урахування таких проблем існують види диференційованого навчання. Вони розглядаються як формальні підстави для поділу, які можуть бути різними: соціальними, педагогічними, психологічними, економічними, медичними тощо. Тому видів диференціації навчання може бути дуже багато, але в освітній практиці широке поширення набувають не всі.

Видове диференційоване навчання у середніх навчальних закладах може здійснюватись між школами в межах шкільної системи, між класами в межах однієї школи, між групами учнів та між окремими учнями в межах класу. Для такого навчання притаманне урахування одного чи багатьох критеріїв, наприклад, це може бути вік, інтереси, успіхи в навчанні, розумові здібності, таланти тощо.

Розглянемо декілька таких видів диференційованого, які існують у практиці закладів загальної середньої освіти:

1) Диференціація за здібностями: учнів розподіляють на навчальні групи за загальними чи окремими здібностями. У першому випадку за результатами успішності їх розподіляють по класах А, Б, В і навчають за відповідними програмами, маючи можливість переведення з одного класу в інший. У другому випадку учнів групують за здібностями до вивчення певної групи предметів (гуманітарних, природничих, фізико-математичних);

2) Диференціація за нестачею здібностей: учнів, які не встигають із певних предметів, групують у класи, в яких ці предмети вивчають за заниженим рівнем і в меншому обсязі;

3) Диференціація за професією: навчання у школах, які формують і розвивають навички майбутньої професії (музичної, художньої, з поглибленим вивченням іноземних мов тощо);

4) Диференціація за інтересами учнів: навчання в класах чи школах з поглибленим вивченням певних галузей знань (фізики, математики, хімії, інших



предметів);

5) Диференціація за талантами дітей: пошук (проведення різноманітних олімпіад, конкурсів) талановитих дітей і створення умов для їх всебічного розвитку;

6) Диференціація за віком учнів: шкільні класи, вікові паралелі, різновікові групи;

7) Диференціація за статтю дітей: чоловічі класи, жіночі класи, змішані класи, команди, школи;

8) Диференціація за особистісно-психологічним типом, а саме, особливим типом мислення, акцентуацією характеру, темпераменту тощо;

9) Диференціація за рівнем здоров'я: фізкультурні групи, групи зі слабким зором, групи зі слабким слухом, спеціальні лікарняні класи.

Будь-який вид диференціації повинен мати свій зміст та методику навчання [7].

Серед видів диференціації, найбільшого поширення набули внутрішня диференціація та зовнішня диференціація, але на сьогоднішній день, за новою концепцією диференціації навчання у середній школі, на зміну поняттям зовнішньої та внутрішньої диференціації прийшли два нові поняття, які беруть за основу свої старі аналоги: рівнева диференціація та профільна диференціація.

Внутрішня диференціація, на відмінно від диференціації рівневої, в умовах урочної системи забезпечувала засоби індивідуалізації навчання в умовах класного колективу, тому кінцеві цілі навчання та вимоги були однаковими для всіх дітей, хоча нерідко саме через це такі умови виявлялися невиконуваними для значної кількості учнів.

Рівнева диференціація спирається на новий підхід, на нове розуміння індивідуалізації навчання, яке має за основу планування результатів знань, за допомогою яких виділяється рівень обов'язкових знань та вищі рівні оволодіння навчальним матеріалом, на базі обов'язкових знань. Зважаючи на обидва рівні, а також оцінюючи та враховуючи здібності, нахили, інтереси потреби тощо учня, він має змогу обрати обсяг та глибину засвоєння навчального матеріалу, а також, оптимізувати своє навчальне навантаження. Завдяки таким умовам навчальна праця буде цілеспрямованою та вмотивованою.

Основна ідея рівневої диференціації полягає у плануванні обов'язкових результатів навчання з предмету, її прийняття поступово веде до перебудови методичної системи навчання предмета. Обов'язковий параметр результату навчання стає об'єктивним критерієм, за допомогою якого вимірюється оволодіння знаннями для кожного учня та перебудування змісту навчальної роботи учня: він або досягає обов'язкових результатів, використовуючи систему опорних знань та загальні уявлення про предмет або всі зусилля спрямовує на оволодіння навчальним матеріалом на більш високих рівнях.

Таким чином, рівнева диференціація здійснюється не тому, що одним учням дають менший обсяг інформації, а іншим – більший, а завдяки тому, що пропонуючи учням однаковий обсяг наукового матеріалу, навчальний заклад

орієнтує дітей на різні вимоги до його засвоєння. Рівневі диференційовані групи формуються перш за все на основі критерію досягнення обов'язкових результатів: на вирівнюванні, підвищенні рівня учня, обов'язкових вимог тощо, і саме завдяки цьому у вчителя є орієнтир для визначення змісту роботи, яку він може зробити більш цілеспрямованою. Поділ учнів на групи, залежно від досягнутого ними рівня обов'язкових вимог, має тільки об'єктивний характер в очах як самих учнів, так і їхніх батьків, тому він не дає підстав для образ або незадовільності. Наприклад, у школах, де є паралельні класи і створюються міжкласні навчальні групи для різних уроків, за допомогою яких відбувається об'єднання сильних, середніх та слабких учнів, з кожною групою працює постійний учитель, який одночасно підтримує тісний зв'язок зі всіма учнями. Це створює необхідні умови для переходу учнів з однієї групи до іншої: із слабкої до середньої, із середньої – до сильної тощо.

Профільна диференціація, яка прийшла на зміну зовнішній, стає можлива на старшому ступені школи у 10-11 класах, чи у 8-9 класах гімназій, спеціалізованих шкіл, ліцеїв тощо для більш поглибленого вивчення певних предметів чи груп предметів.

У загальному вигляді навчальний план профільної диференціації складається з обов'язкових дисциплін та їх профільного навчання, а на предмети, які визнані обов'язковими, так і на предмети профільного навчання, у таких навчальних закладах відводиться різний час опрацювання та навчального навантаження.

Залежно від ролі, яку даний предмет відіграє в освіті учня та допрофесійній підготовці становлення конкретного індивіда, він має два-три рівні складності та обсягу.

Наприклад, для природничо-математичного циклу навчальних предметів виділяють три рівні програм:

- курс загальнокультурної орієнтації (А): пропонують учням, які схильні розглядати даний предмет (математику, фізику, хімію тощо) як елемент загальної освіти, і не збираються користуватися ним у своїй майбутній професійній діяльності;

- прикладний курс (В): призначений учням, які мають хист до даного предмету, для яких даний предмет є специфічним засобом вивчення закономірностей навколишнього світу та відповідної галузі техніки чи технології. Зазвичай, цей курс призначений для профільного навчання у масових профільних школах;

- курс поглибленого рівня (С): найбільш обґрунтований та повний, він орієнтований на учнів, які обирають для себе майбутню діяльність, яка були безпосередньо пов'язана з даним предметом, тобто учні не просто мають хист до цього предмету, вони планують розвивати його та будувати на ньому професійні навички.

Важливо зауважити, що поглиблене і профільне навчання не може раціонально здійснюватися лише за одним предметом. Профіль повинен мати певний загальний напрям, який включає два або кілька споріднених предметів, наприклад: історико-суспільствознавчий, фізико-математичний, біолого-

хімічний тощо.

Також, особливості конкретного профілю можуть вимагати, наприклад, включення до відповідного курсу навчального матеріалу, який би міг розширювати чи поглиблювати основний курс. Так, для біолого-хімічного профілю рівня В, потребуються розширення та вивчення деяких питань молекулярної, атомної та ядерної фізики, технічні та архітектурні профілі мають передбачати підвищену увагу до стереометрії, ознайомлення учнів з елементами нарисної геометрії тощо.

Програми навчальних предметів кожного з курсів А, В чи С доцільно було б будувати за модульним принципом. Його сутність полягає в тому, що кожна програма повинна складатися з двох частин: інваріантної, обов'язкової для всіх, хто обрає даний курс, та варіантної, що має модульний характер. Остання є набором розділів чи модулів, із яких вчитель самостійно може скласти матеріал, який буде доповнювати основну, тобто, інваріантну частину курсу та відповідати потребам та вимогам програми даного профілю. Модульний принцип програми корисно використовувати і в основу складання підручників.

Щодо питання про можливі особливості профільного диференційованого навчання в основі 8-9 класів, де розвиток інтересів, нахилів та вподобань школярів перебуває у початковій фазі, то найважливіше у такій ситуації не помилитися у визначенні подальшого шляху дитини. Вибір учня дуже часто може виявитись неправильним до його нахилів і можливостей, через, наприклад, вплив батьків, друзів, інтересів до вчителя тощо, тому поглиблення до вивчення окремих предметів, їх змісту та вимог до знань учнів повинні бути дуже гнучкими та обов'язково забезпечувати можливість виправлення допущеної дитиною помилки.

Це дає підстави розглянути профільне навчання у цих класах як орієнтовний етап, основна та обов'язкова мета якого – групова індивідуалізація навчання та діагностика інтересів, нахилів та бажань школярів.

Наприклад, зважаючи на це, можна запропонувати такі форми профільного диференційованого навчання у 8-9 класах:

- поділ учнів на потоки (гуманітарний, природничо-математичний, трудовий тощо);
- створення міжкласних навчальних груп.

В усіх формах слід відповідно спрямовувати позакласну роботу та добрати певні факультативи. Створення міжкласних навчальних груп, наприклад, дасть змогу організовувати орієнтоване на різні рівні поглиблене вивчення даних предметів. Особливо це зручно, коли паралельних класів у школі не менше двох та є достатня кількість відповідно підготовлених вчителів. Учні могли б відвідувати уроки у тій навчальній групі, яка вивчає певний предмет чи групу предметів за посиленою їм програмою (А, В, С).

Рівень поглиблення матеріалу визначався би складом груп та представляв собою, як і у випадку з різними потоками, не розширення навчального матеріалу, а добір задач та вправ підвищеної складності.

Для реалізації практичного диференційованого навчання необхідне

перебудування методичних систем. Кожному з основних навчальних предметів слід створити різнорівневі та профільні програми, навчально-методичний план, який бути орієнтований саме на забезпечення рівневого або профільного навчання, наприклад, тести, різнорівневі підручники, методичні посібники, дидактичні матеріали тощо.

Також, до диференційованого навчання можна віднести варіанти різних організаційних освітніх стратегій, які називають формами диференційованого навчання. На відміну від видів, форм диференціації навчання небагато:

1. Селективна (жорстка) – передбачає створення спеціалізованих навчальних закладів для дітей з особливостями розвитку. Наприклад, в сучасній освіті широко представлені школи для обдарованих дітей, школи для талановитих дітей, корекційні школи різних видів тощо.

Така форма диференційованого навчання має свої переваги і недоліки. Однією з таких переваг є те, що в умовах спеціальної школи (наприклад, для обдарованих дітей, для дітей з різними проблемами у розвитку тощо) легше відпрацьовувати зміст, підбирати та вводити такому змісту форми, методи і засоби навчання, а це підвищує напрям освітніх зусиль. Однак, платою за комплекс такого поглибленого навчання є соціальні проблеми, які потім виникають у учнів. «Виривання» з кола «нормальних» однолітків для навчання у спеціальній школі (для обдарованих, для інвалідів тощо), може порушити природні емоційні і соціальні зв'язки дитини з мікросередовищем, тобто, порушити «екологію дитинства».

2. Елективна (гнучка) форма диференціації навчання – передбачає спільне навчання дітей з певними особливостями в загальному класі учнів. У багатьох країнах світу поширюється ідея, що діти-інваліди або, наприклад, обдаровані діти, повинні навчатися в середовищі своїх умовно «нормальних» однолітків. Оскільки ці діти мають суттєві відмінності в плані навчання, їх освіта повинна стати диференційованою.

Навчання людей з вадами зору або обдарованої дитини в загальному потоці учнів на перший погляд може здатися простим завданням, але при найближчому розгляді є складним.

Наприклад, один з варіантів реалізації даної форми диференціації навчання це, так звані, експериментальні «неградуйовані школи» у США. Навчання в таких школах організаційно не прив'язане до навчальних років. Орієнтиром є не перехід з одного класу в інший, а тільки процес засвоєння певного змісту навчального матеріалу. У «неградуйованих» навчальних закладах можна вивчити за рік те, що вивчають за багато років у звичайних школах, і навпаки, за кілька років засвоювати те, що потрібно вчити лише кілька місяців.

3. Перехідна форма диференційованого навчання передбачає існування в одній школі класів для різних категорій учнів. Так, наприклад, у багатьох школах поряд зі звичайними класами функціонують класи для обдарованих дітей і класи для дітей з проблемами в навчанні і розвитку. Також, це стосується профільної диференціації, наприклад, в одній школі паралельно діють математичні, гуманітарні, природничо-наукові і тощо класи [7].

Перехідна форма диференціації навчання має давню історію. Її широке

впровадження в освітню практику почалося на початку XX ст. Цей процес пов'язують з ім'ям відомого німецького педагога Й. А. Зіккінгера з міста Маннгейма, тому вона іноді іменується як «маннгеймська система».

За маннгеймською системою Зіккенгера було створено чотири типи класів:

1. Основні класи – для дітей, що мають середні здібності.
2. Класи для менш здібних дітей, які зазвичай не закінчують школу.
3. Допоміжні класи – для розумово відсталих дітей.
4. Класи іноземних мов або «перехідні класи», для найбільш здібних учнів, які можуть продовжувати навчання в середніх навчальних закладах.

Відбір у такі класи здійснювався на основі результатів психометричних обстежень, характеристик учителів та іспитів. Й. А. Зіккенгер вважав, що в залежності від успіхів учні зможуть переходити з одного класу до іншого, але цього майже не траплялось, оскільки така система не давала можливості слабким учням досягати високого рівня. Програмні відмінності в таких класах не сприяли створенню реальних умов для таких переходів.

Маннгеймська система навчання мала багато прихильників, наприклад, в Німеччині, в період, до Першої світової війни. Деякі положення цієї системи були позитивно сприйняті також у Франції, Росії, США, Бельгії та інших країнах світу. Елементи цієї системи збереглися сьогодні в практиці роботи сучасної школи в Австралії, США та Англії. Так, наприклад, в Австралії існують класи для здібних учнів, у США практикуються класи для тих, хто навчається повільно і для здібних учнів, в Англії маннгеймська система служить основою для створення шкіл, де учні комплектуються на основі тестування випускників початкових класів.

Теоретичні постулати цієї системи в наш час підлягають справедливій критиці, бо вона знижує вплив цілеспрямованої виховної діяльності на формування особистості учня, підриває можливості розвитку у нього соціально обумовлених потреб та інтересів.

Єдиним елементом цієї системи, які можуть бути корисними для сучасного розвитку психолого-педагогічної науки і практики роботи передових шкіл, є спеціалізоване навчання. У реальній педагогічній дійсності спеціалізоване навчання втілюється у вигляді спеціалізованих шкіл виключно для обдарованих дітей, які проявляють здібності до поглибленого вивчення предметів певних галузей знань – гуманітарних, математичних тощо. Також, практика такого навчання, активно діє в останні роки за допомогою профільних класів у звичайних школах.

Інший підхід у використанні даної форми диференційованого навчання був запропонований українськими психологами і педагогами, які працювали під керівництвом Ю. З. Гільбуха. Вони запропонували оригінальні методи діагностики дитячої обдарованості, а також розробили зміст навчання в умовах диференціації «загальних здібностей».

