

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

**ОСВІТНІЙ МЕНЕДЖМЕНТ:  
ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА**

**Випуск 6**



**Маріуполь – 2018**

**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, 2018. – 220 с.

***Члени редколегії:***

**Задорожна-Княгницька Л.В.**, кандидат 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

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

**Ромашенко В.Є.**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки та освіти Маріупольський державний університет

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

***Рецензенти:***

**Гонюк О.А.** – кандидат педагогічних наук, доцент, Вінницький державний педагогічний університет іме. 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 21 листопада 2018 року)

© Колектив авторів, 2018

© Кафедра педагогіки та освіти МДУ, 2018

## ЗМІСТ

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

### Розділ І

#### ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТИ: ВІТЧИЗНЯНИЙ ТА ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

<b>Бузлама О.О.</b> Особливості організації інклюзивної освіти в Донецькій області.....	6
<b>Дьяконова К.Ю.</b> Сутність поняття «вища педагогічна освіта» у вітчизняній і грецькій науці.....	13
<b>Задорожна-Княгницька Л.В., Коляда К.О.</b> Компетентнісний підхід у професійній підготовці сучасного фахівця з вищою освітою.....	21
<b>Конюхов І.Г.</b> Аспекти дослідження брендінгу закладу освіти з використанням інтернет-комунікацій .....	29
<b>Кузьменко Т.А.</b> Нормативно-правова база фізичного виховання та спорту в Україні .....	37
<b>Нетреба М.М., Маслоva Г.М.</b> Формування іншомовної компетентності учнів в умовах білінгвізму: досвід Республіки Польща .....	46
<b>Нетреба М.М., Луковников А.В.</b> Розкриття поняття бренду галузі освіти у засобах масової інформації .....	54
<b>Тимофєєва І.Б., Ситник М.С.</b> Характеристика системи освіти Франції, Німеччини та Великобританії .....	61
<b>Чайкін М.Г.</b> Характеристика моделей сучасної освіти: від освіти 1.0 до освіти 3.0. ....	68

### Розділ ІІ

#### АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ОСВІТИ

<b>Кіор О.М.</b> Заохочення керівних кадрів загальної середньої освіти як науково-педагогічна проблема .....	79
<b>Задорожна-Княгницька Л.В., Мавроді В.В.</b> Теоретичні підходи до визначення феномену лідерства .....	86
<b>Тимофєєва І.Б., Сачко О.М.</b> Маркетингові стратегії в управлінні закладами загальної середньої освіти ..	94
<b>Тринога К.В.</b> Інноваційні моделі управління виховною роботою у сучасному закладі загальної середньої освіти .....	101
<b>Тимофєєва І.Б., Шульга Е.В.</b> Сутність методичного супроводу діяльності молодих педагогів .....	108

### Розділ III

## ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ

<b>Мойсеєнко Р.М. , Гіріна І.С.</b> Полікультурне виховання учнівської молоді у закладах загальної середньої освіти .....	117
<b>Ромашенко В.Є., Денещук І.С.</b> Проблемні аспекти організації освітнього середовища початкової школи ...	125
<b>Карнаушенко І.С., Карнаушенко Р.В.</b> Створення інклюзивного середовища в умовах початкової школи .....	133
<b>Задорожна-Княгницька Л.В., Красноярова І.В.</b> Технологія організації національно-патріотичного виховання у закладі загальної середньої освіти №20 м. Маріуполя .....	141
<b>Мойсеєнко Р.М., Погорелова О.В.</b> Роль естетичного виховання у розвитку дітей дошкільного віку .....	152
<b>Воєвутко Н.Ю., Самсонюк Л.С.</b> Педагогіка партнерства як ключовий компонент Концепції Нової української школи .....	161

### Розділ IV

## ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ

<b>Ромашенко В. Є., Борматова К.М.</b> Проблемні аспекти формування комунікативної компетентності менеджера освіти .....	169
<b>Ромашенко В. Є., Желєзний І.І.</b> Формування управлінської культури менеджера освіти в умовах магістратури .....	177
<b>Мойсеєнко Р.М., Конюченко К.П.</b> Зміст професійної компетентності менеджера освіти .....	185
<b>Задорожна-Княгницька Л.В., Ксенофонтова Г.В.</b> Методична компетентність вихователя закладу дошкільної освіти як педагогічна проблема .....	193
<b>Мойсеєнко Р.М., Куксенко О.В.</b> Самоменеджмент керівника закладу загальної середньої освіти: аналіз базових понять .....	200
<b>Задорожна-Княгницька Л.В., Соболєва К.О.</b> Методична культура керівника закладу освіти: визначення поняття.....	207
<b>ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ</b> .....	216

## ПЕРЕДМОВА

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

Основу збірника складають статті, які відбивають результати наукових досліджень, виконаних здобувачами вищої освіти у форматі комплексної теми кафедри «Теоретичні і методичні засади формування освітньо-професійних і освітньо-наукових програм у магістратурі вищого навчального закладу».

Статті здобувачів вищої освіти готувалися під керівництвом і за безпосередньої участі наукових керівників кваліфікаційних робіт: О. С. Волярської, Л. В. Задорожної-Княгницької, Р. М. Мойсеєнко, Н. Ю. Воєвутко, М. М. Нетреби, І. Б. Тимофєєвої, В. Є. Ромашенко. 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 чотирьох розділах збірника:

✓ «Теоретичні засади організації освіти: вітчизняний та зарубіжний досвід» (наукові підходи до професійної підготовки фахівців з вищою освітою; аспектний аналіз нормативно-правової бази вітчизняної освіти; теоретико-методологічне обґрунтування брендінгу закладу освіти з використанням інтернет-комунікацій; характеристика моделей сучасної освіти; проблеми порівняльної педагогіки у контексті розгляду досвіду організації освіти у Республіці Польща, Франції, Німеччини, Великобританії, Греції);

✓ «Актуальні проблеми управління закладом освіти» (теоретичні підходи до визначення феномену освітнього лідерства; маркетингові стратегії в управлінні закладами загальної середньої освіти; інноваційні моделі управління виховною роботою; особливості організаційно-педагогічної роботи соціального педагога в закладі загальної середньої освіти; методичний супровід діяльності молодих педагогів);

✓ «Теорія і практика організації навчання та виховання» (проблеми полікультурного та національно-патріотичного виховання у закладах загальної середньої освіти; організація освітнього та інклюзивного середовища в умовах початкової школи; питання оптимізації позакласної навчально-виховної роботи; педагогіка партнерства як ключовий компонент Концепції Нової української школи);

✓ «Професійна підготовка менеджерів освіти» (формування комунікативної та професійної компетентності, управлінської культури магістра управління освітою; проблеми оволодіння майбутнім керівником самоменеджментом; розвиток методичної культури керівника закладу 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 I

## ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТИ: ВІТЧИЗНЯНИЙ ТА ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

УДК 37.091.21(477.62)(045)

Бузлама О.О.

### ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В ДОНЕЦЬКІЙ ОБЛАСТІ

*Анотація.* У статті аналізуються особливості організації і забезпечення інклюзивної освіти в закладах освіти Донеччини, виокремлюються надбання у цій галузі, а також проблеми, які потребують негайного вирішення.

*Ключові слова:* інклюзивна освіта, діти з особливими освітніми потребами, заклади дошкільної, загальної середньої та професійної освіти.

**Постановка проблеми.** Демократизація сучасного українського суспільства передбачає забезпечення рівного доступу до якісної освіти усіх його членів, незалежно від віку, статевої чи релігійної приналежності, національності, стану здоров'я тощо. Освіта виступає одним із найважливіших компонентів розвитку суспільства, тому вона не може стояти осторонь соціальних перетворень, які мають місце в сьогоденному житті. Слід зазначити, що Україна робить певні кроки в розробці основ інклюзивної освіти. Остання поступово стає одним із видів навчання, доступним для широких мас українського населення, тому для її організації на всіх освітніх рівнях залучаються усі наявні державні ресурси, створюється нормативно-правова база і розробляються теоретико-методологічні основи впровадження інклюзії у вітчизняний освітній простір на засадах реалізації соціальних стандартів у цьому регіоні. У даному контексті неабиякої актуальності набуває обґрунтування і практична апробація конкретного методичного інструментарію надання інклюзивних послуг у різних регіонах України. Необхідно враховувати досвід надання означених послуг, накопичений в різних областях країни, задля його осмислення й творчого запозичення.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема інклюзивної освіти в Україні та за кордоном представлена в науковому доробку багатьох учених: філософів (В. Андрущенко, Л. Вітгенштайн, С. Гессен, Б. Гершунский, В. Кремень, В. Огнев'юк, Н. Софій, В. Левкулич, С. Боднар, Н. Бокало, Н. Бердяєв, Н. Тарусина, А. Лушніков), соціологів (Г. Бурова, О. Федорова, Л. Сокур'янська, Д. Зайцев, І. Кантемірова, Н. Малафєєв, П. Романов, О. Дікова-Фаворська, О. Ярська-Смірнова), істориків (Т. Букшина, М. Захарчук, В. Бондар, С. Корнєв, А. Ільченко, Т. Єжова, В. Золотоверх), психологів (С. Грабовська, Д. Єрмолаєв, Є. Клепцова, Є. Кулакова), педагогів (А. Колупаєва, А. Сбруєва, К. Косова, Ю. Остроушко, І. Андрусєва, С. Здрагат, Д. Дешлер, О. Таранченко, З. Шевців, О. Богословська,

А. Валицька), дефектологів (І. Константинова, М. Назарова, Ю. Пінчук, А. Анісімова, Р. Аслаєва, Т. Дегтяренко) та фахівців з корекційної педагогіки (А. Гонєєв, Л. Коров'якова, Н. Малофєєв, П. Таланчук, В. Кащенко, Є. Мастюкова, Є. Бондар).

На особливу увагу, на нашу думку, заслуговують наукові дослідження останніх років, а саме: А. Колупаєвої «Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку у загальноосвітні навчальні заклади» (2007 р.), О. Рассказової «Теорія та практика розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти» (2014 р.), Л. Будяк «Організаційно-педагогічні умови інклюзивного навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку в загальноосвітній сільській школі» (2010 р.), О. Василенко «Соціально-педагогічні умови адаптації молодших школярів з особливими потребами до навчання в загальноосвітній школі» (2010 р.), Г. Першко «Підготовка соціальних педагогів до інтеграції дітей з особливостями психофізичного розвитку у середовище загальноосвітнього навчального закладу» (2011 р.), М. Захарчук «Становлення та розвиток інклюзивної освіти у США» (2013 р.), О. Чопік «Формування взаємин дітей з вадами опорно-рухового апарату із здоровими ровесниками в умовах інклюзивного навчання» (2013 р.).

Окрім того, проблема інклюзивного навчання широко представлена науковими доробками закордонних учених, що вивчали: професійну підготовку вчителя до роботи в інклюзивному закладі навчання, міжнародний досвід інклюзивної освіти (М. Ейнскоу, П. Клоу, С. Коул, Н. Уолдрон, М. Мадж); історію розвитку інклюзивної освіти, соціальний статус людей з особливими потребами (К. Барнз, Л. Бартон, Дж. Себба, М. Ейнскоу); спеціальну освіту для дітей з особливими освітніми потребами (Дж. Корбет, Дж. Ендрюс, Дж. Лупарт); психолого-педагогічну підтримку дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивних навчальних закладах (Г. Деніелз, А. Бауер, Дж. Браун) та ін.

Утім відсутнім є цілісне дослідження регіонального аспекту організації інклюзивної освіти.

**Мета статті** – проаналізувати особливості забезпечення інклюзивної освіти в закладах освіти Донеччини.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** На 2017-18 навчальний рік Міністерство освіти і науки України запланувало старт освітньої реформи, задля реалізації якої у Донецькій області було розроблено й представлено Проект регіональної програми «Освіта Донеччини в європейському вимірі 2017 – 2020 рр.». Ця Програма значною мірою відображає головні складові освітньої реформи й передбачає реалізацію низки проектів по її ключовим стратегічним напрямкам: управління та інституційний розвиток, зміст освіти, здоров'я та безпеки, виховання на цінностях сталого розвитку, інтеграція в європейське співтовариство.

У межах Програми розроблено Проект «Освіта дітей з особливими освітніми потребами». Її метою визначено розширення практики інклюзивного та інтегрованого навчання дітей з особливостями

психофізичного розвитку в закладах дошкільної та загальної середньої освіти Донеччини шляхом реалізації інноваційних моделей підготовки педагогічних кадрів та підвищення кваліфікації керівних педагогічних кадрів до роботи у форматі інклюзивної освіти.

Згідно цього Проекту планується **створити**:

- координаційні центри, які забезпечать міжвідомчий підхід до розгляду всіх питань, пов'язаних з особами з особливими освітніми потребами, зокрема з інвалідністю;

- осередок консультативно-корекційного супроводу навчання дітей з особливими освітніми потребами на базі опорних закладів освіти області;

- умови на базі спеціальних закладів освіти для надання підтримки (фахівці, обладнання тощо) педагогам, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання.

Визначається необхідним **забезпечити**:

- інклюзивне освітнє середовище для дітей з особливими освітніми потребами;

- надання консультаційних послуг батькам дітей з особливими освітніми потребами, зокрема з інвалідністю, на базі дошкільних, загальноосвітніх, спеціальних закладів освіти, навчально-реабілітаційних центрів, у яких навчаються такі діти;

висвітлення відповідних матеріалів у періодичних виданнях, на сайті департаментів освіти і науки та обласного інституту післядипломної педагогічної освіти;

- вивчення та узагальнення кращого досвіду педагогічних колективів закладів загальної середньої освіти області, які реалізують ідеї інклюзивної освіти.

Доцільним визнається **запровадити**:

- систему раннього втручання з метою раннього виявлення й надання потрібної підтримки дітям з порушеннями розвитку;

- програми підвищення кваліфікації педагогів й асистентів педагогів до роботи в інклюзивному навчальному середовищі;

- навчальні програми з питань інклюзивної освіти для завідувачів закладів дошкільної освіти, керівників закладів загальної середньої та професійної освіти.

Важливим є **проводити**:

- конференції, майстер-класи, навчальні семінари, тренінги, круглі столи, вебінари, он-лайн-курси, та інші сучасні ефективні форми навчально-методичної роботи з педагогами та керівниками закладів освіти Донецької області, які впроваджують інклюзивне навчання;

- щорічні моніторингові дослідження стану інклюзивної освіти в Донецькій області.

До **очікуваних результатів** Проекту віднесено:

- розроблення ефективної моделі інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами в Донецькій області;



- створення в освітньому просторі Донеччини передумови для розуміння інклюзії як цінності демократичного суспільства, розвитку толерантного ставлення до дітей з особливими освітніми потребами з боку однолітків, педагогів, батьків, громадськості; попередження конфліктів, забезпечення повноцінної соціально-психологічної адаптації та самоактуалізації дітей в умовах закладу освіти;

- посилення співпраці та розвиток партнерських відносин закладу освіти з місцевими громадами й соціальними партнерами;

- дієве забезпечення соціальних гарантій для дітей-сиріт, дітей, позбавлених батьківського піклування, дітей-інвалідів, дітей з малозабезпечених сімей, дітей переселенців та дітей учасників АТО;

- збільшення на 30% інтеграції дітей з особливими потребами в соціумі, отримання ними професійної освіти відповідно до їх можливостей [5].

Окрім цього, регіональною програмою «Освіта Донеччини в європейському вимірі 2017 – 2020 рр.» передбачено навчальний експеримент із впровадження інклюзивної освіти в різноманітних освітніх закладах Донеччини. Зокрема, у чотирьох школах Донецької області (Краматорська українська гімназія Краматорської міської ради, Іллінівська спеціалізована школа I-III ступенів Костянтинівської районної ради, Комунальний заклад «Маріупольська загальноосвітня школа I-III ступенів № 47 Маріупольської міської ради Донецької області», Добропільський навчально-виховний комплекс «Спеціалізована школа I-III ступенів № 4 з поглибленим вивченням окремих предметів – дошкільний навчальний заклад» Добропільської міської ради) триває освітній експеримент з навчання першокласників за новою методикою LEGO. Крім цього, експеримент включає кардинально інші умови і стиль навчання. У межах експерименту відбувається обмін досвідом між освітянами на регіональному та міжрегіональному рівні.

Як зазначила директор Краматорської української гімназії, 40 вчителів Донецької області відвідали уроки, що проводяться за експериментальною програмою. Також вчителі побували у Львові за програмою обміну досвідом. Учасники експерименту контактують і з розробниками програм і навчальних матеріалів, надають інформацію для громадськості про хід експерименту, його практичні аспекти. Однак, за словами директорки, не обійшлося без технічних труднощів, пов'язаних з ремонтом Краматорської гімназії. У зв'язку з цим та з транспортними проблемами батьки 18-ти учнів припинили їх участь в експерименті. Як заявив голова Донецької військово-цивільної адміністрації, здійснюються заходи, спрямовані на прискорення робіт і на притягнення до відповідальності підрядника.

У зв'язку з тим, що в Україні відмічається вельми тривожна тенденція до збільшення кількості дітей з інвалідністю (за даними МОН України, кожна 10-та дитина має особливі потреби в навчанні), а в прифронтовому регіоні ситуація погіршується ще й через фізичні і психологічні наслідки війни, у 2018 році поступово збільшується цільова освітня субвенція на інклюзивну освіту. Так, у Краматорську, Костянтинівці, Покровську та в інших містах вже почали роботу інклюзивні класи [1].

Рішенням Маріупольської міськради № 7/31-2815 «Про створення комунальної установи «Інклюзивно-ресурсний центр Маріупольської міської ради Донецької області» створено Інклюзивно-ресурсний центр, який покликаний сприяти забезпеченню дітей з особливими освітніми потребами необхідною психолого-педагогічною підтримкою [6].

«Основна мета – додаткова освіта та консультації профільних фахівців (психологів, логопедів, дефектологів), щоб допомогти дітям вільно адаптуватися в школі», – уточнює заступник директора Департаменту освіти Інна Дарменко. У Центрі надаватимуть психолого-педагогічну допомогу, вестимуть реєстр дітей, які пройшли комплексну оцінку та знаходяться на обліку, будуть консультувати та взаємодіяти з педагогічними працівниками дошкільних, загальноосвітніх та професійно-технічних навчальних закладів з питань організації інклюзивного навчання. Так само будуть надавати допомогу педагогам, батькам щодо особливостей надання психолого-педагогічної допомоги дітям, консультативно-психологічної допомоги батькам у формуванні позитивної мотивації щодо розвитку дітей. «Ухвалення цього рішення дозволить продовжити реалізацію комплексу заходів щодо поліпшення доступу осіб з особливими потребами до освітніх послуг з урахуванням нових підходів до освіти в нашій країні. Перед нами стоїть завдання ретельно опрацювати цей проект рішення та зробити необхідні корективи», - підкреслює член постійної комісії з питань освіти і науки, духовності, молодіжної політики, у справах сім'ї, культури і спорту, депутат Ніна Воробей [4].

Необхідно зазначити, що питання інклюзивної освіти активно вирішується не лише в межах дошкільної та загальної середньої освіти, а й в межах професійної освіти.

Так, 6 березня 2018 року згідно плану роботи на 2018 рік Навчально-методичним центром професійно-технічної освіти у Донецькій області проведено засідання обласного круглого столу за темою: «Створення освітнього простору в закладах професійної освіти Донецької області для учнів, що закінчили спеціальні загальноосвітні школи-інтернати: проблеми, реалії та перспективи».

У засіданні взяли участь педагогічні працівники ЗП(ПТ)О Донецької області, які працюють з учнями з особливими потребами (розумовими вадами). Педагогічні працівники Маріупольського професійного ліцею будівництва приєдналися до роботи семінару у дистанційному режимі. На сьогодні у Донецькій області існує сім закладів професійної (професійно-технічної) освіти, де навчаються діти зазначеної категорії (всього 279 учнів). Переважна більшість учнів здобуває професії будівельного напрямку.

Завідувач кабінетом виховної та інформаційної роботи НМЦ ПТО у Донецькій області Ніна Белова підкреслила, що особливості навчання та виховання зазначеної категорії учнів пов'язані з наявними у них психопатологічними, неврологічними і соматичними симптомами. Вона зауважила, що розуміння індивідуальних та специфічних потреб таких учнів

дає можливість педагогам ЗП(ПТ)О організувати всі умови для отримання дітьми якісної професійної освіти.

Методичний захід відбувся на базі ДНЗ «Краматорське вище професійне торгово-кулінарне училище». Саме тут вже багато років існує профільне будівельне відділення, де навчаються діти з розумовими вадами за професією «Лицювальник-плиточник» [3].

Вагому роботу із вивчення питань забезпечення інклюзивної освіти в регіоні проводить відділ спеціальної та інклюзивної освіти Донецького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

Коло наукових інтересів відділу становить:

- формування свідомості педагога загальноосвітнього інтернатного закладу%

- організаційно-методичні аспекти роботи педагогів закладів загальної середньої освіти в екстремальних умовах та кризових ситуаціях життєдіяльності дитини;

- проблеми соціального сирітства;

- створення лінгводидактичного розвивального середовища в умовах закладу освіти.

Пріоритетними напрямками діяльності відділу визначено:

- організація методичної підтримки педагогам, які працюють в класах з інклюзивним навчанням, в закладах дошкільної та загальної середньої освіти;

- створення бази даних ресурсів з питань інклюзивної освіти;

- інформаційна підтримка педагогів і батьків з питань спеціальної та інклюзивної освіти.

При Донецькому обласному інституті післядипломної педагогічної освіти функціонує Науково-методичний центр інклюзивної освіти, завданнями якого є:

- організація просвітницької роботи щодо спеціальної та інклюзивної освіти;

- розроблення методичних рекомендацій для педагогів, психологів, соціальних педагогів, які працюють в інклюзивних класах/групах;

- забезпечення змісту курсів підвищення кваліфікації для педагогічних працівників, які працюють в інклюзивних класах/групах та загальноосвітніх інтернатних закладах;

- організація та проведення науково-методичних та науково-практичних конференцій, семінарів, вебінарів, круглих столів, тренінгів, майстер-класів для педагогічних працівників, які працюють в загальноосвітніх інтернатних закладах та інклюзивних класах/групах;

- рецензування психокорекційних програм для дітей, що навчаються в умовах інклюзії;

- організація діяльності районних методичних об'єднань педагогів спеціального, інклюзивного та інтегрованого навчання;

- вивчення, узагальнення та впровадження досвіду інклюзивної моделі освіти в ЗДО та ЗЗСО;

- надання методично-консультативної та інформаційної підтримки

керівникам закладів освіти, педагогам-дефектологам, практичним психологам, що працюють в умовах спеціального, інклюзивного та інтегрованого навчання.

Основні напрямки роботи центру:

- надання консультацій з питань спеціальної освіти, впровадження інклюзивної моделі освіти;
- розроблення та видання методичних публікацій;
- налагодження партнерських взаємозв'язків з науковими та науково-методичними закладами [2].

Утім, можна виділити кілька груп проблем на рівні області в забезпеченні організації інклюзивної освіти.

1. Створення необхідних умов для навчання дітей з обмеженими можливостями (обладнання, реабілітаційні заходи, психолого-педагогічний супровід та ін.).

2. Виділення тих груп дітей, які можуть навчатися у звичайних школах, і тих, яким краще буде вчитися в спеціалізованих установах (діти з важкими порушеннями, діти, які потребують абсолютно специфічних методик навчання і середовища спілкування).

3. Кадрова проблема. Дефіцит учителів з відповідним досвідом, асистентів учителів. Для більшості категорій дітей необхідний постійний психологічний супровід.

4. Значні психологічні травми у дітей внаслідок війни, які накладають відбиток на весь процес навчання. Представники громадських організацій, що займаються психологічною реабілітацією дітей, і організацій, які здійснюють просвітницьку діяльність з інклюзивної освіти, відносять дітей з психологічними травмами до окремої групи дітей з особливими потребами. Вони акцентують увагу на необхідності створення для таких дітей спеціального навчального середовища.

5. Подолання суспільних стереотипів у ставленні до людей з особливими потребами.

Найважче поки піддаються вирішенню три останні проблеми [1].

**Висновки.** Таким чином, в Донецькій області останнім часом приділяється серйозна увага питанням організації і забезпечення інклюзивної освіти. Створюються інклюзивні групи і класи в закладах дошкільної, загальної середньої та професійної освіти, відповідні центри із надання методичної допомоги, розробки навчальної літератури тощо.

### Література

1. Впровадження освітньої реформи на рівні Донецької області: динаміка, досягнення і проблеми. URL : <http://акмц.укр/vprovadzheniya-osvitnoyi-reformi-na-rivni-donetskoyi-oblasti-dinamika-dosyagnennya-i-problemi/>

2. Донецький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти. URL : <https://ippo.dn.ua/index.php/viddil/viddil-spetsialnoi-ta-inkliuzivnoi-osvity>.

3. НМЦ ПТО у Донецькій області проведено засідання обласного круглого столу з проблем інклюзивної освіти. URL : <http://nmcdon.org.ua/index.php/k2/news/item/4312-nmcsptoudonetskiyoblastiprovedenozasidannyaoblasnohokruhlohostoluzprobleminklyuzivnoyi-osvity>

4. У Маріуполі створюють всі умови для отримання якісної освіти дітьми з інвалідністю. URL : <http://education-inclusive.com/u-mariupoli-stvoryuyut-vsi-umovy-dlya-otrymannya-yakisnoyi-osvity-ditny-z-invalidnistyu/>

5. Регіональна програма розвитку освіти: «Освіта Донеччини у європейському вимірі 2017-2020 рр.». URL : <http://dn.gov.ua/regionalna-programa-osvita-donechchyny-v-yevropejskomu-vymiri-2017-2020-roky/>

6. Рішення Маріупольської міськради № 7/31-2815 «Про створення комунальної установи «Інклюзивно-ресурсний центр Маріупольської міської ради Донецької області» URL : <http://mariupolrada.gov.ua/uploads/5/27309-7.31-2815.pdf>

УДК 378 (477+495)(045)

Дьяконова К. Ю.

## СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «ВИЩА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА» У ВІТЧИЗНЯНІЙ І ГРЕЦЬКІЙ НАУЦІ

*Анотація.* Стаття присвячена визначенню сутності поняття «вища педагогічна освіта» у вітчизняній та грецькій науковій думці. Виділено спільне й відмінне у тлумаченні мети й завдань, компонентів вищої педагогічної освіти.

*Ключові слова:* педагогічна освіта, вчитель, професійна підготовка вчителя, складові професійної підготовки.

**Постановка проблеми.** Сьогодні наша держава переживає докорінні зміни соціально-економічних відносин в організації життєдіяльності суспільства. Освітні процеси в країні мають відповідати цим змінам, сприяти трансформаційним перетворенням, адаптуватися до них. Вища освіта є особливою, оскільки впливає на соціально-економічні процеси перетворення сьогодення і забезпечує майбутню підготовку нового покоління професіоналів, формуючи високоякісний людський та соціальний капітал. Саме система вищої освіти є тим осередком науки та культури, який передає знання, уміння та навички молодому поколінню, формує світогляд, культуру, мораль кожного випускника – майбутнього суспільства. Вища освіта в сучасних умовах має пріоритетне значення, належить до фундаментальних основ забезпечення розвитку соціально-економічної системи України.

Формування інформаційно-технологічного суспільства, докорінні зміни в соціально-економічному, духовному розвитку держави потребують підготовки педагога нової генерації. Реалізація цього стратегічного завдання зумовлена також глибинними змінами в системі й структурі вищої освіти та необхідністю інтеграції національної системи освіти в європейський освітній простір. Це вимагає визначення концептуальних довгострокових стратегій щодо подальшого вдосконалення та розвитку педагогічної освіти із урахуванням як національного, так і зарубіжного педагогічно цінного досвіду в цій галузі.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Удосконаленню вищої педагогічної освіти сприяють наукові дослідження вчених з таких питань, як

теоретичні та методологічні засади підготовки вчителя (Ш. Амонашвілі, Ю. Бабанський, В. Гриньова, В. Кремень, О. Піскунов, В. Сухомлинський), організація педагогічної практики (М. Жидкоблінов, В. Шулдик, Г. Шулдик, Н. Яковець), особливості підготовки педагога до виховної роботи (О. Кучерявий, Г. Троцько, Т. Шанскова), проблема індивідуалізації професійної підготовки вчителя та формування вмінь студентів до індивідуальної роботи (В. Єремєєва, О. Пехота), технологія професійної підготовки педагогічних працівників (О. Антонова, Т. Семенюк, С. Сисоєва) тощо.

Однак, незважаючи на всебічне дослідження вітчизняними науковцями питань педагогічної освіти, однією з умов її якісного вдосконалення є вивчення та ефективне застосування позитивного педагогічного досвіду зарубіжних країн. Так, ученими України вивчено особливості педагогічної освіти у Польщі (А. Василюк), Німеччині (В. Гаманюк), Японії (О. Озерська), Норвегії (В. Семілетко), Великій Британії (Н. Яцишин) та інших країнах. Утім Греція залишилась чи не єдиною європейською країною, сучасний педагогічний досвід якої, зокрема проблема організації і забезпечення вищої педагогічної освіти, є недостатньо дослідженою вітчизняними ученими. Так, у деяких наукових працях проаналізовано особливості розвитку педагогічної науки в європейських країнах, де знаходить висвітлення окремий фактографічний матеріал щодо професійної підготовки вчительських кадрів у Греції. У поодиноких наукових статтях і тезах конференцій узагальнено подається характеристика сучасної системи середньої та вищої, а також післядипломної педагогічної освіти в цій країні. Серед дисертаційних досліджень виокремлюємо лише кандидатську і докторську дисертації Ю. Короткової та кандидатську дисертацію О. Проценко.

**Мета статті** полягає у визначенні сутності поняття «вища педагогічна освіта» у вітчизняній та грецькій науковій думці, виділенні спільного й відмінного у тлумаченні мети й завдань, компонентів вищої педагогічної освіти.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Численні наукові джерела по-різному визначають поняття «педагогічна освіта».

Педагогічна освіта розглядається як система підготовки спеціалістів дошкільної, початкової та середньої освіти. До працівників цієї категорії також належать викладачі загальноосвітніх дисциплін професійних закладів освіти, педагогічний персонал закладів додаткової освіти дітей, підлітків і молоді, соціальні педагоги тощо [18]. У широкому контексті під терміном «педагогічна освіта» розуміють професійну підготовку всіх осіб, причетних до навчання і виховання молодого покоління. Її специфіка визначається підвищеними соціальними вимогами до професійної діяльності та особистості учителя, вихователя як суб'єкта педагогічного спілкування і навчально-виховного процесу [10].

Також педагогічну освіту трактують як: підготовку педагогічних і науково-педагогічних кадрів для закладів освіти усіх типів, у тому числі професійно-технічних, середніх спеціальних й вищих; як сукупність знань,

здобутих у результаті цієї підготовки, як систему підготовки фахівців загальної освіти [4].

Заслуговує на увагу поняття «педагогічної освіти» у ширшому змісті, яким іноді позначається професійна підготовка всіх осіб, причетних до освіти і виховання підростаючих поколінь (наприклад, педагогічна освіта батьків), у міру диференціації педагогічної діяльності самостійними освітніми галузями стали дефектологічна, інженерно-педагогічна освіта [6]. Педагогічна освіта у цьому контексті виступає складовою системи освіти, однією з ключових ланок, що визначають рівень і перспективи її розвитку.

Н. Дем'яненко визначає зміст педагогічної освіти через загальнопедагогічну підготовку вчителя, що передбачає об'єктивне соціально-педагогічне явище, спеціально організований процес навчання (викладання і учіння), засвоєння майбутніми педагогами професійних знань, вироблення відповідних умінь і навичок; формування позитивних соціальних і пізнавальних потреб самовиховання й самореалізації [5]. Отже, загальнопедагогічна підготовка – це процес послідовного опанування студентами змісту дисциплін педагогічного циклу в єдності їх теорії і практики, а також – сукупний підсумок, що визначає сформовані загальнопедагогічні вміння та навички майбутнього вчителя й забезпечує оволодіння основами педагогічної діяльності, що за сутністю наближається до поняття «педагогічна освіта».

Педагогічна освіта розглядається як професійно-педагогічна підготовка, що передбачає вивчення студентами теоретичних педагогічних дисциплін, формування на основі одержаних знань професійних умінь і навичок, залучення майбутнього педагога до системи неперервної педагогічної практики, засвоєння елементів педагогічної техніки, що в сукупності забезпечує пізнання й оволодіння основами професійно-педагогічної діяльності [5]. Це об'єктивно існуючий процес навчання (викладання і учіння), засвоєння майбутнім педагогом професійних знань, вироблення відповідних умінь і навичок; формування у нього позитивних соціальних і пізнавальних потреб самовиховання, самоосвіти, самовдосконалення та самореалізації; досягнення з цією метою єдності педагогічної теорії і шкільної практики, науковості, культуровідповідності, фундаментальності, мобільності знань.

Завдання педагогічної освіти, як уважає Д. Мазоха, полягає у формуванні вчителя як фахівця і як людини високої культури, яка має особистий позитивний вплив на індивідуальність учня. До завдань педагогічної освіти можна віднести: а) підготовку педагога, здатного забезпечити всебічний розвиток особистості; б) організацію профорієнтаційної роботи та відбору здібної молоді для навчання у закладах вищої педагогічної освіти; в) розробку і запровадження державних стандартів педагогічної освіти; г) формування державного замовлення на підготовку педагогічних працівників [10].

Проблеми педагогічної освіти, зумовлені новими цивілізаційними викликами людині, модернізацією системи вищої школи, входженням України до європейського освітнього простору, органічно взаємопов'язані, оскільки

йдеться про досягнення єдиної мети – підвищення якості національної освіти та забезпечення підготовки людини до життя у сучасному динамічному суспільстві [11, с. 189].

Педагогічна освіта також розглядається як спеціально організований процес взаємодії викладачів і студентів, спрямований на створення умов їх підготовки до професійної діяльності у сфері освіти. Результат педагогічної освіти передбачає професійну компетентність, яка передбачає розуміння і цілісний погляд педагога на систему освіти і конкретну педагогічну ситуацію в ній. Педагогічна освіта не може розглядатися лише як спосіб трансляції та засвоєння накопиченого в історії освіти досвіду; педагогічна освіта трактується сьогодні як культуротворчий акт, процес професійного становлення педагога в культурі [12, с. 16].

Педагогічна освіта, як зазначає С. Сисоєва, через свою специфіку є ланкою, яка з'єднує всі рівні і ступені навчання. Дослідниця наполягає, що у сучасному світі педагогічна освіта увійшла у систему складних, часом дуже жорстких, соціально-економічних, культурних і політичних відносин. Тому перед педагогом постає таке завдання: відповідати потребам і запитам особистості і суспільства, бути конкурентоспроможним на ринку освітніх послуг і водночас виконувати свою місію сіяча розумного, доброго, вічного [17, с. 70].

Педагогічна освіта у дослідженнях С. Вітвицької розглядається як багатофункціональний, відкритий, самостійний, своєрідний цикл педагогічної освіти, який має свої функції, мету, зміст, форми та методи, функціонує шляхом реалізації складних організаційних і змістово-процесуальних зв'язків [3]. Професійно-педагогічний компонент педагогічної освіти доцільно спрямувати на розкриття індивідуальних особливостей педагога з метою його професійного саморозвитку. Багатоваріантність педагогічної освіти магістрів, свобода вибору змісту, форм є важливою умовою її гуманізації [12, с. 13].

З наведених вище визначень стає очевидним, що з поняттям «педагогічна освіта» нерозривно пов'язане поняття «підготовка вчителя/педагога/педагогічних кадрів», яке розуміють як засіб та процес здобуття педагогічної освіти.

Якщо порівняти терміни «підготовка» та «освіта», то стає наочним, що перший вживається у двох вимірах: як процес і як результат, а використання терміна «освіта», на думку К. Авраменко, є тривимірним: до процесу і результату додається мережа навчально-виховних закладів [2, с. 18]. Отже, якщо підготовку вчителя розглядати як систему, то остання є системою нижчого порядку відповідно до системи педагогічної освіти, яка, у свою чергу, є складовою професійної освіти; нарешті, професійна освіта є складовою частиною єдиної системи освіти тієї чи іншої країни.

Вивчення показало, що в педагогічній літературі стосовно підготовки вчителя усіх освітніх ланок і спеціальностей вживаються такі терміни, як «професійна підготовка» та «професійно-педагогічна підготовка». Щодо першого, то зауважимо, що хоча різні дослідники і вносять певні варіації в його визначення, але усі однаково розуміють «професійну підготовку» як



сукупність усіх її складових (традиційно – загальнонаукової, спеціально-предметної, психолого-педагогічної, практичної), забезпечення яких веде до формування готовності вчителя до педагогічної діяльності.

Так, наприклад, Л. Пуховська розглядає професійну підготовку вчителя у трьох ракурсах: 1) як соціокультурний феномен, що є автономною цілісністю, має свою внутрішню організацію і послідовно здійснює реалізацію покладених на нього функцій; 2) як національну систему підготовки педагогічних кадрів, яка є синтезом різних (за метою, структурою, змістом) моделей та систем підготовки спеціалістів-педагогів; 3) як підсистему національної системи педагогічної освіти, що виконує функцію її базової ланки [16, с. 6]. Складовими професійної підготовки вчителя дослідниця називає: а) загальноосвітню (або загальнонаукову); б) спеціально-предметну; в) спеціально-професійну (психолого-педагогічну та методичну) складові [15, с. 146].

К. Авраменко на означення цілісної підготовки вчителя в сукупності усіх її складників також вживає термін «професійна підготовка». Компонентами структури професійної підготовки вчителя початкових класів, на думку дослідниці, є загальноосвітня, психолого-педагогічна і спеціальна підготовка. Психолого-педагогічний компонент, у свою чергу, складається з психологічної, педагогічної і методичної підготовки. Невід’ємною складовою, що об’єднує усі компоненти професійної підготовки вчителя початкових класів, К. Авраменко називає педагогічну практику [2, с. 23].

О. Піскунов використовує термін «професійна підготовка», яка, на думку ученого, повинна здійснюватись у трьох напрямках: суспільно-політичному, науковому (спеціальному), психолого-педагогічному. Останній, у свою чергу, поділяється на три відносно самостійних, але взаємопов’язаних компоненти – психологічний, загально-педагогічний, методичний [14, с. 42].

Щодо поняття «професійно-педагогічна підготовка», то деякі учені розуміють його як синонім до терміна «професійна підготовка», тобто мається на увазі підготовка вчителя в сукупності усіх її компонентів: загальнонаукового, спеціально-предметного, психолого-педагогічного.

Наприклад, у навчальному посібнику «Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій» за редакцією І. Зязюна та О. Пехоти «професійно-педагогічна підготовка» розглядається як підготовка до неперервного професійного розвитку, при цьому виділяються такі функції сучасної професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя, як соціально-гуманітарна, психолого-педагогічна, фахова, практична [13, с. 36].

О. Абдулліна характеризує «професійно-педагогічну підготовку» вчителя як багатобічну систему, яка об’єднує відносно самостійні, але взаємопов’язані і взаємозумовлені системи підготовки: суспільно-політичну, спеціально-наукову, психолого-педагогічну, загальнокультурну [1, с. 24]. Тобто у перших двох прикладах спостерігається ототожнення понять «професійно-педагогічна підготовка» та «професійна підготовка».

Іншими ученими під «професійно-педагогічною підготовкою» розуміється лише її педагогічний компонент (О. Пехота) або психолого-

педагогічний та практичний (Л. Хомич], або психологічний, педагогічний, методичний компоненти разом з педагогічною практикою (Н. Яцишин).

Таким чином, у вітчизняній педагогічній літературі простежуються певні розбіжності у змістовому наповненні термінів «професійна підготовка» та «професійно-педагогічна підготовка». Відсутня однозначність і у виділенні складових професійної підготовки педагогічних кадрів, що спостерігається не тільки в наукових джерелах, а також і на законодавчому рівні.

Так, у Концепції педагогічної освіти (1998 р.) зазначено, що зміст педагогічної освіти, виходячи з її особливостей, передбачає соціально-гуманітарну, психолого-педагогічну, фахову і практичну підготовку [7, с. 18]. У Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір (2004 р.) зміст педагогічної освіти передбачає фундаментальну, психолого-педагогічну, методичну, інформаційно-технологічну, практичну і соціально-гуманітарну підготовку педагогічних і науково-педагогічних працівників [8, с. 6].

Таким чином, підсумовуючи погляди вітчизняних науковців на сутність, структуру, мету і завдання професійної підготовки вчителя, Ю. Короткова робить такі узагальнення та уточнення:

- професійна підготовка вчителя є процесом і засобом здобуття педагогічної освіти;

- професійна підготовка забезпечується шляхом засвоєння таких компонентів її змісту, як фахової (або фундаментальної, або спеціально-предметної), психолого-педагогічної, методичної, інформаційно-технологічної, практичної і соціально-гуманітарної підготовки;

- поняття «професійно-педагогічна підготовка вчителя, на нашу думку, включає лише психолого-педагогічний та методичний компоненти;

- у процесі професійної підготовки відбувається цілісний розвиток особистості студентів – майбутніх учителів, формуються їх індивідуальні професійні якості;

- кінцевою метою професійної підготовки вчителя є формування спеціаліста, здатного забезпечити цілісний розвиток особистості своїх майбутніх учнів [9, с. 31].

Отже, ми під поняттям «професійна підготовка вчителя» розуміємо цілеспрямований, особистісно орієнтований процес, що здійснюється в ході здобуття педагогічної освіти і має за мету формування спеціаліста, здатного до здійснення навчання, виховання і цілісного розвитку особистості учнів.

Щодо грецьких наукових джерел, то в тлумачному словнику новогрецької мови зазначається, що підготовка – це сума знань, набута людиною в певній науковій галузі, навчання за обраною спеціальністю з метою успішного виконання професійної діяльності [19, с. 860]. Тобто можемо визначити двовимірність уживання терміна «підготовка» як в українській, так і в грецькій науці: як процес і як результат.

Однаково з українською педагогічною літературою визначається місце професійної підготовки педагогічних кадрів у системі освіти Греції: народна освіта (λαϊκή εκπαίδευση) – професійна освіта (επαγγελματική εκπαίδευση) –

педагогічна освіта (εκπαίδευση εκπαιδευτικών) – професійна підготовка (επαγγελματική κατάρτιση). Але якщо українські дослідники демонструють різноманітні підходи до визначення сутності професійної підготовки педагогічних кадрів, високий рівень теоретичної розробки даної проблеми, то науковці Греції більше уваги приділяють вирішенню практичних завдань організації професійної підготовки вчителя, натомість, теоретичні питання підготовки останнього висвітлені недостатньо.

Аналіз праць грецьких учених з теорії професійної підготовки вчителя показав, що деякі з них, наприклад, К. Харіс, Х. Антоніу та інші, ототожнюють такі поняття, як «педагогічна освіта» і «професійна підготовка педагогічних кадрів», уживаючи їх синонімами [9, с. 33], з чим українські дослідники навряд чи б погодились. Інші, наприклад, А. Казаміас, М. Кассотакіс, розрізняють такі поняття, як «наукова підготовка» (επιστημονική κατάρτιση) та «професійна підготовка» (επαγγελματική κατάρτιση). Під науковою підготовкою розуміється її загальнонауковий та спеціально-предметний компоненти, під професійною – психолого-педагогічна складова разом із педагогічною практикою [9, с. 33].

Отже, на підставі вивчення грецької педагогічної літератури стосовно проблеми професійної підготовки вчителя можемо зробити такі узагальнення:

- професійна підготовка вчителя розглядається грецькими ученими як засіб і процес здобуття педагогічної освіти, хоча деякими дослідниками ототожнюються такі поняття, як «професійна підготовка вчителя» та «педагогічна освіта»;

- професійна підготовка майбутнього вчителя, на думку грецьких науковців, має бути особистісно орієнтованою. Завданням професійної підготовки вчителів проголошується не накопичення певної суми знань, умінь і навичок, а цілісний розвиток особистості студентів, які володіють різноманітними способами отримання інформації та збагачення знань і є здатними у майбутньому навчити цього своїх учнів;

- чітко простежується соціологічний аспект професійної підготовки вчителя.

**Висновки.** Таким чином, порівняльний аналіз теоретичних поглядів українських та грецьких дослідників на проблему професійної підготовки вчителя дозволив виділити такі спільні положення:

- 1) розуміння професійної підготовки вчителя як процесу і результату здобуття педагогічної освіти;

- 2) надання професійній підготовці вчителя особистісно орієнтованого характеру, метою якої, насамперед, є формування компетентної у своїй справі особистості студента, здатного до цілісного розвитку своїх майбутніх учнів.

Відмінним, на нашу думку, є демонстрація вітчизняними дослідниками високого рівня теоретичної розробки даної проблеми, у той час, як науковці Греції більше зосереджені на вирішенні практичних завдань організації професійної підготовки вчителя. Однак грецькі учені більше уваги приділяють дослідженню питань підготовки вчителя до навчання і виховання дітей з обмеженими можливостями, а також до роботи у полікультурному класі.

## Література

1. Абдуллина О. А. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования* / О. А. Абдуллина. – М. : Просвещение, 1990. – 140 с. – Библиогр. : с. 139–140.
2. Авраменко К. Б. *Методична підготовка вчителів початкових класів у педагогічних навчальних закладах України (1956–1996 рр.)* : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Авраменко Квітослава Богданівна. – К., 2001. – 296 с.
3. Вітвицька С. С. *Методологічні основи ступеневої педагогічної освіти* / С. С. Вітвицька // *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. – Житомир: В-во ЖДУ, 2005. – Вип. 21. – С. 8–12. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/165/1/cd1.pdf>
4. Гончаренко С. У. *Український педагогічний словник* / Семен Устимович Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
5. Дем'яненко Н. М. *Загальнопедагогічна підготовка майбутнього вчителя в історії вищої школи України (XIX – перша чверть XX ст.)*: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Наталя Миколаївна Дем'яненко. – К., 1999. – 47 с.
6. *Енциклопедія освіти*; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
7. *Концепція педагогічної освіти* // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – 1999. – № 8. – С. 8–23.
8. *Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір* : затв. Наказом М-ва освіти і науки України № 998 від 31.12.2004 р. – К., 2004. – 9 с.
9. Короткова Ю. М. *Професійна підготовка вчителя початкових класів у сучасній Греції* : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Короткова Юлія Михайлівна. – Харків, 2008. – 246 с.
10. Мазоха Д. С. *На шляху до педагогічної професії* / Д. С. Мазоха. – К., 2005 – С. 31.
11. Мачинська Н. І. *Педагогічна освіта як складова становлення майбутнього фахівця в умовах вищого навчального закладу непедагогічного профілю* / Н. І. Мачинська // *Наукові записки*. – Випуск 103. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2012. – 424 с. – С. 183–190.
12. Мачинська Н. І. *Педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю: монографія* / Н. І. Мачинська; за ред. докт. пед. наук, проф., членкор. НАПН України С. О. Сисоєвої. – Львів: ЛьвДУВС, 2013. – 416 с.
13. *Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій* : навч. посібник / О. М. Пехота, В. Д. Будак, А. М. Старева та ін. ; за ред. І. Я. Зязюна, О. М. Пехоти. – К. : А. С. К., 2003. – 239 с. – *Бібліогр.* : в кінці розд.
14. Пискунов А. И. *Профессионально-педагогическая подготовка будущего учителя* / А. И. Пискунов // *Советская педагогика*. – 1985. – № 12. – С. 42–47.
15. Пуховська Л. П. *Тенденції розвитку систем підготовки вчителів у Європі* / Л. П. Пуховська // *Педагогіка і психологія*. – 1994. – № 3. – С. 144–152.
16. Пуховська Л. П. *Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності* : моногр. / Л. П. Пуховська ; АПН України ; Ін-т педагогіки і психології професійної освіти. – К. : Вища шк., 1997. – 179 с.
17. Сисоєва С. О. *Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу: монографія* / Світлана Олександрівна Сисоєва. – Хмельницький: ХГПА, 2008. – 324 с.
18. Шахов В. І. *Теоретико-методологічні основи базової педагогічної освіти майбутніх учителів*: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. докт. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Володимир Іванович Шахов. – Тернопіль, 2008. – 45 с.

УДК 378.024(67)

Задорожна-Княгницька Л.В.,  
Коляда К.О.

## КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ З ВИЩОЮ ОСВІТОЮ

***Анотація.** У статті розглянуто зміст поняття «компетентнісний підхід». Викладено результати аналізу поняття компетентності, обґрунтованого вітчизняними і зарубіжними науковцями. Акцентовано увагу на тому, що дотримання компетентнісного підходу в професійній освіті забезпечить її модернізацію, задовольнить виклики нового тисячоліття, дозволить підготувати творчого фахівця, здатного здійснювати інноваційну освітню діяльність.*

***Ключові слова:** компетентність, підхід, компетентнісний підхід, здобувач вищої освіти.*

**Постановка проблеми.** Освітньо-професійна програма підготовки фахівців з вищою освітою в умовах конкуренції на ринку праці має бути спрямованою на узгодженість й органічне поєднання соціально-гуманітарної та професійно зорієнтованої складових, застосування інформаційних і комунікативних технологій для формування у випускника закладу вищої освіти професійної компетентності.

Одним із оптимальних шляхів задоволення потреб суспільства щодо всебічно підготовлених фахівців – випускників закладів вищої освіти, є застосування компетентнісного підходу до їх підготовки. Актуальність і необхідність його дослідження обумовлена постійно зростаючими вимогами ринку праці, зростанням академічної мобільності викладачів та здобувачів вищої освіти. Необхідність розвитку професійної компетентності фахівця з вищою освітою, який відповідає запитам сучасної економіки і соціокультурного розвитку суспільства сьогодні розглядається як необхідна умова і пріоритетний напрямок модернізації системи педагогічної освіти.

Підготовка фахівців в умовах магістратури закладу вищої освіти регулюється в Україні нормативно-правовими актами з питань: розвитку освіти (Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013); Закони України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), «Концептуальні засади реформування середньої освіти (**Концепція нової української школи**)» (2017)); педагогічної освіти (Державна програма «Вчитель» (2002), Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір (2004), Галузева Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти (2013); ступеневої освіти (Постанови Кабінету Міністрів України «Перелік напрямів та спеціальностей,

за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями» (1997), «Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні» (2013), Положення «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» (2013).

У зазначених вище документах визначено вимоги до професійної підготовки сучасного фахівця, результатом якої є сформована професійна компетентність.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблеми підготовки магістрів з управління освітою та підвищення їх професійного рівня розглядаються вітчизняними й зарубіжними науковцями в таких аспектах: обґрунтування наукових підходів до професійної підготовки (В. І. Андреев, Є. В. Бондаревська, В. П. Бранський, М. Б. Євтух та ін.); психолого-педагогічні основи формування знань, умінь і навичок (Є. С. Березняк, Б. С. Гершунський, Є. О. Климов, С. Г. Москвичов, А. М. Омаров, Р. Х. Шакуров та ін.). Компетентісний підхід обґрунтовано у дослідженнях Г. В. Беленької, В. І. Бобрицької, М. С. Голованя, О. А. Дубасенюк, В. І. Лугового, О. В. Овчарук, С. О. Сисоєвої, А. В. Хуторського, В. М. Шепеля та ін.

Теоретичний аналіз наукових досліджень свідчить, що проблема професійної підготовки фахівців в умовах магістратури закладу вищої освіти на засадах компетентісного підходу розкрита вітчизняними науковцями повно та глибоко.

**Метою статті** є розкриття сутності компетентісного підходу до професійної підготовки сучасного фахівця, висвітленого у дослідженнях вітчизняних науковців.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Як головні принципи освіти в умовах соціально-економічних змін можна назвати такі:

– соціального й особистісного розвитку (нове розуміння загальної культури фахівця в інформаційному суспільстві як поєднання гуманістичної, наукової і технологічної складових, як бази для організації особистого, професійного і соціального життя);

– культурно-історичного і ціннісного розвитку (інтеграція культурноісторичного і ціннісно-аксіологічного феноменів, засвоєння яких дасть змогу усвідомити такі істини і цінності, як пізнання природи, суспільства, людини і мистецтва);

– індивідуального просування (реалізація інтегративно-модульних технологій освіти, які базуються на єдності нормативного (соціального) та індивідуального, який дає можливість особистості конструювати індивідуальні освітні маршрути);

– компетентісного підходу (забезпечення грамотності й компетентності, розвитку загальної інтелектуальної культури, створення наукової бази в професійній галузі) [1, с.10].

Поняття «підхід» у загальному розумінні означає певну сукупність різноманітних засобів та прийомів, які діють певним чином на когось; вихідну позицію, що складає основу дослідницької діяльності. Такий підхід орієнтує

людину на постійне професійне й особистісне самовдосконалення, самостійний пошук нових знань, самостійний розвиток необхідних умінь та навичок [2].

В умовах прагнення до забезпечення якісної вищої освіти, однією з актуальних проблем, що вирішує протиріччя між існуючою освітньою практикою та новими вимогами до результату освіти є ідея компетентнісного підходу в професійній підготовці фахівців [7].

Звернення уваги науковців до формування професійної компетентності зумовлено:

- переходом світової спільноти до інформаційного суспільства, де пріоритетним вважається не просте накопичення студентами знань та предметних умінь і навичок (мета так званої «знаннєвої педагогіки»), а й формування вміння вчитися, оволодіння навичками пошуку інформації, здатності до самонавчання упродовж життя, де ці новоутворення стають визначальною сферою професійної діяльності людини [5];

- особливою актуалізацією глобалізації усіх сфер життєдіяльності особистості і суспільства в умовах загально цивілізаційних тенденцій сучасного світу, що вимагає від вищої школи надати молодій людині елементарні можливості інтегруватися в різні соціуми, самовизначатися в житті, активно діяти, бути конкурентоспроможною на світовому ринку праці [6, с. 6–7].

Більшість дослідників зазначають, що завдання сучасної вищої освіти полягає в тому, щоб не тільки дати професійні знання, а й підготувати фахівця, який глибоко розуміє і знає свою роль у суспільстві, вміє творчо використовувати здобуті знання на практиці, а також вміє працювати з людьми у колективі [2].

Компетентний фахівець відрізняється від кваліфікованого тим, що він: реалізує у своїй роботі професійні знання, вміння та навички; завжди саморозвивається та виходить за межі своєї дисципліни; вважає свою професію великою цінністю. Світова спільнота висуває до майбутніх фахівців свої вимоги. По-перше, фахівець повинен володіти знаннями сучасних науково-педагогічних, суспільних і політичних проблем; мати здатність застосовувати професійні знання на практиці; формулювати й вирішувати різноманітні професійні проблеми та задачі; проектувати процеси або системи відповідно до поставлених завдань. По-друге, майбутній фахівець повинен ефективно взаємодіяти з колективом, уміти застосовувати навички та вивчені методи в науково-педагогічній практиці, володіти професійною та етичною відповідальністю [4, с. 138].

В. О. Радкевич зауважує, що «під компетентнісним підходом необхідно розуміти метод моделювання результатів професійної освіти і навчання та їх представлення у вигляді норм якості підготовки кваліфікованих працівників компетентнісний підхід не протистоїть традиційному, знаннєвому підходу, який продовжує використовуватися у професійній освіті, а навпаки – істотно розширює його зміст особистісно орієнтованим навчальним матеріалом... особливістю компетентнісного підходу в професійній освіті та навчанні є його

гуманістична, гуманітарна і практична спрямованість на забезпечення професійного розвитку й самоствердження особистості кваліфікованого робітника у процесі набуття необхідних для успішного функціонування в суспільстві компетенцій і, у кінцевому підсумку, компетентностей, що підвищує рівень їх соціального захисту в умовах ринкової економіки» [4]. У зазначеному контексті йдеться не стільки про щось принципово нове, як про зміщення акцентів у підходах, що застосовуються в системі освіти, щоб привести її результати у відповідність з вимогами сьогодення, запитами ринку праці передусім.

Н. С. Побірченко вказує, що при застосуванні компетентнісного підходу в сучасній освіті відбувається зміщення кінцевої мети освіти зі знань на компетентності. При цьому під компетентністю розуміється певна інтегральна здатність розв'язувати конкретні проблеми, що виникають у професійній діяльності. Однак така здатність, все ж таки, передбачає наявність знань, якими потрібно володіти не стільки як такими, скільки володіти певними особистісними характеристиками і вміння у будь-який час знайти і відібрати потрібні знання у створенні людством величезних сховищах інформації [11, с. 28].

І. М. Матійків констатує: «Компетентнісний підхід підсилює власне практико-орієнтованість освіти, висуває на перший план не лише інформованість учня, а й уміння вирішувати життєві та професійні проблеми, акцентує увагу на результатах освіти. Причому як результат розглядається не сума засвоєної інформації, а здатність людини діяти у проблемних ситуаціях. Тип цих ситуацій залежить від типу освітньої установи, для професійних освітніх установ – від видів діяльності, які визначаються стандартом спеціальності майбутніх фахівців. Компетентнісний підхід – це підхід, при якому результати освіти визнаються значущими за межами освітньої системи» [10, с. 48-49].

Дотримання компетентнісного підходу в професійній освіті забезпечить її модернізацію, задовольнить виклики нового тисячоліття, дозволить підготувати творчого фахівця, здатного здійснювати інноваційну освітню діяльність.

У працях вчених виокремлено три основні категорії компетенцій – інструментальні, міжособистісні та системні. Інструментальні компетенції містять когнітивні здібності, технологічні та лінгвістичні вміння, а саме: здатність до аналізу та синтезу; уміння організувати й планувати; базові загальні знання; базові знання з професії; комунікативні навички з рідної мови; елементарні комп'ютерні навички; навички оперування інформацією; здатність вирішувати нестандартні завдання; здатність приймати рішення [2].

Міжособистісні компетенції – це індивідуальні здібності, що пов'язані з умінням виражати почуття й формувати стосунки, з критичним осмисленням і здатністю до самокритики, а також соціальні навички, пов'язані з процесами соціальної взаємодії і співпраці, умінням працювати в групах, брати соціальні та етичні зобов'язання. Комплекс міжособистісних навичок містить:

- здатність до критики та самокритики;



- здатність працювати в команді;
- міжособистісні навички;
- здатність працювати в міждисциплінарній команді;
- здатність співпрацювати з експертами в інших предметних галузях;
- здатність сприймати різноманітність та міжкультурні відмінності;
- здатність працювати в міжнародному контексті;
- прихильність до етичних цінностей [2].

Системні компетенції – це поєднання розуміння, відношення та знання, що дозволяють сприймати співвідношення частин цілого одна з одною та оцінювати місце кожного з компонентів у системі, здатність планувати зміни з метою вдосконалення системи та конструювати нові системи. Вони охоплюють: здатність застосовувати знання на практиці; дослідницькі здібності; здібність до навчання; здатність адаптуватися до нових ситуацій; здатність генерування нових ідей; здатність до лідерства; розуміння культур та звичаїв інших країн; здатність працювати автономно; здатність до розробки проектів та керування ними; здатність до ініціативи та підприємництва; відповідальність за якість; прагнення до успіху [4].

Загальною ідеєю компетентнісного підходу є компетентнісно орієнтована освіта, яка спрямована на комплексне засвоєння знань та способів практичної діяльності, завдяки яким людина успішно реалізує себе в різних галузях своєї життєдіяльності. Він переміщує акценти з процесу нагромадження нормативно визначених знань, умінь і навичок у площину формування й розвитку в майбутніх керівників закладів освіти здатності практично діяти і творчо застосовувати набуті знання й досвід у різних ситуаціях. Це потребує від викладача змістити акценти у своїй навчально-виховній діяльності з інформаційної до організаційно-управлінської площини. У першому випадку він відіграв роль ретранслятора знань, а в другому – організатора освітньої діяльності. Змінюється і модель поведінки студента – від пасивного засвоєння знань до дослідницько активної, самостійної та самоосвітньої діяльності. Процес наповнюється розвивальною функцією, яка стає інтегрованою характеристикою навчання. Така характеристика має сформуватись у процесі навчання і включає знання, вміння, навички, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості [13].

Стосовно основних відмінностей компетентнісного підходу від традиційного, Т. М. Литвин відзначає наступне: «На відміну від знань, умінь, навичок, що передбачають дію за аналогією, за зразком, компетентність передбачає досвід успішного здійснення самостійної діяльності, вміння приймати ефективні рішення у незнайомих ситуаціях. По-перше, потрібно визнати, що змістом компетентнісного підходу є спрямованість навчального процесу на формування та розвиток в особистості системи ключових і предметних компетенцій. По-друге, особливостями компетентнісного підходу є: визнання компетенцій у якості кінцевого результату навчання та їх цілеспрямоване формування; перенесення акцентів із поінформованості суб'єктів навчання на їх вміння використовувати інформацію для вирішення

практичних проблем; студентоцентрирована спрямованість навчання; націленість фахової підготовки на майбутнє працевлаштування випускників. По-третє, специфіка компетентнісного підходу полягає в тому, що в ньому комплексно поєднуються поняття як компетентності, так і компетенцій» [9, с. 13-14].

Закон України «Про вищу освіту» (2014) уможливив надання закладам вищої освіти автономії, що відобразилась, зокрема, у розробці освітніх програм та навчальних планів підготовки фахівців різних ступенів вищої освіти. На виконання наказу МОН від 26 січня 2015 р. № 46 «Про особливості формування навчальних планів на 2015/2016 навчальний рік» та з урахуванням основних позицій, викладених у програмному документі «Орієнтири для розробки і впровадження ступеневих програм у галузі освіти» (Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Education), розробленому в якості компоненту Проекту TUNING за підтримки Європейською комісією, у закладах вищої освіти України було розпочато діяльність щодо створення нових освітніх програм на засадах компетентнісного підходу та розробки навчальних планів, які засвідчили інтеграцію й укрупнення навчальних дисциплін [3, с. 174].

Перелік компетентностей випускника магістратури спеціальності 073 «Менеджмент. Управління закладом освіти» відображає загальні тенденції, окреслені «Всеохоплюючою рамкою кваліфікацій для Європейського простору вищої освіти» (The Overarching Framework for Qualifications in the European Higher Education Area – QF-EHEA) та Проектом Тьюнінг «Розбудова освітніх структур у Європі» (Tuning Educational Structures in Europe, 2006). Змістову наповненість таких компетентностей, визначену за результатами зазначеного узагальненого аналізу представлено нижче:

– інтегральна (здатність розв'язувати складні управлінські задачі та педагогічні проблеми у професійній діяльності менеджера освіти, що характеризується невизначеністю умов і вимог);

– загальні (здатності до подальшого навчання, до самоаналізу та коригування діяльності менеджера освіти як складової колективної діяльності, самоменеджменту, саморозвитку; до аналізу, систематизації, виокремлення та перевірки проблем сучасної науково-філософської методології; до критичного аналізу, оцінки й синтезу нових та складних ідей у галузі управління освітою; до публічних виступів, володіння загальними закономірностями мовленнєвої поведінки управлінця-освітянина; здатності ефективного використання інформаційних та комунікаційних технологій в педагогічній та управлінській діяльності; опрацювання інформації (у т.ч. іноземною мовою) для вирішення управлінських і практичних завдань у сфері професійної педагогічної та управлінської діяльності й проведення наукового педагогічного дослідження, вміння виявляти та вирішувати проблеми, генерувати нові ідеї тощо);

– фахові (здатності застосовувати психологічні закономірності в управлінні освітніми закладами, організаційний інструментарій розробки й управління проектами, підприємствами, установами, організаціями; розробляти та приймати управлінське рішення, організовувати його

виконання, здійснювати корекцію, регулювання, облік та контроль; застосовувати наукову українську мову, виконувати дослідження на основі сучасного наукового світогляду з використанням світових напрацювань у галузі управління освітою; здатність до інноваційної професійної діяльності відповідно до цілей і завдань навчального, виховного та управлінського процесу; здатність виявляти, формулювати й розв'язувати управлінські проблеми і завдання шляхом генерування нових ідей, планувати й організовувати функціонування системи управління навчальними і виховними процесами, забезпечувати його координацію і контроль, оперувати сучасним арсеналом можливостей прикладних програмних продуктів та інформаційно-аналітичних систем для управління освітнім процесом; здатність до ефективного управління системою заходів і засобів, що забезпечують безпеку життя та діяльності людини в соціальній та екологічній системах, до виокремлення та розв'язання проблем у закладі освіти, до взаємодії у команді та прояву лідерських якостей; здатність здійснювати управління фінансово-економічною діяльністю освітньої установи, моніторинг та планування діяльності щодо ефективності розвитку персоналу тощо) [3, с. 175-276].

Отже, враховуючи наведене, можна констатувати, що з позицій компетентнісного підходу, для підготовки майбутніх менеджерів освіти необхідно формувати у них: цілісне бачення проблеми і вміння знайти підходи до її комплексного вирішення; вміння складати поточні і перспективні плани вирішення проблем; навички розробки стратегії і тактики діяльності в певному напрямку; вміння організовувати діяльність щодо вирішення проблеми, виконання намічених планів і здатність керувати нею; вміння залучати потрібних фахівців, мотивувати їх на виконання наявних завдань й організовувати співпрацю, спрямовану на досягнення бажаних результатів; вміння проводити пошук необхідних ресурсів, організовувати їх задіяння та ефективно використання; навички роботи в умовах ринкової конкуренції, постійно розширювати асортимент послуг і підвищувати їхню якість; здатність орієнтуватися на вимоги сьогодення, запити ринку праці та потенційних клієнтів; вміння шукати, запозичувати та використовувати новий досвід, необхідний для вирішення поставлених завдань; здатність домагатися необхідних змін та сприяння у виконанні наміченого на рівні керівництва організації; готовність постійно навчатися, поповнювати необхідні знання, як і постійно розвиватися у фаховому та професійному плані; вміння адекватно й ефективно використовувати в роботі сучасні комп'ютерні інформаційні, комунікаційні та інші технології та ін. [12].

Володіння такими знаннями і вміннями, вищого рівня – фаховими компетенціями, що становлять зміст компетентності сучасного фахівця – призводить до того, що надані під час навчання знання не застарівають протягом певного часу, оскільки фахівець у процесі формування набуває здатність постійно адаптуватися до вимог, що постійно змінюються. Відповідно, таким чином підготований фахівець не чекає створення сприятливих умов для здійснення діяльності, вказівок від начальства чи здійснення необхідних реформ, а сам формує необхідні умови, вимоги і

впроваджує зміни. Без підготовки фахівців такого рівня не можливе ні реформування вітчизняної системи освіти, ні інтеграція у сучасний європейський простір, як і побудова в нашій країні цивілізованої, правової та демократичної держави [8].

Отже, професійна підготовка майбутнього менеджера освіти в контексті компетентнісного підходу має опиратися на комплекс принципів, до яких науковці відносять наступні:

1. Принцип гуманізму створення умов для формування кращих якостей і здібностей здобувача вищої освіти; гуманізація стосунків між викладачами й вихованцями, повага до особистості майбутнього фахівця, розуміння його запитів, інтересів, гідності; виховання гуманної особистості, щирої, людяної, доброзичливої, милосердної.

2. Принцип демократизації усунення авторитарного стилю у спілкуванні. Сприйняття особистості менеджера освіти як вищої соціальної цінності, визначення його права на свободу, розвиток професійних здібностей.

3. Принцип компетентності створення умов для розвитку необхідних структурних елементів професійної компетентності випускника.

4. Принцип педагогічної творчості створення умов для розвитку індивідуально-особистісної творчості.

5. Принцип проблемності передбачає орієнтацію майбутнього фахівця на вирішення реальних професійних проблем.

6. Принцип реалізму передбачає орієнтованість випускника закладу вищої освіти на досягнення реальних управлінських цілей, оволодіння необхідними для цього засобами й методами.

7. Принцип професійного саморозвитку передбачає орієнтацію випускника на створення умов для стабільного задоволення власних духовних і професійних потреб у саморозвитку й самореалізації.

8. Принцип орієнтації на особистість вибір змісту методів, форм навчання спирається на природну схильність здобувачів вищої освіти до пізнання, цілеспрямовано актуалізує їхні духовні потреби та інтереси, сприяє духовній самореалізації.

9. Принцип технологічної єдності процесу навчання передбачає використання нових технологій навчання.

10. Принцип діалогізації навчання розвиток у здобувачів вищої освіти вміння бачити сильні й слабкі аспекти співрозмовника, критично ставитися до отриманої інформації, розрізняти упереджену й неупереджену інформацію, виявляти розбіжності в позиціях учасників діалогу та розуміти позицію співрозмовника [2].

#### **Висновки та перспективи подальших досліджень.**

Отже, перевага компетентнісного підходу полягає у тому, що він дає змогу оцінити як знаннєву компоненту, так і особистісні зміни фахівця, які відбулись у процесі професійної підготовки у закладі вищої освіти. Запровадження компетентнісного підходу потребує значних зусиль професорсько-викладацького складу з визначення кола компетентностей, які мають бути сформовані у майбутнього фахівця.

## Література

1. Беликов В. А. Образование. Деятельность. Личность : монография. М., 2010. 310 с.
2. Друзь І.М. Компетентнісний підхід до професійної підготовки майбутніх фахівців інженерно-технічного профілю. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2012, №3, С. 87-91
3. Задорожна-Княгницька Л. В. Теорія і методика деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах: дис. докт. пед. наук: 13.00.04. Глухів, 2018. 612 с.
4. Зеер Э. Ф. Личностно-развивающие технологии начального профессионального образования : учеб. пособие. М., 2010. 176 с.
5. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. *Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. К., 2004. 112 с*
6. Кремень В. Г. Нові вимоги до якісної освіти. *Освіта України*. 2006. № 45-46. С. 6–7
7. Кришук В.Л. професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури: компетентнісний підхід. URL: [http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2017/8\\_2017/15.pdf](http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2017/8_2017/15.pdf)
8. Кушнір В. А. Системний аналіз педагогічного процесу: методологічний аспект : монографія. Кіровоград, 2001. 338 с.
9. Литвин Т. М. Компетентнісний підхід у системі вищої освіти України: аналіз базових понять. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2012. № 2. С. 9-14, с. 13-14
10. Матійків І. М. Компетентнісний підхід до професійної підготовки майбутніх фахівців. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2006. № 3. С. 44-53
11. Побірченко Н. С. Компетентнісний підхід у вищій школі: теоретичний аспект. *Освіта та педагогічна наука*. 2012. № 3 (152). С. 24-31.
12. Савченко Л. О. Теоретико-методичні засади підготовки вчителів до педагогічної діагностики якості освіти : дис . . . д-ра пед. наук : 13.00.04. Кривий Ріг, 2014. 538 с.
13. Химинець В. Компетентнісний підхід до професійного розвитку вчителя. *Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти*. URL: <http://zakinppo.org.ua/2010-01-18-13-44-15/233-2010-08-25-07-10-49>

УДК 378.4

Конюхов І.Г.

### АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ БРЕНДІНГУ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ З ВИКОРИСТАННЯМ ІНТЕРНЕТ- КОМУНІКАЦІЙ

*Анотація.* У статті розглядаються особливості формування брендингу закладу освіти. Ідеологія брендингу сучасного закладу освіти відповідає соціокультурним трансформаціям, що відбувалися у нашому суспільстві протягом останніх десяти років та принесли сутнісні зміни сприйняття цінностей як компетенцій знань, так й самовдосконалення протягом усього людського життя. Визначено тематичні площини дослідження проблеми: значення, цільове спрямування; фактори; застосування у навчальних закладах; проблеми які виникають при використанні Інтернет-комунікацій; їх вирішення з урахуванням особливостей ринку освітніх послуг.

**Ключові слова:** бренд, брендинг, бренд освіти, інноваційний розвиток, маркетинг освітніх послуг, Інтернет-комунікації.

**Постановка проблеми.** Освіта в останні роки стала зростаючою і

перспективною сферою економіки. З кожним роком збільшується обсяг попиту і пропозиції на освітні послуги. Найбільш динамічно розвивається система загальної середньої освіти з урахуванням перспективного розвитку щодо прийняття Нової української школи та роботи з споживачами даних послуг.

Закладам освіти різних ступенів доводиться відстоювати конкурентоспроможність, впроваджувати інновації в управлінні і досягненні стандартів якості.

