

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

**ОСВІТНІЙ МЕНЕДЖМЕНТ:
ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА**

Випуск 8

Маріуполь – 2020

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, 2020. 148 с.

Члени редколегії:

Задорожна-Княгницька Л.В., докторка педагогічних наук, професорка, завідувачка кафедри педагогіки та освіти Маріупольський державний університет

Воєвутко Н.Ю., кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри педагогіки та освіти Маріупольський державний університет

Мойсеєнко Р. М., кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри педагогіки та освіти Маріупольський державний університет

Нетреба М. М., кандидатка філологічних наук, доцентка кафедри педагогіки та освіти Маріупольський державний університет

Тимофєєва І.Б. кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри педагогіки та освіти Маріупольський державний університет

Рецензенти:

Голюк О.А. – кандидатка педагогічних наук, доцентка, Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського.

Зайцева О.М. – кандидатка педагогічних наук, доцентка, Глухівський національний університет імені Олександра Довженка.

Рекомендовано до друку вченою радою факультету іноземних мов
Маріупольського державного університету
(протокол № 3 від 22 жовтня 2020 року)

ЗМІСТ

Передмова	5
Воєвутко Н.Ю., Семаненко В.В. Здоров'язбережувальні освітні технології: до визначення поняття.....	6
Воєвутко Н.Ю., Цехмістер О.М. Психолого-педагогічні умови організації моніторингу освітніх досягнень у закладі загальної середньої освіти.....	13
Воєвутко Н.Ю., Шувалова О. Ю. Методична робота закладу загальної середньої освіти як управлінська проблема.....	20
Задорожна-Княгницька Л.В., Батіна Я.С. Нормативно-правові засади вирішення проблеми протидії насильству у закладі початкової освіти.....	27
Задорожна-Княгницька Л.В., Золотько Ю.С. Професійна підготовка менеджерів освіти у світлі сучасних світових тенденцій розвитку вищої освіти.....	36
Задорожна-Княгницька Л.В., Мельник Я.А. Підготовки педагога закладу дошкільної освіти до здоров'язбережувальної діяльності: базові поняття дослідження	45
Задорожна-Княгницька Л.В., Рухліна Н.О. Організаційно-педагогічні умови забезпечення комфортного професійного середовища у закладах дошкільної освіти.....	54
Мойсеєнко Р.М., Бомбал В.В. Аналіз теоретичних підходів до визначення поняття «корпоративна культура»	62
Мойсеєнко Р.М., Лисих В.Г. Інновації в управлінні закладом позашкільної освіти.....	72
Нетреба М.М., Бондаренко Т.Ю. Зарубіжний досвід викладання англійської мови в європейських країнах.....	78
Нетреба М.М., Кулішова М.С. Інноваційні технології в системі управління закладами освіти як психолого-педагогічна проблема.....	86
Нетреба М.М., Ровенська Ю.В. Організаційно-методичні засади діяльності класного керівника у закладі загальної середньої освіти в умовах нової української школи.....	93
Нетреба М.М., Шаповалова В.А. Буллінг як соціально-педагогічна проблема у закладах загальної середньої освіти.....	101
Тимофєєва І.Б., Мітін А.О. Цифрова компетентність майбутнього менеджера освіти: теоретичний аспект.....	108

Тимофєєва І.Б., Москаленко І.І.	
Якість освітнього процесу у закладі загальної середньої освіти: базові поняття дослідження.....	120
Тимофєєва І.Б., Сачєєва С.І.	
Проблеми використання хмарних сервісів в управлінській діяльності закладів освіти.....	127
Тимофєєва І.Б., Стьопін М.Г.	
До проблеми формування інформаційно-освітнього середовища у закладах загальної середньої освіти.....	138
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	146

ПЕРЕДМОВА

ПЕРЕДМОВА

Пропонований до уваги читачів збірник є частиною наукових напрацювань колективу кафедри педагогіки та освіти й здобувачів вищої освіти освітньо-професійної програми «Менеджмент. Управління закладом загальної середньої освіти».

Завданнями збірника є:

- ✓ пропагування наукових досягнень в галузі педагогічних наук, зокрема висвітлення актуальних питань теорії і практики освітнього менеджменту;
- ✓ акумулювання методичного досвіду керування освітніми системами на різних управлінських рівнях;
- ✓ висвітлення досвіду роботи закладів дошкільної та загальної освіти;
- ✓ оприлюднення результатів наукових досліджень здобувачів магістерського ступеня.