Ці розробки активно використовувалися в освітній практиці не тільки України, а й різних регіонів Росії на початку 1990-х рр. Ю. З. Гільбух пропонує виділити в структурі звичайної школи три типи класів:

- 1) Класи прискореного навчання – призначені для найбільш розвинених

дітей (15% дітей у школі);

2) Поряд з класами прискореного навчання створюються класи вікової норми (65% всього учнівського складу);

3) Класи підвищеної індивідуальної уваги (для слабо підготовлених учнів, які становлять приблизно 20%) [2, с. 67].

**Висновки.** Отже, можна зробити висновок, що: диференційне навчання дає змогу кожному учневі, незалежно від його здібностей і вподобань, засвоїти зміст освіти задля повноцінної самореалізації і життєдіяльності, адаптувати процес навчання до психофізіологічних і психологічних особливостей учня, урахувати індивідуальні особливості кожного учня, щоб спиратися на засвоєні ним способи пізнання світу і розвивати недостатньо сформовані, самовизначитися учневі в особистих інтересах і схильностях, самостійно вибрати доцільні напрями вдосконалення своєї навчальної діяльності.

Для успішного процесу навчання важливо створити сприятливі умови, за яких би максимально реалізувалися індивідуальні можливості кожного учня, з цим дуже добре допомагають саме види та форми диференційованого навчання. Працювати з усіма учнями однаково для одного викладача складне завдання, тому що кожна дитина має свій рівень розвитку, свій тип мислення і свою індивідуальну здатність до навчання і запам'ятання матеріалу. Перед вчителем постає завдання і обов'язок проектувати різні програми дій для цілого класу і адресувати ці програми певним підгрупам учнів. Саме тому види та форми диференціації навчання є важливими і постають як частина основи оптимізації процесу освіти.

### Література

1. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: навч. посіб. Дрогобич: Коло, 2006. 326 с.
2. Гильбух Ю. З. Увага: обдаровані діти. М., 1991. 67 с.
3. Глоссарий современного образования: Нар. укр.. акад. / Под общ ред.. Е. Ю. Усик. Х.: Изд-во НУА, 2007. 524с.
4. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике. Москва: ИКЦ "МарТ", 2005. 448с.
5. Котикова О. М. Індивідуалізація навчання. *Енциклопедія освіти*: АПН України / голов. ред. В. Г. Кремень. К.: Юрінком Інтер, 2008. 332 с.
6. Новий тлумачний словник української мови: у 4 т. / уклад. Яременко В., Сліпушко О. К.: Аконті, 2005. Т.1. 927с.
7. Савенков А. И. Педагогическая психология : учебн. М.: Издательство Юрайт, 2012. 659 с.
8. Савченко О. Я. Дифференціація навчання на всіх етапах уроку . К., 1997. 39–57 с.
9. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие. М. : Нар. образование, 1998. 256 с.
10. Сікорський П. І. Теорія і методика диференційованого навчання в середніх загальноосвітніх і професійних навчальних закладах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. К., 2001. 39 с.
11. Сікорський П. І. Теорія і методика диференційованого навчання. Л.: Сполом, 2000. 421 с.
12. Сотова І. Дифференциация как способ реализации личностно ориентированного обучения в современной школе. *Вестник Оренбургского государственного педагогического университета*. 2013. №3 (7). С.155-160.
13. Шпарик О.М. Проблема диференціації навчання в дослідженнях українських учених та

науковців близького зарубіжжя. *Український педагогічний журнал: наук.журн.* 2015. №4. С.152-164.

14. Ярошенко О. Диференціація навчання. *Енциклопедія освіти*: АПН України ; голов. ред. В. Г. Кремень. К. : Юрінком Інтер, 2008. С. 210-211.
15. Campbell C. Differentiated schooling. *Dictionary of Educational History in Australia and New Zealand (DEHANZ)*, 21 February 2014. URL: <http://dehanz.net.au> (дата звернення: 20.09.2019).

УДК 373.3/.5.014.553

Нетребя М.М.,  
Бузинко Г.В.

## ТЕОРЕТИЧНА БАЗА УЧНІВСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ

**Анотація.** В статті розглянуті основні поняття, що пов'язані з темою дослідження. Зокрема, увага приділяється з'ясуванню сутності учнівського самоврядування в контексті дослідження педагогічних умов організації учнівського самоврядування. Подано погляди різних вчених на ці поняття, а також надаються тлумачення з різних словників, що дозволило нам узагальнити та виявити значення такого поняття, як «учнівське самоврядування».

**Ключові слова:** учнівське самоврядування, організація учнівського самоврядування, заклад загальної середньої освіти, шкільний парламент

**Постановка проблеми.** Учнівське самоврядування є невід'ємною складовою педагогічної теорії та практики. У Державній національній програмі «Освіта» (Україна – ХХІ століття) зазначено, що створення умов для «всебічного розвитку дитини як цілісної особистості, її здібностей, збагачення інтелектуального потенціалу народу, формування громадянина України, здатного до свідомого суспільного вибору» – провідне завдання освіти [21, с. 28]. Тому розвиток учнівського самоврядування, стимулювання громадянської активності учнів – важливе завдання сучасної школи.

У контексті дослідження педагогічних умов організації учнівського самоврядування важливого значення набуває з'ясування змісту цього поняття.

На сьогодні не існує однієї точки зору ні в теоретичній літературі, ні в методичній літературі стосовно визначення терміну «учнівське самоврядування». Не зважаючи на те, що він досить часто використовується у педагогічній теорії та практиці протягом тривалого часу. Навіть поняття «самоврядування» по-різному трактується. Тому в першу чергу, потрібно визначити сутність понять «самоврядування» та «учнівське самоврядування».

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема визначення терміну «учнівське самоврядування» була відображена у дослідженнях вчених, а саме у працях О. Батанова, Б. Набоки, В. Коротова, А. Макаренка та інші.

Щоб вирішити проблему з'ясування сутності поняття «учнівське самоврядування» в сучасних умовах педагогічних реалій, потрібно звернутися до історико-педагогічної думки стосовно цього поняття.

В дослідженні «Перспективи розвитку самоврядування в українській школі» Б. Набоки проведено аналіз визначних педагогів (Н. Крупська, А. Макаренко, В. Сухомлинський, І. Іонін, С. Рівес, Т. Коннікова, О. Газман, а також вчені-педагоги К. Вентцель, В. Сорока-Росинський, В. Іванов) стосовно питань теорії та практики учнівського самоврядування [14, с.20].

У кінці XIX століття роках Л. Гордін, В. Жуков, В. Коротов, М. Приходько, С. Хозе, Б. Кобзар досліджували різні аспекти учнівського самоврядування [3, с.34].

Наші сучасники В. Бочкарьов, Б. Жебровський, М. Красовицький, В. Опалихін, М. Сметанський, О. Сухомлинська, М. Ярмаченко, В. Ягоднікова, А. Лопухівська, Б. Набока, Т. Прибора, виступають активними учасниками учнівського самоврядування. Проте думка науковців щодо визначення терміну «учнівське самоврядування» відрізнялася між собою і не була одноставною.

А. Жукова визначає учнівське самоврядування як початковий тип об'єднання школярів [3, с.67]. Схожою є думка Л. Гордіна, який вважає, що участь усіх школярів у керівництві справами свого колективу є обов'язковою, що сприяє розвитку громадянської активності, ініціативності та самостійності [5, с.29]. Л. Гордін, Л. Новикова, Д. Фельдштейн та інші розкривають єдині вимоги: самоврядування, змагання, самообслуговування як важливі принципи функціонування дитячого колективу в школі [5, с.32].

Як принцип і метод виховання, спосіб організації життя учнівського колективу тлумачать учнівське самоврядування В. Бочкарьов, В. Караковський [5, с.82].

В. Коротов розглядає самоврядування як самостійний початок у діяльності учнівського колективу, який допомагає розвивати організаторські якості особистості, навички та прийоми організаторської діяльності, у числі яких – вміння планувати, правильно розподіляти доручення, здійснювати контроль за діяльністю [8, с. 18]. Тобто роль самої особистості, її індивідуальності дещо нівелюється, оскільки основна увага приділяється розвитку саме колективу як окремої спільноти.

У своїй педагогічній діяльності вчений пропонує розглядати дитяче самоврядування як конкретний вид діяльності школярів, що може стати одним із провідних видів діяльності для підлітка, виходячи з вікових особливостей учнів (співвіднесеність з типом провідної діяльності за віковою періодизацією Д. Ельконіна) [5, с. 13].

Таким чином, учнівське самоврядування можна розглядати як певний вид діяльності, що впливає на відповідні зміни у структурі особистості дитини.

**Мета статті.** Узагальнити погляди науковців та з'ясувати сутність учнівського самоврядування в контексті дослідження педагогічних умов організації учнівського самоврядування.

**Виклад основного матеріалу досліджень.** Великий тлумачний лінгвістичний словник трактує самоврядування як форму управління, за якою суспільство, певна організація, господарська чи адміністративна одиниця тощо має право самостійно вирішувати питання внутрішнього керівництва; а також – право державної одиниці самостійно вирішувати питання внутрішнього



законодавства й управління, мати свої урядові органи [1, с. 1103].

Якщо звернутись до політологічного енциклопедичного словника, то можна отримати тлумачення поняття «самоврядування» – тип соціального управління, за якого суб'єкт і об'єкт управління збігаються, тобто самі люди керують своїми справами, спільно приймають рішення і діють з метою їх реалізації. Як одна з форм організації людського співіснування самоврядування базується на принципах свободи, рівності та безпосередньої участі в управлінні [16, с.564].

Словник із соціальної педагогіки тлумачить самоврядування як метод самоорганізації колективу, що забезпечує формування у його членів відносин взаємної відповідальності, організаторських здібностей, за умови, що справами колективу керують дієздатні органи, наділені реальними правами і повноваженнями [1, с.142].

Змістовного визначення поняття «самоврядування» можна отримати звернувшись до «Педагогічної енциклопедії», де самоврядування розглядається як участь дітей в управлінні й керівництві справами свого колективу, як форма організації життєдіяльності учнівського колективу для забезпечення розвитку дитячої самостійності у прийнятті та реалізації рішень для досягнення суспільно значущої мети [2, с.674].

Пояснити визначення «дитяче самоврядування» та «учнівське самоврядування» намагався С. Гончаренко в «Українському педагогічному словнику», а саме ось так: «Самоврядування дитяче – участь дітей в управлінні й керівництві справами свого колективу, що розвиває організаторські здібності, почуття відповідальності, ініціативу, принциповість, завзятість і є головною умовою розвитку самостійності. Учнівське самоврядування – це складова частина виховного процесу школи, що проявляється в спеціально-організованій діяльності учнів із забезпеченням активної, побудованої на засадах виборності, самодіяльності, добровільності їх участі в організації управління своєю власною діяльністю» [2, с. 123].

Все-таки першоджерелом у визначенні учнівського самоврядування можна вважати «колектив». Прийшовши до висновку, можемо зробити припущення стосовно поняття «учнівське самоврядування», що воно виникло після терміну «учнівський колектив». Тому доцільно шукати у вивченні колективу витоки досліджуваного феномену.

На думку В. Иванова, самоврядування – це залучення до розв'язання питань життя свого колективу всіх його членів без винятку, залежно від їхньої підготовки до цієї діяльності [4, с. 24].

Схожим є визначення М. Красовицького, згідно з яким самоврядування – це спосіб організації життя учнівського колективу, під час якого учні залучаються до планування, організації, контролю та підведення підсумків їх навчальної, трудової, суспільно корисної діяльності, але вже за допомогою педагогічного колективу [6, с. 82].

За визначенням М. Капустіна, самоврядування – спосіб організації колективу, формування у ньому громадської думки; залучення учнів до різноманітної діяльності та до управління цією діяльністю; спроба

самодіяльності, творчості, нового мислення [5, с. 65].

Т. Хлебнікова дає визначення учнівському самоврядуванню як метод організації учнівського колективу, який забезпечує формування товариських взаємовідносин і організаторських здібностей шляхом залучення всіх до управління шкільними справами [21, с. 28]. Практика показує, що неможливо залучити всіх учнів до діяльності в органах самоврядування, якщо не врахувати їхні основні інтереси та потреби. Аналізуючи вище сказане можна сказати, що правильно організоване учнівське самоврядування приносить позитивні результати в розвитку, як особистості так і її суспільно-громадської позиції учнів.

А. Макаренко припускався думка, що учнівське самоврядування як один із видів «самоврядування народу», він вбачав його дієвим засобом підготовки підростаючого покоління до життя, до праці, активної участі в загальнодержавних суспільних справах [13, с. 16]. Не можна з цим не погодитись, спостерігаючи за суспільними процесами в нашій країні. Молодь потребує кваліфікованої підтримки та допомоги у питаннях самоврядування власного життя, а також у самоврядному житті всієї держави, оскільки саме від їхніх дій у майбутньому залежатиме подальша доля України.

Підтверджуючи цю думку своїми роботами, сучасна дослідниця А. Лопухівська дає визначення, що самоврядування є реальним безперервним процесом дедалі ширшого залучення учнів до громадських справ [12, с. 3].

Звернувшись до дисертаційного дослідження Б. Набоки «Перспективи розвитку самоврядування в українській школі», де автор визначає учнівське самоврядування як результат цілеспрямованих педагогічних зусиль для розвитку учнівського колективу, який сприяє формуванню соціально значущих якостей особистості, що ґрунтуються на нормах моралі, закону, вчинків людини, шляхом залучення її до управління шкільними справами та створення працездатних органів самоорганізації, наділених реальними правами та обов'язками [14].

У дослідженнях О. Лебединцева сутність учнівського самоврядування в освітньому процесі дозволяє розкрити системний мисленнєво-діяльнісний підхід за Г. Щедровицьким та Ю. Громико. Згідно з цією концепцією управління слід розуміти як особливий вид діяльності у сфері мислення. Ця діяльність включає в себе постановку мети, побудову програм та їх реалізацію, рефлексію діяльності, а також оцінку результату [7, с. 31].

Нам імponує думка О. Сухомлинської про те, що учнівське самоврядування створює сприятливі умови для громадянського виховання школярів. Більше того, учнівське самоврядування та громадянське виховання мають стояти поруч в освітній практиці школи. [17, с.6]. Погоджуючись із дослідницею, ми вважаємо, що самоврядування може являти собою різновид суспільного об'єднання, що відкриває широкий потенціал для виховання у школярів активної громадянської позиції.

Отже, аналіз досліджень та публікацій дає підстави стверджувати, що основним завданням учнівського самоврядування в першу чергу є усвідомлення своєї громадянської позиції та прогресуючий розвиток соціальної активності

учнів.

Окрему увагу потрібно приділити моделюванню учнівського самоврядування, адже воно дозволяє врахувати широку систему основних факторів та умов, що впливають на зміст, рівень розвитку структури учнівського самоврядування та визначити основні компоненти учнівського самоврядування як логічно однорідні й на підставі цього провести порівняльний аналіз, який наблизить нас до правильного трактування терміну «учнівське самоврядування». Для того, щоб побудувати модель учнівського самоврядування потрібно враховувати усі складові елементи, щоб знакові новоутворення відображали максимально повно реалії діяльності шкільного самоврядування.