Коли заклад, забезпечує стійкий рівень якості освітніх послуг, він піклується про те, щоб зареєструвати торгову марку і почати працювати над створенням бренду. Нематеріальні активи компаній (до яких відносяться марка і бренд) стають все більш значущими в боротьбі за місце на ринку.

Бренд в епоху змін – система не тільки економічна, а філософська, що стосується і матеріального вираження, і людських і культурних цінностей.

Роль бренду для освітнього середовища надзвичайно велика, так як він повідомляє максимум корисної інформації і гарантує стабільне якість і асортимент освітніх послуг; створює стійкі, довгострокові, позитивні відносини з споживачем (лояльність); відображає систему цінностей, традицій, норм школи [1].

Зазначена проблема, яка з кожним роком буде ставати більш нагальною, виникає на стадії розвитку як теоретичних засад, так в реалізації практичних. Сучасне управління навчальним закладом залишається досить сумнівним та безперспективним, без реалізації та задоволення потреб споживачів освітніх послуг. Ці проблеми мають місце при готовності керівника приймати та виносити управлінське рішення на суспільний розсуд. Недостатня готовність керівників до застосування Інтернет-комунікацій може нашкодити бренду закладу освіти та створити «стіну» між адміністрацією та споживачами, бо школа за НУШ є відкритою системою, інформація про яку повинна бути у вільному доступі.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Сучасні вчені-дослідники дуже активно досліджують проблему бренду, як феноменального явища в глобальному значенні, так й в сфері освіти. Найбільш відомі, це Ф. Котлер, П. Темпорал, Д. Огілві, Д. Траут, В. Музикант, М. Яндиєв, І. Солов'єва [1].

**Мета статті** полягає у дослідженні *поняття бренду та брендінгу в процесі освітньої діяльності.*

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Термін «бренд» уперше з'явився у 1266 році, коли англійське законодавство офіційно зажадало, щоб булочки відзначали кожною одиницю продукції, що випускається під своїм знаком і щоб вага кожної з них відповідала заявленому [3].

У 1870 р. Конгрес США почав вимагати, щоб кожен власник торгової марки відсилав в патентне бюро назву та опис своєї марки, а також сплачував збір у розмірі 25 дол. Саме в США в 30-і рр. ХХ ст. сформувався концепція брендінгу.

У брендінгу ключовими поняттями є: «бренд» (Brand), «архітектура бренду» (brand architecture), «бренд менеджер» (brand manager), «світовий

бренд» (world brand), «Національний бренд» (national brand), «локальний бренд» (Local brand), «бренд-менеджмент» (brand management), «Товарний бренд» (product brand), «сервісний бренд» (Service brand), «особистісний бренд» (personal brand), «корпоративний бренд» (corporative brand), «бренд-акція» (brandaction), «індивідуальність (або ідентичність) бренду» (Brand identity), «об'єднаний бренд» (banner brand), «ім'я бренду» (brand name) і ряд інших [12].

Як бачимо, вихідним системоутворюючим словом у всіх перерахованих вище випадках є англійське слово **brand**.

Таблиця 1

**Тлумачення терміну «бренд» на основі аналізу та структурування електронних джерел [8]**

<b>Діяч</b>	<b>Тлумачення</b>
Ф. Котлер	Бренд – це назва, термін, символ або дизайн (або комбінація всіх цих понять), що позначає певний вид товару або послуги окремо взятого виробника (або групи виробників) і виділяють його серед товарів і послуг інших виробників [5].
П. Темпорал	«Бренд існує тільки в свідомості споживачів і без їх емоційної прихильності вони є і будуть просто знеособленими підприємствами, товарами і послугами ...» [10].
Д. Огілві	Вважає брендом «невловиму суму властивостей продукту: його імені, упаковки і ціни, його історії, репутації і способу рекламування. Бренд так само є поєднанням враження, який він справляє на споживачів і результатом їхнього досвіду у використанні бренду» [7].
В. Музикант	Бачить «бренд» як сукупність уявлень і очікувань споживача щодо конкретного «брендованого» товару, тоді як торгова марка, зазначає він, це окремі вербальні і візуальні елементи фірмового стилю, що дозволяють споживачеві ідентифікувати товар і виділяти його з товарної групи [6].
М. Яндієв	«Бренд – це явище, коли має місце масове виробництво однотипних емоцій як самостійного товару, призначеного для поширення. Комерційний бренд – для поширення серед покупців з метою отримання прибутку, некомерційний – серед причетних осіб з будь-якої соціальної або пропагандистською метою» [13].

Після аналізу дефініції «бренд» з урахуванням думки відомих вчених-дослідників, підкреслимо, що в цілому **бренд** – це актив компанії, який впливає та взаємодіє з рекламною ланкою, визначається тим, що саме робить та як позиціонує себе компанія на ринку товарів та послуг, а також її вплив на формування попиту у споживачів.

Таким чином, ми можемо зробити висновок та виділити компоненти **бренду**:

- найцінніший нематеріальний актив компанії: її назва, логотип, символ, слоган, мелодія, люди в її рекламі;

- все, що транслює, говорить і робить компанія;
- сприйняття компанії в цілому: її сервісу, продукту, корпоративної культури;
- «залізна» гарантія очікувань споживачів і передбаченої поведінки компанії;
- враження споживачів, яким можна керувати, розроблюючи правильну стратегію бренду.

Як вважають у своїх статтях провідні маркетологи з Дніпропетровської компанії з створення й просування бренду, Idea Digital Company, **брендінг** – це ряд заздалегідь спланованих та пов’язаних між собою заходів, які спрямовані на створення позитивного іміджу якогось бренду (на початкових етапах). Також брендінг може бути спрямований на підтримку і підвищення позицій на ринку вже існуючого бренду. Основною метою брендінгу є створення унікального, а головне - сильного образу того чи іншого бренду.

Бренд стає все більш значущим керованим активом, який приносить компанії прибуток, який можна виміряти кількісно. Запропонуємо технологію побудови бренду закладу освіти за прикладом П. Котлера:

1. Аналіз поточної ситуації – дослідження ринку, на якому представлений послуги, вивчення потреб споживачів, аналіз та виявлення конкурентоспроможних закладів.

2. Розробка ідеї бренду – виявлення переваг освітніх послуг, формування необхідної концепції та ціннісних орієнтирів бренду.

3. Створення вербальної складової продукту – назва бренду, основні характеристики послуг, які надає заклад освіти, легенда бренду, легкий щодо сприйняття слоган, а також основні функції рекламної ланки.

4. Робота над візуальною складовою бренду - дизайн логотипа, єдиний стиль фірми, фірмові шрифти та ін.

5. Підготовка іміджевої складової бренду - наявність правил і стандартів для подальшої роботи з брендовим продуктом, методів розробки атрибутів і фірмових елементів - іншими словами, розробка брендбуку.

6. Вибір стратегії просування бренду – опис способів взаємодії зі споживачем, розробка та планування рекламної кампанії.

7. Моніторинг бренду й оцінка ефективності проведених заходів.

Таким чином, ми можемо сказати, що технологія побудови бренду закладу освіти нічим не відрізняється від технології побудови товарного бренду.

Основу становить продукт стабільної якості, розташовується на конкретну групу споживачів. Визначення хорошого продукту в освіті - серйозна проблема, вирішення якої потребує залучення системи експертних оцінок і множинного кореляційного аналізу значної кількості даних. Всі використовувані характеристики, що описують освітню послугу з точки зору її якості, можна умовно поділити на дві групи:

1. Кількісні показники (чисельність педагогічного та адміністративного персоналу, забезпеченість комп'ютерами та оргтехнікою, набір показників «на



одного учня» та ін.). Ці показники досить об'єктивні, але не гарантують, що старий колектив в новій школі, в надлишку оснащеної технікою, буде працювати краще. При цьому частина кількісних показників може з часом втрачати свою інформативність.

2. Якісні показники – описові характеристики освітньої послуги (відповідність навчальних планів очікуванням батьків, доступність і якість інформації про навчальний процес, професійна кар'єра випускників і якість їх знань, ступінь професійного розвитку і укомплектованості персоналу та т. д.).

Для того щоб школі, яка прагне стати брендовою та визначити свій набір маркетингових атрибутів, ми розробили та пропонуємо деякі способи утримання стійкої позиції бренду в рамках ринку освітніх послуг за А.Чернишевим:

1. Запропонувати кожному співробітнику школи взяти участь в цій роботі, але не застосовувати ніяких дисциплінарних санкцій до тих, хто відмовився. Потім спільними зусиллями (індивідуально, в групах, в ході «мозкового штурму» або якимось ще) скласти довгий список атрибутів послуг, що надаються конкретною школою. Цей список може починатися словами «Наша школа – гарна, нова, тому що ...», причому кожен атрибут повинен бути підтверджений.

2. Опитати експертів – потенційних і реальних батьків, учнів, випускників - і дізнатися, чого вони очікують або що отримали від школи. При цій процедурі важливо зібрати відомості і про самих респондентів – тих, хто відповідає на питання. Це потрібно для того, щоб визначити характеристики свого споживача.

3. Проаналізувати результати: які з очікувань (атрибутів), перерахованих співробітниками школи та експертами, збігаються; визначити частоту згадки того чи іншого атрибута різними респондентами, потім вибудувати рейтинг атрибутів, виділивши 4-6 базових. Описуючи атрибути і продумуючи, які з них є базовими, потрібно не забувати, що запиту ринку з часом змінюються [12].

Розглянемо особливості просування бренду школи через веб-сайт і соціальні мережі. Веб-сайт є основною формою Інтернет активності і створює платформу, яка допомагає вирішувати деякі практичні завдання та облегшує життя навчального закладу:

- представляє заклад в мережі Інтернет;
- транслює стратегію позиціонування;
- надає базову інформацію про діяльність закладу;
- формує і підтримує позитивний імідж навчального закладу;
- формує канал зворотного зв'язку з реальними і потенційними споживачами освітніх послуг;
- сприяє просуванню освітніх послуг;
- вибудовує ефективні комунікації з науковим співтовариством;
- сприяє залученню інвестицій;
- оптимізує документообіг.

Щоб комунікації через Інтернет портал були ефективними нам необхідно не забувати про наявність ресурсів та слід дотримуватися таких умов:

- пильна увага з боку керівництва та структурних підрозділів;
- надавати розширену інформацію про діяльність школи;
- інформація повинна постійно оновлюватися.

Важливим завданням маркетингу саме закладу освіти є вивчення Інтернет порталів конкурентів. Для цих цілей можна скористатися практикою моніторингу та дослідити не тільки освітні портали міських та регіональних конкурентів, але портали шкіл лідерів (Школи обласних центрів, лідери рейтингу ЗНО та ін.).

В даний момент часу основною формою Інтернет-діяльності закладів освіти є створення та підтримування роботи веб-сайтів. Розглянемо декілька таких сайтів.

Проаналізуємо сайти закладів середньої освіти в м. Київ (на прикладі Міжнародного ліцею «ГРАНД»), м. Запоріжжя (Запорізька загальноосвітня школа I-III ступенів № 1 імені Т.Г. Шевченка) та м. Маріуполь (Маріупольська загальноосвітня школа I-III ступенів № 37).

Перед аналізом нам потрібно визначитися із критеріями оцінювання веб-сайтів, таким чином, на даному етапі доцільно взяти існуючі критерії оцінювання.

Досить цікавими виявилися критерії, за якими проводився Всеукраїнський конкурс на кращий веб-сайт закладу освіти. Виберемо 3 критерія, користуючись положеннями про конкурс:

1. Контент (грамотність; якість анонсування подій та новин закладу освіти; опис проектів закладу освіти; опис навчальних предметів, розклад занять; огляд додаткових освітніх послуг, які надає навчальний заклад (клуби, гуртки, студії, тощо; відсутність реклами.)

2. Зручність (доступ до інформації осіб з порушенням зору; зручність елементів управління та меню, переходів та актуальність посилань; читабельність інформації, дотримання належного стилю її подання; наочність пошуку інформації; простота і швидкість реєстрації у разі її потреби; інструменти зворотного зв'язку, наявність форумів, блогів тощо; можливість публікації коментарів).

3. Дизайн та технічні показники (оригінальність (креативність) та творчий підхід; інноваційність; неперевантаженість дизайну; швидкість завантаження сайту та додаткової інформації, що міститься за посиланнями; оптимізація веб-сайту під мобільну версію) [9].

За цими критеріями ми систематизуємо дані та створимо таблицю.

**Характеристики та аналіз веб-сайтів закладів освіти на прикладі  
м. Київ, м. Запоріжжя, м. Маріуполь**

Характеристика	Заклад освіти		
	Міжнародний ліцей «Грант» м. Київ	Запорізька загальноосвітня школа I-III ступенів № 1 імені Т.Г. Шевченка	Маріупольська загальноосвітня школа I-III ступенів № 37
Адреса сайту	<a href="http://grandschool.com.ua/">http://grandschool.com.ua/</a>	<a href="http://school1.edukit.zp.ua/">http://school1.edukit.zp.ua/</a>	<a href="https://school37.jimdo.com/">https://school37.jimdo.com/</a>
Контент	Помилка не знайдено; анонсування подій немає; опис проектів присутній, але тільки оглядово; присутня інформація про тренінги та гуртки.	Помилка не знайдено; анонсування подій немає; інформації з проектною діяльністю не знайдено; інформація тільки про самоврядування, інших видів діяльності немає.	Знайдено помилки, російська мова; анонсування немає навіть в зачатку; інформація про діяльність викладена в незручному форматі (велика кількість тексту маленьким шрифтом), інформації про діяльність немає.
Зручність	Великі літери та яскраві заголовки, що досить зручно; не складне головне меню, що є прикладом наочності; наявність зворотнього зв'язку; електронний щоденник, для перегляду якого потрібна реєстрація; тематичні форуми присутні.	Фото, текст та посилання нерозбірливі й плутаються; головне меню у вигляді стрічки не дає можливості розібратися з сайтом у повній мірі; реєстрація присутня, є особистий кабінет; форуми відсутні, але є коментарі.	Останні матеріали приходяться датою на кінець 2017/2018 н.р.; Головне меню (стрічка), незручного для ока кольорі та зливається з фоном; реєстрація є, але досить незручна; форуми відсутні, є можливість відправити листа адміністрації.

Дизайн	Головна сторінка – креативна та яскрава; є анімація переходів; посилань немає.	Головна сторінка – намішана та не зручна; анімаційні ефекти заважають; посилань на файли й інші сайти занадто багато; якість матеріалів (фото) на низькому рівні.	Головна сторінка – заповнена неякісними фото та текстами; час відгуку анімації досить довгий; посилання на файли – через Google Drive; дата останніх документів (забагато текстової інформації) – початок 2018 року.
--------	--	---	--

Таким чином, ми можемо зробити висновки, що веб-сайти для закладів освіти поки залишаються чимось новим та не досить сформульованим.

Різноманіття ідей адміністраторів сайтів створює проблеми для споживачів з точки зору брендінгу та інформування.

Виходом із даної ситуації можуть бути спільні критерії та орієнтири для формування веб-сайтів, які повинні створити спеціалісти колегіально або за допомогою департаменту освіти.

Не слід забувати про діяльність закладів освіти в соціальних мережах. Найпопулярнішою в Україні зараз є фейсбук. Спробуємо дослідити діяльність цих закладів в соціальній мережі.

Зробивши моніторинг, ми можемо сказати, що жодна школа не користується цією соціальною мережею, хоча мережі мають величезний вплив на формування попиту споживача освітніх послуг.

Також це прекрасний майданчик для формування рекламних акцій та надання інформації, як з приводу новин та нововведення, так й для доступу споживачів до актуальної діяльності.

Дослідивши такий відомий хостинг, як Youtube, ми знайшли інформацію щодо діяльності учнів Міжнародного лицю «Грант» м. Київ між заняттями, але все відео знаходиться на приватних аккаунтах. Інформація щодо Запорізької загальноосвітньої школи I-III ступенів № 1 імені Т.Г. Шевченка знайдена не була взагалі. Про діяльність Маріупольської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 37 ми дізналися з закритих приватних аккаунтів, після нашого звертання до адміністрації школи.

**Висновки.** Очевидно, що з кожним роком значення брендінгу в системі освіти буде збільшуватися, що пов'язано з ростом ринку освітніх послуг. Але заклади освіти на даному етапі не готові перейти до формування бренду. Дуже багато питань зараз відкрито щодо стимулювання розвитку брендінгу закладів

освіті в Україні та підвищення зацікавленості споживача до ринку освітніх послуг.

Освітні заклади будуть здібними до конкуренції тільки при наявності сильного бренду, який передбачає позитивний імідж освітнього закладу і високий рівень корпоративної культури. Таким чином, подальші дослідження в області формування бренду школи будуть надзвичайно актуальними і затребуваними.

## Література

1. Афанасьев, А. Ю. Зачем школе бренд? *Менеджмент в образовании*. 2006. N 1.
2. Безрукова Н.В , В. А. Свічкарь, «Особенности бренд-менеджменту в транснациональных корпорациях». *Ефективна економіка*. № 2. 2014.
3. Домнин В. Н. Брендинг: новые технологии. 2-е изд. СПб. :Питер, 2004.
4. Король А. Н. Брендинг в системе маркетинговых коммуникаций фирмы . *Вісник*. № 2 (3). 2006. С. 62.
5. Котлер Ф., Вонг В., Армстронг Г. Основы маркетинга. М. : Вильямс, 2010. С. 115.
6. Музыкант В. Л. Формирование бренда средствами рекламы и PR. М., 2004. С. 20.
7. Огилви Д. Тайны рекламного двора – Советы старого рекламиста / Д. Огилви. – М.: Ассоциация работников рекламы, 1993. – 112 с.
8. Підручники для студентів в режимі онлайн , 2015-2018. URL: <https://stud.com.ua/> (дата звернення 03.09.2018).
9. Положення про VIII Всеукраїнський конкурс на кращий веб-сайт закладу освіти, 2018. URL: <https://inau.ua/> (дата звернення 05.09.2018).
10. Темпорал П. Эффективный бренд-менеджмент : пер. с англ. / под ред. С. Г. Божук. СПб. : Нева, 2004. С. 30.
11. Траут. Д. Большие бренды — большие проблемы. Учитесь на чужих ошибках! Изд. СПб. : Питер, 2013.
12. Чернишева А.М. Брендинг: Москва, Юрайт, 2012.
13. Яндиев М. И. Бренд как инструмент снижения стоимости заимствований // Рынок ценных бумаг. No 20. 2007.

УДК 37.014.54 (477) : 796

Кузьменко Т.А.

## НОРМАТИВНО-ПРАВОВА БАЗА ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ТА СПОРТУ В УКРАЇНІ

*Анотація.* У статті проаналізовано нормативно-правову базу розвитку фізичного виховання і спорту періоду незалежної України; розкрито зміст основних державних програм, у яких визначено державну політику щодо розвитку фізичної культури і спорту, зокрема дитячо-юнацького спорту; висвітлено організаційно-правові засади функціонування дитячо-юнацьких спортивних шкіл України

*Ключові слова:* законодавче регулювання, дитячо-юнацькі спортивні школи, фізична культура і спорт.

**Постановка проблеми.** У сучасному світі посилюється усвідомлення ролі фізичної культури і спорту як чинника вдосконалення природи людини і суспільства. Радикальні зміни в Україні в напрямі євроінтеграції в умовах війни з Росією спрямовані не тільки на подолання суспільно-політичної кризи в країні. Соціально-економічний розвиток країни веде до якісних зрушень у соціально-культурному секторі, складовою частиною якого є фізична культура та спорт.

Законодавче регулювання фізкультурно-спортивного сектора (який поділено на два сегменти – професійний спорт, масову фізичну культуру та спорт) є одним із засобів модернізації державного управління в даній галузі.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Окремі аспекти правового регулювання фізичної культури і спорту розглянуто у працях українських дослідників і практиків. Основні площини наукових досліджень: нормативно-правові засади державного управління (М.Дутчак, В.Корж, С.Нікітенко, І.Рибчич); організаційно-правові форми діяльності державних органів управління сферою (О.Алікова); механізми державного управління (І. Гасюк); нормативно-правове забезпечення розвитку спорту вищих досягнень (М.Котенко); особливості реалізації державної програми у сфері фізичної культури і спорту (О.Кузьменко); становлення та розвиток галузевого управління у сфері, а також напрями державного регулювання (О. Гацуля); правове регулювання фінансування фізичної культури і спорту (М. Трубіна); державне регулювання ринку спортивно-оздоровчих послуг в Україні (І.Стахів).

А.Нестерова досліджує правові аспекти розвитку дитячо-юнацького спорту в Україні. У працях О. Андріанової, Г. Путятіної, І. Петренко, І. Приходько, Н. Середи широко висвітлено організаційно-правові та економічні засади функціонування дитячо-юнацьких спортивних шкіл України. Організації виховного процесу в дитячо-юнацьких спортивних школах присвячені праці Т. Ротерс і В.Мазіна.

**Мета статті** полягає в окресленні правових аспектів діяльності дитячо-юнацьких спортивних шкіл, за часи незалежності (1991 – 2018 роки) у контексті розвитку нормативно-правової бази галузі фізичного виховання і спорту.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Відповідно до чинного законодавства держава регулює відносини у сфері фізичної культури та спорту шляхом формування державної політики, забезпечує створення спеціально уповноважених державних органів та умови їх функціонування.

Згідно Конституції України людина, її життя і здоров'я визнаються найвищою соціальною цінністю. У Конституції зазначено, що держава дбає про розвиток фізичної культури і спорту (ст. 49).

Пріоритети державної політики у галузі фізичної культури і спорту знайшли відображення у відповідних законодавчих і нормативно-правових актах: законах України, указах Президента, постановах та розпорядженнях Кабінету міністрів України, наказах, нормативно-методичних документах профільних міністерств (нині – Міністерства освіти та науки, Міністерства

молоді та спорту).

У грудні 1993 року був прийнятий Закон України «Про фізичну культуру і спорт», який визначає цінність фізичної культури і спорту для здоров'я, фізичного і духовного розвитку населення, утвердження міжнародного авторитету України у світовому співтоваристві [14].

У Законі визначено загальні правові, соціальні, економічні і організаційні основи фізичної культури і спорту (ФКС) в Україні, зазначено участь державних органів, посадових осіб, а також підприємств, установ, організацій, незалежно від форм власності, у зміцненні здоров'я громадян, досягненні високого рівня працездатності та довголіття засобами фізичної культури і спорту [14].

Позашкільне фізичне (спортивне) виховання дітей та учнівської молоді у позаурочний час поза школою здійснюється позашкільними навчальними закладами: дитячо-юнацькими спортивними школами (ДЮСШ), спеціалізованими дитячо-юнацькими школами олімпійського резерву (СДЮШОР), будинками дитячої творчості, туристично-краєзнавчими станціями та центрами туризму, секціями, гуртками з різних видів спорту, що працюють відповідно до положень про їх діяльність.

Відповідно до Закону України дитячо-юнацькі спортивні школи відносяться до закладів фізичної культури і спорту. ДЮСШ – це юридична особа, що забезпечує розвиток фізичної культури і спорту шляхом, зокрема, надання фізкультурно-спортивних послуг [14].

Дитячо-юнацькі спортивні школи є позашкільними навчальними закладами спортивного профілю – закладами фізичної культури і спорту, які забезпечують розвиток здібностей вихованців в обраному виді спорту, визнаному в Україні, створюють необхідні умови для гармонійного виховання, фізичного розвитку, повноцінного оздоровлення, змістовного відпочинку і дозвілля дітей та молоді, самореалізації, набуття навичок здорового способу життя, підготовки спортсменів для резервного спорту (ст. 10) [14].

Акцентуємо на визначенні у нормативному акті ще одного поняття. У ст. 34 Закону зазначено, що дитячо-юнацький спорт – напрям спорту, який забезпечує залучення дітей для занять певним видом спорту із дитячого спорту для здійснення їх спортивної спеціалізації та забезпечення умов для переходу до резервного спорту. Розвиток дитячо-юнацького спорту забезпечують суб'єкти сфери фізичної культури і спорту, зокрема дитячо-юнацькі спортивні школи та відповідні спортивні клуби [14].

Закон «Про місцеве самоврядування в Україні» (1997 р., останні зміни 2018 р.) визначає систему й повноваження органів місцевого самоврядування в галузі фізичної культури, спорту та туризму: управління закладами фізкультури й спорту, оздоровчими закладами, молодіжними, підлітковими закладами за місцем проживання, організація їх матеріально-технічного та фінансового забезпечення (Ст. 32) [10].

Закон України «Про фізичну культуру і спорт» фактично є єдиним джерелом законодавчого регулювання фізкультурно- спортивних відносин в

Україні за умови, що всі інші нормативно – правові акти повинні бути з ним змістовно узгодженими. Закон України став поштовхом до розробки державних програм розвитку цієї важливої галузі.

Перша програма була затверджена Указом Президента України в червні 1994 року. 1 вересня 1998 року в Україні була прийнята друга програма – «Фізичне виховання - здоров'я нації», яка визначає необхідні зміни у підходах суспільства до зміцнення здоров'я людини як найвищої гуманістичної цінності та пріоритетного напрямку державної політики і розрахована на 1999-2005 роки.

Ці програми розкривають основні напрямки державної політики в галузі ФКС, визначають їх роль у житті суспільства, показують тенденції розвитку фізкультурно-спортивного руху та накреслюють практичні заходи щодо впровадження фізичної культури в побут громадян, а також основні засади організаційного, матеріально-технічного, кадрового, інформаційного та інших її забезпечень на певні етапи суспільного розвитку.

Важливим правовим джерелом впливу на фізкультурно-спортивні відносини є Державна програма розвитку фізичної культури і спорту від 15 листопада 2006 р. № 1594. За своїм призначенням вона є алгоритмом реалізації державної політики у сфері фізкультурно-спортивної діяльності.

17 листопада 2009 року Верховна Рада України ухвалила Закон України «Про внесення змін до Закону України «Про фізичну культуру і спорт» та інших законодавчих актів України», який спрямований на адаптування чинних законодавчих та нормативно-правових актів сфери ФКС до Європейського законодавства.

Завданнями закону є встановлення правових засад щодо визначення мети розвитку ФКС, ролі і значення фізичного виховання та масового спорту (спорту для всіх) у формуванні здорового способу життя, удосконалення дитячо-юнацького, резервного та спорту вищих досягнень, оптимізації управління та економічної діяльності, системи забезпечення та міжнародних відносин у сфері фізичної культури і спорту.

Реалізація закону спрямована на формування національної моделі розвитку сфери ФКС на демократичних і гуманістичних засадах шляхом об'єднання зусиль зацікавлених державних, громадських організацій та широких верств населення, запровадження доступних, якісних і різноманітних форм оздоровчих, реабілітаційних і спортивних послуг для різних груп населення, сприятиме розвитку матеріально-технічної бази, удосконаленню системи підготовки спортсменів з метою гідної репрезентації України на міжнародних змаганнях та зростання конкурентоспроможності українського спорту [1].

3 червня 2009 року на засіданні Кабінету Міністрів України було схвалено «Стратегію формування сучасної системи олімпійської підготовки в Україні на період до 2020 року». Втілюючи в життя цей важливий документ, держава прагнула залучити близько 20 відсотків дітей шкільного віку до занять у ДЮСШ, оскільки стратегічними напрямками реалізації сучасної системи олімпійської підготовки було визначено дитячо-юнацький,



резервний спорт і олімпійський спорт вищих досягнень [15].

Основні завдання полягали у розробці нормативних документів, що регулюють, зокрема і діяльність суб'єктів системи дитячо-юнацького спорту; оновлення програм підготовки для дитячо-юнацьких спортивних шкіл з видів спорту з урахуванням вимог міжнародних спортивних організацій, правил змагань та новітніх досягнень науки, зокрема медицини; удосконалення процесу відбору обдарованих дітей, які мають високий рівень підготовленості та здатні під час навчально-тренувальних занять витримувати значні фізичні навантаження, для подальшого залучення їх до системи резервного спорту поступове оновлення матеріально-технічної бази ДЮСШ.

У 2011 році розпорядженням КМ України було затверджено Концепцію Загальнодержавної цільової соціальної програми розвитку фізичної культури і спорту на 2012-2016 роки, яка визначила стратегічні напрямки, цілі та завдання розвитку сфери фізкультури і спорту [3].

Варто зазначити чинники, які детермінували розробку державної програми. Демографічна криза вплинула на зменшення кількості населення України з 52,2 мільйона у 1992 році до 45,8 мільйона у 2010 році. Порівняно з 2007 роком кількість осіб, що віднесені за станом здоров'я до спеціальної медичної групи, збільшилася на 40 відсотків, що спричинило зменшення кількості залучених дітей і молоді до занять у ДЮСШ на 110 тис. осіб [3].

Відтак на часі були зміни у державній політиці щодо розвитку ФКС. Зазначимо один із очікуваних результатів виконання програми, який відноситься до діяльності ДЮСШ: залучити до 20 відсотків дітей та молоді 6-23 років до занять у дитячо-юнацьких спортивних школах, створити умови для розвитку резервного спорту та ефективного поповнення складу національних збірних команд [3].

На жаль, з початком політичної кризи, окупації Росією Криму, частини Донецької і Луганської областей, необхідністю змінити державну політику щодо першочергового фінансування армії, основні завдання щодо створення умов для запровадження здорового способу життя, залучення широких верств населення до масового спорту та розвиток спорту вищих досягнень не було реалізовано.

Відповідно до проекту Закону України «Про Загальнодержавну соціальну програму розвитку фізичної культури і спорту на 2013–2017 роки» серед основних завдань визначено збільшення рухової активності дітей та молоді до 8–12 год на тиждень, у тому числі із залученням батьків до такого процесу. Для цього, як було зазначено у проекті документу, необхідно впроваджувати різноманітні форми фізкультурно-оздоровчої та спортивно-масової роботи в навчальних закладах [6].

Указом президента України від 9.02.2016 було затверджено Національну стратегію з оздоровчої рухової активності в Україні на період до 2025 року «Рухова активність – здоровий спосіб життя – здорова нація» [11].

На основі аналізу світового досвіду та сучасного стану вітчизняної системи оздоровчої рухової активності визначено мету - формування у суспільстві умов до оздоровчої рухової активності та здорового способу життя

для формування здоров'я громадян як найвищої соціальної цінності в державі [11].

Досягнення зазначеної мети передбачає вирішення багатьох завдань, які є важливими та визначають певним чином стратегічний план діяльності щодо формування у суспільстві умов до оздоровчої рухової активності та здорового способу життя для формування здоров'я громадян як найвищої соціальної цінності в державі.

Визначимо ті, що є дійсно новими для сучасного стану розвитку галузі: розроблення та затвердження рекомендацій з оздоровчої рухової активності як документа, що міститиме конкретні вказівки стосовно обсягів, інтенсивності, форм і видів рухової активності для зміцнення здоров'я осіб різної статі та віку: від народження до 5 років; від 6 до 11 років; від 12 до 18 років; від 19 до 64 років; 65 років і старших; розроблення комплексу показників для оцінки рівня фізичного здоров'я різних груп населення; формування ціннісного ставлення юнацтва та молоді до власного здоров'я, покращення фізичного розвитку та фізичної підготовленості з урахуванням вимог майбутньої професійної діяльності; запровадження системи оцінки якості послуг з оздоровчої рухової активності, що надаються відповідними суб'єктами господарської діяльності [11].

Метою Державної цільової соціальної програми розвитку фізичної культури і спорту на період до 2020 року є визначення провідної ролі ФКС як важливого фактору здорового способу життя, профілактики захворювань, формування гуманістичних цінностей, створення умов для всебічного гармонійного розвитку людини [8].

Очікувані результати, ефективність Програми: підвищувати щороку рівень охоплення населення руховою активністю на 1—2 відсотки; підвищити рівень заінтересованості дітей та молоді до соціальних, профілактичних акцій, спрямованих на мотивацію свідомого ставлення до власного здоров'я; забезпечити надання якісних фізкультурно-спортивних послуг спортивними клубами та фізкультурно-оздоровчими закладами, які функціонують відповідно до встановлених стандартів; залучити до 13 % дітей та молоді віком від 6 до 18 років до занять у ДЮСШ, створити умови для розвитку резервного спорту та ефективного поповнення складу національних збірних команд [8].

У Законі України «Про освіту» (2017 р.) освіту визначено основою інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту, запорукою розвитку суспільства, об'єднаного спільними цінностями і культурою, та держави [13].

Важливою складовою сфери ФКС є дитячо-юнацький спорт, функції якого полягають у забезпеченні залучення дітей для занять певним видом спорту із дитячого спорту для здійснення їх спортивної спеціалізації та забезпечення умов для переходу до резервного спорту.

Задекларована у Законі України «Про фізичну культуру і спорт» належність ДЮСШ до позашкільних закладів, спричиняє аналіз норм Закону «Про освіту», що стосуються позашкільної освіти.

Спортивна освіта відноситься до спеціалізованої освіти і передбачає

засвоєння освітньої програми з відповідного виду спорту з метою набуття комплексу професійних компетентностей у галузі ФКС, формування та розвитку індивідуальних здібностей особи, поглибленого оволодіння спеціалізацією в обраному виді спорту та здобувається одночасно з середньою, професійною (професійно-технічною), фаховою передвищою чи вищою освітою (ст. 21) [13].

Система дитячо-юнацького спорту, як зазначено у Національній доктрині розвитку фізичної культури і спорту (2004 р.), об'єднує спортивні школи всіх типів, що забезпечують відбір обдарованих осіб із системи дитячого спорту, поступову спеціалізацію юних спортсменів, які мають високий рівень підготовленості, для участі в європейських та всесвітніх спортивних змаганнях дітей та школярів, а також для дальшого переходу в систему резервного спорту [12].

У 1992 році наказом Міністерства у справах молоді та спорту було затверджено «Типове положення про ДЮСШ та СДЮШОР», яке враховувало радянський досвід підготовки спортивної молоді та олімпійського резерву.

Завданням ДЮСШ є: гармонійний розвиток особистості, фізична підготовка, зміцнення здоров'я дітей засобами фізкультури і спорту, розвиток їх здібностей в обраному виді спорту. Вони цілеспрямовано займаються підготовкою кваліфікованих спортсменів – резерву для збірних команд України, а також майстрів з ігрових видів спорту.

У 2008 році Постановою Кабінету Міністрів України було затверджено Положення про дитячо-юнацьку спортивну школу, у якій надаються послуги у сфері ФКС. У документі дано визначення спортивній інституції [9].

У Положенні визначено організаційно-правові засади діяльності спортивних шкіл, організацію діяльності спортивної школи. Дано роз'яснення щодо учасників навчально-тренувальної та спортивної роботи; керівництва спортивною школою; фінансово-господарської діяльності та матеріально-технічної бази; діяльність спортивної школи у рамках міжнародного співробітництва [9].

У 2016 році у Положення було внесені зміни, що стосувалися структури відділення з певного виду спорту (групи: початкової підготовки, базової підготовки, спеціалізованої підготовки, підготовки до вищої спортивної майстерності). Зазначено також вимоги, яким має відповідати дитячо-юнацька спортивна школа для одержання відповідної категорії (вища, перша, друга) (п. 9) [5].

ДЮСШ і СДЮШОР є структурними підрозділами з фізичної культури та спорту обласних, Київської міської державних адміністрацій, всеукраїнських фізкультурно-спортивних товариств та Комітету з фізичного виховання МОН України тощо).

Наприклад, у Донецькій області до сфери управління органів освіти входять 17 ДЮСШ (4 – вищої категорії, 11 – другої категорії, 2 – без категорії) [4].

Структурні підрозділи з фізичної культури і спорту у Донецькій області визначено 26 ДЮСШ (6 – вищої категорії, 8 – першої категорії, 10 – другої

категорії, 2 – без категорії).

До підпорядкування Донецька обласна організація ФСТ «Колос», Донецька обласна організація ФСТ «Україна», окремих профспілкових і громадських організацій відносяться 12 ДЮСШ [4].

Дитячо-юнацькими спортивними школами усіх типів надаються такі послуги: організація та проведення навчально-тренувальних занять вихованців дитячо-юнацьких спортивних шкіл в обсязі відповідно до навчальних програм з видів спорту; проведення та забезпечення участі у спортивних заходах відповідно до навчальних програм з видів спорту та до затвердженого календарного плану фізкультурно-оздоровчих та спортивних заходів на поточний рік; послуги з оздоровлення вихованців дитячо-юнацьких спортивних шкіл; надання у користування власних спортивних споруд, обладнання та інвентарю загального призначення [7].

Окремим аспектом аналізу у нашій роботі визначено нормативно-методичне фізичного виховання в Україні і діяльності ДЮСШ.

У 1998 році наказом Міністерства освіти України було затверджено Державні вимоги до навчальних програм з фізичного виховання в системі освіти. У документі визначено структуру програмного забезпечення, зміст і умови реалізації програм, порядок їх розгляду і реалізації [2]. Зміст програми повинен мати чітку гуманістичну і оздоровчу спрямованість, сприяти гармонійному розвитку особистості, формуванню усвідомленої потреби в зміцненні здоров'я та фізичному вдосконаленні.

Державний соціальний стандарт у сфері фізичної культури і спорту, як комплекс соціальних норм і нормативів, на основі яких визначаються рівні основних державних соціальних гарантій щодо надання послуг у сфері фізичної культури і спорту, було уведено і дію у 2013 році [7].

Варто дати деякі пояснення, спираючись на текст документу.

Соціальні норми і нормативи у сфері фізичної культури і спорту – це сукупність показників обов'язкового забезпечення потреб у закладах фізичної культури і спорту та отримання фізкультурно-спортивних послуг.

Зазначимо основні показники, зокрема: забезпечення дітей та молоді віком від 6 до 18 років ДЮСШ з розрахунку один заклад на 3000 дітей та молоді цього віку, але не менше одного закладу на одну адміністративно-територіальну одиницю; забезпечення спортивними клубами та фізкультурно-оздоровчими закладами з розрахунку один заклад на 5 тис. населення [7].

Основними показниками якості послуг з ФКС, що надаються дитячо-юнацькими спортивними школами усіх типів, є: відсоток дітей та молоді від 6 до 18 років, залучених до занять у дитячо-юнацьких спортивних школах, від кількості дітей та молоді цього віку, які проживають на відповідній території; відсоток вихованців дитячо-юнацьких спортивних шкіл, що увійшли до складу збірних команд [7].

Для моніторингу та контролю якості послуг застосовуються такі критерії: відповідність обсягу та змісту отриманої послуги; ступінь покращення емоційного, психологічного, фізичного стану отримувачів послуг; економічна ефективність послуг; опитування про якість отриманих послуг [7].

**Висновки.** Держава регулює відносини у сфері фізичної культури і спорту шляхом формування державної політики у цій сфері, органів, фінансового, матеріально-технічного, кадрового, інформаційного, нормативно-правового та іншого забезпечення розвитку фізичної культури і спорту, а також визнання широкого самодіяльного статусу фізкультурно-спортивного руху в Україні і комплексної взаємодії державних органів з громадськими організаціями фізкультурно-спортивної спрямованості.

У нормативних документах визначено актуальні завдання морального, духовного, ціннісного, фізичного, інтелектуального розвитку юного покоління, підготовки молоді до активної творчості, соціально значущої та сповненої особистісного змісту діяльності. У процесі реалізації функцій, дитячо-юнацький спорт допомагає вирішувати ряд завдань, а саме: підготовка спортивного резерву, оздоровлення дітей та молоді, виховання дітей та молоді.

### Література

1. Верховна Рада України ухвалила в новій редакції Закон України «Про фізичну культуру і спорт». URL: <http://dsmsu.gov.ua/index/ua/material/4255> (дата звернення 01.06.2018).
2. Державні вимоги до навчальних програм з фізичного виховання в системі освіти : Наказ Міністерства освіти України від 25.05.98 № 188. URL: [http://search.ligazakon.ua/l\\_doc2.nsf/link1/REG2941.html](http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/REG2941.html) (дата звернення 01.06.2018).
3. Концепція Загальнодержавної цільової соціальної програми розвитку фізичної культури і спорту на 2012–2016 роки : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 31.08.2011 р. № 828-р. URL: <http://www.kmu.gov.ua> (дата звернення 01.06.2018).
4. Міністерство молоді та спорту України. Перелік дитячо-юнацьких спортивних шкіл від 23.05. 2018 р. URL: <http://dsmsu.gov.ua/index/ua/material/30127> (дата звернення 01.06.2018)
5. Про внесення змін до Положення про дитячо-юнацьку спортивну школу : Постанова Кабінету Міністрів України від 30.03.2016 №248. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/248-2016-п> (дата звернення 01.06.2018).
6. Про Загальнодержавну соціальну програму розвитку фізичної культури і спорту на 2013–2017 роки»: Проект Закону України від 2.03.2013 № 2629. URL: [http://search.ligazakon.ua/l\\_doc2.nsf/link1/JG21100A.html](http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/JG21100A.html) (дата звернення 01.06.2018)
7. Про затвердження Державного соціального стандарту у сфері фізичної культури і спорту : Наказ Міністерства молоді та спорту України від 28.03.2013 р. № 1. URL: [http://search.ligazakon.ua/l\\_doc2.nsf/link1/RE23091.html](http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/RE23091.html) (дата звернення 01.06.2018).
8. Про затвердження Державної цільової соціальної програми розвитку фізичної культури і спорту на період до 2020 року: Постанова КМ України від 01.03.2017 №115. URL: [http://search.ligazakon.ua/l\\_doc2.nsf/link1/KP170115.html](http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KP170115.html) (дата звернення 01.06.2018).
9. Про затвердження Порядку проведення атестації тренерів (тренерів-викладачів) : Наказ Міністерства молоді та спорту України від 13.01.2014 р. №45. URL: [http://search.ligazakon.ua/l\\_doc2.nsf/link1/RE24957.html](http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/RE24957.html) (дата звернення 01.06.2018).
10. Про затвердження Положення про дитячо-юнацьку спортивну школу: Постанова Кабінету Міністрів України №993 від 20.11.2008 (зі змінами). URL: [http://search.ligazakon.ua/l\\_doc2.nsf/link1/KP080993.html](http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KP080993.html) (дата звернення 01.06.2018).
11. Про місцеве самоврядування в Україні : Закон України від 21.05.1997 № 280/97-ВР. (із змінами, доп. внесеними Законами України). URL: [http://search.ligazakon.ua/l\\_doc2.nsf/link1/Z970280.html](http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/Z970280.html) (дата звернення 01.06.2018).
12. Про Національну стратегію з оздоровчої рухової активності в Україні на період до 2025 року «Рухова активність – здоровий спосіб життя – здорова нація»: Указ

президента України від 9.02.2016 р. №42/2016. URL: [http://search.ligazakon.ua/l\\_doc2.nsf/link1/U042\\_16.html](http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/U042_16.html) (дата звернення 01.06.2018).

13. Про Національну доктрину розвитку фізичної культури і спорту : Указ Президента України 28.09.2004 р. № 1148/2004. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1148/2004> (дата звернення 01.06.2018).

14. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: [http://search.ligazakon.ua/l\\_doc2.nsf/link1/T172145.html](http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T172145.html) (дата звернення 01.06.2018).

15. Про фізичну культуру і спорт. Закон України 24.12.1993 р. № 3808-XII (Із змінами, внесеними згідно із Законами від 6.06.2017 р. № 2080-VIII, від 18.01.2018 р. № 2273-VIII). URL: [http://search.ligazakon.ua/l\\_doc2.nsf/link1/T380800.html](http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T380800.html). (дата звернення 01.06.2018).

**УДК 372.881.1**

**Нетреба М.М.,  
Маслова Г.М.**

## **ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ: ДОСВІД РЕСПУБЛІКИ ПОЛЬЩА**

***Анотація.** У роботі розглядаються питання та способи ефективного формування мовленнєвих компетенцій школярів у системі освіти Республіки Польща в умовах білінгвізму на прикладі польської та української мов. Автор досліджує передумови та умови формування полікультурної особистості, методологію ефективного формування мовленнєвих компетенцій школярів-білінгвів, дає роз'яснення поняттям «білінгвізм» та «мовленнєва компетенція».*

***Ключові слова:** білінгвізм, двомовне навчання, інтерференція, лексична відповідність, мовленнєва компетенція, полікультурність.*

**Постановка проблеми.** В даний час, в епоху глобалізації, коли відокремлене існування різних народів і культур стає неможливим, коли йде переосмислення цілей і завдань освіти з позицій нової компетентнісної парадигми, з'являється гостра потреба в вихованні полікультурної особистості.

Розвиток й вдосконалення такої особистості може привести до якісної зміни соціальних умов життя, формування нової культури, що впливає на добробут суспільства. У цих умовах як ніколи підвищується науково-практична значимість вироблення загальної філософсько-світоглядної основи, єдиних принципів, загальноновизнаних норм мирного, толерантного, взаємошанобливого співіснування народів, держав, культур, цивілізацій.

Інтеграційні процеси, що відбуваються сьогодні у всьому світі сприяють формуванню полікультурного суспільства, в якому двомовність є нагальною проблемою та вимогою часу. Перед молоддю постає необхідність вивчення однієї з мов міжнародного спілкування.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Проблема полікультурного виховання і освіти, формування комунікативної компетентності особистості займає провідне місце в науковій спадщині видатних зарубіжних та вітчизняних вчених. Зокрема визначені науково-теоретичні основи

полікультурної освіти у роботах А. Аракеляна, В. Борисова, А. Гуренко, Н. Данилевського, А. Дмитрієва, В. Єршова, А. Ковальчука, Т. Менської, В. Ніке, Дж. Пайка, К. Слітера, О. Сухомлинського, М. Хайруддинова, Ю. Яковця); специфіка полікультурного, мовного виховання школярів на засадах особистісно-орієнтованого підходу у роботах В. Бойченка. У дослідженнях Дж. Бенкса, С. Беннет, А. Джуринського, А. Ковальчук, І. Лощенової, З. Малькової полікультурна освіта розглядається як виховання соціальних, комунікативних і емпатичних умінь учнів.

**Мета статті.** Метою даної наукової розвідки є з'ясування деяких методологічних особливостей під час формування мовленнєвої компетентності учнів польських загальноосвітніх закладів в умовах польсько-українського білінгвізму.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Мовленнєва компетентність – складова комунікативної компетентності, діяльність людини, спрямована на розуміння або створення тексту (усного чи писемного), що здійснюється в процесі мовленнєвої діяльності. Її сформованість передбачає наявність в учня умінь виконувати мовленнєві дії відповідно до комунікативних умов і мети спілкування. Процес формування і розвитку мовленнєвої компетентності передбачає опору на психолінгвістичне розуміння двомовності [2, с. 117].

Білінгвізм (двомовність) як явище трактують неоднозначно: існують декілька підходів до визначення цього поняття, тож, аналіз наукової літератури дозволив виокремити такі, як соціолінгвістичний, лінгвістичний, функціональний. Соціолінгвістичний розглядає соціальну взаємодію мовних спільнот: білінгвізм (двомовність) досліджується як явище співіснування двох мов у межах одного мовленнєвого колективу, що використовує ці мови у відповідних комунікативних сферах залежно від соціальної ситуації та інших параметрів комунікативного акту. Розуміння білінгвізму з лінгвістичних позицій передбачає визначення поняття «білінгв» – людина, що володіє (на певному рівні) двома мовами, тобто індивід, який використовує дві мовні системи для спілкування з метою спілкування, таким чином, свідомість людини спрямована на зміст висловлювання, а форма є тільки засобом. З огляду на це, білінгвізм визначається як однаково вільне володіння двома мовами, коли рівень знань другої мови наближається до рівня знань першої. Третій – функціональний – підхід передбачає розгляд білінгвізму як альтернативне використання двох або більше мов одним і тим самим індивідом [2, с. 116].

Одним із актуальних питань білінгвізму є його вплив на формування і розвиток мовленнєвої компетентності відносно другої мови.

Розглядаючи проблеми двомовного навчання, слід зосередити увагу на змісті термінів «білінгвізм (двомовність)», «білінгвальна освіта», «білінгвальне навчання». Також у науці існує думка, що білінгвізм – це поперемінне користування двома мовами.

Поняття «білінгвальна освіта» розглядають як цілеспрямований процес залучення до світової культури засобами рідної та іноземної мов, коли іноземна мова виступає як спосіб пізнання світу спеціальних знань, засвоєння

культурно-історичного та соціального досвіду різних країн та народів. Сам феномен «білінгвальна освіта» є високоорганізованою системою, яка виступає як ціннісно-змістовна єдність двох взаємопов'язаних підсистем: дидактичної (білінгвальне навчання) і виховної (полікультурне виховання), які мають одні культурно-ціннісні орієнтири [2, с. 116]. У сучасній педагогічній літературі виділяють «культурний (шкільний) білінгвізм», що є наслідком формального (шкільного), систематичного навчання, в результаті якого учень набуває додаткових мовленнєвих компетенцій стосовно другої мови.

Білінгвальне навчання – це взаємопов'язана діяльність викладача і учнів в процесі вивчення окремих предметів чи предметних областей засобами рідної та іноземної мови, в результаті якої досягається синтез певних компетенцій, які забезпечують високий рівень володіння іноземною мовою та глибоке засвоєння предметного змісту [2, с. 117].

У Польщі під «двомовним навчанням» розуміється не тільки вивчення національними меншинами та етнічними групами ряду предметів польською та рідною мовами, а ще й в останні роки стає поширеною освіта, яка здійснюється польською та іноземною мовами, так зване «Інтегроване мовно предметне навчання», яке є одним з пріоритетів європейської мовної політики. Європейська комісія з метою пропагування багатомовності заохочує країни-члени ЄС застосовувати двомовне навчання у своїх майбутніх реформах освіти. Також, Європейська комісія висловлює побажання, щоб кожний громадянин Європейського Союзу вмів на практиці користуватися принаймні двома мовами, окрім його рідної мови [4]. Тобто основи для впровадження двомовних шкіл розглядаються в більш широкому, європейському контексті.

У Республіці Польща двомовне навчання запроваджено з 1991-1992 навчального року (з 1991 – французькою мовою, з 1992 року – іспанською та німецькою мовами, а згодом – англійською). Сьогодні в країні працюють понад 100 шкіл з двомовним навчанням.

Білінгвальна освіта в Республіці Польща означає, що вибрані шкільною адміністрацією навчальні предмети (не більше 3-х) викладаються польською та іноземною мовами (іноземною – 6 годин на тиждень). Це можуть бути предмети фізико-математичного, природничого, гуманітарного й інших напрямів (наприклад, математика, історія, біологія, географія, фізика, фізкультура). Метою цієї освіти є навчання іноземної мови на рівні наближеному до рівня володіння рідною мовою. Іноземна мова стає засобом передачі знань з окремого предмета [4].

Двомовне навчання можна розглядати у різних аспектах: лінгвістичному (формування загальної компетенції у використанні, наприклад, англійської мови, навчання презентації або усної комунікації англійською мовою), культурному (накопичення міжкультурних знань, розвиток умінь міжкультурної комунікації), навчальному (можливість отримання додаткової інформації, доступ до спеціальних термінів іноземною мовою, посилення мотивації учня, урізноманітнення методів і форм шкільної практики, отримання міжнародних сертифікатів).



За рапортом «Двомовна освіта в Польщі» існують 4 моделі двомовних шкіл: 1) модель А – заняття відбуваються головним чином іноземною мовою, 2) модель В – заняття проходять частково іноземною, а частково польською мовою, 3) модель С – заняття з обмеженим уживанням іноземної мови, 4) модель D – заняття із несистематичним уживанням іноземної мови. Різниця у виборі моделі залежить як від навчального предмета, так і від рівня володіння учнями іноземною мовою. Двомовне навчання в польській школі передбачає проходження 3 рівнів оволодіння іноземною мовою: перший рівень передбачає елементарні знання з іноземної мови (відповідає рівню А1-А2 згідно з європейськими стандартами), другий рівень означає самостійність у використанні отриманих знань (відповідає рівню В1-В2), третій рівень передбачає компетентне знання іноземної мови (відповідає рівню С1 або навіть С2) [4].

Двомовне навчання вимагає також від учителів не тільки знання іноземної мови, а й методики викладання навчального предмета іноземною мовою. Підготовка вчителів до роботи в школах або двомовних класах здійснюється з 2009 року «Центром розвитку освіти» (Ośrodek Rozwoju Edukacji) разом із Центральним осередком шкільної освіти за кордоном.

Випускники двомовних шкіл удосконалюють мовленнєві навички у вищих навчальних закладах, після закінчення яких їм видається подвійний диплом. Це, у свою чергу, надає їм можливості навчання й отримання вигідної роботи в Європейському Союзі. Впровадження двомовного навчання в загальноосвітні заклади Республіки Польща сприяє формуванню всебічно розвиненої, високоосвіченої, конкурентоспроможної польської молоді.

З огляду на українську освіту в Польщі слід відмітити, що на даний момент на території Республіки Польща працює 11 шкіл: Початкова школа в Білому Бору – Західнопоморське воєводство; Початкова школа у Перемишлі – Підкарпатській провінції; Початкова школа в Бартошице – Вармінсько-Мазурське воєводство; Середня школа в Білому Бору; Морська середня школа в Бартошице; Молодша середня школа в Легниці – Нижня Сілезія; Молодша середня школа в Перемишлі; Середня школа в Білому Бору; Середня школа в Легниці; Середня школа в Перемишлі; Середня школа в Гурово-Ілаєцькому – провінція Вармінсько-Мазурське. Окрім діючих україномовних шкіл у Польщі, проводяться заняття з додатковим вивченням української мови в початковій школі в м. Бані-Мазурське (Вармінсько-Мазурське воєводство) та провінції Бельсько-Подляській. Також українській мові навчають також у Центрі вивчення української мови: його було спочатку створено через невелику кількість дітей та молоді, адже неможливо було ще на той момент створювати окремі класи та школи. Це, як правило, міжгалузеві або міжкласові групи, що складаються з учнів різних класів, шкіл, часто міст. В даний час навчальні центри працюють у 95 населених пунктах Польщі та об'єднують більшість українських дітей та молоді.

Українська мова вивчається на основі детального положення, що регулює викладання національної мови національних меншин у Польщі, розробленого та виданого Міністерством національної освіти та спорту. Концепція проекту

відповідає пріоритетам Союзу українців у Польщі та його колективним членам, зокрема Українському суспільству вчителів. Це також відповідає соціальним потребам української національної меншини в Польщі.

Провідною компетентністю дисципліни «Українська мова» у польських школах є комунікативна, формування і розвиток якої має відбуватися з урахуванням можливостей та інтересів учнів. Оволодіння цією компетентністю дає змогу успішно користуватися усіма видами мовленнєвої діяльності у процесі спілкування в усній і писемній формах. Враховуючи це положення, основною визначається мовленнєва лінія, змістом якої є розвиток й удосконалення вмінь та навичок аудіювання, читання, говоріння й письма.

Формування мовленнєвої компетентності має відбуватися у різних комунікативних площинах: учень – вчитель, учень – учень, учень – батьки, учень – друзі поза школою, учень-медіа-простір. Отже, з огляду на зазначені площини, учасники комунікації мають здійснювати спілкування обома мовами. Особливий вплив на формування мовленнєвої сфери польськомовних дітей українською мають складові медіа-простору – преса, радіо, кіно, телебачення і, нарешті, Інтернет. Таким чином, процес опанування українським мовленням у школах з польською мовою навчання значною мірою обумовлюються ситуацією білінгвізму, що побутує у комунікативному просторі населення заходу України.

Дослідники проблеми щодо навчання іноземній мові в загальноосвітніх закладах, яке пов'язане з проблемою білінгвізму, вважають, що основою успішного навчання дітей іноземній мові є урахування специфіки їхніх психофізіологічних можливостей. Наявність у свідомості дитини-білінгва процесів порівняння та зіставлення іноземної та рідної мови дозволяє оволодіти обома мовами за той самий час, впродовж якого одномовний учень засвоює матеріал рідної мови.

В період шкільного віку діти опановують складні мовленнєві механізми, які керують формуванням мовленнєвої компетенції іноземної мови. Ця діяльність може входити в іншу, більш широку: ігрову, трудову, пізнавальну тощо. Разом з тим вона може бути повністю самостійною діяльністю, оскільки у дитини існує специфічна потреба у вираженні думок та отриманні мовленнєвої інформації. Ця потреба характеризується як комунікативно-пізнавальна.

Мовленнєва діяльність виявляється у процесі спілкування і є елементом широкої та багатокомпонентної системи соціальних взаємодій школярів як членів різновікової групи. Набуття мовленнєвих компетенцій впливає на якість процесу спілкування, суттєво збагачуючи та ускладнюючи його. Це їм дає можливість брати участь у різних видах предметно-практичної діяльності.

У процесі комунікативного навчання іноземній мові здатність школярів спілкуватися цією мовою забезпечується формуванням комплексу мовленнєвої компетенції, зміст якої групується навколо значеннєвих категорій, які вказують на те, що має знати та вміти учень, та визначається як: лінгвістична компетентність – знання лексичних одиниць, володіння загальними правилами, за допомоги яких лексичні одиниці об'єднуються в

змістовну фразу; соціолінгвістична компетентність – здатність використовувати та будувати мовні форми відповідно до ситуації; стратегічна компетентність – здатність застосовувати вербальні і невербальні стратегії для компенсації незнання правил; соціокультурна компетентність – знайомство з соціокультурним контекстом, у якому використовується мова; соціальна компетентність – бажання взаємодіяти один з одним, використовуючи мову [4].

Вивчення і навчання української мови на базі польської відбувається більш швидко і ефективно за умов слідування та дотримання певних принципів навчання, одним з яких є принцип когнітивного навчання та вивчення мови. Йдеться про свідоме використання тими, хто навчається, переваг взаємодії рідної та іноземної мови в умовах білінгвізму, про перенос наявних знань, умінь та навичок рідної мови у сферу навчання іноземної (української). Сферою зіставлення можуть бути як навчальні вміння, так і мовні явища та мовні і мовленнєві навички.

Металінгвістичні здібності, які були розвинені під час вивчення іноземної мови, дозволяють свідомо використовувати мовні засоби. Цей процес охоплює всі лінгвістичні рівні мови і створює можливості як для позитивного переносу, так і для інтерференції з боку рідної мови. Тож, маючи досвід вивчення рідної мови, учні намагаються порівнювати мовні явища, знаходити аналогії, робити висновки

Більше можливостей для позитивного переносу існує між такими мовами, які сприймаються учнями як «психотипологічно» схожі, що має місце в даному випадку (польська та українська). Але слід пам'ятати, що перенос інколи приховує в собі небезпеку того, що учні почнуть використовувати рідну мову у якості моделі навіть там, де вона принципово відрізняється від іноземної. Запобігти цій «надгенералізації» можна, якщо розвивати у учнів чутливість до лексичних явищ і сенсibilізувати їх щодо можливостей і обмежень переносу.

Польська та українська, будучи генетично близькими мовами, які розвинулися з дуже схожих мов, мають багато спільних рис, які можуть бути з успіхом використані в процесі навчання українській. Крім того, їх розвиток в останнє десятиліття характеризуються значним впливом одна на одну, внаслідок чого відбувається проникання у словарний запас української мови полонізмів. Але, з іншого боку, внаслідок того, що мови не контактували та розвивалися незалежно одна від одної, можна стверджувати, що їхні лексичні підсистеми мають забагато відмінностей. Ці нюанси також слід враховувати під час організації навчання та формування мовленнєвих компетенцій учнів.

На думку А.Е. Карлинського, між словами у порівнюваних мовах можливі такі відношення з огляду на те, що слово є складною єдністю форми і значення:

- співпадає форма і значення слів в обох мовах;
- співпадає форма слів, значення не співпадає;
- співпадає значення слів, форма не співпадає;
- не співпадають ані форма, ані значення слів [3, с. 5-7].

Тобто, у даному випадку, при зіставленні польської та української мов існують слова, які співпадають за звуковою чи графічною формою і значенням, і тому викликають лексичної інтерференції. І це є позитивним і вдалим моментом під час навчання польськими школярами української мови, але й існують і, навпаки, випадки, коли у слів існує різний обсяг значень, що слугує об'єктивним обґрунтуванням лексичній омонімічності.

Розроблена типологія Л.С. Бархударова лексичних міжмовних відповідностей є основним й ґрунтовним положенням для порівняльного аналізу лексичних підсистем в даному випадку польської та української мови для вивчення останньої на території Республіка Польща. Адже вона виділяє три випадки збігу семантичної структури лексичних одиниць досліджуваних мов: повний, частковий та відсутність збігу, а також збіг на фонетичному рівні, з огляду на графічне відтворення лексем та на морфологічному [1, с. 13].

Розповсюдженим видом міжмовних лексичних відповідностей є часткові відповідності, коли одній лексемі відповідає два або більше значень у слові в іншій мові. З огляду на це визначення, слід відносити до такого типу мовні явища, як «включення» та «пересікання». «Включенням» слід вважати такі відношення між лексичними одиницями, коли коло значень у мові А ширше, ніж семи відповідного йому слова у мові Б [1, с. 16]. Наприклад, укр. «довкола» має те ж саме значення, що й польс. *dookoła* («положення з усіх боків точки, розташованої в центрі»), але, крім того, воно використовується й в контекстах, в яких не можна вживати польську лексему («уживається при означенні предметів, навколо яких відбувається дія або йде мова»).

У випадку «пересікання» між двома словами існує лише частковий збіг значень: укр. «позашлюбний» та польс. «*nieślubny*» використовується в значенні «який існує, відбувається, народжений і т. ін. поза шлюбом», але в польській мові ще існує значення «незаконний», тож більшість слів польської мови, які належать до цієї групи, є більш широкими за значенням і їм відповідають в українській мові два-три слова.

Для формування мовленнєвих компетенцій учнів слід включати до такого зіставного аналізу лексичних підсистем прості слова, враховуючи той факт, що про значення складних або похідних слів вони здогадаються, застосувавши певні техніки та стратегії на більш професійному рівні вивчення іноземної мови.

Зазначені лексичні одиниці вказують на повні та часткові лексичні відповідності, які відрізняються на практиці або написанням, або вимовою. Користуючись науковими напрацюваннями Л.С. Бархударова, відповідно до пари мов українська-польська, умовно ці одиниці можна розкласифікувати за 4 групами:

1) слова, які пишуться однаково, але мають різну вимову: укр. коморка / польс. *komórka*, укр. клуб / польс. *klub*;

2) слова, які пишуться по-різному, але вимовляються (приблизно) однаково: укр. місто / польс. *miasto*; укр. спокій / польс. *spokój*; укр. унести / польс. *unieść*; укр. краватка / польс. *krawat*;

3) слова, які пишуться та вимовляються по-різному: укр. заощадити / польс. *zaoszczędzić*;

4) слова, які пишуться та вимовляються (приблизно) однаково: укр. час / польс. *czas*; укр. гра / польс. *gra*; укр. запис / польс. *zapis*; укр. жаба / польс. *żaba*; укр. критик / польс. *krytyk*.

Тож слова 1-ї групи для більш ефективного й швидкого формування мовленнєвої компетенції польських учнів під час вивчення української мови доцільно пропонувати у вправах на читання (тому що вони пишуться майже однаково, за винятком діакритичних знаків польських літер, а вимовляються по-різному), слова 2-ї групи бажано використовувати у вправах на формування безпосередньо лексичної компетенції в аудіюванні; групи слів 3-го типу більш зрозумілі і доцільні при читанні, ніж під час аудіювання; слова 4-ї групи універсальні й рівнозначні як для тренувальних вправ з читання та аудіювання в повній мірі.

**Висновки.** Отже, між словами польської та української мови існують певні звукові відмінності, які пов'язані з наявністю в польському алфавіті носових голосних, диграфів, та крескованих (пом'якшених) приголосних. Ці відмінності безумовно використовуються повною мірою при роботі з текстами: пропонується знайти українські слова, які б відповідали зазначеним польським. Ефективними є використовувані вправи на знаходження схожих слів у паралельних текстах зазначених мов. Слід враховувати той факт, що звукові відповідності можуть бути надані як допомога та навпаки: простежується пряма залежність від потенціалу групи, адже процес впізнання слів та здогадка про їхнє значення може проходити по-різному. Деякі учні мають змогу самостійно зробити висновки щодо існуючих графемно-звукових відповістей в мовах, іншим потрібна допомога або конкретна вказівка при виконанні завдання.

Виявлені та зазначені лінгвістичні особливості польської та української мов при відіграють важливу роль у формуванні мовленнєвих компетенцій білінгва та сприяють швидкому засвоєнню іноземної мови. Викладачі закладів освіти в Польщі намагаються з самого початку сенсифікувати учнів до особливостей лексичних одиниць в обох мовах й вдало формують навички аналізу мовних явищ схожих лексичних одиниць, полегшуючи таким чином доступ до нової іноземної мови.

## Література

1. Бархударов Л.С. К вопросу о типах межъязыковых лексических соответствий. *Иностранный язык в школе*. 1990. №5. С. 11-17.
2. Бондарчук Т.В. Білінгвальна освіта. *Вісник Кам'янець-Подільського національного університету*. 2011. С. 114-121.
3. Карлинский А.Е. Типология речевой интерференции. *Зарубежное языкознание и литература*. 1980. № 2. С. 3-10.
4. Nauczanie dwujęzyczne. URL: <http://www.codn.edu.pl/>

## РОЗКРИТТЯ ПОНЯТТЯ БРЕНДУ ГАЛУЗІ ОСВІТИ У ЗАСОБАХ МАСОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ

*Анотація.* У статті розкрито поняття бренду галузі освіти у засобах масової інформації, особливості формування брендингу закладу освіти. Визначено тематичні площини дослідження проблеми: сутність та законодавство України щодо визначення поняття «бренд»; значення, цільове спрямування, завдання брендингу галузі освіти. Охарактеризовано стратегію брендингу та виділено специфіку брендингу освіти, який висвітлюється ЗМІ. Проведено media-аналіз за допомогою системи Semantrum згадування ЗМІ бренду галузі освіти у вересні 2018 р.

*Ключові слова:* бренд, бренд галузі освіти, брендинг, засіб масової інформації.

**Постановка проблеми.** За останні декілька десятиліть актуальність розкриття поняття брендингу суттєво зросла майже у всіх країнах світу. Це зумовлено тенденціями розвитку світових ринків, їх товарною перенасиченістю та необхідністю продуктової диференціації. Бренд та процес його створення набуває все більш професійних підходів, не оминаючи і галузь освіти. Сучасні економічні кризи демонструють важливість наявності сильного бренду, що дає можливість його володарям утриматися на ринку та зберегти свою цільову аудиторію прихильників.

Характер ринкових відношень, конкурентоздібність об'єктів різних сфер діяльності людини, впровадження принципів маркетингу не оминає діяльність і закладів освіти України. Демографічна ситуація, конкурентність між закладами освіти України та країн Європи вимагає керівництво навчальних закладів змагатися за кожного здобувача освіти.

Маркетинг у галузі освіти, як і в будь-якій сфері, має починатися з визначення потреб ринку. Ринок в даному випадку представлений двома категоріями – здобувачі освіти, які оплачують свою освіту самостійно, і «Замовники» – тобто держава і підприємства – роботодавці. Визначення потреб потенційних споживачів можна здійснювати як первинними, так і вторинними дослідженнями [3, с.79].

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Значний внесок у розробку проблеми засобів масової інформації як інституту соціалізації та фактора формування бренду освіти внесли такі науковці як: В. Гуров, І. Левшина, І. Зверева, В. Лізанчук, А. Толстих, А. Харчев, С. Хлебик (аналіз різних змістових аспектів засобів масової інформації й комунікації) [11, с. 354]; теоретико-методичні аспекти брендингу висвітлено вченими далекого зарубіжжя, зокрема Д. Аакером, Т. Гедом, Ф. Котлером, Й. Кунде, В. Пферчем, А. Стюарт-Алленом. Дослідженням окремих стратегічних аспектів брендингу займаються вітчизняні науковці О. Власенко, О. Вознюк,

О. Гевко, В. Грачева, Л. Єрмолаєва, А. Ковальчук, А. Лашинський, М. Лео, О. Малинка, В. Перція, М. Ткачук, Л. Шульгіна [2, с. 197].

Попри сьогоднішнього обсягу наукових публікацій, а також зростаючий щороку інтерес з боку вчених до питань розроблення брендингових стратегій у різних напрямках діяльності людини. В цілому дослідження цієї проблеми розглядається, по-перше, узагальнено, без урахування особливостей ринків і специфіки продуктів, по-друге, фрагментарно, концентруючись лише на окремих завданнях формування брендингових стратегій, по-третє, відірвано від аспектів оцінки їх очікуваної економічної ефективності.

**Мета статті** – розкрити загальнотеоретичні засади формування бренду освіти у засобах масової інформації.

**Виклад основного матеріалу.** Обґрунтуванням розкриття поняття бренд є новий Закон України «Про освіту», зокрема стаття 30: «Прозорість та інформаційна відкритість закладу освіти» впливає на впровадження інформаційної відкритості в освітніх установах. Зауважено, що заклади освіти **формують** відкриті та загальнодоступні ресурси з інформацією про свою діяльність та **оприлюднюють** таку інформацію. Доступ до такої інформації осіб з порушеннями зору може забезпечуватися в різних формах та з урахуванням можливостей закладу освіти [9].

На підставі діючих законів України «Про захист інформації в інформаційно-телекомунікаційних системах», «Про захист персональних даних», «Про доступ до публічної інформації», «Про охорону прав на знаки для товарів і послуг», «Про інформацію», «Про друковані засоби масової інформації (пресу) в Україні», «Про порядок висвітлення діяльності органів державної влади та органів місцевого самоврядування в Україні засобами масової інформації» [6] та ін., можна відокремити такі основні дефініції «засоби масової інформації», «інформаційна система доступу», «інформаційний ресурс».

Законодавством України термін «бренд» не закріплений взагалі та не має ніякого юридичного захисту. Тому науковий аналіз досліджуваного поняття спирається на визначення бренда через розгляд таких категорій: товар чи послуга компанії, набір вражень та асоціацій споживача, торговельна марка, бізнес, філософія чи релігія [10, с. 12].

ЗМІ є одним із основних інститутів соціалізації, який визнаний у всьому цивілізованому світі регулювати та забезпечувати основні права та обов'язки демократично вільної людини. Адже розповсюдження інформації за допомогою масової комунікації є засобом ідеологічного, політичного, економічного, правового, етичного, естетичного, художнього та інших впливів на ціннісні орієнтації молоді.

В світовій спільноті кінець ХХ – початок ХХІ століття визначається основною тенденцією: перехід до нового типу соціальної організації суспільства – відкритого інформаційного суспільства, яке можна визначити як суспільство, в якому економічний розвиток, соціальні зміни, якість і спосіб життя у визначальній мірі залежать і від наукового знання, і від способу використання інформації на основі інформаційно-комунікативних технологій.

У таких умовах комунікації стали відігравати визначальну роль. Інформація стала «товаром» не лише в економічній та політичній сфері, а й у зовсім неочікуваних інститутах постіндустріального суспільства – у сфері гуманітарній, соціальній або суспільній, культурній. Наявність ефективної дієвої системи комунікацій стала необхідною умовою успішної діяльності українського суспільства в цілому, громад, спільнот, сімей, груп людей та людини зокрема.

Основна проблема розуміється в межах логічного конфлікту поняття «масові комунікації» з поняттям «соціальні комунікації», як зазначає В. Різун, у ставленні до комуніканта: людини, людей, сімей, спільнот, громад, що і є структурою соціального, базою її основних агентів, інститутів взаємодії. Процеси глобалізації й трансформації систем комунікації змушують нас надалі говорити не тільки про існування інформаційної індустрії та масової комунікації, а й, в першу чергу, соціальних комунікацій. І хоча «масова комунікація не є видом соціальних комунікацій, її – тим більше – не можна ототожнювати з соціальною» [13], процеси масифікації не зможуть щезнути навіть в ідеальному суспільстві, тим паче в українському. Окремі системи комунікацій різняться, насамперед, механізмами впливу на аудиторію, шляхами досягнення та якостями ефектів, обробки, поширення інформації тощо. І масові комунікації, і соціальні комунікації мають організований характер, а аналіз діяльності їхніх інститутів (телебачення, преса, радіомовлення та інше) дозволяє зрозуміти соціальні наслідки відповідної медіадіяльності. Так 79,9% європейців та 66,2% українців використовують як джерело інформації щоденні газети; відповідно 95,6 і 90,1 % – випуски новин на радіо та телеканалах; 53,2 і 37% – друковані видання, 68,3% і 54,1% – аналітичні огляди на радіо, телебаченні, 67,4% і 40% – електронні видання [13, с. 8].