Основу збірника складають статті, що відбивають результати наукових досліджень, виконаних здобувачами магістерського ступеня у межах кваліфікаційних робіт. Тому зміст збірника відображає розвідки, присвячені актуальним проблемам управління сучасним закладом освіти (психолого-педагогічні умови організації моніторингу освітніх досягнень школярів та якість освітнього процесу у закладі загальної середньої освіти; формування інформаційно-освітнього середовища у школах; нормативно-правові та соціально-психологічні засади вирішення проблеми протидії насильству й булінгу у закладі освіти; методична робота закладу загальної середньої освіти як управлінська проблема; забезпечення комфортного професійного середовища у закладах дошкільної освіти), а також питанням професійної підготовки керівників закладів освіти й удосконалення професійної майстерності педагогічних кадрів (підготовка педагога закладу дошкільної освіти до здоров'язбережувальної діяльності; проблема розвитку корпоративної культури; інноваційні технології в системі управління закладами освіти; цифрова компетентність майбутнього менеджера освіти; проблема використання хмарних сервісів в управлінській діяльності керівників закладів освіти).

Статті здобувачів вищої освіти готувалися під керівництвом і за участі наукових керівників кваліфікаційних робіт: Л.В. Задорожної-Княгницької, Р. М. Мойсеєнко, Н. Ю. Воєвутко, М. М. Нетреби, І. Б. Тимофєєвої.

Редакційна колегія збірника

ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ: ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ

***Анотація.** У статті досліджено зміст поняття «здоров'язбережувальні освітні технології». Виокремлені типи здоров'язбережувальних технологій, зорієнтовані на формування в суб'єктів освітнього процесу здоров'язбережувальної та здоров'ярозвивальної компетентностей.*

***Ключові слова:** здоров'язбереження, здоров'язбережувальні компоненти освітнього середовища, здоров'язбережувальні освітні технології, педагогічні технології.*

Постановка проблеми. Декларація тисячоліття (2000) одним з пріоритетних напрямів розвитку світової спільноти передбачає забезпечення умов для здорового розвитку молодших поколінь. Європейська стратегія «Здоров'я і розвиток дітей і підлітків» (2003) головними пріоритетами практичної діяльності щодо здоров'язбереження називає зміну ставлення дорослих до процесу сприяння здоров'ю молодого покоління; реалізацію здоров'язбережувальних програм; створення та розвиток структур, діяльність яких спрямована на покращення здоров'я дітей і молоді [7].

Затвердження Глобальної стратегії ВООЗ із харчування, фізичної активності й здоров'я (2004) сприяло розвитку уявлень щодо ефективності первинної профілактики захворювань засобами освіти. Вказаний документ переконливо доводить, що найбільш ефективними у впровадженні знань зі здоров'язбереження є профілактичні програми і заходи, які реалізуються в системі освіти. Вказані міжнародні документи та сучасні наукові дослідження підтверджують, що питання первинної профілактики порушень здоров'я в освіті розглядаються як пріоритетний напрям здоров'язбереження, як найбільш ефективні засоби формування та збереження здоров'я дітей в умовах інтенсифікації навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття «освітні технології» досліджувалося багатьма вченими, серед них такі, як Б. Бархаєв, В. Беспалько, С. Гончаренко, Н. Корсунська, Т. Назарова, А. Нісімчук, О. Падалка, Г. Селевко, І. Смолюк, О. Шпак. Однак, у психолого-педагогічній літературі одночасно функціонує поняття «педагогічні технології», яке деякі вчені ототожнюють із вищезазначеним. Разом з тим, більшість вчених вважають, що ці поняття необхідно розмежовувати. Перше відображає загальну стратегію розвитку освіти, а друге – вивчення, розроблення і системну реалізацію принципів організації навчального процесу на основі новітніх досягнень у галузі педагогіки, психології, теорії управління та менеджменту, інформатики, соціології тощо, що підвищують ефективність навчально-виховного процесу.