Сутність поняття «модель самоврядування» полягає в тому, що ми повинні розуміти цілісну уяву про те, як має виглядати система учнівського самоврядування, як вона впливає і як повинна впливати на об'єкт управління, як адаптується і як повинна адаптуватися до змін у зовнішньому середовищі, щоб досягати поставленої мети та завдань, при цьому постійно розвиваючись та забезпечуючи свою дієздатність. Вона містить у собі базові принципи управління, стратегічне бачення, цільові настанови й завдання, спільно набуті цінності, структуру й порядок взаємодії її елементів, організаційну культуру, аналітичний моніторинг й контроль, рушійні сили розвитку й мотиваційні аспекти. [ 19, с. 51].

Сьогодні кожний заклад загальної середньої освіти сам визначає, якими повинні бути її органи самоврядування. Постає головне завдання, вони повинні враховувати традиції школи, бути гнучкими, активними, рушити стереотипи та йти в ногу з часом.

Узагальнюючи досвід організації самоврядування у школі, Л. Новикова приходить до висновків, що модель учнівського самоврядування повинна бути динамічною, оскільки воно існує у колективі, в якому постійно змінюються перспективи, ускладнюються взаємини між учасниками [5]. Тому при побудові моделі учнівського самоврядування необхідно враховувати, що самоврядування не терпить шаблону та формалізму.

Тип взаємин між учасниками учнівського самоврядування: пірамідальний; круговий; егалітарний; – засвідчує більшу або меншу задоволеність потреби у порозумінні, потреби бути почутим і об'єктивно оціненим тощо.

Відчути підліткам власну самостійність допомагає ліберальний тип взаємин, який складається в умовах функціонування ігрових моделей самоврядування. Є інша сторона медалі, яка може привести до негативних наслідків, таких як: небажання прислуховуватися до думки інших людей, неадекватний і високий рівень уваги до себе [7, с. 156].

Для того щоб зробити дітей спроможними відповідати суспільним очікуванням потрібно звернутися до демократичної та егалітарної моделі учнівського самоврядування. Ці моделі базуються на партнерському типу взаємин не залежно від вікової категорії учнів та зумовлюють поступовий розвиток самостійності. Це дозволяє учням розвивати навичку прийняття

рішень та взяття всієї відповідальності за їх виконання на себе.

В різних виховних системах, що використовували елементи дитячого самоврядування спільним є елемент, який можна назвати нормативно-правовим: кожен учасник виховного процесу має свої права і обов'язки, визначені, описані і регламентовані внутрішнім статутом навчального закладу. Власну причетність до дитячої спільноти, колективу кожен її член обов'язково має «відчути» через дотримання закону, порядку, правила – з одного боку, і через користування певним правом, привілеєм – з іншого. Тому наявність нормативно-правового середовища є одним із важливих складових соціального компоненту учнівського самоврядування.

Учніське самоврядування – демократична організація [9]. Зокрема, воно є правовим інститутом, який діє за законом. Намагаючись встановити демократичні закони та дотримується їх.

Створення шкільного правового простору, основними рисами якого є правовий захист всіх членів шкільної спільноти, законотворча, громадянська діяльність, спрямована на громадянське самовизначення в життєдіяльності. Шкільне самоврядування функціонує на основі Закону України «Про освіту», має відкритий характер.

Нормативно-правових актів у закладах загальної середньої освіти може бути безліч, але їх значна частина повинна стосуватися в першу чергу саме учнів. В Україні найважливіші з них: «Закон про освіту», «Закон про загальну середню освіту», «Положення про загальноосвітні навчальні заклади», «Державний стандарт загальної середньої освіти» [13]. Також існують документи, які учнями (Статут школи, Регламент школи та інше). Якщо, створюючи і приймаючи їх, учні не подбають про свої інтереси, ніхто за них цього не зробить. Які закони діти для себе створюють – такі і мають.

Зараз в закладах загальної середньої освіти існують такі моделі учнівського самоврядування:

1. Адміністративна модель – нормативно-правове середовище створене часто раз і назавжди, майже не змінюється, внутрішні закони і правила вимагають чіткого дотримання. Активно функціонує шкільний суд, порушення букви закону карається адміністративними заходами - штрафами (позбавлення права участі в заходах, позачерговими прибираннями та чергуваннями), доганами (які вивішуються на дошці оголошень) та просто негативним ставленням до порушника. Щодо реалізації прав учасників УС, то частіше за все спостерігається перекид у бік ширшого діапазону прав педагогів та шкільного активу, причому часто ці права стають недосяжними для рядових учасників пільгами. Законотворча діяльність не приносить задоволення учням (хоча зрідка такі випадки трапляються), яким, окрім відповідальності, немає чого відчувати.

2. Ігрова модель – нормативно-правове середовище створене відповідно до завдань конкретної гри. Дотримання норм, законів і правил ні до чого серйозного не зобов'язує, їх порушення не карається, хіба що можна вибути з гри; законотворча робота органів учнівського самоврядування - теж гра, тут не потрібно занурюватись у конкретну проблему, всебічно і об'єктивно

аналізувати наслідки впровадження внутрішкільних правил, що знижує рівень відповідальності та пошани до законодавців та законів узагалі.

Під час організації учнівського самоврядування діти активно беруть участь у загальношкільних проектах, стають учасниками розробки нормативно-правових актів, виробляють спільну стратегію взаємодії з ровесниками та дорослими. Як зазначає А. Лопухівська, це найрадикальніша модель, яка ще не пройшла належної апробації [12, с. 23]. Дана модель – варіативна, найбільше відповідає демократичним процесам, що відбуваються як у суспільстві, так і в освіті. Проте, зауважимо ще раз, що у чистому вигляді дана модель майже не зустрічається, оскільки дуже важко дотримуватися усіх умов її функціонування, тому відхилення у той чи інший бік призводять до трансформації цієї моделі на ігрову чи авторитарну.

Отже, на основі здійсненого аналізу ми можемо стверджувати, що правильно організоване учнівське самоврядування має на меті запропонувати учням достойну альтернативу для прояву їхньої дорослості, допомогти їм уникнути конфліктів у взаєминах зі старшими та однолітками, оскільки дозволить відчувати себе на рівні з дорослими, навчить долати труднощі та приймати рішення, за які необхідно буде нести відповідальність, як справжньому дорослому, залишаючись самим собою, тобто підлітком.

**Висновки.** Учнівське самоврядування є невід’ємною складовою педагогічної теорії та практики сьогодення. Як показує аналіз наукової літератури, розвиток учнівського самоврядування, стимулювання громадської активності учнів – важливе завдання освітнього процесу закладу загальної середньої освіти.

Зробивши аналіз наукових напрацювань можна сказати, що педагогічна наука гостро реагувала на соціальне замовлення чи його відсутність у суспільстві, посилюючи або послаблюючи увагу до питання учнівського самоврядування. Дуже часто дорослі запроваджуючи дитячі організації заради своїх цілей таких як: покращити дисципліну та навчання учні, щоб діти були зайняті корисними справами. Органи самоврядування частіше використовувалися заради настановлення дітей на лад дорослих.

Невиправдана централізація освітнього процесу, що існувала десятиліттями, визначила його бюрократичний характер. Зокрема, це проявлялося в тому, що зміст, основні напрями, форми, методи виховної роботи визначались зверху, а під час здійснення контролю, надавалася перевага аналізу планів, перевірки різної документації тощо. Звернення до проблеми учнівського самоврядування зумовлене потребою висвітлювати його в аспекті, що відповідає умовам соціальних і педагогічних реалій сьогодення. Набутий теоретико-практичний досвід у цій галузі дозволяє розробити на його базі науково-методологічні основи учнівського самоврядування, якщо розширити класичні рамки вітчизняної педагогіки, а також врахувати провідні мотиви та потреби суб’єктів шкільного життя.

**Перспективи подальших досліджень.** Розробка та апробація в Розівській ЗОШ №2 I-III ступенів власної моделі учнівського самоврядування,

яка була б універсальною та максимально задовольняла потреби всіх учасників самоврядування.

### Література

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод., допов. та CD) / уклад. і гол. ред. В.Т. Бусел. Київ; Ірпінь: ВТФ Перун, 2009. 1736 с.
2. Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України; головний редактор В. Г. Кремін. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
3. Жукова А. Учніське самоврядування. Структурно-функціональна модель. *Школа*. 2014. №9. С. 64–79.
4. Иванов В.Д. Самодеятельность, самостоятельность, самоуправление. Москва: Просвещение, 2001. 128 с.
5. Караковский В.А. Воспитание? Воспитание. Воспитание!: теория и практика школьных воспитательных систем. Москва: Пед. об-во России, 2000. 256 с.
6. Капустин Н.П. Педагогические технологии адаптивной школы. Москва: Академия, 1999. 216 с.
7. Козинський Е. П. Учніське самоврядування в класному колективі. *Виховна робота в школі*. 2005. №5. С. 37–38.
8. Коротов В.М. Самоуправление школьников. Киев: Просвещение, 1999. 208 с.
9. Красовицький М. Ю. Виховна робота в школі: досвід і проблеми. Київ: Освіта, 1992. 182 с.
10. Красовицький М. Ю. Про модель принципів виховання. *Шлях освіти*. 2002. №3. С. 6–10.
11. Мкртчян М.А., Лебединцев В.Б. Разновозрастный учебный коллектив: учительско-ученическое самоуправление. *Народное образование*. 2009. № 2. С. 218–227.
12. Лопухівська А. Учніське самоврядування – форма громадянської освіти. *Завуч*. 2001. № 1. С.3–4.
13. Макаренко А. С. Методика організації виховного процесу: в 7 т. Київ: Рад. школа, 1957. Т. 5. 382 с.
14. Набока Б. С. Розвиток ідей про учнівське самоврядування у вітчизняній педагогічній теорії та практиці: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Кіровоградський педагогічний університет ім. Володимира Винниченка. Київ, 2005. 195 с.
15. Набока Б. С. Перспективи розвитку самоврядування в українській школі. *Позакласний час*. 2001. № 22. С. 4-11.
16. Політологічний енциклопедичний словник / уклад.: Л. М. Герасіна, В. Л. Погрібна, І. О. Поліщук та ін.; за ред. М. П. Требіна. Харків: Право, 2015. 816 с.
17. Сухомлинська О. В. Громадянами не народжуються. *День*. №5. 2002. С. 6.
18. Сушенко Т.І. Позашкільна педагогіка і становлення особистості. *Позашкільна освіта та виховання*. 2007. №1. С.14-18.
19. Тернопільська В. І. Соціальна відповідальність учнівської молоді динаміка розвитку. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та вузі: збірник. наук. пр. конф. Рівне: Волинські Обереги*, 2002. С. 138–140.
20. Тлумачний словник-мінімум із соціальної педагогіки та соціальної роботи / упор. Л. В. Лохвицька. 2-ге вид., оновл. Тернопіль: Ман- дрівець, 2017. 232с.
21. Хлебнікова Т. М. Організація учнівського самоврядування. *Управління школою*. 2002. №9. С. 28-29.

## ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ КУЛЬТУРИ МОВИ ПЕДАГОГА

***Анотація.** В статті розглянуті основні поняття, що пов'язані з темою дослідження. Зокрема, увага приділяється визначенням «культура мови» та «культура мовлення». Подано погляди різних вчених та науковців на ці поняття. Автором проаналізовано науковий здобуток вітчизняних науковців з проблем формування та розвитку мовної культури педагога. Чільна увага приділяється саме стану розвитку мовної культури педагога в історичній площині та на сучасному етапі існування.*

***Ключові слова:** мовна культура, мовлення педагогічна діяльність, педагогічне спілкування*

**Постановка проблеми.** Процес здобуття освіти у закладах загальної середньої освіти є досить складним, багатогранним та динамічним. Специфікою його виступає розширене спілкування педагога та учня. Під час цього процесу здійснюється взаємовплив двох рівноцінних суб'єктів. Для того, щоб отримати ефективний результат педагог повинен керуватися людяністю, гуманністю, бути творчим, ввічливим та працездатним.

Варто зазначити, що Державна національна програма «Освіта. Україна ХХІ століття» як один із найважливіших напрямів реформування системи освіти визначає підготовку нового покоління педагогів, які б творчо втілювали в реальну практику принципи гуманізації, гуманітаризації, демократизації, індивідуалізації та етнізації навчання. Вирішення цього завдання під силу лише педагогам, котрі мають високий рівень загальної і педагогічної культури загалом та культури спілкування зокрема [14, с. 273].

Важливість проблеми дослідження розвитку мовної культури педагога пояснюється декількома причинами: економічними (відповідь на вимоги освітнього ринку праці, адже інформаційне суспільство потребує вже не лише системного й систематичного пізнання, оновлення інформації особистістю, а й активного освоєння нових видів професійної діяльності педагогами впродовж професійної життєтворчості); соціокультурними (конструювання соціокультурних взаємин між поколіннями на основі врахування особистісних та культурологічних факторів); науковими (урахування еволюційного саморозвитку сучасної дитини, а також психолого-педагогічних вимог до професійної діяльності педагога); освітніми (створення відкритої системи неперервного професійного зростання особистості педагога упродовж життя та побудова життєвих пріоритетів на цьому шляху) [1, с. 5].

У наш прогресивний час висуюються високі вимоги до рівня мовної культури педагога у закладах загальної середньої освіти. Тому проблема розвитку мовної культури педагога є достатньо актуальною. Багато науковців займалися цією проблемою, але у їх працях не достатньо аналізується питання

розвитку мовної культури педагога у межах їхньої професійної діяльності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Формування культури мови педагогів знайшла відображення у дослідженнях багатьох науковців. Проблема мовної культури у професійній діяльності розроблялася педагогами Л. Введенською, П. Гальперінім, І. Зимовою, В. Ільїним, В. Краєвським, О. Ксенофонтовою, В. Максимовим, Л. Скворцовим, Л. Соколовою та ін.

Психологічними аспектами проблеми розвитку мовної культури педагога цікавилися у своїх працях Л. Айдарова, Д. Богоявленський, Л. Виготський, М. Жинкін, Д. Ельконін, Г. Костюк, О. Леонтьєв, І. Синиця та ін.

Ю. Караулов розробив структуру, рівні мовної особистості, дав ґрунтовне визначення цьому поняттю; Н. Шумарова вивчає мовну компетенцію особистості (активний словник у сферах родинного, позародинно-побутового та професійного спілкування); Л. Паламар розглядає питання відбору лінгвістичного матеріалу на початковому етапі вивчення української мови нефілологічною аудиторією вищих навчальних закладів; О. Смолінська досліджує лінгводидактичні основи національно-мовного виховання особистості засобами українського фольклору. Окремі питання становлення мовної особистості знаходимо у працях Ф. Буслаєва, І. Білодіда, О. Потебні, І. Франка, В. Виноградова, С. Єрмоленко, Л. Мацько, О. Біляєва, М. Вашуленка, М. Пентилюка та ін.

**Мета статті** – проаналізувати та узагальнити науковий здобуток вітчизняних науковців з проблем формування та розвитку мовної культури педагога.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Зміни, які відбуваються сьогодні у системі освіти України, вимагають більш високого рівня вихованості й освіченості, уміння пристосовуватися до соціальних умов, що постійно змінюються. Стає зрозумілим, що будь-який пошук поліпшення рівня культури мовленнєвої діяльності особи, спрямованої на її адаптацію, заслуговує на увагу та підтримку.

Оскільки діяльність педагога пов'язана з мовною культурою, яка розвивається на основі принципу об'єктивних зв'язків які існують між мовою і пізнавальними процесами, то важливим є той факт, що основою педагогічної діяльності є точна організація взаємодії між педагогом і учнем. Саме тому однією з важливих умов забезпечення ефективності освітнього процесу у закладі освіти є розвинена мовна культура педагога.