Розвиток масової культури найтіснішим чином пов'язаний посиленням ролі в житті суспільства засобів масової комунікації. Різноманітні аспекти розвитку і функціонування медіа висвітлені такими відомими дослідниками, як Д. Белл, Ж. Бодрійяр, М. Вебер, Т. Веблен, Й. Гейзінга, М. Кастельс, М. Маклюен, Х. Ортега-і-Гассет, Ф. Ромеро, А. Тоффлер [4] та ін.

Засоби масової комунікації фактично є системою неформальної освіти для різних верств населення. Як джерело інформації й освіти ЗМІ найінтенсивніше використовують люди старшого віку. Але всі користувачі ЗМІ набувають вельми різноманітних, суперечливих, несистематизованих відомостей про типи поведінки людей і спосіб життя в різних соціальних верствах, регіонах, країнах [12, с. 120].

Як відомо, найважливішими засобами передачі інформації є ЗМІ, тобто інформаційно-технічні комплекси, що здійснюють швидку передачу великих обсягів інформації широкому колу споживачів. Систему сучасних засобів інформації складають: друкована преса (газети, журнали, дайджести, тижневики та ін.); аудіовізуальні (Інтернет, радіо, телебачення, документальний кінематограф та ін.). Надалі в роботі ми будемо спиратися саме на таке уявлення про систему засобів масової комунікації. Сучасні освіта



і ЗМІ – символи бурхливого соціального, економічного і технічного прогресу. Ці два феномени сучасного суспільства тісно пов'язані. Їх розвиток здійснювався під впливом динаміки цього партнерства. Імідж окремих галузей освіти все більше залежить від інформації, прямо або побічно одержуваної від засобів масової інформації. В той же час те, яким чином галузь освіта заповнює сторінки газет, теле- і радіопростір, є свідченням того, що і вона займає значне місце у структурі діяльності друкованої преси та аудіовізуальних засобів.

З розвитком системи освіти, яка є однією із найважливіших сфер діяльності держави, яка має забезпечувати державні пріоритети у галузі освіти, дбати про своє майбутнє суттєвим фактором формування споживчих переваг стає наявність (або відсутність) у послуги імені (торгової марки – бренду), відомого у споживчому середовищі населення України. Так М. Жукова впевнена, що торгова марка має передбачати реалізацію деякою філософії впровадження даного імені з використанням комплексу маркетингових комунікацій, що направляють на цільову групу споживачів інформацію, адекватну споживчим очікуванням, перевагам і соціальних установок. Формується специфічна стратегія, яка розуміється як сильна ділова концепція, плюс набір реальних дій, здатних привести цю концепцію (торгову марку) до створення реальної конкурентної переваги, що зберігається тривалий час [5].

Ми стикались із дослідженнями, в яких визначено, що бренд є самим довговічним активом компанії, термін життя якого значно перевищує час існування як вироблених послуг, так і самих організацій. В даний час в економічній, освітній та науковій літературі зустрічається використання як назви і бренду, і торговельної марки.

Торгова марка (**бренд**) – це візуальний образ, ім'я, дані виробником своєю послуги, щоб покупцеві було легше відрізнити її від послуг конкурентів.

Американська маркетингова асоціація дає наступне визначення:

- бренд – це назва, термін, знак, символ, малюнок або їх поєднання, призначені для ідентифікації товарів або послуг продавця або групи продавців і їх диференціації від товарів або послуг конкурентів.

- брендинг – це технологія створення і просування фірмових (марочних) туристських послуг, діяльність по формуванню довгострокового переваги до них, заснована на посиленому впливі на виділений сегмент споживачів товарного знаку, торгової марки, рекламної аргументації, матеріалів та заходів стимулювання збуту; оформленні та організації місць продажу послуг, а також інших елементів і акцій в сфері рекламної діяльності, об'єднаних певною ідеєю, які виділяють послуги організації серед конкурентів і створюють її спосіб, підкреслюють позицію і унікальність. Завдяки брендингу продукція стає втіленням фірмовості [5].

Для нашого дослідження важливим критерієм визначення особливостей поняття «бренд» стратегія Ф. Котлера, який виділяє:

1. Атрибути. Бренд викликає у покупця асоціацію щодо відмітних властивостей туристської послуги. Так, бренд «Marriott» у клієнтів асоціюється з високою якістю, комфортом, вартістю, безпекою, широким вибором додаткових послуг.

2. Переваги і вигоди. Атрибути повинні бути представлені у виді функціональних і емоційних переваг і вигод. Наприклад, атрибут «комфорт» може представляти таку функціональну вигоду для клієнта – отримання в готелі повного комплексу необхідних послуг згідно переваг клієнтам; а властивість «висока вартість проживання» – емоційну, так як зупинка в готелях даного бренду підвищує значущість споживача в очах оточуючих.

3. Цінності. Бренди відображають систему цінностей виробника. Так, бренд «Marriott» символізує високу якість, безпека і престиж.

4. Культура. Бренд може символізувати певну корпоративну культуру. Так, «Marriott» та «Hilton» уособлюють американську культуру, «Accor» – французьку, «Kempinski» – німецьку.

5. Індивідуальність. Бренд може викликати певні індивідуальні образи: готелі, представлені під брендом «Marriott Marguis», асоціюються у споживача з респектабельними діловими людьми, великими політиками і промисловцями.

6. Споживач. Бренд передбачає позиціонування туристських послуг на певний тип клієнта [5].

Є дві точки зору на саме поняття компонентів бренду. Прихильники однієї з них в якості компонентів торгової марки розглядають найменування бренду, його символ і короткий девіз (або слоган), з яким товар виходить на ринок, тобто безпосередні матеріальні компоненти товарного знака. Прихильники іншої точки зору оцінюють насамперед відчуття (фізичні, емоційні та раціональні), що викликаються брендом, а не його матеріально-речову структуру.

Основним завданням брендингу організації закладу освіти ми бачимо у формуванні і подальшому розвитку у споживача позитивних асоціацій, пов'язаних із навчальним закладом освіти.

Для просування бренду галузі освіти необхідно враховувати, формувати та удосконалювати всі ці дані особливості в комплексі. Небажано та непрофесійно виділяти тільки яку-небудь одну чи декілька функцій та на їх основі створювати бренд. Так, якщо робити акцент на атрибутах освітніх послуг, де об'єктом є не сама освіта, як процес набуття знань, що включає в себе комплекс матеріальних та нематеріальних ресурсів, необхідних для процесу навчання, то батьки, абітурієнти, майбутні здобувачі освіти можуть втратити інтерес до неї. Ці споживачі зацікавлені не тільки в її властивостях, але і в перевагах і вигодах; атрибути легко відтворюються конкурентами; з часом властивості освітньої послуги окремого закладу освіти можуть втратити привабливість для клієнта.

Хотілося б відмітити, що застосування відомого бренду забезпечує галузі освіти (на прикладі закладів освіти) ряд конкурентних переваг: зменшення витрат на маркетинг завдяки популярності бренду і лояльності покупців; придбання організацією певної міри впливу на організації-конкурентів, так як споживачі (батьки, майбутні здобувачі освіти) чекають від них освітньої послуги під конкретними брендами; встановлення більш високих вимог у порівнянні з конкурентами, можливо, тому, що бренд сприймається як

показник високої якості освіти; спрощення здійснення стратегії розширення бренду через високу довіру споживачів; зміцнення корпоративного іміджу, спрощення просування на ринок нових навчальних продуктів і освітніх послуг та забезпечення лояльності до них споживачів.

Ми виділяємо специфіку брендингу освіти, який висвітлюється ЗМІ на ринку освітніх послуг: невідчутність, нематеріальність, неможливість збереження, непостійність послуг, нероздільність послуг від споживання.

Завдання створення послуги, відповідної мінливих запитів споживачів, можливо вирішити двома шляхами: радикальної зміни споживчих властивостей вже існуючої послуги і її вдосконалення.

Принципи брендингу застосовуються в усіх сферах не лише як торговій марки й пов'язані з ними логотипи та символи, спілкування зі споживачами, а й також в інших областях некомерційного життя: у сфері освіти, охорони здоров'я, спорту й навіть релігії. Сучасний менеджмент в просуванні освітніх послуг все частіше використовує теорії і механізми сучасного брендингу. Бренд-менеджери створюють довгострокові проекти, об'єктом яких є бренд і необхідність розвитку (в деяких випадках створення) й підтримка його успішності [8].

Як відмітила науковець І. Захарова, найчастіше, установи освіти йдуть зворотним шляхом – відкривають освітній продукт виходячи з наявних ресурсів – матеріальної бази, фахівців-викладачів, а потім намагаються сформувати у потенційних здобувачів освіти потребу в даному продукті. Як показує практика, даний підхід має право бути, оскільки певні результати дає. Але дана стратегія може бути застосована лише обмежений час. У довгостроковій перспективі потребам ринку слід віддавати пріоритет, і формувати колектив фахівців, матеріально-технічну базу саме під затребувані ринком освітні послуги [7].

Для кращого розуміння значення бренду в умовах економіки України доцільно сформувати його основні функції:

- інформативна (донесення інформації про унікальність товару до споживача, позиціонування таким чином товару на ринку);
- престижна (статус товару, гарантія якості, імідж виробника);
- економічна (потужний бренд-інструмент просування інвестицій);
- бар'єрна (захист від імітацій, укріплення позицій щодо товарів субститутів, ускладнення процесу проникнення конкурентів на ринок).

У сучасній історії України позитивна оцінка реформи – винятковий випадок. І цей випадок стався з концепцією нової української школи. Про це свідчить медіа-аналіз телесюжетів, радіоновин, публікацій в друкованій пресі, інтернет-ЗМІ і соцмережах, проведений за підсумками серпня 2017 р. за допомогою системи Semantrum [1]. Моніторинг проведено на основі даних понад 10 тисяч джерел інформації.

Виявилось, що тональність сюжетів і публікацій про концепцію нової школи переважно позитивна, причому з величезною перевагою: 66% публікацій мають позитивну тональність, 24% – нейтральну (інформування без явно вираженої оцінки), всього 10% – негативну.

Бліц-аналіз згадок у ЗМІ на основі даних Semantrum: 14000+ web-джерел, 50 теле- радіоканалів, 400 друкованих ЗМІ та соціальних мереж за останні 10 днів [1].

Нами було проведено дослідження, щодо звертання ЗМІ до інформаційного повідомлення «Бренд галузі освіти» на основі медіа-тестування Semantrum. Як бачимо (див.рис.1), що розподіл ЗМІ за типами визначився у двох категоріях: Веб-публікації та окремо Facebook, а географія ЗМІ розповсюджувалась взагалі у Волинській, Полтавській, Закарпатській областях та є публікації у загальноукраїнських виданнях.

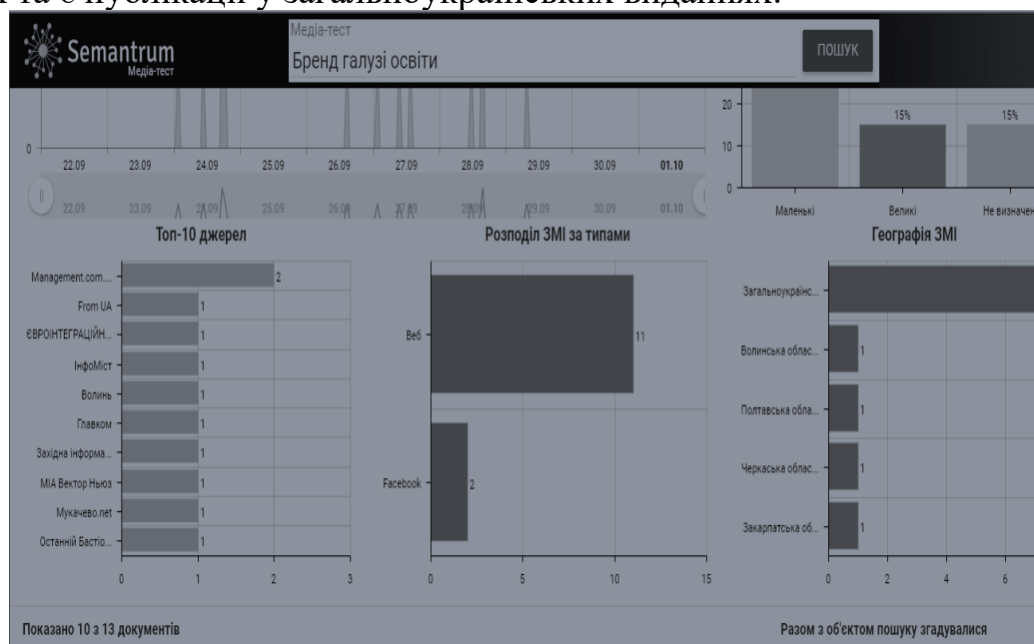


Рис.1 Динаміка згадування ЗМІ повідомлення «бренд галузі освіти» у вересні 2018р. за допомогою медіа-тестування Semantrum

**Висновки.** Таким чином, зауважимо, що успішний брендинг галузі освіти може бути при наявності якості продукту (якість надання освітніх послуг), яка завжди відповідає очікуванням споживачів (батьків, майбутніх здобувачів освіти); емоційна складова, ідея, реклама – це все добре, але без якості бренду все це не працює. У концепції бренду має бути могутня емоційна складова, котра апелює до життєвих цінностей цільової групи покупців. Найкраще, якщо вона апелює до вічних цінностей, що не піддані впливу моди і кон'юнктури. У реалізації концепції брендингу треба бути послідовним.

Підвищити конкурентоспроможність освітніх закладів дозволяє маркетинг освітніх послуг, мета якого – задовольняти, розширювати, прогнозувати попит різних соціальних груп на освітні послуги. Для цього необхідна оптимізація сервісної, цінової, комунікативної політики освітнього закладу в конкурентному середовищі ринку освіти.

## Література

1. Semantrum. Запит «Бренд галузі освіти». URL: <https://mediatest.semantrum.net> (дата звернення: 05.09.2018).

2. Алькеама В., Коченко Брендингові стратегії в забезпеченні ефективності інноваційного підприємства // *Вчені записки Університету «КРОК»*. 2014. Випуск 36. С 196-204.
3. Власенко Е.Е. Актуальные проблемы маркетинга в сфере высшего образования. *Вестник Тульский институт управления и бизнеса имени Никиты Демидовича Демидова*. 2015. №5. С.79-81.
4. Гусев А. В. Історія та функціонально-типологічні особливості спортивної медіа комунікації: дис. ... кандидата наук із соц. комунік.: 27.00.03 / Нац. б-ка України ім. В.І. Вернадського. Київ.
5. Жукова М.А. Менеджмент у туристському бізнесі М.: КНОРУС, 2006. - 192 с. URL: <http://infotour.in.ua/jukova.htm> (дата звернення: 05.09.2018).
6. Законодавство України про інформацію і ЗМІ. URL: [http://www.city-adm.rv.ua/RivnePortal/ukr/zakony\\_pro\\_zmi.aspx](http://www.city-adm.rv.ua/RivnePortal/ukr/zakony_pro_zmi.aspx) (дата звернення: 05.09.2018).
7. Захарова И. В. Маркетинг образовательных услуг. – Ульяновск : УлГТУ, 2008. 170 с.
8. Плисенко Г.П. Еволюція теорії брендингу як фактор формування конкурентних переваг на ринку освітніх послуг. *Науковий вісник Херсонського державного університету* Випуск 18. Частина 2. 2016. С.3-4.
9. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 05.09.2018).
10. Ткачук М. В. Брендинг як стратегія ринкового успіху підприємства. *Буковинська державна фінансова академія* URL: [http://www.rusnauka.com/29\\_DWS\\_2011/.doc.htm](http://www.rusnauka.com/29_DWS_2011/.doc.htm) (дата звернення: 05.09.2018).
11. Шандрук С. Виховання ціннісних орієнтацій старшокласників засобами масової інформації в сучасних умовах. Випуск 103. Серія: *Педагогічні Науки & Наукові Записки*. 2012. С.353-358.
12. Шарков Ф.И., Родионов А.А. Социология массовой коммуникации М.: ИД Социальные отношения, 2003. 378 с.
13. Шендеровський К.С. та інші. Медіакомунікації та соціальні проблеми: *Збірка навчально-методичних матеріалів і наукових статей в трьох частинах*. Частина перша. Київ. нац. ун-т; Ін-т журналістики. К., 2012. 288 с.

**УДК: 37.013.74(477:4-6ЄС)**

**Тимофєєва І.Б.,  
Ситник М.С.**

## **ХАРАКТЕРИСТИКА СИСТЕМ ОСВІТИ ФРАНЦІЇ, НІМЕЧЧИНИ ТА ВЕЛИКОБРИТАНІЇ**

**Анотація.** У статті розглянуто системи освіти країн ЄС: Франції, Німеччини та Великобританії. Виявлено спільні риси і відмінності систем освіти цих країн. Виділено основні позитивні тенденції, структуру, ступені освіти. Розкрито різноманіття типів навчальних закладів, принципів навчання, цикли підготовки та форми навчання дітей Франції, Німеччини та Великобританії. Описані ступені навчання даних європейських країн. Зроблено узагальнюючі висновки стосовно особливості реформування системи освіти України.

**Ключові слова:** Великобританія, вища освіта, заклад вищої освіти, Німеччина, система освіти, університети, Франція.

**Постановка проблеми.** Система освіти (СО) України проходить період трансформації і становлення, метою якого є адаптація її до світових освітніх процесів, формування механізму, який в кінцевому підсумку дозволить випускникам вузів України бути затребуваними і конкурентоспроможними в Європі і світі, створюючи базу для соціального ліфта. В цілому ж підвищення якості освіти має забезпечити підвищення конкурентоспроможності України та благополучність її регіонів.

Ситуація в СО України характеризується наступними проблемними чинниками:

- якість освіти не відповідає очікуванням роботодавців;
- кількість і структурний склад випускників не відповідають потребам економіки країни;
- виділяються державою кошти розподіляються неефективно;
- неефективна система управління і контролю якості освіти;
- кадрове забезпечення СО і необхідність в кадровій «перезавантаженні».

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питанням розвитку системи освіти України, а також питань аналізу та взаємодії України та країн ЄС в галузі освіти присвячені роботи ряду авторів, таких як: І. Курдюмова, Ю. Кушнерева, Р. Бест, М. Фуллан. Сьогодні ця проблема потребує більш детального і предметного дослідження, у зв'язку з реформуванням системи освіти України.

**Мета статті** полягає в порівнянні систем освіти Франції, Німеччини та Великобританії.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Сучасна система французької освіти складалася упродовж останніх двох сторіч та вважається однією із найбільш передових у світі. Основні її особливості – перевага державних навчальних закладів і безкоштовність навчання для всіх, включаючи іноземців (нажаль, університети стягують зі студентів номінальну плату). Французька освітня система має яскраво виражену національну специфіку. У цій країні своя система дипломів та вчених ступенів, особливий розподіл на цикли, і особливе відношення до дипломів державних навчальних закладів: вони, як правило, цінуються набагато вище, ніж дипломи приватних шкіл та університетів. У Франції існують як приватна, так і державна системи освіти. Але саме держава затверджує шкільні програми і для приватних, і для державних шкіл, організовує конкурси та екзамени. Тільки держава має право на видачу дипломів до рівня бакалавра.

На всій території Франції діє налагоджена і ретельно контрольована система освіти, розроблені чудові методики підготовки студентів і оцінки якості освітнього рівня [3].

Освітня система у Франції має таку структуру: дошкільна освіта (до 6 років); початкова освіта (6-11 років); середня освіта (11-18 років), після закінчення навчання відбувається екзамен, присвоюється ступінь бакалавра; вища освіта. Дошкільна підготовка у вигляді «материнських шкіл» охоплює

практично всіх дітей з віку 3 років. У таких школах педагоги й психологи 3-4 роки готують їх до школи. Відповідно до Закону про орієнтацію освіти (1989 рік) дозволяється відвідувати цей навчально-виховний заклад і раніше – з двох років. Отже, дошкільна освіта у країні забезпечується материнськими школами, які не є обов'язковими, але бажаними для відвідування, тому що там діти одержують елементарні знання з читання, письма, мислення відповідно до розроблених навчальних програм. Початкова освіта у Франції є обов'язковою і безкоштовною. До початкової (елементарної) школи приймають дітей з 6 років. Початкова освіта триває 5 років. Початкова школа складається з трьох циклів: підготовчий цикл (один рік) (*cycle préparatoire*); елементарний цикл (два роки) (*cycle élémentaire*); середній цикл (два роки) (*cycle moyen*). Прийнята у Франції система шкільної освіти розділена на три цикли: початкова школа (5 років навчання), коледж (4 роки), ліцей (2-3 роки). Обов'язковими є перші два.

Середня школа має два цикли: перший цикл – чотири роки навчання у коледжі; другий цикл – три роки навчання у ліцеї. Ліцей – завершальна ланка системи середньої освіти й одночасно перехідний щабель до вищої освіти. Головних відмінностей французького ліцею від української середньої школи два. По-перше, на цьому етапі починається спеціалізація, а, по-друге, атестат про середню освіту (*baccalauréat*, або скорочено ВАС) одержують далеко не всі учні ліцеїв, а тільки в середньому 80%. Ліцеїсти складають комплексні кінцеві іспити й можуть отримати «бакалаврат» – свідоцтво про повну середню освіту з правом вільного вступу в університети. Ліцеї поділяються на загальноосвітні, технологічні, професійні. Загальноосвітні та технологічні ліцеї зорієнтовані на здобуття вищої освіти в університетах, Великих школах та спеціалізованих вищих навчальних закладах [5].

Коледжів тобто середніх професійних навчальних закладів як таких у Франції не існує. Коледжем називають II ступінь середньої школи. Для людини, що не ставить своєю метою одержати вищу освіту, є прийнятний шлях – ліцей професійної освіти, аналог ПТУ. За 2-3 роки навчання тут можна одержати будь-яку робітничу спеціальність.

Є й інший шлях – після закінчення коледжу вступити в один із центрів професійно-трудового навчання й одержати сертифікат, що дозволяє працювати за спеціальністю. З 1995 р. в коледжах Франції введена нова програма, згідно з якою навчання поділяється на три цикли: адаптаційний цикл (*cycle d'adaptation*); загальний (центральный) цикл (*cycle central*); орієнтаційний цикл (*cycle d'orientation*). Коледжі надають загальну та професійну освіту. Вивчається латина, дві іноземні мови, спеціалізація.

Характерною рисою системи вищої освіти Франції (вища освіта – будь-яка освіта після середньої школи, яка базується на освітньому рівні «бакалавр») є різноманітність вищих навчальних закладів. Дослідити діяльність усіх вищих навчальних закладів неможливо, але в основному вони поділяються на два типи: університети й Великі школи. Великі школи (*Grandes écoles, GE*), до яких належать ВНШ, – це елітарні, як правило, комерційні вищі навчальні заклади, вступ до яких обмежений. Після отримання диплома

бакалавра та після навчання у дворічних “підготовчих класах” (classes préparatoires aux Grandes écoles, CPGE) абітурієнт має можливість, витримавши серйозний конкурс (склавши іспити), навчатися в них. Термін навчання – 3-5 років. Закінчивши Велику школу, студент отримує диплом магістра (magistère).

Основи системи вищої освіти країни складають університети – найстаріші державні навчальні заклади із сильними академічними й демократичними традиціями. У Франції частина вищої освіти практично повністю відкрита (це переважно університети), і вступ майже зводиться до простого запису на навчання й сплачуванням символічної суми на витрати канцелярії, інша – „закрита” (домінують не університетські заклади), бо приймання ведеться з суворим відбором при кількох претендентах на одне місце. Відбір натомість гарантує роботу після отримання диплома.

Здобути вищу освіту можна тільки за наявності ступеня бакалавра. Французька система освіти має різні форми навчання у вищих школах (Grandes écoles), університетах і передбачає проходження 2-х циклів – «короткого» і «довгого».

«Короткі програми» тривають переважно два, зрідка – три роки й призводять до професійних кваліфікацій, які надають право працевлаштування в промисловості, торгівлі і у сфері послуг.

Вища освіта «довгого» циклу. «Довгі програми» пропонують університети та інші вищі заклади освіти високого рівня. Цю групу закладів можна класифікувати так: а) університети; б) інститути політичних студій; в) Вищі школи кількох типів; г) Вищі нормальні школи; д) Школи мистецтва й архітектури [5].

Університети – єдині заклади, які приймають усіх кандидатів без попереднього відбору (хоча негласно і нелегально існує відбір за оцінками на ступінь бакалавра) і саме тому в університетах часто опиняються студенти, які просто не вступили до інших шкіл.

Майже всі університети у Франції державні, за винятком декількох конфесійних. Університети навчають за трьома циклами.

Перший передбачає два роки викладання загальних основ і базових дисциплін обраного профілю й призводить до диплома загальної університетської освіти (DEUG) – проміжного документа з академічним змістом. Другий цикл триває два чи три роки і поділяється на дві частини, перша з яких надає «лісанс» (licenc), друга – «метріз» (maitrise). Третій цикл у першому варіанті за рік вузькофахового навчання надає диплом з вищої спеціалізованої освіти (DESS), у другому – за 1-2 роки ширшого навчання готує до наукової роботи, присуджує диплом поглибленого навчання (DEA) і видає перепустку на докторські студії й захист дисертації.

Принципової різниці між університетами й вищими школами не існує, мова може йти швидше про історично сформовані типи. Диплом випускника однієї з вищих шкіл за престижем іноді цінується вище, ніж диплом університету.



Система освіти Німеччини є однією з найбільш консервативних, оскільки відрізняється прихильністю до історичних традицій, що в значній мірі стримує процес її оновлення і гальмує оперативне вирішення ряду складних проблем.

Система освіти Німеччини являє собою класичну структуру, що складається з початкової, середньої та вищої школи. На всіх рівнях цієї структури представлені як державні, так і приватні навчальні заклади, хоча кількість останніх незначна. Держава гарантує усім громадянам одержання обов'язкової середньої освіти, тому навчання у державних початкових і середніх школах є безкоштовним. У більшості випадків безкоштовним є і навчання у державних університетах. Керуючими органами системи освіти є Постійна конференція міністрів освіти й культури земель ФРН і Конференція ректорів навчальних закладів Німеччини. На рівні земель керівництво навчальним процесом здійснюють земельні профільні міністерства, які також затверджують підручники для використання у школах даної землі. У кожній із земель діє свій закон про освіту, складений на основі "рамкового" федерального закону. Основні риси сучасної системи освіти у Німеччині сформувались у період Веймарської республіки (1920-ті роки), коли відбувся поділ середньої школи на повну народну школу, реальну школу і гімназію.

Німецька система вищої освіти відрізняється різноманіттям типів вузів. Німеччина є країною, вузи якої іноземні студенти все частіше обирають для здобуття вищої освіти в Європі. Країна займає третє місце у світі за кількістю іноземних студентів, їх чисельність сягає 150 тис. чоловік. Причина в тому, що навчальні заклади Німеччини поєднують старі університетські традиції з новітніми досягненнями науки та техніки. Крім того, вищу освіту в Німеччині на 90% фінансування дотується державою, а іноземців в рамках встановлених квот навчають безкоштовно. Плату стягують нечисленні приватні університети.

Всього в Німеччині понад 250 вищих навчальних закладів, з них 103 університету та 176 вузів прикладних наук. У Німеччині регулярно визначаються рейтинги університетів, що враховують показники: умови навчання, якість викладання і викладацького складу, оцінка роботодавцями рівня освіти, що надається вузом.

У Німеччині не існує жорсткої системи навчання в обов'язковому порядку. У різних регіонах Німеччини загальнообов'язкова освіта триває 9 чи 10 років, починаючи з шестирічного віку. Навчання у початковій школі (Grundschule) у Німеччині починається у шестирічному віці й триває упродовж чотирьох-шести років.

Початкові класи існують в рамках структури середньої школи (Allgemeineschule), де учні, які одержали початкову освіту, продовжують навчальний курс, власне, у середній школі (з 10-12 до 16 років) і середній профільній школі (з 16 до 19 років). Середня профільна школа, що завершує повний курс середньої освіти є, одночасно, і підготовчим етапом до університету. У Німеччині існують також профільні школи, які дозволяють одержати закінчену професійну освіту і влаштуватись на роботу за

спеціальністю. Загальна тривалість повного курсу середньої освіти у Німеччині (початкова і профільна школи включно) складає 13 років [1].

Середні школи ФРН поділяються на п'ять основних типів: гімназія, реальна школа, головна школа, професійна школа і загальна школа. Найбільш престижним типом середньої школи є гімназія (Gymnasium), диплом якої дозволяє без вступних іспитів вступити на більшість факультетів університету. Реальна школа (Realschule) також має достатньо високий статус і дає професійну освіту у галузі обслуговування, торгівлі та державної служби. Високий бал, одержаний за результатами навчання у реальній школі, дозволяє вступити до старшого класу гімназії, а потім – до університету. Головна школа (Hauptschule) призначена, в основному, для учнів, які не передбачають продовження своєї освіти в університеті. Професійна школа (Professionalschule) також орієнтована на учнів, які прагнуть посісти ту чи іншу робочу професію і не планують здобувати вищу освіту. Загальна школа поєднує різні особливості гімназій і реальних шкіл. Учні загальних шкіл, які склали іспити за програмою гімназії, одержують можливість вступити до університету [1].

Кожен студент німецького вузу в загальному наданий самому собі, що дає певну свободу вибору і дій, але і вимагає відповідальності й самодисципліни. Студенти можуть в більш-менш довільному порядку записуватися на лекції й семінари, вибрати час для стажувань і практики, знаходити час для роботи.

Наслідком цього є те, що більшість студентів не вкладаються в стандартний період навчання. Середня тривалість вищого навчання Німеччині становить п'ять років, максимальна тривалість - десять років. Зарахування до ЗВО відбувається два рази на рік: навесні, перед літнім семестром, і восени - перед зимовим.

Розглянемо характеристику системи освіти у Великобританії.

Обов'язкова освіта у Великій Британії починається з п'яти років. Перший ступінь – Prepreparatory School (підготовча школа). Деякі британські школи приймають і двох, і трирічних малят. З чотирьох років передбачені підготовчі класи (prepreparatory school).

На наступну сходинку – Primary (або Preparatory) School (початкова, підготовча школа) – учні переходять у вісім років.

З 8 до 11 або 13 років учні одержують знання із загальноосвітніх предметів, теорії мистецтва, релігії й етики. Середня освіта (11-16 років). Серйозне навчання починається в 11-13 років, у Secondary School, де до програми входять всі основні предмети шкільного циклу і різноманітні факультативи. У 14 років учні вибирають від п'яти до десяти дисциплін, з яких через два роки й складатимуть іспит General Certificate Secondary Education, GCSE (сертифікат про середню освіту). Secondary School (середня школа) незалежно від програми припускає вивчення обов'язкової державної програми. В 14 років школяр починає готуватися до складання іспитів на документ про середню освіту – GCSE, обираючи основні предмети. Курс підготовки (16-18 років). В 16 років обов'язкова освіта закінчується – можна вступати до професійного коледжу, ліцею, технікуму чи піти працювати. До

вступу в університет необхідно пройти курси AS-levels (рік) і A-levels. Успішне складання іспитів є пропуском в обраний університет. Просто складаєш отримані бали й порівнюєш із вступним балом університету. Ті, хто збирається вступати до університету, проводять у школі ще два роки, де займаються за програмою перед університетською підготовкою A-level. Учні вибирають три профільні предмети для поглибленого дворічного вивчення і два предмети, які входитимуть до їхнього розкладу лише один рік [1].

Навчальний рік в англійській починається у вересні, складається із трьох триместрів тривалістю 13 тижнів кожний. Зимовий – з вересня до Різдва. Весняний – січень-березень. Літній – із квітня до липня. Кожний триместр має короткі канікули по 5-7 днів. Навчальний день – з 9:00 до 15:00.

Вища освіта у Великобританії традиційно вважається одним з кращих у світі. Багатовікові традиції поєднуються з новітніми освітніми методиками для досягнення найкращих результатів навчання. Великобританія займає одне з провідних місць у світі за кількістю іноземних студентів, які навчаються в її вищих навчальних закладах, і це враховуючи той факт, що вища освіта в країні платне на відміну від більшості західноєвропейських країн. Держава в особі Міністерства освіти Великобританії здійснює постійний моніторинг і контроль якості освітнього процесу в британських вузах [4].

Дипломи, сертифікати та ступеня, отримані в англійських вузах, відповідають високим освітнім стандартам і орієнтовані насамперед на інтереси роботодавців. Багато університетів Великобританії мають репутацію навчальних закладів, що надають своїм випускникам виключно якісну вищу освіту і, як наслідок, хороші перспективи гідного працевлаштування. Випускники британських вузів можуть претендувати на більш високий рівень заробітної плати, а диплом гарантує їм працевлаштування в будь-якій країні світу.

Університети й коледжі вищої освіти, утворюють самостійну систему, яка не входить в систему подальшої освіти. У Британії налічується близько 50 університетів різних типів – старі англійські (Оксфорд і Кембридж), нові, шотландські, федеральні (Лондон, Уельс), міські, технологічні [4].

**Висновки.** Узагальнюючи інформації по системах освіти трьох країн дозволило сформулювати зрозуміти, що для України, як і для інших країн з економікою, що розвивається, набуття досвіду за кордоном – це кращий спосіб підвищити свою конкурентоспроможність як на внутрішньому, так і на зовнішньому ринках.

Охарактеризувавши загальні позиції й відмінності в системах освіти розглянутих окремих країн Європи, слід зазначити аспекти порівняння з системою освіти України:

– ступінь «свободи» у визначенні навчальних планів навчальних закладів України істотно нижче, оскільки вони не мають права повністю самостійно визначати програми навчання студентів, жорсткому контролю піддається система підготовки наукових кадрів, регламентовані терміни отримання освіти та інше;

– відмінності в критеріях оцінки кадрового потенціалу професорсько-викладацького складу не дозволяють адекватно порівняти їх якість і адаптувати ефективну систему мотивації викладачів, притаманну вузам провідних західних країн;

– регламентованість процедур підготовки студентів в Україні робить можливим більш детально контролювати якість надаваних освітніх послуг. Однак ця жорсткість не дає переваги в якості підготовки та цінності вищої освіти України.

Подальше якісний розвиток системи освіти України, на мою думку, лежить в адаптації досвіду державної підтримки інноваційної системи освіти й розвитку науково-освітньої взаємодії. Одним з напрямків такого розвитку є створення передумов для вмотивованої діяльності професорсько-викладацького складу вищих навчальних закладів в рамках наукового розвитку і створення інноваційних розробок для економіки держави.

### Література

1. Германская система образования. URL: <http://strana-oz.ru/2002/2/germanskaya-sistema-obrazovaniya>
2. Сайт Міністерства вищої освіти і науки Франції (Ministere de l'Enseignement superieur et de la Recherche). URL: <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr>.
3. Сайт Міністерства національної освіти Франції (Ministere de l'education nationale). URL: <http://www.education.gouv.fr>.
4. Сисоева С.О., Кристопчук Т.Є. Освітні системи країн європейського союзу: загальна характеристика: нав. посіб. Рівне: Овід, 2012. – 352 с.
5. Система освіти Франції. URL: <https://www.chasipodii.net/mp/article/493/>

УДК 371.014:373.5(477)(045)

Чайкін М. Г.

## ХАРАКТЕРИСТИКА МОДЕЛЕЙ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ : ВІД ОСВІТИ 1.0 ДО ОСВІТИ 3.0

*Анотація:* у статті охарактеризовано сучасні моделі Освіта 1.0, Освіта 2.0, Освіта 3.0; проведено їх порівняльний аналіз, обґрунтовано особливості кожної з них; визначено переваги та недоліки. Визначено оптимальну модель освіти в умовах інформатизації суспільства, упровадження концепції Нової української школи і формування ключових компетентностей учнів, одна з яких – інформаційна компетентність.

*Ключові слова:* модель освіти, Освіта 1.0, Освіта 2.0, Освіта 3.0, інформаційні технології в освіті, інформаційна компетентність.

**Постановка проблеми.** Глобалізація, демографічні зрушення, і науково-технічна революція, як зазначено у Global Education Leaders' Program (GELP), сьогодні кидають виклик системі освіти по всьому світу. Зростає консенсус в тому, що необхідна відповідь – це поліпшення системної

трансформації, тобто перехід до нових концепцій та педагогічних моделей освіти, що відповідають вимогам сучасного суспільства. Розробка інноваційної системи для освіти повинна привести до розробки нової системи освіти, яка покликана забезпечити рівний доступ до можливостей більш високого порядку, що досягається за рахунок комплексних трансформацій, тому що системи складні та взаємозалежні [24].

Високий рівень активності учнів у соціальних мережах вимагає розвитку нових форм і стратегій навчання, що поступово знаходить відгук в педагогічному співтоваристві [1].

Відповідно до базового Закону України «Про освіту» та концепції «Нова українська школа» освіта має бути зорієнтована на формування тих умінь і компетентностей, які будуть необхідними учням для успішної самореалізації у житті. Навчальна діяльність на уроках покликана не просто дати учням суму знань, умінь і навичок, а формувати в них компетентність як загальну здатність, що відповідають сучасному розвитку техногенної цивілізації та ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, отриманих завдяки навчанню.

На нашу думку на сучасному етапі реформування освіти, слід обрати оптимальну педагогічну модель, яка відповідатиме вимогам освітньої політики держави та сучасним концептуальним вимогам до освіти, зокрема компетентнісному підходу та людиноцентризму.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Концепції еволюціонуючої освіти: від «Освіти 1.0.» до «Освіти 4.0.» (К. Сапегін, О. Кондаков, Ю. Краснов, Дж. Ленгел, Д. Кітс, Я. Ф. Шмідт, Т. О'Рейлі, Дж. Моравіц) описують еволюцію систем освіти, характеризуючи етапи розвитку моделей в їх взаємозв'язках відповідно до змінних умов сучасного інформаційного суспільства.

У колі досліджень - динаміка розвитку Web 2.0 та Web 3.0 і впливу цих соціальних сервісів на формування освітнього простору України в мережі Інтернет (Ю. Мішакіна); інформаційно-освітнє середовище навчання в умовах трансформації освіти (О. Соколюк).

**Мета статті** – охарактеризувати педагогічні моделі «Освіта 1.0», «Освіта 2.0», «Освіта 3.0», з'ясувати її значення та визначити переваги для використання ресурсів в освітньому процесі.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Розгляд моделей розпочнемо з Освіти 1.0. яка, зазначають Д. Кітс та Ф. Шмідт (Keats, Schmidt), є есенціалістичним, біхевіористичним типом освіти. Основні принципи Освіти 1.0: слухати вчителя, відповідати на поставлені питання, вивчати теорію, робити робочі записи та отримувати стандартизовані оцінки [13].

В основі освітньої моделі 1.0 закладені філософські та педагогічні концепції есенціалізму та інструктивізму.

За принципами есенціалізму здобувачів освіти навчали найбільш суттєвим або базовим академічним знанням та вмінням. В системі есенціалізму учні повинні були освоїти сукупність інформації та методів її використання на рівні їх класу, перш ніж вони перейдуть до наступного

класу [15]. За таких умов практично не враховувались інтереси та схильності учнів. Для вчителя було важливо концентрувати свою увагу на досягненні конкретних результатів навчання як засобу оцінки їх прогресу.

У цій моделі освіти здобувачі розглядаються як «ємкості» для знань, до яких застосовують єдиний, стандартизований підхід, не враховуючи їх унікальні особистісні характеристики. При цьому, вчитель є головним носієм інформації та «наукової істини». Освіта 1.0 була оптимальною моделлю минулого століття, враховуючи технологічний розвиток та інформаційні ресурси того часу. Окрім бібліотек та випусків новин в ЗМІ, здобувачі освіти повністю залежали від викладачів, як носіїв інформації. Стандарти освітніх технологій 1.0 можна порівняти з технологіями Web 1.0, що представляють собою односторонню передачу інформації – від вчителя до учня.

У теорії концепції інструктивізму знання існують незалежно від учня і передаються йому викладачем. Вчительоцентрична модель навчання проявляється в дозуванні інформації для учнів через лекцію. Теорія інструктивізму вимагає, щоб учні пасивно сприймали інформацію і знання, представлені вчителем [19].

На думку Дж.Герштайна (Gerstein) педагогічна модель навчання 1.0 є найбільш розповсюдженою у сучасній освіті від дитячого садка до професійних навчальних закладів, навіть в умовах інформатизації суспільства. Учитель в умовах такого освітнього середовища з урахуванням технологій ХХІ століття має змогу забезпечити доступ до інформації за допомогою електронних книг і веб-сайтів, які часто не передбачають інтерактивної взаємодії, можливості учнів коментувати тексти, ділитися інформацією, взаємодіяти один з одним, працювати безпосередньо з текстовими та відеоматеріалами; забезпечити використання новітніх технологій та мобільних додатків, за допомогою яких учні отримують інструкції, щодо виконання завдань, опрацювання теоретичного матеріалу і здійснюють зворотний зв'язок [16].

В основі моделі Освіта 2.0. – теорія конструктивізму та побудова конструктивістського середовища освіти. Основною ідеєю конструктивізму в освіті – є самостійне конструювання, творення особистістю знань, набуття умінь шляхом пошуку власного розуміння світу, сенсу нової інформації для себе. Саме особистий досвід людини, попередньо набуті знання, вірування, на думку конструктивістів, вступають у взаємодію з новими фактами, поняттями, унаслідок чого останні стають значущі, а отже, зрозумілі для неї [12, с. 269].

Спираючись на роботу К. Сапегіна, охарактеризуємо конструктивістське середовище освіти, яке забезпечує множинні уявлення реальності, що відображають складність навколишнього світу. Конструювання знань переважає над відтворенням знань, це означає, що здобувачі беруть участь у вирішенні справжніх завдань в значущих для них контекстах, представляються реальні параметри світу, вдумливість, роздуми співпраця і переговори між учнями вітаються. Зокрема навчання через відкриття, спільну та практичну діяльність часто інтегровані в навчальну діяльність [10].

Т. О'Рейлі стверджує, що педагогічна модель Освіта 2.0, як і технології Web 2.0, заснована на організації інтерактивної взаємодії між контентом і користувачем, а також між самими користувачами. За допомогою Web 2.0 користувачі перейшли від простого доступу до інформації до стану взаємодії з контентом за допомогою коментарів та інших можливостей соціальних мереж [16].

Концепція освіти 2.0 передбачає розвиток соціальних мереж для спілкування у синхронному і асинхронному режимах. Перевагою Освіти 2.0 є більш тісні взаємодії між учителем і учнями, між учнями, між учнями і контентом. У такій моделі відбувається безпосереднє спілкування вчителя з учнями; організована співпраця вчителя та учня для здобуття практичних та теоретичних вмінь та навичок [18].

Слід зазначити, що освітня модель 2.0 базується на використанні технологій Web 2.0, які відрізняються від традиційних. Освіта 2.0 передбачає використання блогів, підкастів та соціальних мереж. При цьому сам процес освіти та процес його організації практично не трансформується, хоча основа для такої широкої трансформації вже прокладена.

Проаналізувавши наукові праці, можна визначити переваги моделі Освіта 2.0.

По-перше, керівники закладів освіти та педагоги підходять до організації освітнього процесу більш творчо, використовуючи можливості соціальних мереж, зокрема скайп, віккі, блогів. Проектна і дослідницька діяльність, залучення учнів до групових форм роботи також свідчать про упровадження елементів Освіти 2.0. Але в освіті 2.0 вчитель так само є керівником освітнього процесу: розвиває навчальну діяльність і є посередником навчання.

По-друге, все більше педагогів починають використовувати PBL-підхід (проблемно-орієнтоване навчання), навчання з акцентом на рішення справжніх, реальних проблем; мережеве навчання. Використання освітнього програмного забезпечення та онлайн-інструментів для сприяння процесу освіти.

По-третє, Освіта 2.0 сприяє реалізації творчого підходу до викладання навчальних предметів з використанням нових інформаційних технологій, перехід від концепції есенціалізму та інструктивізму до конструктивістського освітнього середовища та принципів конструктивізму.

Освіта 3.0 заснована на розумінні персоналізованої, самовизначеної освіти. Самовизначення відбувається на основі інтересів учнів, де об'єднуються рішення проблем, інновації та творчість. Террі Хайк виділяє 8 характеристик освіти 3.0:

1. Сміслові значення будуються на соціальній основі і контекстуально винаходяться заново.
2. Технології повсюдні (цифрова всесвіт).
3. Викладання здійснюється від вчителя до студента, від студента до студента, і за схемою люди-технології-люди (з-конструктивізм).
4. Школи розташовані всюди (з повним проникненням в суспільстві).
5. Батьки також розглядають для себе школи як місце для навчання.
6. Вчителі все і всюди.
7. Апаратне і програмне забезпечення в школах є за низькою вартістю і широко використовується

(стратегічно). 8. Промисловість розглядає випускників як співробітників або підприємців [23].

Освіта 3.0 характеризується багатими крос-організаційними, міжкультурними освітніми можливостями, в рамках яких ключову роль, в якості творців знань, грають самі учні, і де велику роль відіграють соціальні мережі та соціальні вигоди за межами безпосередньої сфери діяльності [13].

Концепція освітньої моделі 3.0, або технології Web 3.0 являє нам актуальний, інтерактивний і мережевий контент, який представляє собою вільно і легко доступні матеріали, персоналізовані на основі індивідуальних запитів користувачів.

Багато хто вважає, що Web 3.0 надасть користувачеві унікальний профіль на основі його історії перегляду Web-ресурсів. Але, технології Web 3.0 будуть використовувати профіль кожного користувача, щоб адаптувати досвід перегляду кожної людини, шукати мітки і повертати найбільш релевантні результати назад користувачеві [22].

Складові освіти 3.0 якісно відрізняється від складових освітньої моделі 2.0, оскільки стають базовими для учня, який самовизначається в освіті. Учні стають авторами, драйверами і оцінювачами свого досвіду навчання разом з педагогом. Учитель готовий навчити дітей вчитися, самоосвіти.

При відсутності відповідної організації освітнього процесу в школах, учні все частіше виконують роль організатора свого навчального процесу і адаптують різні інструменти для особистого життя, задоволення потреб у навчанні та підготовки до майбутнього. Вільний профіль учня (free-agentlearner) відображає шлях багатьох школярів сьогодні. Для таких учнів школа, вчитель і підручник більше не мають виняткової монополії на знання, зміст або навіть процес освіти. Учні використовують широкий спектр навчальних ресурсів, інструментів, додатків, зовнішніх експертів і спілкування один з одним, щоб створювати індивідуальний навчальний досвід, який відрізняється від того, що відбувається в класі. Слід зазначити, що учні вже володіють багатьма вміннями та навичками, що отримані в процесі взаємодії в мережі, тобто їх неформального досвіду, що пов'язані з самовизначенням навчанням. Педагоги можуть і повинні допомогти учням в передачі цих умінь і навичок в формальних умовах навчання, розвиваючи у них критичне мислення [20].

Тому роль педагога стає такою ж, як ролі гіда, тренера, консультанта з освітніх ресурсів і вболівальника, коли учні створюють свої власні навчальні подорожі. Педагог має більш багатий життєвий досвід, а також більше практичних знань як шукати, ідентифікувати і використовувати інформаційні ресурси і соціальні мережі для досягнення освітніх цілей. Учні, при цьому, стають самі собі наставниками, вчителями і обмінюються між собою передовим досвідом і стратегіями для ефективного навчання.

Проаналізувавши наукові джерела ми прийшли до висновку, що педагогічна модель Освіта 3.0 базується на хьютагогічних (евтагогічних) та конективістських принципах.

Зокрема у роботі Лізи Марії Блашке (Lisa Marie Blaschke), хьютагогіка



(евтагогіка) – форма саморегульованого навчання з практиками та принципами кореневими в андрагогіці, нещодавно відновилася як навчальний підхід після десятиріччя обмеженої уваги. У хьютагогічному підході до викладання та навчання вчителі дуже автономні та самостійні, і акцент робиться на розвиток вмінь та здібностей учня. Цей підхід був запропонований для застосування до нових технологій у дистанційній освіті, що є характерною складовою педагогічної моделі Освіта 3.0 [11].

Слід зазначити, що нова педагогічна модель навчання створює можливості для більш глибоких, широких і глобальних зв'язків. Джордж Сименс стверджує, що «...коннективізм являє собою модель навчання, яка визнає тектонічні зрушення в суспільстві, де навчання більше не є внутрішньою, індивідуалістичною діяльністю. Область освіти повільно визнає як вплив нових засобів навчання, так і зміни навколишнього середовища у тому, що означає навчатися. Коннективізм дає уявлення про навички, необхідні для процвітання учнів у цифровій епосі...». Також він визначив наступні характеристики коннективізму в освіті: навчання і знання лежить в різноманітті думок; навчання є процесом підключення спеціалізованих ресурсів і джерел інформації; навчання може постійно проходити в умовах електронного (цифрового) навчання; здатність до пізнання – важливіша, ніж те, що відомо учням сьогодні; заохочення і підтримка необхідні для полегшення процесу безперервного навчання; основною навичкою є вміння бачити зв'язок між областями знань, ідеями та поняттями; достовірні, новітні знання служать валютою і результатом навчальної діяльності; процес навчання можна уявити як процес прийняття рішень. Вибір того, чому вчитися і сенс інформації, що надходить розглядається крізь призму мінливої реальності. Якщо є правильна відповідь зараз, то вона може стати неправильною завтра через зміни, що відбуваються [21].

Реалізація принципів хьютагогіки та коннективізму призводить до переходу до освітньої концепції 3.0.

В умовах хьютагогічного, коннективістського середовища навчання в освіті 3.0 учні самі визначають, що вони хочуть вивчати і ставлять мету свого навчання на основі широкого спектра планованих результатів навчання, враховуючи свої переваги і технології навчання, щоб вирішити які з них вони будуть використовувати в навчанні. Здобувачі самостійно формують свої власні освітні спільноти за допомогою соціальних мереж, пропонуєваних або створюваних педагогами. Використовують досвід і знання педагогів та інших членів їх спільнот для розміщення контенту, використання онлайн-інструментів для демонстрації освітніх продуктів. За допомогою методів і засобів, які є більш зручними у використанні демонструють свої знання. Це можуть бути блоги, фото-есе, відеоролики, підкасти, малюнки, пісні, танці і т.д. Здобувачі беруть на себе ініціативу, щодо зворотного зв'язку від педагогів і своїх однолітків [16].

Суть концепції освітньої моделі 3.0 не в тому, що краще для вчителя, адміністрації або політиків. Центральне місце в освіті повинен займати здобувач, а не зміст програм, тести, освітні стандарти, і не те, що повинен

знати і вміти учень. Тобто освіта повинна мати особистісноцентричне спрямування. Вчителі не стають учителями, щоб готувати до випробувань, розробляти тести, щоб працювати по заздалегідь розробленому сценарію уроку відповідно до стандартів. Вчителі стають педагогами в першу чергу для навчання учнів і саме він повинен бути в центрі всіх навчальних зусиль.

Кітс та Шмідт (Keats, Schmidt) вважають, що особливе значення мають три аспекти Освіти 3.0. По-перше, зростає роль самостійного вибору студентів. По-друге, життєво важливим є розуміння студентів як виробників змісту навчання, яке є в достатку за ліцензіями, і яке дозволяє безкоштовне спільне створення і використання. По-третє, акредитація навчання стає досяжною не тільки для пройдених курсів, а й для інституційних механізми [13].

Застосування педагогічної моделі 3.0 та нових розробок в галузі освіти призводить до появи нових типів організацій і установ, які могли б почати конкурувати з сьгоднішніми школами в будь-якій комбінації освітніх послуг.

На думку Джеккі Герштайна роль педагога завжди полягала в моделюванні і демонстрації ефективного навчання, але в даний час основною його роллю стало поширення контенту та знань. Наразі, в інформаційну еру контент вільно доступний і важливо допомогти учням в процесі навчання тому, як вчитися [14].

Розвиток Освіти 3.0 відбувається на наступних засадах:

- технічна платформа освіти 3.0 набуває все більш широкого поширення на мобільних пристроях, і, як наслідок, практично стовідсоткове оснащення студентів такими пристроями;
- розвиток програмної платформи освіти 3.0 залежить від розвитку соціального програмного забезпечення і хмарних сервісів, які роблять доступними для широкого використання програми різного призначення;
- педагогічною основою освіти 3.0 є можливість співпраці викладачів і студентів, створення на основі веб-сервісів контекстного освітнього середовища для взаємодії викладачів і студентів в рамках навчального процесу і за його межами.

У процесі опрацювання наукових джерел із зазначеної теми та детальної характеристики педагогічних моделей, було проведено порівняльний аналіз технічної платформи педагогічних моделей освіти 1.0, 2.0., 3.0 за наступними характеристиками: розташування школи, використання сучасного обладнання та програмного забезпечення, мобільних пристроїв.

За результатами аналізу джерельної бази нами було визначено, що за наведеними характеристиками школи з педагогічною моделлю 1.0 мають своє розташування у будівлі, обладнання та програмне забезпечення зазвичай купується за великі гроші та не використовується, мобільні пристрої під заборону. Освіта 2.0 може бути розташована як у будівлі школи так і в мережі Інтернет (через ПК), обладнання та програмне забезпечення доступне за нижчою ціною, а мобільні пристрої використовуються на уроках.

Школа з педагогічною моделлю 3.0 має своє розташування у мережі Інтернет, тому, з появою мобільних пристроїв, учні мають доступ до контенту

у будь-якому місці та у зручній для них час, обладнання та програмне забезпечення доступне за низькою ціною та використовується повсюдно, мобільні пристрої активно використовуються для персоналізації освітнього процесу і підвищення мотивації до навчання [8].

У той час, як освітні установи організовують навчальний процес на технічній платформі Освіти 1.0, більшість сучасних учнів технічно і психологічно готові до використання мобільних технологій в освіті, що дозволяє розглядати нові можливості для більш ефективного використання потенціалу мобільного навчання [6].

Виділяють наступні технології електронного навчання, відповідні моделям Освіти 1.0-3.0: електронне навчання (E-learning) через електронні системи управління навчанням (learning management system LMS) в рамках однієї установи, співпраця в E-learning за участю інших закладів, в основному в межах LMS, але в інтеграції з іншими додатками, E-learning з точки зору особисто розподіленого навчального середовища, що складається з портфеля додатків [13].

Якщо розглядати діючу практику електронного навчання в освітніх установах, то вона відповідає рівню Освіти 1.0, причому форми цієї технології активно впроваджуються в навчальний процес менеджментом закладів освіти, тим самим штучно гальмуючи розвиток більш сучасних технологій Освіти 2.0 та 3.0.

У той же час школярам доступні програмні ресурси, які практично не використовуються в офіційній системі освіти. Саме з їх допомогою можуть бути реалізовані принципи Освіти 3.0: принцип Торренту – рівний обмін інформацією; принцип Соціальної мережі – організація широкої мережі контактів за функціональною ознакою (хобі, рішення, завдання); принцип Твіттера – коротка, ємна інформація з можливістю розкрити тему при необхідності; принцип Блогу – навчання через особистий досвід і практику; принцип Вікі – можливість доповнити та скоригувати інформацію; принцип пошукових систем – легкий доступ до необхідної інформації; принцип Коментарів – можливість бачити оцінку інформації іншими членами спільноти [10].

Кожен з перелічених видів програмного забезпечення має великий потенціал щодо розвитку сучасних форм освіти, наприклад, можливості використання Твіттера при переході від Освіти 2.0 до Освіти 3.0 [7].

Риси Освіти 3.0 в сучасному освітньому середовищі формуються стихійно, і головним чином за рахунок активного освоєння технологій самими учнями, при цьому педагогічне співтовариство в основній масі працює в рамках Освіти 1.0. Технологія Освіти 3.0 зрушує парадигму освіти до персоналізації, і цей зсув відбувається в основному незалежно від педагогічної спільноти. Взаємодія учнів за допомогою сучасного програмного забезпечення, зокрема, в соціальних мережах сприяє розвитку деяких компетенцій здобувачів знань [2].

Соціальні мережі надають широкі можливості для організації навчання, дозволяючи змінити форму освітнього процесу – аудиторну, зазвичай

репродуктивну навчальну діяльність перетворити в продуктивну, творчу. У соціальній мережі вчитель має можливість розширити і змінити зміст дисципліни в рамках освітніх стандартів, організувати індивідуалізовані, групові та колективні форми навчальної діяльності, організувати контроль і самостійну роботу учнів, ефективно вирішувати освітні завдання в рамках дисципліни викладання [3].

Технології, які доступні учням, вимагають зміни ролі викладачів в рамках освітнього процесу, які вже зараз можуть використовувати і створювати відкриті освітні ресурси у співпраці з учнями. У той же час навчальний зміст багатьох сучасних дисциплін швидко змінюється відповідно до розвитку нових технологій, що вимагає постійного оновлення відповідних навчальних ресурсів. Створення такого роду ресурсів дозволяють формувати віртуальне освітнє середовище, що володіє властивостями, відповідного характеру професійної підготовки сучасних фахівців [5]. Використання можливостей хмарних обчислень дозволяє формувати контекстне освітнє середовище, що дозволяє організувати взаємодію всіх учасників навчального процесу для продуктивної навчальної діяльності [4].

**Висновки.** Підсумовуючи зазначимо, що педагогічна модель Освіта 1.0 базується на концепціях інструктивізму та есенціалізму. В основі моделі закладені наступні принципи: слухати вчителя, відповідати на поставлені питання, вивчати теорію, робити робочі записи та отримувати стандартизовані оцінки. Педагогічна модель є вчительоцентричною. Стандарти освітніх технологій 1.0 представляють собою односторонню передачу інформації – від вчителя до учня.

Освіта 2.0 характеризується інтерактивною взаємодією як між контентом і користувачем, так і між самими користувачами. Педагогічна модель передбачає за допомогою мережі Інтернет спілкування у синхронному і асинхронному режимах, що сприяє реалізації творчого підходу до викладання навчальних предметів з використанням нових інформаційних технологій, перехід від концепції есенціалізму та інструктивізму до конструктивістського освітнього середовища та принципів конструктивізму.

Крім того, у педагогічній моделі Освіта 2.0 все більше педагогів починають використовувати PBL-підхід (проблемно-орієнтоване навчання), навчання з акцентом на рішення справжніх, реальних проблем; мережеве навчання. Використання освітнього програмного забезпечення та онлайн-інструментів для сприяння процесу освіти.

Сучасна освіта все більшою мірою набуває рис Освіти 3.0, тобто особистісно – орієнтованої освіти на основі застосування веб-технологій в освітньому процесі. Учні активно користуються можливостями мобільного навчання; вони організовані в соціальних мережах, активно використовують їх для освітніх комунікацій; для них віртуальний освітній простір є звичайним середовищем для навчання. Педагогічна модель 3.0 набуває особистісноцентричного характеру, її концептуальна суть не в тому, що краще для вчителя, адміністрації або політиків. Центральне місце в освіті займає

здобувач, а не зміст програм, тести, освітні стандарти, і не те, що повинен знати і вміти учень.

## Література

1. Голицына И.Н. Самоорганизация студентов в социальных сетях. Ученые записки института социальных и гуманитарных знаний. Вып. 1(11). 2013. С.99-105.
2. Голицына И.Н. Социальное программное обеспечение в современном профессиональном образовании. Междун. электронный журнал «Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society)». Вып. 5 (4). 2012. С.515-526. URL: [http://grouper.ieee.org/groups/ifets/russian/depository/v15\\_i4/pdf/11.pdf](http://grouper.ieee.org/groups/ifets/russian/depository/v15_i4/pdf/11.pdf) (дата звернення: 12.07.2018).
3. Голицына И.Н. Социальные сети как виртуальное образовательное пространство. Школьные технологии. Вып 4. 2013. С.146 - 154.
4. Голицына И.Н., Афзалова А.Н. Использование облачных вычислений в образовательном процессе. Междун. электронный журнал «Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society)». V.17. №2. 2014. С. 460-468. URL: [http://ifets.ieee.org/russian/depository/v17\\_i2/pdf/10.pdf](http://ifets.ieee.org/russian/depository/v17_i2/pdf/10.pdf) (дата звернення: 12.07.2018).
5. Голицына И.Н., Афзалова А.Н.. Формирование образовательной среды ИТ-специалистов на основе веб-технологий. Междун. электронный журнал «Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society)». Том 15. №3. 2012. С. 424-433. URL:<http://ifets.ieee.org/russian/periodical/journal.html> (дата звернення: 12.07.2018).
6. Голицына И.Н., Половникова Н.Л. Мобильное обучение как новая технология в образовании. Междун. электронный журнал «Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society)». V.14. №1.2011. С.241-251. URL: [http://ifets.ieee.org/russian/depository/v14\\_i1/html/1.htm](http://ifets.ieee.org/russian/depository/v14_i1/html/1.htm) (дата звернення: 12.07.2018).
7. Горошко Е. И., Самойленко С. А. Твиттер как разговор через контекст: от Образования 2.0 к Образованию 3.0? Междун. электронный журнал «Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society)». Том 14. № 2. 2011. С. 502-530. URL: [http://ifets.ieee.org/russian/depository/v14\\_i2/html/16r.htm](http://ifets.ieee.org/russian/depository/v14_i2/html/16r.htm) (дата звернення: 12.07.2018).
8. Кондаков А. Образование 3.0: большая перемена URL:[http://www.edu54.ru/sites/default/files/upload/2014/04/Obrazovaniie\\_3.0.pdf](http://www.edu54.ru/sites/default/files/upload/2014/04/Obrazovaniie_3.0.pdf) (дата звернення: 14.07.2018).
9. Краснов Ю. Э. Стратегические ориентиры развития высшего образования и место университета в системе образования стран мира URL: [http://charko.narod.ru/tekst/an8/I\\_1.htm/](http://charko.narod.ru/tekst/an8/I_1.htm/) (дата звернення: 12.07.2018).
10. Сапегин К. В. Образование 1.0, 2.0, 3.0: миф и реальность. URL: [http://ioc.rybadm.ru/project/s\\_17\\_01\\_13/obrazovanie.pdf](http://ioc.rybadm.ru/project/s_17_01_13/obrazovanie.pdf) (дата звернення: 15.07.2018).
11. Blaschke Lisa Marie Heutagogy and lifelong learning: A review of heutagogical practice and self-determined learning. URL: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1076> (дата звернення: 15.07.2018).
12. Cruickshank D. R. The act of teaching. McGraw-Hill Higher education. 5th ed. N. Y. 2009. 536 p.
13. Derek Keats, J. Philipp Schmidt The genesis and emergence of Education 3.0 in higher education and its potential for Africa. First Monday. Peer-reviewed Journal on the Internet. Vol. 12, 3-5 March 2007. URL: <http://.org/ojs/index.php/fm/article/view/1625> (дата звернення: 11.06.2018).
14. Educator as Model Learner. User Generated Education. URL: <https://usergeneratededucation.wordpress.com/tag/education-3-0/> (дата звернення: 11.06.2018).
15. Essentialism. (nd). URL:<http://www.siue.edu/~ptheofo/foundations/essentialism.html> (дата звернення: 11.06.2018).
16. Gerstein. J. Moving From Education 1.0 Through Education 2.0 Towards Education 3.0

URL: <https://usergeneratededucation.wordpress.com/2014/12/01/experiences-in-self-determined-learning-moving-from-education-1-0-through-education-2-0-towards-education-3-0/> (дата звернення: 11.06.2018).

17. Keats, D., & Schmidt, J. The genesis and emergence of Education 3.0 in higher education and its potential for Africa. *First Monday*, 12 (3). 2007. URL:10.5210/fm.v12i3.1625. (дата звернення: 11.06.2018).

18. O'Reilly, T. *What Is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*. Computer and Information Science. Vol. 65. 2007. P. 17 – 37.

19. Pogue, LS (2009). *Instructivism vs, constructivism*. Ezine articles. URL: <http://EzineArticles.com/1857834> (дата звернення: 11.06.2018).

20. Project Tomorrow. *As schools lose relevancy, students take charge of their own learning*. URL: [http://www.tomorrow.org/speakup/pdfs/Speak\\_Up\\_09\\_March\\_Release\\_FINAL.pdf](http://www.tomorrow.org/speakup/pdfs/Speak_Up_09_March_Release_FINAL.pdf) (дата звернення: 11.06.2018).

21. Siemens, G. (2004). *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. URL: <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm> (дата звернення: 11.06.2018).

22. Strickland, J. (2008, March 8). *How web 3.0 will work*. HowStuffWorks.com . URL: <http://computer.howstuffworks.com/web-30.htm> (дата звернення: 11.06.2018).

23. Terry Heick *8 Characteristics of Education 3.0*. (2013). URL: <http://www.teachthought.com/learning/8-characteristics-of-education30/> (дата звернення: 11.06.2018).

24. *What is Education 3.0? // Global education leaders program*. URL: <http://gelponline.org/node/14/what-education-30> (дата звернення: 11.06.2018).

УДК 373.3/5.091.113(045)

Кіор О.М.

#### ЗАОХОЧЕННЯ КЕРІВНИХ КАДРІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЯК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

*Анотація.* Стаття присвячена визначенню змісту понять «заохочення», «заохочення керівних кадрів освіти», виокремленню і характеристиці основних видів заохочень керівників закладів загальної середньої освіти, обґрунтуванню їх функцій.

*Ключові слова:* заохочення, керівник закладу освіти, загальна середня освіта, функції заохочень.

**Постановка проблеми.** Сучасні гуманістичні пріоритети загальної середньої освіти вимагають розвитку самостійності й творчої активності керівників закладів освіти, їх готовності до інноваційних змін, посилення відповідальності за власну професійну діяльність.

Докорінні зміни в системі освіти, планомірна реалізація головних положень Концепції Нової української школи, прагнення України увійти до європейського освітнього простору, економічні й культурні процеси вимагають кардинальних змін в освітній галузі України, передусім – її загальній середній ланці. Утім, як відомо, будь-які зміни й перетворення, що відбуваються у системі освіти, відображаються на діяльності керівних органів освіти, бо саме вони є ключовою ланкою для вдосконалення, коригування й реформування освітньої ланки.

Щоб не залишитися осторонь реалій сучасного життя, керівники сучасної загальної середньої освіти повинні володіти інноваційними технологіями управління, стати менеджерами в управлінні педагогічною системою, сприяти її розвитку, організації й стимулюванню професійної діяльності підлеглих, вивчати попит на освітні послуги, забезпечувати їхню якість. Зважаючи на складність управлінських проблем, необхідність підвищення якості й ефективності діяльності керівних кадрів у галузі середньої освіти й урахування різних умов та шляхів оптимізації управлінського процесу, особливу увагу необхідно приділяти питанням заохочення діяльності керівників загальної середньої освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Вивчення вітчизняних науково-педагогічних джерел, присвячених проблемі заохочення педагогічних кадрів, засвідчило, що більшість з них стосуються питань заохочення вже працюючих учителів. Так, В. Филипська (2015, 2018) обґрунтувала види, форми, заходи заохочення вчителів до самовдосконалення;

Г. Савонова (2015) розглядала заохочення вчителя як шлях до його професійного розвитку; проблема адаптації молодого фахівця як мотивація до його подальшого вдосконалення знайшла своє вирішення в працях таких учених, як Я. Аблямасової, 2005; М. Андусяк, 2004; С. Вдович, 2009; О. Галус, 2007, 2009; С. Кулик, 2004; О. Мороз, 2010; Н. Ничкало, 2001 та інших. Значна кількість наукових доробок присвячена питанням професійної мотивації майбутніх учителів під час їхньої базової підготовки (О. Антонова, О. Дубасенюк та Т. Семенюк, 2003; В. Дуб та І. Галян, 2010; І. Онищенко, 2015; О. Павлова, 2018; В. Староста та А. Говдаш, 2016; І. Толмачова, 2015; В. Фрицюк, 2016 тощо).

Заохочення керівних кадрів було та залишається предметом особливої уваги багатьох видатних істориків, соціологів, педагогів, психологів, юристів, економістів (О. Бабельчук, 2015; П. Богун, 1995; Р. Вдовиченко, 2006, 2007; Є Губа, 2011; В. Льовіна, 2009; Р. Сардінов, 2012; Л. Притуляк, 2014; В. Филипська, 2015, 2018; А. Чаговець) та інші.

**Мета статті** полягає у визначенні змісту понять «заохочення», «заохочення керівних кадрів освіти», виділенні й характеристиці основних видів заохочень керівників закладів загальної середньої освіти, обґрунтуванні їх функції.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Успішний розвиток будь-якої організації в ринкових умовах є об'єктивно неможливим без використання сучасних прогресивних правових форм системи заохочень працівників. Заохочення є провідним соціально-правовим засобом ефективності праці, його раціональності й формування позитивної поведінки працівників, адже обов'язковим елементом предмету трудового права є відносини з приводу заохочення працівників [4, с. 365].

Вивчення відповідної психолого-педагогічної, методичної літератури дозволяє стверджувати, що термін «заохочення» походить від латинського слова *stimulo*, що перекладається як збуджую, заохочую.

Л. Притуляк сутність поняття «заохочення» визначила як «надання позитивної оцінки тим кращим якостям, які виявилися у професійній діяльності та конкретних вчинках особистості» [10].

У ході наукового пошуку в межах зазначеної проблематики було встановлено, що чинний Кодекс законів про працю України не містить чіткого визначення поняття «заохочення». Не містить визначення цього терміну й проект Трудового кодексу України. Загальноприйнятими тлумаченнями терміну «заохочення» є визнання його методом мотивації, протилежним покаранню, що являє собою похвалу, нагороду, те, чим заохочують когонебудь [3, с. 369].

Як показав аналіз юридичної літератури, тлумачних словників, правової джерельної бази, заохочення визначається як форма сприяння сумлінному виконанню працівником своїх трудових обов'язків [11]. У трудовому праві сутність поняття «заохочення» як соціально-правового інструмента визначається через такі категорії, як «стимул», «мотив» і «заохочення» [2].



У свою чергу С. Алексєєв наголошував, що заохочення виступає в якості одного з елементів правового регулювання і має ціннісно-орієнтаційний вплив на працівника [1, с. 210–211].

Слід відзначити, що в юридичній літературі можна виокремити такі підходи до з'ясування суті терміну «заохочення». Так, А. Ноздрачев визначає заохочення як заходи морального й матеріального характеру, пов'язані з публічним визнанням заслуг і наданням суспільної пошани державним службовцям за успішне й сумлінне виконання посадових обов'язків і досягнуті результати в державній службі [8, с. 373]. На думку С. Прилипка, заохочення є публічним визнанням результатів заслуг працівника за його успіхи у роботі [9, с. 333]. У свою чергу В. Льовіна вказує на те, що заохочення є позитивно стимулюючим впливом суб'єктів на потреби, інтереси, свідомість, волю, поведінку працівників й результати їхньої праці [7, с. 102]. Таким чином, спільним у наведених вище визначеннях терміну «заохочення» є визнання та відзначення, схвалення певної поведінки працівника.

А. Чаговець визначає заохочення як «своєрідну форму позитивної оцінки результатів праці працівника в процесі виконання ним своєї трудової функції» [9], також заохочення виступає одним із засобів забезпечення належної трудової дисципліни.

У ході наукового пошуку встановлено, що «правове заохочення» виконує роль особливого засобу позитивного соціально-правового впливу на поведінку працівника та застосовується з метою породження й підтримки суспільно-значущої трудової активності, результатом якої є винагорода за заслужену поведінку суб'єкта трудових правовідносин і реалізація взаємного інтересу особи, суспільства й держави. Таким чином, можна підвести підсумок, що правове заохочення – це визначена правовими актами матеріальна або моральна винагорода за сумлінну працю працівника з метою подальшого стимулювання та мотивації для збереження і підвищення існуючого професійного рівня працівника. Також зауважимо, що заохочення, що стимулюють працівника й установлені в організації в межах системи оплати праці відносять до правових стимулів [2].

Система трудових заохочень має такі характерні риси:

1. Правова підстава, що спирається на Кодекс законів про працю України.

2. Стимулюючий характер, бо заохочення є правовим стимулом, що використовується для задоволення власних інтересів суб'єкта трудових правовідносин.