Останнім часом педагогічні технології досліджуються в контексті здоров'язбереження. Наприклад, Л. Тихомірова розглядає здоров'язбережувальні технології як «якісну характеристику освітніх технологій» [4, с. 8]. Такої ж точки зору дотримується А. Міт'яєва і додає, що поняття «здоров'язбережувальні освітні технології» характеризуються поєднанням у педагогічній діяльності вчителя таких принципів, прийомів та методів, застосування яких поряд із традиційними технологіями навчання і виховання, наділяє їх ознакою здоров'язбереження. Дослідниця вбачає схожість цих технологій із профілактичними технологіями в медичній галузі (вакцинація дітей, виокремлення медичних груп ризику), але підкреслює, що головне спрямування здоров'язбережувальних технологій – це навчання учнівської молоді здорового способу життя. У зв'язку з цим визначає головну сутність названих технологій, як «цілеспрямоване виховання культури здоров'я учнів, здібності й уміння піклуватися про власне здоров'я, духовне і тілесне благополуччя» [4, с.8].

На думку І. Єрохіної, яку цитує В. Горашук, здоров'язбережувальні технології – це поєднання вчителем таких форм, засобів і методів навчання і виховання учнів, завдяки яким досягається оптимальний рівень психічного, фізичного, соціального та етичного благополуччя людини [6, с. 165].

Особливий інтерес становить визначення М. Смірнова: «Під здоров'язбережувальними освітніми технологіями, в широкому сенсі, можна розуміти всі ті технології, використання яких у освітньому процесі приносить користь здоров'ю учнів. Якщо ж ЗОТ пов'язувати з вирішенням вужчої, здоров'яохоронної задачі, то до здоров'язбережувальних будуть належати педагогічні прийоми, методи, технології, які не завдають прямої чи опосередкованої шкоди здоров'ю учнів і вчителів, забезпечують їм безпечні умови перебування, навчання і праці в навчальному закладі» [11, с. 67].

О. Ващенко, С. Свириденко [3] характеризують здоров'язбережувальні технології як такі, що передбачають створення безпечних, сприятливих для збереження здоров'я, умов перебування учнів у школі за рахунок оптимального співвідношення навчального та фізичного навантаження. Дослідниці уточнюють, що застосування здоров'язбережувальних технологій передбачає раціональну організацію виховного процесу завдяки дотриманню гігієнічних норм, а також урахуванню індивідуальних, вікових і статевих особливостей дітей.

Співзвучним цьому вважаємо тлумачення науковцями поняття «здоров'язбережувальне освітнє середовище». Деякі дослідники (І. Чупаха, А. Міт'яєва, С. Серіков та ін.) розглядають здоров'язбережувальне освітнє середовище як сукупність антропогенних, природних, культурних чинників, що спрямовані на задоволення людиною власних потреб, здібностей і можливостей здоров'язбереження.

Аналіз підходів до визначення досліджуваного поняття вказує на те, що здоров'язбережувальні технології базуються не тільки на реалізації відповідних санітарно-гігієнічних заходів, а також на застосуванні інноваційних психолого-педагогічних прийомів і методів. Свідченням цього слугують дані про

особливості впровадження здоров'язбережувальних технологій у навчально-виховному процесі загальноосвітніх навчальних закладів. Це, своєю чергою, дає підстави оцінити переваги окремих традиційних та інноваційних технологій навчання з позиції здоров'язбереження школярів.

Мета – дослідити зміст поняття «здоров'язбережувальні освітні технології».

Виклад основного матеріалу дослідження. З початку 90-х років ХХ століття у країнах СНД упроваджуються чотири напрями реалізації здоров'язбережувальних технологій в освіті: 1) освітній: містить розробку, реалізацію й оцінку ефективності програм гігієнічного навчання і виховання; 2) інформаційний: використання сучасних комунікаційних методів і технологій; 3) консультативно-оздоровчий: безпосереднє надання учням, батькам, педагогам медичної допомоги та профілактичних послуг; 4) координаційний: узгодження здоров'язбережувальної діяльності державних органів, неурядових установ, засобів масової інформації, громадських організацій, комерційних структур, зусилля яких спрямовані на реалізацію програм зміцнення здоров'я) [1].

Метою діяльності шкільних служб є: відстеження і корекція якісних змін у фізичному, психічному і соціальному розвитку учнів; упровадження психологічних, фізіологічних і валеологічних знань у практику школи; науково-методична допомога вчителям у реалізації технологій здоров'язбереження з метою підвищення ефективності реалізації змісту і способів педагогічного процесу [2, с. 135].

За характером діяльності здоров'язбережувальні технології можуть бути як окремі (вузькоспеціалізовані), так і комплексні (інтегровані). За напрямом діяльності серед окремих здоров'язбережувальних технологій розрізняють такі: медичні (технології профілактики захворювань; корекції і реабілітації фізичного здоров'я; санітарно-гігієнічні); освітні, що сприяють здоров'ю; соціальні (технології організації ЗСЖ; профілактики і корекції девіантної поведінки); психологічні (технології профілактики і психокорекції психічних відхилень особистісного та інтелектуального розвитку) [10].