Якщо вчитель досконало володіє мовою і технікою мовлення, то він може ефективно формувати й розвивати відповідні взаємовідносини з довкіллям, впливати на соціальне оточення. А маючи на увазі багатоплановість людської особистості взагалі й складність освітнього процесу зокрема, можна передбачити, що підвищення культури мови викладача, забезпечить йому гармонійне входження в систему загальнодержавних і міжособистісних стосунків та досягання успіху [7, с. 132].

У наш час виникає безліч соціально-педагогічних запитань у зв'язку з проблемою культури мови й мовлення тому, що через слово надходить майже вся інформація від однієї людини до іншої, а словесні методи є провідними в



системі дидактичних і виховних засобів впливу.

Сучасна лінгводидактика чітко розрізняє поняття «культура мови» і «культура мовлення». Якщо йдеться про наукову дисципліну, завданням якої є вдосконалення літературної мови як засобу культури, про зіставлення різних жанрів і форм висловлювань, про мовне життя суспільства і тенденцій його розвитку, тобто про те, що у поширених дефініціях називають об'єктивно – історичним аспектом, – тоді є підстави вживати термін «культура мови» [15, с.198].

Культура мови – показник її унормованості, що визначається загальноприйнятими нормами – орфоепічними, лексичними, словотворчими, граматичними, правописними та стилістичними [12, с.25].

Відомий лінгвіст Є.М. Ширяєв так визначає поняття «культура мови»: «Культура мови – це такий вибір і така організація мовних засобів, що у тій чи іншій ситуації спілкування при дотриманні сучасних мовних норм і етики спілкування дозволяють забезпечити найбільший ефект у досягненні поставлених комунікативних задач» [16, с. 9].

Наука, що займається проблемами нормалізації мови, що розробляє рекомендації з умілого користування мовою, також називається культурою мови. Вона містить у собі три складових компоненти: нормативний, комунікативний, етичний. Якісна оцінка висловлення з погляду культури мови припускає відповіді на питання:

1. Чи є мова правильною, чи побудована за літературними нормами?
2. Чи є мова «гарною», доречною у визначеній ситуації?
3. Чи відповідає мова правилам етики спілкування (мовному етикету)? [3, с. 7].

Культура мови – частина більш широкого поняття – мовної культури, що, у свою чергу, входить у культуру мовної діяльності, спілкування, у загальну гуманітарну культуру [12, с. 39].

Культура мовлення, спираючись на здобутки мовної культури, включає в себе, по-перше, безумовне додержання (усно і на письмі) норм літературної мови, по-друге, мовленнєву майстерність того, хто говорить або пише [8].

Визначень лінгвістичного поняття «культура мовлення» багато. Наприклад, В. Головін стверджує, що поняття «культура мовлення» має два таких аспекти: а) культура мовлення – це сукупність і система комунікативних якостей мовлення; б) культура мовлення – це вчення про сукупність та систему комунікативних якостей мовлення [8, с. 7].

М. Ілляш вважає, що культура мовлення – це: а) володіння літературними нормами на всіх мовних рівнях, в усній і писемній формах, уміння користуватися мовностилістичними засобами й прийомами з урахуванням умов і мети комунікації; б) упорядкована сукупність нормативних мовленнєвих засобів, вироблених практикою людського спілкування, які оптимально виражають зміст мовлення та задовольняють умови й мету спілкування; в) самостійна лінгвістична дисципліна [10, с. 6].

Вивчення мовних засобів окремими людьми чи певними суспільними групами (з комунікативною метою), безсумнівно, торкається сфери мовлення.

Такої думки дотримується О. Біляєв, вважаючи, що поняття «культура мови» і «культура мовлення» співвідносяться між собою так само, як мова і мовлення, тобто як загальне і конкретне.

Проблемі розвитку мовної культури педагога присвячено низку наукових досліджень, багато учених та культурних діячів займалися цим питанням, зокрема: О. Пчілка, І. Франко, Л. Українка, В. Гнатюк, І. Огієнко, О. Курило, О. Синявський, М. Рильський, М. Шумило та ін.. Науковці зверталися до таких аспектів мовної культури, як зв'язок культури мови із загальною культурою людини, духовністю суспільства (О. Пчілка, І. Франко, І. Огієнко, М. Сулима, В. Ганцов, М. Шумило), проблема іншомовних запозичень і новотворів (О. Пчілка, Л. Українка, І. Верхратський, І. Огієнко, М. Гладкий, П. Тичина, М. Рильський), культура мови перекладу (О. Пчілка, В. Гнатюк, М. Рильський, О. Кундзіч), зв'язок культури мови з лексикографією (О. Курило, М. Рильський) та ін.

Відомі педагоги А. Макаренко та В. Сухомлинський займалися проблемою розвитку мовної культури, у їх педагогічній спадщині можна знайти цінні поради та вказівки, які допоможуть потім у вихованні підростаючого покоління.

З початку 60-х років ХХ ст., це той час, коли культура мови стає самостійною дисципліною, українські вчені розробляють теоретичні проблеми культури мови, що мають впливати на практичну мовну діяльність (А. Коваль, С. Єрмоленко, М. Жовтобрюх, В. Русанівський, Б. Антоненко-Давидович, Л. Мацько та ін.).

Пізніше проблемою культури мови загалом та культурою мовлення займалися такі дослідники: Н. Бабич, О. Пономарів, М. Пентилюк, Л. Струганець та ін. Проблемою вивчення структури педагогічного спілкування займалися Н. Трубецької, А. Гардінер, Р. Якобсон, В. Артемов, Я. Яноушек та ін.

Спробували класифікувати всі різноманіття мовних дій (мовних завдань) такі вчені, як А. Бельський, В. Артемов, Л. Рєвтову, В. Кадомцев та ін. Функціональні одиниці мовного спілкування вивчали М. Лісіна, Л. Харіва, Т. Путилівська, А. Маркова, Т. Стежко, Л. Нікіпелова.

Так, наприклад, мовна діяльність педагога у закладах загальної середньої освіти, за словами О. Ксенофонтової, виконує важливе завдання – створює умови для стимулювання і прояву активної позиції учнів. Суб'єктивність позиції учнів виявляється у формі конструктивних пропозицій, у здатності проявити самостійність у мовних виразах. Педагог спирається на мовну активність учнів, їх самостійність і творчі можливості. Поза мовною діяльністю неможливо уявити собі жодної сфери людської діяльності, спілкування людей, духовної культури людства [9, с.112].

Незважаючи на наявність значної кількості наукових досліджень щодо питань культури мови, професійного спілкування тощо, детальнішого висвітлення потребує таке питання, як особливості мовної культури педагога, а також проблема педагогічного спілкування як основи взаємодії вчителя і учнів.

Такі видатні науковці, як І. Огієнко, І. Срезневський, В. Сухомлинський,

П. Юркевич, вважають, основною складовою формування мовної особистості є її духовне становлення, це виховання любові й поваги до рідного слова, своєї батьківщини, свого народу, його одвічних цінностей та ідеалів.

Дуже вагомий для розвитку мовної культури, на думку К. Ушинського, В. Сухомлинського та М. Стельмаховича, вплив культурологічного фактора. Науковці вказують на те, що національний тип мовної особистості зростає на ідеях української філософії, на культурному досвіді, на здобутках народу та його морально-етичних цінностях [13, с. 42].

О. Горошкіна, у своєму дослідженні зазначає, що у процесі професійної підготовки педагога важливого значення набуває розвиток його мовної культури. Також, вона виділяє особливості формування та розвитку мовної культури педагогів в період їхнього навчання у закладах вищої освіти, серед них:

- залежність ставлення до навчання, якості засвоєння предметних знань та сформованості професійних умінь від мотивації навчальної діяльності;
- залежність типу взаємин майбутнього фахівця із суб'єктами професійної діяльності від реальних взаємин, що склалися у нього з усіма учасниками навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі;
- залежність процесу управління розвитком особистості під час навчання, що здійснюється у напрямі від зовнішньої форми до внутрішньої, від якості взаємодії з учасниками навчально-виховного процесу [4, с. 18].

Важливим для нашого дослідження є думка дослідниці про те, що у сучасних складних соціально-економічних умовах розвитку суспільства треба глибоко розглядати альтернативні підходи до проблеми розвитку мовної культури педагога у закладах загальної середньої освіти [4].

На думку Т. Донченко важливим показником мовного розвитку педагога є його комунікативність, а це здатність спілкуватися, слухати та сприймати почуту інформацію, а потім за змістом чужого висловлювання формувати власну думку. У цьому контексті педагогічна комунікативність вчителя є суттєвою рисою, сукупністю певних якостей особистості, що сприяють прийняттю, засвоєнню використанню й передачі спрямованої на навчання, виховання й розвиток учнів педагогічної інформації. Вона полягає у професійній здатності педагога до спілкування, до стимулювання позитивних емоцій в учнів (батьків тощо) й власного відчуття задоволення від досягнення поставлених цілей засобами спілкування. [5, с. 3].

У «Тлумачному словнику української мови» комунікативність визначається як одна з головних властивостей особистості (комунікабельний – товариський, контактний), а комунікабельність (від лат. *communico* – з'єдную, повідомляю), як:

- 1) здатність бути комунікабельним, товариськість, контактність;
- 2) зв'язок, спілкування між ким-небудь, чим-небудь [11, с. 215].

Видатні педагоги А. Макаренко, В. Сухомлинський говорили про мудру владу педагога в спілкуванні: «Мистецтво і майстерність виховання полягають у тому, щоб уміти бачити себе в образі вихованця, в тій істоті, що мислить, відчуває, переживає, істоті, яку ми творимо з маленької дитини» [13, с. 425].

Педагогічне спілкування завжди цілеспрямоване. При цьому сам педагог ніби знаходиться одночасно в декількох «площинах»: він безпосередньо взаємодіє з партнером, спостерігає за собою і своїми діями з позицій їх «професійної відповідності» (рефлексивний контекст спілкування), тримає на контролі свідомості ціль, яку прийняв найпершою і одночасно оцінює доцільність її збереження або заміни на нову (раціональний контекст спілкування). Отже, часто педагогічне спілкування є засобом вирішення власних навчальних або виховних завдань, ініціатором, організатором і головною керівною ланкою якого є педагог.

Високий рівень професійної культури педагога характеризується розвиненою здатністю до розв'язання професійних завдань, тобто розвиненим професійним мисленням і свідомістю. Педагогічна культура є особливим утворенням, інтегрованою єдністю педагогічних цінностей. Однак не будь – яку діяльність і не будь – який її результат можна характеризувати як певний рівень «культури». Головна мета культурного розвитку особистості – реалізація творчих можливостей людини, набуття нею професіоналізму.

Отже, мовна культура викладача визначається рівнем його загальної культури та є однією зі складових педагогічної культури загалом. Основними вимогами до мови викладача є не лише логічність та змістовність викладу, правильність щодо граматики, але й педагогічна культура, яка виражається у його мовній культурі [2, с. 132].

Мовна культура викладача пов'язана з усіма елементами особистісної культури: моральною, естетичною, розумовою, правовою, політичною, екологічною тощо. Культура професійної діяльності характеризує певний рівень виконання людиною своїх службово – кваліфікаційних обов'язків [6, с. 10].

Рівень сформованості цього феномена залежить від: спрямованості й стійкості соціально значущих мотивів діяльності (потреби, інтереси, цінності, погляди); відповідності психофізичних властивостей особистості (здібності, спроможності), що забезпечують необхідний рівень і ефективність професійної діяльності; ступеня розвитку психічних процесів особистості (мислення, пам'ять, почуття, емоції, воля); повноти й глибини засвоєних психологопедагогічних і спеціальних знань, умінь, навичок, а також набутого досвіду, соціальної активності особистості тощо.

**Висновки.** Одним із стратегічних завдань, визначених національною доктриною розвитку освіти України у XXI столітті, є створення умов для формування професійної культури вчителя. Від цього залежить успішність розв'язання комплексу проблем модернізації всієї системи освіти на сучасному етапі її розвитку. Тому серед пріоритетних напрямків педагогічної науки вагоме місце посідає дослідження широкого кола питань якісної підготовки педагогічних кадрів. Відтак особливої значущості набуває проблема культури мовлення педагога, яку слід удосконалювати на етапі професійного становлення, у період навчання у вищих школах.

Проте недостатньо дослідженими залишаються специфіка мовленнєвого впливу в процесі навчання і виховання, ефективності методів підвищення

мовленнєвої культури особистості та універсальній значимості мовленнєвих умінь у структурі комунікативної компетентності як складової професійної майстерності і педагогічної зокрема.

**Перспективи подальших розвідок дослідження.** Подальшого вивчення потребує проблема розвитку мовної культури педагога у закладах загальної середньої освіти.

### Література

1. Андрущенко В. Світоглядна культура сучасного вчителя: проблеми формування. *Вища освіта України*. 2002. № 3. С. 5-14.
2. Барабаш Ю.Г., Позінкевич Р.О. Педагогічна майстерність: теоретичні й навчально-методичні основи. Луцьк: РВВ «Вежа» Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2006. 476 с.
3. Горєєва В.М. Педагогічна техніка: Методичні рекомендації. Київ: НПУ, 2006. С.7-9.
4. Горошкіна О.М. Методика навчання української мови в загальноосвітніх навчальних закладах III-го ступеня природничо-математичного профілю: автореф. дис. ... доктора пед. наук. Київ, 2005. 40 с.
5. Донченко Т. Мовленнєвий розвиток як науково-методична проблема. *Дивослово*. 2006. № 5. С.2-5.
6. Дружененко Р.С. Етнопедагогічні засади формування мовленнєвих умінь і навичок учнів основної школи: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Херсон, 2005. 18 с.
7. Копусь О.А. Теоретико-методичні засади формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів-філологів: дис.. доктора пед. наук: 13.00.02 / Одеса: ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», 2013. 472 с.
8. Корніяка О.М. Педагогічна діяльність і культура педагогічного спілкування. *Практична психологія і соціальна робота*. 2003. №1. С. 38.
9. Кучерук О. Розвиток креативності у структурі методичної компетентності майбутнього вчителя української мови. *Педагогічний дискурс*. 2008. Вип.3. С.112-116.
10. Олійник Г.А. Виразне читання. Основи теорії: Посібник для вчителів. Тернопіль: Навчальна книга. Богдан, 2001. 224 с.
11. Пономарів О. Д. Стилїстика сучасної української мови: підручник. Тернопіль: Навчальна книга. Богдан, 2000. 238 с.
12. Семеног О.М. Система професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури (в умовах педагогічного університету): автореф. дис. ... докт. пед. наук: спец. 13.00.04 / Київ, 2006. 41 с.
13. Сухомлинський В.С. Сто порад вчителю. Вибрані твори: У 5 т. Т.2. Київ, 1976. С.425
14. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи: навч. посібник. Київ: Кондор, 2011. 628 с.
15. Хижняк І.А. Особливості лінгводидактичної компетентності сучасного вчителя початкових класів та шляхи її формування. *Науковий Вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки: Педагогічні науки*. 2012. № 14 (239). С.198-200.
16. Ширяєв Е. Н. Что такое культура речи – М. : Наука, 2000. С. 9-10.