3. Адресність, бо трудова діяльність конкретного працівника спрямована на високоякісне виконання трудових обов'язків і досягнення суспільно корисного результату (впровадження інноваційних технологій, професійна майстерність тощо).

4. Добровільність, тобто заохочувальна норма містить заклик зробити бажаний для суспільства й держави вчинок, але це не є обов'язковим для кожного суб'єкта.

5. Двосторонність, що передбачає зацікавленість, як інтереси тієї сторони, якій надаються відповідні матеріальні або моральні переваги, так і іншої сторони, а саме роботодавця.

6. Соціальність, бо заохочення відбувається через публічне визнання досягнутих успіхів, що безпосередньо впливає на інших членів колективу підприємства установи, організації та стимулює їх до поліпшення власних результатів праці [5, с. 41–42].

Законодавство України надає роботодавцям можливість застосовувати достатньо широку систему заохочень працівників за успіхи у роботі, які поєднують у собі матеріальні та моральні стимули.

Моральними є заохочення, які не пов'язані із наданням працівникові будь-яких матеріальних цінностей: виплатою грошових сум, врученням подарунків, продукції, наданням будь-яких послуг, пільг та ін. Сутність морального заохочення полягає в офіційному та прилюдному визнанні досягнень працівників та їх особливої ролі у загальних успіхах підприємства.

У правилах внутрішнього трудового розпорядку підприємства встановлюються певні види морального та матеріального заохочення. Крім того, зазначені питання можуть регулюватись іншими нормативними документами, зокрема положеннями про преміювання, де передбачаються показники, досягнення яких дає право на застосування відповідного виду заохочення.

Як засвідчує практика, основними видами морального заохочення є оголошення подяки, нагородження почесною відзнакою, грамотою, занесення прізвища працівника до Книги пошани, присвоєння почесних звань, підвищення у кваліфікаційному класі або розряді. Застосування моральних заохочень на окремих підприємствах може набувати форми певної чіткої системи, яка передбачає різні рівні морального заохочення, кожний з яких залежить від такого показника, як стаж бездефектної роботи на підприємстві. При цьому кожному рівню відповідає відповідна форма морального заохочення. Перехід на наступні рівні відбувається послідовно, в міру зростання морального авторитету конкретного працівника.

Моральне заохочення реалізується у формі визнання та схвалення заслуг працівника, пошани до нього з боку трудового колективу. Воно ґрунтується на моральній заінтересованості робітників і службовців у результатах своєї праці. Вже сам факт заохочення сприймається працівником як висока оцінка його праці та заслуг у даному колективі.

Почесне виділення із середовища колег по роботі вже саме по собі дисциплінує, примушує посилити вимогливість до себе, по-новому, з позиції «кращого», оцінювати ситуацію та шукати шляхи до покращення своєї роботи.

Моральний вплив у певній мірі здійснює на працівника і факт матеріального стимулювання за відмінну роботу. Моральні стимули до праці починають проявлятися, коли працівник за високі показники у роботі отримує відповідну матеріальну винагороду.

Поєднання матеріальних і моральних стимулів та правильне співвідношення форм матеріального і морального заохочення є необхідною

умовою їх ефективності для формування у робітників і службовців правильного ставлення до праці.

Не буде суперечити вимогам закону поєднання кількох заходів заохочення.

У виняткових випадках за особливі трудові заслуги працівники можуть бути представлені у вищі органи до заохочення, до нагородження орденами, медалями, почесними грамотами, нагрудними значками і до присвоєння почесних звань і звання кращого працівника за даною професією (стаття 146 КЗпП України).

Особливістю цих заохочень є те, що вони застосовуються за рішеннями найвищих державних органів та посадових осіб.

Запровадження державних нагород України віднесено до компетенції Верховної Ради. Однак, на даний час такі нагороди Парламентом не встановлювались.

Достатньо поширеною є практика вручення відзнак Президента України працівникам, які відзначились особливими трудовими заслугами, що мають загальнодержавне значення. Цими відзнаками є:

- відзнака Президента України — «Герой України», що передбачає вручення ордена «Золота Зірка» та ордена Держави;
- відзнака Президента України — орден князя Ярослава Мудрого I, II, III, IV та V ступенів;
- відзнака Президента України — орден «За заслуги» I, II, III ступенів.

Нагородження президентськими відзнаками здійснює Президент України, який також присвоює почесні звання.

Крім того, Кабінетом Міністрів України затверджена Почесна грамота Кабінету Міністрів України і затверджено Положення про порядок її вручення.

Як правило, клопотання про нагородження державними нагородами обговорюється у колективах організацій державної, комунальної, приватної та інших форм власності або органами місцевого самоврядування. Органи місцевого самоврядування, керівники підприємств, організацій після погодження з місцевими органами державної виконавчої влади клопотання про нагородження направляють у центральні органи влади або управління.

Відомчі заохочувальні відзнаки можуть встановлювати міністерства, центральні органи виконавчої влади. Однак, цьому процесові має передувати експертиза та позитивний висновок Комісії по державних нагородах України при Президентові України.

Поширеною є практика визнання трудових заслуг найбільш успішних підприємств, а також їх керівників та окремих працівників громадськими та релігійними організаціями шляхом вручення запроваджених ними нагород, премій та інших відзнак.

Система матеріального стимулювання має бути гнучкою та постійно пристосовуватись до реальних потреб працюючих, які можуть полягати у необхідності надання додаткових оплачуваних відпусток, оплаті медичних послуг, дотаціях на транспортні витрати, допомозі при виході на пенсію,

підвищенні освітнього рівня та перепідготовці за рахунок підприємства, наданні безпроцентних позичок, продажу товарів за пільговими цінами та ін.

Відзначимо, що стаття 91 КЗпП України передбачає, що підприємства, установи, організації в межах своїх повноважень і за рахунок власних коштів можуть встановлювати додаткові, порівняно з законодавством, трудові і соціально-побутові пільги для працівників.

Зауважимо, що переваги і пільги є засобами, що активно впливають на поведінку працівників. За працівниками можна визнати право на першочергове надання пільг і переваг за умови, якщо вони працюють успішно і сумлінно. Поняття успішне і сумлінне виконання трудових обов'язків є оціночним, але водночас до таких працівників можна віднести тих, які мають високу продуктивність праці, позитивні результати у своїй трудовій діяльності. Факт про успішне і сумлінне виконання трудових обов'язків працівником визнає власник або уповноважений ним орган. Система, умови і порядок надання пільг і переваг встановлюються на локальному рівні. Система пільг, що встановлюються на підприємстві, періодично оновлюється, оскільки в першу чергу вона повинна задовольняти потреби працівників.

На основі аналізу й вивчення законодавчих, юридичних документів, актів і законів трудового права України можна виокремити такі пільги:

- премії, передбачені в положенні про преміювання даного підприємства;
- спеціальні премії, які встановлюються при досягненні особливих показників;
- компенсаційні виплати, доплати при досягненні пенсійного віку та виходу на пенсію;
- компенсаційні виплати при звільненні з поважних причин;
- надання пільг, кредиту на будівництво житлових будинків, придбання речей;
- надання службових машин;
- надання путівок в санаторії, будинки відпочинку;
- поліпшення житлових умов тощо [2].

Заходи заохочення нематеріального характеру мають забезпечувати моральне задоволення з урахуванням особистих нахилів працівників, їхніх спрямувань, здібностей, освіти, кваліфікації, культури, статусу.

Вдале поєднання заходів матеріального та морального стимулювання працівників буде сприяти у формуванні мотивів сталої і тривалої дії, які відзначаються глибоким проникненням у внутрішній світ людини і здатністю викликати втіху від самої роботи, від усвідомлення її важливості, захопленості нею. Це має надзвичайно важливе значення для ефективного управління персоналом, оскільки забезпечує найповніші прояви трудової активності працівників.

Розглядаючи питання вибору форм і методів стимулювання керівних кадрів освіти, необхідно завжди пам'ятати про психологічний аспект цієї проблеми. Адже різні категорії працівників мають розбіжності у своєму ставленні до тих форм стимулювання, які мають застосовуватись з огляду на

рівень кваліфікації, стаж роботи, стать, вік, освітній рівень та інші фактори. Адекватно реагувати на зміни в оцінці своєї праці людина починає лише тоді, коли її власна оцінка буде визначати ці зміни як суттєві. Крім того, стимулююча дія матеріальних виплат спостерігається лише при певному її значенні і до певної межі. В зв'язку з цим достатньо ефективним буде також поєднання різного роду пільг, заходів соціального захисту, забезпечення здійснення потреб працівників у спілкуванні, самореалізації, які будуть гармонійно доповнювати традиційні способи матеріального стимулювання, спрямовувати більшу увагу роботодавця на конкретного працівника. У будь-якому разі це буде справляти позитивний психологічний вплив на працюючого, створювати додаткові мотиви для його трудової активності [12].

Важливим у межах даного дослідження є виокремлення функцій заохочень:

- функція соціального контролю, що виражається в координації роботодавцем діяльності працівників;
- стимулююча функція, що полягає в стимулюванні творчого підходу до виконання обов'язків, підносять трудову активність працівників;
- оцінююча функція, що здійснюється через офіційну оцінку, схвалення на загальних зборах, визначення ступеня корисності діяльності для суспільства, а також виокремлення претендентів, що гідні заохочення [6, с. 119].

Узагальнюючи підходи науковців до дефініції «заохочення» і зважаючи на проблематику дослідження, «заохочення керівних кадрів середньої освіти» будемо визначати, як метод стимулювання та винагороди за сумлінне виконання, вагомий внесок і високі досягнення у професійній діяльності керівника середньої ланки освіти, що гарантуються чинними нормативно-правовими актами та надаються привселюдно з метою спонукання працівника до кращих трудових досягнень.

**Висновки.** Таким чином, вмотивоване і своєчасне заохочення керівних кадрів освіти створює благодійний ґрунт для їх професійного самовдосконалення, виявлення ініціативи, самостійності, готовності до інновацій.

## Література

1. Алексеев С. С. Теория права. Москва, 1995. 311 с.
2. Бабельчук О. І. Проблема заохочення керівних кадрів середньої освіти України (20-ті – 90-ті роки ХХ століття) : дис... канд. пед. наук : 13.00.01. Харків, 2015. 231 с.
3. Брокгауз Ф. А., Эфрон И. А. Энциклопедический словарь. Санкт-Петербург, 1892. Т. VIII. 952 с.
4. Вишневський О. Про перспективи реформування середньої освіти в Україні. *Освітня політика. Портал громадських експертів*. URL : <http://education-ua.org/ua/articles/392-pro-perspektivi-reformuvannya-serednoji-osviti-v-ukrajini>.
5. Дисциплина труда. Правовое регулирование. Практика. Документы / Под ред. Ю. Л. Фадеева. Москва. 2006. 91 с.
6. Коритцев Г. І. Поняття і значення заохочень в трудовому праві. *Європейські перспективи*, 2012. № 3. Ч. 3. С. 114–119.

7. Льовіна В. Заохочення та порядок їхнього застосування. *Юридичний журнал*. 2009. № 1. С. 102–104.
8. Ноздрачев А. Ф. Государственная служба : учебник. Москва, 1999. 528 с.
9. Принципи управління педагогічними системами. URL: <http://bukvar.su/pedagogika/104025-Principyu-upravleniya-pedagogicheskimi-sistemami.html>.
10. Пригуляк Л. М. Проблема заохочення дошкільних працівників до самовдосконалення (друга половина ХХ ст.): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Кіровоград, 2014. 284 с.
11. Радник. Український юридичний портал. Ст. 143 «Заохочення за успіхи в роботі». URL : <http://radnuk.info/komentar/kzpp/347-glava10/5090--143----.html>.
12. Чефранов А. Заохочення працівників як метод управління персоналом URL : <https://hrliga.com/index.php?module=profession&op=view&id=750>.

УДК 378.02

Задорожна-Княгницька Л.В.,  
Мавроді В.В.

## ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ФЕНОМЕНУ ЛІДЕРСТВА

*Анотація.* Стаття присвячена висвітленню сутності поняття «лідерство» у сучасній науковій літературі. Зазначене поняття обґрунтовано в межах соціологічної, психологічної та педагогічної наук. Проаналізовано підходи до вивчення феномену лідерства, розкрито його компоненти, визначено перелік лідерських якостей, необхідних сучасному керівнику-лідеру.

*Ключові слова:* лідер, лідерство, теорії лідерства, лідерські якості.

**Актуальність теми.** Наближення України до європейського економічного та освітнього простору зумовило початок модернізації національної системи освіти. Інтенсивність інтеграції визначає високу швидкість процесу реформування. Сучасне життя висуває нові вимоги до професійної діяльності керівника освітнього закладу, адже сучасна школа, зокрема в межах Концепції Нової української школи, зазнає зараз глобальних змін.

Це, у свою чергу, обумовлює необхідність формування в особистості сучасного керівника системи лідерських якостей, завдяки яким він зможе швидко адаптуватись до нових умов і передбачати майбутнє, буде готовим до прийняття сміливих і нестандартних рішень для розв'язання складних політичних, економічних та культурологічних завдань, матиме змогу ефективно управляти персоналом, взаємодіяти з оточуючими людьми, вести їх за собою на шляху досягнення поставлених цілей.

Формування лідера не є стихійним процесом. І хоча аналіз науково-теоретичних джерел дає змогу констатувати, що у психолого-педагогічній науці створена значна теоретико-концептуальна база, сформовані провідні положення і підходи до вивчення проблеми виховання лідерів, ця проблема актуалізується у складних для нашої країни умовах сьогодення і потребує

більш детального вивчення феномену лідерства і виявлення лідерських якостей необхідних керівникові на даному етапі розвитку держави. Адже до цих пір не існує повної згоди з приводу того, який саме набір лідерських якостей необхідний керівнику-лідеру.

Проблема лідерства не є новою у світовій науковій практиці, але через швидкозмінні умови сучасного розвитку держави в епоху глобалізації, інформаційного плюралізму, стрімкого технічного прогресу, розширення військових конфліктів, тема лідерства залишається однією з найбільш цікавих та динамічних як для наукового співтовариства, так і для суспільства. Адже нові умови життя детермінують необхідність формування та розвитку компетентностей, які б відповідали сучасному соціальному замовленню, зокрема, активної життєвої позиції, лідерських якостей. Демократизація політичних процесів вимагає від особистості все частішого прийняття самостійних рішень, тож зараз суспільство все глибше починає усвідомлювати визначну роль лідерства у забезпеченні сталого розвитку всіх сфер життєдіяльності людини.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Методологічні й теоретичні засади вивчення проблеми лідерства закладено у дослідженнях Є. Андрієнко, І. Зязюна, О. Бондаренко, Л. Даниленко, С. Калашнікової, Л. Карамушки, Р. Кричевського, В. Маслова, В. Міляєвої, Т. Поспелової, О. Романовського, Б. Паригіна, О. Сазонової, С. Сисоєвої та ін.

Науковцями розглянуто, зокрема, такі аспекти досліджуваної проблеми: характер формального та неформального лідерства (Б. Вульф, Н. Жеребова, А. Макаренко, А. Мудрик та ін.), співвідношення лідерства та керівництва (Т. Мальковська, Б. Паригін, Ф. Тільман та ін.), стилі лідерської поведінки (Н. Обзоров, І. Полонський, М. Рожков та ін.), взаємозв'язок лідерства та вольових якостей (Л. Гнітицький, С. Кенані та ін.), розвиток лідерського потенціалу керівника закладу середньої освіти (Т. Поспелова), управлінська компетентність, як сукупність професійно важливих якостей та властивостей індивідуальності керівника (О. Бондаренко, Л. Долинська, Л. Карамушка, Н. Пов'якель, М. Савчин, О. Саннікова, Н. Чепелева, Н. Шевченко), упровадження компетентнісного підходу до системи підготовки та підвищення кваліфікації (С. Калашнікова).

Аналізу соціально-психологічних теорій лідерства присвячені праці І. Волкова, Р. Кричевського, А. Петровського та ін. Стилі сучасного лідерства описують Є. Андрієнко, А. Запорожець, Н. Обозов та ін. Значний внесок у висвітлення проблеми лідерства зробили С. Багрецов (типологія лідерства), Є. Головаха (структура групової діяльності), А. Донцов (дослідження проблеми згуртованості групи), Я. Коломінський (психологія взаємин у малих групах).

**Метою статті** є аналіз сутності та змісту поняття лідерства, висвітленого в сучасній науковій літературі.

**Виклад основного матеріалу.** Огляд довідкових видань та наукових праць вказує на те, що до кінця XIX ст. – початку XX ст. у науковій літературі терміни «лідер» та «лідерство» розглядалися з точки зору політики й

економіки, і лише в 1930-х рр. вони почали активно досліджуватися в науці й отримали поширення в соціальній психології.

О.Г. Романовський зазначає, що за час досліджень науковцями було розроблено більше 65 кваліфікаційних систем, кожна з яких має свої підходи до визначення лідерства [10, с. 5]. Зазначимо, що різні науки також мають власні підходи до тлумачення понять «лідер» та «лідерство», що зумовлено специфікою кожної окремої науки.

У лексикографічних виданнях наявні такі визначення поняття «лідер»:

– особистість, яка користується найбільшим авторитетом, впливом у будь-якому колективі [6, с. 632].

– авторитетний член групи, організації, товариства, який виконує роль організатора, ініціатора групової взаємодії та визнається групою завдяки своїй здатності вирішувати важливі для групи проблеми та завдання [13, с.159].

– наділений більш цінним потенціалом індивід, що має провідний вплив у групі. Лідером у групі може бути визнана особа наділена:

1) неординарним, вродженим потенціалом продукувати та координувати;

2) глибокими знаннями, професіоналізмом у певних галузях;

3) незаперечною перевагою результатів, отриманих у певному виді діяльності [8, с.355].

У психологічному словнику лідер визначається як будь-яка людина, що займає позицію домінування, має владу або вплив у групі. Зазвичай додається прикметник, який характеризує вид лідера, згідно зі стилем поведінки [1, с.406].

Лідером у сучасній освіті, згідно з енциклопедією освіти, є особа чи інституція, яка здійснює діяльність у сфері освіти, спрямовану на її розвиток, а досягнення і результати цієї діяльності є дороговказом для інших [2, с.454].

Як зазначає у своїй роботі О.М. Ротко, різні науковці, що займалися проблемою лідерства, також пропонують дещо відмінні визначення поняття.

За визначенням Т. Буряка, лідер – це член групи, який має вплив на групу, що спонукає її членів до досягнення спільної мети, володіє необхідними організаторськими здібностями, займає центральне місце в структурі міжособистісних відносин і спонукає своїм прикладом, організацією й управлінням групою до досягнення групових цілей у найкращий спосіб.

За А. Петровським та М. Ярошевським, лідер – це найбільш референтна для групи особа щодо спільної діяльності, якийсь загальний для групи середній член міжособистісних відносин, що впливає на її ефективність.

Д. Алфімов зазначає, що «ефективний лідер» – це особистість, яка має значний вплив на думку й поведінку членів групи та яка планує, організовує, контролює діяльність підлеглих задля розв'язання завдань, поставлених перед групою, передаючи їм своє бачення майбутнього й допомагаючи їм адаптуватися до нового [14].

За визначенням В. Шапара, лідер – це «член групи, за яким всі інші члени групи визнають право приймати відповідальні рішення у важливих ситуаціях – рішення, що стосуються їхніх інтересів і визначають напрям і характер



діяльності всієї групи. Найбільш авторитетною вважається особистість, яка відіграє провідну роль в організації спільної діяльності та регулюванні взаємин у групі» [11, с.17]

Таким чином, лідер визначається у науковій літературі як особистість, яка володіє певними якостями, завдяки яким вона сприймається усіма членами групи як авторитетна особа і виконує функції з планування, координації, контролю діяльності з урахуванням інтересів членів керованої групи і бере на себе відповідальність за цю діяльність.

Як і поняття «лідер», термін «лідерство» має наступні трактування, зазначені у лексикографічних виданнях:

– положення (статистичний аспект) і процес впливу (динамічний аспект), в основі яких – прояв лідерських якостей особистості. Відповідно до основних видів діяльності (індивідуальний та груповий) виокремлюють два види лідерства – індивідуальне та організаційне [3, с.364].

– функції, що виконують лідери у групі, діяльність керівних членів групи з планування, координації і контролю; соціальні відносини домінування і підпорядкування у групі, організації, спільноті, засновані на здатності лідерів приймати рішення і чинити вплив [13, с.160].

– здійснення повноважень влади і впливу всередині групи [1, с.406].

– це типова система прийомів впливу на підлеглих [12, с.51]; соціально-психологічний феномен, що належить до динамічних процесів у малій групі; поняття, що характеризує відношення домінування і підкорення у групі.

В українську педагогічну науку поняття «лідерство» увійшло у 90-х роках ХХ ст. в контексті розвитку сучасної теорії освітнього менеджменту [2, с.455].

Велика увага, що приділялася дослідженню теми лідерства починаючи з 1930-х років, призвела до появи великої кількості класифікацій, підходів до вивчення, стилів лідерства та теорій.

О.Г. Романовським проаналізовано еволюцію визначення поняття лідерства [10, с.6], представлену в таблиці.

Таблиця 1

**Еволюція визначення лідерства упродовж ХХ століття**

<b>Історичний період</b>	<b>Визначення поняття</b>
1900-1929	Лідерство – це контроль та домінування
1930	Лідерство – це вплив однієї особи на інших, що проявляється завдяки особистісним якостям
1940	Лідерство – це здатність особи примушувати інших виконувати певні завдання
1950	Лідерство – це відносини, що розвиваються при досягненні спільної мети
1960	Лідерство – це здійснення поведінкового впливу на інших для досягнення спільних цілей
1970	Лідерство – це реципрокний процес з мобілізації інших людей на основі мотивів та цінностей

1980-1990	Лідерство – це здатність до трансформаційного впливу на послідовників та організацію
2000	Лідерство – це процес індивідуального впливу лідера на послідовників

О.Г. Романовський стверджує, що незважаючи на розбіжності в розумінні лідерства протягом різних історичних періодів, у межах феномену лідерства завжди можна виділити чотири базові компоненти:

1. Суб'єкт (лідер) – особистість з певним набором якостей та навичок, що забезпечують здатність вести за собою інших;
2. Об'єкт (послідовники) – команда однодумців, що готові слідувати за лідером для досягнення цілі;
3. Мета – певний результат, в якому зацікавлені і лідер, і його команда, досягнення якого об'єднує всіх учасників в спільній діяльності;
4. Характер впливу – манера поведінки, завдяки якій досягається бажаний результат [10, с.6].

Питання сутності лідерства цікавило багатьох дослідників.

Так, на думку С.М. Соболя, лідерство – це сила, що сприяє формуванню в групі людей здатності робити щось краще і більше в напрямку реалізації спільної мети.

Водночас О.В. Сазонова вносить деякі уточнення і трактує поняття лідерства як процес впливу на групу людей, щоб повести їх за собою для спільної реалізації управлінських рішень по досягненню визначених цілей [7].

За Т.В. Поспеловою, лідерство – управління, що реалізується шляхом впливу на послідовників (їх поведінку) на основі особистих якостей (лідерських компетенцій) задля досягнення суспільно значущих цілей [9, с.5].

С.А. Калашнікова зазначає, що лідерство – це вищий еволюційний та якісний рівень управління, як виду професійної діяльності, від адміністрування через менеджмент до лідерства, в якому втілюється дух особистості та передбачення. Лідерство – це мистецтво [4].

У сенсі лідерства управління набуває нового наповнення, оскільки для ведення до визначеної мети застосовуються крім класичних інструментів менеджменту (планування, організація, мотивація, контроль, координація), ще й принципово нові – бачення (одкровення), надихання (натхнення) та власний приклад [9, с.5].

С.А. Калашнікова також робить узагальнення, що у розкритті специфіки лідерства серед інших проявів управління (адміністрування, менеджмент) дослідники акцентували увагу на таких його особливостях:

– Г.Оуден, В.Годжсон, Н.Газзар зазначали, що лідерство полягає в тому, що люди намагаються кинути виклик навколишній дійсності та змінити її;

– К.О'Коннор стверджував, що вміння створити своє бачення перетворює звичайного менеджера на лідера;

– В.Громовий підкреслює: «Лідерство ґрунтується на особистій спроможності здійснювати вплив»;

–С.Кові констатує, що лідерство – це донесення до співробітників свого бачення їхнього потенціалу таким чином, щоб вони самі змогли його в собі побачити;

– Б.Нунан розглядає лідерство як інструмент розвитку потенціалу та побудови спільноти» [4].

Дослідниця підкреслює той факт, що лідерство виступає не тільки вищим еволюційним рівнем управління, а, – що є не менш важливим, – є проявом нового, вищого рівня якості управління. На підтвердження останнього свідчать, зокрема, наступні положення:

– «лідерство – управління на більш високому рівні, процес досягнення значущих результатів при дії з повагою, турботою та чесністю заради благополуччя всіх учасників»;

– «опора на контроль і жорсткість (притаманні старій парадигмі управління) виявляються менш ефективними, ніж мотивація і мораль (притаманні лідерству)»;

– Е. Демінг, відомий дослідник якості управління, відзначив лідерство як «пусковий механізм роботи системи якості, без нього така система скоріше фікція, ніж реальність»;

– у новій версії міжнародних стандартів ISO 9000 лідерство визначено одним із восьми принципів, покладених в основу стандартів [4].

Освітнє лідерство представляє для нашого дослідження особливий інтерес. На думку Т.В. Пospelової його слід розглядати у таких трьох взаємопов'язаних аспектах [9, с.6]:

– лідерство в освіті (діяльність керівників, викладачів / учителів, студентів / учнів та, як результат, освітніх закладів-лідерів);

– лідерство для освіти (діяльність батьків, стейкхолдерів задля розвитку освіти);

– лідерство освіти (діяльність держави щодо забезпечення пріоритетного розвитку освітньої сфери).

Роль лідерства в закладах середньої освіти широко досліджувалась науковцями. Воно проявляється через констатацію принципово інших моделей поведінки, технологій, процедур, принципів і цінностей як основи управлінської діяльності [9, с.6].

В.Р. Міляєва звертає увагу на те, що лідерство є одночасно положенням (статичний аспект) і процесом впливу на послідовників (динамічний/ процесуальний аспект), в основі якого – вияв лідерських якостей особистості. Наявність статичного аспекту продукує процесний аспект лідерства. Отже, лідерство може розглядатися як:

– провідне положення особистості чи соціального утворення, що обумовлене наявністю відповідних якостей (лідерських компетенцій), які спричиняють якісну та ефективну діяльність (у тому числі й управлінську);

– процес впливу особистості чи соціального утворення на власну діяльність або діяльність інших на основі особистих якостей (лідерських компетенцій) [5].

В свою чергу, розглядаючи лідерство як стан особистості, з одного боку, та процес залучення до діяльності, з іншого, С.А. Калашнікова підкреслює, що і перше, і друге є результатом прояву лідерських якостей особистості, яка виконує роль лідера [4].

Українські психологи виокремлюють такі основні якості керівника-лідера закладу освіти [5]:

1. Прагнення вести за собою. «Бути лідером означає вказувати шлях іншим – найкращий, найкоротший, найбезпечніший». Лідер не лише спрямовує та веде своїх послідовників, але й прагне вести їх за собою, а послідовники не просто йдуть за лідером, а й хочуть йти за ним.

2. Мотивація першості. Для того, щоб стати лідером недостатньо прагнути бути першим. Першість передбачає кращі, ніж в інших, життєві результати, що є наслідком зусиль людини, які демонструють її професіоналізм, компетентність, здібності, таланти та інші видатні якості.

3. Впливовість. Бути лідером і вести людей за собою означає – бути впливовою людиною (авторитетом для інших).

4. Заглибленість та захопаність у свою справу, коли мотив діяльності відповідає самій діяльності.

5. Професійність і креативність. Лідером стає людина, яка добре розуміється на своїй справі і використовує творчий підхід у вирішенні проблемних питань та ситуацій.

6. Психологічна надійність – здатність підтримувати необхідну рівновагу між «Я хочу», «Я можу» і «Я повинен» у різних, особливо напружених ситуаціях життєдіяльності.

7. Адекватна самооцінка та саморегуляція. В особистості лідера зазвичай поєднуються високий рівень домагань, висока самооцінка з високою вимогливістю до себе і до всього, що стосується групових цінностей та цілей.

8. Самовдосконалення. Справжній лідер хоче вчитися, набувати досвіду, удосконалювати свої вміння і навички кожного дня.

Необхідно зазначити, що багаторічні спроби науковців вичленити універсальний набір якостей лідера, притаманних більшості ефективних керівників, не дали результату. Поряд з цим науковці підкреслюють, що принципово важливими для лідера є: цілісність особистості як похідна від знання людиною самої себе, щирості та зрілості, досконале розуміння взаємозв'язку, відповідальність за власну поведінку, служіння іншим, спроможність будувати своє життя, ставлячись до нього як до місії, а не кар'єри [4]

**Висновки.** Таким чином, здійснений нами аналіз дозволяє констатувати наступні висновки:

– лідерство – це такий тип управлінської взаємодії (між лідером і послідовниками), який заснований на поєднанні різних джерел влади в залежності від конкретної ситуації та спрямований на спонукання людей для досягнення спільних цілей в оптимальні терміни з максимальним ефектом. Іншими словами лідерство – це стосунки домінування і підпорядкування,

впливу і прямування в системі міжособистісних стосунків в групі, які ведуть до наміченої мети.

– лідерство є результатом дії як об'єктивних чинників (мети та завдань групи в конкретній ситуації), так і суб'єктивних (потреб, інтересів, індивідуально-психологічних особливостей членів групи), а також дій лідера як ініціатора й організатора групової діяльності

– першоумовною прояву лідерства є особистість лідера (лідерські якості особистості).

## Література

1. Большой толковый психологический словарь. М., 2003. Т.1 : (А–О). 592с.
2. Енциклопедія освіти / гол. ред. В.Г. Кремень. Київ, 2008. 1040с.
3. Енциклопедія сучасної України / Ін-т енцикл. дослідж. НАН України. Київ, 2016. Т. 17 : (Лет – Лоц).
4. Калашнікова С.А. Сутність лідерства як вищого еволюційного рівня управління. URL: [http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2010/4\\_5\\_2010/23.pdf](http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2010/4_5_2010/23.pdf) (дата звернення: 25.06.2018).
5. Міляєва В.Р. Розвиток лідерського потенціалу в процесі формування управлінської компетентності керівників навчальних закладів. URL: [http://elibrary.kubg.edu.ua/6706/1/V\\_Miliaieva\\_Vnadps\\_2014\\_NDL\\_KL.pdf](http://elibrary.kubg.edu.ua/6706/1/V_Miliaieva_Vnadps_2014_NDL_KL.pdf) (дата звернення: 25.06.2018).
6. Новый энциклопедический словарь. М., 2002. 1456с.
7. Павленко О.В. Формування лідерських якостей у керівника загальноосвітнього навчального закладу. URL: [http://umo.edu.ua/images/content/nashi\\_vydanya/stud\\_almanah/v\\_1/35.pdf](http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/stud_almanah/v_1/35.pdf) (дата звернення: 25.06.2018).
8. Політологія : навч. енцикл. слов.-довід. / за наук. ред. Н.М. Хоми. Львів, 2014. 779с.
9. Поспелова Т.В. Розвиток лідерського потенціалу керівника закладу середньої освіти : навч. посіб. Київ, 2016. 36с.
10. Романовський О.Г., Гура Т.В., Книпп А.Є. Теорія і практика формування лідера : навч. посіб. Харків, 2017. 100с.
11. Семенов А.А. Виховання лідерських якостей у молодших школярів засобами рухливих ігор: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Умань, 2014. 220с.
12. Словник-довідник педагогічних і психологічних термінів / за ред. А.І. Кузьмінського. Черкаси, 2002. 112с.
13. Социологический энциклопедический словарь : на рус., англ., нем., франц. и чеш. яз. / под. ред. Г.В. Осипова. М., 2000. 488с.
14. Ротко О.М. Розвиток лідерських якостей молодших підлітків засобами шкільного самоврядування. URL: <https://contest.zu.edu.ua/rozvytok-liderskykh-iakostei-molodshykh-pidlitkiv-zasobamy-uchnivskoho-samovriaduvannia-3df7f4e8.html> (дата звернення: 25.06.2018).

## МАРКЕТИНГОВІ СТРАТЕГІЇ В УПРАВЛІННІ ЗАКЛАДАМИ ЗАГАЛЬНОСЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

***Анотація.** У статті описані основні характеристики маркетингової стратегії як складової освітньої стратегії. Розкрито характеристика забезпечення конкурентоспроможності загальноосвітнього закладу на освітньому ринку засобами використання холістичного маркетингу та визначення його ролі в забезпеченні ефективності діяльності освітньої установи. Визначено основу маркетингової стратегії у закладах загальної середньої освіти на базі планування, розробці та впровадженні маркетингових програм з урахуванням їх взаємозалежності. Це дає керівнику освітнього закладу ефективні методи вирішення довгострокових задач, зорієнтованих на задоволеність споживача – учнів, батьків, потреб ринку праці, демократичного розвитку держави.*

***Ключові слова:** маркетингові стратегії, освітні послуги, освітній ринок, холістичний маркетинг, конкурентоспроможність освітнього закладу.*

**Постановка проблеми.** Сьогоднішня державна політика України у сфері освіти базується на новому стандарті освіти започаткованому у 2016 року («Нова українська школа»); де вимоги ставлять не учневі, а освітньому закладу. Настав період змін підходів до організації навчально-виховного процесу й адміністративно-господарчої діяльності освітнього закладу. Переходу відносин в аспект освітніх послуг, тобто взаємодії попиту та пропозицій на освітні послуги. В цьому контексті є дуже важливим в управлінні закладами освіти застосування маркетингових стратегій, які сприятимуть забезпеченню конкурентоспроможності освітнього закладу та формуванню його позитивного іміджу.

В ринкових умовах більшої значущості набуває така характеристика загальноосвітньої організації, як її компетентність. Узагальнюючи різні точки зору при визначенні даного поняття [9], компетентну організацію будемо розглядати як організацію, істотним компонентом діяльності якої є компетентність всіх її співробітників в регулярному вирішенні проблем, придбанні і засвоєнні нових знань, ефективному їх поширенні всередині організації завдяки постійному навчанню на основі власного досвіду та досвіду інших.

Співвіднесення результатів наукових досліджень групи науковців [1] і нормативно-правової бази дозволяє визначати загальноосвітню організацію як особливий вид некомерційної компетентної організації, орієнтованої на соціальне замовлення особистості, суспільства і держави щодо реалізації основних і додаткових освітніх програм загальної освіти, що створює умови для продуктивної взаємодії суб'єктів внутрішнього і зовнішнього середовища з метою створення конкурентоспроможного освітнього продукту,

зорієнтованого на задоволеність споживача та затребуваного на ринку освітніх послуг.

Становлення школи як загальноосвітньої організації вимагає розробки інноваційної стратегії її розвитку, такою може стати маркетингова стратегія, що передбачає визначення місії, стратегічної інноваційної мети, проведення маркетингового аналізу, розробку стратегічного плану, особливістю якого є не тільки планування комплексного супроводу освітнього процесу, але і розвиток школи як самостійного суб'єкта ринку.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Результати наукових досліджень в області інноваційного і стратегічного менеджменту зарубіжних дослідників (О. Виханський, Ф. Котлер, О. Лебедев, М. Мескон, А. Наумов, Ф. Хедоурі) [4, 11, 14], досвід ефективної діяльності некомерційних організацій свідчать про те, що грамотно сформульована стратегія є ефективним управлінським інструментом, який дозволяє досягти успіху не тільки в конкурентній боротьбі, а й у взаємодії зі споживачами.

У роботах даних авторів сутність поняття «стратегія» найчастіше розкривається як план отримання необхідного результату і дій в умовах невизначеності, набір правил, згідно з якими їхні дії повинні залежати від обставин, включаючи природні події та дії інших людей. Також існує точка зору [11], згідно з якою стратегія – це довгостроковий напрям розвитку, стратегічний орієнтир, який повинен привести до досягнення поставлених цілей; генеральна лінія, що визначає пріоритети стратегічних завдань, ресурси і послідовність кроків по досягненню стратегічних цілей.

Вагомий внесок концепції холістичного маркетингу висвітлено в працях американських вчених Ф. Котлера та К. Келлера. Так, Ф. Котлер вважає, що холістичний маркетинг більш цілісно розглядає соціальний простір, який включає споживачів, власників та працівників підприємства. Маркетинг є рушійною силою підприємства і охоплює не тільки канали збуту, а й постачання. На думку науковця, маркетинг не повинен ділити ринок і підприємство на частини, а має сприймати їх цілісно [11, с. 22].

У працях таких науковців як Н. Галетової, С. Захаренко, Т. Оболенської, Т. Сорочан [15], М. Туберозової, Г. Федорова [16] та інших обґрунтовується доцільність застосування в управлінській діяльності керівників закладів освіти маркетингової стратегії як складової освітнього маркетингу.

**Мета статті.** Розкриття сутності характеристики маркетингової стратегії через застосування холістичного маркетингу як частини освітнього маркетингу для впровадження засад освіти в інтересах споживача.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Спираючись на наукові джерела [1, 2], зазначимо, що основний зміст маркетингу – це виробництво товару, що продається, тобто такого, котрий обов'язково знайде свого покупця. Основна теза теорії та практики маркетингу – це виробляти те, що купується, а не нав'язувати покупцям те, що хочеться робити. Маркетинг у будь – якій організації, у тому числі й освітньому закладі це управлінська діяльність з планування і виконання рішень пов'язаних з просуванням освітніх послуг.

Такі послуги, як і інші товари реалізуються на ринку освітніх послуг, де йде взаємодія попиту і пропозицій на освітні послуги, під якими слід розуміти комплексний процес, спрямований на передачу знань, вмінь та навичок загального характеру споживачеві, з метою задоволеності та розвитку його особистісних і суспільних потреб.

Забезпеченню конкурентоспроможності освітнього закладу, формуванню його позитивного іміджу допоможе маркетингова стратегія, яка буде насамперед орієнтуватися на створення системи покращення надання освітніх послуг на засадах зорієнтованості їх на інтереси споживача та попит ринку.

За електронним економічним словником [7], стратегія – це модель узагальнення дій, необхідна для досягнення цілей шляхом координування і розподілу ресурсів фірми, чи закладу. Також існує точка зору, згідно з якою стратегія – це довгостроковий напрям розвитку, стратегічний орієнтир, який повинен привести до досягнення поставлених цілей; генеральна лінія, що визначає пріоритети стратегічних завдань, ресурси і послідовність кроків по досягненню стратегічних цілей [6].

Ми погоджуємось, що формуванню маркетингової стратегії передують етапи проведення досліджень і аналізу зовнішніх можливостей і загроз загальноосвітньої організації, виділення її сильних і слабких сторін і визначення місії загальноосвітньої організації, її цілей і завдань. Розробка і реалізація маркетингової стратегії пов'язана з безперервним аналізом потреб і очікувань ключових груп споживачів, розробкою і наданням затребуваних ними освітніх послуг, що включають іміджеву, змістовну, технологічну та сервісну складові, що дозволяє забезпечити більш повне задоволення потреб вибраних сегментів в порівнянні з конкурентами.

Перехід до стратегічного управління є для освітнього закладу важливим управлінським нововведенням, провідними ідеями якого виступають: 1) орієнтація на інтереси клієнта; 2) увага до викликів і змін зовнішнього середовища; 3) гнучкість, готовність до оптимального вибору на основі зіставлення різних альтернатив; 4) спрямованість на цілі довгострокової життєздатності та процвітання.

У традиційних педагогічних дослідженнях під стратегією школи розуміють закономірні, доцільні, керовані (самоврядні) позитивні зміни самої школи (цілі, зміст, методи і форми організації педагогічного процесу) і її керуючої системи, що призводять до досягнення якісно нових результатів навчання, виховання і розвитку учнів [13]. Маркетингову стратегію можливо розглядати як інноваційну стратегію, основу якої становить концепція холістичного маркетингу, що дозволяє планувати, розробляти і впроваджувати маркетингові програми, процеси та заходи з урахуванням їх широти і взаємозалежності. Згідно Ф. Котлеру [11], холістичний маркетинг включає в себе чотири компоненти: інтегрований маркетинг, соціально-відповідальний маркетинг, маркетинг взаємовідносин і внутрішній маркетинг.

Основоположним компонентом системи холістичного маркетингу є інтегрований маркетинг, який передбачає одночасне протікання двох процесів: орієнтацію на вдосконалення та розвиток освітніх послуг (коли



діяльність навчального закладу націлена на створення нових освітніх послуг або удосконалення наявних) і орієнтацію на споживача. При інтегрованому маркетингу функції маркетингу в організації виконують не спеціально виділений структурний підрозділ або служба, а всі суб'єкти освітнього процесу. Таким чином, змінюється вся концепція організаційного устрою.

Другим компонентом холістичного маркетингу є маркетинг взаємодії (маркетинг взаємовідносин), що передбачає стабільні партнерські відносини, які будуть конкурентною перевагою організації.

Соціально відповідальний маркетинг як третій компонент холістичного маркетингу спрямований на вирішення перш за все соціальних, а не економічних завдань освітньої організації. Ф. Котлер, характеризуючи цю концепцію, зазначає: «... завдання організації полягає у визначенні потреб, бажань та інтересів цільових ринків і в виконанні споживчих запитів більш ефективним і продуктивним чином, ніж це роблять конкуренти, причому так, щоб зберегти і підвищити добробут споживача і суспільства в цілому» [11, с. 27].

Четвертим компонентом холістичного маркетингу є внутрішній маркетинг. Завдання внутрішнього маркетингу – розробити програми по взаємодії з персоналом, що забезпечують краще, ніж конкуренти, задоволення зростаючих потреб кожного педагога, розкриття потенціалу кожного співробітника. Внутрішній маркетинг заснований на співпраці членів колективу, а не на суперництві.

Обґрунтовуючи компоненти, можливо зробити висновок, що основними особливостями стратегічної парадигми в управлінні розвитком загальноосвітньої організації в умовах ринку освітніх послуг є: визначення місії школи як некомерційної загальноосвітньої організації, визначення стратегічної інноваційної мети як очікуваного результату формування маркетингової стратегії, реалізації холістичного маркетингу.

Стратегічне управління і планування дозволяє вирішувати завдання і розширювати можливості при обмежених ресурсах, знаходити перспективи реалізації нових можливостей, а головне, має випереджальний характер. Стратегія передбачає «довгостроковий якісно визначений напрямок розвитку», що означає визначення сфери, засобів і форм діяльності, позиції в навколишньому середовищі, що приводить до досягнення цілей тієї чи іншої соціальної системи [7]. Вона зумовлює процес управління, перш за все в умовах стрімкості змін і неможливості вчасно передбачити виникнення проблем і завдань. Таким чином, діяльність зі стратегічного управління розвитку освітнього закладу спрямована на забезпечення стратегічної позиції, що забезпечить її тривалу життєздатність в умовах, що змінюються.

Треба зазначити, що при виборі стратегії розвитку і функціонування освітнього закладу необхідно оптимально орієнтуватися на теоретичні основи стратегічного планування в освіті. В першу чергу, необхідно визначити концептуальні засади розвитку загальносереднього освітнього закладу. Ядром концепції перспективного розвитку якого є стратегічний вибір, тобто визначення місії освітньої установи, його пріоритетних функцій – ключових

напрямків діяльності, його «полюсів зростання». Такими напрямками можуть бути не тільки диференційоване, профільне, інклюзивне навчання, а й стандартна програма «середньої» школи без додаткових акцентів і навантажень. Немає ніякого сенсу всім орієнтуватися на елітарну освіту [2].

На основі концепції «НУШ» [10] розробляється «Стратегія розвитку освітньої установи» – документ, що містить модель управління установою з визначенням стратегічних цілей і засобів і методів їх досягнення. Якщо концепція означає, що робити, то стратегія відповідає на питання: як? Стратегія реалізується за допомогою програм і цілих проектів. Це означає, що будь-яка освітня програма, незалежно від того, в якій ланці вона здійснюється (початкових або старших класах), повинна бути узгоджена з місією освітнього закладу, розроблена або модифікована в руслі концепції і стратегії, а її зміст має бути обґрунтованим за ресурсами, кадрами і термінами, спрямованими на досягнення намічених стратегічних цілей [10, с. 26].

Вибір і розробка стратегії передбачає визначення пріоритетів розвитку, наявних альтернатив і вибір тієї, яка максимально і на тривалий час підвищить ефективність роботи освітнього закладу, основних напрямків його діяльності, принципів взаємодії з соціумом, в якому воно знаходиться, співпраці з іншими суб'єктами освіти, а також готовність реагувати на нові соціальні обставини. Пріоритети кожного освітнього закладу визначаються не тільки завданнями, поставленими міністерством освіти, вони позначаються з урахуванням кадрових і матеріально-технічних ресурсів, соціальних, етнічних і культурних особливостей учнів та інших особливостей освітньої ситуації, в якій він працює. Тому кожна стратегія передбачає створювати своє «обличчя» і відрізнятись за спрямованістю, цілями, завданнями і механізмами реалізації.

Маркетингова стратегія спрямована на розширення можливостей учнів, а отже, і суспільства, в якому вони знаходяться. Мета маркетингової стратегії – задовольнити соціальні та індивідуальні освітні потреби, адаптувати навчальний заклад і його учнів до соціально-економічних умов. В результаті розширюється ринок освітніх послуг і посилюється конкуренція між різними освітніми установами. Внаслідок цього виникає необхідність інформаційно-рекламного забезпечення освітньої діяльності, переходу на нові економічні механізми ресурсного забезпечення [8].

Основний принцип діяльності освітнього закладу полягає в тому, що кожна освітня потреба формує якусь функцію навчання. Іншими словами, школа відгукується на запити учнів та їх батьків, суспільства. Даний принцип лежить в основі диференційованого і профільного навчання, і саме йому зобов'язані своєю появою експериментальні, медичні, юридичні, математичні та інші профільні класи, спеціальні програми навчання.

Пріоритетом маркетингової стратегії розвитку освітнього закладу, тобто його стратегічного вибору, є адаптація учнів і самої установи до навколишнього соціуму. Оскільки ринок праці безперервно змінюється, насичуючись одними фахівцями і вимагаючи інших, механізм маркетингової стратегії повинен швидко і адекватно реагувати на ці зміни, на які концептуально спирається.

Хоча, перед керівництвом освітнього закладу, який обрав цю стратегію функціонування і розвитку, постає низка серйозних завдань. В першу чергу, необхідно вивчати індивідуальні та громадські (соціальні) потреби і їх носіїв, визначати значимість кожної з них в системі потреб населення району, міста, держави. При цьому потреби можуть не збігатися і навіть суперечити один одному, наприклад, економічні (підтримання основних засобів життєдіяльності індивіда і суспільства, сільськогосподарського виробництва, державного управління, ринкової діяльності, виживання) і духовні потреби, потреба в розвитку особистості і т.п. Крім того, потреби соціального і економічного походження схильні динаміці під впливом різних чинників, від кон'юнктури ринку праці до соціально-культурних факторів, що вимагає моніторингу зміни освітніх потреб і відповідних витрат на дослідження. Контролювати диверсифікацію програм досить важко, отож може виникнути ризик зниження якості освіти [9]. Науковець В. Бондаренко вважає найбільшою проблемою при маркетинговій стратегії розвитку освітнього закладу – ризик виникнення утилітарного підходу до навчання як послуги, знецінення його ціннісно-сміслового змісту [3].

Проте безперечною гідністю маркетингових стратегій є те, що з'являється зацікавленість установ системи загальної освіти в індивідуальному споживачеві освітніх послуг – учні. І пов'язано це з фактично досягнутим кінцевим результатом навчання, коли учні зможуть себе успішно реалізувати в подальшому житті, при вступі до вишів та на ринку праці. Зростає відповідальність всіх суб'єктів освіти за свою діяльність.

Маркетингова стратегія має практично безмежні можливості вдосконалення і виражену економічну ефективність (відносно менші витрати держави на розвиток освіти); можливості швидкої реалізації і швидкий прогрес у розвитку установи освіти. Освітня установа набуває відносну свободу в плануванні і здійсненні різних форм залучення коштів населення, накопичення власних коштів, виборі ресурсів і напрямків діяльності; можливість швидкої перебудови на види і форми навчальних програм, що користуються попитом на ринку освітніх послуг. Формування нового механізму функціонування здійснюється на основі таких положень як [12]:

- сфера освіти є виробником складних комплексних послуг і грає ключову роль в підтримці життєдіяльності регіону. Чим більшою мірою ринок праці випускників відповідає території регіону, тим більш активної повинна бути діяльність регіональних структур управління освітою щодо взаємодії з іншими зацікавленими суб'єктами;

- ринок освітніх послуг є сферою взаємодії численних і різноманітних за своєю природою інтересів населення в цілому, окремих груп і осіб, держави, представленого на різних рівнях, організацій приватного сектора. Усвідомлення цих інтересів і можливостей їх реалізації на основі взаємодії сторін має бути покладено в основу функціонування освітніх установ в умовах ринку.

Необхідно відзначити, що вибір стратегії розвитку освітнього закладу в сучасних умовах соціально-економічних реформ є вибір моделі управління,

тобто моделі послідовності головних дій керівництва освітнього закладу, розробленої на основі його місії, перспективних цілях, ключових принципах його функціонування, а також управлінських рішеннях на вибір засобів і методів досягнення поставлених задач.

**Висновки.** Зважаючи на вище викладене, можна зробити висновок, що сприйняття новітніх технологій, зокрема впровадження в загальноосвітньому закладі маркетингових стратегій, а саме холістичного маркетингу, впровадження його компонентів дозволить освітньому закладу застосовувати інноваційні механізми в управлінні і регулюванні своєї діяльності; надасть змогу по новому підійти до процесу набуття компетентностей учнями, задовольнить їхні потреби та їх батьків, освітнього ринку, держави. Таким чином, загальноосвітній заклад зможе сформувати свій позитивний імідж і бути конкурентоспроможним на освітньому ринку, вкласти свій внесок у розбудову демократичної держави.

### Література

1. Богачков Ю.М., Биков В.Ю., Пінчук О.П., Манако А.Ф., Вольневич О.І., Царенко В.О., Ухань П.С., Мушка І.В. Організація середовища дистанційного навчання в середніх загальноосвітніх навчальних закладах: навч. посіб. К.: Педагогічна думка, 2012. 160с.
2. Боднар О. С. Менеджмент педагогічного персоналу загальноосвітнього навчального закладу: навч.-метод. посіб. Тернопіль: Астон, 2011. 320 с.
3. Бондаренко В.М. Маркетингова стратегія як складова стратегії розвитку регіону. *Економіка. Фінанси. Менеджмент: актуальні питання науки і практики*. Вінницький національний університет. 2015. №1-88 С. 51-60.
4. Виханский О. С., Наумов А. И. Менеджмент: учебник. М.: Экономистъ, 2006. – 670 с.
5. Григораш В. В. Маркетингове планування. *Управління школою*. 2014. № 10-12. С. 2-20.
6. Економічний словник. URL: [http://mirslivare.com/eo\\_a](http://mirslivare.com/eo_a) (дата звернення 05.09.2018р.)
7. Жосан О. Е. Інноваційність педагогічних ідей І. Г. Ткаченка. *Управління школою : науково-метод. журнал* (вид. гр. «Основа»).2010.№ 5.С. 12-20.
8. Іванова Т. В. Культура педагогічного менеджменту викладача ЗВО непедагогічного профілю: посібник .К.: Педагогічна думка, 2012. 137 с.
9. Концепція Нової української школи URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення 05.09.2018р.)
10. Котлер Ф. Стратегічний маркетинг для навчальних закладів / Ф. Котлер, Карен Ф. А. Фокс ; пер. с англ. К. : УАМ, Вид. Хімджест, 2011. 580 с.
11. Лавриненко Л.М. Взаємодія та взаємозв'язок ринку праці та ринку освітніх послуг. *Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського* 2016. № 9. С. 592-596.
12. Мархлевські В., Процак О. Стратегія розвитку освіти в громаді : практичний порадник. К., 2018. 56 с.
13. Мескон М. Х., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента. М.: Дело, 1997. 332 с.
14. Сорочан Т.М. Підготовка тренерів для навчання вчителів Нової української школи. *Тематичний випуск журналу «Методист»*. № 2 (74) лютий. 2018. С. 4-8.

15. Третьяков П.И., Захаренко С.И., Туберозова М.В., Шарай Н.А. Педагогический маркетинг в управлении развитием образовательных систем. М., Перспектива, 2010г. – 232с.

УДК 373.091.113(477)

Тринога К.В.

## ІННОВАЦІЙНІ МОДЕЛІ УПРАВЛІННЯ ВИХОВНОЮ РОБОТОЮ У СУЧАСНОМУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ ЗАКЛАДІ ОСВІТИ

*Анотація.* Дана стаття присвячена розгляду проблеми інноваційної моделі управління виховною роботою в сучасному загальноосвітньому навчальному закладі.

*Ключові слова:* інновації, інноваційний підхід, виховний процес, виховання, виховний процес.

**Постановка проблеми.** Сьогодні в українському суспільстві, зокрема в освіті, на сучасному етапі еволюції відбуваються глобальні зміни. Ці процеси вимагають нових підходів до управління навчальним закладом освіти. Саме впровадження інноваційно – новітніх технологій є пріоритетним у вдосконаленні навчально – виховного процесу, підготовці молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві.

Згідно з концепцією Нової української школи, саме всебічно розвинені випускники – патріоти, здатні до інновацій, зможуть вивести нашу країну на новий світовий рівень. Проблема полягає в тому, що багато часу українські школи працювали за радянськими моделями виховної системи. Український вчитель використовує переважно застарілі дидактичні засоби, не враховуючи теорію поколінь, згідно якої навчає зовсім інших дітей, які кардинально відрізняються від своїх батьків. Саме тому сьогодні виникає така проблема, як збільшення цифрового розриву між учителем і учнем.

Згідно теорії поколінь, яку розробили Вільям Штраус і Ніл Хоув у 1991 році, ми виховуємо дітей покоління Z, які з'явилися у епоху Інтернет і не уявляють життя без нього. Ці діти надають перевагу спілкуванню в соціальних мережах й навчаються по-іншому. Центеніали, як їх ще називають, не вивчають якісь окремі предмети. Вони звикли до інтегрованих дисциплін. Також ці діти не вважають вчителя єдиним джерелом освіти, оскільки можуть отримати будь – яку інформацію із різних куточків світу. Саме наскрізне застосування інноваційних технологій в освітньому процесі має стати інструментом забезпечення успіху у сучасному навчальному закладі.

Згідно НУШ, однією з ключових компонентів у сучасній школі є педагогіка партнерства й орієнтація на потреби учня. Тому саме умотивований вчитель, здатний до інновацій, який поширює нові ідеї, зможе виховувати дітей нового покоління. Без нововведень це не є можливим.

Відповідно до Закону України "Про інноваційну діяльність" від 04.07.2002 р. № 40-IV під інноваціями слід розуміти новостворені (застосовані) і (або) вдосконалені конкурентоспроможні технології, продукції або послуги, а також організаційно - технічні рішення виробничого, адміністративного, комерційного або іншого характеру, що істотно поліпшують структуру та якість виробництва і (або) соціальної сфери.

Під педагогічними інноваціями слід розуміти особливу форму педагогічної діяльності і мислення, що спрямовані на організацію нововведень в освітньому просторі. Це сукупність послідовних дій, спрямованих на оновлення освіти, форм і методів виховання тощо.

Педагогічні інновації можна поділити на:

1. Навчальні;
2. Виховні.

До виховних інновацій закладу відносяться: національне виховання, громадянське виховання, виховання духовно - ціннісних орієнтирів.

Зважаючи на те, що завданням НУШ є виховання умотивованої, всебічно розвиненої особистості, зокрема патріота своєї країни, сьогодні вихованню приділяється дуже багато часу.

Виділяють такі види виховання у школі:

1. Громадське виховання;
2. Правове виховання;
3. Моральне виховання;
4. Моральне виховання;
5. Художньо – естетичне виховання;
6. Трудове виховання;
7. Екологічне виховання;
8. Фізичне виховання.

В Україні цілеспрямоване виховання є головною складовою діяльності школи, а моральне і духовне становлення особистості є найважливішими напрямками школяра.

У сучасних вітчизняних дослідженнях існують різні підходи щодо класифікації інновацій. Так, Л.І.Даниленко дає таку класифікацію:

1) психолого-педагогічні інновації: нововведення у навчальному, виховному та управлінському процесах;

2) науково-виробничі: комп'ютеризація; телекомунікація; матеріально-технічне оснащення;

3) соціально-економічні: сучасні технології розвитку особистості; нововведення у правове забезпечення системи освіти; нововведення в економіку освіти [7].

Щоб ввести в школу нові технології, треба поступово підготувати колектив, адже спочатку ідеї чи нововведення треба переосмислити керівнику: проаналізувати, усвідомити, для чого потрібні ці зміни. Далі створюється новий проект, аналізуються усі переваги й недоліки, ставляться цілі. Коли проект готовий, виникає певна група людей для запровадження нововведень.

Нововведення – це результат спільної роботи групи людей, адже одна людина не здатна до кардинальних змін цілої системи.

Стапи впровадження нововведень (за Л.Ващенко)::

1. Усвідомлення колективом необхідності змін та впровадження нововведень;
2. Пошук та актуалізація нових ідей;
3. Здійснення проектування нововведення творчою групою;
4. Управління процесом впровадження нововведення.
5. Стратегія управління та підготовка суб'єктів інноваційної діяльності до роботи в нових умовах;
6. Подолання опору та психологічного дискомфорту;
7. Оприлюднення результатів інноваційної педагогічної діяльності;

Щоб впровадити інновації у сучасний навчальний заклад, потрібні сприятливі умови, так як:

- 1) соціально – педагогічні;
- 2) організаційно – педагогічні;
- 3) психолого – педагогічні.

Кожен керівник потрібен пам'ятати, що для впровадження новітніх технологій потрібно постійно підтримувати педагогів – новаторів, надавати конкурентоспроможні освітні послуги, створювати конкурентоспроможне середовище, здійснювати оперативний інформаційний зв'язок з усіма учасниками навчально – виховного процесу. Також слід зазначити, що управління інноваційними процесами потрібно мати системний характер.

На прикладі загальноосвітньої школи №29 м. Маріуполя розглянемо мотивацію педагогічного колективу до використання інновацій у виховному процесі. Адміністрацією був розроблений стратегічний план впровадження нововведень, де голову роль відігравали широке застосування комп'ютерних технологій, які сприяють активізації діяльності всіх учасників навчально – виховного процесу.

З перших днів роботи колектив школи ставив перед собою мету, в якій полягає визначення кардинальних напрямків розвитку сучасної освіти. Продуманість майбутніх планів і вміле стратегічне управління навчальним закладом успішно працюють сьогодні на майбутнє, зокрема у виховній роботі.

Саме завдяки комп'ютерним технологіям педагогічному складу школи відкрилися нові можливості. Позитивні зміни відобразились на:

- веденні внутрішкільної документації;
- моніторингу діяльності педагогічного працівника;
- пошук і збір інформації за допомогою Internet;
- створення интернет - платформи moodle, яка дає можливість навчати дітей зі всіх куточків країни;
- налагодження зв'язків з іншими навчальними закладами, обмін інформацією, досвідом тощо.

Розглянемо детальніше такі інноваційні технології, як інтернет – платформу moodle, з якою можна ознайомитися за посиланням:

<https://eschool.dn.ua/?redirect=0>. Відомо, що останнім часом широко розповсюджуються програмно – інструментальні платформи, які створені за принципом «загальної відкритої ліцензії» (General Public License – GPL). Основна вимога створення цих платформ – відкритість і доступність для перегляду, а не власність користувача.

Для адміністрації школи найбільший інтерес з усіх інтернет – платформ представляє програмно – інструментальна платформа дистанційного навчання Moodle. Ця система спеціально розроблена для створена викладачами онлайн – курсів. Автор концепції платформи Moodle – австралієць Мартін Догіамас (Martin Dougiamas). Навчання завдяки платформі Moodle дозволяє будь – кому дистанційно, завдяки мережі Internetі, оволодіти навчальним матеріалом та самому створювати власні курси і проводити навчання на відстані. У даному випадку учитель виступає у ролі тьютора. Тьютор (від. англ. *Tutor* — учитель) – це ключова фігури в дистанційному навчанні, яка відповідає за проведення занять у учнів. Роль тьютора полягає у мотивуванні, підтримці і супроводі учня в самостійному опануванні навчального матеріалу.

Під навчальним курсом Moodle слід розуміти сукупність навчальних матеріалів, достатніх для вивчення дисципліни, які не потрібно спеціально завантажувати. Курс може містити такі ресурси, як веб – сторінки, електронні книги, презентації, посилання, відео – ролики, файли.

Сьогодні багато країн світу наполягають саме на самостійному навчанні під керівництвом тьютора, вчителя, куратора. Цієї концепції дотримуються і адміністрація школи №29, зокрема це стосується виховної роботи.

Важливу роль у вихованні учнів відіграє виховна робота, яка сприяє поглибленню їх знань, розвитку творчих здібностей. Головним завданням керівництва школи є виховання молодого покоління на цінностях, підготовка випускника, який реально здатний оцінити, впровадити, зберегти ідею демократії, навчитися жити у власній країні, дотримуючись її законів, відстоювати власні права, буди патріотом. Кожен учень – це особистість з власними цілями і потребами. Враховуючи все вищесказане, за наказом директора школи педагогом – організатором школи було розроблено власний блог, спрямований на позашкільну роботу учнів, які навчаються дистанційно. Ознайомитися з блогом можна за посиланням: <https://orgmarschool.blogspot.com>

Згідно таких нормативно – правових документів, як: Стратегія національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 роки (указ Президента України від 13.10.2015 р. № 580/2015), КОНЦЕПЦІЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ (документ ухвалений рішенням колегії Міністерства освіти і науки України від 27.10.2016 р. № 10), Національна стратегія з оздоровчої рухової активності в Україні на період до 2025 року «Рухова активність – здоровий спосіб життя – здорова нація» (Указ Президента від 09.02.2016 р. № 42/2016), «Про заходи щодо поліпшення національно-патріотичного виховання дітей та молоді» (Указ Президента від 12.06.2015 р. № 334), Концепція національно-патріотичного виховання дітей і молоді (Наказ МОН № 641 від 16.06.15 р), головна мета виховання – це формування



духовно-моральної, життєво-компетентної цілісної особистості, патріота з активною позицією, інноватора здатного самореалізуватися в соціумі як професіонал, сім'янин.

Вихованість – це комплексна характеристика особистості, яка включає в себе комплекс суспільно значущих цінностей.

У вихованні компетентного випускника бере участь увесь педагогічний колектив школи. Що стосується майбутнього випускника Нової Української Школи, колективом школи було розроблено стратегічний план з урахуванням новітніх технологій з метою формування та розвитку десяти ключових компетентностей:

- спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовами;
- спілкування іноземними мовами;
- математична компетентність;
- основні компетентності у природничих науках і технологіях;
- інформаційно-цифрова компетентність;
- уміння вчитися впродовж життя;
- ініціативність і підприємливість;
- соціальна та громадянська компетентності;
- обізнаність та самовираження у сфері культури;
- екологічна грамотність і здорове життя.

Для ефективної реалізації підготовки випускника Нової Української Школи, майже увесь педагогічний склад школи пройшов спеціальні підготовчі курси для підвищення кваліфікації з урахуванням пріоритетних напрямів реформування освіти. Заняття на курсах проводилися з використанням активних форм навчання, проведенням тренінгів та майстер – класів. Педагог – організатор та заступник директора з виховної роботи ознайомилися з інноваційними виховними технологіями, методиками національно – патріотичного виховання тощо. Також педагог – організатор і практичний психолог школи успішно пройшли окремі курси для здобувача «учителя - колуча» й «учителя - тьютора».

Після завершення курсів практичним психологом школи було проведено анкетування щодо компетентності вчителів для Нової Української Школи, тому що тільки компетентний вчитель зможе виховати компетентного учня.

За результатами діагностики слід зробити висновок, що педагог – організатор і практичний психолог отримали найкращі результати для того щоб впроваджувати інноваційні технології у навчально – виховний процес.

Пріоритетним завданням виховної роботи школи №29 було й залишається національно – патріотичне виховання молоді. Адже навчальний заклад територіально розташований у місті, поруч якого проходить операція АТО. Педагогам школи дуже важливо, аби їх учні зростали справжніми патріотами, а не сліпо копіювали варіанти патріотичного виховання попередніх століть.

Згідно методики І.Д. Бега, доктора психологічних наук, професора, дійсного члена НАПН України, який розробив програми Патріотичного

виховання дітей на учнівської молоді, - необхідно забезпечити неухильне відпрацювання чотирьохетапної структури виховання почуття патріотизму:

- Пізнавальний або когнітивний етап;
- Емоційно – ціннісний етап;
- Етап спонукання до дії;
- Вчинково – діяльнісний етап (етап духовної практики).

Увесь процес має буди побудований за чіткою структурою, починаючи від процесу мислення, до почуття, потім до бажання, що зумовлює життєві кроки, вчинки, поведінку особистості.

Розглянемо наступні виховні позиції:

- Глибоке розуміння виховання;
- Безумовне прийняття виховання;
- Визнання вихованця як вищої цінності;
- Справедливе ставлення до виховання.

У даному контексті педагог – організатор разом із заступником директора з виховної роботи систематично організовують та провозять різноманітні заходи із виховної роботи із залученням різноманітних новітніх технологій.

Нещодавно у школі пройшов тренінг для учнів старших класів «Наше серце тобі, Україно!» із залученням новітніх технологій. Мета заходу – зміцнення національно – патріотичного духу у школярів, формування ціннісних орієнтирів і громадської свідомості. Патріотичне виховання наскрізь пронизує весь виховний процес закладу освіти, органічно поєднує національне, моральне, громадське, родинно - сімейне виховання. Учні, які навчаються дистанційно, мають змогу залучатися до заходів, які проходять у школі, за допомогою платформи Moodle та blogg педагога – організатора. Це дає змогу учням, що знаходяться на непідконтрольній території, не забувати цінності й традиції рідного народу, рідної нації. Ці діти мають змогу дистанційно брати участь у таких заходах, як День Пам'яті та Примирення

(8 травня); День Конституції України (28 червня); День Незалежності України (24 серпня); День захисника України, День Українського козацтва (14 жовтня); День української писемності та мови (9 листопада); День пам'яті жертв Голодомору (4 листопада); День Збройних сил України (06 грудня); День Соборності України (22 січня); День пам'яті Героїв Крут (29 січня); День Героїв Небесної Сотні (20 лютого) та ін.

З метою активізації почуття патріотичної спрямованості учнівську молодь школи залучали до таких конкурсів, як:

- Конкурс малюнків «Фарби Приазов'я» до Дня міста Маріуполя;
- Конкурс віршів «Ми бережемо світло й тепло»;
- Конкурс малюнків «З Україною в серці»;
- Конкурс малюнків «Флора, яку ми любимо»;
- Конкурс віршів «Україна моя єдина».

Особу увагу у школі №29 приділяють превентивному вихованню. Оскільки ця проблема в освіті набуває особливої гостроти й молодь формується за складних соціокультурних умов економічної і політичної

суперечності, педагогом – організатором й шкільним психологом було проведено ряд заходів, спрямованих на зменшення агресії, аутоагресії та емоційних порушень у дітей. На початку 2017 – 2018 навчального року організаторами виховного процесу спільно з психологічною службою було продовження впровадження програми «Медіація» і «Служба порозуміння».

Мета цих заходів:

- профілактика насильства в учнівському середовищі;
- правового виховання учнів через інформаційно-просвітницькі заходи;
- посилення просвітницької роботи серед батьків та педагогів із питань сімейного виховання та профілактики негативних явищ, використовуючи при цьому нові форми та методи роботи.

Особливу увагу у виховному процесі адміністрація школи приділяє учнівському самоврядуванню. Мета - формування учнівських лідерів, які в перспективі відіграють певну роль у державотворенні. Учніве самоврядування – це соціалізація особистості, формування лідерських якостей. Шкільному самоврядуванню постійно надається педагогічна підтримка. Куратором служби виступає педагог – організатор, який допомагає учням реалізувати свої власті плани й проекти. Цього року президента школи було обрано депутатом в Молодіжний Парламент міста Маріуполя, що стало справжньою подією для всієї школи.

Отже, *Інноваційна діяльність* є специфічною і досить складною, потребує особливих знань, навичок, здібностей. Впровадження інновацій неможливе без педагога-дослідника, який володіє системним мисленням, розвиненою здатністю до творчості, сформованою й усвідомленою готовністю до інновацій. Педагогів-новаторів такого типу називають педагогами інноваційного спрямування, їм властиві чітка мотивація інноваційної діяльності та викристалізована інноваційна позиція, здатність не лише включатися в інноваційні процеси, але й бути їх ініціатором.

## Література

1. Андреев А. В. Новые педагогические технологии: система дистанционного обучения Moodle [Электронный ресурс] / А. В. Андреев, С.В.Андреева, Т. А. Бокарева, И. Б. Доценко. – Режим доступа : <http://cdp.tti.sfedu.ru/>. – Заглавие с экрана.
2. 1. Даниленко Л.І. Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах: Монографія. – К.: Міленіум, 2004. – 358 с.
3. Дорошенко Ю. Педагогічні програмні засоби: Організаційнотехнологічні аспекти облаштування комп'ютерних систем навчального призначення //Освіта.— 2003. — № 34.
4. Ващенко Л. Інноваційні процеси в системі загальної середньої освіти особливості управління//Освіта і управління. – 2003. – т. 6. – №3. – С. 97–104.
5. . MOODLE. Виртуальная обучающая среда [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.opentechology.ru>.
6. Габрусев В. Ю. Дистанційне навчання – це просто / В. Ю. Габрусев. – К. : Шкільний світ, 2011. – С. 84.
7. . Лактіонова Г. Виховання в епоху глобалізації: нові можливості, нові ризики // Шлях освіти. – 2005. – № 4. – С. 2-6.
8. Інновації як основа змін освітньої практики. Інформаційнометодичний збірник /Упорядник Г.О. Сиротенко. – Полтава: ПОІППО, 2005. –160 с.

9. Королюк С.В. Модель розвитку управлінської культури керівника загальноосвітнього навчального закладу в системі післядипломної освіти // Імідж сучасного педагога. – Полтава: АСМІ.– 2004. – №10. – С. 10-13.

УДК 371.321

Тимофєєва І.Б.,  
Шульга Е.В.

## СУТНІСТЬ МЕТОДИЧНОГО СУПРОВОДУ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДИХ ПЕДАГОГІВ ТА МОЛОДИХ ФАХІВЦІВ

*Анотація.* У статті розкрито головні особливості методичного супроводу діяльності вчителів. Розглянуто проблеми діяльності молодих педагогів та молодих фахівців, а також питання використання методичного супроводу в їх роботі зі здобувачами освіти. Поняття методичної діяльності охарактеризовано в умовах модернізації української системи освіти, а також визначено важливість методичного супроводу для молодих педагогів. Описані найбільш поширені та нетрадиційні форми методичної діяльності.

*Ключові слова:* діяльність, методичний супровід, молодий педагог, молодий фахівець.

**Постановка проблеми.** На сьогоднішній день, освітній процес в Україні знаходиться в стані реформації та впровадження нових стандартів навчання. Наближення до європейського рівня якості вимагає введення нових законів та модернізації і вдосконалення вже існуючих. Це передбачає змінення в положення про освіту, головна мета – нова висока якість на всіх рівнях: від початкової школи – до вищих навчальних закладів [7].

Важливою подією для процесу реформування є введення концепції «Нової української школи». Згідно з цим, новий зміст освіти, спрямований на формування компетентностей ХХІ століття, також, передбачається що педагог має володіти сучасними методиками викладання і здатен реалізовувати педагогіку партнерства. Досягти кардинально нового рівня намагається система контролю якості освіти, а саме розробляється повна ліквідація атестації шкіл. Натомість забезпечення якості освіти здійснюватиме Державна служба якості освіти [7].