Базова класифікація здоров'язбережувальних технологій, розроблена М. Гончаренко, що поміж основних виокремлює здоров'язбережувальні освітні технології, під якими розуміє застосування психолого-педагогічних методів і прийомів, спрямованих на здоров'язбереження дітей і підвищення ефективності навчально-виховного процесу) [5, с. 33].

Зміст здоров'язбережувальних технологій визначають основні здоров'язбережувальні компоненти освітнього середовища: змістовий (передбачення змістом навчальних дисциплін вивчення елементів здоров'язбереження); аксіологічний (формування ціннісних орієнтацій на здоров'я як найвищу життєву цінність); гносеологічний (формування системи наукових знань про основи здоров'я, практичних умінь і навичок ведення здорового способу життя, безпечної поведінки у соціумі); екологічний (усвідомлення єдності людини і природи, залежності здоров'я людини від екологічного стану довкілля, формування ціннісного ставлення людини до природи); емоційно-вольовий (формування стійкої емоційної поведінки, таких

якостей особистості, як: організованість, відповідальність, обов'язок, честь, гідність); фізкультурно-оздоровчий (формування фізичних якостей і високих адаптаційних можливостей організму засобами системи фізичних вправ і спортивних тренувань, підвищення рухової активності та загартовування організму); діяльнісний (дотримання режиму харчування, правильне чергування праці та відпочинку, попередження шкідливих звичок, функціональних порушень та захворювань) [11, с. 81].

О. Ващенко виділяє такі типи здоров'язбережувальних технологій: здоров'язбережувальні: технології, що створюють безпечні умови для навчання та праці та ті, що сприяють вирішенню завдань раціональної організації виховного процесу, відповідності навчального та фізичного навантажень можливостям людини; оздоровчі: технології, спрямовані на вирішення завдань зміцнення фізичного здоров'я, підвищення ресурсів здоров'я; технології навчання здоров'ю: гігієнічне навчання, формування життєвих навичок, профілактика травматизму, статеве виховання; виховання культури здоров'я: виховання особистісних якостей, які сприяють збереженню та зміцненню здоров'я, посиленню мотивації на ведення здорового способу життя [3, с. 3].

Узагальнення низки наукових розвідок дає можливість виокремити такі головні підходи до тлумачення дефініції здоров'язбережувальні технології»:

- індикатор якості освітніх технологій (О. Факторович, Л. Тихомірова, А. Міт'яєва та ін.);
 - оптимальне поєднання традиційних технологій навчання з принципами, методами і прийомами, спрямованими на збереження здоров'я дітей (В. Кучма, М. Степанова, Н. Михайлова та ін.);
 - технології навчання здоров'я, здорового способу життя (І. Єрохіна, В. Бобрицька та ін.);
 - комплекс оздоровчо-фізкультурних і лікувально-профілактичних заходів (І. Чупаха, М. Валетов, А. Вірабова, М. Коржова, К. Оглобліна, О. Скородумова та ін.);
 - створення сприятливого для здоров'я освітнього середовища (М. Смірнов, В. Сонькін, О. Петров, О. Ващенко, С. Свириденко та ін.);
- забезпечення навчання і виховання з урахуванням індивідуальних, вікових і психофізіологічних особливостей учнів (Т. Ахутіна, Ю. Науменко та ін.) [8, с.157].

Отже, здоров'язбережувальні технології – це системний метод програмування цілей, конструювання змісту, прийомів, засобів навчання й виховання, спрямованих на підвищення рівня індивідуального здоров'я дітей і підлітків, формування в них життєвих навичок та створення здоров'язбережувального освітнього середовища в школі за умов здійснення моніторингу стану здоров'я учнів [1, с. 9-10].

Проаналізуємо розроблені вітчизняними і зарубіжними дослідниками класифікації здоров'язбережувальних технологій. У цьому контексті значущою є класифікація, розроблена О. Іоновою й Ю. Лукьяновою. Дослідники схиляються до думки, що основними групами здоров'язбережувальних технологій є: «технології організації навчального процесу, технології організації пізнавальної

діяльності учнів, технології виховної роботи, предметні технології тощо» [9, с. 3].