## ВІТЧИЗНЯНИЙ ДОСВІД ОРГАНІЗАЦІЇ ГУРТКОВОЇ РОБОТИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

***Анотація.** Проаналізовано поетапно вітчизняний досвід організації гурткової роботи в історичній ретроспективі, починаючи з 1919 р. Охарактеризована організаційно-управлінська система роботи з дітьми шкільного віку в закладі загальної середньої освіти. Розглянуто проблему реформування змісту загальної середньої освіти, що сприятиме розвитку пізнавальної мотивації та творчих здібностей підлітків.*

***Ключові слова:** гурткова робота; загальна середня освіта; історичний аналіз; центри творчості; педагогічна система.*

**Постановка проблеми.** У нових умовах ринкових відносин, соціальних та економічних реформ, демократизації суспільства та гуманітаризації освіти підвищується попит підлітків та їх батьків на додаткові освітні послуги, які можуть бути задоволені в результаті використання соціально-педагогічних можливостей загальної середньої освіти та виховання.

В Законі України «Про загальну середню освіту» наголошується на всебічному розвитку особистості у освітньому процесі, де загальна середня освіта – цілеспрямований процес оволодіння систематизованими знаннями про природу, людину, суспільство, культуру та виробництво засобами пізнавальної і практичної діяльності, результатом якого є інтелектуальний, соціальний і фізичний розвиток особистості, що є основою для подальшої освіти і трудової діяльності [5, с. 245].

Загальна середня освіта є обов'язковою основною складовою безперервної освіти. Виховання свідомого ставлення до свого здоров'я та здоров'я інших громадян як найвищої соціальної цінності, формування гігієнічних навичок і засад здорового способу життя, збереження і зміцнення фізичного та психічного здоров'я учнів (вихованців). Здійснюється в закладах, які покликані сприяти соціальній адаптації особистості в реальному житті, у відкритій системі соціалізації та розглядаються як найбільш демократичний та гнучкий засіб залучення сім'ї до співпраці у вихованні та розвитку дітей і підлітків.

Головною метою гурткової роботи в закладі загальної середньої освіти є створення умов для творчого, інтелектуального, духовного та фізичного розвитку дітей та учнівської молоді у вільний від навчання час, підготовка підлітків до життя в умовах ринкової економіки, впровадження якісно нових форм і методів організації позашкільної життєдіяльності підлітків, задоволення їх освітніх потреб шляхом залучення до науково-експериментальної, дослідницької, техніко-конструкторської, художньої, декоративно-прикладної, еколого-природничої, туристсько - краєзнавчої та інших видів творчості [5, с. 243].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** з питань гурткової роботи,

засвідчує наявність широкого спектра досліджень її різних аспектів. Так, питання педагогічного процесу в закладах загальної середньої освіти висвітлені в роботах Т.І. Сущенко, організації і проведення занять предметно-технічних гуртків – Є.І. Мегема, формування освітнього середовища клубу, як закладу додаткової освіти – М.Р. Катуні, становлення національної самосвідомості учнів – А.В. Рашенко, розвитку технічних здібностей учнів – Г.Є. Левченка, І.С. Волощука, Ю.Г. Бельмача, розвитку творчої активності молодших школярів у гуртковій роботі – Н.Т. Тверезовської, професійного самовизначення учнів – Н.В. Жемери [1;8;6].

Водночас актуальним залишається питання здійснення поетапного аналізу вітчизняного досвіду організації гурткової роботи в історичній ретроспективі, розкриття цінності позаурочного навчання і виховання, що полягає в його гнучкості, можливості задоволення дитячих інтересів, враховуючи вимоги часу.

**Мета статті** – розкрити окремі аспекти розвитку вітчизняної гурткової роботи в закладі загальної середньої освіти в історичній ретроспективі та зосередити увагу на проблемах сучасності.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Система організації гурткової роботи в закладі загальної середньої освіти на всіх етапах історичного розвитку України була предметом повсякденної турботи держави. Перші шкільні заклади виховання – клуби були утворені в 1919 р. Пропонуючи створити дитячий клуб, відомий спеціаліст в галузі організації гурткової роботи С. Т. Шацький розумів це як утворення центру, де організовується дитяче життя відповідно до вимог, які виходять із природи дитини [11, с. 23]. Цінність виховної роботи полягає в її гнучкості, можливості задовольняти всілякі дитячі інтереси й вимоги. Відомий педагог Шацький визначав такі напрями діяльності, які відповідають основним дитячим запитам: охорона та зміцнення здоров'я; навчання; гра; організаційно-громадська робота; заняття мистецтвом; праця [11, с. 143].

Клуби були на початку 1920-х років основним типом виховних закладів, масовою установою, своєрідним провідником педагогічного впливу на підростаюче покоління. Вони створювалися для дітей, які не відвідували школу і були сам на сам з вулицею. В зазначений період майже 40 % дітей та підлітків перебували поза школою – це було наслідком більшовицького перевороту і громадянської війни. Саме для них на кошти профспілок і народної освіти створювалися при культпросвітніх установах клуби, в яких можна було отримати певні навички, загальноосвітні знання, навчитися працювати в колективі. При клубах виникали і працювали різноманітні гуртки, головним напрямом яких було посилення виховної роботи серед підростаючого покоління. Поступово стали переважати форми організації роботи, пов'язані із залученням дітей та молоді до соціально-політичного життя [4, с. 33].

Через економічну скруту виникали труднощі з фінансування, добору кадрів, але губернські відділи народної освіти, що існували тоді, розгорнули широку роботу для створення клубної мережі, використовуючи кращий педагогічний досвід. Дитячі та підліткові клуби відкривалися в Херсонській, Чернігівській, Черкаській та інших губерніях, найбільше поширеними були на Катеринославщині, а вже через рік їх мережа охопила і Харківщину. На 1 січня

1922 р. в Україні налічувалося 163 клуби, які були на державному утриманні. Решта закладів такого типу працювали на громадських засадах, а тому офіційно не враховувались [4, с. 45].

А.С. Макаренко та С.Т. Шацький вбачали в дитячих та підліткових клубах великі потенційні можливості у формуванні особистості й вимагали їх створення, вважали ці виховні заклади однією з форм, що відволіче учнівську молодь від негативного впливу вулиці. В багатьох випадках дитячі клуби поєднували виховні та навчальні завдання, чим привертати до себе величезні маси вихованців [4, с. 50]. Умовами правильної побудови роботи в таких закладах вважались точний облік вимог дітей та підлітків, залучення вихованців до безпосередньої участі в масовій роботі, її плановість та відповідність віку дітей. Зміст масової роботи розподілявся на 4 основні цикли: громадсько-політична діяльність, науково-технічна діяльність, виховання матеріалістичного світогляду, підвищення культурного рівня [1, с. 4].

У період 1920-1930 рр. в Україні працювали такі типи клубів:

- окружний з розгорнутими формами клубно-гурткової роботи: з майстернями, спортивним залом, майданчиком для занять фізкультурою, який діяв увесь рік, кутком живої природи;
- районний у робітничому або промисловому центрі з менш розгорнутими формами клубно-гурткової роботи, тут функціонувала лише частина майстерень, спортзал, майданчики;
- дитячі клуби при фабриках, заводах, радгоспах тощо;
- дитячі кімнати при робочому клубі та ін. [4; 7; 10].

Змістом роботи закладів такого типу було проведення бесід, занять з праці, ліквідація неписьменності серед безпритульних, ігри, в т. ч. соціального характеру, екскурсії на виробництво, на природу. Клуби і гуртки ставали найгострішою потребою дітей, тому державні та громадські організації приділяли багато уваги їх організації. Виховна робота в клубі мала розпочинатися з вивчення навколишнього соціального середовища з метою подальшої його зміни, а вже на основі отриманих матеріалів розроблявся та складався конкретний план дій [5, с. 44]. До 1930-х років визначилося уявлення про цілі, зміст шкільного виховання як про всебічний розвиток особистості, що здійснюється шляхом виявлення, формування схильностей дітей у процесі колективної суспільно корисної праці. В Україні в зазначений період більш-менш систематично працювали 5 театрів юного глядача, 54 клуби, 49 технічних станцій, 7 екскурсійних станцій і баз. Крім того, функціонувала низка дитячих кімнат при житлокооперативах, клубах для дорослих, але ці організації не охоплювали всіх дітей та підлітків. Існував, також величезний розрив між запитами та інтересами дітей і формами та змістом роботи позашкільних закладів, тому з'явилася потреба якомога швидше вивчити специфіку педагогічного впливу на дітей у позашкільній діяльності [4, с. 45].

У зв'язку з політехнізацією освіти значне місце в діяльності шкільних гуртків посіла технічна пропаганда. У грудні 1927 р. в Києві було організовано першу в республіці дитячу технічну й сільськогосподарську станцію. Дитячі технічні станції (ДТС), або станції юних техніків (СЮТ), були покликані вести



роботу з дітьми в галузі техніки. При станціях діяли гуртки юних авіа- та судомоделістів, радіогуртки тощо. Основними принципами змісту роботи гуртків були безпосередня громадська користь усього виготовлюваного гуртками; тісний зв'язок практичної роботи гуртка з вивченням відповідної галузі промисловості; колективність у роботі; найбільша самодіяльність дітей у визначенні й побудові роботи; посиленість матеріалу [9, с. 64].

У лютому 1931 р. в Києві було відкрито Республіканську екскурсійно-туристську станцію. Всеукраїнська нарада шкільних працівників особливо наголосила на розвитку краєзнавства серед дітей шкільного віку, бо організація такої роботи давала можливість залучити до активної діяльності десятки й сотні тисяч енергійних молодих краєзнавців, які за своєю природою прагнули до творчості в даному напрямі [8]. В Україні у 1932 р. було 9 великих технічних станцій та 40 маленьких, значна кількість різних технічних гуртків у клубах та школах, які задовольняли інтерес дітей та підлітків до праці, техніки, залучали їх до громадської роботи. У 1934 р. виникли і своєрідні заклади за місцем проживання – піонерські форпости та дитячі кімнати при житлокооперативах. У червні 1935 р. в Києві зусиллями всієї громадськості було організовано 511 форпостів при житлокооперативах, 96 дитячих кімнат. Цей досвід швидко перейняли і в інших містах України [2, с. 15]. У 1933 р. вийшла «Постанова про допомогу школярам в оволодінні технікою», де наголошувалось, що всі міські бюро ІТС зобов'язані знайти авторів із складання книжок для дітей, для створення і випуск дитячих технічних кінофільмів із промисловості, агротехніки, взяти на себе організацію ДТС при школах, призначити технічних керівників гуртків, доручити їм організувати виставки, проводити лекційну роботу в технічних гуртках [7].

У розглянутий період формувалася і структура управління та координації гурткової роботи. Було створено такі методичні і наукові центри, як науково-дослідні інститути дитячої гри (1921-1923 рр.) і методів організації гурткової роботи (1923-1930 рр.), відділення з позашкільної роботи при Академії комуністичного виховання (1929-1936 рр.), друкувалися журнали «Внешкольник», «Организуйте детей», «Вожатый», «Затейник» та ін. Велику увагу приділяли й підготовці кадрів [10, с. 20].

Однак треба відзначити, що з кінця 1920-х років діяльність таких закладів переорієнтовується – від демократичності, творчості, дитячої самодіяльності й гри до посилення і домінування ідейно-політичної спрямованості, жорстокої регламентації партійно-урядовими органами, заорганізованості з боку міністерства і відділів народної освіти, комсомолу. Особливу увагу тоді приділяли «боротьбі за знання», помітно звужувалася сфера суспільно корисної праці, позашкільні форми замінювали шкільними формами проведення занять, де основним був не розвиток творчості, а запам'ятовування [6, с. 11].

Наприкінці 1930-х років почали масово створюватися позашкільні заклади нового типу – палаци піонерів та жовтенят. У цих закладах діти проводили дозвілля і відпочивали, тут виявлялися їх здібності і таланти. В УРСР також художні студії, ігротеки, дитячі залізничі, однак одним із постійно діючих типів позашкільних закладів залишалися клуби. Останні продовжували педагогічний

вплив на дітей за безпосередньою їх участю через широке використання їхньої творчості, ініціативи та активності [10, с. 20].

Всі шкільні заклади в Україні постраждали під час Другої світової війни. Та педагоги з гурткової роботи в умовах воєнного і післявоєнного періоду продовжували свою виховну й освітню діяльність. На початку 50-х рр. XX ст. в Україні відповідно до Постанови Ради Міністрів СРСР 1952 р. «Про впорядкування мережі, затвердження типових штатів і встановлення посадових окладів працівникам закладів загальної середньої освіти міністерств освіти союзних республік» діяла розгалужена мережа шкільних гуртків, що здійснювали естетичне виховання дітей та учнівської молоді [4].

Зміст, форми і методи роботи закладів, вимоги до них, висунуті у післявоєнний час, здебільшого визначалися перспективами розвитку школи, вимогами тодішнього так званого соціалістичного суспільства до підростаючого покоління [2, с. 5]. В цей період виникають шкільні гуртки нових типів: клуби юних моряків, пожежників, механізаторські ланки, тваринницькі бригади тощо. Проте тоді ж посилюється централізація управлінської влади, що зумовила формалізацію освітньо-виховного процесу в шкільних закладах, коли задоволення потреб дитини в особистій творчій діяльності підмінювалося бюрократичними починаннями (масовістю таких закладів) [10, с. 21].

Наприкінці 50-х років остаточно затверджується становлення державної системи гурткової роботи в закладі загальної середньої освіти, цьому сприяють прийняття Закону «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР» (1958 р.), Постанови «Про заходи по поліпшенню роботи установ культури і освіти в справі естетичного виховання дітей та молоді» (1958 р.) [4].

Важливе значення у питанні організації гурткової роботи займають 1960-1970 роки, які характеризуються переглядом основних нормативних документів у галузі освіти; затвердження нової номенклатури дитячих шкільних закладів Міністерства освіти СРСР; вдосконалення навчальних програм, для організації широкої мережі гуртків та підвищення зацікавленості школярів предметами природничого та гуманітарного циклу. Питання організації гуртків у закладі загальної середньої освіти закріплюється у «Статуті середньої загальноосвітньої школи», який був затверджений Постановою Ради Міністрів СРСР 8 вересня 1970 року, у школі створювалися за рішенням педагогічної ради на основі самодіяльності учнівські гуртки та студії, клуби та інші об'єднання [4, с. 232].

В УРСР працювала широка мережа гуртків у навчальних закладах різних типів, найважливішими принципами роботи яких були ідейна спрямованість, зв'язок із суспільним життям, розвиток ініціативи і творчості вихованців, забезпечення можливості участі кожного учня в різних видах діяльності, що відповідала його інтересам і віку [6, с. 95]. У 1984-1991 рр. розвиток виховання дітей та учнівської молоді у закладах загальної середньої освіти України визначались суспільно-політичним ходом розвитку СРСР й, відповідно, союзних республік, явищами перебудови та гласності. У ці роки

спостерігається прийняття постанов («Про основні напрями реформи загальноосвітньої і професійної школи» (1984 р.), «Про заходи з розширення будівництва та зміцненню матеріально-технічної бази районних Будинків культури та клубів в сільській місцевості» (1986 р.), які проголошували реформування освітньої галузі, публічне обговорення в пресі проблем, що виникали в закладах загальної освіти, а саме: слабе матеріально-технічне та навчально-методичне забезпечення, недостатня кількість таких закладів [4, с. 234].