Зазначене є принциповою умовою успішної реалізації положень нормативно-законодавчих документів, що визначають напрями розвитку освіти в Україні, стосовно діяльності молодих педагогів (Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», Концепція розвитку освіти в Україні на 2015-2025 роки, Стратегія державної кадрової політики на 2012-2020 роки, Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Закон України «Про вищу освіту»). Зміна поглядів щодо системи освіти, а також виникнення нових ідей цілей і цінностей поставила нові задачі що спрямовані на перебудову, переосмислення та пошук нових способів, форм, методів, прийомів впливу та виховання здобувачів освіти. Першочерговими задачами, на нашу думку, буде оновлення методичної роботи з молодими педагогами та

фахівцями, адже нова стратегія має орієнтуватись перш за все на методичний супровід діяльності педагогів. В умовах розвитку та модернізації освітнього процесу, оновлення методичної роботи з персоналом, стане максимально дієвим способом покращити ситуацію на ринку освітніх послуг, а окрім цього дасть змогу вивести систему української освіти на новий рівень.

Модернізація та умови, в яких перебуває освіта на даний момент дають змогу виявити головні тенденції розвитку української освітньої системи для молодого педагога. Як зазначав Ю. Завалевський, фахівець такого напрямку – це суб'єкт соціально-педагогічної діяльності, головним завданням якого є: виховання учнів в руслі інноваційного підходу, який базується на гуманістичних засадах. Окрім цього, предметом діяльності вчителя є створення умов для ефективної адаптації до навчально-виховного процесу, розвиток моральних та життєвих цінностей, що допоможуть дитині успішно подолати процес соціалізації в закладах освіти. Перешкоджання появи асоціальних вчинків та поведінки, виявлення та успішне своєчасне подолання кризових ситуацій, створення сприятливих умов, для формування активної особистості, застосовуючи при цьому педагогічний потенціал молодого фахівця. Таким чином, розширення функцій педагога потребує вирішення намічених соціально-виховних завдань шляхом впровадження інноваційного методичного супроводу діяльності молодих педагогів та молодих фахівців [6, с. 212].

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Для молодого фахівця методичний супровід відіграє значну роль. Підтримка діяльності недосвідченого педагога у вигляді різноманітних методичних посібників, книг є одним з невід'ємних компонентів успішної діяльності вчителя. Навчання молодого покоління визначає майбутнє держави. Таким чином, варто відзначити завищений інтерес до різних сфер впливу на життя та зростання майбутнього покоління. Така ситуація зумовлює потребу постійного покращення якості навчання, на нашу думку, школа є одною з головних баз формування людини, а педагог – безпосередньо, рушієм прогресу. Суспільство вимагає пошуку нових методів та прийомів, які б змогли відповідати сучасним потребам, а окрім цього, наблизити систему освіти в Україні до інтернаціонального рівня.

Теоретичні засади нашої роботи, певним чином, були обґрунтовані в працях провідних вітчизняних вчених, таких як В. Сидоренко, Ж. Здоренко, зокрема, І. Беха, він є відомим українським вченим, який в своїх роботах розглядав питання виховання, а саме напрямки, методи, технології [9].

На сучасному етапі проблеми розвитку школи, освіти, педагогічної думки успішно вирішують такі вчені-дослідники як професори А. Алексюк, А. Богуш, В. Бондар, І. Зязюн, Б. Євтух, В. Креминь, О. Мороз та ін. Розкривається багатогранність даної професії, а також важлива роль в житті та формуванні людини. Проблеми, які виникають в робочій практиці педагога позначаються не тільки на досвіді, вони можуть залишити негативний відгук на житті школяра, студента або навіть дорослої людини.

З огляду на комплексний характер досліджуваної проблеми основою для вивчення становлять розробки науковців щодо концептуальних засад становлення професіоналізму особистості педагога (О. Абдулліна, В. Андрущенко, Ю. Бабанський, А. Кузьмінський, З. Курлянд, В. Сластьонін); виявлення сутності й змісту формування готовності майбутніх педагогів до педагогічної діяльності (О. Біда, Л. Кондрашова, Н. Кузьміна, С. Литвиненко); упровадження нових педагогічних технологій в освітній процес в закладах освіти (І. Бех, А. Вербицький, О.Дубасенюк, О.Падалка, О.Пехота, О.Пометун та ін.) [6, с. 214].

**Мета статті.** Розкриття сутності методичного супроводу для діяльності молодих педагогів в сучасних умовах освітньої системи.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Актуальність питань, що стосуються змін та покращення освітнього процесу, не потребує особливого доведення, адже трудомісткість виховання підтверджує потребу постійного пошуку новизни в роботі молодого педагога. Цим, також, зумовлені високі вимоги до фахівців такого роду. Як вже було зазначено, педагоги несуть на собі високу відповідальність за моральний та духовний образ, за рівень соціалізації та підготовки до складнощів існування [10]. Проте, особливу увагу, на нашу думку, варто приділити роботі молодих фахівців.

Молодий фахівець – це випускник закладу вищої освіти, який після отримання диплому про освіту певного професійного спрямування або спеціальності, влаштовується на відповідну роботу, за своєю кваліфікацією. Таким чином, головними якостями молодого фахівця є щойно здобуті знання та відсутність будь якого досвіду. Перш за все, потрібно відмітити позитивні аспекти роботи такого спеціаліста. Система освіти постійно знаходиться в стані пошуку, це зумовлює потребу реформування звичних планів та напрямів роботи навчальних закладів. Осторонь цього явища не залишаються заклади вищої освіти, які намагаються покращити рівень знань, та збільшити конкурентоспроможність студентів, які випускаються. Маючи зацікавленість в успішності своїх випускників, які таким чином складають позитивний імідж та правильну репутацію для навчального закладу, університети використовують максимально дійові методи способи та прийоми за для того, щоб сформувати підготовленого працівника в певній відповідній галузі. Звідси, отримання теоретичних та практичних знань, в умовах сучасного модернізованого методичного супроводу, молодий фахівець має змогу оперуватись більш новим методичним надбанням. Розглядаючи різноманітні аспекти своєї професії з допомогою сучасних методів та способів отримання знань, спеціаліст має ряд значущих переваг перед працівниками зі стажем, а саме нові практичні та теоретичні підходи до надання та отримання знань [2, с. 68].

Підкреслимо, що серед основних завдань розбудови сучасної системи освіти перебуває забезпечення професійного розвитку й удосконалення педагогічних кадрів упродовж їхньої професійної діяльності. Із урахуванням особливості цієї діяльності, яка за змістом і сутністю є діяльністю творчою,

інноваційною, експериментальною та науково-дослідницькою розглянемо шляхи удосконалення внутрішкільної методичної роботи.

Розкриємо інноваційні форми методичної роботи [1]:

1. *За методикою колективної творчості* – це ярмарки педагогічної творчості, фестивалі педагогічних ідей і знахідок, панорами методичних ідей, педагогічні розсипи, клуби творчих педагогів, методичні турніри і вернісажі, творчі портрети і лабораторії, школи педагогічної майстерності.

2. *Форми, які ненав'язливо спрямовують педагогів на активну діяльність*, – це ділові ігри, педагогічні консиліуми, посиденьки, методичні ринги, методичні аукціони, майстер-клас, мозкова атака, конкурс «Кращий вихователь року» тощо.

3. *Форми, які посилюють наукову спрямованість роботи*, – це проблемні семінари, творчі групи, творчі наукові дискусії, «Коучинг-сесія», навчальні семінари за методикою педагогічних досліджень, консультації з науковцями, авторські школи майстерності, дебати, педагогічні колективні справи, педагогічний турнір з актуальної наукової теми, творчі лабораторії.

4. *Форми, що посилюють практичну спрямованість роботи*, – це консультації-практикуми, навчальні семінари, школи педагога-початківця, педагогічне представництво тощо.

5. *Форми, які поєднують традиційну роботу з дозвіллям*, – це мала академія народної педагогіки, педагогічні посиденьки, вечорниці, урок-панорама, презентації педагогічної новинки, педагогічний портрет творчого колективу тощо.

Найбільшого поширення набули такі нетрадиційні форми методичної діяльності з педагогами, як: методичні фестивалі; семінари-супутники; методичні діалоги, ринги, мости, мозкові атаки; методичні аукціони; педагогічні консиліуми і тренінги; «Судове засідання», методичні посиденьки; симпозіум; педагогічні КВК, ігри «Що? Де? Коли?» «Щасливий випадок»; проблемні столи; психолого-педагогічні дискусії; педагогічні турніри тощо [1].

- *Симпозіум* – обговорення, у ході якого учасники виступають з повідомленнями, що представляють їх точки зору, після чого відповідають на запитання аудиторії.

- *Дебати* – обговорення, побудоване на основі заздалегідь обумовлених виступів представників двох протилежних груп.

- *«Судове засідання»* – обговорення, що імітує судовий розгляд (слухання справи).

- *КВК, «Що? Де? Коли?» «Щасливий випадок»* успішно використовуються для вироблення швидкої реакції на зміну педагогічної ситуації, уміння знайти оптимальний варіант вирішення завдання.

- *Педагогічні ситуації, експромт* – метод активізації педагогічного пізнання в процесі повсякденного спілкування, взаємозв'язку з дітьми, батьками, колегами.

- *Банк ідей* – це раціональний спосіб колективного рішення проблем, що не піддаються вирішенню традиційними способами на даному

етапі. Ефективною формою є проведення виставки педагогічних ідей. Грамотно підготовлена і проведена, вона стимулює педагогів до творчості та самоосвіти.

- *Майстер-клас*. Знайомить з педагогічним досвідом, системою роботи, авторськими знахідками і всім тим, що допомогло педагогу досягти найкращих результатів.

- *Педагогічне «ательє» або педагогічна майстерня*. Їх мета: педагог-майстер знайомить з основними ідеями своєї системи роботи та практичними рекомендаціями щодо їх реалізації.

- *«Коучинг-сесія»* – інтерактивне спілкування, розвивальне консультування, дискусія (питання-відповідь). Використовується в роботі з молодими педагогами в передатестаційний період.

- *Методичний театр* – активна форма навчання, яка стимулює пошук, творчу дослідницьку діяльність педагогів, передбачає створення нового освітнього продукту в процесі взаємодії залучених в освітній процес суб'єктів [1].

Важливо відзначити, першочергову роль методичного супроводу в роботі молодого фахівця, спираючись на позитивну практику щойно закінченого навчання. Отримавши новий досвід роботи з інформацією в ЗВО, познайомившись з неординарними, нестандартними формами співпраці фахівець має в своєму методичному запасі широкий вибір прийомів та способів за для того, щоб організувати процес навчання згідно з постійно зростаючою потребою учнів в новизні, в рамках учбового процесу. Таким чином, для молодого педагога важливим стане підтримка саме його амбіцій, яка буде виражатись в надані потрібного обладнання, простору та іншої допомоги, яка і є в широкому сенсі задоволенням потреб молодого фахівця в методичному супроводі. Гідне забезпечення методичним супроводом буде враховувати інтереси двох сторін учбового процесу, а тому є вигідним та важливим для кожного представника навчання. Для молодого фахівця наявність зручного та корисного обладнання стане рушієм до використання форм робіт, які будуть відповідати модернізованому світу. Окрім того, оперування новими видами роботи, може стати причиною появи ще більш нових ідей та бачення щодо процесу навчання та виховання, що допоможе відмовитись від застарілих та малоефективних методів [5, с.54].

Що стосується учнів, активне застосування молодим педагогом інтерактивних, нестандартних видів діяльності, на нашу думку, має позитивний відгук для дитячого сприйняття різних типів інформації. Проведення занять без використання відео, презентацій, малюнків, карток, тощо – гальмує процес пізнання. Звідси можна зробити висновок, що забезпечення молодих фахівців допомогою у вигляді методичного супроводу є важливою задачею, адже переоснащення учбових аудиторій, переобладнання майстерень та лабораторій, зміна учбових програм, планів, стратегій, введення комп'ютерних технологій, створення програм, що полегшили або урізноманітнили б освітній процес – все це необхідний та



важливий процес, без якого неможливе якісне та активне навчання в умовах потреб сучасності [11].

Актуальною методичною розробкою для молодого педагога, на наш погляд є створення зошиту з вправами, в якому до певної теми, учневі пропонується ряд вправ. Проте головною відмінністю від стандартних вправ в підручнику стане те, що до кожного завдання, або до більшості буде запропоновано відео, презентація, аудіо, додатковий текст, картки, тощо, на основі яких потрібно буде виконати вправу. На нашу думку, такий методичний зошит дасть змогу педагогу урізноманітнити процес отримання знань, зробити його більш ефективним, адже учень буде виконувати завдання використовуючи різні свої можливості. Окрім того, різні види діяльності допоможуть розвинути потрібні компетенції, уміння мислити, аналізувати, сприймати на слух, відтворювати інформацію. Оперування декількома видами мультимедіа призведе до покращення активності на занятті, дасть змогу залучити до навчального процесу пасивних учнів. Створення власної методичної системи неможливе без вивчення та опрацювання великої кількості технік та вправ, які згодом можуть бути використані у власній практиці. Для того щоб такий напрямок в роботі був ефективним, потрібно, також, опрацювати вже створений матеріал, перевірити на наявність помилок, неточностей та інших невідповідностей. Важливим в такій роботі стане створення системи відповідей до яких зможе звернутись учень у разі виникнення питань або труднощів, а також сам педагог у випадку суперечливих питань та непорозумінь.

Методичний супровід, на нашу думку, має декілька задач в роботі педагога. Як ми вже зазначили, наявність відповідного методичного супроводу дає змогу молодому педагогу розкрити потенціал, використати нові техніки та методики, організувати початковий процес згідно з потребами модернізованого суспільства. Проте, важливим питанням є необхідність розкриття труднощів, з якими може зіткнутися педагог на початку своєї кар'єри. Фахівці, які починають роботу в школі після закінчення університету, зазвичай мають проблеми, які виникають через відсутність досвіду. Такі педагоги, безперечно, мають велику кількість знань, проте не мають перевіреної часом, дієвої системи викладання. Молодий педагог на перших етапах також має проблему адаптації, яка позначається відчуттям внутрішнього дискомфорту, невпевненості, зростання психічної напруженості, підвищення тривожності, явний або прихований конфлікт із соціальним оточенням. Відбувається перехід до зовсім нової системи діяльності, яка відрізняється від минулого принципу життя, та має ряд характерних відмінностей. На цьому етапі у вчителя виникає потреба оволодіти новим алгоритмом дій, що характерно, він несе в собі принципово нову направленість [2].

Так, якщо раніше, в закладах освіти, діяльність здобувача освіти була зорієнтована на присвоєння знань, умінь, навичок, тобто мала переважно егоцентричний характер, то в професійній діяльності вона вже зорієнтована на зовнішні дії, які полягають в максимальній віддачі накопиченого раніше

пасивного потенціалу. Окрім того, для педагога відбуваються зміни в навантаженні, на даному етапі ціль вчителя змінюється з хаотичного оволодіння великою кількістю інформації на опрацювання окремих фактів відомостей, та адаптація матеріалу для успішного її засвоєння учнями. Таким чином педагог має постійно стежити за рівнем доступності певного матеріалу. Також зростає число параметрів, які утримуються водночас у сфері актуального усвідомлення, що відображає поліфункціональний за своєю сутністю характер діяльності вчителя, а саме напрямки виховання, навчання, розвитку окремих учнів і колективу в цілому, самоконтроль, виконання організаційних завдань та ін.. При цьому, до діяльності педагога додаються нові завдання, які не було потреби виконувати в вищих навчальних закладах, будучи студентом. Заповнення шкільної документації, організація дозвілля школярів, створення або поновлення предметного кабінету та інше. Для недосвідченого педагога це є додатковим чинником витрати основного часу, який не стосується викладання свого предмету. Також на цьому етапі для педагога відбувається зміна ролевих позицій. Тепер контроль здійснюється не над колишнім студентом, а сам фахівець повинен усі контролювати процеси, що відбуваються на занятті. Сприйняття інформації, поведінка, відносини між учнями, відносини між учнями та вчителем – всі ці аспекти становлять складний та багатогранний робочий процес, відповідальність за котрий несе молодий педагог.

Звідси можна зрозуміти, що молодого педагога, який починає свою роботу очікують різного виду труднощі. Для того, щоб максимально полегшити процес адаптації, допомогти вчителю знайти свою продуктивну методику та систему роботи існує методичний супровід. Маючи низьку шаблонів, спеціаліст матиме змогу обрати ті способи та методи, які будуть відповідати його баченню передачі та отримання інформації. Такого роду підтримка діяльності педагога забезпечить високий рівень ефективності виховної роботи, яка також є одною з провідних цілей педагога. Користуючись методичними вказівками, книгами, журналами вчитель має змогу попередити різного роду негативні явища, непорозуміння, конфліктні ситуації, пропуски в сприйнятті інформації, тощо[4].

Таким чином, для молодого фахівця методичний супровід є офіційною, важливою базою, яку бажано, щоб мав кожен вчитель згодом на даній основі побудувати свою цілісну та перевірену систему, яка буде діяти відповідно до заданих цілей педагога. Маючи змогу користуватись вже заздалегідь перевіреними зразками викладання або виховання, молодий вчитель вбереже себе, а також учнів від помилок, які можуть залишити відбиток на все життя. Не маючи досвіду, важливо знати, що фахівець має посібники до яких можна звернутись за підказкою [8].

**Висновки.** На основі вивчених та проаналізованих даних щодо методичного супроводу можна зробити висновки, що робота педагога реалізується за допомогою певних методів, які складають методичний супровід педагогів. Таким чином, методичний супровід відіграє досить значну роль в діяльності молодих педагогів та молодих фахівців. Методичний

супровід діяльності молодих педагогів містить у собі ряд важливих функцій, які орієнтують педагога на поглиблення знань та розвиток навичок фахівця, що необхідні для вдосконалення їхньої професійної діяльності, окрім цього, консультативна функція передбачає надання допомоги педагогу з приводу конкретної проблеми через вказівку на можливі засоби її вирішення або використання додаткових здібностей фахівця, також методичний супровід сприяє виявленню проблемних питань у діяльності вчителя, допомагає педагогу у подоланні різного виду труднощів і бар'єрів, що перешкоджають успішному здійсненню професійно-освітньої діяльності. Важливість методичного супроводу полягає також в мотивуванні молодого фахівця до використання нових видів робіт, введення нестандартних незвичних практик, які б могли розкрити процес пізнання з іншої сторони. Методичний супровід для молодого фахівця – це своєрідний поштовх до модернізації, до покращення системи освіти. Не дивлячись на недоліки та прогалини спеціалістів, що тільки почали кар'єру педагога, завдяки грамотному використанні технологій та обладнання, молодці фахівці це – новий погляд на застарілу систему освіти, який повинен мати підтримку та допомогу. Методичний супровід для молодого педагога, без перебільшення, є головним джерелом ідей, методів, технік, способів, прийомів для створення особливої індивідуальної стратегії, яка буде працювати на вчителя, та відповідати потребам учбової діяльності.

## Література

1. Бачинська Є. М. Вектори змін методичної роботи в закладах загальної середньої освіти в контексті реформування освіти в Україні. *Народна освіта*: Електронне наукове фахове видання. Вип.3(33), 2017. URL: [https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page\\_id=4957](https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=4957) (дата звернення: 05.09.2018)
2. Будник О. Економічні якості в структурі особистісно-професійних характеристик майбутнього фахівця. *Педагогіка і психологія професійної освіти* : наук.-метод. журн. 2013. № 3. С. 66–75.
3. Будник О. Теоретико-методологічні проблеми сучасної педагогічної науки (за творами Романа Скульського). *На пошану Романа Скульського* : наук.-інформ. вид. Івано-Франківськ, 2009. С. 57–63.
4. Жосан О. Е. Інноваційність педагогічних ідей І. Г. Ткаченка. *Управління школою* : науково-метод. журнал (вид. гр. «Основа»). 2010. № 5. С. 12-20.
5. Качур Б. М. Принципи оптимального поєднання наукової та методичної роботи з учителями у регіональній системі післядипломної педагогічної освіти. *Обрії*. 2008. Вип. 2 (27). С. 52–55.
6. Кобилянська Л.І. Освітньо-виховне середовище вищого навчального закладу як чинник професійного становлення майбутніх гувернерів. *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова*. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: збірник наукових праць. Вип.14 (24). К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2011. С. 211-217.
7. Реформа освіти і науки – Кабінет Міністрів України – URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/diyalnist/reformi/reforma-osviti> (дата звернення: 05.09.2018)
8. Самодіагностика педагогічної діяльності. *Завуч*. № 1. січень, 2015. С.16-20.
9. Сирова Ю. В. Вимоги до професійного становлення вихователя в умовах сучасного суспільства. *Розвиток виховної роботи у сучасному вищому навчальному закладі* : змістові

*домінанти та тенденції* : Матеріали всеукраїнської наук.-практ. конференції (м. Харків, 22 листопада, 2016 року) Х. : ХГПА, 2016. С. 310-312.

10. Сирова Ю. В. Управлінська компетентність педагога як складова . - професійної культури фахівця. *Педагогіка і психологія сьогодення : теорія та практика*: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Одеса, 21-22 лютого 2014 року) Одеса : ГО «Південна фундація педагогіки», 2014. С. 210-213.

11. Сотніченко І. І. Наукові підходи в системі підготовки вчителів до профільного навчання старшокласників. *Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць*. К.: Геопринт, 2008. Вип. 7. С.94-106.

## Розділ III

# ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ

УДК 373.5.014.53(045)

Мойсеєнко Р.М.,  
Гіріна І.С.

### ПОЛІКУЛЬТУРНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

*Анотація.* У статті розкрито сутність понять «полікультурне виховання», «полікультурна освіта»; функції та зміст полікультурного виховання у сучасній школі; розглянуто цілі та ключові особливості полікультурної освіти, а також специфіка українських інноваційних перетворень в освітній сфері. Обґрунтовано одне з важливих завдань педагога – формування полікультурної позиції школярів.

*Ключові слова:* полікультурне виховання, полікультурна освіта, полікультурна позиція, толерантність.

**Постановка проблеми.** У сучасному світі в умовах глобальної інтеграції, коли актуальна проблема гармонізації міжетнічних відносин і формувань цивілізованої людини світової культури дуже важливим стає питання підготовки школярів до життя в поліетнічному і полікультурному світі, що передбачає формування міжетнічної толерантності як якості особистості.

Соціокультурна ситуація в світі характеризується різноманіттям народів і їх культур, які в силу процесів інтернаціоналізації набувають все більш тісних зв'язків та взаємодії. Людям сучасного і особливо майбутнього доведеться жити і працювати в багатонаціональному і полікультурному середовищі.

Тому, побудова педагогічного процесу на принципах гуманізації та демократизації, пов'язана, перш за все, з перетворенням суспільства, що вимагає від педагогів ставлення до дитини як до суб'єкту суспільних відносин, у тому числі усвідомлення себе як члена нації, члена людського роду, засвоєння високоморальних загальнолюдських і національних цінностей. Особливість і самобутність культури рідного народу здатні допомогти глибше зрозуміти національний характер різних народів, морально-духовні принципи та ідеали народу і перейнятися повагою до їх носія. Тільки шануючи і поважаючи національні реалії можливо виховати повагу до інтернаціональним.

Таким чином, підготовка підростаючих поколінь до життя і до праці у полікультурному просторі - одна з найважливіших завдань сучасної школи.

**Аналіз останніх джерел і публікацій.** Термін «полікультурне виховання» отримав поширення у світовій педагогіці в середині ХХ століття, але дана проблема продовжує хвилювати багатьох дослідників сучасності.

Дана проблематика знайшла своє вираження насамперед у науково-педагогічній розробці концепції полікультурного освітнього простору в дослідженнях В. П. Борисенкова, С. К. Бондаревой, О. В. Гукаленко, А. Я. Данилюка, Р. М. Коджаспирової і А. Ю. Коджаспирова, М. Н. Кузьміна, Л. Л. Супрунової та ін.

**Мета статті** полягає у визначенні сутності полікультурного виховання, полікультурної освіти у закладах загальної середньої освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Україна – багатонаціональна держава. На території країни проживає понад 100 народів та народностей, тому полікультурне виховання підрастаючого покоління для нашої країни є особливо актуальним. Більш того, радянські часи «залізної завіси» пішли в минуле, залишивши нам складне завдання переосмислення поняття «нація», ролі окремого народу в світовому співтоваристві, взаємодії і діалогу різних етнічних груп не тільки в межах однієї країни, але й всього світу.

В Україні достатньо поширеним явищем є навчальні заклади з багатонаціональним складом учнів, у яких у даний час навчається більше половини всіх школярів. Навчання і виховання в закладах загальної середньої освіти переважно ведеться державною мовою за програмами і підручниками, які призначені для звичайних українських шкіл. Стан викладання і в даний час знаходиться ще не на високому рівні, що часто призводить до ігнорування національної самосвідомості особистості. Тому виникає потреба вжити заходів, які б забезпечували гармонію розвитку національного і загальнолюдського в особистісних якостях учнів ЗЗСО.

На сьогоднішній момент інтерес до полікультурного виховання чітко простежується у всьому світовому співтоваристві. В умовах всесвітньої інтеграції і глобалізації діалог культур як ніколи важливий. Процес глобалізації, з одного боку, руйнує кордони між представниками культур різного етносу, з іншого – об'єднує самі культури. Саме полікультурна освіта, заснована на діалозі культур, на визнанні самоцінності різних етнічних груп дозволяє формувати основи толерантної свідомості, культурного взаємозбагачення і, як результат, міжкультурної гармонії.

Одним з основних положень полікультурного виховання є сприяння національної особистісної самоідентифікації учнів засобами етнопедагогіки та формування їх культури на основі загальнолюдських моральних цінностей, розвитку здібностей бачити у представника кожного народу індивідуальне поєднання одиничних, особливих і загальних рис духовного життя.

Полікультурне виховання передбачає освоєння рідної культури й культури інших народів, особливо тих, які представлені в найближчому соціальному середовищі; формування позитивного інтересу до звичаїв, традицій різних національностей; подолання установок етноцентризму та виховання в душі культурного релятивізму, доброзичливості, відкритості у процесі повсякденного спілкування, в тому числі і з представниками інших національних і расових груп; розвиток потреби у вивченні мов міжнаціонального спілкування як головного засобу подолання міжетнічного духовного відчуження [1, с. 62-63].

Спорідненими за змістом поняттю «полікультурне виховання» в наукових джерелах використовуються й інші терміни: «мультикультурне», «багатокультурне» виховання. На наш погляд, за своїм змістом ці визначення є синонімами. Це обумовлено тим, що афікси «полі-», «мульти-» і «багато» мають однаковий зміст, але різне походження – грецьке, латинське тощо.

У Міжнародній енциклопедії виховання (1977 р.) надається одне з перших визначень поняття полікультурного виховання: «це - виховання, що включає організацію і зміст педагогічного процесу, в якому представлені дві або більше культури, що відрізняються за мовною, етнічною, національною або расовою ознакою» [2, с. 86; 3, с. 93].

Інтерес до полікультурного виховання обумовлений змінами в міграційному русі і політиці протягом минулого століття. Перші поштовхи до його теоретичного розвитку надійшли з міжнародних організацій, насамперед Організації Об'єднаних Націй, яка заохочує світове культурне співробітництво та мирне вирішення конфліктів. ЮНЕСКО завжди підтримувала освітні зусилля визнання поваги прав людини і особистих свобод громадян.

Ідея полікультурного виховання зародилася в Америці у другій половині ХХ століття і носила назву «поліетнічного виховання». Однак через десятиліття деякі дослідники стали використовувати у своїх роботах термін «полікультурне виховання» [2, с. 86], який міцно увійшов у науковий обіг.

На сьогоднішній день існує декілька теоретико-методичних напрямів вивчення цього питання: 1) формування культури міжнаціонального спілкування; 2) виховання толерантності; 3) вивчення етнопедагогічного аспекту у полікультурному вихованні і, відповідно, декілька підходів щодо трактування цього поняття.

У роботах сучасних науковців Р.Д. Дмитрієва, О.Н.Джуринського, Р.В. Палаткіна, які вивчають особливості полікультурного виховання, надається багато визначень цього поняття, що пояснюється його різним наповненням та характеристиками. З метою розкриття сутності поняття «полікультурне виховання» наведемо декілька його визначень. Так, полікультурне виховання - це:

➤ спосіб протистояти расизму, упередженням, ксенофобії, упередженості, етноцентризму, ненависті, заснованої на культурних відмінностях (Р.Д. Дмитрієв.);

➤ альтернатива інтернаціонального виховання, що означає «інтегративно-плюралістичний процес з трьома головними джерелами: українськими, національним і загальнолюдським» (О.Н.Джуринський);

➤ підготовка до життя в поліетнічному соціумі: оволодіння культурою свого народу, формування уявлень про різноманіття культур і виховання етнотолерантності (Р.В.Палаткіна);

➤ формування людини, здатної до активної та ефективної життєдіяльності в багатонаціональному і полікультурному середовищі, що володіє розвиненим відчуттям розуміння та поваги інших культур, вміння жити в світі і злагоді з людьми різних національностей (В.В. Макаєв, З.А.Малькова, Л.Л. Супрунова) [4, с. 3-10].

Полікультурне виховання передбачає врахування культурних і виховних інтересів різних національних та етнічних меншин і передбачає:

- адаптацію людини до різних цінностей у ситуації існування безлічі різноманітних культур;

- взаємодію між людьми, які мають різні культурні традиції;

- відмову від культурно-освітньої монополії щодо інших націй і народів.

Полікультурне виховання культивує в людині дух солідарності, взаєморозуміння один одного, збереження культурної ідентичності різних народів.

До функцій полікультурного виховання відносяться:

➤ формування уявлень про різноманіття культур і їх взаємозв'язок;

➤ усвідомлення важливості культурного різноманіття щодо самореалізації особистості;

➤ виховання позитивного ставлення до культурних відмінностей;

➤ розвиток умінь і навичок взаємодії носіїв різних культур на основі толерантності і взаєморозуміння [5, с. 237].

Полікультурне виховання переслідує три групи цілей, які можна визначити поняттями «плюралізм», «рівність», «об'єднання»:

1) повагу і збереження культурного різноманіття;

2) підтримка рівних прав на освіту та виховання;

3) формування і розвиток в дусі загальнонаціональних, політичних, економічних, духовних цінностей [5, с. 238].

На сьогоднішній день основними напрямками полікультурного виховання є:

➤ організація пізнавальної діяльності учнів щодо збагачення знань про культуру міжнаціональних відносин;

➤ виховання емоційно-ціннісного ставлення до людей іншої національності;

➤ накопичення учнями практичного досвіду спілкування у багатонаціональному колективі;

➤ спільна творча діяльність представників різних національностей по створенню культурних зразків.

В умовах сучасної освіти актуальною стає проблема організації полікультурного виховання. Одним із шляхів такої організації є відповідне вивчення певних навчальних дисциплін. Наявність полікультурного компонента в навчальних дисциплінах дозволяє вирішувати подвійне завдання: стимулювати інтерес учнів до нового знання і одночасно пропонувати різні точки зору про навколишній світ.

У багатонаціональному суспільстві проблема полікультурного виховання набуває особливої актуальності. Для сучасної школи характерне посилення етнізації змісту виховання, зростання ролі рідної мови. Все більшу значимість виховання набуває ідея народної педагогіки, які посилюють основні завдання школи:

• формування в учнів уявлень про культуру народів;



- виховання позитивного ставлення до різних культур, що забезпечує умови для самореалізації особистості;
- формування уявлень про різноманіття культур у світі;
- виховання учнів у дусі миру, терпимості, толерантності, гуманного міжетнічного спілкування.

У ХХІ столітті з'являються нові умови суспільного розвитку, які обумовлюють необхідність визначення подальших кроків. Л.О.Хомич та Л.Ю.Султанова зазначають, що національні проекти у сфері освіти ще більше активізують розвиток полікультурного виховання, вивчення і розв'язання цієї проблеми. Початок нового століття можна назвати новим етапом реалізації на практиці ідеї полікультурного виховання й освіти [8].

Перша проблема полягає в неоднозначному тлумаченні понять «полікультурна освіта», яке по-різному трактується у вітчизняній та зарубіжній науці. Коли йдеться про поняття «полікультурна освіта», мається на увазі складову державного освітнього простору. Що пов'язано: 1) із трансляцією національної культури, формуванням національної самосвідомості молодого покоління; 2) із відкритістю людини до інших культур в інтересах гармонізації національних відносин; 3) з проблемою полікультурності освіти; 4) із забезпеченням потреб сучасного цивілізованого розвитку націй за міжнародними стандартами освіти [8, с.64].

По-друге, в основі багатьох концепцій полікультурної освіти лежить ідея створення та функціонування в структурі закладів загальної середньої освіти спеціального самостійного типу з відповідним моноетнічним або змішаним контингентом учнів.

По-третє, за останні роки накопичений досвід, який вивів регіональні системи виховання і освіти до визнання загальних ідей, що лежать в основі полікультурної освіти:

- Послідовне і цілісне опанування підростаючими поколіннями національної культури, духовного багатства свого народу, збагачення підростаючого покоління культурою народів спільного проживання за рахунок прилучення до загальнолюдських цінностей;

- Створення умов для реального здійснення освіти — виховання і навчання рідною мовою;

- Формування інтелектуальних здібностей і духовно-моральних якостей особистості розвивається з урахуванням етнопсихологічних особливостей, педагогічних традицій народу [8, с.87].

Такі ідеї покладені в основу концепції полікультурного виховання й освіти України. Головним елементом полікультурного виховання й освіти є взаємозв'язок між національною школою і етнічним відродженням.

Полікультурна освіта виступає компонентом загальної освіти та спрямована на краще розуміння інших культур, сприяння та встановлення сприятливих відносин взаємного обміну і взаємодії між представниками інших культур країни, вихованню в дусі не насильства і віротерпимості. Полікультурна освіта відрізняється специфічним змістом і методикою, яка інтегрується у традиційні шкільні дисципліни [5, с. 236].

Основними завданнями полікультурної освіти є:

1. Глибоке і всебічне оволодіння школярами культурою своєї країни, що є неодмінною умовою інтеграції в інші культури.
2. Формування в учнів уявлень про різноманіття культур у світі та Україні, виховання позитивного ставлення до культурних відмінностей, що забезпечують прогрес людства та умови для самореалізації особистості.
3. Створення умов для інтеграції школярів до культури інших народів.
4. Розвиток умінь та навичок продуктивної взаємодії з носіями різних культур.
5. Виховання учнів середньої ланки в душі миру, терпимості, гуманного міжособистісного спілкування [6].

Полікультурний характер освіти включає в свій склад наступні компоненти: виховання громадянськості і готовність до активної участі у житті суспільства, сприяння постійному розвитку суспільства, демократії; розуміння, збереження, засвоєння локальних, міжнародних та історичних культур у контексті культурного плюралізму; виховання у дітей здатності захистити і примножити соціальні цінності, що формують основу демократичного суспільства; розвиток та вдосконалення освіти на всіх рівнях, включаючи підготовку вчителів, підвищення їх кваліфікації [7, с.262].

Сьогодні йдеться про неузгодженість цілей і змісту освіти на національно-регіональних рівнях, нерозвиненість компонентів національно-регіонального змісту. Ця проблема актуалізується тоді, коли мова піде про вироблення певного співвідношення між загальнонаціональною і полікультурною освітою. Слід зазначити, що проблеми у сфері освіти виникають у міру суспільного розвитку.

В Україні теоретична і практична розробка питання полікультурного виховання загострена низкою серйозних обставин, серед яких криза ідей та досвіду соціалістичного інтернаціонального виховання, соціально демографічні зрушення, викликані масовим припливом біженців із колишніх республік СРСР у кінці ХХ століття, посилення процесів національно-культурного самовизначення народу України.

У сучасних умовах одним із важливих завдань діяльності закладів загальної середньої освіти стає розширення полікультурних складових змісту педагогічної освіти, підвищення вимог до оволодіння майбутніми фахівцями культурною спадщиною. Потреба у вихованні сучасного громадянина в полікультурному середовищі засобами позакласної роботи підтверджена у документах про освіту, державних національних стандартах загальної середньої освіти, де виділені і займають гідне місце завдання формування нових інтегративних якостей школярів — професійних і загальнокультурних компетенцій, необхідних для життя і діяльності у полікультурному суспільстві, сприяють стиранню міжетнічних кордонів та зняття міжнаціональних упереджень [9].

У багатонаціональному колективі навчального закладу завдання формування в учнів етнічної свідомості і одночасно культури моральних, гуманних міжетнічних відносин можуть вирішуватись лише на основі знання

культури, традицій і звичаїв не тільки свого народу, але й інших етнічних груп, що вимагає продуманого, зваженого підходу до організації навчально-виховного процесу. Незважаючи на те, що всі сфери життєдіяльності багатонаціональної школи проектується на міжнаціональні відносини, педагогічні механізми управління цим процесом досліджені недостатньо.

Етнічні процеси, які відбуваються в країні нерідко залишаються за рамками навчального закладу. Це призводить до певного розриву зв'язків між сім'єю і школою. Можливо, відродження національних культур допоможе уникнути цього.

Особливе значення в даний час набуває проблема пошуку шляхів вдосконалення морально-психологічної атмосфери у поліетнічному колективі у процесі залучення дітей до традиційних цінностей етносоціуму, створення умов для реалізації моральної поведінки, заснованою на принципах гуманізму, на національних і загальнолюдських цінностях.

Реалізуючи полікультурну спрямованість навчання, школа вирішує багато завдань.

По-перше, учні оволодівають знаннями і вміннями, передбаченими державною програмою повної середньої освіти відповідно до державних стандартів ( мова навчання — українська).

По-друге, ведеться полікультурна освіта, де учні знайомляться з етнокультурним матеріалом, інтегрованим в усі навчальні дисципліни загальноосвітнього циклу (при відборі матеріалу враховується і національний склад контингенту учнів; мова навчання-українська).

По-третє, учні оволодівають знаннями національної мови, літератури, культури ( у відповідності зі своєю національною приналежністю).

Вивчення предметів етноциклу, прилучення до національних культурних цінностей, традицій, етичних норм сприяють усвідомленню учнем себе як частини певного етносу, і в той же час як частини світового співтовариства; виховання поваги до представників інших народів. І нарешті, у багатонаціональному колективі діти вчаться спілкуванню, що ґрунтується на взаєморозумінні і взаємоповазі, знанні етнічних особливостей — психології, етикету, традицій того або іншого народу [10, с.69-70].

Опановуючи багатства культури етносу і отримуючи чіткі уявлення про етнокультуру, в процесі спілкування учні набувають умінь усвідомлено будувати свої відносини у багатонаціональному колективі з урахуванням ментальності кожного народу, коректно ставитися до її етнічної своєрідності.

Полікультурна школа – нова модель в системі освіти і найбільш оптимальна для вирішення етнопсихологічних та етнокультурних проблем. Процес виховання спрямований на формування високоморальної особистості, здатної до здійснення оцінної діяльності, самостійного вироблення життєвої позиції, заснованої на твердих моральних переконаннях.

Останнім часом у багатьох освітніх закладах 16 листопада святкується Міжнародний день толерантності. У цей день прийнято проводити заходи, спрямовані на виховання толерантності в учнів. Ці заходи мають на меті виховання міжетнічної толерантності в учнів, під якою розуміємо активне,

терпиме і доброзичливе ставлення до культури, мови, релігії, звичаїв, зовнішнього вигляду представників інших національностей, що передбачає такі засоби поведінки у конфліктах, як компроміс і співробітництво.

**Висновки.** Полікультурне виховання - актуальна педагогічна проблема і стратегічне завдання вітчизняної школи. Це складне і багатоаспектне поняття, що означає цілеспрямований педагогічний процес залучення підростаючого покоління до етнічної, загальноукраїнської і світової культури, моральне та громадянське виховання молоді, формування готовності й умінь жити у багатонаціональному середовищі.

Полікультурне виховання треба розглядати як частину педагогічних зусиль, що забезпечують культурно-соціальну ідентифікацію особистості, відкрити іншим культурам, національностям, расам, віруванням. Зміст полікультурного виховання будується, таким чином, навколо чотирьох орієнтирів: соціокультурної ідентифікації особистості; освоєння системи понять і уявлень про полікультурному середовищі; виховання позитивного ставлення до диверсифікованого культурному оточенню; розвитку навичок соціального спілкування.

Підсумовуючи сказане про функції, цілі, зміст полікультурного виховання, можна стверджувати, що воно призначене для створення педагогічно сприятливого взаємозбагачення малої і домінуючої культур, у результаті чого відбувається становлення і самовизначення особистості. Воно враховує культурні, виховні і освітні інтереси етнічних меншин в умовах плюралістичного культурно-національного середовища і провідну роль культури основного етносу. У процесі полікультурного виховання відбувається взаємне збагачення великих і малих етносів без утиску останніх в дусі ідеалів демократичного громадянського суспільства.

## Література

1. Анатольева Н.С. Воспитание культуры межнациональных отношений у учащихся в поликультурной среде /Н.С.Анатольева// Социально-педагогическая работа . – 2008. – №4. – С.60-64.
2. Гаганова О.К. Поликультурное образование в США: теоретические основы и содержание / О.К. Гаганова // Педагогика. – 2005. - №1. - С.86.
3. Джурицкий А.Н. Поликультурное воспитание: сущность и перспективы развития / А.Н. Джурицкий // Педагогика. – 2002. – № 10. – С. 93-96.
4. Макаев В.В., Малькова З.А., Супрунова Л.Л. Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы [Текст] / В.В. Макаев, З.А. Малькова, Л.Л. Супрунова // Педагогика. – № 4. – 1999. – С. 3–10.
5. Матевосян А.Ж. Диалог культур как теоретическая проблема современной культурологии [Текст] /А.Ж. Матевосян // Вестник КГУ имени Н.А. Некрасова. – 2009. – №1. – С. 235 - 240.
6. Методические рекомендации для воспитателей по воспитанию культуры межнационального общения детей старшего дошкольного возраста. URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2013/02/28/metodicheskie-rekomendatsii-dlya-vospitateley-po-vozpitanuyukultury>

7. Пянко И.С., Щербина Е.Н. К проблеме становления этнической идентичности растущей личности [Текст] /И.С. Пянко, Е.Н. Щербина/ Гуманитарные и социальные науки. – 2016. – №6. – С. 261-265.

8. Полікультурна освіта в контексті загальнокультурного розвитку особистості педагога : монографія / Л. О. Хомич, Л. Ю. Султанова, Т. О. Шахрай. — Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014.- 212 с.

9. Щодо виховання сучасного громадянина в полікультурному середовищі засобами позакласної роботи [Електронний ресурс] / Лист МОНмолодьспорту від 27.07.12 № 1/9-530. - Електронний ресурс. – Режим доступу : [www.iitzo.gov.ua/lysty\\_mon.html](http://www.iitzo.gov.ua/lysty_mon.html).

10. Лощенова І. Ф. Розвиток ідеї полікультурного виховання у світовій педагогічній думці / І. Ф. Лощенова. // Педагогіка і психологія. – 2002. – № 1-2. – С. 68 - 76.

**УДК 378:15**

**Ромашенко В.Є.,  
Денещук І.С.**

## **ПРОБЛЕМНІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

***Анотація.** На основі аналізу психолого-педагогічної літератури дається визначення поняття «освітнє середовище початкової школи». Розглядається рішення існуючих проблем у практиці формування освітнього середовища початкової школи. Розкрито основні критерії з урахуванням яких необхідно будувати освітнє середовище для учнів початкових класів. Проаналізовано основні характеристики та параметри освітнього середовища.*

***Ключові слова:** освіта, освітнє середовище, початкова освіта, освітнє середовище початкової школи.*

**Постановка проблеми.** Соціально-політичні процеси, розвиток науки, техніки і технологій зумовили інтенсивність процесів інформаційного обміну, взаємовпливу освітніх структур різних регіонів, країн, міст та окремих навчальних закладів. Як наслідок, спостерігається підвищення інтересу педагогічної спільноти до таких явищ, як освітній простір і освітнє середовище. Але обсяг теоретико-методологічних знань про феномен сучасного освітнього середовища та вдосконалення його параметрів не відповідає вимогам практики вищої педагогічної школи, а реалізація середовищного підходу в підготовці майбутніх учителів початкової ланки освіти потребує ґрунтового наукового аналізу. Це підсилюється потребою розв'язання проблеми формування готовності майбутніх учителів до взаємодії з молодшими школярами в умовах реалізації Державного стандарту початкової загальної освіти та нових вимог до організації середовища початкової школи на засадах компетентнісного підходу.

**Аналіз останніх джерел і публікацій.** Одним з істотних феноменів освітнього процесу є створення комфортного середовища в навчальному закладі. Аналіз психологічної, педагогічної, філософської й історичної літератури, педагогічної практики свідчить про зростаючий інтерес до проблеми, пов'язаної з формуванням, розвитком і становленням сприятливого

мікроклімату. Для цих досліджень особливо значущими є праці вчених і педагогів-практиків у галузі вивчення соціального середовища, зокрема: гуманізації середовища Ш. Амонашвілі, Я. Буєвої, Я. Корчака, І. Песталоцці, В. Семенова, Л. Толстого, впливи соціального середовища на розвиток особистості Н. Йорданського, С. Моложавого, В. Шульгіна; створення цілісного виховного процесу в середовищі Р. Фахрутдінової; конструювання середовища, що розвиває обдарованість особистості, Н. Гафурової; інтеграції методів дослідження середовища В. Лісицької.

Водночас вважаємо, що у вітчизняній педагогічній науці питання організації освітнього середовища саме в початковій школі досліджено й проаналізовано недостатньо, що зумовило вибір обраної проблематики та необхідність її детального опрацювання.

**Мета статті** полягає у вивченні й узагальненні теорії та практики організації освітнього середовища в початковій школі України.

**Виклад основного матеріалу.** В умовах демократизації і гуманізації національної системи освіти метою і мірою ефективності її функціонування стає розвиток особистості, задоволення її освітніх потреб та інтересів. Це зумовлює необхідність вдосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя, посилення уваги щодо його становлення як вчителя-творця, який володіє педагогічними стимулами формування творчої особистості учня. Вчитель початкових класів стоїть біля витоків розвитку творчих здібностей дитини. За таких умов проблема професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів набуває особливої актуальності. На виховання нової генерації педагогічних кадрів орієнтують Конституція України, Закон України «Про освіту», Закон України «Про загальну середню освіту», Державна національна програма «Освіта» («Україна ХХІ століття»), цільова комплексна програма «Вчитель», Концепція педагогічної освіти (1998 р.).

В умовах реформування освіти МОН України було запроваджено низку законів та постанов: Постанова Кабінету Міністрів України від 20 квітня 2011 року № 462 «Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти»; Лист Міністерства освіти і науки України № 1/9-315 від 07 червня 2017 року «Про структуру 2017/2018 навчального року та навчальні плани загальноосвітніх навчальних закладів»; Лист МОН № 1/9-325 від 14 червня 2017 року «Про навчальні плани та організацію навчально-виховного процесу для учнів з особливими освітніми потребами загальноосвітніх навчальних закладів у 2017/2018 навчальному році»; Лист МОН № 1/9-385 від 12.07.17 року «Про навчальні плани та організацію навчально-реабілітаційного процесу для учнів з особливими освітніми потребами загальноосвітніх навчальних закладів у 2017/2018 навчальному році»; Наказ МОН № 1081 від 21.07.2017 року «Про затвердження Типового навчального плану для дітей з інтелектуальними порушеннями помірною та тяжкою ступеня (початкова школа)»; Наказ МОН України від 07 серпня 2015 № 855 «Про внесення змін до Типових навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів» для 1-4 класів – за Типовими навчальними планами початкової школи, затвердженими

наказом МОН України від 10.06.2011 № 572, із змінами згідно з наказом Міністерства освіти і науки України від 16.04.2014 № 460; Лист МОН № 1/9-436 від 09.08.17 року «Щодо методичних рекомендацій про викладання навчальних предметів у загальноосвітніх навчальних закладах у 2017-2018 навчальному році»; Наказ МОН № 1021 від 13.07.2017 року Про організаційні питання запровадження Концепції Нової української школи у загальноосвітніх навчальних закладах I ступеня; Наказ МОН від 05.08.2016 № 948 «Про затвердження змін до навчальних програм для 1-4-х класів загальноосвітніх навчальних закладів».; Наказ МОН № 1222 від 21.08.13 року зі змінами, внесеними згідно з наказом МОН №1009 від 19 серпня 2016 року Про затвердження орієнтовних вимог оцінювання навчальних досягнень учнів із базових дисциплін у системі загальної середньої освіти; Додаток до наказу МОН України від 19.08.2016 №1009 Орієнтовні вимоги до контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи.

Разом з тим, педагогічна теорія і практика підтверджують, що у професійній підготовці вчителів початкових класів ще недостатньо враховується необхідність розвитку їх творчих здібностей, підготовки до творчої педагогічної діяльності, оволодіння ними основами педагогічної творчості. Вирішення цієї проблеми потребує подальшого поглибленого вивчення багатьох її аспектів, зокрема проблеми формування у майбутніх учителів початкових класів стимулів до педагогічної творчості.

Суттєвих змін зазнає процес і зміст підготовки вчителя. Учителі вивчатимуть особистісно орієнтований та компетентнісний підхід, управління освітнім процесом, психологію групової динаміки тощо. У зв'язку з цим варто говорити про нову роль учителя – не як єдиного наставника та джерело знань, а як коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини.

Збільшиться кількість моделей підготовки вчителя. Форми підвищення кваліфікації буде диверсифіковано: курси при ІІПО, семінари, вебінари, он-лайн-курси, конференції, самоосвіта (визнання сертифікатів). Учитель отримає право вибору місця і способу підвищення кваліфікації, як передбачено проектом Закону «Про освіту» [8].

У контексті нашого дослідження вважаємо за доцільне розглянути такі поняття як: середовище, освітнє середовище,

Поняття «середовище» історично виникає в контексті природничо-наукового пізнання, зокрема в системі таких наук, як: фізика, хімія, біологія, і має різний зміст, проте категоріально скрізь несе єдине сутнісне навантаження: середовищем є оточення, в якому проявляється взаємодія й активність явищ, об'єктів, суб'єктів.

На підставі аналізу педагогічної літератури [2, 15, 10, 5], та трактування поняття «середовище» ми зробили висновок: змістове їх наповнення в більшості наук розкривають фундаментальні категорії – «світ», «простір», «оточення», «місце», «умова». Їх аналіз дозволив виявити атрибутивні (невід'ємні) властивості середовища як ключового поняття дослідження. Отже, дані категорії можна характеризувати так:

- категорія «світ» дає нам уявлення які співвідносяться з суб'єктом, про середовище як про деяку частину об'єктивної реальності;
- категорія «простір» наділяє середовище такими властивостями, як матеріально-процесуальна природа, структура і наявність кордонів;
- категорія «оточення» говорить про те, що середовище може розглядатися тільки для певного суб'єкта;
- категорія «місце» вказує, що середовище завжди конкретне та існує тільки «тут і зараз» (в цьому місці і в цей час);
- категорія «умови» визначає взаємозумовленість існування суб'єкта і середовища, адже не тільки умови навколишнього світу становлять основу середовища, а й сама людина є невід'ємною умовою існування саме цього, конкретного середовища.

У педагогічних дослідженнях останніх десятиліть активно обґрунтовуються терміни такі, як «освітнє середовище», «середовище навчання», «педагогічне середовище», які стали широко вживатися не тільки теоретиками, а й педагогами та психологами-практиками, використовуватися в нормативних документах вищої освіти. Однак необхідно зрозуміти, що неоднозначність термінів, їхня «розмитість» і «рухливість» у будь-якій науці, зокрема й у педагогіці, спричинятиме протиріччя й ускладнення в роботі.

Мегакатегорія «середовище» за допомогою ознаки «освітній» утворила поняття «освітнє середовище».

Сьогодні актуалізуються нові аспекти важливості освітнього процесу для розвитку особистості та соціуму, адже в «умовах швидкозмінного світу освіта реально стає продуктивною силою й гарантом національної безпеки держави, оскільки соціально-економічний розвиток суспільства все більше залежний від знань та освіченості кожного громадянина» [10, с. 13].

На думку С. Сисоєвої, освіта перетворює і спрямовує життя суспільства, зберігаючи у ньому все те, що має цінність для людини; визначає стратегію і реалістичні умови розвитку суспільства, перетворюючи його із «суспільства сьогодні» на «суспільство завтра»; формує нове мислення, нове бачення сенсу життя [13, с. 7].

У контексті проектування педагогічної реальності поняття «освіта» і «середовище» взаємообумовлені і утворюють конструкцію «освітнє середовище», яка потребує ґрунтового вивчення.

Досвід дослідження феномену «освітнє середовище» в науковій літературі створив у педагогічній науці ситуацію виникнення множинності підходів до розкриття його сутності. В сучасній психолого-педагогічній літературі актуалізація досліджень феномену «освітнє середовище» співзвучна з пошуками нової соціокультурної та освітньої парадигми і представлена в якості освітнього фактору.

Середовище, в тому числі й освітнє, зарубіжні й вітчизняні дослідники розглядають як: частину просторово-предметного оточення (Г. Балл, І. Бех, Є. Бондаревська, Дж. Гібсон, Н. Крилова, Т. Менг, В. Орлов, В. Рибалка, В. Семиченко, В. Серіков та ін.), сукупність системи впливів, можливостей, умов навчання й розвитку особистості (В. Вербицький, С. Дерябо, І. Єрмаков, Є.



Климов, О. Коберник, В. Козирєв, Ю. Кулюткін, В. Панов, Н. Поліванова, Г. Пустовіт, В. Слободчиков, С. Тарасов, В. Ясвін та ін.), розвивальне середовище (Ш. Амонашвілі, В. Давидов, Д. Ельконін, Л. Занков, Л. Кларін, В. Лебедєва, В. Рубцов, А. Хуторський та ін.).

Цікавою є думка Г. Ковальова, який виокремлює такі структурні компоненти освітнього середовища загальноосвітнього навчального закладу:

- фізичне оточення (шкільне приміщення, його дизайн, розмір і просторова структура навчальних помешкань, умови для переміщення й розміщення учнів);

- людський фактор (добір учнів, наповнюваність класів і вплив цього на соціальну поведінку учнів, особливості й успішність учнів, етнічні особливості, якість підготовки вчителів, статево-вікова структура шкільного контингенту);

- програма навчання (новаторський характер змісту програм навчання, технології навчання, стиль і методи навчання, форми навчальної діяльності, характер контролю).

Ми поділяємо думку О. Савченко, яка визначає освітнє середовище початкової школи як предметно-просторове, психодидактичне й гігієнічне середовище, «у межах якого має панувати особлива атмосфера емоційного добробуту всіх вихованців незалежно від рівня їх навчальних досягнень» [12, с. 156].

Проаналізувавши підходи науковців до визначення освітнього середовища ми розуміємо освітнє середовище початкової школи як взаємозв'язок конкретних матеріальних, комунікаційних і соціальних умов, що забезпечують процеси викладання, навчання, виховання й розвитку молодого покоління вузького вікового діапазону в рамках початкової освіти.

У контексті нашого дослідження розглянемо проблему формування освітнього середовища в початковій школі. На нашу думку, завдання вчителів полягає у створенні атмосфери турботи й підтримки учнів, яка сприяла б розвитку їхніх можливостей, задовольняла їхні інтелектуальні, емоційні й соціальні потреби.

Для того, щоб освітнє середовище сприяло самореалізації кожного учня, робота в школі повинна бути спрямована на те, щоб кожен учень міг розвинути здібності критичного мислення й незалежного висловлювання; поповнити знання у сферах, які цікаві учневі й розкривають перед ним нові горизонти пізнання; розвивати спроможність приймати самостійні рішення; оволодівати необхідними навичками з базових та профільних предметів; навчити радіти навчанню й поважати освіту; розвинути свій емоційний інтелект; отримати необхідну індивідуальну педагогічну підтримку; розвинути самосвідомість кожного учня як самостійної особистості і як члена колективу; зберегти і зміцнити моральне, фізичне і психічне здоров'я вихованців; сприяти взаємоузгодженню зовнішніх потреб та внутрішніх мотивів до саморозвитку та самореалізації всіх учасників навчально-виховного процесу.

Розвиток особистості школяра в освітньому середовищі відповідно до нормативних документів здійснюється через організацію навчально-виховного процесу загальноосвітнього навчального закладу.

Освітнє середовище як спосіб організації навчання, виховання й розвитку підростаючого покоління в сучасному його розумінні стосується суб'єктів здобуття загальної середньої освіти широкого вікового діапазону. Доведено, що розвиток особистості школяра в освітньому середовищі регулюється через цілі і зміст навчання, які у своєму взаємозв'язку є складною ієрархічно побудованою системою [1, с. 18].

Ми погоджуємося с В. Мелешко, яка у своєму дослідженні подає такі характеристики та параметри освітнього середовища.

Широта освітнього середовища пов'язана зі структурно-змістовною характеристикою, що показує, які суб'єкти, об'єкти, процеси і явища включені в дане середовище. Наприклад, учень із незаможної селянської родини, низьким матеріальним достатком перебуває частіше у мінімальному освітньому середовищі, що значно відрізняється від умов столичного випускника, який з раннього віку одержує додаткову освіту, має можливість подорожувати, відвідувати інформаційні центри, користуватися комп'ютерною технікою тощо.

Інтенсивність освітнього середовища – структурно-динамічна характеристика, що показує ступінь насиченості середовища впливами й можливостями. Прикладом високої інтенсивності освітнього середовища можуть бути організовані спеціальні курси, що проводяться викладачами ЗВО, де використовуються різні інтерактивні форми й методи занять: тренінги, ділові ігри, захисти індивідуальних проектів, перегляд відеоматеріалів тощо.

Ступінь усвідомленості освітнього середовища – показник свідомого включення всіх суб'єктів в освітній процес. У такому середовищі всі педагоги, учні, батьки добре мотивовані щодо майбутнього вибору, кожний усвідомлює відповідальність як за власну підготовленість, так і за результати спільної діяльності.

Узагальненість освітнього середовища характеризує ступінь координації діяльності всіх суб'єктів даного освітнього середовища. Високий ступінь узагальненості освітнього середовища навчального закладу забезпечується наявністю концепції діяльності закладу, яка доведена до всіх учасників освітнього процесу, активно обговорювалася всіма членами закладу.

Емоційність освітнього середовища характеризує співвідношення в ньому емоційного й раціонального компонентів. Очевидно, що певне освітнє середовище може бути як більш емоційно насиченим, так і емоційно збіднілим. Емоційність навчального середовища деякою мірою співвідноситься і з типом її модальності. Високі показники емоційності, за типологією Я. Корчака, характерні для творчого й кар'єрного середовища, більш низькі – у догматичному і безтурботному.

Домінантність освітнього середовища характеризує значимість даного локального середовища в системі цінностей суб'єктів навчально-виховного

процесу. Домінантність описує освітнє середовище за критерієм «значуще-незначуще». Це показник ієрархічного положення даного освітнього середовища стосовно інших джерел впливу на особистість: чим більшу роль відіграє певне освітнє середовище в розвитку людини, тим вагоміша його роль, тим більша його домінантна.

Когерентність (узгодженість) освітнього середовища показує ступінь узгодженості впливу на особистість даного локального середовища із впливами інших факторів. Когерентність характеризує освітнє середовище за критерієм «гармонійне-негармонійне». Це показник ступеня узгодженості всіх локальних середовищ, функціональним суб'єктом яких є дана особистість. Іншими словами, когерентність показує, чи дане середовище відокремлене від особистості чи вона інтегрована в це середовище. Про високий ступінь когерентності освітнього середовища школи може, наприклад, свідчити чітка орієнтованість на освітні цілі, на соціальне замовлення села, регіону, комерційне замовлення підприємства та ін.

Соціальна активність освітнього середовища служить показником його соціально орієнтованого творчого потенціалу, його зв'язків з соціокультурними установами, закладами, громадськими організаціями тощо.

Мобільність освітнього середовища служить показником його здатності до передбачених змін, еволюційних перетворень у напрямі вдосконалення. Готовність до постійних, активних, узгоджених та спланованих перетворень в його організації, в оновленні зв'язків із зовнішніми та внутрішніми компонентами.

Стійкість освітнього середовища відбиває його стабільність. Параметром стійкості служить часовий вимір, підготовлений опис досвіду щодо функціонування цього середовища, динаміка його розвитку, позитивні сторони, традиції [6].

У контексті нашого дослідження розглянемо критерії, з урахуванням яких необхідно будувати освітнє середовище для учнів початкових класів:

1. *Можливість вибору дитиною траєкторії освіти.* За цим критерієм процес має йти у двох напрямках: насичення варіативної складової навчального плану різноманітними факультативними курсами, які може обирати дитина та засвоєння предметів інваріативної частини плану має відбуватися відповідно до індивідуальних особливостей кожної дитини, що передбачає надання дитині права вибору видів і форм діяльності, диференціація навчального матеріалу за рівнем складності [16, с. 135].

2. *Єдина освітньо-виховна система “урок – позаурочна діяльність”.* Н. Гонтаровська, досліджуючи проблему створення освітнього середовища розвитку особистості дитини, зазначає, що завдання розвивального навчання можуть бути реалізовані за умов розширення позаурочних форм активності школяра, в яких набутий у процесі навчання досвід буде практично підкріплений його участю в усіх сферах життєдіяльності. Тобто в освітньому середовищі необхідно вирішувати питання організації позаурочної діяльності дітей, створення умов, за яких кожен школяр активно бере участь у структурних позаурочних формах суспільно значущого спрямування за

різними видами діяльності: навчальної, художньої, трудової, спортивної, суспільно-організаційної [4, с. 15].

3. *Активна взаємодія на рівні “вчитель – учень”, “батьки – учень”*. Серед основних методик створення педагогічної ситуації, за якої учні виступають активними суб’єктами діалогу з дорослими, більше того – його організаторами в урочній і позаурочній діяльності, є: методика створення проблемних ситуацій через проектування спеціальних пізнавальних завдань, експериментальної діяльності шляхом виведення учнів на неочікувані для них результати; методика проектування власної діяльності, у результаті якої дитина вчиться діяти за своїм задумом відповідно до самостійно поставлених цілей, знаходить способи реалізації власного проекту; метод проектів полягає в розробці конкретної ідеї, плану діяльності, реалізація якого передбачає досягнення заздалегідь визначеного результату [9, с. 124].

4. *Різновікова взаємодія учнів у школі*. Проектуючи освітнє середовище потрібно звертати увагу і на проблему відносин дітей молодшого шкільного віку в різновіковому колективі. Оскільки саме у молодшому шкільному віці між особистісними відносинами є найбільш ефективним засобом управління розвитком особистості [14, с. 856].

5. *Постійний процес професійного розвитку вчителя*. Особливу увагу слід приділяти формуванню інтелектуальних цінностей. Оскільки інтелектуальні цінності визначають інтелектуальну культуру особистості, а також виступають регулятором свідомої поведінки людини [3, с. 34].

6. *Відстеження результатів діяльності та здійснення корекції навчально-виховного процесу на основі моніторингу досягнень учнів*. У цьому процесі мають об’єднати зусилля вчитель, психолог, соціальний педагог, батьки і сама дитина. Сучасна технологія оцінювання навчально-пізнавальної діяльності дитини – портфоліо, яка була рекомендована Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України [7], – особливо підходить для учнів початкових класів [11].

**Висновки.** Отже, компетентнісноорієнтована освіта в початковій школі посилює результативний компонент. За такої умови змінюються всі складові педагогічного процесу – мета, зміст, система оцінювання, тип педагогічної взаємодії. Освітнє середовище має також зазнати інноваційних змін, які якнайкраще допоможуть дитині розкрити і розвинути свої індивідуальні особливості, сформувати ключові компетентності. Визначені у дослідженні критерії допоможуть побудувати сучасне освітнє середовище для молодших школярів.

## Література

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи. Курс лекцій: модульне навчання – К., 1993.
2. Андреева Г. М. Психология социального познания : [учеб. пособие для психол. и педагог. спец. вузов] / Г. М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 1997. – 239 с.
3. Бутенко В.Г. Формування інтелектуальних цінностей особистості : методичний посібник / В.Г. Бутенко. – Херсон : Грінь Д.С., 2012. – 36 с.
4. Гонтаровська Н.Б. Освітнє середовище як фактор розвитку особистості дитини : монографія / Н.Б. Гонтаровська. – К. : Вид-во РВА “Дніпро-VAL”, 2010. – 623 с.

5. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 374 с.
6. Мелешко В. Особливості формування освітнього середовища у сільській школі / В. Мелешко // Електронний ресурс. – Режим доступу: [https://library.udpu.edu.ua/library\\_files/psuh\\_pedagog\\_prob1\\_silsk\\_shkolu/15/visnuk\\_10.pdf](https://library.udpu.edu.ua/library_files/psuh_pedagog_prob1_silsk_shkolu/15/visnuk_10.pdf)
7. Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України “Про затвердження Критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів (вихованців) у системі загальної середньої освіти” // Початкова школа. – 2011. – № 8. – С. 13–14.
8. Нова українська школа <http://osvita.ua/doc/files/news/520/52062/new-school.pdf>
9. Новиков А.М. Методология учебной деятельности / А.М. Новиков. – М. : Изд-во “Эгвес”, 2005. – 176 с.
10. Освітологія: хрестоматія : навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів / укл.: Огнев’юк В. О., Сисоєва С. О. – К. : ВП «Едельвейс», 2013. – 728 с.
11. Романова І. А. Освітнє середовище як чинник розвитку культури інтелектуальної діяльності молодшого школяра / Романова А. І. // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2013. - №30. – С. 494-501.
12. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: підручник / О. Я. Савченко. – К., 2012. – 504 с.
13. Сисоєва С. О. Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу : монографія / С. О. Сисоєва. – Хмельницький : ХГПА, 2008. – 324 с.
14. Столяренко О.Б. Психологічні особливості взаємин дітей молодшого шкільного віку у різновіковому колективі / О.Б. Столяренко // Проблеми сучасної психології : зб. наук. пр. Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Кам’янець-Подільський : Аксіома, 2011. – Вип. 11. – 992 с.
15. Хейдметс М. Человеческое начало в средообразовании / Мати Хайдметс // Социально-психологические основы средообразования : тезисы конференции. – Таллин, 1985. – С. 77–79.
16. Щукина Г.И. Роль деятельности в учебном процессе / Г.И. Щукина. – М. : Педагогика, 1988. – 160 с.

УДК 378.024(67)

Карнаушенко І.С.,  
Карнаушенко Р.В.

## СТВОРЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО СЕРЕДОВИЩА В УМОВАХ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

*Анотація.* У статті розкрито поняття інклюзивної освіти; схарактеризовано її сутність та основні принципи організації. Проаналізовані умови для успішного упровадження інклюзивної освіти в заклади загальної середньої освіти в умовах реалізації основних положень Концепції Нової української школи.

*Ключові слова:* інклюзія, інклюзивний заклад освіти, інклюзивна освіта, соціальна інклюзія.

**Постановка проблеми.** Реформування освіти в Україні віддзеркалює досягнення держави, яка стала на шлях соціально-економічних перетворень та зумовлює упровадження освітніх інновацій у відповідності до сучасної

світоглядної моделі соціального устрою. В основу цієї моделі покладено концепцію цілісного підходу до виховання та розвитку особистості, яка відкриває шлях до реалізації прав і можливостей для кожної людини і, перш за все, передбачає рівний доступ дітей з особливими потребами до здобуття якісної освіти. В Україні законодавчо визнано право дітей з особливими освітніми потребами на навчання у закладах загальної середньої освіти за місцем проживання. Освітні заклади у свою чергу повинні забезпечити спектр необхідних послуг відповідно до різних освітніх потреб таких дітей, зокрема адаптувати навчальні плани та програми, методи та форми навчання, використовувати ресурси спеціальної освіти, партнерство з громадою тощо.

Система освіти, що передбачає надання освітніх послуг в умовах закладу загальної середньої освіти й базується на принципі забезпечення основоположного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання набула назви інклюзивної освіти.

На необхідності упровадження інклюзивної освіти акцентовано у змісті наріжних міжнародних документів. Так, на міжнародній конференції ООН з питань освіти, науки і культури «Інклюзивна освіта: шлях у майбутнє», яка проходила у Женеві у 2008 р., відзначається, що запровадження інклюзії в освітній сфері є не другорядним, а центральним питанням для забезпечення високоякісної освіти і створення більш інклюзивних суспільств [12].

**Метою статті** є розкриття теоретико-методологічних і навчально-методичних основ інклюзивної освіти, надання характеристики ключовим напрямкам організації навчання дітей в умовах розмаїття відмінностей.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Інтегрування дітей з порушеннями психофізичного розвитку до освітнього простору України, як один із напрямів гуманізації всієї системи освіти, відповідає пріоритетам державної політики. На зміну «державоцентриській» освітній системі, де головна мета визначалася як формування особистості за певними еталонами й підпорядкування власних інтересів державним з жорсткою регламентацією освітнього процесу, прийшла «дитиноцентриська» система освіти, в якій домінує орієнтація на інтереси дитини, на задоволення її потреб. Важлива умова формування цієї системи – забезпечення можливості вибору освітньої установи та навчальної програми відповідно до індивідуальних особливостей дитини; здійснення стимулювання досягнень дітей у різних сферах діяльності; забезпечення соціально-педагогічного захисту дітей тощо [3].

Реорганізація й оновлення національної системи педагогічної освіти на основі принципів демократизації, гуманізації та модернізації, визнання права кожної дитини на одержання освіти, адекватної її пізнавальним можливостям і вимогам часу є дороговказом до створення Нової української школи, соціалізації дітей з порушеннями психофізичного розвитку, їх інтегрування у суспільство.

При формуванні державної політики з питань освіти людей з інвалідністю багато країн, в тому числі й Україна, визначають «медичний», а не «соціальний» підхід, що позначається на змісті та якості заходів, які вживаються на подолання «інвалідності». Найголовнішим у зазначеному

контексті є сприяння ширшому залученню людей з інвалідністю до суспільного життя, реалізації їх прав як громадян країни.

*Соціальна інклюзія* — це процес змін у політичній, економічній, соціальній сферах, спрямований на утвердження соціальної рівності.

Соціальна інклюзія охоплює широкий спектр стратегій і ресурсів, які орієнтовані на ті групи населення, що перебувають у несприятливому середовищі. Наріжними принципами концепції соціальної інклюзії є наступні:

– *цінування, визнання і повага до окремих осіб і відповідної соціальної групи* (визнання відмінностей у розвитку людей, поширення переконання, що усі люди є однаковими в тому, що незважаючи на індивідуальні відмінності, усі мають цінність);

– *розвиток людини* (надання можливостей для навчання та розвитку, творчого інтелектуального зростання особистості, вибору дітьми і дорослими можливості жити значущим для них життям, яке заслуговує на підтримку);

– *причетність та участь* (наявність підтримки у прийнятті рішень, що стосуються кожного особисто в питаннях сім'ї та життя у суспільстві. Це означає, що молоді люди приймають рішення самостійно, можуть контролювати послуги, які їм надаються; батьки беруть участь у прийнятті рішень щодо вибору закладу освіти та у вирішенні інших питань, що впливають на їхніх дітей; громадяни залучаються до участі й прийнятті рішень щодо політики та участі у політичному житті суспільства);

– *територіальна близькість* (спільне користування фізичним і соціальним простором, як наприклад, громадськими місцями — бібліотеками, театрами, парками тощо);

– *матеріальний добробут* (наявність матеріальних ресурсів і, зокрема, фінансової підтримки соціальних програм) [1].

Говорячи про соціальну політику щодо людей з інвалідністю, необхідно розрізняти з одного боку дії держави, яких вона повинна вживати на поліпшення умов реалізації права кожного окремого громадянина з інвалідністю, а з другого ідеологічно та стратегічно обґрунтовані дії самого руху людей з інвалідністю, стану та можливостей їх впливу на формування політики держави з метою досягнення позитивних змін. Такі зміни на сьогодні відбуваються в системі освіти. Право на освіту — одне з основних соціокультурних прав людини. Дотримання прав людини, в першу чергу — дитини, є пріоритетом політики України у контексті реалізації світових демократичних та гуманістичних тенденцій, євроінтеграційних устремлінь нашої держави.