О. Ващенко і С. Свириденко виокремлюють такі типи здоров'язбережувальних технологій:

1) здоров'язбережувальні технології (організація оптимального рухового режиму, забезпечення раціонального харчування, вітамінотерапія, диспансеризація дітей і підлітків, проведення профілактичних щеплень, профілактика інфекційних захворювань);

2) оздоровчі технології (фізіотерапевтичні (масаж, аромотерапія, фітотерапія), загартування, гімнастика);

3) технології навчання здоров'я (включення знань про здоров'я в інші шкільні предмети, організація факультативів, внесення предметів здоров'язбережувального циклу у варіативну частину навчального плану);

4) виховання культури здоров'я (проведення позакласних заходів і годин спілкування зі здоров'язбережувальної тематики, конструювання стійких мотивацій до здорового способу життя, формування ціннісного ставлення до свого здоров'я та здоров'я навколишніх) [3, с. 32].

Заслуговує на увагу класифікація здоров'язбережувальних технологій, запропонована М. Гончаренко та С. Лупаренко. Автори виділяють типи названих технологій, а саме:

- медико-гігієнічні (дотримання санітарно-гігієнічних норм, надання повноцінної медичної допомоги суб'єктам навчально-виховного процесу тощо);

- фізкультурно-оздоровчі технології (загартовування, розвиток в учнів сили, швидкості, гнучкості, витривалості);

- екологічні здоров'язбережувальні (підвищення рівня духовно-етичного здоров'я учнів, формування у них екологічної свідомості та прагнення до збереження навколишнього середовища);

- технології забезпечення безпеки життєдіяльності (дотримання правил пожежної безпеки, охорони праці, цивільної оборони тощо);

- лікарсько-оздоровчі технології (реалізація принципів лікувальної педагогіки та лікувальної фізкультури);

- соціально-адаптуючі й особистісно розвивальні технології (упровадження у навчально-виховний процес програм соціальної та сімейної педагогіки, соціально-психологічних тренінгів для вчителів, учнів і їх батьків);

- здоров'язбережувальні освітні технології (застосування психолого-педагогічних методів і прийомів, спрямованих на здоров'язбереження дітей і підвищення ефективності навчально-виховного процесу) [5, с. 32-33].

Зазначимо, що всі згадані вище технології зорієнтовані на формування в учнів здоров'язбережувальної компетентності завдяки зміцненню в них ціннісного ставлення до свого здоров'я та здоров'я інших людей, розширенню бази знань про здоров'язбережувальну поведінку й удосконаленню умінь і навичок збереження індивідуального здоров'я.

Таким чином, впровадження здоров'язбережувальних технологій у освітній процес закладу загальної середньої освіти сприяє забезпеченню оптимальних умов для фізичного й духовного розвитку молодого покоління та

одночасному підвищенню рівня індивідуального здоров'я учнів і їх навчальних досягнень.

Узагальнення теоретичного і практичного досвіду дозволяє виокремити низку вимог до організації та здійснення освітнього процесу, зумовлених упровадженням здоров'язбережувальних технологій. Коротко охарактеризуємо найважливіші з них, а саме:

1. Здоров'язбережувальні технології базуються на гуманістичних засадах. Це потребує від учителя готовності до реалізації позиції «учитель-партнер» у процесі взаємодії з учнями.

2. Формуючи в школі здоров'язбережувальне освітнє середовище, слід ураховувати вікові особливості учнів, зокрема:

- для учнів початкової школи, з метою задоволення їх природної потреби в русі, необхідно розробити гнучкий розклад уроків і створити ігрові майданчики та рекреаційні зони;

- для учнів середньої школи доцільно обладнати лабораторії та майстерні, щоб забезпечити оптимальні умови для групової, пошукової та дослідницької діяльності на уроках і в позаурочний час;

- для старшокласників важливими є реалізація принципів профільного навчання, що обумовлює необхідність поповнення навчально-методичної бази шкільних кабінетів і активне залучення учнів до використання сучасних медіатехнологій та Інтернет-ресурсів.

3. Виробляти в учнів навички самооцінювання та самоконтролю. У зв'язку із цим важливо, щоб оцінці вчителя передувала обґрунтована самооцінка учня.

4. Дбаючи про цілісність навчально-виховного процесу, педагогічному колективу слід підтримувати взаємозв'язки із позашкільними дитячими закладами, а також активно залучати батьків до формування здорового способу життя молодого покоління.