Історичний аналіз становлення і розвитку мережі гуртків у закладах загальної середньої освіти в Україні свідчить що, попри недоліки й упущення в їхній діяльності, основою були досягнення й позитивні впливи на розвиток юної особистості. Тому варто зберегти краще, що було нагромаджено в роботі гуртків в минулому, і працювати над створенням якісно нової системи організації гурткової мережі, яка покликана забезпечити національне відродження самобутності і культури молодих поколінь незалежної України [6, с. 96].

Політичні, соціальні й економічні перетворення в Україні зумовлюють потребу більш ефективної соціалізації підростаючого покоління. Життя вимагає розглядати цей процес не лише в контексті гуманізації освіти, розвитку в учнів національної самосвідомості, а й педагогізації суспільства. Перед сучасною педагогікою стоїть складне завдання: з одного боку, є потреба звільнити дітей та молодь від надмірної опіки, створити сприятливі умови для продуктивної навчальної та творчої діяльності, а з іншого – впливати на виховання такого громадянина, який би не лише відчував себе особистістю, а й керувався у повсякденному житті моральними цінностями та був здатний відповідати за свої дії перед суспільством [2, с. 16]. Реалізація цих завдань можлива за умов утвердження в Україні демократичного, громадянського, правового суспільства.

Важливим засобом соціалізації є залучення підростаючого покоління до соціально визначеної креативної діяльності. Необхідними є мотивація та стимулювання навчальної й творчої праці, самопізнання та саморозвитку особистості. Вагоме значення на сучасному етапі становлення гурткової роботи відіграє організаційно-управлінська система роботи з дітьми шкільного віку в закладі загальної середньої освіти що, на нашу думку, має опиратися на запропонований Т.І. Сущенко системно-цільовий підхід [8, с. 140]. У здійсненні ефективного управління освітнім процесом у закладі загальної середньої освіти дослідниця акцентує увагу на таких суб'єктах: педагоги, адміністрація, батьки (родині), вихованці. Також окремим суб'єктом виділяє громадськість, яка є рівноправним учасником управлінської системи, взаємозалежним з іншими суб'єктами та взаємодоповнювальними [8, с. 152].

Організаційно-управлінська модель гурткової роботи у закладі загальної середньої освіти має бути децентралізована та відповідати формуванню творчих здібностей у школярів, де допускається велика доля самоуправління серед шкільних творчих груп. Завданнями на рівні *самоуправління* є: саморегуляція діяльності всіх суб'єктів організаційно-управлінської системи;

вироблення власного творчого стилю, іміджу (бренду) гуртків, цінностей корпоративної культури; поява новоутворень у вихованців, які визначатимуть їхню творчу спрямованість у конкретному виді творчої діяльності дитини [8, с. 152].

Важливість організаційно-управлінської моделі гурткової роботи в умовах Нової української школи відзначив О.С. Семенов, зазначаючи, що вона повинна ґрунтуватися на таких критеріях:

- індивідуальний підхід до кожного вихованця при засвоєнні ним творчих компетентностей. Індивідуалізація педагогічної взаємодії з вихованцем насамперед ґрунтується на розумінні педагогом, що показником творчої спрямованості вихованця є не сума отриманих знань, умінь і навичок з того чи іншого виду творчості, а набуття творчих компетентностей, які часто мають інтегративний характер, поєднуючи різні сфери творчості [12, с. 4].

- Створення розвивального освітнього простору в закладі загальної середньої освіти. Креативне середовище досягається через опору на психолого-педагогічні механізми становлення творчої спрямованості: інтерес, досвід творчої діяльності, емоційну підтримку, рефлексивну оцінку, ідентифікацію.

- Домінування інтегративних форм роботи. При наповненні програм ми дотримувались інтегративного підходу, не боялись розширювати спеціалізацію, бо саме при формуванні творчої спрямованості важливим є різнобічний розвиток особистості [12, с. 5].

Опосередкованість педагогічного управління творчою діяльністю вихованців. В управлінні освітнім процесом у закладі загальної середньої освіти педагог відразу займає позицію значущого дорослого на засадах суб'єктної партнерської взаємодії, таким чином беручи на себе позицію «внутрішнього критика» дитини. Його соціальна роль зумовлена знаннями, досвідом, окресленням нормативних меж і виконувала функцію наставництва.

Нівелювання деструктивних форм групової взаємодії (конкуренція, суперництво). Не можна ні в якому разі порівнювати, протиставляти, висвітлювати в негативному світлі творчі роботи учнів. Суперництво між дітьми неприпустиме, оскільки позбавляє творчий процес самої творчості. Роль групового середовища розумілася нами як така, що забезпечувала більшою мірою емоційне зараження для підсилення творчої активності, сприяла становленню позитивного клімату та творчої атмосфери у групі [13, с. 225].

Соціальні й духовні зрушення, що відбуваються в Україні, зумовили об'єктивну необхідність модернізації змісту освіти, загальнотеоретичною основою якої сьогодні є парадигма особистісно-зорієнтованого виховання. Сутність останньої полягає у формуванні наукових уявлень про потреби особистості та суспільства і особливості їх взаємодії; можливі цілі і завдання освіти та виховання в особистісному і соціальному аспектах; дитину, її можливості і потреби; основні характеристики особистості педагога, цілі та способи його діяльності; взаємодію особистості, громадянського суспільства й держави [5, с. 230]. У контексті означеної проблеми незаперечно важливе значення має надаватися удосконаленню змісту загальної середньої освіти, «як невід'ємної частини цілісної системи освіти України» [3, с. 5].

**Висновки.** Отже, гурткова робота в закладах загальної середньої освіти має розглядатись як така, що виявляє найближчі, перспективи розвитку особистості в різних соціальних та освітньо-виховних інституціях, де заклади загальної середньої освіти мають стати центрами мотиваційного розвитку особистості, її самореалізації і професійного самовизначення. Їх перехід до якісно нового стану збігається у часі з усвідомленням загальної середньої освіти не тільки як надзвичайно актуального явища для подальшого розвитку освітнього простору України, а і як однієї із складових педагогіки розвитку [5, с. 221].

Сьогодні заклад загальної середньої освіти, де створена потужна мережа гуртків стає активним учасником створення у своєму регіоні різнорівневої, цілісної системи, яка індивідуалізує освітній шлях дитини. Гуртки повинні стати справжніми багатофункціональними центрами творчості школярів, де організація навчально-виховного процесу спрямована не на максимальне навантаження дитини навчальним матеріалом, а на розвиток їх здібностей, де педагогічний процес зорієнтований так, щоб викликати у вихованця позитивні емоції і сприяти його повноцінному розвитку. Вони дають знання, формують в учнів вміння і навички відповідно до їхніх інтересів, забезпечують потреби особистості у творчій самореалізації, інтелектуальному, духовному і фізичному розвитку, готують до професійної і громадської діяльності, створюють умови для організації змістовного дозвілля.

### Література

1. Базильчук Л.В. Організація позакласної роботи в загальноосвітній школі як педагогічна проблема. *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції м.Черкаси, 24-25 квітня 2008 року*. Черкаси: Вид.від.ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. С.4-5.
2. Головань Г. С. Пізнавальний інтерес як чинник підвищення ефективності процесу навчання. *Рідна школа*. 2014, № 6. С. 15-17.
3. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. *Освіта України. Нормативно-правові документи*. К: Міленіум, 2001. 263с.
4. Народное образование в СССР: общеобразовательная школа. Сб. документов. 1917-1973 гг. М: Просвещение, 1974. 235 с.
5. Про загальну середню освіту. Закон України *Освіта України. Нормативно-правові документи*. К: Міленіум, 2001. С. 229-250.
6. Пустовіт Г. П. Деякі аспекти методології позашкільної освіти. *Шлях освіти*. 2014, № 2. С. 11–15.
7. «О помощи школьникам в овладении техникой». Освіта, 1974. 179 с.
8. Сущенко Т. І. Позашкільна педагогіка: теорія, історія, практика : наук.-метод. посібник. К. : ТОВ «Праймдрук», 2011. 299 с.
9. Таран В. До питання про методику проведення екскурсій. *Рад. освіта*. 1925, № 5. С. 64.
10. Цвірова Т. Виховна робота в позашкільних закладах України: історія і сьогодення. *Рідна школа*. 2013, № 2. С. 20-22.
11. Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения: 2-х т. М: Просвещение, 1980, Т. 1. 342 с.
12. Семенов О. С. Творча дитина: зрозуміти і підтримати. *Дошкільне виховання*. 2016. № 4. С. 2-5.
13. Семенов О. С. Управлінські засади гурткової роботи зі старшими дошкільниками в позашкільному навчальному закладі. *Педагогічна освіта: теорія і практика* : зб. наук.

УДК 373.3/.5.091.217:379.8

Тимофєєва І.Б.,  
Залевська Т.В.

## ОРГАНІЗАЦІЯ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

***Анотація.** У статті розглянуто питання організації позакласної роботи в початковій школі, розглянуто психологічні особливості молодших школярів. Проаналізовано здійснення позакласної роботи в початковій школі, описано значення щодо освітньо-виховної діяльності вчителя та принципи, на яких ґрунтується саме організація позакласної роботи.*

***Ключові слова:** позанавчальний час, позакласна робота, молодші школярі, ігрова діяльність.*

**Постановка проблеми.** При організації позакласної роботи в початкових класах учитель має враховувати психологічні особливості молодших школярів, що допоможе йому в подальшому не тільки грамотно побудувати навчальний процес, але і сприяти найбільш якісному засвоєнню дітьми навчального матеріалу [3, с. 30].

Учителю також важливо пам'ятати, що організація позакласної роботи в школі спирається на загальнодидактичному і методичному принципах. На них необхідно поспиратися щоразу, коли доводиться планувати навчальну діяльність з використанням даної форми роботи.

Позакласна робота в школі переслідує ту ж мету, що і уроки, проте завдання її набагато ширше. Вона має сприяти розвитку самостійності учнів, творчої ініціативи, більш міцному і свідомому засвоєнню вивченого на уроці матеріалу, удосконалювати навички лінгвістичного аналізу, підвищувати рівень мовного розвитку школярів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання про зміст і напрями позаурочної роботи в сучасній школі стали предметом розгляду в працях І. Бега, А. Капської, Б. Кобзаря, І. Мартинюк, Г. Пустовіта, П. Щербаня та ін. [4, с. 109].

**Мета статті.** Розглянути значення позакласної роботи в початкових класах як ефективної форми організації навчання в засвоєнні знань, отриманні міцних умінь і навичок, виховання інтересу до навчання у молодших школярів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Освітній процес не може обмежуватися тільки навчанням. Звідси виникає потреба в позакласній роботі. Під позакласною роботою більшість авторів розуміють «навчально-виховний процес, який реалізується в позаурочний час понад навчального плану і обов'язкової програми колективом учителів та учнів або працівників і учнів установ додаткової освіти на добровільних засадах, обов'язково з урахуванням інтересів усіх її учасників, будучи невід'ємною складовою частиною виховного

процесу» [9, с.12].

Е.М. Бердникова позакласною роботою називає спеціально організовані позаурочні заняття, які сприяють поглибленню знань, розвитку умінь і навичок, задоволенню і розвитку інтересів, здібностей і забезпечення розумного відпочинку дітей [3, с.8].

Інші вчені під позакласною роботою розуміють «організацію педагогом різних видів діяльності школярів у позанавчальний час, що забезпечує необхідні умови для соціалізації особистості школяра» [9, с.9].

Звідси можна зробити висновок, що позакласна робота – це спеціально організовані позаурочні заняття, які сприяють поглибленню знань, розвитку умінь і навичок, задоволенню і розвитку інтересів, здібностей і забезпечення розумного відпочинку дітей [2, с.20].

Позакласні заняття виступають в якості додаткової форми навчально-виховної роботи з дітьми. Робота має таку ж мету, що і шкільні заняття. Але на відміну від систематичних уроків позакласна робота не має обов'язкової програми, а будується на основі інтересів, що виникають у дітей. Правильно організована позакласна робота не підміняє шкільної роботи, а доповнює її і тим самим сприяє її покращенню. Вона полегшує працю педагогів: при зборі і підготовці матеріалу для занять в школі [2, с.21].

Позакласна робота дисциплінує учнів, сприяють розвитку почуття відповідальності, інтересу до вивчення наук. На відміну від позаурочної роботи, яка пов'язана безпосередньо з програмою і обов'язкова для виконання учнями, позакласна форма занять будується на інтересі, ініціативі та добровільності. Зміст її виходить за межі шкільної програми, змінюється і коригується по ходу проведення занять. Крім того, самі діти можуть пропонувати тематику роботи, що відкриває великі можливості для їх діяльності і дозволяє задовольнити різноманітність їх інтересів. Позакласна робота є, складовою частиною виховної роботи в школі. Вона спрямована на досягнення спільної мети виховання – засвоєння дитиною необхідного для життя в суспільстві соціального досвіду і формування прийнятої суспільством системи цінностей [3, с.31].

Однак, даному виду діяльності в освітніх закладах приділяється не так багато часу. Тому можна зробити висновок, що дана тема актуальна. Успіх оволодіння знаннями в початковій школі може бути досягнуто на основі реалізації строго продуманої системи навчально-виховних заходів. Важливою ланкою в цій системі є позакласна робота, яка допомагає вчителю ретельніше вивчити вихованців і вдосконалювати їх підготовку, підвищує загальний культурний рівень школярів, викликає стійкий інтерес до предмету, виробляє художній смак [3, с.32].

Учнів залучають до різноманітних форм позакласної роботи, у них з'являється можливість задовольнити свої інтереси, проявити здібності, а іноді і обдарування, глибше почерпнути знання. У школах зазвичай проводиться в тій чи іншій формі позакласна робота, але вчителям нерідко доводиться стикатися при цьому з труднощами, які заважають здійснити те, що задумано.

Багато часу йде на обдумування і складання сценаріїв заходів, на підбір текстів для виставкових матеріалів, питань для проведення вікторин, тестів, на перегляд і відбір матеріалів, рекомендованої учням для доповідей. Іноді немає достатнього досвіду в організації позакласних заходів з даних предметів.

Завданнями позакласної роботи в початковій школі є:

- подальше поглиблення і розвиток інтересу учнів до вивчення предмета;
- розвиток і вдосконалення психологічних якостей особистості учнів: допитливості, ініціативності, працьовитості, волі, наполегливості, самостійності у здобутті знань.
- розширення уявлень школярів:
- виховання у дітей, які слабо встигають віри в свої сили, в можливість подолання відставання по предметах.
- виявлення особливо обдарованих дітей та розвиток їх творчих індивідуальних здібностей [7, с.64].

Результатом такого багатовекторного і ефективного розвитку якостей, необхідних для творчої діяльності, «повинен стати внутрішньо генерований (творчий) продукт: твір, вірш, спектакль, композиція, випуск газети. Все це здійснюється під чуйним керівництвом педагога». Пробудити закладене в кожній дитині творче начало, допомогти зрозуміти і знайти себе, зробити перші кроки в творчості для щасливого і наповненого життя – до цього необхідно прагнути протягом всієї педагогічної діяльності [1, с.26].

Серед загальнодидактичних принципів, на яких ґрунтується позакласна діяльність, потрібно перш за все назвати принцип науковості. Цю вимогу дидактики необхідно виконувати не тільки на уроках, а й у позакласній роботі.

Як і на уроках, матеріал в позаурочний час вибудовується перед дітьми в певній системі. Важливо стежити, щоб між уроками і позакласними заняттями з точки зору змісту матеріалу була певна спадкоємність. Зазвичай велику користь приносить учням така організація позакласної роботи, коли класні заняття за характером досліджуваного матеріалу дещо випереджають позакласні. При подібному підході до справи вдається краще виконати основні дидактичні вимоги, які веліли вести учнів від відомого до невідомого, від простого до складного, від легкого до важкого [8, с.37].