Мета *інклюзії в освіті* полягає у ліквідації соціальної ізоляваності (виключення), що є наслідком негативного ставлення до поняття різноманітності. Відправною точкою цього поняття є переконання, що освіта є одним із основоположних прав людини і основою для більш справедливого суспільства [6].

*Інклюзивна освіта* — термін, який вперше прозвучав у Саламанкській декларації про принципи, політику та практичну діяльність у сфері освіти осіб

з особливими потребами, яка була прийнята на Всесвітній конференції з питань освіти осіб з особливими потребами у червні 1994 року. Саме цей документ і став першим міжнародним документом, який наголосив на необхідності проведення освітніх реформ у напрямі інклюзивної освіти [1].

У зверненні до всіх урядів наголошується, що пріоритетним з точки зору політики та бюджетних асигнувань має бути «реформування системи освіти, яке б дало змогу охопити навчанням усіх дітей, незважаючи на індивідуальні відмінності та труднощі; законодавчо визнати принцип інклюзивної освіти, який полягає в тому, що всі діти перебувають у звичайних школах, за винятком тих випадків, коли не можна вчинити інакше; всіляко заохочувати обмін досвідом з країнами, що мають інклюзивну систему навчання; сприяти участі батьків, громад, громадських організацій осіб з інвалідністю в процесах планування та прийняття рішень, що стосуються задоволення особливих навчальних потреб; всіляко сприяти розробці стратегій діагностування та визначення особливих потреб у дітей, а також розробляти науково-методичні аспекти інклюзивного навчання; значну увагу варто приділити підготовці педагогів до роботи в системі інклюзивної освіти» [10, с. 5].

В основі терміну «інклюзивна освіта» лежить соціальна модель розуміння інвалідності, яка трактує інвалідність, як поняття, яке еволюціонує, і є результатом взаємодії, яка відбувається між людьми, які мають порушення здоров'я, і бар'єрами, що існують у зовнішньому середовищі і яка заважає їхній повній та ефективній участі в житті суспільства нарівні з іншими [6].

В основу інклюзивної освіти покладена ідеологія, яка виключає будь-яку дискримінацію учнів, але в той же час створює відповідні умови для отримання якісної освіти для таких дітей. Вона визнає, що всі діти можуть повноцінно навчатися, а їх відмінні особливості гідні поваги та є джерелом навчального досвіду для усіх учасників навчально-виховного процесу.

*Інклюзивна освіта* — це освітня технологія, яка передбачає навчання й виховання дітей з особливими потребами в освітньому закладі, де створено відповідні умови для забезпечення максимальної ефективності освітнього процесу. Її змістовими характеристиками є наступні.

1. *Інклюзія* — це процес. Її слід розглядати як неперервний ошук ефективних способів урахування питання багатоманітності. Інклюзія навчає співіснувати з відмінностями, які розглядаються як стимул для заохочення дітей і дорослих до навчання.

2. *Інклюзія спрямована на виявлення й усунення бар'єрів*. Вона передбачає збір, узагальнення й оцінку інформації з великої кількості різних джерел з метою вдосконалення освітньої політики і практики, заохочення дітей і дорослих до навчання.

3. *Інклюзія створює умови для присутності, участі та досягнень усіх учнів*. Термін «присутність» означає місце навчання дітей і те, наскільки регулярно вони його відвідають. Термін «участь» описує якість їхнього навчального досвіду і тому вимагає врахування думок тих, хто навчається. Термін «досягнення» стосується не лише результатів тестів чи екзаменів, а охоплює також результати навчання в межах усіх навчальних планів і програм



(курукулум).

4. *Інклюзія вимагає підвищеної уваги до дітей «групи ризику», для яких існує вірогідність виключення чи низької успішності. Йдеться про моральний обов'язок вести ретельне спостереження за групами учнів, які за статистикою найчастіше потрапляють до «групи ризику», і, за потреби, вживати заходів для забезпечення їхньої присутності, участі та досягнень у системі загальної освіти [7, с. 35].*

Важливість освітніх інтеграційних процесів підкреслював Л. Виготський. Він вказував на необхідність створення такої системи навчання, яка б органічно пов'язувала спеціальне навчання з навчанням дітей з нормальним розвитком. Вчений наголошував: «При всіх перевагах наша спеціальна школа відрізняється тим основним недоліком, що вона замикає свого вихованця... у вузьке коло шкільного колективу, створює відрізаний і замкнутий світ, де все прилаштоване і пристосовано до дефекту життя. Наша спеціальна школа натомість, щоб виводити дитину з ізольованого світу, як правило, розвиває в ній навички, які призводять до ще більшої ізольованості й посилюють її сегрегацію. Через ці недоліки не лише паралізується загальне виховання дитини, а й спеціальна виучка зводиться майже нанівець» [9].

Отже, масові школи та класи мають змінюватися, аби задовольнити потреби всіх дітей з відмінностями та без них. Відповідно, спеціальні навчальні заклади мають стати ресурсними центрами для забезпечення належного супроводу та підтримки дітей з порушеннями, які інтегрувалися в інклюзивні заклади. У світовій практиці існує чимало прикладів успішного створення і функціонування інклюзивних шкіл. Однак, досі немає єдиного усталеного алгоритму, як саме можна зробити всі школи інклюзивними, яким чином навчальні заклади можуть забезпечити залучення всіх (без винятку) дітей з громад, які вони обслуговують, і дати їм змогу досягати максимально високих (для кожного учня) результатів і стати повноцінними та повноправними членами своєї спільноти [1].

Обговорюючи шляхи впровадження інклюзивної практики освітяни зазвичай посилаються на низку проблем та перешкод. Серед них часто озвучуються такі: відсутність належної підготовки педагогічних кадрів; неспроможність викладати відповідний навчальний матеріал дітям з різними здібностями (зокрема з особливостями психофізичного розвитку); брак ресурсів, щоб їм допомогти; усталені функціонування школи та організація уроку [5].

Науковці, які всебічно вивчають різні аспекти інклюзивної освіти, дещо ширше описують перешкоди на шляху впровадження цієї форми освіти. Коротко опишемо їх:

- інформація про переваги інклюзії не була донесена до учасників процесу належним чином або ж була непереконливою;
- необхідні для ефективного впровадження інклюзії зміни виявилися надто масштабними, а тому їх складно досягти за короткий час, або ж надто обмежені, тому не дають уявлення про реальний ефект;

– зміни втілюються надто швидко, тож учасники процесу не встигають осмислити нововведення, або надто повільно, й ентузіазм щодо їх реалізації згасає;

– необхідні ресурси для забезпечення ефективності інклюзивної форми освіти не надаються або розподіляються у недоцільний спосіб чи нераціонально;

– не вживаються заходи для посилення переконань та готовності до довготривалої роботи (в тому числі і над собою);

– працівники, які мають стати рушійною силою у впровадженні інклюзії, можуть бути недостатньо віддані справі або покладають на себе надто великий обсяг роботи. Це може відлякувати інших членів колективу;

– спроби залучити батьків до співпраці зі школою формальні або ж взагалі не відбуваються;

– керівництво навчального закладу прагне встановити традиційно жорсткий контроль або ж пускає процес на самоплив, не заохочує працівників досягати вищих результатів [6, с.104 ].

Школу можна назвати ефективною лише в тому випадку, коли кожна дитина в ній має змогу успішно навчатися. Ефективна школа має забезпечувати навчання всіх учнів за повним і всебічним курикулумом у рівних умовах і на високому якісному рівні. В ефективній школі незадовільні навчальні досягнення окремого учня не пояснюються його особистою «нездатністю» чи «неспроможністю», зумовленими порушеннями розвитку. Ефективна школа має забезпечувати: досягнення кожним учнем найвищих результатів (прийнятних для нього); найсприятливіші умови для посилення всіх аспектів учнівських досягнень і розвитку; постійне вдосконалення педагогічної практики.

Головна характеристика ефективної школи – здатність задовольняти освітні потреби всіх учнів, тобто бути інклюзивною [11].

Інклюзивний навчальний заклад – це заклад освіти, який забезпечує інклюзивну модель освіти як систему освітніх послуг, зокрема: адаптує навчальні програми та плани, фізичне середовище, методи та форми навчання, використовує існуючі в громаді ресурси, залучає батьків, співпрацює з фахівцями для надання спеціальних послуг відповідно до різних освітніх потреб дітей, створює позитивний клімат у шкільному середовищі [2].

Керівники закладів освіти відіграють важливу роль в адаптації шкіл до дітей з особливими освітніми потребами. Вони повинні розробляти та застосовувати більш гнучку процедуру управління, перерозподілу навчальних ресурсів, урізноманітнення можливостей навчання, мобілізації взаємодопомоги, підтримки учнів, які відчують труднощі в навчанні, і розвитку тісних стосунків із батьками та громадою. Успішне управління школою залежить від активної і творчої участі вчителів і персоналу, а також розвитку ефективної взаємодії та роботи у команді для задоволення потреб учнів.

Не дивлячись на те, що інклюзивні навчальні заклади забезпечують сприятливі умови для досягнення рівних можливостей і повної участі, для їх ефективної діяльності необхідні спільні зусилля не лише з боку вчителів та персоналу школи, а й однолітків, батьків, членів родин.

Основні принципи інклюзивного навчального закладу полягають в тому, що:

- усі діти мають навчатися разом у всіх випадках, коли це виявляється можливим, не зважаючи на певні труднощі чи відмінності, що існують між ними;

- школи мають визнавати і враховувати різноманітні потреби своїх учнів шляхом узгодження різних видів і темпів навчання;

- забезпечення якісної освіти для всіх шляхом розроблення відповідних навчальних планів, здійснення організаційних заходів, розробки стратегії викладання, використання ресурсів і партнерських зв'язків зі своїми громадами;

- діти з особливими освітніми потребами мають отримувати будь-яку додаткову допомогу, яка може знадобитися їм для забезпечення успішності процесу навчання;

- інклюзивні навчальні заклади є найбільш ефективним засобом, який гарантує солідарність, співучасть, взаємоповагу, розуміння між дітьми з особливими освітніми потребами та їхніми однолітками [12].

Інклюзивні навчальні заклади мають забезпечити інклюзивний підхід, який полягає у створенні таких умов, за яких усі учні мають однаковий доступ до освіти. Ключовий принцип, який лежить в основі цього підходу, полягає в тому, що школи мають бути відкритими для всіх дітей, незалежно від їхніх фізичних, інтелектуальних, соціальних, емоційних, мовних чи інших особливостей. До їх числа належать діти з порушенням розвитку, безпритульні і працюючі діти, діти, котрі належать до мовних, етнічних чи культурних меншин та інші.

Як результат здійсненого аналізу, сформулюємо основні потреби, виконання яких є умовою безповоротності досягнутих результатів і сталого розвитку інклюзивної освіти в Україні: удосконалення нормативно-правової бази; створення умов для здобуття якісної освіти дітьми з особливими потребами за місцем проживання; організація медико-соціального супроводу дітей з особливими потребами в процесі інклюзії; забезпечення достатнього обсягу фінансування для запровадження інклюзивної освіти в Україні; будівництво, реконструкція та адаптація закладів загальної середньої освіти, удосконалення мережі, незалежно від форм власності відповідно до освітніх потреб даної категорії дітей; створення безбар'єрного фізичного середовища у закладі, який запроваджує інклюзивну освіту; організація освітнього процесу з урахуванням сучасних досягнень науки та зміни освітньої парадигми; зміна громадської свідомості щодо проблем інвалідності із залученням ЗМІ, провідних спеціалістів, науковців, батьків, представників органів виконавчої влади різного рівня і профілю, політичних діячів [3].

Поряд з цим, можна виокремити кілька загальних проблем, подолання яких сприятиме поширенню інклюзивної освіти в Україні:

- кадрова політика всіх зацікавлених галузей;
- міжвідомчі бар'єри: у сфері освіти, охорони здоров'я та соціальної політики, регіонального розвитку, що є перешкодою для надання комплексу послуг дитині та ризиком для стабільності запровадження інклюзивної освіти в Україні;
- арифметичний підхід до формування бюджетних витрат (відсутній механізм визначення ефективності соціальних інвестицій);
- транспортне забезпечення загальноосвітніх навчальних закладів з інклюзивним навчанням (на даний час Державна Програма «Шкільний автобус» на місто не поширюється. Школа не може ні придбати, ні утримувати спеціалізований транспорт).

Вирішення окреслених питань сприятиме ефективності запровадження інклюзивної освіти в Україні.

**Висновки.** Інклюзивне навчання включає систему освітніх послуг, що базується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, яка передбачає навчання в умовах загальноосвітнього закладу. Це процес, у якому школа намагається відповідати на потреби всіх учнів, вносячи необхідні зміни до навчальної програми та ресурсів, щоб забезпечити рівність можливостей.

### Література

1. Дюквіт Ч., Дьорікс-Смит А., Олдс, Дж., Фітцпатрік Е., Ерікс-Брофі А., Вайтінгем Д. Перспективи батьків щодо їхньої ролі у просуванні інклюзії дітей з порушеннями слуху. *Exceptionality Education Canada*, 12 (1), 19-36.
2. Засенко В., Софій Н. Інклюзивна освіта: стан і перспективи розвитку в Україні: Науково-методичний зб. до Всеукр. наук.-практ. конф. в рамках реалізації проекту «Створення ресурсних центрів для батьків дітей з особливими освітніми потребами» за підтримки програми IBPP – TACIS Європейської Комісії, 180 с.
3. Засенко В.В. Сучасні проблеми теорії і практики навчання дітей з особливими потребами. URL: [http://canada-ukraine.org/ukr\\_Journal\\_V1.htm](http://canada-ukraine.org/ukr_Journal_V1.htm)
4. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: Навчально-методичний посібник / Кол. авторів: Колупаєва А. А., Софій Н. З., Найда Ю. М. та ін. За заг. ред. Даниленко Л. І., К.: 2007. 128 с.
5. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: Монографія. К., 2009. 272 с.
6. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка. Путівник для педагогів: Навчально-методичний посібник. Київ, 2010. 96 с.
7. Колупаєва А.А. Інтегрування дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітній простір як напрям гуманізації системи освіти. *Інклюзивна освіта: стан і перспективи розвитку в Україні*. К. 2007. С. 14-20.
8. Колупаєва А.А. Організаційно-педагогічні умови інтегрування дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітній простір. *Дефектологія*, № 4, 2003, С. 10-12.
9. Колупаєва А.А. Реформування спеціальної освіти у країнах пострадянського

простору. *Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі*. Вип. №6, К., 2005.

10. Лупарт, Д., Веббер, Ч. (2002). Шкільна реформа в Канаді: перехід від роздільних систем освіти до інклюзивних шкіл. *Exceptionality Education Canada*, 12 (2), 7-52.

11. Найда Ю.М. Школа та сім'я: точки дотику. *Підручник для директора*. Вид.: Плеяди. 2008.

12. Conclusions and recommendations of the 48 th session of the international conference on education (ICE). URL : [www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/CONFINTED\\_48-\\_Conclusions\\_english.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-_Conclusions_english.pdf)

УДК 372.021(47)

Задорожна-Княгницька Л.В.,  
Красноярова І.В.

## ТЕХНОЛОГІЯ ОРГАНІЗАЦІЇ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ У ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ №20 М. МАРІУПОЛЯ

*Анотація.* У статті розкрито досвід організації національно-патріотичного виховання учнів у закладі загальної середньої освіти №20 м. Маріуполя за напрямками. Розкрито сутність та зміст освітньо-виховних проєктів, здійснюваних педагогічним колективом школи у межах національно-патріотичного виховання. Акцентовано увагу на зв'язках школи, сім'ї та громадських організацій у забезпеченні формування майбутнього громадянина-патріота.

*Ключові слова:* національно-патріотичне виховання, програма національно-патріотичного виховання; освітньо-виховний проєкт, патріотичні почуття.

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку України важливим завданням освітньої політики є виховання громадянина демократичного суспільства з патріотично спрямованою позицією. Зазначене завдання набуває в сучасному українському суспільстві особливої актуальності, що зумовлено сукупністю чинників, провідними з яких виступає розширення і поглиблення процесів глобалізації, міждержавної і регіональної міграції, інтеграції, а також розвиток України як незалежної держави, демократизація, плюралізм і поява багатопартійної системи, соціальні та економічні зміни, кризові явищами, що спричинили певні труднощі щодо розвитку ціннісних орієнтацій у значній частині молодих людей, в соціальному розумінні суті патріотизму, осмисленні і реалізації технологій його формування.

У методичних рекомендаціях Міністерства освіти та науки України (2015) щодо національно-патріотичного виховання та в Концепції Нової української школи зазначено, щоб кожен освітній заклад має стати для дитини осередком становлення громадянина-патріота України, готового брати на себе відповідальність, самовіддано розбудовувати країну як суверенну, незалежну, демократичну, правову, соціальну державу, забезпечувати її національну безпеку, сприяти єдності української

політичної нації та встановленню громадянського миру в суспільстві [6; 7]. У Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді йдеться, що серед виховних напрямів сьогодні найбільш актуальними виступають патріотичне та громадське виховання. Випускник школи повинен бути патріотом з активною позицією, який діє згідно з морально-етичними принципами і здатний приймати відповідальні рішення [5].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** свідчить, що питання національно-патріотичного виховання молоді завжди були предметом досліджень вітчизняних науковців. У процесі теоретичного осмислення нових підходів до здійснення національно-патріотичного виховання молоді людини в сучасних умовах актуальними є праці педагогів О. Вишневського, Т. Завгородньої, П. Кононенка, В. Кузя, Ю. Руденка, М. Стельмаховича, Б. Ступарика, К. Чорної, П. Щербаня та інших, що аналізують проблему патріотичного виховання у контексті формування національної свідомості і ціннісного ставлення до свого народу і Батьківщини.

Важливими є наукові розробки дослідників з проблем національно-патріотичного виховання учнівської молоді (Т. Гавлітіна, О. Коркішко, Р. Петронговський, Я. Яців, С. Рашидова, О. Хорламов); патріотичного виховання студентської молоді (О. Абрамчук, Ю. Каюков, Ю. Руденко, Є. Франків); підготовки учителів до туристсько-краєзнавчої діяльності з учнями (І. Ткачівська) та інші.

Проте, незважаючи на значну кількість теоретичних робіт з проблем національно-патріотичного виховання учнів, питання реалізації технології національно-патріотичного виховання у конкретних закладах загальної середньої освіти залишається висвітленим недостатньо.

**Метою статті** є розкриття досвіду національно-патріотичного виховання учнів у закладі загальної середньої освіти №20 м. Маріуполя.

**Виклад результатів дослідження.** Національно-патріотичне виховання у закладі загальної середньої освіти №20 м. Маріуполя здійснюється у відповідності до чинної державної нормативної бази та відображає зміст Програми з національно-патріотичного виховання дітей та учнівської молоді міста Маріуполь на 2016-2020 рр., розробленої міським Департаментом освіти і затвердженої рішенням Маріупольської міської ради від 28.01.2016 № 7/4-52.

Розуміючи актуальність вирішення проблеми національно-патріотичного виховання школярів в умовах суспільно-політичних та військових викликів, на які змушена відповідати Україна в останні роки, та усвідомлюючи наявність специфічних особливостей організації та здійснення національно-патріотичного виховання у межах конкретного закладу освіти, педагогічним колективом школи було розроблено й затверджено власну Програму національно-патріотичного виховання учнівської молоді.

Метою зазначеної програми є створення сприятливих умов для розвитку героїко-патріотичного виховання дітей та молоді як одного з пріоритетних напрямків формування в підростаючого покоління почуття патріотизму й духовності, збереження спадкоємності поколінь, формування в молодих громадян України готовності до виконання громадянських і конституційних

обов'язків, успадкування духовних надбань українського народу, формування особистісних рис громадянина української держави.

Педагогічний колектив закладу загальної середньої освіти №20 виходить з того, що запорукою ефективності виховного процесу є органічне поєднання принципів національно-патріотичного виховання в єдину систему, яка забезпечує досягнення відповідних певних результатів. Почуття патріотизму не можна насаджувати, його потрібно прищеплювати з дитинства у відповідних вікових дозах. З огляду на зазначене сам процес формування майбутнього громадянина-патріота є довготривалим, нелегким і не може мати миттєвого результату.

З огляду на зазначене, в основу Програми національно-патріотичного виховання учнівської молоді покладено комплекс принципів, основними з яких є: зацікавленість дитини, безпосередня її участь у підготовці та проведенні заходу, систематичність та системність роботи у зазначеному напрямі, різноманітність тематики, врахування вікових особливостей.

Національно-патріотичне виховання школярів здійснюється у відповідному виховному середовищі, що являє собою систему зовнішніх атрибутів, які відтворюють атмосферу сприяння формуванню патріотичних почуттів дітей: створення куточка державної символіки, де учні мають змогу ознайомитися з символами України – Гербом, Прапором, Гімном; початок трудового тижня щопонеділка виконання Державного Гімну України; постійне оновлення матеріалів інформаційного стенду, що розкривають поточні події шкільного життя, заплановану роботу; висвітлення інформації про перебіг проведених заходів та системи роботи з національно-патріотичного виховання на шкільному веб-сайті, а також у соціальній мережі Facebook; функціонування постійно діючої виставки тематичної літератури, фото та архівних документів, що ілюструють становлення та розвиток української державності [1].

Важливим чинником забезпечення виховного середовища закладу освіти, що сприяє ефективності національно-патріотичного виховання школярів, є співпраця школи та сім'ї. Без ознайомлення в сім'ї, школі з культурою свого народу, пізнання його самобутнього національно-патріотичного обличчя, практичного продовження культурно-історичних традицій, звичаїв та обрядів не можна говорити про успіхи освітнього процесу.

З 2015 року педагогічний колектив закладу загальної середньої освіти № 20 I–III ступенів Маріупольської міської ради в рамках виконання програми з національно-патріотичного виховання втілює в життя ідею трансформування звичайного закладу освіти у громадсько-активну школу (хаб). З цією метою адміністрацією школи розроблено стратегію розвитку закладу «Громадсько-активна школа 2020».

Зазначена модель закладу освіти відповідає сучасним викликам, де ключовим поняттям виступає термін «громадська», що розуміється як «відкрита для діалогу та співпраці з владою, підприємствами, громадськими організаціями, батьками та всіма бажаючими долучитись до справи», та «активна» – зорієнтована на вдосконалення, розвиток.

Базуючись на принципах демократизації, партнерства й волонтерства, громадсько-активна школа відкриває широкі можливості залучення громадян до спільної діяльності. В рамках моделі громадсько-активної школи відбувається переорієнтація на особистість учня, формування активної громадської позиції, відповідальності перед собою та перед громадою за прийнятті рішення.

Як громадсько-активна школа, заклад освіти принципи педагогіки партнерства: повага до особистості; доброзичливість і позитивне ставлення; довіра у відносинах, стосунках; діалог – взаємодія – взаємоповага; розподілене лідерство; принципи соціального партнерства.

Центральним компонентом розробленої у закладі освіти стратегії, її фокусом є дитина, тому проекти, розроблені у межах цієї стратегії, концентруються саме навколо цього елемента й відображають різні аспекти взаємодії дитини з соціумом.

Дорожньою картою упровадження стратегії «Громадсько-активна школа 2020», передбачено реалізацію 6 проектів, представлених у таблиці 1.

*Таблиця 1*

**Система проектів у межах програми національно-патріотичного виховання**

Назва проекту, партнер	Основна мета проекту
<b>2015 рік</b>	
«Країна починається з тебе» (співпраця з військовослужбовцями (полк «Азов», Донецький прикордонний загін міста Маріуполь, Національний корпус)	<b>Формування</b> громадянина-патріота; виховання любові та поваги до української мови, історії, культури; щеплення глибокого розуміння громадянського обов'язку, готовності у будь-який час стати на захист Батьківщини; володіння військовими і військово-технічними знаннями; спонукання до фізичного вдосконалення; вивчення бойових традицій та героїчних сторінок історії українського народу, його Збройних сил, виховання моральної відповідальності за все, що відбувається на рідній землі, палке прагнення боротися за розквіт, велич і могутність Батьківщини, готовності її захищати
«Коли бачиш об'єднану Україну: Весна. Великдень. Україна» (партнер Львівська гімназія)	Реалізація соціальних ініціатив Президента України, спрямованих на консолідацію суспільства, виховання у дітей почуття поваги та любові до України, знайомство з українськими різдвяними традиціями галицьких сімей



«Духовні цінності української молоді»	Пізнавати духовність української нації, виховання загальнолюдських та загальнокультурних якостей особистості молоді людини
<b>2016 рік</b>	
«Міжшкільний літній спортивно-краєзнавчий, оздоровчий табір «Україна єдина»	Продовження спільного освітнього проекту «Україна єдина», реалізація права кожної дитини на повноцінний відпочинок, оздоровлення, забезпечення змістовного дозвілля, задоволення інтересів і духовних запитів відповідно до інди-відуальних потреб, ознайомлення із історичною та культурною спадщиною, пам'ятниками природи краю, зміцнення взаємодії між дітьми, молоддю та закладами освіти різних регіонів України і зарубіжжя заради злагоди, миру та майбутнього.
Міжшкільний проект «Сходження на Говерлу випускниками»	Започаткування традиції щорічного спільного сходження випускників шкіл-партнерів на найвищу вершину українських Карпат-Говерлу
«Шкільна служба порозуміння» (партнер – Громадська організація «Інститут миру та порозуміння»)	Покращення взаємовідносин учнів через розвиток гармонійного середовища, подолання конфліктів серед учнівської молоді
<b>2017 рік</b>	
II міжшкільний літній спортивно-оздоровчий табір «Судети – 2017»	Забезпечення повноцінного літнього відпочинку та оздоровлення учнів, вивчення іноземних мов через спілкування з дітьми з Польщі, виховання громадянських цінностей та якостей; ознайомлення з культурою європейських країн.
III міжшкільний літній спортивно-оздоровчий табір «Карпати – 2017»	Знайомство з рідним краєм, формування в учнівської молоді східної та західної України цінностей на засадах загальноукраїнської ідентичності.
«Містки громадської активності» – програма міжнаціональних обмінів за підтримки Європейського Союзу та національного фонду підтримки демократії США	Покликані налагодити співпрацю між активними громадянами географічно протилежних регіонів України

2018 рік	
«Інтеграція через діалог» – участь активної молоді у 4-х Всеукраїнських Молодіжних Академіях (Київ, Львів)	Налагодити спілкування молоді з різних регіонів України, сприяти їхній кращій інтеграції в суспільство, сформувати у школярів лідерські та громадянські якості, розвинути навички співпраці
SWATKA – україно-польська зустріч учителів у м. Варшава	Почати розбудову міжнародного співробітництва освітніх закладів для здобуття нового досвіду, інтеграції в європейське суспільство, покращенню мовних навичок, ознайомленню з системою освіти Польщі на чолі з фондом демократії в галузі освіти RITA

Виховний потенціал зазначених вище проектів полягає в їхній різноманітній спрямованості, що дозволяє здійснювати комплексний вплив на інтелектуальну, емоційно-вольову та поведінкову сферу особистості майбутнього громадянина-патріота. Так, проект «Коли бачиш об'єднану Україну. «Весна. Великдень. Україна» (2015 р.) реалізувався у межах екскурсійної поїздки школярів до м. Львів засобами ознайомлення учнів з традиціями та звичаями Галицької землі, відвідування храмів; набуття досвіду народних промислів у майстер-класах з писанкарства, гончарства, ковальства, кераміки, лялькарства, вишивки, ткацтва, знайомства з побутом львівських сімей тощо.

Міжшкільний літній спортивно-краєзнавчий, оздоровчий табір «Україна єдина» як освітній проект було реалізовано у 2016 р. у с. Поляниця (Буковель) Яремчанської міської ради. У межах проекту школярі мали можливість зустрітися освітянами та учнями в Тернопільському управлінні освіти; випробувати себе у сходженні на гори Буковель та Хом'як, Говерлу; взяти участь в екскурсії до табору «Артек-Буковель», до с. Криворівня, де вони відвідали музей І. Франка, а також хату-гражду, в якій знімали фільм С.Параджанова за повістю М.Коцюбинського «Тіні забутих предків»); ближче познайомитися зі своїми ровесниками з Буковелі у межах «вечірньої ватри»; здійснити екскурсію до водоспаду Гук Женецький та пішохідний перехід до відомого на всю Україну Яблуницького перевалу.

Дотичним до зазначеного вище проекту став міжшкільний проект «Сходження на Говерлу випускниками», здійснений того ж року у с. Поляниця (Буковель), у межах якого школярі мали можливість здійснити подорож-сходження до г. Говерли та залишити там написане ними звернення до ровесників.

ІІ міжшкільний літній спортивно-оздоровчий табір «Судети – 2017» як окремий проект у межах здійснення національно-патріотичного виховання було реалізовано у м. Любомеж Польща (2017 р.). У межах проекту школярі здійснили подорож Польщею (м. Любомеж: центр екологічної освіти), Німеччиною (м. Дрезден: «Галерея старих майстрів (Цвінгер), Чехією (м.

Прага: прогулянка Градчанами, центром міста, Карловим мостом), Словаччиною (Великі Татри - Ломницький щит, Білянська печера).

Того ж року було реалізовано ще один проект, який отримав назву «III міжшкільний літній спортивно-оздоровчий табір «Карпати – 2017». У межах проекту учні здійснили мандрівку до с. Рукомиш (Тернопільська область), відвідали водоспад Гук Женецький, взяли участь в екскурсії до м. Яремче та сходженні на гору Говерлу, познайомилися з цікавинками с. Микуличі (найдовшого села в Україні).

Зазначені вище заходи було здійснено з метою формування в учнівської молоді східної та західної України цінностей на засадах загальноукраїнської ідентичності.

У відповідності до розробленої Програми національно-патріотичне виховання дітей у закладі загальної середньої освіти №20 здійснюється за такими напрямками: військово-патріотичний; морально-ціннісний; громадянський.

Військово-патріотичний напрям національно-патріотичного виховання спрямовується на виконання наступних завдань:

- формування здібностей до аналізу зовнішнього та внутріполітичного становища, вміння на цій основі самостійно адекватно оцінювати події, що відбуваються у державі і світі, свою роль та місце в цих подіях;

- формування прагнення до оволодіння військовими знаннями, відповідного рівня фізичної підготовки та витривалості;

- підвищення престижу військової служби, військова професійна орієнтація молоді, формування і розвиток мотивації, спрямованої на підготовку до захисту Української держави і служби у Збройних силах України та інших військових формуваннях, здійснення конкурсного відбору кандидатів для вступу у вищі військові навчальні заклади і проходження військової служби за контрактом [2].

З метою підготовки учнівської молоді до служби в Збройних Силах України викладається предмет «Захист Вітчизни», що дає необхідні знання з питань військової служби, охорона здоров'я, цивільної оборони, на уроки запрошуються представники Національного корпусу «Азов», які діляться військовим та медичним досвідом.

Важливою формою роботи з учнями в дусі патріотичного виховання є вшанування традицій. Саме на козацько-лицарських традиціях, молодіжному туризмі, козацькому краєзнавстві ми будуємо виховання молоді. У закладі загальної середньої освіти № 20 затверджено план заходів щодо проведення Всеукраїнської дитячо-юнацької військово-патріотичної гри «Сокіл» («Джура»). На конкурсній основі в закладі було створено команду, яка бере участь у різноманітних змаганнях та конкурсах: на знання історії України, українських військових формувань, сучасних збройних сил України, козацької доби – «Відун», стрільби з пневматичної зброї, змаганнях на туристській смузі перешкод, силових змаганнях, таборуванню, надання першої медичної допомоги «Рятівник», які відповідають Положенню про проведення міського та обласного етапів Всеукраїнської дитячо-юнацької гри «Сокіл (Джура)».

Влітку 2017 року команда взяла участь у Першому Всеукраїнському вишколі «Джура-прикордонник», який проходив у м. Оршанець Черкаської області. Поточного року команда ЗЗСО № 20 також вийшла на Всеукраїнській рівень.

Морально-ціннісний напрям національно-патріотичного виховання забезпечує засвоєння дітьми моральних цінностей та ідеалів, оволодіння моральною культурою, формування морального почуття, стійких моральних якостей і навичок моральної поведінки. Його завданням є :

- формування моральної свідомості;
- виховання моральних звичок (сумлінно виконувати громадські, трудові, сімейні обов'язки);
- виховання свідомої дисципліни й культури поведінки, культуру спілкування, культуру зовнішності, культуру мовлення, побутову культуру;
- формувати моральні почуття; формувати єдність і взаємозв'язок моральної свідомості й поведінки особистості [3].

Педагогічний колектив виходить з того, що формування характеру можливе лише через наскрізний досвід. Тому педагогами зроблено впевнені та чіткі дії для налагодження партнерства як вагомого засобу формуванні морально-ціннісних орієнтирів учнів (складено образ майбутніх дій, оцінено можливість налагодження партнерства, підготовлено плани співпраці, проаналізовано взаємні вигоди).

Коло партнерів школи досить широке й представлене значною кількістю соціальних інституцій, що мають значний виховний потенціал, а саме:

- Заклади загальної середньої освіти (Львівська українська гуманітарна гімназія ім. О. Степанів (2015 рік); Ліцей міжнародних відносин №51 м. Києва (2015 рік); Тернопільська загальноосвітня школа I-III ступенів №16 ім. В. Левицького (2016 рік); Первомайська загальноосвітня школа I-III ступенів № 4 (2016 рік); Гданьський освітній заклад (Польща) (2018 рік)

- Військовослужбовці: (Окремий загін спеціального призначення «Азов» (ОЗСП «Азов» в/ч 3057) – формування Національної гвардії України (2015 рік); «Національний корпус» Маріуполь (2017 рік); Донецький прикордонний загін м. Маріуполя (2017 рік).

- Духовенство (Українська православна церква Київського патріархату (2015 рік).

- Громадські організації («Інститут миру та порозуміння» (2016 рік); «Ветан» (2018 рік).

Результати значної роботи, здійснюваної колективом педагогів та учнів з реалізації зазначеного вище напряму національно-патріотичного виховання засвідчують наведені нижче факти.

З квітня 2015 по травень 2018 року було проведено 39 заходів, кількість учасників складає 658, кількість залучених до виховних подій – 3764.

З 2015 року заклад почав працювати над проектом: «Духовні цінності української молоді», що передбачає співпрацю з настоятелем храму Петра Могили української православної церкви Київського патріархату.

Завданням зазначеного проекту є пізнання духовності української нації. У межах проекту проведено низку актуальних заходів, зокрема: ток-шоу «Чи

може слово вбити?» (у рамках акції «16 днів проти насильства»), уроки духовності, свята Першого та Останнього дзвоника, свято Покрови Пресвятої Богородиці, організація роботи театральної студії, благодійні акції, акти милосердя, уроки-суди.

Значущою видалася допомога духовенства у підготовці до ІХ Всеукраїнської конференції учнівської молоді «Південно-Східна Україна зі стародавності у ХХІ ст. Секція: Релігійні та культурно-освітні процеси в регіоні».

Здійснена у межах проекту робота забезпечила міцну співпрацю між школою та духовенством, що дало змогу громадськості упевнитись у тому, що пізнання світу, доброзичливе ставлення один до одного незалежно від соціального статусу є головними показниками справжнього виховання. У зазначеному контексті набуває особливої актуальності вислів Отця Уара: «Одну благородну справу робимо – захищаємо життя, здоров'я та душу людини у будь-яких непередбачуваних ситуаціях».

Продовжуючи цю думку зазначимо, що текст кращої доповіді на ІХ Всеукраїнській історико-краєзнавчій конференції учнівської молоді «Південно-Східна Україна: із стародавності у ХХІ століття», яку підготувала учениця 11 класу Гнатюк О. опублікована у журналі «Краєзнавство і учитель-2017».

Громадянський напрям національно-патріотичного виховання учнів спрямовується на формування громадянськості як інтегрованої якості особистості, що надає людині можливість відчувати себе морально, соціальне, політичне, юридичне дієздатною та захищеною. Його основними завданнями є:

Мета громадянського виховання конкретизується через систему завдань:

- формування національної свідомості, належності до рідної землі, народу; визнання духовної єдності поколінь та спільності культурної спадщини; виховання почуття патріотизму, відданості у служінні Батьківщині;
- формування соціальної активності 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 забезпечує знання про політичні системи та владу на всіх рівнях суспільного життя, про закони та законодавчі системи; виховання поваги до Конституції України, законодавства, державної мови;
- розвиток критичного мислення, що забезпечує здатність усвідомлювати та відстоювати особисту позицію в тих чи інших питаннях, вміння знаходити нові ідеї та критично аналізувати проблеми, брати участь у дебатах, вміння переосмислювати дії та аргументи, передбачати можливі наслідки дій та вчинків;

– уміння визначати форми та способи своєї участі в житті суспільства, спілкуватись з демократичними інститутами, органами влади, захищати і підтримувати закони та права людини, бути обізнаним зі способами соціального захисту [4].

Педагогічний зміст роботи з морального становлення особистості підлітка полягає в тому, щоб допомагати йому просуватися від елементарних навичок поведінки до більш високого рівня, де потрібно самостійність ухвалення рішення і моральний вибір. Метою морального виховання є формування цілісної особистості в її гуманістичному аспекті. Традиційні духовні цінності нав'язати неможливо, але не говорити про них не можна, а говорити некомпетентно та неякісно – соромно. Тому ми почали шукати підтримку у представників церкви. Виховання не винесено в окремі «заняття з моралі». Формування характеру можливе лише через наскрізний досвід. Автори концепції Нової української школи декларують, що «школа має ініціювати нову, глибшу залученість родини до побудови освітньої траєкторії дитини».

З метою визначення ступеня ефективності національно-патріотичного виховання учнівської молоді у грудні 2017 року у закладі загальної середньої освіти №20 м. Маріуполя класними керівниками школи було проведено опитування.

У дослідженні взяли участь 45 респондентів – учні 10-го та 11-го класів школи. Дослідження було спрямоване на вивчення громадянської думки серед старшокласників щодо їх ставлення до країни, державних і неофіційних символів України; рівня самоідентифікації і толерантності.

Результати дослідження показали, що учні розрізняють поняття «патріотизм» і «націоналізм», розуміють, що центральною категорією патріотизму є «країна», а не «нація».

Згідно з результатами опитування 95% респондентів ідентифікували себе як українці. Пишаються своєю національною приналежністю 88%. Гордість за Україну як державу відчуває 73,8% опитаних, вважають себе патріотами 71,5%. 59% учнів відмічають, що їх рівень патріотизму зріс у зв'язку з військовою агресією з боку Російської Федерації, 31% констатують, що такий рівень зріс частково.

Особливої уваги заслуговує розподіл відповідей на питання «На Вашу думку, як можна підвищити рівень патріотизму сучасної молоді?». Найбільшу надію учні покладають на відродження національних традицій і звичаїв у родині.

Вважають військову службу обов'язковою 44 % учнів, 34 % важко відповісти, проте 82% зауважили, що бути патріотом – це захищати Батьківщину зі зброєю в руках у разі зовнішньої військової агресії. При цьому 55% впевнені, що пішли б захищати країну в разі необхідності.

Результати здійсненого опитування показали, що школа була й залишається центром формування духовного, ціннісного та інтелектуального потенціалу суспільства де учні зростають і стають справжніми громадянами своєї країни. Сьогодні школа потенційно є своєрідним ресурсним

майданчиком суспільного й культурного розвитку громади. Розуміючи це як очевидну інтенцію, треба визнати, що реальна ситуація в закладі освіти залежить від багатьох чинників, серед яких чи не найважливішим є взаємне прагнення громади та освітян до соціального партнерства.

Досвід роботи школи з напрямку «Консолідація виховних можливостей ЗОШ №20 м. Маріуполя, загальноосвітніх навчальних закладів різних регіонів України та громадських організацій щодо формування громадянської та національно-патріотичної ідентичності учнівської молоді» було представлено у межах значної кількості різноманітних заходів різних рівнів, зокрема це:

– міський семінар-презентація (на базі закладу загальної середньої освіти №20 м. Маріуполя, 18 січня 2017р.);

– III обласна науково-практична конференція «Досягнення та виклики національно-патріотичного виховання в регіоні» (м. Краматорськ, 29 листопада 2017 року);

– V Всеукраїнський конкурс «Творчий учитель – обдарований учень», номінація «Організація навчально-виховного процесу» у червні 2017 року (сертифікатом засвідчено, що директор школи В. Волкова стала лауреатом конкурсу. Наказ 145/2017).

**Висновки.** На основі зазначеного вище можна зробити висновок, що педагогічний колектив закладу загальної середньої освіти № 20 м. Маріуполя визначив нову стратегію виховання як багатокомпонентну та багатовекторну систему, яка великою мірою формує майбутній розвиток української держави.

## Література

1. 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)

2. Журба К. О. Виховання патріотизму молодших підлітків у взаємодії сім'ї і школи. Педагогічний вісник. Черкаси, 2011. № 3. С. 20–22.

3. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності. Джерело педагогічної майстерності. Громадянська освіта школярів. Випуск № 1 (33). Ч. 1-2. – Харків: ХОНМІБО, 2005. С. 35–45.

4. Концепція національного виховання студентської молоді, затверджена рішенням колегії Міністерства освіти і науки України від 25 червня 2009 року. URL: [http://www.mongov.ua/main.phD?Query=newstmD/20091/13\\_07/](http://www.mongov.ua/main.phD?Query=newstmD/20091/13_07/)

5. Концепція національно-патріотичного виховання молоді. URL: <http://www.kinu.gov.ua/sport/control/uk/pufalisri/article7artid=99794&catid=9426>.

6. Методичні рекомендації щодо національно-патріотичного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах. № 7. С. 70–95. Міністерство освіти і науки України (Офіційний веб-сайт). URL: <http://old.mon.gov.ua/ru/about-ministry/normative/4068>.

7. Нова українська школа : Концептуальні засади реформування середньої освіти : офіц. сайт. URL: <http://nus.org.ua/news/>.

## РОЛЬ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ У РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

*Анотація.* У статті розглядається проблема естетичного виховання дітей у вітчизняній педагогіці. Наголошується на тому, що основною естетичного розвитку особистості є орієнтація сучасної освіти на вивчення орієнтації культурної спадщини людства. Розкриваються різні підходи до визначення сутності базових понять.

*Ключові слова:* естетичне виховання, естетична свідомість, естетичне почуття, художньо-естетичне виховання, естетична та художня культура.

**Постановка проблеми.** Актуальними питаннями сьогодення є питання розвитку естетичної культури та естетичного виховання підростаючого покоління. Основою естетичного розвитку особистості є те, що особистісна орієнтація сучасної освіти передбачає залучення дитини до естетичного досвіду людства.

Згідно із нормативними документами, що регламентують організацію навчально-виховного процесу в ЗЗСО, бачимо, що питанню естетичного виховання приділяється певна увага.

Так, у Державній національній програмі «Освіта» (Україна ХХІ століття) визначено основну мету освіти, спрямовану на естетичне виховання та всебічний розвиток людини як найвищої цінності суспільства, формування її духовних смаків, ідеалів та розвиток художньо-творчих здатностей.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У наш час проблема естетичного виховання, розвитку особистості, формування її естетичної культури одна з найважливіших завдань, що стоять перед навчальним закладом. Вказана проблема розроблена достатньо повно в працях вітчизняних і зарубіжних педагогів і психологів. Серед них Д. Джола, Д. Кабалевський, Н. Киященко, Б. Ліхачов, А. Макаренко, Б. Неменський, В. Сухомлинський, М. Таборідзе, В. Шацька, А. Щербо та інші.

У дослідженнях Ю. Борева, І. Гончарова, М. Киященка, В. Ядова розглядаються філософсько-естетичні проблеми.

У працях Б. Ананьєва, Л. Божович, Л. Виготського, І. Кона, Б. Теплова знаходимо психологічні основи естетичного виховання.

Різні аспекти педагогічного спрямування досліджені у працях педагогів. Так питання теорії і методики естетичного виховання підростаючого покоління досліджені у працях Л. Коваль, В. Передерій, Ю. Фохт-Бабушкіна, Т. Цвілих, Г. Шевченко, А. Щербо.

Питання творчості та пізнавальної активності дітей в естетичному вихованні досліджено у працях Ф. Говорун, Б. Коротяєва, В. Левіна, В. Моляко, Ю. Петрова, П. Підкасистого, Я. Пономарьова, В. Романець, В. Цапок.



**Мета статті.** Розкрити роль естетичного виховання у розвитку дітей дошкільного віку та проаналізувати різні підходи до визначення сутності поняття «естетичне виховання».

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Виховання особистості, гармонійно розвиненої особистості і є головне завдання, що стоїть перед сучасною освітою. У формуванні гармонійно розвиненої особистості естетичному вихованню належить значна роль. У даний час головне завдання, значне поліпшення художньої освіти і естетичного виховання дітей дошкільного віку. Необхідно формувати високі естетичні смаки, розвивати почуття прекрасного, вміння розуміти і цінувати твори мистецтва, пам'ятники історії і архітектури, красу і багатство рідної природи. Важливо використовувати можливості кожного навчального предмета, особливо літератури, музики образотворчого мистецтва, трудового навчання, естетики, мають велику пізнавальну і виховну силу.

Значний внесок у розробку проблем естетичного виховання було зроблено видатним представником німецької культури кінця XVIII століття поетом, філософом і істориком Ф. Шиллером (1759-1805 рр.). Власне, Ф. Шиллер і ввів сам термін «естетичне виховання». Його творчість входить в золотий фонд просвітницької культури, німецької класичної філософії. Вона займає чільне місце в історії світової естетики. Провідна роль, яка належить в теоретичній спадщині Ф. Шиллера питань естетичного виховання, обумовлена загальними особливостями його філософсько-естетичного світогляду, сформованого в руслі традицій просвітницького моралізму під впливом англійської моральної філософії XVIII століття, а також німецької філософії, філософської системи І.Канта [11].

Теоретичну основу систем естетичного виховання в освіті склали такі видатні педагоги минулого М. Добролюбова, К. Ушинський, В.Водовозов, В.Стоюніна, В.Острогорський, С.Шацький, А.Макаренка, В. Сухомлинський. Існуюче естетичне виховання не забезпечує справжньої зустрічі кожної дитини з мистецтвом, не дає повноцінних естетичних переживань. Програми естетичного виховання не враховують відмінностей у ставленні до мистецтва на різних вікових етапах розвитку дитини.

Аналіз проблеми естетичного виховання дітей показує, що масова практика естетичної освіти орієнтована на передачу дітям часткових знань про мистецтво, ремісничих умінь і навичок.

Підходячи до питання естетичного виховання в найширшому сенсі сприйняття можемо розуміти його як якісну зміну рівня естетичної культури об'єкта виховання, яким може як окрема особистість, так і соціальна група, або суспільство в цілому. Досліджуючи значення поняття «естетичне виховання», ми дійшли висновку, що існують різні підходи до визначення цього поняття.

У кожний конкретний період людського розвитку підхід до оцінки сутності естетичного виховання був різним. Естетичне виховання має історичний характер так вважають автори посібника «Естетика» [16].

У інших наукових та довідкових джерелах з естетики поняття «естетичне виховання» розкривається як цілеспрямована система дієвого

формування людини, здатної сприймати, жити і перетворювати світ, творити «другу природу» за законами краси, оцінювати, усвідомлювати естетичне у житті, природі і мистецтві. Уявлення про естетичне і художнє, прекрасне і потворне, піднесене і низьке, героїчне і повсякденне, трагічне і комічне, виробляються на кожному етапі суспільного розвитку. Так тісно переплітаються з уявленнями про добро і зло, істинне і хибне, справедливе і несправедливе [14].

Згідно з іншим джерелом з естетики, створювати прекрасне і піднесене у житті і мистецтві, правильно розуміти й оцінювати скерованих на вироблення і вдосконалення в людині здатності сприймати, все це розуміється під поняттям естетичне виховання [17].

Естетичне виховання, цілеспрямований процес формування у людини естетичного відношення до дійсності. Це відношення з виникненням людського суспільства розвивалося разом з ним, втілюючись у сфері матеріальної і духовної діяльності людей [9].

Естетичне виховання - особливий канал передачі естетичного досвіду, способів естетичного освоєння дійсності, шляхів формування естетичної свідомості і навичок естетичної діяльності.

Художньо – естетичне виховання передбачає формування основ естетичної культури, естетичних норм і принципів, переконань та ідеалів естетичного сприймання та емоційного ставлення до прекрасного, духовне збагачення учнів, розширення їх світогляду, оволодіння цінностями і знаннями в озброєння школярів естетичними знаннями, виховання художнього смаку, вироблення естетичної активності, бажання вносити прекрасне у життя, примножувати культурно-мистецькі надбання народу[18].

Особливе значення має розуміння та засвоєння основних положень теорії естетичного виховання дошкільників, які формувалися впродовж кількох десятиліть. У різні періоди розвитку суспільного дошкільного виховання проблема естетичного виховання дітей була актуальною, адже дошкільний вік дуже сприятливий для цього [13]. За радянської доби й за часів незалежності України науковці, педагоги-практики завжди прагнули до її розв'язання. Зазначимо, що до 50-х років ХХ ст. розробка питань естетичного виховання дітей дошкільного віку здійснювалася в річищі проблеми художнього виховання й була пов'язана з іменами Є.Фльоріної, Н.Сакуліної, О.Усової. У своїх теоретичних та експериментальних роботах вони обґрунтували значення художнього виховання дітей на матеріалі мистецьких засобів, показали своєрідність естетичного розвитку, визначили місце різних засобів естетичного виховання та їх взаємозв'язок. Наукові праці з проблем дитячого естетичного сприймання, образотворчої діяльності, використання іграшки, художнього слова у вихованні суттєво впливали на зміст теоретичної та практичної підготовки педагогічних кадрів для дитячих садків.

Теорія естетичного виховання дошкільників формувалася також під впливом наукових спостережень психологів (Л.Виготський, Б.Теплов, О.Запорожець), у працях яких обґрунтовано психологічні основи естетичного розвитку дитини.

Особливостям сприймання дітьми дошкільного віку художньої літератури та розробці методів використання літературних творів у роботі з дошкільниками були присвячені наукові праці Н.Карпінської. Загалом система естетичного виховання у закладах дошкільної освіти сформувалася на початку 70-х років і знайшла своє відображення в нормативних документах того часу, наприклад: «Програмі виховання в дитячому садку», яка підготовлена колективом науковців під керівництвом Н.Ветлугіної.

Тематика наукових досліджень упродовж 60-70-х років минулого століття зосереджувалася переважно на таких актуальних для того часу проблемах, як художнє навчання та його виховне й розвивальне значення; взаємозв'язок естетичного виховання з іншими сторонами виховання; розвиток спеціально-художніх і творчих здібностей дітей (Т.Комарова, Р.Казакова, Н.Халезова, Т.Дронова та інші).

О. Буров, вивчаючи предмет і зміст естетичного виховання та його співвідношення з іншими видами виховання, зазначає, що естетичне виховання розглядається як невід'ємна складова ідейного, трудового, морального, фізичного виховання, як систематичне, науково умотивоване звернення до людських емоцій, які розвивають у молодших школярів такі здібності, що сприяють не тільки естетичному сприйняттю прекрасного у житті і мистецтві, а й роблять кожного з них творцем естетичних цінностей. На думку О. Бурува, естетичне виховання не може бути ні основою для інших видів виховання, ні завершенням їх. Воно саме по собі може здійснюватися лише в тісній єдності з усіма іншими сторонами духовного життя людини [1].

У спадщині К.Ушинського та його послідовників (В. Водовозова, В. Стоюніна, М. Бунакова, Д. Семенова, В. Острогорського, П. Каптерєва та ін.) знаходимо актуальні для нашого часу ідеї про естетичне виховання учнів як складову і дуже чутливу частину їхнього гармонійного розвитку. К.Ушинський пропагував нерозривну єдність естетичного і морального виховання [13].

Наслідком такої підготовки є нерозвиненість естетичного сприйняття, нездатність до засвоєння справжнього сенсу художнього твору. Дослідження педагогів показують, що ряд завдань естетичного виховання, як в творчому аспекті, так і в аспекті спів творчого сприйняття до сих пір не вирішені. Сумним підтвердженням актуальності виховного початку мистецтва, є дані соціологічне обстеження - витіснення естетичних потреб, цінностей. Причини подібного явища відзначають педагоги-практики на сторінках педагогічних журналів, неухвага до ближнього і взагалі до людини, невіра і зневага до моральних цінностей. Дитина сприймає зазначені негативи з відеофільм мультфільмів, комп'ютерних ігор.

У результаті існуюча система естетичного виховання призвела до того, що духовний досвід мистецтва залишається мало доступним дитині. Ці зміни викликали необхідність вирішення цілого ряду складних проблем в системі естетичного виховання, що стосуються дітей дошкільного віку. Аналіз проблеми естетичного виховання дітей показує, що масова практика

естетичної освіти орієнтована на передачу дітям часткових знань про мистецтво, ремісничих умінь і навичок.

Від ступеня естетичної активності залежить рівень культури людини, тому в процесі реалізації виховних завдань в освітній установі педагогу важливо розвивати в дітях мотивацію до підвищення своєї естетичної та художньої культури, стимулювати прагнення до безперервного різнобічного самовиховання і самоосвіти. Центральною ланкою системи естетичного виховання є художнє виховання, освіту, розвиток учнів засобами мистецтва, що дозволяють навчити дитину бачити прекрасне навколо себе, в навколишній його дійсності [10].

Одним з компонентів системи естетичного виховання є естетична свідомість - активна творча діяльність у поєднанні з безпосереднім спілкуванням людини з суспільством, природою, мистецтвом [4]. Значущим елементом естетичної свідомості людини є художньо-естетичне сприйняття, що виявляється в здатності людини виокремлювати в явищах дійсності і мистецтва процеси, властивості, якості, що будять естетичні почуття, розвитку яких сприяє культура естетичного сприйняття.

Виховання здатності сприйняття і правильного розуміння прекрасного, суджень, смаків, виховання естетичних почуттів, а також здатності і потреби брати участь в створенні прекрасного в мистецтві і в житті все це естетичне виховання. Джерело прекрасного в мистецтві це прекрасне в дійсності. Гармонійно розвинена людина не може не прагнути жити і працювати красиво.

Будучи частиною морального, трудового та фізичного виховання, спрямоване на всебічний розвиток нової людини, у якого інтелектуальне і фізичне досконалість поєднується з високою культурою почуттів. Споглядання краси, прагнення до творчості за законами краси це естетичне ставлення до світу.

Естетичне виховання нерозривно пов'язане з трудовим вихованням. Не може бути трудової діяльності без пізнання прекрасного, разом з тим, не можна собі уявити і естетичне виховання, відірване від активної творчої діяльності і боротьби за досягнення ідеалів. Оцінку дійсності з позиції вироблених у людини уявлень про прекрасне, потворне, смішному, трагічному висловлює естетичний смак. Кожна людина повинна збагачувати, удосконалювати естетичний смак.

Естетичне виховання передбачає формування сприйнятливості людини до мистецтва і прекрасного, яке існує в творіннях людини. К.Ушинський писав, що в кожному предметі навчального циклу міститься естетичний елемент, і завдання наставника полягає в тому, щоб довести його до дитини [8].

Завдання освіти – сформувати у дитини естетичне ставлення до дійсності, потреба в діяльності за законами прекрасного.

Великого значення естетичному вихованню приділяв В.Сухомлинський. Він вважав, що естетичне виховання – прекрасне могутнє джерело моральної чистоти, духовного багатства, фізичної досконалості. Естетичне виховання

має найтісніший зв'язок з усіма сферами духовного життя особистості і колективу [7].

Формування у підростаючого покоління естетичного ідеалу, має бути результатом естетичного виховання. Естетичний ідеал і естетичний смак є критеріями естетичних оцінок, саме з точки зору цих властивостей людина естетично оцінює дійсність. Раннє навчання, закладає основи формування особистості дитини, виховує з них не тільки свідомих громадян і хороших фахівців, а й людей з розвиненим естетичним смаком. Схильність до естетичного сприйняття дійсності у дітей проявляється досить рано. В.Сухомлинський писав, що «дитина за своєю природою - допитливий дослідник, відкривач світу. Так нехай перед ним відкривається чудовий світ в живих фарбах, яскравих і трепетних звуках, в казці і в грі, у власній творчості, в красі, надихаючої його серце, в прагненні робити добро людям» [12].

Естетичне виховання дитини починається в сім'ї. Якщо батьки з малих років не прищепили дитині потяг до прекрасного, то з нього виросте байдужа і цинічна особистість. Однак прищеплення любові до мистецтва насправді не таке вже складне заняття, як може здатися на перший погляд. Просто цей порив повинен виходити від самих учасників процесу. Як цього добитися? Без самовиховання процес естетичного виховання малоефективний. Необхідно, щоб людина сама відчув у собі потребу в естетиці.

Недолік культури, недостатнє естетичне виховання це велике упущення педагогів, які приховують від своїх учнів справжню красу. Якщо, наприклад, кабінети прикрасити цитатами великих поетів-класиків, фотографіями красивих пейзажів, картин старовини, то рано чи пізно почнуть вчитуватися, вдивлятися в те, що їх оточує. Згодом навчатися цінувати мистецтво. Наші діти - це наше майбутнє. Ця проста аксіома відома практично всім, оскільки від наших дітей і онуків багато в чому буде залежати наше забезпечення в зрілому віці. Більш того від правильного виховання залежить ще і загальний рівень культурного розвитку нашої держави, який, на жаль, останнім часом позначається вниз. З цього естетичне виховання із самого раннього років набуває найважливіше значення не тільки для суспільства, а й в цілому для держави. Виховання - це процес організованого і цілеспрямованого впливу на особистість і поведінку дитини. Саме поняття «виховання» є планомірне прищеплення дитині певних цінностей, поглядів і культурних аспектів, завдяки яким маленька людина зможе правильно сприймати навколишній світ, а так само реалізувати весь свій потенціал. Саме на це спрямовані аспекти розвитку молодого покоління, починаючи з ясельних груп дитячого садка і закінчуючи молодими аспірантами наукових і технологічних ЗВО.

Потрібно розуміти, що естетичне виховання має на увазі під собою такі складові: чуттєво-емоційну чуйність на різні аспекти людського буття: комічне і трагічне, героїчне і вульгарне, піднесене і нице: знання і правильне розуміння сутності естетики, як в мистецтві, так і в навколишньому світі: уміння і потребу будувати життя за законами моральної чистоти і порядності.

Під естетичним почуттям розуміється суб'єктивне емоційний стан, яке викликане оцінним ставленням людини до якого-небудь естетичному явища.

Вони породжують естетичні переживання, що сприяють появі та розвитку духовно-естетичних потреб. Потреба проявляється як стійка необхідність спілкування з художньо-естетичними цінностями, в переживанні духовно-естетичних станів [3].

Поряд з естетичною свідомістю велику роль в навчально-виховному процесі дітей грає естетичне виховання - як цілеспрямований процес формування у дошкільнят морально-естетичного гуманістичного ідеалу [5, 7]. Ознакою естетичного виховання служить естетична вихованість людини з показником - ідеали, чітке уявлення про красу, мистецтві та дійсності, розвинений художній смак.

Найголовнішим в залученні сучасної дитини до прекрасного є спостереження за красивими пейзажами, переживання естетично значимих ландшафтів, а також об'єктів живої і неживої природи. Завдяки цьому дитина починає розуміти значення самого життя. Естетичне виховання дітей передбачає в обов'язковому порядку відвідування художніх і краєзнавчих музеїв, виставок різних скульптур і мініатюр. Внаслідок усього цього діти вчать не тільки цінувати прекрасне, але і творити своїми руками щось. З цієї причини у всіх закладах дошкільної освіти і гуртках існують виставки художньої самодіяльності, на яких представлено те, що діти зробили своїми руками.

Слід зазначити, що естетичне виховання дітей є першочерговим завданням для системи освіти, але в першу чергу для батьків, які хочуть виростити зі своєї дитини повноцінну особистість.

Естетичне виховання особистості включає в себе розвиток естетичного смаку. Таке виховання не тільки розвиває любов до прекрасного, а й формує навички зразкової поведінки і доброзичливого ставлення до всього навколишнього.

Завданням будь-якого педагога вихователя є розвиток творчих та естетичних навичок, а так само художнього смаку дитини шкільного віку. Естетичне виховання впливає не тільки на розум і здібності учня. Але і формує повне сприйняття світу маленької людини.

Таке виховання сприяє збагаченню емоційної сфери особистості і збагаченню чуттєвого досвіду. Підвищує пізнавальну активність, впливає на моральне пізнання сторін навколишнього світу і навіть надає дію на фізичний розвиток дитини.

Завдання можна розділити на кілька частин. До першої віднесемо завдання, спрямовані на формування естетичного смаку дітей і ставлення до навколишнього світу. Розвиваємо вміння відчувати і бачити красу в навколишньому світі: в природі, мистецтві, вчинках і людей. Виховуємо художній смак і потреба в прекрасному.

Завдання другої частини формують художні вміння в різних видах мистецтва: діти вчать малювати і ліпити, конструювати і створювати різні вироби, співати і танцювати, розвивати свою творчість. Обидві частини цих завдань дають позитивний результат лише за умови тісної взаємодії в процесі реалізації.

Формами естетичного виховання можуть бути найрізноманітніші і ділитися на ті, які використовуються після занять. Це естетичне виховання шляхом спілкування з природою. Це можуть бути екскурсії в парки, ліс, походи, екологічні ігри та різні розваги. Потім діти можуть описати побачене в творах або висловити набутий досвід у вигляді малюнка, ліплення.

Естетичне виховання через мистецтво. Відвідування школярів в музеї і театри, літературні зустрічі та музичні вечори, дитячі конкурси та вікторини. Можна організувати зустріч дітей з письменниками, акторами або співаками, а так само проводити літературні обговорення.

Ще естетика роботи полягає в оформленні робочого місця, спорудженні робочого інвентарю і т.д.

Завдання сучасного педагога полягає в тому, що б довести до юного покоління, яким саме критеріями слід керуватися для визначення культурних та естетичних цінностей того чи іншого твору мистецтв. І завдання це не тільки педагогів, але і всього педагогічного колективу в цілому.

Людство, яке набрало ХХІ століття, незважаючи на гігантські цивілізовані, техногенні досягнення, продовжує втягувати себе в пучину духовного розкладання, моральної деградації і фізичного знищення. Подібні тенденції з усією гостротою проявляються і в нашому суспільстві. Його перебудова на базі економічних, соціальних і політичних факторів, що піддаються корінних змін, з усією необхідністю зумовили зростання ролі естетичного виховання як фактора гуманізації освіти.

Необхідний перегляд ставлення людини до навколишнього світу, до вироблення нових ідеалів людської діяльності, нового розуміння перспектив людини, а це значить, що потрібно системне дослідження естетичної культури особистості, суспільства, проблем естетичного виховання та освіти, світової художньої культури і т. п. і поняття, рішеннями, аргументацією, критеріями Перевірки істинності. Теоретичні протиріччя, непослідовність, взаємовиключні. Розвиток естетичної думки в ХХ столітті наштовхнулося на відсутність єдиної виховної системи, що має внутрішні зв'язки, послідовність и єдність між її теоретичного компонентами, а також концептуальні ідеями и принципами, методами, категоріями.

Незважаючи на те, що поняття естетичного виховання завжди приділялася і приділяється одне з перших місць в концепціях формування всебічно розвиненої особистості, широке застосування поняття маскує досить складну сутність його змісту і часто призводить до недбалості в його вживанні. Тому необхідно поглянути на естетичне виховання на сутність механізмів і ключових моментів процесу естетичного розвитку особистості, що детермінують кінцевий результат як здатність естетично відчувати, переживати, пізнавати, мислити, перетворювати дійсність, гармонізуючи при цьому себе і свої відносини зі світом.

Одним з найважливіших компонентів художнього розвитку виступає художня освіта, що представляє собою єдність художнього навчання і виховання. Основу художнього розвитку особистості складають: художня соціалізація, художня адаптація, методи і форми, що дозволяють залучати

особистість до художнього світу, прищеплювати інтерес до мистецтва, до світової художньої культури.

Художня діяльність дитини сприяє вихованню в ньому якостей особистості, що складають її фундамент, що визначають і її характер, і долю. У процесі художньої діяльності в результаті інтеграції сенсорних функцій відбувається справжня перебудова, що сприяє виникненню зовсім нових здібностей, властивих виключно людині.

**Висновок.** Естетичне виховання дітей засобами різних видів мистецтва, формування у них естетичного ставлення до навколишнього, потреба проявити себе у творчій діяльності можуть бути ефективні за умови, якщо буде забезпечено емоційне благополуччя дитини.

### Література

1. Буров А.І. Естетика: проблеми і суперечки: методологічні основи дискусії в естетиці. М : Мистецтво, 1975. 176 с.
2. Водовозов В.І. Вибрані педагогічні твори: ред. В. З. Смирнова. М: Акад. пед. наук Української РСР, 1958. 632 с
3. Лихачов Б.Т. Теорія естетичного виховання школярів: навчальний посібник. /М : Просвітництво, 1985. 176 с.
4. Ломов С.П., Медведєв Л.Г. Образотворче мистецтво як чинник формування наукового світогляду школярів. Філософія освіти: 2015. № 6 (63). С. 168 - 180.
5. Ликова Е.С. Зображення натюрморту школярами молодших класів :освіта і наука: 2014. № 8 (117). С. 136 - 148.
6. Ликова Е.С. Розвиток декоративності в образотворчій діяльності молодших школярів: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1996. 16 с.
7. Ликова Е.С. Естетичне виховання дітей на заняттях друкованої графікою. Виховання школярів. 2015. № 8. С. 28 - 33.
8. Медведєв Л.Г. Про стан художньої освіти. Професійна освіта. Столиця. 2014. № 8. С. 14-16.
9. Поніманська Т.І. Основи дошкільної педагогіки. К:1998.
10. Савельєва О.П. Віртуальна виставка-конкурс дитячої творчості як сучасних соціокультурний проект. *Актуальні проблеми освіти дітей дошкільного та молодшого шкільного віку в контексті сучасного наукового знання міжнародна науково-практична конференція*: збірник статей. Оренбург: ОГПУ, 2014. С. 245 -249.
11. Шиллер. Ф. Письма об эстетическом воспитании человека. М: Мистецтво, 1974.
12. Сухомлинський В. А. Вибрані педагогічні твори в 3 т. Т. 1. С. 147.
13. Ушинський К.Д. Зібрання творів. Л.: Учпедгид, 1948.
14. Короткий словник з естетики / за ред.: М.Ф. Овсяннікова. М: 1983.
15. Естетика: Учбовий посібник для вузів / Під ред.: А.А. Радугин .М: Центр, 2000. 55 с.
16. Естетика: Підручник для вузів. М : Академічний Проект, 2011. - 452с.
17. Лист Міністерства № 1/9-426 від 01.06.2012 "Щодо інструктивно-методичних рекомендацій із базових дисциплін" URL: <http://old.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/metodichni-rekomendatsiji> (дата звернення 05.09.2018).
18. URL:[http://vseslova.com.ua/word/%D0%95%D1%81%D1%82%D0%B5%D1%82%D0%B8%D1%87%D0%BD%D0%B5\\_%D0%B2%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F-126470u](http://vseslova.com.ua/word/%D0%95%D1%81%D1%82%D0%B5%D1%82%D0%B8%D1%87%D0%BD%D0%B5_%D0%B2%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F-126470u) (дата звернення 09.09.2018).
19. URL: <http://on2.docdat.com/docs/193/index-105933.html> (дата звернення 05.09.2018).



## ПЕДАГОГІКА ПАРТНЕРСТВА ЯК КЛЮЧОВИЙ КОМПОНЕНТ КОНЦЕПЦІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

*Анотація.* У статті проаналізовано можливості реалізації педагогіки партнерства щодо взаємодії між педагогами і батьками в умовах Нової української школи. Висвітлено законодавчий імператив та концептуальні положення співробітництва педагогів і батьків в межах нової реформи. Висвітлено основні принципи й засади педагогіки партнерства. Доведено, що педагогіка партнерства реалізується у спільній діяльності учителя й учнів, учителя й батьків, що передбачає взаєморозуміння, єдність інтересів і прагнень з метою особистісного розвитку школярів.

*Ключові слова:* Нова українська школа; освітня реформа; педагогіка партнерства; співробітництво педагогів і батьків.

**Постановка проблеми.** Одним із завдань нової школи є створення нової моделі взаємодії педагогів та батьків з метою успішного виховання підростаючого покоління. Саме від того, як складаються відносини між педагогами, учнями і батьками, багато в чому залежить успішність виховного процесу. Батьки і педагоги – вихователі одних і тих же дітей, і тільки як однодумці вони зможуть досягти високих результатів [4, с.25].

У Пораднику для вчителя Нової української школи наголошується на понятті «цінності», яке формується за умови співпраці педагогів і батьків, та визначається як еталони бажаного й належного ставлення особистості до об'єктів матеріальної і духовної діяльності людей, до природи й суспільства; характеризують соціально й особистісно значущі сенси життя людей. Цінностями шкільної освіти є гуманізація, культурологічна спрямованість, громадянське виховання й розвиток, цінності прав і свобод дітей і молоді, працелюбність і відповідальність, екологічний світогляд, здатність навчатися впродовж життя, мовна та інформаційна культура, толерантність, цінність здорового способу життя [порадник, с. 204]. Отже, процес формування в дитини цінностей за умов паритетної співпраці педагогів і батьків потребує дослідження, що й визначає його актуальність.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Зміст партнерства в освітньому просторі розкрито у дослідженнях: Ш. Амонашвілі (особливості гуманної педагогіки); О. Коханової (психологія партнерської взаємодії в освіті); С. Максименка (психологічні проблеми модернізації освіти в Україні); В. Моргуна (педагогіка співпраці, психологія толерантності); Г. Татаринцевої (методологічні підходи до визначення поняття «партнерство»); Н. Шигонської (філософський, психологічний, соціологічний та педагогічний аспекти сутності категорії «професійна взаємодія») та ін.

Вивченню проблеми розвитку толерантної особистості в освітньому середовищі сприяли: розуміння змісту толерантності (Р. Інглехарт, К. Поппер, В. Моргун); визначення специфіки міжетнічної толерантності (В. Павленко,

М. Пірен, Т. Стефаненко); генетико-моделюючий метод вивчення цілісної особистості, яка саморозвивається (С. Максименко); розгляд психологічних аспектів гуманізації освіти (Г. Балл); розкриття психологічних механізмів розвитку особистості (М. Боришевський); дослідження соціально-психологічних основ особистісного розвитку (О. Бондарчук); з'ясування особливостей психології праці (О. Малхазов) та ін. [10].

У ході дослідження було встановлено, що зміст партнерства педагогів і батьків на різних етапах розвитку педагогічної думки визначався такими термінами: «педагогіка співпраці», «педагогіка співробітництва», «педагогіка партнерства», які у нашому дослідженні використовуватимемо як синонімічні. Розглянемо характеристики педагогіки співпраці як основи педагогіки партнерства.

На думку М. Фіцули, педагогіка співпраці – напрям педагогічного мислення і практичної діяльності, спрямований на демократизацію і гуманізацію педагогічного процесу [9, с. 429].

Основне завдання педагогіки співробітництва, яка була спрямована проти авторитарності в освіті та вихованні, Ш. Амонашвили визначив наступним чином: «зробити дитину нашим (дорослих – учителів, вихователів, батьків) добровільним соратником, співробітником, одноступенем у своєму ж вихованні, освіті, навчанні, становленні, зробити її рівноправним учасником педагогічного процесу, дбайливим і відповідальним за цей процес, за його результати [1, с. 47].

У Пораднику вчителя Нової української школи наголошується, що педагогіка партнерства (співробітництва) ґрунтується на принципах гуманізму й творчого підходу до розвитку особистості. Її метою є створення нового гуманного суспільства, вільного від тоталітаризму і офіціозу. Головним завданням педагогіки партнерства є подолання інертності мислення, перехід на якісно новий рівень побудови взаємовідносин між учасниками освітнього процесу. Це завдання реалізовується у спільній діяльності учителя й учнів, учителя й батьків, що передбачає взаєморозуміння, єдність інтересів і прагнень з метою особистісного розвитку школярів [7, с.16].