Організовуючи позакласну роботу, необхідно враховувати дидактичний принцип зв'язку теорії з практикою. Цей зв'язок передбачає вміння школярів застосовувати отримані знання в навчальній діяльності. Дуже важливим для чіткої організації позаурочних занять з учнями є загальнодидактичний принцип доступності матеріалу, що підноситься. Завжди треба пам'ятати про те, що матеріал, що відбирається для позакласної роботи, може виходити за рамки програмних вимог, але він ні в якому разі не повинен перевищувати вікові особливості дітей.

Необхідною умовою в проведенні позаурочної роботи є виконання ще двох принципів:

- добровільну участь молодших школярів у заходах;
- комфортність (захід повинен проводитися у зручний для учнів час і в зручній формі).



Перед проведенням будь-якого позакласного заходу необхідно здійснювати попередню діагностику як психологічну, так і навчальних можливостей учнів. Оцінювати інтерес дітей до предмету, що вивчається, конкретно до теми того чи іншого заходу, зіставляти обсяг діяльності і враховувати можливості дітей. До кожного заходу слід готуватися заздалегідь, за 3-4 тижні. Процес підготовки для дітей важливий не менше, ніж участь і проведення спільної справи. Якщо учні бачать, що педагог зацікавлений, любить свою роботу і запалює оточуючих своїм ентузіазмом, то можна бути впевненим в успіху педагогічних починань і сміливо розраховувати на підтримку дітей.

Гарним прикладом заходу є випуск газети «Вісник». У появі цієї рукописної газети беруть участь групи молодших школярів. І це чудово, тому що діти згуртовуються, стають дружніми, адже їх об'єднує спільна справа. Створення цієї газети сприяє розвитку і вдосконаленню словесної творчості учнів, залученню школярів різного віку в світ художньої творчості. Ті, хто добре малюють, виконують ескізи [2, с.38].

Вивчення будь-якої науки – важкий труд, що вимагає ретельності, уваги, а іноді і заучування. Проводячи позакласну роботу, ця праця може перетворитися для учнів в гру. Зрозуміло в серйозну гру. Позакласні заходи є важливими, тому що дотримується:

- принцип рівного права всіх учнів - як добре успішних, так і слабо підготовлених - на участь в заході;
- принцип самодіяльності, який передбачає повну самостійність учнів під час підготовки і здійснення того чи іншого позаурочного заняття;
- принцип цікавості, так як він знаходить своє вираження в розмаїтті та варіативності форм позакласних справ, методів і прийомів роботи [5, с.21].

Під час проведення позакласних заходів діти невимушені в роботі, так як перед ними не стоїть завдання в обов'язковому порядку запам'ятати, про що говорить вчитель в ході занять. А ця невимушеність, яка поєднана з цікавими формами подачі матеріалу, створює атмосферу великої зацікавленості школярів в роботі. На позакласних заходах широко використовуються ігрові методи навчання, елементи драматизації, досвід особистої творчості хлопців. Все це сприяє успішній реалізації принципу цікавості, викликає в учнів природне бажання дізнатися якомога більше нового. Вчителям необхідно зацікавлювати учнів, допомагати їм долати труднощі у вивченні предмета, згуртовувати їх, щоб діти знали, що їх завжди чекають в школі для спільної творчої справи [6, с. 50].

**Висновки.** Позакласна робота дозволяє розширити рамки навчальної програми. Позакласна робота проводиться вчителями-предметниками, вихователями груп продовженого дня, керівниками дитячих аматорських об'єднань, гуртків, дитячих студій, батьками, а також активними дітьми, підготовленими для її здійснення. Підвищення рівня знань у молодших школярів за допомогою використання позакласної роботи є актуальною проблемою на сьогоднішній день в освіті.

Позакласна робота будується на основі принципів добровільності, громадської спрямованості, ініціативи і самодіяльності, розвитку винахідництва і творчості, врахування вікових та індивідуальних особливостей та ін. Зміст такої роботи залежить від цілей, завдань, принципів і виду діяльності, орієнтованих на соціальний досвід [5, с. 24].

### Література

1. Васильєв Г.Н. Організація позакласної роботи з краєзнавства *Дослідник*. 2014. № 1-2. URL: <https://cyberlenka.ua/article/v/organizatsiya-vneklassnoy-raboty-po-kraevedeniyu> (дата звернення: 26.09.2019).
2. Ведіняпіна В.А., Горшкова В.В. Виховання у молодших школярів любові до Батьківщини, рідної домівки, сім'ї, батькам. *Початкова школа*. 2011. № 2. С. 22-24.
3. Гуржій А. М. Електронні освітні ресурси як основа сучасного навчального середовища загальноосвітніх навчальних закладів. *Інформаційні технології в освіті* : зб. наук, праць. Вип. 15. Херсон : ХДУ, 2013. С. 30-37.
4. Діденко Н. М. Генеза проблеми організації позакласної роботи з української мови у профільних філологічних класах як об'єкт теоретичного аналізу. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 5. С. 109-116. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk\\_2015\\_5\\_15](http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2015_5_15)(дата звернення: 26.09.2019).
5. Петрович В. С. Апробація інноваційної гри-подорожі «Муuvit» у навчальних закладах міста Луцька. *Пед. пошук*. 2013. № 1. С. 21-24.
6. Соловей К. Л. Позакласна робота з української мови - важлива складова навчально-виховного процесу. *Пріоритети філологічної освіти* : матеріали Всеукр. студ. наук.-практ. конф. : зб. наук. пр. студ., магістрантів філол. спец. вищ. навч. закл. України й учнів від-ня філол. та мистецтвознав. Рівнен. Малої акад. наук, учн. молоді. Рівне; Острог : Нац. ун-т "Острозька акад.", 2013. С. 49-51.
7. Степановська Л. Організаційно-педагогічні умови позакласної роботи. *Сучасна школа України*. 2011. № 10. С. 56-65.
8. Щербакова О. В. Позакласна робота як засіб підвищення мотивації вивчення мови. *Українська мова в школі*. 2013. № 8. С.37-38.
9. Яківчук Г. Виховання школярів на українських фольклорних традиціях у позакласній роботі. *Мистецтво та освіта*. 2014. № 2. С. 8-13.

УДК 378.014(02)

Тимофєєва І.Б.,  
Прокопенко В.М.

### ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ У ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

**Анотація.** У статті розкрито основні поняття проблеми громадянського виховання у закладах дошкільної освіти. Викладено результати аналізу понять: «громадянськість», «громадянська компетентність», «громадянське виховання», «громадянська освіта». Розкрито зміст завдає та принципів громадянського виховання дітей у закладах загальної середньої освіти.

**Ключові слова:** громадянськість, громадянське виховання, громадянська освіта, громадянська компетентність.

**Постановка проблеми.** Модернізація національної системи дошкільної освіти потребує чітких визначених наукових засад, на яких вона ґрунтується, урахування сучасних тенденцій розвитку України як демократичної держави. Вихідною умовою оновлення системи дошкільної освіти є організація освітнього процесу, в основі якого лежить ідея розвитку дитини, а центром відліку в оновленні змісту, форм і методів виховання й навчання дитини – вчення про цінність і сенс її буття.

Питання виховання громадянина в сучасному українському суспільстві є актуальним, оскільки зумовлюється потребою розвитку та функціонування держави на засадах демократії, гуманізму, соціальної справедливості, що мають забезпечити усім громадянам рівні права для розвитку й використання їхніх потенціальних можливостей і здібностей, досягнення суб'єктивно привабливих і водночас соціально значущих цілей як умови реалізації найголовнішої морально-психологічної потреби особистості у самовизначенні та самоствердженні. Для України, яка є поліетнічною державою, громадянське виховання відіграє особливо важливу роль ще й тому, що воно покликане сприяти формуванню соборності України.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема громадянського виховання досліджувалася у різних аспектах: О.Вишневським, Т.Дерев'янко, О.Сухомлинською, І.Бех, М.Боришевським, О.Киричуком, Ю.Завалевським, Н.Косаревою, Т.Мальцевою, В.Оржеховською, К.Чорною, Л.Корінною, Л.Крицькою, Н.Нікітіною та іншими науковцями. Проте питання громадянського виховання дошкільників ще не стало темою комплексного, цільового дослідження сучасних науковців.

**Метою статті** є теоретичне обґрунтування базових понять проблеми громадянського виховання у закладах дошкільної освіти.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У довідкових та психолого-педагогічних джерелах сутність громадянського виховання та пов'язаних з ним понять висвітлюється достатньою мірою. Вітчизняні науковці стверджують, що визначення поняття громадянського виховання базується на дефініції «громадянськість».

У політичному словнику поняття громадянськість визначено як готовність та здатність людини, громадянина до активної участі у справах суспільства і держави на основі глибокого усвідомлення своїх прав та обов'язків. Розуміння громадянськості як сукупності високорозвинених моральних якостей суб'єкта передбачає: зрілість політичної і правової свідомості, почуття патріотизму, причетності до історичної долі своєї вітчизни та її народу, усвідомлення себе як повноправного члена соціальної спільноти, громадянина своєї країни» [6, с. 122].

Поняття «громадянськість» розглядається в педагогічному словнику (С. Гончаренко) як «...усвідомлення кожним громадянином своїх прав і обов'язків, стосовно до держави, суспільства, почуття відповідальності за їх стан» [5, с. 122].

Результатом громадянського виховання є громадянськість, яку Ю. Завалевський, Ю. Прокопович, В. Сагарда розглядають громадянськість як

одну з соціально-психологічних рис особистості, що проявляється в її свідомому, відповідальному ставленні до суспільного життя. Як цілісне соціально-психологічне утворення громадянськість проявляє себе через наступні якості особистості: громадянська свідомість, почуття громадянської гідності, почуття громадянського обов'язку, почуття громадянської відповідальності, громадянська мужність [12].

Українські педагоги (О. Вишневський, П. Вербицька, Л. Крицька, Н. Косарева, О. Пометун, Б. Ступарик, О. Сухомлинська, К. Чорна та інші) громадянськість розглядають як інтегровану характеристику особистості. Визначаючи, що громадянськість – багатоаспектне поняття, фундаментальна духовно-моральна якість, психологічна та світоглядна характеристика особистості, яка має культурологічні засади.

Важливе місце змісті поняття «громадянськість» посідає освітня складова, у вигляді громадянської освіти, яка доповнюється й розширюється вихованням у душі громадянськості, що передбачає розвиток в особистості здатності усвідомлювати провідні моральні цінності. У творах В. Сухомлинського громадянськість виявляється через моральну відповідальність за все, що робиться на рідній землі: непримиренність до недоліків, гаряче прагнення боротися за розквіт, велич і могутність Вітчизни» [15, с. 146].

У «Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності» зазначено, що «громадянськість – духовно-моральна цінність, світоглядно-психологічна характеристика людини, зумовлена її державною самоідентифікацією, усвідомленням належності до конкретної країни. З цим пов'язані більш чи менш лояльне ставлення людини до встановлених у державі порядків, законів, інституції влади, почуття власної гідності, знання і повага до прав людини, чеснот громадянського суспільства, готовність та вміння додержуватися власних прав та обов'язків» [14, с.44].

Громадянськість як якість особистості є одночасно і основою, і результатом громадянського виховання, що виначається сучасними наукоцями як процес формування поваги до закону і безперечне підкорення йому, нормам колективного життя, розвиток громадянського самопізнання, соціальної і політичної відповідальності, культури міжнаціональних відносин, громадянських почуттів і якостей [4, с.110]; процес формування громадянськості як риси особистості (В. Лозова та Г. Троцько) [11, с.108].

Як зазначає Т.Дем'янюк, система громадянського виховання являє собою визнання цінностей кожної людини-суб'єкта відродження України як держави, розвитку громадянського демократичного суспільства, культури власної життєтворчості [9, с.38].

Мета громадянського виховання – сформувати національно свідомого громадянина, патріота, професіонала, тобто людину, якій притаманні особистісні якості й риси характеру, світогляд та спосіб мислення, почуття, вчинки та поведінка, спрямовані на саморозвиток та розвиток демократичного громадянського суспільства в Україні. Вони мають органічно поєднуватися з потребою й умінням діяти компетентно й технологічно [9].

Зазначена вище мета громадянського виховання конкретизується через

систему таких завдань:

- визнання й забезпечення в реальному житті прав людини як гуманістичної цінності та єдиної норми всіх людей без будь-яких дискримінацій, на чому будується відкрите, демократичне, громадянське суспільство;

- усвідомлення взаємозв'язку між ідеями індивідуальної свободи, прав людини та її громадянською відповідальністю;

- формування національної свідомості, належності до рідної землі, народу, визнання духовної єдності поколінь та спільності культурної спадщини; виховання почуття патріотизму, відданості у служінні Батьківщині;

- утвердження гуманістичної моралі та формування поваги до таких цінностей як свобода, рівність, справедливість;

- формування соціальної активності та професійної компетентності особистості на основі соціальних умінь: готовність до участі у процесах державотворення, здатність до спільного життя та співпраці у громадянському суспільстві, готовність взяти на себе відповідальність;

- здатність розв'язувати конфлікти у відповідності з демократичними принципами, здатність до самостійного життєвого вибору на основі гуманістичних цінностей; формування працелюбності особистості, відповідальності за свої дії;

- формування політичної та правової культури засобами громадянської освіти, яка дає знання про політичні системи та владу на всіх рівнях суспільного життя про закони та законодавчі системи;

- законотворення в умовах розбудови української державності; виховання поваги до Конституції України, державної символіки, української мови як державної;

- розвиток критичного мислення, що забезпечує здатність усвідомлювати та відстоювати особисту позицію в тих чи інших питаннях, уміння визначати проблеми і знаходити шляхи їх розв'язання;

- формування інтеркультурного менталітету, сприйнятливості до культурного плюралізму, загальнолюдських цінностей, толерантного ставлення до інших культур і традицій;

- виховання негативного ставлення до будь-яких форм насильства;

- формування внутрішньої потреби протистояти проявам шовінізму, фашизму, екстремізму, месіанських налаштованостей;

- розвиток потреби в оволодінні певного професією, ознайомлення з основами ринкової економіки, підприємництва, вироблення свідомого ставлення до праці як вищої цінності держави, вміння включатись в сучасні виробничі відносини;

- уміння визначати форми та способи своєї участі в житті суспільства, спілкуватися з демократичними інститутами, органами влади, захищати і підтримувати закони та права людини, бути обізнаними зі способами соціального захисту [9].

У центрі системи громадянського виховання має постати особистість дитини як найвища цінність [2, с. 5]. Метою цієї системи є виховання патріота

України, який орієнтується на пріоритет національних цінностей при повазі до цінностей інших культур; прагне в розумних межах поєднати особисті інтереси з інтересами суспільства, держави й інших людей; здатний правильно обирати життєві цілі; розуміє демократію як реальне народовладдя.

Досягнення цілей громадянського виховання вимагає дотримання наукового підходу до організації цього процесу, тобто врахування об'єктивних закономірностей його перебігу, взаємодії системи чинників, що його детермінують (раціональність, об'єктивність, наукова картина світу).

Дія загальних закономірностей розвитку громадянськості опосередковується впливом конкретно-історичних умов життєдіяльності даного суспільства загалом і кожного з його членів зокрема. Конкретно-історичний підхід допомагає збагнути й сформулювати специфічні, найбільш актуальні на даному етапі розвитку українського суспільства завдання громадянського виконання, а саме: усвідомленню громадянами України необхідності державотворчих процесів у поєднанні з розбудовою громадянською суспільства, формування у молодого покоління почуття патріотизму, відданості Батьківщини й водночас відчуття належності до світової спільноти [2].

Визначальною характеристикою громадянської зрілості як результату системи громадянського виховання є розвинена правосвідомість – усвідомлення своїх прав, свобод, об'єктивності, ставлення до Закону, до державної влади. Правосвідомість охоплює знання, почуття, волю, уяву, думку і сферу підсвідомою духовного досвіду особистості. Основою правосвідомості особистості є усвідомлення, що головне завдання України як цивілізованої держави полягає в захисті соціальних інтересів, прав і свобод своїх громадян. Свобода і незалежність особистості є умовою безпеки і розквіту України. Тому ніхто не повинен бути поза системою захисту, турботи і сприяння. В той же час держава має гарантувати кожному реальну можливість працювати, творити за своєю вільною і творчою ініціативою. Права людини є пріоритетними стосовно суспільних та державних інтересів [6].

Важливою складовою змісту громадянського виховання є розвиток політичної культури, що включає належну політичну компетентність, знання про типи держав, політичне облаштування суспільства, політичні організації та інституції, принципи, процедури й регламенти суспільної взаємодії, виборчу систему. Політична культура виявляється також у лояльному і водночас критично вимогливому ставленні людей до держави, її установ, органів влади, у здатності громадян брати участь у прийнятті рішень, які мають впливати на владу. Громадянська зрілість підростаючого покоління включає бережливе ставлення до природи, що є справою як внутрішньодержавною, так і міжнародною. Це ставлення виявляється в особистій причетності й відповідальності за збереження і примноження природних багатств, виробленні умінь співіснувати з природою, нетерпимості і безкомпромісній боротьбі проти винищувачів природи, усвідомленні особливостей і основних екологічних проблем навколишнього середовища [7].

Отже, громадянське виховання – це всеохоплююча категорія, що поєднує всі грані педагогічного процесу. Її розгляд неможливий без аналізу сутності

поняття «громадянська компетентність». Серед ключових компетентностей, які сьогодні визначені як орієнтири для виявлення результативності освітнього процесу в Україні, її названо ключовою у переліку інших (навчальна, соціальна, компетентність з інформаційних та комунікаційних технологій, економічна (підприємницька), загальнокультурна, валеологічно-оздоровча) [4, с.19].

Під компетентністю розуміють спеціально структурований комплекс знань, умінь, навичок і ставлень, що дають їй змогу ефективно здійснювати діяльність або виконувати певні функції, забезпечуючи розв'язання проблем і досягнення певних стандартів у галузі професії або виду діяльності [14]. Такі набори знань, умінь, навичок і ставлень набуваються як протягом життя, так і у процесі навчання. Сформована компетентність дозволяє людині визначити (розпізнати) й ефективно, успішно розв'язати, незалежно від ситуації, проблему, що є характерною для певної сфери чи виду діяльності.

Оскільки життя сьогоdnішнього суспільства є складним і багатогранним, щоб стати успішною людиною, учень має набути компетентності у різних його сферах: політичній, економічній, духовній, соціальній тощо. Тому в теорії компетентнісного підходу до навчання висувається положення про систему компетентностей, які формуються у школярів за роки навчання. Таку систему складають:

- ключові (найбільш загальні, інтегровані, мета-предметні), що розвиваються у процесі оволодіння змістом усіх предметів і є результатом всієї загальної середньої освіти;
- галузеві, що формуються предметами окремої освітньої галузі (кількох споріднених предметів);
- предметні, які є результатом навчання окремого предмета [13].

Повноцінне формування компетентностей можливе лише за умови запровадження компетентнісного підходу до навчання, під яким розуміється спрямованість всього освітнього процесу на формування і розвиток компетентностей особистості, відбір відповідного змісту навчання, варіанту його організації та способу оцінювання результатів і якості [14, с.59].

Громадянська компетентність є інтегративною характеристикою особистості, яка включає й певний рівень психологічної готовності до активного здійснення суспільного життя – громадянськість. Громадянська компетентність учня розуміється науковцями як сукупність освітніх елементів, що складається з сукупності знань, умінь, навичок, переживань, емоційно-ціннісних орієнтацій, переконань особистості, які допомагають людині усвідомити своє місце в суспільстві, обов'язок і відповідальність перед співвітчизниками, батьківщиною і державою [8, с.19]. Ми беремо за основу висновок О. Пометун, що складовими структури громадянської компетентності школяра є три компоненти, а саме:

- ціннісний (ставлення, ціннісні орієнтації, переживання і тощо);
- діяльнісний (уміння й навички);
- процесуальний або особистісно-творчий (стосується сфери самореалізації) [12].

Громадянська компетенція як здатність людини реалізовувати на практиці

свою компетентність, на думку вітчизняних науковців, кореспондує здатності взяти на себе відповідальність, спільно виробляти рішення й брати участь у його реалізації, толерантність до різних етнокультур і релігій, гармонійне поєднання особистих інтересів з потребами окремої корпорації й суспільства, участь у функціонуванні демократичних інститутів, потребі в актуалізації й реалізації свого особистісного потенціалу, здатності до саморозвитку.

В основі громадянської компетентності лежить громадянськість як готовність людини реалізувати свої права та обов'язки, поважати права і свободи інших громадян, розуміти відповідальність перед суспільством і державою за свої вчинки [12].

Отже, під громадянською компетентністю розуміють здатність людини активно, відповідально й ефективно реалізовувати громадянські права та обов'язки з метою розвитку демократичного громадянського суспільства.

Таким чином, зміст громадянської освіти, що забезпечує формування громадянської компетентності особистості, є сукупністю:

- громадянознавчих знань (філософсько-культурологічних та морально-етичних; політологічних; правових; економічних; соціальних);
- громадянських умінь, що необхідні для ефективної соціалізації учня у політичній, правовій, соціальній, економічній та ін. сферах суспільного життя та пізнання оточуючого світу протягом життя;
- громадянських цінностей, ставлень, установок, серед яких можна виокремити загальнолюдські, демократичні, національні.

**Висновки.** Отже, для успішної реалізації мети і завдань системи громадянського виховання школа має діяти як відкрита система, органічно пов'язана з життям суспільства, яка взаємодіє з батьками, громадськістю, соціальними інститутами, наукою. Складові змісту громадянського виховання: патріотизм і національна самосвідомість, культура міжетнічних стосунків, політична та правова культури, моральна свідомість, трудова активність зумовлюють ефективність виконання завдань виховного процесу, адже «випускник загальноосвітньої школи має бути вихований як високоосвічена, соціально активна людина, що відзначається громадянською відповідальністю, високими духовними якостями, патріотичними почуттями, повагою до надбань української та світової культури, здатна до саморозвитку й самовдосконалення [16, с. 42].

### Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція). *Дошкільне виховання*. 2012. № 7. С. 4-19.
2. Бех І. Програма патріотичного виховання дітей та учнівської молоді. *Шкільний світ*. 2007. № 13. С. 5.
3. Богуш А.М. Лисенко Н.В. Українське народознавство в дошкільному закладі: Навч. посіб. К.: Вища школа, 2002. 407с.
4. Борисов В. В. Теоретико-методологічні засади формування національної самосвідомості учнівської та студентської молоді: Автореф. дис. ... докт. пед. наук: спец. 13.00.07 – теорія і методика виховання. Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В.Гнатюка. Тернопіль, 2006. 40 с.



5. Гончаренко С. Український педагогічний словник. К: Либідь, 1997. 366с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/106820/1/%D0%93%D0%BE%D0%BD%D1%87%D0%B0%D1%80%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE.%20%D0%9F%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%87%D0%BD%D0%B8%D0%B9%20%D1%81%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%BD%D0%B8%D0%BA%20%281%29.pdf> (дата звернення: 03.09.2019).
6. Власова Н. Ф. Концептуальні ідеї патріотичного виховання в системі освіти. *Електронний збірник наукових праць Запорізької обласної академії післядипломної педагогічної освіти*, Випуск №4: Загальна, педагогічна та вікова психологія. URL: [http://virtkafedra.ucoz.ua/el\\_gurnal/pages/vyp4/vyhovanna/vlasova.pdf](http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp4/vyhovanna/vlasova.pdf) (дата звернення: 03.09.2019)
7. Вороніна Г. Громадянське виховання: досвід, пошук, знахідки. *Джерело педагогічної майстерності. Громадянська освіта школярів*: Науково-метод. журнал. Випуск № 1 (33). Ч.2. Харків: ХОНМІБО, 2005. 108 с.
8. Горшкова О. Громадянська освіта: проблеми і методичні пошуки. *Шкільний світ*. 2007. № 9. С. 2-8.
9. Дем'янюк Т. Організація виховного процесу в сучасному загальноосвітньому навчальному закладі: науково-методичний посібник. Суми: ТОВ Видавництво «Антей», 2006. 384 с.
10. Жидкова Н.М. Розвиток громадянської активності старшокласників. *Історія та правознавство*. 2010. № 31. С. 4-6.
11. Ігнатенко С. Громадянське виховання як пріоритетний напрямок освітньої діяльності в Україні. *Вісник Запорізького державного університету*. 2002. № 1. С. 1-4.
12. Завалевський Ю. І. Громадянська освіта і громадянське виховання в закладах освіти: наук.-метод. рекомендації. Чернівці: Букрек, 2004. 47 с
13. Кобзар Б. С. Виховання громадянськості як інтегральної якості особистості в умовах соціально-реабілітаційного центру / Кобзар Б. С., Постовойтов Є. П. – К. : Інститут проблем виховання АПН України, 2000. – 225 с.
14. Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності. URL: <http://kluby.if.ua/blog/view/kontseptsija-gromadjanskogo-vihovannja-osobistosti-v-umovah-rozvitku-ukrayinskoyi-derzhavnosti> (дата звернення: 03.09.2019).
15. Сухомлинський В. О. Народження громадянина. Вибрані твори: в 5-ти т. Т.3. К.: Рад. шк., 1976.
16. Черкашенко С. Громадянське виховання: проблеми, досвід. URL: <http://ru.osvita.ua/school/method/upbring/5904/> (дата звернення: 03.09.2019).

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Задорожна-Княгницька Л.В.,** доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та освіти Маріупольський державний університет

**Воєвутко Н.Ю.,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та освіти Маріупольський державний університет

**Мойсєєнко Р. М.,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та освіти Маріупольський державний університет

**Нетребя М. М.,** кандидат філологічних наук, доцент кафедри педагогіки та освіти Маріупольський державний університет

**Тимофєєва І.Б.** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та освіти Маріупольський державний університет

**Бородай М.Е.**

Здобувач ОС магістра за спеціальністю «Менеджмент. Управління закладом загальної середньої освіти»

**Бузинко Г.В.**

Здобувач ОС магістра за спеціальністю «Менеджмент. Управління закладом загальної середньої освіти», педагог-організатор комунального закладу «Розівська загальноосвітня школа №2 I-III ст. Розівської районної ради Запорізької області»

**Дімітрова О.О.**

Здобувач ОС магістра за спеціальністю «Менеджмент. Управління закладом загальної середньої освіти», заступник директора з навчально-виховної роботи комунального закладу «Гімназія зі структурним підрозділом початкової школи №20 Маріупольської міської ради Донецької області»

**Єфимова М.В.**

Здобувач ОС магістра за спеціальністю «Менеджмент. Управління закладом загальної середньої освіти», Маріупольський державний університет, факультет іноземних мов, лаборант кафедри англійської філології

**Залевська Т.В.**

Здобувач ОС магістра за спеціальністю «Менеджмент. Управління закладом загальної середньої освіти», заступник директора з навчально-виховної роботи комунального закладу «Загальноосвітня школа I-III ступенів села Республіка Володарського району Донецької області»

**Іпатова О.В.**

Здобувач ОС магістра за спеціальністю «Менеджмент. Управління закладом загальної середньої освіти», прес-служба ООО ПСП «Азовінтекс»

**Коваленко І.Ю.**

*Здобувач ОС магістра за спеціальністю «Менеджмент. Управління закладом загальної середньої освіти», виконуючий обов'язки завідувача комунального дошкільного навчального закладу комбінованого типу «Ясла-садок №136 «Ялинка» управління освіти мариупольської міської ради»*

**Ніколаєва О. В.**

*Здобувач ОС магістра за спеціальністю «Менеджмент. Управління закладом загальної середньої освіти», вчитель комунального закладу «Мелекінская загальноосвітня школа І-ІІІ ст. Першотравневого районного ради Донецької області»*

**Окінцич Я.В.**

*Здобувач ОС магістра за спеціальністю «Менеджмент. Управління закладом загальної середньої освіти», педагог-організатор комунального закладу «Мариупольська загальноосвітня школа-інтернат І-ІІ ступенів № 2 Донецької обласної ради»*

**Осіпцова Т.А.**

*Здобувач ОС магістра за спеціальністю «Менеджмент. Управління закладом загальної середньої освіти», вихователь комунального дошкільного навчального закладу «Ясла-садок №134 «Журавлик» Мариупольської міської ради Донецької області»*

**Пандазі А.В.**

*Здобувач ОС магістра за спеціальністю «Менеджмент. Управління закладом загальної середньої освіти», Мариупольський державний університет, історичний факультет, лаборант кафедри соціології*

**Прокопенко В.М.**

*Здобувач ОС магістра за спеціальністю «Менеджмент. Управління закладом загальної середньої освіти»*

**Рева О. В.**

*Здобувач ОС магістра за спеціальністю «Менеджмент. Управління закладом загальної середньої освіти», вчитель комунального закладу «Мариупольська загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів № 47 Мариупольської міської ради Донецької області»*

**Скабьолкіна А. А.**

*Здобувач ОС магістра за спеціальністю «Менеджмент. Управління закладом загальної середньої освіти», заступник директора Комунального закладу «Мариупольська загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів №45 Мариупольської міської ради Донецької області»*

**Скабьолкін А. М.**

*Здобувач ОС магістра за спеціальністю «Менеджмент. Управління закладом загальної середньої освіти», директор Комунального закладу «Мариупольська загальноосвітня школа І - ІІІ ступенів № 30 Мариупольської міської ради Донецької області»*

**Солонська О.М.**

*Здобувач ОС магістра за спеціальністю «Менеджмент. Управління закладом загальної середньої освіти», інспектор відділу освіти виконавчого*

*комітету Осипенківської сільської ради Бердянського району Запорізької області*

**Умрихіна К.І.**

*Здобувач ОС магістра за спеціальністю «Менеджмент. Управління закладом загальної середньої освіти», педагог-організатор комунального закладу «Маріупольська спеціалізована школа І-ІІІ ступенів №63 Маріупольської міської ради Донецької області»*

**Філіппова А. С.**

*Здобувач ОС магістра за спеціальністю «Менеджмент. Управління закладом загальної середньої освіти»*

**Хараджа І.П.**

*Здобувач ОС магістра за спеціальністю «Менеджмент. Управління закладом загальної середньої освіти», вихователь Комунального закладу «Гімназія зі структурним підрозділом початкової школи №58 Маріупольської міської ради Донецької області»*

**Щербак О.В.**

*Здобувач ОС магістра за спеціальністю «Менеджмент. Управління закладом загальної середньої освіти»*