Аналізуючи проблему педагогіки партнерства в умовах нової української школи, С. Яланська доводить, що її психологічну основу становлять суб'єкт-суб'єктні стосунки учасників навчально-виховного процесу, їх співпраця побудована на толерантній взаємодії в освітньому середовищі, що функціонує на засадах творчості. Така взаємодія є ефективною для навчально-виховного процесу, бо зберігає за педагогом функцію управління і надає школяру можливість діяти самостійно і творчо [10].

О. Онопрієнко, визначаючи інструменти педагогіки партнерства, наголошує на залученні учасників навчального процесу на спільній діяльності. Авторка вважає, що утілюючи ідеї педагогіки партнерства, вчителю необхідно використовувати в своїй роботі не тільки стандартні методи організації навчально-виховного процесу, але в більшій мірі виявляти ініціативу і будувати навчання і виховання таким чином, щоб дитина була постійно залучена до спільної діяльності. Як інструменти педагогіки партнерства

можна використовувати цікаві й захоплюючі розповіді, відверту бесіду, справедливу і незалежну оцінку, заохочення творчих успіхів, особистий приклад, зустрічі з цікавими людьми, спільний пошук рішень, спільні суспільно корисні справи, благодійні акції тощо [7, с.17].

Отже, враховуючи вищезазначене, **метою статті** визначено: проаналізувати можливості реалізації педагогіки партнерства щодо взаємодії між педагогами і батьками в умовах Нової української школи.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У процесі дослідження перш за все вважаємо за потрібне визначити правове та концептуальне середовище, в межах якого Міністерством освіти і науки України запроваджуються освітні реформи.

У Державній національній програмі «Освіта» зазначено, що на етапі раннього родинного виховання батьки, як перші педагоги, покликані створити умови для повноцінного фізичного та психічного становлення особистості, забезпечити дитині почуття захищеності, рівноваги, довіри, сформувані активне, зацікавлене ставлення до навколишнього світу. Сім'я несе повну відповідальність за розвиток, виховання і навчання своїх дітей» [2].

У Концепції сімейного виховання в системі освіти України «Щаслива родина» на 2012 – 2021 рр. наголошується, що потребою часу є систематична й послідовна педагогізація батьківської громадськості, оскільки члени сім'ї є першими вихователями дитини. Тому у навчально-виховному процесі необхідно враховувати, що вплив сім'ї на підростаючу особистість залежить від багатьох факторів, а саме: склад сім'ї (повна – неповна, наявність членів старшого покоління); побутові умови; морально-психологічний клімат; соціальна орієнтація; загальна культура; забезпечення єдності вимог до дитини усіх членів сім'ї; характер спілкування батьків із дитиною; єдність сімейних інтересів. Цілеспрямована робота має проводитися у двох напрямках: 1) педагогічна просвіта батьків з використанням сучасних форм і методів роботи; 2) активне залучення до виховної роботи з дітьми в рамках класу, школи. Метою навчального закладу має бути здійснення такої політики, при якій батьки відчують свою визначальну роль у справах учнівського та педагогічного колективів. Адже сім'я – це найважливіший соціальний замовник освіти [3].

17 серпня 2016 року Міністерство освіти і науки України оприлюднило для широкого обговорення першу версію «Концептуальних засад реформування середньої освіти». 5 вересня 2017 року набрав чинності новий Закон України «Про освіту», створений на нових засадах. У концепції зазначено, що в основі педагогіки партнерства лежить «спілкування, взаємодія та співпраця між учителем, учнем і батьками. Учитель має бути другом, а родина – залучена до побудови освітньої траєкторії дитини» [6].

У Статті 52 Закону України «Про освіту» (2017) зазначено, що батьки здобувачів освіти є учасниками освітнього процесу [8]. Статтею 55 того ж Закону регулюються права та обов'язки батьків здобувачів освіти, де зазначається, що:

1. Виховання в сім'ї є першоосновою розвитку дитини як особистості. Батьки мають рівні права та обов'язки щодо освіти і розвитку дитини.

2. Батьки здобувачів освіти мають право: захищати відповідно до законодавства права та законні інтереси здобувачів освіти; звертатися до закладів освіти, органів управління освітою з питань освіти; обирати заклад освіти, освітню програму, вид і форму здобуття дітьми відповідної освіти; брати участь у громадському самоврядуванні закладу освіти, зокрема обирати і бути обраними до органів громадського самоврядування закладу освіти; завчасно отримувати інформацію про всі заплановані у закладі освіти та позапланові педагогічні, психологічні, медичні, соціологічні заходи, дослідження, обстеження, педагогічні експерименти та надавати згоду на участь у них дитини; брати участь у розробленні індивідуальної програми розвитку дитини та/або індивідуального навчального плану; отримувати інформацію про діяльність закладу освіти, результати навчання своїх дітей (дітей, законними представниками яких вони є) і результати оцінювання якості освіти у закладі освіти та його освітньої діяльності.

3. Батьки здобувачів освіти зобов'язані: виховувати у дітей повагу до гідності, прав, свобод і законних інтересів людини, законів та етичних норм, відповідальне ставлення до власного здоров'я, здоров'я оточуючих і довкілля; сприяти виконанню дитиною освітньої програми та досягненню дитиною передбачених нею результатів навчання; поважати гідність, права, свободи і законні інтереси дитини та інших учасників освітнього процесу; дбати про фізичне і психічне здоров'я дитини, сприяти розвитку її здібностей, формувати навички здорового способу життя; формувати у дитини культуру діалогу, культуру життя у взаєморозумінні, мирі та злагоді між усіма народами, етнічними, національними, релігійними групами, представниками різних політичних і релігійних поглядів та культурних традицій, різного соціального походження, сімейного та майнового стану; настановленням і особистим прикладом утверджувати повагу до суспільної моралі та суспільних цінностей, зокрема правди, справедливості, патріотизму, гуманізму, толерантності, працелюбства; формувати у дітей усвідомлення необхідності додержуватися Конституції та законів України, захищати суверенітет і територіальну цілісність України; виховувати у дитини повагу до державної мови та державних символів України, національних, історичних, культурних цінностей України, дбайливе ставлення до історико-культурного надбання України; дотримуватися установчих документів, правил внутрішнього розпорядку закладу освіти, а також умов договору про надання освітніх послуг (за наявності).

4. Держава надає батькам здобувачів освіти допомогу у виконанні ними своїх обов'язків, захищає права сім'ї. Органи державної влади та органи місцевого самоврядування мають поважати право батьків виховувати своїх дітей відповідно до власних релігійних і філософських переконань, а суб'єкти освітньої діяльності мають враховувати відповідні переконання під час організації та реалізації освітнього процесу, що не повинно порушувати права, свободи та законні інтереси інших учасників освітнього процесу [5].

Нова українська школа – це ключова реформа Міністерства освіти і науки. Головна мета – створити школу, у якій буде приємно навчатись і яка даватиме учням не тільки знання, як це відбувається зараз, а й вміння застосовувати їх у житті. Нова українська школа – це школа, до якої приємно ходити учням. Тут прислухаються до їхньої думки, вчать критично мислити, не бояться висловлювати власну думку та бути відповідальними громадянами. Водночас батькам теж подобається відвідувати цю школу, адже тут панують співпраця та взаєморозуміння [5].

З дев'яти ключових компонентів, з яких складається формула Нової школи, два відображають організаційно-педагогічні засади взаємодії педагогів та батьків, а саме:

- педагогіка, що ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками;

- сучасне освітнє середовище, яке забезпечить необхідні умови, засоби і технології для навчання учнів, освітян, батьків не лише в приміщенні [7, с.7].

З таких позицій стає можливим усвідомлений індивідуальний підхід до навчально-виховного процесу, зумовлений розумінням неповторності та унікальності кожної дитини. Це надає можливість реалізовувати місію нової школи: «допомогти розкрити та розвинути здібності, таланти і можливості кожної дитини на основі партнерства між учителем, учнем і батьками» [6].

Концепція нової школи пропонує працювати на засадах «педагогіки партнерства», основними принципами якої є:

- повага до особистості;
- доброзичливість і позитивне ставлення;
- довіра у відносинах;
- діалог – взаємодія – взаємоповага;
- розподілене лідерство (проактивність, право вибору та відповідальність за нього, горизонтальність зв'язків);
- принципи соціального партнерства (рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей) [6].

В основу педагогіки партнерства закладено спілкування, взаємодію та співпрацю між учителем, учнем і батьками. У такий спосіб учні, батьки та вчителі, об'єднані спільними цілями та прагненнями, стають добровільними та зацікавленими одnodумцями, рівноправними учасниками освітнього процесу, відповідальними за результат.

Основними засадами педагогіки партнерства визнано наступні:

- Учні, батьки та вчителі, об'єднані спільними цілями та прагненнями, є добровільними та зацікавленими одnodумцями, рівноправними учасниками освітнього процесу, відповідальними за результат.

- Школа має ініціювати нову, глибшу залученість родини до побудови освітньо-професійної траєкторії дитини.

- Нова школа допомагатиме батькам здобувати спеціальні знання про стадії розвитку дитини, ефективні способи виховання в дитині сильних сторін характеру і чеснот залежно від її індивідуальних особливостей.

– Діалог і багатостороння комунікація між учнями, учителями та батьками змінить односторонню авторитарну комунікацію «вчитель» – «учень» [7, с.14].

Нова школа пропонує ініціювати глибшу залученість родини до побудови освітньо-професійної траєкторії дитини. На цьому шляху прогнозується активізація освітньої діяльності серед батьків: «школа допомагатиме батькам здобувати спеціальні знання про стадії розвитку дитини, ефективні способи виховання в дитині сильних сторін характеру і чеснот залежно від її індивідуальних особливостей» [6]. Метою розширення діалогу з батьками є зміна односторонньої авторитарної комунікації «вчитель» – «учень».

Таким чином, планується залучення батьків до створення індивідуальної програми розвитку дитини, прописаної в Законі «Про освіту»: «Індивідуальна програма розвитку – документ, що забезпечує індивідуалізацію навчання особи з особливими освітніми потребами, закріплює перелік необхідних психолого-педагогічних, корекційних потреб/послуг для розвитку дитини та розробляється групою фахівців з обов'язковим залученням батьків дитини з метою визначення конкретних навчальних стратегій і підходів до навчання» [8].

Слід зазначити збільшення ролі батьків у навчально-виховному процесі, прописане в Законі як сімейна (домашня) форма освіти. «Сімейна (домашня) форма здобуття освіти – це спосіб організації освітнього процесу дітей самостійно їхніми батьками для здобуття формальної (дошкільної, повної загальної середньої) та/або неформальної освіти. Відповідальність за здобуття освіти дітьми на рівні не нижче стандартів освіти несуть батьки. Оцінювання результатів навчання та присудження освітніх кваліфікацій здійснюються відповідно до законодавства» [8].

Концепція нової школи щодо взаємодії батьків і педагогів на засадах педагогіки партнерства реалізується Законом «Про освіту» також у положенні про соціально-психологічний патронаж: «соціально-педагогічний патронаж у системі освіти сприяє взаємодії закладів освіти, сім'ї і суспільства у вихованні здобувачів освіти, їх адаптації до умов соціального середовища, забезпечує консультативну допомогу батькам. Соціально-педагогічний патронаж здійснюється соціальними педагогами» [8].

Основними рисами педагогіки партнерства визначено: навчання без примусу; самовизначення; висування значущих цілей; педагогіка конкретної дії; ідея переборення пізнавальних утруднень у колективній творчій діяльності; методика «занурення»; вільний вибір (використання вчителем на свій розсуд навчального часу для кращого засвоєння учнями матеріалу); реалізація диференційованого навчання; ідея життєтворчості; об'єднання кількох тем навчального матеріалу в окремі блоки; використання опор; спільне планування індивідуального темпу навчання; самоаналіз у процесі індивідуального і колективного підведення результатів діяльності учнів; створення інтелектуального фону навчання; методика випереджувального навчання; колективна творча виховна діяльність (самоврядування); активна

участь дітей у контрольно-оцінювальній діяльності систематичне залучення батьків до спільної діяльності [7, с.11].

Акцентуючи на співпраці вчителів та батьків, автори poradnika для вчителя Нової української школи у глосарій окремо виділяють термін «індивідуальні зустрічі з батьками», якій формулюють наступним чином. «На відміну від батьківських зборів, регулярні індивідуальні зустрічі з батьками є практикою, що використовується у навчальних закладах у процесі спілкування з батьками з метою обговорення навчальних досягнень дитини, можливих шляхів участі батьків в освітньому процесі тощо» [7, с. 201].

Педагогіка партнерства (співробітництва) ґрунтується на принципах гуманізму й творчого підходу до розвитку особистості. Її метою є створення нового гуманного суспільства, вільного від тоталітаризму і офіціозу. Головним завданням педагогіки партнерства є подолання інертності мислення, перехід на якісно новий рівень побудови взаємовідносин між учасниками освітнього процесу [7, с.16]. Це завдання реалізовується у спільній діяльності учителя й учнів, учителя й батьків, що передбачає взаєморозуміння, єдність інтересів і прагнень з метою особистісного розвитку школярів.

**Висновки.** В умовах нової школи стає можливою повноцінна реалізація концептуальних положень педагогіки партнерства щодо взаємодії батьків і педагогів, коли відбувається спілкування, взаємодія та співпраця між учителем, учнем і батьками, що передбачає взаєморозуміння, єдність інтересів і прагнень з метою особистісного розвитку школярів. Нова школа пропонує ініціювати глибшу залученість родини до побудови освітньо-професійної траєкторії дитини.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у висвітленні технологій національно-патріотичного виховання на засадах партнерства педагогів та батьків.

## Література

1. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике/ Ш.А. Амонашвили. – Москва: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1996. – 496 с.
2. Державна національна програма «Освіта» («Україна» XXI ст.). – Київ: Радуга, 1999. – 61 с.
3. Концепція сімейного виховання в системі освіти України «Щаслива родина» на 2012–2021 роки) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://docs.google.com/document/d/1D26bZ8VT3NGCTdiGn4fJUEJuXyL5-grmhO8KkOne9nk/edit>
4. Короговська Л. Взаємодія педагогів і батьків на засадах педагогіки партнерства в концепції Нової української школи / Л. Короговська // Нова українська школа: теорія і практика: зб. тез доповідей II Регіональної науково-практичної конференції, 23 лютого 2018 року / за заг. ред. Л.В.Задорожної-Княгницької. – Маріуполь: МДУ, 2018. – С. 25-27
5. Нова українська школа / Офіційний сайт Міністерства освіти і науки України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>
6. Нова українська школа: Концептуальні засади реформування середньої школи [Електронний ресурс] / Упор.: Л. Гриневич, О. Елькін та ін., заг. ред. М. Грищенко. – Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
7. Нова українська школа: poradnik для вчителя / Під заг. ред. Бібік Н. М. – Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. – 206 с.

8. Про освіту. Закон України № 2145-19 від 05.09.2017 [Електронний ресурс]. – Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38-39, ст. 380. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

9. Фіцула М. М. Педагогіка : навальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти / М.М. Фіцула. – Київ: Академвидав, 2003. – 528 с.

10. Яланська С. Педагогіка партнерства в авангарді суспільних змін / С. Яланська // Витоки педагогічної майстерності – Вип. 19, 2017 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/8627/1/Yalanska.pdf>



## Розділ IV

### ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ

УДК 3. 37.07:005.4

Ромашенко В.Є.,  
Борматова К.М.

#### ПРОБЛЕМНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МЕНЕДЖЕРА ОСВІТИ

*На основі аналізу психолого-педагогічної літератури дається визначення комунікативної компетентності менеджера у сфері освіти. Розглядається рішення існуючих проблем у практиці формування комунікативної компетентності управлінця в рамках системи підвищення професійної майстерності.*

***Ключові слова:** спілкування, комунікація, компетентність, комунікативна компетентність, менеджер освіти, глобалізація, системність, навчальний заклад, професійність.*

**Постановка проблеми.** Інтеграція України у світову спільноту, розширення політичних, економічних і культурних зв'язків з європейськими країнами висувають нові вимоги до професійної підготовки сучасних фахівців сфери документознавства та інформаційної діяльності. У зв'язку з активізацією міжнародного співробітництва зростає необхідність у висококваліфікованих фахівцях з високим рівнем комунікативної компетентності.

**Аналіз останніх джерел і публікацій.** Різні аспекти комунікативістики яка перебуває в найтіснішому зв'язку з психологією спілкування, психотерапією, когнітивістикою, антропологією, соціологією, культурологією, еніологією, інформаціологією, що вивчає проблеми створення, передавання, приймання, зберігання, перетворення та обрахування інформації, прямо чи опосередковано висвітлені в дослідженнях Т. Ахутіної, Н. Бабич, Д. Баранника, Ф. Бацевича, І. Вихованця, В. Ващенко, К. Городенської, М. Жинкіна, О. Залевської, Г. Колшанського, М. Кочергана, О. Кубрякової, О. Леонтєва, В. Москаленко, С. Мусатова, І. Осовської, Л. Орбан-Лембрик, Г. Почепцова, Т. Радзієвської, О. Селіванової, Г. Сагач, І. Трухіна, О. Холода, С. Чайки, Т. Чмут, І. Юзвішина та ін.

Водночас вважаємо, що у вітчизняній педагогічній науці питання розвитку комунікативної компетентності менеджерів освіти в університеті досліджено й проаналізовано недостатньо, що ініціює різносторонній аналіз та узагальнення дослідницьких матеріалів у царині порушеної проблеми. Наведене зумовило актуальність обраної проблематики та необхідність її детального опрацювання.

**Мета статті** полягає у вивченні й узагальненні теорії та практики розвитку та формування комунікативної компетентності менеджерів освіти у процесі трансформації системи управлінських відносин в сучасній Україні.

**Виклад основного матеріалу.** На сьогодні, однією з провідних характеристик фахівця стає наявність особистісно-ділової компетентності як кроскультурної, так і ділового спілкування, що забезпечить його здатність брати участь у діалозі культур, ділових переговорах, закордонних стажуваннях, економічних семінарах та конференціях.

Приєднання України до Болонського процесу актуалізувало тему компетентнісного підходу в навчанні, і згідно з ним передбачається формування системи порівняльних і порівнянних кваліфікацій вищої освіти, в якій кваліфікації описувалися б в термінах навчальної навантаження, рівня, результатів навчання, компетентності і профілю.

Компетентнісний підхід, який в останні роки стає все більш популярним, перестає бути відносно локальною теорією, а поступово перетворюється у суспільне явище, що претендує на роль концептуальної основи, що проводиться у сфері освіти. Таким чином, спостерігаємо зміщення акценту зі знаннєвої парадигми в бік сформованості професійних компетенцій, так як від цього залежить ефективна професійна діяльність сучасного менеджера освіти.

Компетентнісний підхід у даний час є теоретико-методологічною основою модернізації вітчизняної освіти і передбачає комплексне оволодіння вміннями та знаннями. У слідстві чого по новому інтерпретується система методів навчання.

Компетенції інтерпретуються як єдина (узгоджена) мова для опису академічних і професійних профілів і рівнів вищої освіти. Іноді кажуть, що мова компетенцій є найбільш адекватною для опису результатів освіти. Відтак, В. І. Байденко стверджує, що в умовах України реалізація компетентнісного підходу може виступити додатковим чинником підтримки єдиного освітнього, професійно-кваліфікаційного та культурно-ціннісного простору [1, с. 10 – 11].

На думку В. О. Зимової впровадження компетентнісного підходу в освіту обумовлено світовими тенденціями інтеграції та глобалізації економіки; необхідністю гармонізації європейської системи вищої освіти»; що відбувається в останнє десятиліття зміною освітньої парадигми; багатством понятійного змісту терміну «компетентнісний підхід»; приписами і т. д. [2, с. 17].

Слід погодитись з думкою В. І. Байденко, що актуалізація компетентнісного підходу в останні десятиліття зумовлена цілим рядом факторів. Перехід від індустріального до постіндустріального суспільства пов'язаний із збільшенням рівня невизначеності довкілля, з зростанням динамізму протікання процесів, багаторазовим збільшенням інформаційного потоку. Активніше запрацювали ринкові механізми в суспільстві, зросла рольова мобільність, з'явилися нові професії, сталася демаркація колишніх професій, тому що до них змінилися вимоги – вони стали більш інтегрованими. Всі ці зміни диктують необхідність формування особистості, яка вміє жити в умовах невизначеності, особистості творчої, відповідальної,

стресостійкою, здатної робити конструктивні і компетентні дії в різних видах життєдіяльності [1, с. 45].

На думку В. І. Байденко використання компетентнісного підходу для опису результатів освітнього процесу як в європейських державах, так і в Україні, позитивно позначиться на можливості порівняння дипломів та ступенів, що видаються вітчизняними і зарубіжними вузами. Це сприятиме створенню єдиного ринку трудових ресурсів на Євразійському континенті, розширить можливості працевлаштування молодих фахівців – випускників українських та зарубіжних вузів [1, с. 46].

Слід зазначити, що актуальність використання компетентнісного підходу при підготовці менеджерів у сфері освіти обумовлена, з одного боку, об'єктивними вимогами виробництва, а саме:

- різноманіттям видів виробленої продукції;
- різною тривалістю технологічних процесів і необхідністю вибудовування системи прямих і опосередкованих (через пам'ятки, інструкції тощо) комунікацій;
- непередбачуваністю зміни природно-кліматичних факторів, а з іншого боку – міжнародними тенденціями розвитку вищої освіти та вже законодавчо встановленою формою представлення результатів вищої освіти на мові компетенцій випускників ЗВО.

А. А. Вербицький дотримується думки, що сучасна вища освіта повинна формувати нову систему універсальних знань, умінь, навичок, досвід самостійної діяльності й особистої відповідальності учнів, тобто сучасні ключові компетенції [3, с. 29], що ставить перед сучасними педагогами проблему визначення переліку ключових компетенцій.

Аналізуючи ситуацію в освітньому просторі, а саме процес професійного розвитку менеджерів у сфері освіти, можна говорити про те, що відзначаються «явища деформації, а іноді стагнації окремих компонентів і навіть діяльності в цілому, втрати її ціннісно-сміслових підстав, орієнтації на жорстко формальні результати, небажання відмовитися від сформованих, часом застарілих стереотипів. Рішення багатьох проблем можливо при спільному об'єднанні зусиль всіх учасників освітнього процесу в суспільстві, враховуючи грамотно організований (у першу чергу педагогом) процес комунікації.

Професійний розвиток педагога – безперервний процес розвитку ключових компетентностей, в тому числі і комунікативної. В рамках системи підвищення кваліфікації можлива координація діяльності педагога на актуалізацію власних можливостей. З точки зору психологічного підходу професійний розвиток полягає в реалізації «Я – концепції». Компетенції, в основі яких не тільки навички, знання, але й мотив, «Я – концепція», будуть працювати на результат. «Я – концепція» – це самовизначення, вибір стилю поведінки, сукупність сформованих переконань на основі знань і навичок, готовність до їх реалізації в різних життєвих ситуаціях. Таким чином, «Я – концепція» має в своєму складі когнітивний, оцінний, поведінковий компонент, вона надає почуття впевненості, переконаності в правильності

своїх поглядів, педагогічних переконань, почуття власної значущості. «Я – концепція» багато в чому визначає стиль поведінки.

На світовому ринку праці в цілому конкурентоспроможність управлінця підтримується професійної комунікативної компетентності, необхідної для стимулювання менеджерів сфері освіти до прийняття обумовлених ситуацією рішень і спонукання їх до самостійних дій.

О. В. Козина розглядає комунікативну компетентність як феномен відкритого типу, постійно поповнюється по мірі просування в професійному становленні [4, с. 64]. Комунікативна компетентність перевищує технічні характеристики спілкування, можливість налагоджувати контакти і створювати поведінкові стратегії.

Слід зазначити, що багато вчених визначають у своїх роботах комунікативну компетентність як ключову складову загальної професійності.

При дослідженні базових понять, було виявлено, що комунікативна компетентність – це здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з людьми, і до її складу, як правило, включають сукупність комунікативних умінь і навичок, що забезпечують ефективність спілкування.

Виділено у структурі комунікативної компетентності:

- професійну рефлексію – це формування системи уявлень про професію, професійно значущі ситуації та необхідності професійно важливих якостей.

- міжкультурну перцепцію – сприйняття суб'єктів один з одним на рівні різних культур.

- соціальну перцепцію, яка забезпечує сприйняття суб'єктів один одним як динамічний процес, в якому відбувається формування уявлення про сприйнятому, оцінювання і зміна поведінкових характеристик суб'єктів [5, с. 3].

На думку ряду авторів, структурними складовими комунікативної компетентності виступають такі вміння і навички, як:

- міжособистісне сприйняття і оцінка комунікативної ситуації (перцептивний компонент);

- самоаналіз та самооцінка власної поведінки у процесі спілкування (рефлексивний компонент);

- вибір адекватних засобів міжособистісної комунікації (інтегративний компонент) та управління процесом спілкування і регуляції власної поведінки (поведінковий компонент).

Досліджуючи розвиток комунікативної компетентності менеджерів, Хутаков А. Р. виділяє в її структурі такі компоненти:

- 1) мотиваційно-особистісний компонент (мотиви спілкування, стресостійкість, емпатія, комунікабельність, адаптивність та ін.);

- 2) когнітивний компонент (система знань про спілкування, таких, як розуміння людей одного в процесі їх спільної діяльності, типологічні особливості мислення, організаторські і комунікативні здібності);

- 3) поведінковий компонент (уміння і навички як способи спілкування) [8, с. 35].

На сьогодні, в психолого-педагогічній літературі виділена трирівнева модель (стратегічний, оперативно-тактичний і технічний рівні) комунікативної компетентності.

Перший (базовий) рівень – рівень комунікативних тактик. На цьому рівні комунікативна компетентність описується як комплекс знань і навичок, необхідних для здійснення успішної комунікації. Він включає в себе знання правил поведінки в типових ситуаціях, набір комунікативних тактик і наявність «відчуття доречності».

Оперативно-тактичний рівень – це здатність оперувати наявними знаннями та навичками для вирішення комунікативних завдань, вміння планувати і здійснювати комунікативні дії, включаючи вміння коригувати свої дії, а також трансформувати ситуацію в разі необхідності.

Стратегічний рівень комунікативної компетентності складають ті утворення, які забезпечують ситуативну орієнтування в комунікаціях. Сюди входять комунікативні установки, орієнтації і схильності, такі, як орієнтація на відкрите або закрите спілкування, установка на маніпулювання і т.д. [6, с. 206].

Європейська школа менеджменту яка є «енциклопедією» сучасних інноваційних процесів у світі і методів управління ними, на основі опитування представників промислових компаній, громадських і адміністративних служб склала «портрет ідеального керівника (менеджера)» сучасності, зазначивши, що для успішної роботи на керівних посадах потрібні, п'ять якостей: це лідерство, вміння впливати на людей; ефективне прийняття рішень; уміння працювати в команді; інтуїція; здатність яскраво подати свої ідеї і переконати всіх у своїй правоті. Іншими словами, необхідна комунікативна компетентність [6, с. 220].

Таким чином, людина не відбудеться як менеджер, якщо вона не вміє спілкуватися. Наявність або відсутність навичок міжособистісного спілкування впливає на бажані менеджером моделі поведінки і стиль його спілкування з підлеглими, а так само на вибір важелів для мотивування і шляхів розв'язання організаційних конфліктів.

Комунікативна компетентність – найважливіша складова професіоналізму менеджера у сфері освіти. Професійна і психологічна інформованість, бажання і практична підготовленість до комунікації є найважливішими характеристиками менеджера, в силу специфіки діяльності включеного в систему різноманітних комунікативних зв'язків. Тому комунікативна компетентність не просто – найважливіша характеристика фахівця-менеджера, але більше того, є однією з пріоритетних складових його професійної придатності.

На заході область соціально-наукового знання, відома як Communication Studies (теорія комунікації), посідає надзвичайно важливе місце, так як комунікативна освіта – необхідний компонент у підготовці кваліфікованого фахівця-менеджера, а комунікативна компетентність є найважливішою складовою сучасного професіоналізму. Очевидно, таким чином, що на сучасному етапі процес управління вимагає від менеджера у сфері освіти знань

і вмінь в області психології особистості, педагогіки, теорії комунікацій, соціології і т. д., тобто слід говорити про розвиток комунікативної компетентності, яка визначається вміннями:

- орієнтуватися в закономірностях поведінки людини у групі;
- формувати свій особистий авторитет;
- формувати свій стиль взаємин з людьми;
- впливати на людей, переконувати їх;
- організовувати взаємодію учасників комунікації так, щоб це призводило до задоволеності від спільної діяльності та її ефективності.

Для цього необхідно розвиток таких здібностей, як:

1. здатність розуміти самого себе (що передбачає усвідомлення власних мотивів, цілей, можливостей у сфері спілкування, поведінкових стереотипів);
2. здатність розуміти інших людей (що передбачає розуміння потреб, цілей, мотивів інших людей, особливостей їх поведінки);
3. здатність розуміти і прогнозувати розвиток взаємин (що означає здатність адекватно сприймати ситуацію спілкування, що складаються в процесі її відносини, усвідомлювати власний вплив на процес спілкування, розуміти причини виникаючих труднощів).

Про важливість комунікативної компетентності менеджерів писав у свій час Л. Якокка, і те, що студенти з блискучими здібностями ставали іноді досить посередніми менеджерами, пояснював тим, що вони не були товариськими.

Адже менеджери, в силу їх службових обов'язків, постійно залучені (згідно зі статистикою, близько 90 % робочого часу) до комунікативного процесу: спілкуються, а групах, виступають на зборах, складають листи, спілкуються по телефону і т. д. [6, с. 220].

Таким чином, в числі домінуючих функцій менеджера: встановлення комунікації; здійснення комунікації з метою отримання, передачі інформації; вплив на підлеглих за допомогою комунікації для досягнення організаційних цілей; прийняття рішень і їх реалізація за допомогою комунікації. І від рівня професійної, і, зокрема, комунікативної, компетентності керівника залежить, як поєднувати формальні та неформальні види комунікації, щоб домогтися оперативного донесення або отримання інформації, а значить, своєчасних ефективних дій для вирішення поставлених завдань.

Таким чином, комунікативна компетентність передбачає досвід взаємодії з оточуючими людьми, який потрібно для успішного функціонування у професійному середовищі і в суспільстві в цілому і дає можливість:

- вільно передавати і сприймати інформацію;
- розуміти невербальну мову спілкування;
- знати норми і правила спілкування;
- вступати в контакт з іншими з урахуванням їх статусних, соціально-культурних і вікових характеристик;
- вміння вести себе адекватно ситуації і використовувати це для досягнення своїх цілей;

– вміння впливати на співрозмовника таким чином, щоб переконати його в силі своїх аргументів, схилити на свою сторону;

– правильно оцінити співрозмовника як особистість, як потенційного конкурента або партнера і вибрати потрібну комунікативну стратегію [6, с. 222].

Резюмуючи, можна уявити комунікативну компетентність менеджера у сфері освіти як сукупність достатньо сформованих професійних знань, комунікативних та організаторських умінь, здатності до самоконтролю й самоосвіти, культури вербальної і невербальної взаємодії.

Сьогодні, незважаючи на кардинальні зміни у системі освіти на законодавчо-нормативному рівні (прикладом тому може служити включення в систему державних стандартів освіти переліку компетенцій, необхідних майбутнім фахівцям і визначаються змістом їхньої професійної діяльності), практика професійної підготовки фахівців для сфери менеджменту характеризується низкою суперечностей:

– між значущістю комунікативної компетентності менеджера в його професійній діяльності та недостатнім рівнем методичного забезпечення даного процесу при підготовці фахівця в галузі менеджменту;

– між вимогами, що пред'являються до рівня розвитку комунікативної компетентності фахівця-менеджера в умовах реальної професійної діяльності, і фактичним рівнем підготовки випускників ЗВО;

– між необхідністю розробки єдиних теоретичних положень, що визначають сутність і специфіку процесу формування комунікативної компетентності менеджера, і їх відсутністю в теорії і практиці професійної освіти;

– між необхідністю створення відповідної теоретичної моделі, що забезпечує формування комунікативної компетентності майбутнього фахівця сфери менеджменту, і її відсутністю в теорії і практиці вищої професійної освіти менеджерів.

Незважаючи на досягнення в теорії і практиці в області вирішення проблеми формування комунікативної компетентності менеджера у сфері освіти, доводиться констатувати, що на сьогодні, проблема розробки педагогічних умов формування комунікативної компетентності потребує особливої уваги. Це важливо, тому що комунікативна компетентність менеджера у сфері освіти проявляється не тільки у вирішенні професійних завдань, але і в тому, як людина сприймає, оцінює і розуміє світ за межами своєї професії, в кінцевому рахунку від цього залежить, чи буде в навчальному закладі створена сприятлива демократична атмосфера.

Сьогодні, при підготовці менеджерів у сфері освіти звертається недостатньо уваги на вміння свідомо конструювати за допомогою мовних засобів взаємодію з учнями, батьками, колегами по роботі; розрізняти в процесі спілкування свої смисли і смисли іншого, розуміти, що ці смисли можуть не збігатися і що мистецтво спілкування саме і полягає в умінні координувати різні смисли, тобто будувати взаєморозуміння.

Нинішній стан розвитку освіти показує, що педагоги недостатньо готові до системної роботи з формування комунікативних умінь учнів через навчальні предмети. Пояснюючи це, педагоги вказують різні причини:

- відсутність необхідної методичної літератури;
- труднощі при виділенні критеріїв сформованості комунікативних умінь;
- недостатню професійну компетентність у даному виді діяльності тощо.

Беручи до уваги існуючу проблему формування комунікативної компетентності менеджера у сфері освіти, слід визнати доцільним необхідність цілеспрямованого формування комунікативної компетентності вже під час підготовки майбутніх кадрів.

Аналізуючи сучасний стан та шляхи розвитку процесу комунікативної компетенції менеджерів у сфері освіти наявна можливість включення в систему підвищення кваліфікації педагогів наступних заходів:

- координація комунікативної діяльності педагога початкової загальної освіти на актуалізацію власних можливостей через розуміння педагогом нової ролі в освітньому процесі;
- активне поширення комунікативного інноваційного досвіду на шкільному, муніципальному, регіональному рівні через роботу творчих груп педагогів;
- реалізація результатів наукових досліджень в освітньому процесі на базі інноваційних шкіл;
- організація моніторингу результативності інноваційних процесів;
- створення розвивального освітнього середовища для всіх учасників освітніх відносин.

**Висновки.** Отже, виходячи з вищезазначеного, можливо зробити висновок, що формування комунікативної компетентності менеджерів у сфері освіти є неодмінною складовою сучасної системи освіти, яке регламентовано в чинному законодавстві України та визначено у Концепції розвитку освіти до 2025 року. Проте на сьогодні комунікативна компетентність менеджерів у сфері освіти має багато недоліків та потребує вдосконалення.

## Література

1. Байденко В. И. Модернизация профессионального образования: современный этап / Джерри ван Зантворт. М. : Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2002. 673 с.
2. Игнатова И. Б., Ильенко Н. М. Место коммуникативной компетенции в профессиональной педагога: образование и общество, 2015. № 6 (95). Ноябрь – декабрь. 42–46 с.
3. Вербицкий А. А. Основания для внедрения компетентностного подхода в образование : муниципальное образование: инновации и эксперимент, 2009. №3. 29–34 с.
4. Козина О. В. Формирование коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов в процессе кросскультурной коммуникации: мир науки, культуры, образования, 2009. №7. 64–67 с.



5. Ягулов В. В. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти / В. І. Свистун Наукові записки НаУКМА, серія «Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота», 2007. Т.71. 3 с.

6. Согачева О. В. Теория и практика коммуникационного менеджмента: гуманитарные, социально-экономические и общественные науки, 2013. № 3. 219–221 с.

7. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 року. Відомості Верховної Ради України. 2017 р. № 38–39. Ст. 380.

8. Андросова И. В. Структура и модель коммуникативной компетентности менеджера. Молодой ученый, 2015. №9. 498-500 с. – [Режим доступа] URL <https://moluch.ru/archive/89/18365/>

УДК 378

Ромашенко В.Є.,  
Желєзний І.І.

## ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ МЕНЕДЖЕРА ОСВІТИ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ

***Анотація.** На основі аналізу психолого-педагогічної літератури дається визначення поняття «освітнє середовище початкової школи». Розглядається рішення існуючих проблем у практиці формування освітнього середовища початкової школи. Розкрито основні критерії з урахуванням яких необхідно будувати освітнє середовище для учнів початкових класів. Проаналізовано основні характеристики та параметри освітнього середовища.*

***Ключові слова:** освіта, освітнє середовище, початкова освіта, освітнє середовище початкової школи.*

**Постановка проблеми.** Глобальні зміни у системі загальної середньої освіти України на сучасному етапі вимагають нових підходів до управління закладами освіти. Зокрема, сучасні вимоги до школи потребують високої професійної компетентності всіх учасників навчально-виховного процесу, а особливо – керівників загальноосвітніх навчальних закладів.

На всіх етапах розвитку та функціонування будь-яких сфер суспільства, виробництва, культури, науки, освіти будь-якої країни актуальною є проблема формування управлінської культури керівників та її поступовий цілеспрямований розвиток у процесі набуття післядипломної освіти, у системі підвищення кваліфікації та самоосвіти. У зв'язку з цим цілеспрямована управлінська підготовка керівників як менеджерів з широким науковим, професійним, фаховим і управлінським кругозором, розвинутим творчим практичним мисленням, високою управлінською компетентністю та культурою, спроможних, здатних і готових ефективно вирішувати весь комплекс управлінських завдань, що стоять перед ними як суб'єктами управління у різних структурах і установах, а також постійно нарощувати свій управлінський потенціал і практичний досвід в умовах сучасного інформаційного суспільства є актуальною системною організаційно-управлінською, психологічною та педагогічною проблемою.

**Аналіз останніх джерел і публікацій.** Глобальні тенденції розвитку освіти в Україні досліджувалися у працях С. Гончаренка, І. Зязюна, В. Кременя, В. Лугового, Л. Пуховської, О. Савченко, О. Сухомлинської та ін. Дослідники відзначають глобальну кризу освіти, що супроводжується порушенням гармонії між культурою і ментальністю і призводить до руйнації існуючої парадигми освіти, дестабілізації освітніх систем і, як наслідок, – зниження соціальної активності особистості. Подальший розвиток освіти науковці пов'язують із такими факторами, як демократизація, гуманізація, професіоналізм, інтеграція у світову культуру, безперервність освіти.

Аналіз наукових праць, які стосуються управлінської культури керівників, показує, що управлінська діяльність належить до міждисциплінарних наукових проблем, зокрема, таких:

- філософський аспект (обґрунтовуються методологічні основи поняттєво-категорійного апарату, критерії, принципи і структура управлінської діяльності (П. Анохін, І. Зязюн, І. Смоліков, Г. Щедровицький та ін.);

- соціально-економічний (досліджується проблема ефективності управління виробництвом, рівнів професіоналізму в управлінській діяльності (А. Ємельянов та ін.);

- психологічний (психологічне забезпечення управлінської діяльності, особистісний потенціал керівника, психологізація процесу підготовки майбутніх фахівців до специфіки управлінської діяльності, гуманізація професійної підготовки управлінських кадрів (А. Бандурка, Л. Карамушка, С. Москвичев, В. Рибалка, О. Романовський, В. Свистун та ін.);

- педагогічний (обґрунтовуються педагогічні проблеми підготовки фахівців до здійснення управлінської діяльності (О. Бойко, Л. Макодзей, Т. Мацевко, О. Романовський, В. Свистун, Л. Товажнянський тощо), менеджменту освіти (В. Луговий, В. Маслов, В. Пікельна та ін.), системи підготовки військових фахівців (М. Нецадим, В. Ягупов), у тому числі до управлінської діяльності (В. Король, Р. Торчевський, В. Шемчук та ін.).

**Мета статті** полягає у вивченні й узагальненні теорії та практики формування управлінської культури менеджера освіти в умовах магістратури вищого навчального закладу

**Виклад основного матеріалу.** Останніми роками система управління освітніми закладами зазнає значних труднощів, оскільки керівники навчальних закладів мають працювати в нових економічних і соціокультурних умовах. Вирішення стратегічних освітніх завдань залежить від якісного управління, що здійснюється у навчально-виховних закладах, компетентності і здібностей їх керівників, а також від оволодіння ними змістом, методами і формами ефективного управління. Тому сьогодні керівникам навчальних закладів необхідно постійно підвищувати свій рівень управлінської культури [4].

Проте, основні компетенції закладаються майбутнім керівникам закладів освіти ще на етапі навчання у вищих навчальних закладах, безпосередньо в умовах магістратури.

Управлінська культура становить собою складне системне динамічне утворення, що виражає сукупність, взаємодію та взаємовплив її ціннісно-мотиваційного, емоційно-вольового, когнітивного, менеджерського, праксеологічного, контрольно-оцінювального та суб'єктного складових. Рівень розвиненості цих складових відображає функціональну надійність управлінської культури конкретного керівника та адекватно забезпечує виконання поставлених перед ним управлінських завдань. Зміст управлінської культури виявляється в таких основних характеристиках:

- стилі управлінської діяльності керівника та інших суб'єктів управлінської діяльності в організації;
- цілях, цінностях і традиціях в управлінській діяльності суб'єктів управління;
- раціональній організації управлінської діяльності всіх суб'єктів управління в організації: чіткість, узгодженість, послідовність та дотримання службових і морально-етичних норм міжсуб'єктної взаємодії;
- організаційній культурі в установі (закладі);
- автоматизації та інформатизації процесу управління в організації;
- особистій поведінці, почутті міри, психологічному такті і відповідальності членів колективу організації;
- методиці проведення різноманітних нарад та їх управлінській ефективності;

загальному позитивному морально-психологічному кліматі в організації та управлінських структурах [5, сс. 299-300].

Ми погоджуємося з В. Лапшиною, яка зазначає, що формування культури управління відбувається під впливом таких факторів:

- підвищення рівня загальної культури населення України;
- підвищення рівня загальної та спеціальної освіти кадрів народного господарства;
- розвиток теорії управління народним господарством;
- накопичення практичного досвіду ефективного управління господарськими (комерційними) об'єктами;
- підвищення кваліфікації господарських кадрів;
- виховання господарських кадрів, передусім управлінських працівників;
- зростання вимог до управлінських кадрів тощо [3].

Дослідниця наголошує, що урахування й реалізація вимог культури управління в процесі різноманітної діяльності органів управління дають можливість підвищити якість управлінської праці, спростити різні управлінські операції і сам процес управління, поліпшити умови праці керівників, забезпечити узгоджену роботу апарату управління.

Система підготовки менеджерів освіти ввійшла у нашу систему підготовки у галузі освіти із зарубіжних країн, зокрема з Франції, США, Великобританії та ін. Так, в американській практиці використовуються «програми розвитку керівників», відбувається навчання управлінців за такими напрямками: короткотермінові та середньотермінові програми підвищення кваліфікації та перепідготовки; центри підвищення кваліфікації; за

програмами шкіл бізнесу, освітніх центрів та консультативних пунктів, які розробляються спеціально за замовленням організації [1, с. 74–76].

У нашій країні питання підготовки менеджерів освіти актуальні у зв'язку з тим, що здебільшого керівні посади в освітніх закладах обіймають люди, які не мають спеціальної управлінської підготовки.

Аналіз досліджень з проблеми професійної підготовки фахівців у ЗВО дозволив виявити такі протиріччя:

- між сучасними стандартами якості професійної підготовки майбутніх фахівців і системою забезпечення якості в менеджменті ЗВО, представленою частковими, однобічними, хаотичними заходами;

- координацією і підпорядкованістю професійної підготовки майбутніх фахівців єдиній меті й відсутністю єдиної концепції побудови професійно-освітніх програм підготовки;

- якостями особистості професіонала, необхідними для успішного здійснення майбутньої професійної діяльності, і способами та методами їх формування в процесі його навчання у ЗВО;

- цілісністю педагогічного процесу й свавіллям під час змісту цього процесу й вибору технологій його реалізації.

Професійна підготовка менеджерів освіти відповідно до закону України відбувається шляхом підвищення кваліфікації осіб, що обіймають керівні посади в освіті, та спеціальної магістерської підготовки.

Так, в Маріупольському державному університеті менеджерів освіти готують за спеціальністю 8. 18010020 «Управління навчальним закладом (загальноосвітній навчальний заклад)».

Підготовка директорів загальноосвітніх навчальних закладів, здійснюється за навчальним планом, який складається з трьох основних розділів: «Загальна підготовка», «Професійна підготовка», «Практична підготовка».

Навчально-тематичний план розрахований на 1080 навчальних годин, зокрема 354 годин лекційних, 336 годин практичних занять.

До розділу «Загальна підготовка» (180 годин) включені питання управлінської деонтології, іноземної мови, методології, історії управління освітою, ділової української мови, охороні праці в галузі.

У розділі «Професійна підготовка» (270 годин) розглядаються питання теорії і практики управління в освіті, проблеми управління фінансово-економічної діяльності, актуальні проблеми психології управління, трудове і контрактне право, менеджмент організації.

У розділ «Практична підготовка» (630 годин) передбачено проведення обміну досвідом роботи в якості керівника закладу освіти, та методиста. 270 годин відселено для підготовки та написання кваліфікаційної роботи.

Додатково в навчальному плані зазначені дисципліни за вибором: інформаційне забезпечення управління в галузі освіти, піар-технології і реклама в галузі освіти, соціологія управління, діловодство у галузі освіти, акмеологія управління, соціально-педагогічна служба в навчальних закладах, самоменеджмент керівника навчального закладу, педагогічна майстерність

керівника, організація профільного навчання у закладах освіти, організація інклюзивного навчання у закладах освіти, інноваційна діяльність керівника закладу освіти, креативний менеджмент в освіті організація початкової освіти, організація дошкільної освіти.

У державному закладі – Південноукраїнському національному педагогічному університеті імені К. Д. Ушинського відбувається підготовка магістрів зі спеціальності «Управління навчальними закладами». Підготовка менеджерів освіти за цією спеціальністю здійснюється згідно з галузевим стандартом: освітньо-кваліфікаційної характеристики (ОКХ) та освітньо-професійної програми (ОПП), за навчальним планом, розробленим кафедрою управління освітніми закладами та державною службою.

У навчальному плані передбачено низку дисциплін гуманітарних і соціально-економічних циклів, фундаментальних і професійно-орієнтованих дисциплін, а також дисципліни за вибором ЗВО та вибором студента (спецкурси тощо).

Відсотковий розподіл годин кожного циклу такий: нормативна частина – 67 %, вибіркова – 33 %. Нормативна частина об'єднує два цикли: цикл гуманітарних та соціально-економічних дисциплін і цикл фундаментальних та професійно орієнтованих дисциплін, а також варіативні дисципліни.

Цикл гуманітарних і соціально-економічних дисциплін складається з таких навчальних курсів: «Правові аспекти УНЗ» (108 год), «Теорія організацій» (108 год), «Менеджмент організацій» (72 год), «Управління фінансово-економічною діяльністю» (108 год), «Управління трудовими ресурсами» (108 год), «Соціальна та екологічна безпека діяльності» (36 год) та «Соціально-економічні аспекти управління освітою» (72 год).

Цикл фундаментальних і професійно орієнтованих дисциплін передбачає вивчення таких навчальних курсів: «Керівник навчального закладу» (72 год), «Управління навчально-виховною діяльністю» (108 год), «Управління змістом робіт» (36 год), «Управління інформаційними зв'язками» (72 год), «Техніка управлінської діяльності» (108 год), «Аудит і оцінювання в галузі освіти» (108 год), «Психологія управління» (72 год), «Освітні технології» (108 год), а також управлінську практику (144 год).

Варіативна частина передбачає вивчення таких дисциплін, як «Управління конфліктами в закладах освіти» (72 год), «Професійно-мовленнєва комунікація сучасного керівника» (72 год), «Методологія наукового пізнання в галузі освіти» (72 год), «Філософія освіти та державна політика у галузі освіти» (72 год), «Соціально-психологічна служба в закладах освіти» (36 год), «Іміджологія» (72 год), «Управління процесом впровадження інновацій в закладах освіти» (36 год), «Паблік рілейшнз» (36 год), «Управління проектами в галузі освіти» (108 год), «Іноземна мова у сфері ділового спілкування» (72 год), «Ділова українська мова» (36 год) та «Акмеологія» (36 год) [1].

В Одеському обласному інституті удосконалення вчителів готують менеджерів освіти за такими напрямками: директори загальноосвітніх навчальних закладів; директори шкіл з проблем організації профільного

навчання та заступники директорів загальноосвітніх навчальних закладів з навчально-виховної роботи. Підготовка за кожним з напрямів передбачає кілька змістових навчальних розділів, за якими здійснюється підготовка. Так, підготовка директорів загальноосвітніх навчальних закладів, директорів шкіл з профільним навчанням та заступників директорів загальноосвітніх навчальних закладів з навчально-виховної роботи здійснюється за навчальним планом, який складається з трьох основних розділів: «Соціально-гуманітарна підготовка», «Функціональна підготовка» та «Актуальні питання теорії та методики управління освітою».

Навчально-тематичний план розрахований на 161 навчальну годину, зокрема 84 годин лекційних, 77 годин практичних занять.

До розділу «Соціально-гуманітарна підготовка» (20 годин) включені питання філософії та соціології освіти, українознавства, екології та забезпечення життєдіяльності учасників навчально-виховного процесу.

У розділі «Функціональна підготовка» (20 годин) розглядаються питання соціального розвитку освіти України, проблеми удосконалення навчально-виховного процесу відповідно до документів з реформування освіти України, актуальні проблеми педагогіки і психології та законодавча база функціонування і розвитку освіти.

Розділ «Актуальні питання теорії та методики управління освітою» (93 години) представлений найважливішими аспектами теорії та практики управління закладами освіти, висвітлює науково-теоретичні й методологічні засади модернізації загальної середньої освіти, основні принципи фінансування сучасного закладу, розкриває можливі шляхи та проблеми впровадження профільного навчання, а також інші аспекти діяльності навчального закладу.

Загалом навчально-тематичним планом передбачено також проведення обміну досвідом роботи (4 години), факультативні курси (12 годин) та ознайомлення слухачів з роботою керівників шкіл міста Одеси та області (12 годин). Також заплановано 18 годин (поза планом) на індивідуально-творчу роботу та ознайомлення слухачів з особливостями викладання основ наук у закладах освіти. Контроль за набутими знаннями відбувається шляхом вхідного діагностування.

Здебільшого підготовка менеджерів освіти в Одеському обласному інституті удосконалення вчителів здійснюється за майже однаковими навчальними планами. Але під час підготовки директорів загальноосвітніх закладів запланований практикум з використання комп'ютерно-інформаційних технологій в управлінні навчальним закладом, чого немає в підготовці директорів шкіл з профільним навчанням. Також є невеликі відмінності при підготовці заступників директорів загальноосвітніх навчальних закладів з навчально-виховної роботи.

Так, на розділі «Соціально-гуманітарна підготовка» відведено 18 годин; «Актуальні питання теорії та методики управління освітою» – 93 години. Також навчально-тематичним планом передбачено проведення спецкурсу на 12 годин, чого немає при підготовці директорів [2].

Аналіз змісту навчальних програм свідчить, що загалом підготовка менеджерів освіти враховує необхідність виконання менеджерами освіти визначених функцій управління (мотиваційно-цільових, інформаційно-аналітичних, регулятивно-корекційних, організаційно-виконавчих, планово-прогностичних, контрольно-діагностичних тощо), які забезпечують ефективність професійної діяльності менеджерів освіти. Проте слід констатувати, що єдина класифікація функцій управління, на якій базується підготовка менеджерів освіти, відсутня. Саме тому в процесі підготовки менеджерів освіти спостерігається часткове вивчення окремих функцій. Наприклад, мотиваційно-цільова функція в межах дисциплін «Управління трудовими ресурсами», «Психологія управління» розглядається як мотиваційна.

У курсі «Теорія і практика управління в освіті» вивчаються питання, пов'язані з мотивуванням діяльності персоналу, подається теорія мотивації, форми та механізми стимулювання членів колективу. Але ефективного виконання мотиваційно-цільових функцій забезпечено не тільки мотивацією менеджерів освіти. Стрижневими виступають цільові функції, оскільки ніяка мотивація не спроможна забезпечити бажані результати, якщо не задана ціль. За таких умов результати завжди будуть незадовільними.

Підготовка до виконання інформаційно-аналітичних функцій відбувається в межах дисциплін «Інформаційне забезпечення управління в галузі освіти», «Піар-технології і реклама в галузі освіти», «Управління фінансово-економічною діяльністю», які розглядають інформаційні зв'язки в закладах освіти, види інформації та класифікації, аналітичну діяльність та її типологію, види аналізів та процедури їх проведення. Але вважаємо доцільним більше уваги приділяти практичним навичкам застосування інформаційних мереж (відповідних комп'ютерних програм) в умовах сучасної технологізації навчального процесу.

У межах дисциплін «Менеджмент організацій», «Техніка управлінської діяльності», «Управління навчально-виховною діяльністю» відбувається підготовка до здійснення планово-прогностичних функцій. Вивчаються види планів та їх особливості, система планів, що регулюють навчальну діяльність освітнього закладу, стратегічне планування. Проте не зрозуміло, чому саме планування розглядають окремо від аналізу, оскільки неможливо прогнозувати без результатів аналітичної діяльності.

У процесі підготовки менеджерів освіти багато уваги приділяється контролю як функції управління. Окремі аспекти контролю розглядаються при вивченні дисциплін «Управлінська деонтологія», «Управління навчально-виховною діяльністю», «Керівник навчального закладу», «Психологія управління», «Менеджмент організацій».

У межах дисципліни «Педагогічна майстерність керівника» висвітлюються домінуючі категорії педагогічної діагностики, моніторинг в освіті, що передбачає вміння складати різні формати тестів, а також діагностування навчальних досягнень учнів. Проте при такому вивченні

порушений логічний взаємозв'язок між контролем і діагностикою, що разом утворюють групу контрольно-діагностичних функцій.

Проаналізувавши особливості підготовки менеджерів освіти в умовах магістратури можемо виділити основні принципи формування управлінської культури, а саме:

- принцип багатофункціональності процесу формування управлінської культури керівника;

- принцип системності навчання, який передбачає цільову відповідність змісту, форм, методів, засобів і критеріїв оцінки результатів навчання;

- принцип індивідуалізації – вибір оптимального освітнього маршруту керівника у відповідності з рівнем сформованості управлінської культури й готовності до самоосвітньої діяльності, орієнтацію на динаміку індивідуального розвитку магістрів;

- принцип єдності самоосвіти й організованого навчання керівників;

- пріоритет самоосвітньої діяльності керівників;

- принцип опори на професійний досвід керівників, орієнтація на подолання утруднень і проблем управління освітнім закладом;

- принцип суб'єктної орієнтації – спрямованість на розвиток особистості керівника як суб'єкта професійної діяльності, що передбачає оволодіння ним засобами й методами самоосвіти та професійного саморозвитку;

- принцип особистісної педагогічної взаємодії, що передбачає діалогізацію взаємодії, відмову від рольових позицій викладача і студентів, проблематизацію як засіб активізації їх суб'єктної позиції в освітньому процесі магістратури, індивідуалізацію.

**Висновки.** Отже, українська управлінська культура у сфері освіти наразі формується. Реформування системи освіти зумовило потребу підготовки професіоналів-менеджерів у цій сфері. Але наше історичне минуле, наш менталітет, звичайно, впливають на формування нової управлінської культури і в позитивному, і в негативному плані.

## Література

1. Берека, В. Є. Магістерська підготовка майбутніх менеджерів освіти : монографія / В. Є. Берека ; за ред. А. Сиротенка. – Хмельницький : Вид-во ХГПА, 2008. – 357 с.

2. Киричков, Ю. В. Неперервна ступенева освіта. Управління. Оцінювання знань : монографія / Ю. В. Киричков. – К. : Політехніка, 2001. – 162 с.

3. Лапшина В.Л. Формирование управленческой культуры менеджера в условиях становления рыночных отношений: дисс. ... на соискание научн. степени канд.пед.наук по спец.: 13.00.01 «Теория и история педагогики». – Киев, 1995. – 143 с.

4. О. Кравчук Управлінська культура керівника навчального закладу як чинник ефективного функціонування освітньої установи <http://eprints.zu.edu.ua/17514/1/Кравчук%202.pdf>

5. Управлінська культура і компетентність керівників як системна психолого-педагогічна проблема / В. В.Ягулов, В. І. Свистун, М. А. Кришталь, В. М. Король. // Збірник наукових праць національної академії державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні та психологічні науки. – 2013. – №4. – С. 291–301.



**ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МЕНЕДЖЕРА ОСВІТИ**

*На основі аналізу психолого–педагогічної літератури надається визначення поняття професійної компетенції менеджера освіти; досліджуються основні складові професійної компетенції сучасного управлінця в галузі освіти.*

**Ключові слова:** компетентність, професіоналізм, професійна компетентність менеджера освіти.

**Постановка проблеми.** Соціально-економічний розвиток України в умовах глобалізації визначає необхідність підготовки менеджерів нового типу. У ситуації посиленої конкурентоспроможності на ринку праці актуальним постає питання забезпечення успішності особистості в професійних досягненнях та кар'єрних очікуваннях. Рушійною силою реформування освітнього процесу є педагогічні кадри, а саме досвідчені фахівці, які здатні до професійного розвитку.

На якості кадрового забезпечення навчальних закладів базується ефективно вирішення завдань професійної освіти. Наразі менеджер освіти повинен не тільки володіти теоретичними знаннями, а й постійно вдосконалювати свою професійну компетентність.

**Аналіз останніх джерел і публікацій.** Питанням педагогічної майстерності, складових професіоналізму сучасного фахівця присвятили свої праці В. Адольф, Ю. Варданян, Е. Зеєр, І.Зязюн, І. Колесникова, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна, Е. Рогов, Є.Сахарчук, В. Сериков, В. Синенко, А. Щербаков та ін.

Аналіз спеціальної літератури дає підставу стверджувати, що формування менеджера можливе лише на засадах спеціальної поетапної професійної підготовки, на основі поєднання науково-теоретичних досягнень науки, організаційно-технологічних розробок, досвіду провідних шкіл менеджменту, що забезпечують високий рівень підготовки високо кваліфікованих фахівців. Запорукою якісної професійної підготовки менеджера-професіонала є оптимально організований навчальний процес у вищому навчальному закладі, постійне вдосконалення бізнес-освіти [3,с.124].

Водночас вважаємо, що у вітчизняній педагогічній науці питання сучасного розвитку професійної компетентності менеджерів освіти в умовах навчання в університеті досліджено й проаналізовано недостатньо, що ініціює різносторонній аналіз та узагальнення дослідницьких матеріалів у царині порушеної проблеми. Наведене вище зумовило актуальність обраної проблематики та необхідність її детального опрацювання.

**Мета статті** полягає у вивченні й узагальненні змісту професійної компетентності менеджерів освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасний етап розвитку суспільства та інтеграція України до Європейського союзу ставлять якісно нові завдання в галузі вищої освіти. Ці сучасні інтеграційні процеси в освітньому просторі доповнюються новими ціннісними орієнтаціями, спрямованими на гуманізацію всіх сфер життєдіяльності.

Головною метою освіти за визначенням Національної доктрини розвитку освіти України в ХХІ ст. є створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина України.

Нова модель української освіти передбачає удосконалення підготовки фахівця в умовах вищої школи, становлення його як професіонала «менеджера-управлінця», котрий не лише знає свою професію на високому рівні, а й є професійно компетентним. Тому на сьогоднішній день актуальною є потреба у висококваліфікованих фахівцях, які б не тільки орієнтувалися у питаннях освітнього менеджменту, а й самостійно знаходили й аналізували необхідну інформацію, раціонально використовували отримані знання для вирішення професійних завдань і проблем та вивчали особливості найсучасніших тенденцій в сфері управління.

Удосконалення ступеня професійної компетентності вчителів – один із основних напрямів реформування сучасної системи вищої освіти. Особливо значущим є набуття професійних компетенцій для майбутніх менеджерів освіти.

У Законі України «Про освіту» зазначено, що педагогічні та науково-педагогічні працівники зобов'язані постійно підвищувати професійний рівень, педагогічну майстерність, загальну культуру [1]. Отже, менеджер освіти зобов'язаний на сучасному етапі модернізації системи освіти постійно підвищувати рівень своєї професійної компетентності.

На сьогоднішній день в науковій літературі існує багато визначень поняття «професійна компетентність», що свідчить про певну термінологічну невизначеність. Дане поняття є багатогранним, адже його розуміють у багатьох аспектах: психологічному, педагогічному, філософському, правовому тощо.

Варто зазначити, що інтерес до визначення та розуміння сутності поняття «компетентність» виявляють як українські, так і зарубіжні науковці. Відтак, цікавим стане дослідження різних точок зору із зазначеного питання.

У словнику іншомовних слів поняття компетентність трактується як: 1) авторитетність, обізнаність; 2) володіння компетенцією. Компетенція трактується як: 1) коло повноважень певної установи або посадової особи; 2) коло питань, в яких дана особа добре поінформована, має знання, досвід, що дає їй змогу розв'язувати проблеми [2, с. 405].

Приналежність людини до тієї чи іншої професії виявляється в особливостях її діяльності і способу мислення. Педагогічна професія належить до групи професій, предметом яких є інша людина. Головна її відмінність від інших професій типу «людина-людина» полягає в тому, що вона належить як до класу перетворюючих, так і до класу керуючих професій одночасно. Маючи за мету своєї діяльності становлення і перетворення особистості, педагог

покликаний керувати процесом її інтелектуального, емоційного та фізичного розвитку, формування її духовного світу [3, с.122].

Досліджуючи дане питання, С. Уїддет та С. Холліфорд визначають компетентність як «здатність, необхідну для вирішення робочих завдань і для отримання необхідних результатів роботи», а компетенцію, як «здатність, що відображає необхідні стандарти поведінки» [4].

Цікавою є позиція А. Хуторського, який розмежовує ці поняття, використовуючи їх одночасно й вкладаючи в них різний зміст. На його думку «компетенція – це сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), які є заданими щодо відповідного кола предметів і процесів, і необхідними для якісної продуктивної дії стосовно них. Компетентність – це володіння людиною відповідною компетенцією, що характеризує її особистісне ставлення до предмета діяльності» [5, с.58–59].

У дослідженнях В. Адольф визначає, що «професійна компетентність – це складне утворення, що вміщує комплекс знань, умінь, властивостей і якостей особистості, що забезпечують варіативність, оптимальність та ефективність побудови навчально–виховного процесу» [3, с. 118].

На думку Д. Савельєва «професійна компетентність може бути окреслена як здатність посадової особи успішно реалізувати (вирішувати) завдання, що відносяться до її компетенції. Він окреслює професійну компетентність «як здатність працівника якісно й безпомилково виконувати свої функції, як у звичайних, так і в екстремальних умовах, успішно опановувати нові знання й швидко адаптуватися до змінних умов» [6, с. 59].

Професійну компетентність педагога М. Кухарєв окреслює як «високий рівень його підготовленості, зумовлений знанням стратегії продуктивної педагогічної діяльності, взаємодіючих у ній структурних компонентів і критеріїв для вимірювання ступеню її продуктивності» [8, с. 114].

В. Кричевський визначаючи сутність професійної компетентності, визначає сукупність певних ознак, а саме: 1) наявність знань для успішної діяльності; 2) усвідомлення значущості вказаних завдань для майбутньої професійної діяльності; 3) набір операційних умінь; володіння алгоритмами вирішення професійних завдань; 4) здатність до творчості у вирішенні професійних завдань. Вчений виділяє чотири види професійної компетентності:

- функціональна (реалізація професійних знань);
- інтелектуальна (здатність до аналітичного мислення й комплексного підходу до виконання своїх обов'язків);
- ситуативна (діяльність залежно від професійної ситуації);
- соціальна (реалізація комунікативних та інтеграційних здібностей) [8, с. 114].

Професійну компетентність Н. Кузьміна розглядає з позиції взаємозв'язку виконання педагогом певної діяльності та сформованості в нього таких якісних характеристик, як інформованість, авторитетність, організованість, що дають можливість продуктивно розв'язувати навчально-виховні завдання, спрямовані на формування особистості учня [8, с. 115].

Звернемо увагу на дослідження Л. Бірюк, яка констатує, що компетенція належить посаді, а компетентність – конкретному працівнику. При цьому дослідник вказує на три варіанти співвідношень вказаних понять: компетентність нижча компетенції, компетентність відповідає компетенції, компетентність перевищує компетенцію. Згідно першого варіанту працівник не може займати певну посаду з огляду на відсутність необхідних професійних знань, умінь і навичок в обсязі, якого вимагає посада. Такий стан називається професійною (посадовою) невідповідністю. Компетентність, що відповідає компетенції свідчить про повну професійну відповідність. Компетентність, що перевищує компетенцію характеризується неможливістю професійної самореалізації особистості в межах певної посади. Досягнутий рівень компетентності потребує іншої посади або присвоєння відповідного розряду, категорії тощо [9, с 41–42].

В. Сластьонін розглядає модель професійної компетентності викладача як «єдність його теоретичної і практичної готовності». Він об'єднує педагогічні уміння в чотири групи таким чином:

1) уміння «переводити» зміст об'єктивного процесу виховання у конкретні педагогічні завдання;

2) уміння будувати і приводити у рух логічно завершену педагогічну систему: комплексне планування освітньо–виховних завдань; обґрунтований відбір змісту освітнього процесу; оптимальний вибір форм, методів і засобів його організації;

3) уміння виділяти і встановлювати взаємозв'язки між компонентами і факторами виховання, приводити їх в дію;

4) уміння оцінювати результати педагогічної діяльності: самоаналіз і аналіз освітнього процесу і результатів діяльності викладача; визначення нового комплексу домінуючих педагогічних завдань [3,с.134].

За іншою класифікацією, професійна компетентність викладача включає такі компоненти:

1) спеціальна компетентність – підготовка до самостійної реалізації певних видів діяльності, вміння вирішувати типові професійні завдання і оцінювати результати своєї діяльності, здатність самостійно здобувати нові знання та вміння за фахом;

2) персональна компетентність – здатність до постійного професійного зростання та підвищення кваліфікації, а також реалізації себе в професійній діяльності;

3) соціально–правова компетентність включає знання й уміння в галузі взаємодії з громадськими інститутами та людьми, а також здатності професійно спілкуватися і гідна поведінка;

4) екстремальна компетентність – здатність діяти у раптово ускладнених умовах, при аваріях, надзвичайних ситуаціях [10, с.22].

Найбільш повно структуру професійно–педагогічної компетентності майстрів виробничого навчання будівельного профілю в системі післядипломної педагогічної освіти висвітлила О. Юртаєва. Науковець зазначає, що професійна компетентність складається з педагогічного,

фахового (будівельного) й особистісного компонентів, які між собою тісно взаємопов'язані. Вимоги до особистості майстра виробничого навчання науковець розглядає як складники професійно – педагогічної компетентності, до яких відносить такі:

– високу фахову компетентність (передбачає глибокі знання й широку ерудицію в предметній галузі, нестандартне креативне професійне мислення, володіння творчими методиками, технологіями та методами розв'язання різноманітних виробничих завдань галузі);

– педагогічну компетентність (знання основ педагогіки, педагогічних аспектів інтелектуальної, практичної діяльності, володіння сучасними методами, засобами, технологіями навчання та виховання, організаційними формами навчання, організації власної педагогічної діяльності, стимулювання й організації навчальної діяльності учнів закладів профтехосвіти);

– психологічну компетентність (знання основ загальної психології, психології праці, інженерної та педагогічної психології, медико-біологічних аспектів інтелектуальної, практичної діяльності, психологічних основ педагогічної діяльності майстра виробничого навчання й навчальної діяльності учнів);

– соціально-економічну компетентність (знання майстром виробничого навчання глобальних процесів розвитку цивілізації та функціонування сучасного українського суспільства, особливо – економічної сфери, а також основ соціології, економіки, менеджменту й права, особливостей функціонування ринку праці та відповідної галузі);

– комунікативну компетентність (володіння ефективними прийомами, способами, методами, засобами міжособистісного спілкування в педагогічному середовищі, сформованість культури професійного мовлення та публічного виступу);

– високу професійну й загальну культуру (сформованість наукового світогляду, стійкої системи духовних, культурних, моральних, правових, екологічних, валеологічних, фахових та інших цінностей у їх професійному, національному, загальнонародському вимірах);

– суб'єктну компетентність (наявність професійного світогляду), яка має конкретну професійно-педагогічну спрямованість на повне розкриття власних потенційних інтелектуальних, особистісних і спеціальних здібностей у процесі педагогічної діяльності в ПТНЗ [11, с. 40–41].

Безумовно, професійна компетентність є найголовнішою складовою професіоналізму менеджера освіти, до якої входять: загальнокультурна компетентність, комунікативна компетентність, психолого-педагогічна компетентність, управлінська контролювальна компетентність.

Загальнокультурна компетентність характеризується знанням правових аспектів і культури взаємодії освітнього закладу з сім'єю, суспільством, державними (недержавними) освітніми установами; наявністю уявлень про способи придбання, зберігання і передачі соціального досвіду, базисних цінностей культури; достатнім рівнем освіченості для самоосвіти і самостійного вирішення проблем та відстоювання своєї позиції, високої

організаційної культури поведінки. Передбачає володіння навичками і вміннями фізичного самовдосконалення, культурою мислення, вмінням на науковій основі організувати свою працю, застосовуючи сучасні інформаційні технології управління.

Комунікативна компетентність передбачає володіння культурою мовлення, технологіями комунікативних процесів (навичками і прийомами спілкування, ведення наукових і науково-методичних нарад, ділових бесід, переговорів), оперування прийомами попередження та вирішення конфліктів у колективі, знанням основ ділового спілкування іноземною мовою.

Психолого-педагогічна компетентність передбачає знання законодавства України у сфері освіти, закономірностей педагогічного процесу, сучасних психолого-педагогічних теорій навчання, виховання і розвитку; знання методологічних підходів до управління, нових інформаційних технологій в управлінні освітою; володіння методами складання нормативно-правових та організаційних документів, що регламентують діяльність освітнього закладу, методами контролю, зовнішньої і внутрішньої оцінки діяльності освітньої установи, методами навчання і самонавчання в процесі своєї діяльності та діяльності у кооперації з колегами.

Знати і вміти науково аналізувати соціально-значущі проблеми та процеси, використовувати методи досліджуваних наук у різних видах професійної діяльності; розвивати здатність до проектної та прогнозної діяльності, знати принципи системного аналізу, вміти поставити мету і визначити завдання щодо реалізації професійних функцій, використовувати для їх вирішення методи досліджуваних наук, основ педагогічної діяльності в роботі над міждисциплінарними проектами; вміти використовувати інформацію для орієнтування в основних поточних проблемах управління, економіки, права і вміти організувати та провести практичні дослідження в сфері освіти, конкретних форм управління; володіти методами складання програм нововведень, розвитку та розробки плану заходів щодо реалізації цих програм; володіти культурою і технікою ведення дискусій, прийомами впливу на аудиторію; володіти методиками маркетингу в бізнес-освіті.

Особливу увагу потрібно виділити управлінській компетентності менеджера освіти. Незважаючи на те, що багато досліджень у галузі вищої професійної освіти здійснюються з позицій компетентнісного підходу, як і раніше управлінська компетентність менеджера освіти та її структура вивчені недостатньо. У практиці вищої професійної освіти не завжди спостерігається комплексний розвиток компонентів управлінської компетентності менеджерів освіти. Однозначно сформульованого визначення поняття «управлінська компетентність» менеджера освіти не існує. Нині відсутні дослідження, у яких комплексно вивчено зазначену проблему.

Управлінська контролювальна компетентність менеджера освіти передбачає знання видів контролю (попередній, поточний, періодичний, підсумковий, тематичний); методів контролю (спостереження, бесіда, перевірка документації, письмові перевірки, аналіз і самоаналіз уроку, тестування, опитування, анкетування, графічна перевірка); етапів контролю

(підготовчий, етап активних дій, заключний та контроль за виконанням рішень); форм контролю (усна, письмова, фронтальна, групова, індивідуальна); напрямів внутрішньошкільного контролю (контроль за: виконанням навчальних програм і планів; використанням годин варіативної частини навчального плану; організацією індивідуального навчання школярів; рівнем знань, умінь, навичок учнів; методичною роботою; роботою класних керівників; відвідуванням учнями школи, за здійсненням педагогічного всеобучу батьків та якістю уроків); складників діагностувальної діяльності; етапів діагностування та вміння використовувати різні види й методи контролю; дотримуватись етапів контролю; використовувати різні форми контролю й діагностики [12.с.136].

На ринку праці найбільш поширеними є два підходи до компетенцій менеджерів освіти:

1) Поступове додавання нових компетенцій при просуванні вгору кар'єрними сходинками. У цьому випадку набір компетенцій розширюється відповідно кар'єрному зростанню: чим вище позиція менеджера, тим більший наголос робиться на навчанні, розвитку лідерських якостей та компетенцій. При цьому частка функціональних задач та навичок відпадає. До основних лідерських компетенцій можна віднести етику та чесність, інтелектуальні здібності, зрілість і розсудливість та ін. На більш високому рівні управління потрібні необхідні лідерські компетенції, при подальшому просуванні по кар'єрними сходинками – компетенції «мудрого» керівника, в тому числі передбачення глобальних перспектив, «вирощування» інновацій;

2) Поступовий розвиток єдиного набору компетенцій. У цьому випадку в організації формується єдиний склад компетенцій для всіх рівнів персоналу, але на різних щаблях кар'єри вони по-різному проявляються.

Як видно, перший спосіб дає можливість співробітникові сконцентруватися на кожному рівні кар'єрних сходів на певних компетенціях, а відділу навчання сфокусуватися на них і вибудувати комплексні програми навчання. При прийнятті рішення про просування кожен співробітник розуміє, які він повинен компетенції демонструвати впевнено, а на які мати потенціал.

Другий спосіб забезпечує при навчанні управлінців спадкоємність програм навчання – вони проходять все ті ж тренінги (наприклад, комунікації або зворотний зв'язок), але на більш високому рівні (комунікації не персональні, а з цілою командою, зворотній зв'язок з елементами коучингу тощо).

Навчання менеджерів освіти має поєднувати в собі постійне підвищення рівня їх знань у професії і розвиток управлінських навичок. Чим вище керівник підіймається кар'єрними сходами, тим більша увага приділяється саме управлінським компетенціями.

До ключових понять сучасного менеджменту освіти відносяться ефективно цілепокладання, комунікативна компетентність та робота із співробітниками, персональний та корпоративний тайм-менеджмент, вміння відпочивати, здатність творити тощо.

Досвід навчання менеджерів освіти говорить про те, що найкращий спосіб розвинути цю компетенцію – це створення можливості брати участь у стратегічних проектах компанії і запрошувати професорів провідних бізнес-шкіл та університетів.

**Висновки.** Виходячи із вищезазначеного, зробимо висновок про те, що на сьогодні відносно розуміння сутності поняття «професійна компетентність» постерігається певна термінологічна невизначеність, що обумовлює багатозначність та багатоаспектність дефініції. Проаналізувавши погляди дослідників на визначення поняття «професійна компетентність» стає можливим надати власне трактування поняття: як сукупність необхідних для виконання управлінських обов'язків та / або наявних у людини знань, навичок, здібностей, ділових і особистісних якостей, поведінкових моделей і відносин до роботи, компанії та особам, з якими взаємодіє менеджер, орієнтовані на ефективне виконання управлінських обов'язків.

Отже, на сьогодні професійну компетентність розуміють як: 1) інтегровану якість особистості; 2) результат професійної освіти; 3) інтеграція знань, умінь, навичок, емоційно-ціннісного ставлення; 4) характеристика теоретичної, практичної підготовленості фахівця до здійснення педагогічної діяльності

Таким чином, рівень професійної компетентності менеджерів освіти визначається певним рівнем готовності носія конкретної спеціальності до професійної діяльності в певній галузі. Це обумовлює прагнення індивіда до професійного зростання по мірі подолання кожного з рівнів у процесі особистісного становлення.

Реалії сьогоdnішнього дня такі, що для успішної професійної діяльності менеджеру освіти необхідно мати поряд з фундаментальними знаннями і практичними вміннями здатності до інновацій, розширення сфери діяльності, готовність до постійного самонавчання.

## Література

1. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 року // Відомості Верховної Ради України. -2017. - № 38-39. - Ст. 380
2. Словник іншомовних слів: 23000 слів та термінологічних словосполучень / уклад. Л. О. Пустовіт, О. І. Скопненко, Г. М. Сюта, Т. В. Цимбалюк. - К.: Довіра, 2000. - 1017 с.
3. Сластенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений /В.А.Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н.Шиянов/ Под ред. В.А.Сластенина.- М.: Издательский центр «Академия», 2002. -576 с.
4. Уиддет С. Руководство по компетенциям [Электронный ресурс] / С.Уиддет, С. Холлифорд. - Режим доступа: <http://www.hrportal.ru/pages/hrm/comr01.php>.
5. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования /А. Хуторской // Народное образование. - 2003. - № 2. - С. 58-64.
6. Веснин В.Р. Необходимость современного менеджмента в управлении/ В.Р. Веснин. - М.: Арка, 2004. - 204 с.
7. Кухарев Н. В. Формирование и стимулирование профессиональной компетентности педагога – одна из важнейших акмеологических проблем / Н. В. Кухарев // Адукацыя і вихаванне. – 1996. – № 8. – С. 37–51.



8. Зубок Ю. А., Чупров В. И. Молодые специалисты: подготовка и востребованность на рынке труда/Ю.А.Зубок, В.И.Чупров// Социол. исслед. - 2015. – № 5. – С. 114–122.
9. Педагогіка для громадянського суспільства: навч. посіб. для студентів педагогічних спеціальностей / [Т. Кошманова, Л. Брайс, Т. Равчина та ін.]; за ред. д-ра пед. наук Т. С. Кошманової. – Львів : вид. центр Львівського національного університету імені Івана Франка, 2005. – 352 с.
10. Енциклопедія освіти/Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г.Кремень.– К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
11. Юртаєва О. О. Розвиток професійно–педагогічної компетентності майстрів виробничого навчання будівельного профілю в системі післядипломної педагогічної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ольга Олексіївна Юртаєва. – К., 2011. – 366 с.
12. Маркова А.К. Психология профессионализма /А.К. Маркова. – М.: Международ. гуман. фонд «Знание», 1996. – 308 с.

УДК 378.024(67)

Задорожна-Княгницька Л.В.,  
Ксенофонтова Г.В.

## МЕТОДИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИХОВАТЕЛЯ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

***Анотація.** У статті розглянуто зміст поняття «методична компетентність вихователя закладу дошкільної освіти». Викладено результати аналізу поняття компетентності, обґрунтованого вітчизняними і зарубіжними науковцями, розкрито відмінність між поняттями «компетентність» та «компетенція». Акцентовано увагу на специфічних особливостях змісту методичної компетентності вихователя закладу дошкільної освіти та здійснено порівнювальний аналіз понять «методична компетентність» та «методична готовність» фахівця дошкільної освіти.*

***Ключові слова:** компетентність, професійна компетентність, методична компетентність, методична готовність.*

**Постановка проблеми.** Нова парадигма освіти України, що відображена в Концептуальних засадах Нової української школи, зорієнтована на підвищення якості освіти на всіх її щаблях, максимальне задоволення соціально-освітніх запитів, розробку й упровадження дитино центричних освітніх технологій. Це визначило необхідність корінної зміни структури та змісту підготовки фахівців.

Ключова роль у процесі модернізації освіти належить кваліфікованим, підготовленим на сучасному рівні педагогам, які здатні забезпечити входження України у світовий освітній простір. У зв'язку з цим постала потреба у компетентному педагогові, спроможному ефективно діяти, розв'язувати стандартні та проблемні задачі, який володіє освітніми технологіями, здатний постійно вдосконалювати професійну майстерність.

Особливої значущості зазначена проблема набуває в контексті професійної діяльності вихователя закладу дошкільної освіти, оскільки саме ця ланка є фундаментом початкової школи.

У сучасному світі суттєво змінився психологічний і соціальний портрет дошкільника, характерними рисами якого стала емоційна чутливість, розумова активність і обізнаність у більшості доступних сфер навколишньої дійсності; неврівноваженість нервової системи; незадовільний стан здоров'я, зміцнення акцентів у ціннісній орієнтаціях. Вихователі закладів дошкільної освіти сьогодні не готові до врахування зазначених рис в освітньому процесі. Саме цим зумовлена низка вимог до методичної компетентності вихователів на сучасному етапі розвитку освіти.

Отже, одним з головних пріоритетів сучасної педагогічної практики є формування та розвиток методичної компетентності вихователя закладу дошкільної освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідження проблем професійної компетентності присвячені наукові розвідки П. Атаманчука, П. Беспалова, В. Веденський, В. Заболотного, О. Іванової, В. Каланіна, Л. Карпової, В. Кузьміної, І. Лаптевої, О. Ляшенка, А. Маркової, О. Онаць, О. Пінчук, В. Свистун, В. Сергієнка, С. Ракова, Т. Сорочан.

У роботах зазначених вище науковців виділено в якості складової професійної компетентності педагога методичну компетентність. Цілеспрямовано проблему методичної компетентності досліджували: О. Богінич, Є. Азімов, А. Щукін, Т. Тамбовкіна, Т. Ощепкова, М. Пролигіна, Д. Старкова, І. Михайлевська, О. Лебедева, Є. Мисечко, О. Ткаченко, В. Рудницька та ін. Однак, незважаючи на наявність значної кількості наукових праць, у яких висвітлюється зазначена проблема, одностайної думки щодо визначення поняття «методична компетентність» не існує.

**Метою статті** є аналіз сутності й змісту поняття «методична компетентність вихователя закладу дошкільної освіти», обґрунтованого у вітчизняних наукових психолого-педагогічних джерелах.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Професійна педагогічна освіта в умовах підготовки до упровадження основних положень Концепції Нової української школи орієнтується на спеціалізовану підготовку кадрів, які володіють високим рівнем компетентності.

Професійна компетентність педагога, як зазначає І. Сіданіч, може розглядатися як своєрідна відповідь на проблемну ситуацію в освіті, що виникла внаслідок суперечності між необхідністю забезпечити високу якість сучасної освіти й неможливістю вирішити це завдання традиційним шляхом за рахунок подальшого обсягу інформації, що підлягає засвоєнню дітьми [12].

Аналіз наукових джерел з проблем професійної компетентності педагога виявив неоднозначне тлумачення цього поняття. Зокрема, у різних словниках «компетентність» (від лат. *competens* – належний, здібний) трактується як «авторитетність, повноправність», «обізнаність, правомісність», як загальний оцінний термін, що позначає здатність до діяльності зі знанням справи [9].

Професійну компетентність сучасного педагога науковці розглядають як:  
– базову характеристику діяльності фахівця, сукупність його особистісних якостей, загальної культури та кваліфікаційних знань, умінь, методичної майстерності, гармонійна інтеграція яких в педагогічній

діяльності дає оптимальний результат [2];

– найважливішу характеристику фахівця, який має бути готовим до виконання професійної діяльності, щоб самостійно, відповідально й ефективно виконувати власні фахові функції [5];

– систему наукових, психологічних, педагогічних і предметних знань та професійно-методичних умінь, які базуються на знаннях дидактичних методів, принципів і прийомів та сприяють формуванню всіх компонентів професійної компетентності [12];

– знання, вміння і досвідне оцінне ставлення до об'єкта, предмета, змісту та структури дисципліни, уміння логічно обґрунтовано конструювати навчальний процес для конкретної дидактичної ситуації з урахуванням психологічних механізмів засвоєння, з огляду на специфіку професійної діяльності [14, с. 89];

– знання в галузі дидактики предмету, методики його навчання, уміння логічно конструювати освітній процес для конкретної дидактичної ситуації з урахуванням психологічних механізмів засвоєння [6, с. 11].

Важливим питанням у межах обґрунтування поняття «методична компетентність» є розмежування дефініцій «компетентність» та «компетенція».

На основі узагальнення представлених у довідкових та наукових джерелах міркувань щодо розмежування цих понять. І. Вікторенко зроблено наступні висновки:

– змістові характеристики наочно ілюструють розбіжності досліджуваних дефініцій, тому поняття «компетенція» і «компетентність» слід розмежовувати;

– компетентність розглядається ширше, ніж компетенція, оскільки компетенція є складовою компетентності;

– компетенція – це деяка відчужена, наперед задана (державою, певними установами або окремими особами, що організують той чи інший вид діяльності), вимога (норма) до підготовки особи, її знань та досвіду діяльності в певній сфері, досягнення якої може свідчити про можливість правильного вирішення певного завдання;

– компетентність – це оцінка досягнення попередньо заданої норми, тому є реальною (відноситься до особистості «тут і зараз»);

– компетентність – це результативний блок, сформований у процесі оволодіння знаннями, вміннями, навичками (компетенціями) і вказує на здатність, схильність та готовність індивіда до виконання певного виду діяльності;

– компетентність виступає як володіння компетенцією, що виявляється в ефективній діяльності і включає особисте ставлення до предмету і продукту діяльності;

– компетентність є інтегративною особистісно-діяльнісною категорією, що формується в результаті поєднання початкового особистісного досвіду, знань, пізнавальних та практичних умінь і навичок, способів діяльності,

мотивації, ставлення, цінностей та етичних норм, емоцій та вольових зусиль у процесі діяльності стосовно кола предметів і процесів певного виду діяльності [3].

Зважаючи на різноманітність визначень поняття «компетентність», що існують у сучасній науці й практиці, в її обґрунтуванні слід спиратися на офіційне визначення цього поняття, подане у національній рамці кваліфікацій (Додаток Постанови Кабінету Міністрів України від 23.11.2011) [9] та проекті «Tuning Educational Structures in Europe» (2006) [9], у змісті яких компетентність обґрунтовано як динамічну комбінацію знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, що визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти [8].

Розгляд методичної компетентності як результату професійної підготовки майбутнього фахівця у закладах вищої освіти обумовлює необхідність розмежування понять «компетентність» та «готовність».

Готовність до професійної педагогічної діяльності розглядається науковцями (Н. Кічук, Л. Кондрашова, А. Ліненко, О. Мороз, О. Пехота, Г. Троцко та ін.) як складне соціально-педагогічне явище, яке містить у собі комплекс індивідуально-психологічних якостей особистості і систему професійно-педагогічних знань, умінь, навичок, які забезпечують успішність реалізації професійно-педагогічних функцій. Однак, як засвідчує аналіз наукових праць вітчизняних та зарубіжних науковців, у психолого-педагогічній літературі відсутнє єдине визначення цього поняття. Готовність до професійної діяльності визначається науковцями як:

- цілісне утворення, яке характеризує емоційно-когнітивну і вольову мобілізаційність суб'єкта в момент його включення в діяльність певного спрямування (А. Ліненко);

- складно структуроване утворення, яке забезпечує необхідні внутрішні умови для успішного професійного саморозвитку майбутнього вчителя (О. Пехота);

- інтегративну якість особистості вчителя, що виявляється в діалектичній єдності всіх структурних компонентів, властивостей, зв'язків і відносин, складне особистісне утворення, що є умовою та регулятором професійної діяльності вчителя (І. Гавриш);

- цілісне, складне особистісне утворення, що забезпечує високий рівень педагогічної діяльності й охоплює професійно-педагогічні погляди й переконання, професійну спрямованість психічних процесів, професійні знання, уміння долати труднощі, оцінювати наслідки своєї праці, професійно самоусвідомлюватися (Г. Троцко);

- результат професійно-педагогічної підготовки, інтегральне багаторівневе динамічне особистісне утворення (С. Литвиненко);

- цілісна система стійких інтегративних особистісних утворень (якостей), що має індивідуальні для кожного випускника закладу вищої освіти

ієрархічні особливості і дозволяє йому забезпечити у процесі педагогічної діяльності взаємодію з дітьми та їхніми батьками (Т. Жаровцева).

На основі аналізу наукових праць, в яких розглянуто різні аспекти професійної компетентності та готовності фахівця до професійної діяльності, Т. Садова робить висновок щодо тісного взаємозв'язку зазначених понять. Науковець стверджує, що готовність і компетентність є інтегральним, багаторівневим особистісним новоутворенням, яке характеризує ступінь підготовленості до діяльності. Однак, термін «готовність до діяльності» науковці пов'язують із процесом професійно-педагогічної підготовки, а компетентність розглядають як результат педагогічної освіти. Поняття «підготовка» та «освіта» близькі за значенням, однак термін «підготовка» використовується, коли йдеться про підготовку до певних видів діяльності майбутнього педагога, тобто у більш вузькому значенні, а поняття «освіта» пов'язане з цілісним формуванням у майбутнього педагога певних знань, навичок й особистісних рис [10].

Отже, поняття компетентності є значно ширшим, ніж поняття готовності, оскільки готовність відображає лише «стартовий» рівень компетентності.

Потребує конкретизації й поняття «методична компетентність вихователя закладу дошкільної освіти». Більшість учених розглядають це поняття через оволодіння педагогом системою компонентів: знань, умінь, навичок з урахуванням індивідуальних якостей. Зокрема, О. Семенов, розглядаючи методичну компетентність у контексті підготовки вчителя-словесника та обґрунтовуючи її як складову частину професійної компетентності, в її змісті виділяє: знання методологічних і теоретичних засад методики навчання мови, літератури; концептуальних основ, структури й змісту засобів навчання (підручників, навчальних посібників тощо); уміння застосовувати знання мови і літератури в педагогічній і громадській діяльності, виконувати основні професійно-методичні функції (комунікативно-навчальну, розвивальну, гностичну тощо) [11, с. 35].

Слушною є думка О. Біляковської, яка вважає, що методична компетентність включає засвоєння педагогом нових методичних і педагогічних ідей, підходів до освітнього процесу в сучасних особистісно-зорієнтованих, розвивальних, креативних технологіях, володіння різними методами, прийомами, формами організації навчання [2, с. 231].

Методична компетентність є результатом методичної підготовки майбутнього фахівця, що виявляється в здатності здійснювати всі види професійної діяльності. Водночас теоретичний та практичний аспекти методичної компетентності являють собою одне ціле та складають гносеологічну, навчальну, діагностичну та рефлексивну, дослідницьку компетентності [15].

Розглядаючи методичну компетентність як досвід специфічної діяльності, І. Коробова виділяє наступні складові суб'єктивного досвіду методичної діяльності педагога:

а) сукупність методичних знань (узагальнених, практичних), випробуваних у процесі професійно-педагогічної діяльності, що являють

собою когнітивну складову методичної компетентності;

б) сукупність способів методичних дій (алгоритмів), методичних умінь та навичок, набутих у процесі практичної діяльності, що являють собою процесуальну складову;

с) усвідомленість набуття та застосування методичних знань, способів дій, умінь, навичок, заснована на індивідуальних характеристиках педагога, що являє собою особистісну складову [5, с. 37].

Аналіз сутності методичної компетентності, обґрунтованої різними науковцями, дозволив робити висновок щодо певної єдності їх поглядів компоненти досліджуваного феномену як такі, що являють собою сукупність:

– методичних знань, організаційно-методичних та психолого-педагогічних, особистісного досвіду їх застосування, а також технологічної готовності професійно використовувати в освітньому процесі сучасні інформаційні та навчальні технології, методичні прийоми;

– готовності виконувати професійно-методичні функції;

– спроможності ефективно розв'язувати стандартні та проблемні методичні задачі, що виникають у ході педагогічної діяльності;

– дослідницьких знань та вмінь з предмету навчання й методики його викладання, ціннісного ставлення до методичного вдосконалення результатів своєї професійної діяльності шляхом самоосвіти, самореалізації, соціалізації та особистісного розвитку;

– професійно значущих якостей особистості.

У роботах Г. Беленької професійна компетентність вихователя закладу дошкільної освіти визначається як здатність вирішувати задачі професійної діяльності на основі фахових знань і вмінь, що інтегруються з розвитком особистісних професійно значущих якостей, серед яких провідним є любов до дітей, що поєднується з вимогливістю, емпатія та комунікативність. Її структурними компонентами є мотиви, системні знання, фахові уміння та професійно значущі якості особистості [1, с.32].

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** На підставі аналізу психолого-педагогічної літератури, досліджень у галузі освітньої теорії та практики, можна зробити висновок про те, що єдиного погляду на визначення поняття методичної компетентності педагога не існує.

На основі узагальнення поглядів вітчизняних та зарубіжних науковців щодо зазначеної проблеми зроблено висновок, що методичну компетентність вихователя закладу дошкільної освіти слід розглядати як складову професійної компетентності, що являє собою здатність аналізувати й вирішувати методичні проблеми, що виникають у перебігу педагогічної діяльності вихователя; її структуру визначено педагогічною культурою, методичним мисленням, методичною творчістю й мобільністю вихователя.

## Література

1. Беленька Г. В. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу : монографія.К. : Університет, 2011. 320 с.

2. Біляковська О.О. Професійна компетентність учителя як складова ефективної

педагогічної діяльності. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. URL: <http://lib.mdpu.org.ua/nvsp/BAK7/7/37.pdf> (Дата звернення: 15.09.2018).

3. Вікторенко І. Готовність майбутнього вчителя початкових класів до соціалізації обдарованого молодшого школяра в контексті соціокультурного розвитку суспільства. *Шляхи формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів. Колективна монографія / за наук. ред. проф. Бадер В. І.К., 2014. С.246-307.*

4. Концепція педагогічної компетентності майбутніх учителів у системі ступеневої підготовки спеціалістів початкової ланки освіти. URL: <http://www.kgra.km.ua/?q=node/233> (Дата звернення: 15.09.2018).

5. Коробова І. В. Компетентність учителя як результат набуття досвіду методичної діяльності. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія педагогічна*. Кам'янець-Подільський, 2014. Вип. 17, С. 35-37.

6. Лебедева О. В. Развитие методической компетентности учителя как средство повышения эффективности учебного процесса в общеобразовательной школе: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Нижний Новгород, 2007. 184 с

7. Мормуль А. Методична компетентність майбутніх учителів гуманітарного профілю як педагогічна проблема / А. Мормуль // Вісник Житомирського державного університету. – Випуск 43. – С. 176–179.

8. Національна рамка кваліфікацій : додаток Постанови Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 № 1341. URL: <http://www.mim.hneu.edu.ua/wp-content/uploads/2015/10/НРК.pdf>. (Дата звернення: 15.01.2018).

9. Овчарук О. Ключові компетентності Овчарук, О. Ключові компетентності: європейське бачення. *Управління освітою*. 2003. №15–16. С. 6–9.

10. Садова Т. А. *Професійна компетентність та готовність до педагогічної діяльності: сутність і взаємозв'язок* URL: <http://vuzlib.com/content/view/331/84/> (Дата звернення: 05.08.2018).

11. Семенов О. М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури: монографія. Суми, 2005. 404 с.

12. Сіданіч І. Професійна компетентність учителя та культура мислення учнів. URL: <http://ru.osvita.ua/school/method/technol/1913/> (Дата звернення: 17.01.2018).

13. Скворцова С. О. Проектування освітніх результатів на засадах компетентного підходу. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. №27. 2009. С. 395-398.

14. Студенікіна В. Лінгводидактична компетентність учителів української мови в структурі методичної. URL: <http://www.stationline.org.ua/pedagog/104/18047-lingvodidaktichna-kompetentnist-uchiteliv-ukra%D1%97nsko%D1%97-movi-v-strukturimetodichno%D1%97.html> (Дата звернення: 05.08.2018).

15. Таможня Е. Аю Система методической подготовки учителя географии в педагогическом вузу в условиях модернизации образования: автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02. М., 2010.

16. Tuning Educational Structures in Europe. *EC: Educational and Culture. Socrates-Tempus*. 2006. URL: [http://www.eua.be/eua/en/projects\\_ects.jsp](http://www.eua.be/eua/en/projects_ects.jsp) (Дата звернення: 15.01.2018).

## САМОМЕНЕДЖМЕНТ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ: АНАЛІЗ БАЗОВИХ ПОНЯТЬ

*Анотація.* У статті розглянуто погляди науковців щодо тлумачення поняття «самоменеджмент»; наведено аналіз базових понять самоменеджменту: тайм-менеджмент, розподіл часу, самоконтроль, самомотивація, самоосвіта, саморозвиток. Висвітлено алгоритм завдань досягнення конкретних функцій для керівника закладу загальної середньої освіти. В роботі описано найважливіші вміння для досягнення ефективної управлінської діяльності та спосіб їх використання менеджером у своїй роботі.

*Ключові слова:* самоменеджмент, тайм-менеджмент, саморозвиток, самоосвіта, самомотивація, самоконтроль.

**Постановка проблеми.** Зміни, які відбуваються в освіті вимагають від кожного керівника швидкої адаптації до них та внесення коректив в управлінську діяльність. Велике перевантаження керівника організації чи закладу освіти є наслідком перетину його багаточисленних задач. Досягнення ефективного результату в роботі залежить від того, наскільки управлінець усвідомлює необхідність самопізнання, самоосвіти, самоактуалізації, самопрезентації, самоконтролю, самомотивації. У сучасній педагогічній науці ще мало досліджені теоретичні напрацювання в цьому напрямі, чим, власне, окреслена проблема.

Молодим керівникам освіти сьогодні бракує знань і вмінь щодо самоврядування своєю управлінською діяльністю, що вимагає розвитку соціально-особистісних, професійних та інструментальних компетенцій керівника закладу освіти.

**Аналіз останніх джерел і публікацій.** Теоретико-методологічні підходи до проблеми самоменеджменту керівника вивчали: Т. Волотовська, В. Оглоблін, Н. Лукашевич, А. Маккензі, Л. Зайверт, М. Вудкок, Д. Френсіс, В. Андрєєв, А. Хроленко, Х. Швальбе та ін. Проблема раціонального розподілу часу управлінця викликає великий інтерес не тільки серед науковців у різних галузях науки: педагогіки, психології, менеджменту.

За останні роки значно посилилася увага до означеної проблеми. У дослідженнях: Г. Меккеона, Д. Аллена, І. Манн, Ш. Нетерберга, О. Янихбаш, Б. Трейсі, Ф. О'Коннелла, Н. Алюшиної, Г. Архангельського, Л. Балабанової, Є. Головахи, В. Зінченко, О. Азарової, О. Горбачова, Л. Джо Палладіно, Нейл Фьоре, Я. Франк, Г. Меккеон, Д. Аллена, І. Манн, Ш. Нетерберга, О. Янихбаш, Б. Трейсі, Ф. О'Коннелла розкриваються різні аспекти самоменеджменту, а саме технологія тайм-менеджменту.

Поряд з науковими дослідженнями виникають авторські курси, засновані на феномені самоменеджменту (Б. Будзан), курсові проекти (В. Мартинова), лекції (Н. Юрик) тощо.



**Мета статті** полягає в аналізі різних підходів до визначення поняття «самоменеджмент» та його складових.

**Виклад основного матеріалу.** Для керівників закладів загальної середньої освіти самоменеджмент є своєрідним ключем до ефективної та продуктивної управлінської діяльності. Достатня обізнаність у самоменеджменті має багато переваг: виконання запланованої роботи з меншими витратами часу; кращу організацію праці; високі досягнення в роботі; зменшення стресових ситуацій; задоволення від роботи; мотивацію праці; підвищення кваліфікації.

Менеджер освіти має володіти здатністю до саморегуляції та самоуправління, бути комунікабельним і компетентним, захопленим своєю професійною діяльністю, вміти раціонально управляти своїм робочим часом. Ефективність управлінської діяльності залежить від самоменеджменту керівника закладу загальної середньої освіти.

Феномен самоменеджменту активно вивчався протягом останнього століття. Вперше звернулися до вивчення феномену самоменеджменту у Сполучених Штатах Америки, а продовжили вивчати німецькі дослідники Бербель і Хайнц Швальбе, які стверджували, що «для того, щоб домогтися успіху, потрібно вміти керувати собою».

В Україні самоменеджмент як новий напрямок створено відносно недавно, але розвивається досить інтенсивно. Кожен дослідник в галузі менеджменту вкладає свій сенс у розуміння цього поняття: його сутність, структуру, завдання, функції, етапи, методи тощо.

У науковій літературі поняття «самоменеджмент» Т. Волотовська розглядає як мистецтво керувати собою, своїм часом, своїм життям, свідомо робити свою кар'єру через самооцінку, самовизначення, саморозвиток [5, с. 5]. Вивчаючи специфіку самоменеджменту, автор зазначає, що самоменеджмент – це послідовне і цілеспрямоване використання ефективних методів, прийомів і технологій самореалізації і саморозвитку свого творчого потенціалу.

Існують певні концептуальні підходи до вивчення сутності поняття самоменеджмент, які будуються на визначеній ідеї, навколо якої формується система методик і прийомів роботи над реалізацією цієї ідеї [5, с.5].

Визначення різних підходів до сутності поняття «самоменеджмент» наведено у табл. 1.

*Таблиця 1*

**АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ «САМОМЕНЕДЖМЕНТ»**

<b>Автор концепції</b>	<b>Основна ідея</b>	<b>Розуміння самоменеджменту</b>
Л. Зайверт	економія свого часу	Самоменеджмент (time-management) – це послідовне і цілеспрямоване використання випробуваних методів роботи в повсякденній практиці для того, щоб оптимально та зі змістом використовувати свій час

Майк Вудкок та Дэйв Френсіс	подолання власних обмежень	Самоменеджмент – це всебічний спосіб перевірки своїх власних можливостей і обмежень і пошуку реальних шляхів розвитку особистісних і ділових якостей
В. Андрєєв	саморозвиток творчої особистості	Самоменеджмент – це психологічний механізм саморозвитку творчої особистості, здатної до безупинного саморозвитку і самореалізації в одному чи декількох видах професійної діяльності
А. Хроленко	підвищення особистої культури ділового життя	Самоменеджмент – це практикум підвищення свого ділового потенціалу шляхом підвищення рівня ділової культури в різних її аспектах
Бербель і Хайнц Швальбе	досягнення особистого ділового успіху	Самоменеджмент – це досягнення особистого ділового успіху (ділової кар'єри) через самопізнання і самовдосконалення своїх ділових якостей

У зв'язку з тим, що проблема самоменеджменту лише нещодавно стала об'єктом наукових досліджень, складно знайти єдине визначення цього поняття.

У науковій літературі зазначено, що менеджмент є різновидом управління, який стосується лише процесу управління людьми (працівниками), колективами працівників, групами в умовах ринкової системи господарювання; це сукупність функцій, спрямованих на ефективне використання ресурсів для досягнення певних організаційних цілей. Якщо направити функції менеджменту на власну особистість, то маємо наступне визначення контролю часу – сукупність заходів, спрямованих на підвищення ефективності професійної діяльності через самовдосконалення особистісних якостей людини, яка займається цією діяльністю. Тоді метою самоменеджменту є ефективне використання власних професійних можливостей [10, с.481].

Самоменеджмент як основа самоосвітньої діяльності керівника має забезпечити його оволодінням теоретичними знаннями і практичними навичками з питань особистісного розвитку як менеджера; формування у керівника індивідуальних особливостей та поведінкових навичок, які необхідні управлінцю; розвиток у менеджерів умінь організовувати особисту працю. Основними завданнями самоменеджменту як основи самоосвітньої діяльності управлінців є теоретична та практична підготовка керівників

закладів загальної середньої освіти з питань: визначення особистісних цінностей та цілей менеджера; управління саморозвитком особистості; розвитку навичок ефективного керівництва; організації управлінської діяльності менеджерів різних рівнів; застосування сучасних принципів та напрямів наукової організації діяльності менеджера; використання часу як ресурсу [5, с.9].

Т. Волотовська виділяє шість фаз послідовності виконання конкретних завдань:

1) постановка мети – це тимчасовий процес, оскільки протягом діяльності організації може з'ясуватися, що ті чи інші параметри змінилися, а це призводить до необхідності перегляду мети;

2) планування як складова частина завдань і правил самоменеджменту означає підготовку до реалізації мети. Планування щоденної роботи, середньо- і довгострокових завдань означає також виграш у часі, досягнення успіху і більшу впевненість в собі;

3) прийняття рішень допускає вибір першочергових завдань і справ. Прийняти рішення – значить встановити пріоритетність. Основна проблема керівників полягає в тому, що вони намагаються відразу виконати дуже великий об'єм роботи і розпилюють свої сили на окремі, часто несуттєві, але які здаються необхідними справи;

4) делегування є ключовою діяльністю керівника закладу загальної середньої освіти. Під делегуванням у загальному значенні розуміється передача завдань своєму підлеглому зі сфери діяльності самого керівника, але при цьому управлінець зберігає за собою відповідальність за керівництво, яке не може бути делеговане. Делегування допомагає керівнику закладу загальної середньої освіти вивільнити час для більш важливого завдання і знизити завантаженість, а також сприяє використанню професійних знань і навичок працівників, позитивно впливає на мотивацію праці співробітників. Для того щоб успішно здійснювати делегування, необхідно підібрати потрібних співробітників, чітко розподілити сфери відповідальності, координувати виконання дорученої задачі та здійснювати контроль робочого процесу і результатів, припиняти спробу зворотного або наступного делегування;

5) контроль над результатами допомагає поліпшенню, а в ідеальному випадку оптимізації трудового процесу. Всі перераховані вище функції самоменеджменту будуть не настільки ефективними, якщо не буде проводитися відповідний контроль;

6) інформація та комунікація – це найважливіша фаза, тому що всі інші фази потребують її. До керівника щодня надходить потік інформації, з яким йому доводиться розбиратися. У реальному житті керівник опрацьовує набагато більше інформації, ніж це необхідно для ефективної роботи. Для того, щоб економити свій час, керівнику необхідно розробити раціональний підхід до отримання, обробки та використання інформації [5,с.7].

Головною перевагою самоменеджменту є раціональне використання і заощадження самого дефіцитного і важливого особистого ресурсу – власного часу.

В. Мартинова, описує функції самоменеджменту, виділені Л. Зайвертом, за допомогою яких щоденно вирішується безліч завдань і проблем менеджера. Ці функції знаходяться у визначеній залежності між собою і здійснюються у визначеній послідовності:

- 1) постановка цілей (аналіз формулювання особистих цілей);
- 2) планування (розробка планів і альтернативних варіантів своєї діяльності);
- 3) прийняття рішень по завданням, що виконуються;
- 4) реалізація діяльності менеджера (складання розкладу особистої праці);
- 5) самоконтроль і контроль підсумків (якщо необхідно – корегування цілей);
- б) інформація і комунікації.

Для кожної функції самоменеджменту розроблені робочі прийоми і методи їхньої реалізації, а також очікуваний результат у виді виграшу в часі, що складають техніку самоменеджменту[1].

Організація часу є найбільш цінним з усіх ресурсів людини як абсолютно невідновний і обмежений. Всі процеси управління потрібно координувати з урахуванням цього ресурсу.

Вміння планувати свій час розглядається В. Оглобліним як цілеспрямоване й послідовне використання практичних методів управління в повсякденній діяльності задля оптимізації використання своїх персональних ресурсів: інтелекту, волі, здібностей тощо [10, с.481].

Н. Лукашевич трактує розподіл часу як послідовне і цілеспрямоване використання ефективних методів, прийомів та технологій самореалізації і саморозвитку свого творчого потенціалу [10, с.481].

Самоменеджмент залежить від саморозвитку керівника закладу загальної середньої освіти. Саморозвиток керівника – це процес усвідомленого цілеспрямованого розвитку себе як управлінця, який включає самостійне вдосконалення своїх знань, умінь, компетенції в цілому, що забезпечують ефективність професійної діяльності. Ефективність саморозвитку менеджера освітньої організації залежить і від зовнішніх чинників:

- організаційних і соціально-психологічних умов професійної діяльності (корпоративна та організаційна культура, кадрова політика);
- доступності сучасних інформаційних систем, а також підготовленості до роботи з ними;
- методичного забезпечення умов професійного розвитку [5, с.11].

Основою самоосвітньої діяльності, як явища, представляється професійна самоосвіта керівника загальноосвітнього навчального закладу – це свідомий, цілеспрямований процес підвищення рівня своєї професійної компетентності й розвитку професійно значущих якостей відповідно до зовнішніх соціальних вимог, умов професійної діяльності та власної програми розвитку. Самоосвіта відбувається тільки у тих осіб, які володіють необхідними якостями, головними з яких є: внутрішня мотивація щодо виконання професійних завдань, досягнення високих результатів в їх

вирішенні; здатність до саморозвитку; розуміння змісту і методичних основ саморозвитку [5, с.11].

Тайм-менеджмент (англ. time management) – один із шляхів підвищення ефективності використання власного робочого часу; набір правил, порад, навичок, інструментів і систем, спільне використання яких дозволяє ефективніше використовувати власний час і, на перспективу, покращити якість життя. Основна задача тайм-менеджменту – вирішувати головні завдання, які дійсно потрібно вирішити. Тайм-менеджмент допомагає усвідомити керівнику те, що саме і коли саме він повинен зробити. Навички тайм-менеджменту потрібні усім, особливо тим, хто кожен день виконує дуже різні завдання, а також тим, хто в кінці дня часто усвідомлює, що ним не зроблено дуже багато із запланованого і, що він пропустив щось дуже важливе. Основні принципи тайм-менеджменту: не витрачайте марно час; ставте перед собою цілі; користуйтеся спеціальними інструментами тайм-менеджменту (блокнот, записник, спеціальні програми тощо); формуйте пріоритети; розподіляйте завдання; обмежуйте час на виконання кожного завдання; використовуйте час, який витрачається на очікування. Управління часом – це дія або процес усвідомленого контролю кількості часу, витраченого на конкретні види діяльності, при яких спеціально збільшуються ефективність та продуктивність. Процес управління часом включає в себе широкий спектр діяльності, а саме: планування; розподіл; постановку цілей; делегування; аналіз часових затрат; моніторинг; організацію; формування списку справ; розстановку пріоритетів. Зазвичай управління часом є необхідним заходом у процесі реалізації будь-якого проекту як цілої організації, структурних її підрозділів, так і окремої особи, оскільки визначає час завершення проекту і його масштаб [11, с.37].

Самомотивація (з англ. self motivation) – «мотивація себе». Самомотивація – це вміння тривалий час обходитися без зовнішніх стимулів і контролю в різних ситуаціях, які з вами трапляються, зокрема на роботі; здатність вашого персоналу у важких ситуаціях та умовах необхідний час обходитися без зовнішньої підтримки і заохочення; процес виховання впевненості в собі, явище, яке породжене ієрархією потреб людини. З одного боку, це здатність до самомотивації може бути вигідною керівникові: йому не треба прикладати значних зусиль для додаткової мотивації; але з іншого боку – працівник часто стає погано керованим, особливо при частковій або повній втраті інтересу до роботи, він легко залишає компанію в ситуації, коли самореалізація стає неможливою. Варто зазначити, що в процесі самомотивації менеджер повинен враховувати індивідуальні (особистісні) відмінності. Коли менеджер реалізує власні життєві і професійні задуми та плани через продуктивні форми організаційної поведінки та виробничу активність – це означає, що його самомотивація досягла успіху [11, с.72].

Самоконтроль – усвідомлення й оцінка суб'єктом власних дій, психічних процесів і станів; вміння підкорити емоції власним розумом; здатність контролювати свої дії в процесі виконання будь-якої діяльності, у тому числі навчальної; процес, в ході якого людина вчиться керувати своєю поведінкою,

володіти собою; контроль над самим собою, спостереження, контролювання власної праці, поведінки. Це якість не є вродженою. Можна назвати це психологічним прийомом, особливим способом мислення, за допомогою якого людина може змінити те, що йде врозрід з його задумами й планами. Поява і розвиток самоконтролю визначається вимогами суспільства до поведінки людини. Формування довільної саморегуляції припускає можливість людини усвідомлювати і контролювати ситуацію або процес. Самоконтроль важливий на всіх основних етапах діяльності:

- 1) при прийнятті або самостійному виробленні спільної стратегії майбутньої діяльності і способів її виконання;
- 2) в ході безпосереднього виконання певних дій;
- 3) після завершення діяльності, при звірці отриманого результату з планованим (за обсягом, за якістю тощо).

Найважливіші кроки на шляху до самоконтролю (способи самоконтролю):

- чітко визначення того, що саме варто змінити у вашій поведінці;
- не вказуйте невизначені особисті особливості;
- збір точних даних про те, що впливає на поведінку, яку вам би хотілося змінити, а також про те, наскільки часто спостерігається специфічна поведінка;
- розробіть план дій, який допоможе вам змінити частоту специфічної поведінки;
- заохочуйте себе за ту поведінку, яка є бажаною, однак стимул повинен бути достатньо доступним;
- для небажаної поведінки розробіть стратегію «покарань» за неї.

Здатність до самоконтролю в певній мірі є індивідуальною ознакою, однак залежить також від таких чинників, як:

- виховання;
- вплив середовища;
- вироблення відповідних навиків і потреб;
- освіта і практичне прагнення до виконання визначеної праці. Саме тому, самоконтроль є в певному сенсі морально-виховною категорією. Не можна правильно організувати самоконтроль при існуванні важливих недоліків у сфері організації і управління [11, с.79].

**Висновки.** Із вищезазначеного можна зробити висновок, що не існує єдиного підходу до визначення поняття «самоменеджмент»; наголошується на необхідність самоменеджменту для керівників закладів загальної середньої освіти з метою ефективної управлінської діяльності.

Отже, самоменеджмент спрямований на послідовне та цілеспрямоване використання різних прийомів і методів роботи щодо оптимізації використання робочого часу, досягнення позитивного результату, підвищення свого професійного потенціалу та ділової культури.

Таким чином, об'єм функціональних обов'язків та професійних завдань вимагають від керівників закладів загальної середньої освіти здатність до самоврядування управлінської діяльності.

## Література

1. Алюшина Н. О. Тайм-менеджмент: мистецтво планувати та управляти своїм часом / Н. О. Алюшина. – К.: Національна академія державного управління при Президентові України, 2008. – 119 с.
2. Архангельский Г. А. Корпоративний тайм-менеджмент: енциклопедія рішень / Г. А. Архангельский. – 2-изд. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2009. – 211 с.
3. Васильченко Ю. Л. Механізми часу / Ю. Л. Васильченко. – К.: Наша культура, 2008. – 220 с.
4. Веснин В. Р. Необходимость современного менеджмента в управлении / В. Р. Веснин. – М.: Арка, 2004. – 204 с.
5. Волотовська Т. П. Самоменеджмент керівника загальноосвітнього навчального закладу як основа його самоосвітньої діяльності / Т. П. Волотовська. – Київ, 2015. – 15с.
6. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
7. Мартынова В. Ю. Самоменеджмент и формирование имиджа руководителя: курсовой проект / В. Ю. Мартинова. – Киров: ВятГУ, 2011. – 66 с.
8. Павлютенков Є. М. Професійна компетентність директора школи / Є. М. Павлютенков. – К.: Управління школою. – 2003. – №7. – (19 березня). – С. 2-4.
9. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 року // Відомості Верховної Ради України. – 2017. – № 38-39. – Ст. 380
10. Цимбал О. Ю. Самоменеджмент в структурі професійної підготовки майбутнього керівника навчального закладу / О. Ю. Цимбал // Молодий вчений. – 2016. №6. – С. 481-483.
11. Юрик Н. Є. Самоменеджмент: курс лекцій / Н. Є. Юрик. – Тернопіль: ТНТУ, 2015. – 89 с.

УДК 378.024(67)

Задорожна-Княгницька Л.В.,  
Соболєва К. О.

### МЕТОДИЧНА КУЛЬТУРА КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ: ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ

*Анотація.* У статті розкрито зміст поняття «методична культура керівника закладу освіти». Викладено результати аналізу поняття методичної культури, обґрунтованого у працях вітчизняних та зарубіжних науковців. Розкрито відмінність між поняттями «педагогічна культура», «професійна культура», «методична культура». Акцентовано увагу на особливостях змісту методичної культури керівника закладу освіти.

**Ключові слова:** культура, педагогічна культура, методична культура, керівник закладу освіти.

**Постановка проблеми.** Кардинальні соціально-економічні й політичні реформи в Україні суттєво змінили сутність управлінської діяльності керівника закладу загальної середньої освіти, зміст і сутність його функцій, призвели до значного ускладнення управлінських завдань, зростання соціальної значущості управлінської діяльності. Осмислення радикальних

змін, що відбуваються в освітній сфері спонукають до переоцінки сутності й значущості управління, його ролі та місця у соціальному поступі освіти, переосмислення змісту методичної культури керівника закладу освіти.

Питання культури в управлінській діяльності керівника пов'язується із професіоналізмом, тому категорія «професійна компетентність» визначається рівнем професійної освіти і досвідом, індивідуальними здібностями і якостями керівника, мотивованим прагненням до неперервної самоосвіти і самовдосконалення, творчим і відповідальним ставленням до справи. Обґрунтування змісту методичної культури керівника закладу освіти в умовах децентралізації управління освітою є однією з важливих проблем психолого-педагогічної науки.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Розроблення досліджуваної проблеми науковцями знайшло своє відображення в таких її аспектах, як: теорія культури особистості й діяльності (М. Бахтін, М. Бердяєв, В. Біблер, Н. Злобін, Г. Філіпчук та ін.); професійно-педагогічна культура та її різновиди (Ю. Бойчук, М. Букач, В. Гриньова, Г. Михалін, І. Княжева, Г. Сотська, В. Радул, Т. Тарасенко та ін.); професійна підготовка педагога (О. Абдуліна, С. Гончаренко, О. Дубасенюк, Н. Кузьміна, А. Кузьмінський, О. Кучерявий, Н. Ничкало, Г. Тарасенко, В. Чайка та ін.); теоретична та практична підготовка майбутніх учителів (Н. Бібік, О. Біда, Л. Онищук, О. Савченко, Л. Таланова, Л. Хомич, І. Шапошникова та ін.); розвиток педагогічної майстерності (Є. Барбіна, І. Зязюн, О. Лавріненко, М. Солдатенко та ін.).

Однак, незважаючи на значну кількість наукових праць виявлено відсутність досліджень, в яких було б цілісно представлено розвиток методичної культури вчителя у процесі професійної діяльності.

**Метою статті** є розкриття поняття «методична культура», обґрунтованого у працях вітчизняних та зарубіжних науковців.

**Виклад результатів дослідження.** Культура (від лат. *cultura* – виховання, освіта, розвиток) – це сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, які відображають досягнутий рівень розвитку суспільства і людини. У вузькому розумінні культура – це сфера духовного життя суспільства, що охоплює системи виховання, освіти, творчості, а також установи й організації, що забезпечують функціонування цих систем. Водночас під культурою розуміють рівень освіченості і вихованості людини, а також оволодіння певною галуззю діяльності [12].

У сучасній українській мові зміст поняття «культура» передається словами «оброблення», «виховання», «створення», «формування», «розвиток», «шанування» [12, с. 39]. Цей термін, перенесений на людину, став позначати її виховання й освіту. Це поняття зазнало складну еволюцію від найширшого розуміння: культура – усе, що створено людиною, на відміну від природи, до найвужчого, що зводить її до культури художньої [3, с. 37].

С. Гончаренко зазначає, що «культура – це сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, які відображають історично досягнутий рівень розвитку суспільства і людини та втілюються в результатах продуктивної діяльності. У вузькому значенні культура – це сфера духовного



життя суспільства, що охоплює, насамперед, систему виховання, освіти, творчості, а також установи й організації, що забезпечують функціонування цих систем. Водночас під культурою розуміють рівень освіченості й вихованості людини, а також оволодіння певною галуззю знань або діяльності [4, с. 182].

Таким чином, беручи до уваги вищевикладене, ми погоджуємося з думкою І. Княжевої, що культура – це цілісна єдність цінностей, засобів і продуктів людської діяльності, в якій реалізується активність людини, її самовдосконалення, підвищення потреб, гармонізація відносин між людиною та суспільством, людиною та природою, людиною та людиною [10, с. 74]. І лише за умови постійного саморозвитку та самовдосконалення людини та суспільства в цілому можна розглядати культуру як інструмент збереження, процес передачі та творчого продукування суспільних цінностей.

Враховуючи специфіку нашого дослідження, вважаємо за необхідне звузити його рамки до розкриття сутності цього поняття з педагогічної точки зору.

Сьогодні феномен культури вчителя досить актуальний і виступає об'єктом дослідження в працях багатьох науковців:

– педагогічну та професійно-педагогічну культуру вчителя досліджували Г. Михалін, М. Скрипник, В. Радул та ін.;

– проблему педагогічної та професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя вивчали В. Гриньова, М. Васильєва, І. Прокопенко, Т. Сидоренко, Т. Тарасенко, Т. Ткаченко, О. Цюняк, С. Чорна, Я. Черньонков, П. Щербань та ін;

– культуру вчителя (майбутнього вчителя) загальноосвітньої школи у своїх працях розкрили С. Довбенко, А. Коломієць, Є. Лодатко, І. Пальшкова, В. Паскар, Т. Роман, В. Садова, О. Созонюк, Т. Стас, К. Тамбовська та ін.

Розглянуто деякі аспекти методичної культури. Зокрема, І. Княжева [10] присвятила своє дослідження розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін в умовах магістратури; Т. Бережна [3] проаналізувала інноваційну методичну культуру;

А. Карачевцева [8] описала деякі аспекти формування методичної культури на першому етапі педагогічної освіти.

Перш ніж розглянути поняття «педагогічна культура» звернемось до трактування більш широкого поняття «професійна культура», яку, за визначенням І. Ісаєва, розуміють як ступінь оволодіння членами професійної групи прийомами і способами вирішення спеціальних професійних завдань [17, с. 143]. Професійну культуру у своєму дослідженні В. Гриньова тлумачить як ступінь оволодіння професією, способами і прийомами виконання професійних завдань на основі сформованої духовної культури особистості [5, с. 13].

За словами О. Попенко, професійна культура передбачає засвоєння професійних знань, професійну компетентність, сформованість професійно значущих якостей, необхідних для професійної діяльності [16, с. 37]. Вивчаючи професійну культуру як складову професійного становлення,

М. Шпак стверджує, що вона є складним, інтегративним соціально-психологічним утворенням у структурі особистості і передбачає засвоєння професійних знань, сформованість професійно значущих якостей, необхідних для здійснення професійної діяльності [18, с. 20]. Професійну культуру майбутніх магістрів освіти О. Цюняк, описує як сукупність системи ціннісних орієнтацій, мотивації до професійної діяльності та здібностей до творчого саморозвитку [19, с. 41].

Іноді в педагогічних дослідженнях поняття «професійна культура» та «педагогічна культура» ототожнюються або суттєво різняться. Так, Т. Іванова феномен «педагогічна культура» розуміє ширше, ніж професійну культуру, оскільки педагогічною культурою, за словами вченої, повинні володіти не лише педагоги, а й інші спеціалісти, з метою передачі накопиченого досвіду з певного профілю молодим спеціалістам [7, с. 46].

І. Пальшкова розглядаючи педагогічну культуру, акцентує на тому, що її носіями є особлива професійна група педагогів, яка диференціюється за ознакою спеціалізації в діяльності, що виконується в системі суспільного виробництва, закріпленою за означеною професією, – освіті [14, с. 67].

За словами О. Янкович, педагогічну культуру можна розділити на педагогічну культуру діяльності та на педагогічну культуру особистості. Педагогічна культура діяльності характеризує роботу вчителя в поєднанні із системою цінностей, таких як громадянська й особистісна позиція, вивчення відтворення кращих зразків людської діяльності та культурно-історичних цінностей [Терещ, с. 11]. Натомість педагогічна культура особистості являє собою сукупність особистісних характеристик, таких як гуманістична спрямованість особистості педагога, творче педагогічне мислення, здатність вчителя до інноваційної діяльності тощо.

Як видове поняття духовної культури педагогічну культуру дослідила В. Гриньова, яка вважає її інтегрованою динамічною характеристикою особистості майбутнього вчителя, відносно стійкою відкритою саморегульованою системою взаємопов'язаних цінностей, що зумовлює його професійно-педагогічну діяльність гуманістичної спрямованості [5, с.11].

В. Чайка розглядає педагогічну культуру як складову професійної підготовки вчителя. Сформованість якої характеризує особистість учителя із творчим началом, альтернативним мисленням, постійним пошуком, почуттям самоповаги, здатністю орієнтуватись у світі цінностей [17, с. 6].

В. Гриньов аналізує педагогічну культуру як діалектичну взаємодію всіх елементів особистісної культури вчителя (моральної, естетичної, розумової, тощо) і вважає її інтегральним показником інших видів культур, їх складовою і, такою, що одночасно включає їх у себе [5, с. 29].

Висвітлюючи проблему педагогічної культури викладача вищої школи, С. Чорна розкриває це поняття як взаємозв'язок сукупності загальнокультурних та педагогічних цінностей, професійних знань, умінь та навичок, педагогічної майстерності, необхідних педагогу для успішного здійснення професійної діяльності [19, с.13].

Педагогічну культуру як системну характеристику особистості та діяльності вчителя, що складається із взаємопов'язаних і взаємозалежних компонентів – потребнісно-мотиваційного, духовно-морального, когнітивного діяльнісно-практичного, – досліджує Т. Сидоренко. О. Мешко та Г. Мешко педагогічну культуру розглянуто як вищий ступінь відповідності рівня розвитку особистості й професійної підготовленості педагога до специфіки педагогічної діяльності [18, с. 17].

Педагогічна культура як складна системна особистісна властивість, представлена сукупністю цінностей та особливостями свідомості, поведінки, діяльності особистості, що проявляється в педагогічній діяльності й формується в процесі професійної підготовки (В. Гриньова, І. Ісаєв, Л. Хомич та ін.); педагогічна культура як частина загальнолюдської культури, що включає характеристики педагогічного процесу в історичному розвитку, сукупність цінностей, які характеризують особистість, освітній заклад, державу, суспільство в цілому (І. Танчин, П. Щербань та ін.).

Узагальнюючи дослідження науковців, важливо відзначити, що структура педагогічної культури може бути представлена комплексом, який включає особистісні якості педагога, культуру професійної поведінки, професійні компетенції, розвиток творчого мислення і досвід професійно-творчої діяльності.

Аналіз наукових джерел дає можливість стверджувати, що вчені виокремлюють різні види професійно-педагогічної культури, серед яких важливе місце посідає методична культура вчителя, яка займає певне місце в ієрархії понять культура – культура особистості – професійна культура – педагогічна культура – професійно-педагогічна культура.

Проблема методичної культури відображена у працях педагогів: І. Артем'євої, Т. Бережної, Н. Грицай, І. Жерносека, С. Кичкіної, І. Княжевої. Не применшуючи вагомості і значущості означених досліджень, зауважимо, що проблема методичної культури майбутніх учителів у процесі професійної підготовки ще не достатньо вивчена. Тому вважаємо за необхідне визначити сутність поняття «методична культура вчителя».

Із цією метою здійснимо аналіз даного феномену у працях науковців. Так, І. Артем'єва методичну культуру вчителя розглядає як інтегративну характеристику його загальної і професійної культури, що дозволяє в процесі викладання навчальних предметів повною мірою реалізувати пізнавальні, виховні та розвивальні можливості навчання, а також брати активну участь у діяльності освітньої установи [1, с. 61].

У праці Н. Грицай знаходимо визначення методичної культури як сукупності сформованих загальних, спеціальних та конкретних методичних умінь, які спираються на знання, набуті під час вивчення конкретного предмета, педагогіки, психології, методики викладання й пов'язані з викладанням цього предмета в системі освіти [6, с. 3].

Інноваційну методичну культуру Т. Бережна розуміє як інтегративну якість особистості учителя, представлену сукупністю мотивів, цінностей, компетенцій у поєднанні з володінням різними технологіями оперування

педагогічними об'єктами на основі рефлексивних дій і професійно-новаторської діяльності педагога [2, с. 174].

А. Карачевцева методичну культуру розглядає як індивідуально своєрідний спосіб створення навчальної ситуації учителем, в якій його ідея стає предметом дитячого пошуку [8, с. 118].

Вивчаючи науково-методичну культуру, С. Кичкіна трактує її як сукупність наукового мислення студента, методологічних знань, засвоєння дослідницьких умінь тощо [9, с. 27]. Н. Нікуліна визначає методичну культуру як уміння педагога будувати власну професійно-педагогічну діяльність на основі психолого-педагогічних знань та організовувати діяльність учнів [9, с. 17]. Проте автором упущено цінності, які є ключовими для культури, також не враховано її творчий компонент.

З позиції Л. Плеханової, методична культура – це соціально-професійна характеристика, що відображає високий рівень педагогічної діяльності, методично усвідомлене використання педагогічних засобів у навчанні, створення й освоєння нових педагогічних цінностей [15, с. 11–12].

І. Княжева [10] методичну культуру майбутнього викладача визначає як цілісне, особистісне утворення, які виявляється у привласненні і відтворенні традицій, цінностей, що відображаються у змісті та способах організації педагогічної діяльності.

З метою кращого розуміння сутності та змісту методичної культури вчителя та відокремлення її від вище проаналізованих видів культури вважаємо доцільним виокремити ознаки досліджуваного явища.

Як зазначає І. Княжева, володіння методичною культурою полягає в баченні широкого спектра можливостей застосування теоретичних знань на практиці [10, с. 88]. Тому однією з ознак методичної культури вчителя, що відрізнятиме її від інших видів культур, є високомайстерне застосування психолого-педагогічних і методичних знань на практиці.

Виходячи з того, що будь-яка культура формується під впливом соціально-історичних передумов та з урахуванням попереднього досвіду, доходимо висновку, що методична культура повинна формуватися в процесі набуття досвіду професійно-методичної діяльності, в результаті вивчення та освоєння передового педагогічного досвіду. Унаслідок цього в учителя формується здатність помічати нове, оригінальне, особливе у педагогічних явищах і ситуаціях, вміння виокремити його, оцінити, що виступає сутнісною ознакою методичної культури [10, с. 89].

Виокремимо ще одну ознаку методичної культури вчителя: здатність впроваджувати кращий педагогічний досвід у власну професійно-методичну діяльність, що, на нашу думку, розкриває особистісну та ціннісно-мотиваційну складову методичної культури.

Отже, здійснений аналіз поглядів учених на феномен «методична культура», визначення її місця в ієрархії понять «культура», виокремлення головних ознак, методологічних основ, з'ясування специфіки професійно-методичної діяльності вчителя загальноосвітньої школи, можемо сформулювати дефініцію поняття «методична культура вчителя».

Методична культура вчителя – це інтегративна сукупність професійно-особистісних цінностей та якостей педагога, його професійно-педагогічної компетентності та майстерності, що дозволяють творчо здійснювати професійно-методичну діяльність на основі рефлексії, набутого досвіду та саморозвитку з урахуванням нормативних вимог до професійно-педагогічної діяльності [11].

Специфіка культури вчителя зумовлена, по-перше, віковими особливостями учнів, зокрема підвищеним ступенем емоційності, наслідування, спрямованості на пізнання навколишнього світу тощо. Специфічність роботи вчителя представлена як соціально-громадська трансляція культурного і соціального досвіду людства, професійно-педагогічна передача знань, умінь і навичок, яка лише починає здійснюється для маленьких особистостей, тому, треба вміти зацікавити, сформулювати пізнавальний інтерес та стійку мотиваційну сферу.

Методична культура вчителя є комплексом знань та умінь вчителя, а саме:

– *знання* програм шкільного курсу предмету викладання, змісту та структури шкільних підручників і посібників для різних типів середніх навчальних закладів; форм календарних і тематичних планів та планів-конспектів уроків з фаху і методів їх складання з чітко виділеними (сформульованими) метою та завданнями навчання відповідної теми та окремого уроку; типів уроків, їх структури і методики проведення; видів понять ключових понять (тверджень) предмету викладання, їх систематизації та класифікації, основних методів і прийомів навчання для введення; внутрішньо-предметних і міжпредметних зв'язків та методики використання цих зв'язків для активізації процесу навчання; методики застосування сучасних засобів навчання; специфіки навчання предмету у школах і класах різної спрямованості: гуманітарної, математичної, економічної, технічної тощо;

– *уміння* аналізувати програми, підручники й посібники з точки зору їх науковості та доступності, добирати найкращі підручники і посібники та ефективно їх використовувати для формування у своїх учнів необхідних знань, навичок і вмінь з основних тем шкільного курсу; складати календарні і тематичні плани та плани-конспекти уроків і адекватно їх реалізовувати у процесі навчання; обирати тип уроку, який дозволяв би ефективно досягати поставлених цілей і завдань, проводити уроки різних типів, пояснювати відповідний матеріал науково, але доступно й цікаво для учнів, заохочуючи їх до активної співпраці; добирати ефективні методи і прийоми навчання; використовувати внутрішньо-предметні і міжпредметні зв'язки для активізації процесу пізнання, реалізовувати прикладну спрямованість навчання; добирати методи застосування сучасних засобів навчання згідно з метою, завданням і типом уроку та ефективно їх використовувати у процесі навчання; враховувати специфіку навчання у школах і класах різної спрямованості; систематично працювати над науково-методичною літературою, використовувати знайдені там нові ідеї у навчальному процесі [13].

Цей феномен Н. Нікула розглядає як гармонійне поєднання внутрішніх і зовнішніх характеристик педагога, які сприяють ефективному здійсненню професійно-методичної діяльності; як певний рівень досконалості, якої досяг педагог у процесі активної, цілеспрямованої професійно-методичної діяльності. Її показниками виступають позитивна професійно-методична мотивація, сукупність цінностей, система знань, умінь та навичок педагога, характер його професійного спілкування, схильність до творчості, рівень методичної майстерності. Важливе в методичній культурі вчителя також його чуття міри, спрямованість на забезпечення ефективності професійно-методичної діяльності, яка зумовлює високі результати навчально-виховної роботи і, головне, спрямованість на саморозвиток, самовдосконалення [11].

**Висновки.** Виходячи з вище проаналізованого, зазначаємо, що методична культура являє собою концентрований, нагромаджений у процесі історичного розвитку досвід педагогічної науки і практики, характеристику успішної професійної діяльності педагога, її кінцевий продукт постає у вигляді високого рівня викладання і глибокої якості знань, умінь та навичок учнів.

Методична культура відображається у вищій формі активності вчителя, його творчій самостійності; виступає стимулом і умовою вдосконалення освітнього процесу, передумовою виникнення нових ідей у педагогічній науці та практиці. Вона проявляється не лише в глибоких знаннях, але й у методичній майстерності, вмінні пояснити, зацікавити, озброїти учнів практичними навичками.

## Література

1. Артемьева И. Н. Формирование методической культуры будущих учителей начальных классов в контексте вузовской подготовки: дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Великий Новгород, 2004. 250 с.
2. Балл Г. Категория «культура личности» в анализе гуманизации общей та професійної освіти. *Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи*. К., 2003. С. 51–61.
3. Бережная Т. Н. Формирование инновационной методической культуры учителя начальных классов в процессе профессиональной подготовки в вузе: дис. ... канд. пед. наук). Ставрополь, 2009.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Рівне, 2011. 552 с.
5. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти: автореф. дис. д-ра пед. наук 13.00.04. Київ, 2001.
6. Грицай Н. Б. (2012). Методична культура як важливий компонент системи методичної підготовки майбутнього вчителя біології. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2012. №7 (25). С. 3–9.
7. Иванова Т. В. Культурологическая подготовка будущего учителя: монографія. Киев, 2005. 282 с.
8. Карачевцева А. П. Формирование методической культуры учителя начальных классов на первой ступени педагогического образования: дис. канд. пед. наук). Курск, 2013.
9. Кычкина С. Д. Формирование научно-методической культуры студентов-заочников педагогического вуза: дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Якутск, 2008. 210 с.
10. Княжева І. А. Теоретико-методологічні засади розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін у умовах магістратури. Одеса, 2014.

11. Нікула Н. В. Формування методичної культури майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2018. 20 с.
12. Матвєєва Л. Л. *Культурологія*. Київ, 2005.
13. Михайлін Г. О. Професійна підготовка вчителя математики у процесі навчання математичного аналізу. Київ, 2003. 320 с.
14. Пальшкова І. О. Формування професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя початкової школи: практико-орієнтований підхід: автореф. д-ра пед. наук, Одеса, 2009. 40 с.
15. Плеханова Л. А. Развитие методической культуры преподавателя учреждения дополнительного профессионального образования. URL: <http://www.science-education.ru/102-5887>
16. Попенко О. М. (2012). Професійна культура вчителя як інтеграційна якість особистості педагога-професіонала. Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки. 2012. № 1, 44–49. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzspp\\_2012\\_1\\_12](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzspp_2012_1_12).
17. Слостенин, В. А., Исаев, И. Ф., Шиянов, Е. Н. (2002). Педагогика. Москва, 2002. 239с.
18. Терещук Г. В. (Ред.). Формування професійної культури вчителя в контексті інтеграції України в Європейський освітній простір: *Матеріали регіонального науково-практичного семінару*. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка. 2007.

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Задорожна-Княгницька Л.В.**, кандидат 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

**Ромашенко В.Є.**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки та освіти Маріупольський державний університет

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

**Борматова К.М.**,  
здобувач вищої освіти за ОС «Магістр»  
спеціальності 073 Менеджмент (Управління навчальним закладом)  
Маріупольський державний університет

**Бузлама О.О.**  
здобувач вищої освіти за ОС «Магістр»  
спеціальності 073 Менеджмент (Управління навчальним закладом)  
Маріупольський державний університет,  
спеціаліст відділу дошкільної, загальної середньої освіти  
Департаменту освіти

**Гіріна І.С.**  
здобувач вищої освіти за ОС «Магістр»  
спеціальності 073 Менеджмент (Управління навчальним закладом)  
Маріупольський державний університет,  
вчитель фізичної культури Комунального закладу «Маріупольська  
загальноосвітня школа І-ІІІ ст. № 54»  
Маріупольської міської ради Донецької області

**Денещук І.С.**  
здобувач вищої освіти за ОС «Магістр»  
спеціальності 073 Менеджмент (Управління навчальним закладом)



*Маріупольський державний університет,  
вчитель початкових класів Комунального закладу «Спеціалізована школа I-III ступенів №5 з поглибленим вивченням окремих предметів  
Маріупольської міської ради Донецької області»*

**Дьяконова К.Ю.**

*здобувач вищої освіти за ОС «Магістр»  
спеціальності 073 Менеджмент (Управління навчальним закладом)  
Маріупольський державний університет*

**Желєзний І.І.**

*здобувач вищої освіти за ОС «Магістр»  
спеціальності 073 Менеджмент (Управління навчальним закладом)  
Маріупольський державний університет*

**Карнаушенко І.С.**

*здобувач вищої освіти за ОС «Магістр»  
спеціальності 073 Менеджмент (Управління навчальним закладом)  
Маріупольський державний університет*

**Карнаушенко Р.В.**

*директор Комунального закладу  
«Маріупольська загальноосвітня школа I-III ступенів № 36  
Маріупольської міської ради Донецької області»*

**Кіор О.М.**

*здобувач вищої освіти за ОС «Магістр»  
спеціальності 073 Менеджмент (Управління навчальним закладом)  
Маріупольський державний університет,  
директор Комунального закладу «Гімназія зі структурним підрозділом  
початкової школи № 17 Маріупольської міської ради Донецької області»*

**Коляда К.Є.**

*здобувач вищої освіти за ОС «Магістр»  
спеціальності 073 Менеджмент (Управління навчальним закладом)  
Маріупольський державний університет,  
учитель, Комунального закладу «Маріупольська загальноосвітня школа I-III ступенів № 65 Маріупольської міської ради Донецької області»*

**Конюхов І.Г.**

*здобувач вищої освіти за ОС «Магістр»  
спеціальності 073 Менеджмент (Управління навчальним закладом)  
Маріупольський державний університет,  
учитель, Комунального закладу «Маріупольська загальноосвітня школа I-III ступенів № 65 Маріупольської міської ради Донецької області»*

**Конюченко К.П.**

*здобувач вищої освіти за ОС «Магістр»  
спеціальності 073 Менеджмент (Управління навчальним закладом)  
Маріупольський державний університет*

**Красноярова І.В.**

*здобувач вищої освіти за ОС «Магістр»  
спеціальності 073 Менеджмент (Управління навчальним закладом)  
Маріупольський державний університет,  
директор Комунального закладу «Маріупольська загальноосвітня школа І -  
ІІІ ступенів №33 Маріупольської міської ради Донецької області»*

**Ксенофонтова Г.В.**

*здобувач вищої освіти за ОС «Магістр»  
спеціальності 073 Менеджмент (Управління навчальним закладом)  
Маріупольський державний університет,  
вихователь Комунального дошкільного навчального закладу загального  
розвитку «Ясла-садок №8 «Мікруліс» управління освіти Маріупольської  
міської ради»*

**Кузьменко Т.А.**

*здобувач вищої освіти за ОС «Магістр»  
спеціальності 073 Менеджмент (Управління навчальним закладом)  
Маріупольський державний університет,  
КЗ «Комплексна дитячо-юнацька спортивна школа «Меотида», директор*

**Куксенко О.В.**

*здобувач вищої освіти за ОС «Магістр»  
спеціальності 073 Менеджмент (Управління навчальним закладом)  
Маріупольський державний університет*

**Луковников А.В.**

*здобувач вищої освіти за ОС «Магістр»  
спеціальності 073 Менеджмент (Управління навчальним закладом)  
Маріупольський державний університет*

**Мавроді В.В.**

*здобувач вищої освіти за ОС «Магістр»  
спеціальності 073 Менеджмент (Управління навчальним закладом)  
Маріупольський державний університет,  
заступник директора Комунального закладу «Маріупольська  
загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів № 65 Маріупольської міської ради  
Донецької області»*

**Маслова Г.М.**

*здобувач вищої освіти за ОС «Магістр»  
спеціальності 073 Менеджмент (Управління навчальним закладом)  
Маріупольський державний університет,  
старший викладач кафедри слов'янської філології та перекладу  
Маріупольський державний університет*

**Погорелова О.В.**

*здобувач вищої освіти за ОС «Магістр»  
спеціальності 073 Менеджмент (Управління навчальним закладом)  
Маріупольський державний університет,  
музичний керівник, вихователь-методист Комунальний дошкільний  
навчальний заклад «Ясла - садок №120 «Золота рибка» Маріупольської  
міської ради Донецької області»*

**Самсонюк Л.С.**

*здобувач вищої освіти за ОС «Магістр»  
спеціальності 073 Менеджмент (Управління навчальним закладом)  
Маріупольський державний університет,  
вчитель початкових класів Комунального закладу «Маріупольська  
загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів № 15 Маріупольської міської ради  
Донецької області»*

**Сачко О.М.**

*здобувач вищої освіти за ОС «Магістр»  
спеціальності 073 Менеджмент (Управління навчальним закладом)  
Маріупольський державний університет,  
вчитель Комунального закладу «Маріупольська загальноосвітня школа І-ІІІ  
ступенів № 29 Маріупольської міської ради Донецької області»*

**Ситник М.С.**

*здобувач вищої освіти за ОС «Магістр»  
спеціальності 073 Менеджмент (Управління навчальним закладом)  
Маріупольський державний університет*

**Соболева К.О.**

*здобувач вищої освіти за ОС «Магістр»  
спеціальності 073 Менеджмент (Управління навчальним закладом)  
Маріупольський державний університет,  
заступник директора з навчально-виховної роботи Комунального закладу  
«Спеціалізована школа І - ІІІ ступенів №3 з поглибленим вивченням окремих  
предметів Маріупольської міської ради Донецької області»*

**Тринога К.В.**

*здобувач вищої освіти за ОС «Магістр»  
спеціальності 073 Менеджмент (Управління навчальним закладом)  
Маріупольський державний університет*

**Федорук Л.О.**

*здобувач вищої освіти за ОС «Магістр»  
спеціальності 073 Менеджмент (Управління навчальним закладом)  
Маріупольський державний університет,  
соціальний педагог Комунального закладу «Маріупольська загальноосвітня  
школа I-III ступенів №10 Маріупольської міської ради Донецької області»*

**Чайкін М.Г.**

*здобувач вищої освіти за ОС «Магістр»  
спеціальності 073 Менеджмент (Управління навчальним закладом)  
Маріупольський державний університет,  
вчитель німецької мови Комунального закладу «Маріупольська  
загальноосвітня школа I-III ступенів № 29 Маріупольської міської ради  
Донецької області»*

**Шульга Е.В.**

*здобувач вищої освіти за ОС «Магістр»  
спеціальності 073 Менеджмент (Управління навчальним закладом)  
Маріупольський державний університет*