Застосування здоров'язбережувальних технологій вимагає від педагогічного колективу школи високого рівня теоретичної та практичної підготовки, формування у вчителів ціннісних настанов до збереження власного здоров'я та здоров'я учнів, а також збагачення досвіду творчої здоров'язбережувальної педагогічної діяльності. Актуальність проблеми здоров'язбереження учнів спонукає до налагодження чіткої системи методичної роботи з підготовки вчителя до застосування здоров'язбережувальних технологій. Адже перед педагогічним колективом школи постає завдання не просто навчити дітей основ здоров'язбережувальної поведінки, а що важливіше, сприяти використанню одержаних знань у повсякденному житті, тобто виховувати в учнів потребу бути здоровим. Виокремлені типи здоров'язбережувальних технологій зорієнтовані на формування в суб'єктів освітнього процесу здоров'язбережувальної та здоров'ярозвивальної компетентностей завдяки зміцненню в них ціннісного ставлення до свого здоров'я та здоров'я інших людей, розширенню бази знань про здоров'язбережувальну поведінку й удосконалення умінь і навичок збереження

індивідуального здоров'я на рівні духовного, соціокультурного й фізичного складників.

Висновки. Аналіз стану впровадження здоров'язбережувальних технологій у сучасній школі вказує на те, що потреба в здоров'язбережувальній спрямованості педагогічної діяльності спричинена об'єктивними обставинами, а саме: існуванням різних типів загальноосвітніх навчальних закладів (ліцеї, гімназії, авторські школи тощо) та модернізацією навчально-виховного процесу, що супроводжується ускладненням програм, збільшенням навчального навантаження учнів і підвищенням вимог до їх знань; оновленням стратегічної мети шкільної освіти і соціального замовлення держави, що вимагає виховання гармонійно розвиненої особистості з добре сформованими гігієнічними навичками і засадами здорового способу життя; визначенням людиноцентристського принципу пріоритетним серед принципів загальної середньої освіти; загрозливою тенденцією погіршення здоров'я дітей в Україні на сучасному етапі розвитку суспільства.

Перспективи подальших пошуків бачимо у висвітленні особливостей організації оздоровчо-рекреаційної рухової активності дітей і підлітків у закладі загальної середньої освіти.

Література

1. Апанасенко Г. Л. Аналітичні матеріали до формування концепції Державної програми «Здоров'я 2020: Український вимір». URL: http://apanasenko.at.ua/publ/analiticheskie_materialy_k_gos_programme_quot_zdorove_2020_ukrainskij_vymir_quot/1-1-0-9 (дата звернення: 17.07.2020).

2. Бабич В. І. Культура здоров'я як складова частина професійної підготовки майбутніх вчителів освітньої галузі “Фізична культура і здоров'я”. *Педагогіка, психологія та медико-психологічні проблеми фізичного виховання і спорту* : зб. наук. пр. / за ред. Єрмакова С. С. ; Харків. обл. відділення Нац. олімп. комітету України, Харків. держ. акад. дизайну і мистецтв. Харків, 2004. № 1. С. 134-139.

3. Ващенко О., Свириденко С. Готовність вчителя до використання здоров'язбережувальних технологій у навчально-виховному процесі. *Здоров'я та фізична культура*, 2006. № 8. С. 1-6.

4. Воронін Д. Є. *Формування здоров'язберігаючої компетентності студентів вищих навчальних закладів засобами фізичного виховання* : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.07; Херсон. держ. ун-т. Херсон, 2006. 20 с.

5. Гончаренко М. С., Лупаренко С.Є. Поняття «валеопедагогіка» та «педагогічна валеологія» у психолого-педагогічній літературі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології* : [науковий журнал]. Суми : СумДПУ, 2010. № 1 (3). С. 30-38.

6. Горашук В.П. *Формирование культуры здоровья школьников (теория и практика)*. Луганск: Альма матер, 2003. 388 с.

7. Законодавство України щодо формування здорового способу життя у молодіжному середовищі. URL: <http://www.health.gov.ua/health.nsf/>

441242b97e1ad79cc125678d003fbbe2/83888b81f4673342c22569fb0041f52a?Open Document (дата звернення: 17.07.2020).

8. Здоров'язбережувальні технології в освітньому середовищі: колективна монографія /за заг. ред. Л.М. Рибалко. Тернопіль : Осадца В.М., 2019. 400 с.

9. Іонова О.М., Лукьянова Ю.С. Здоров'язбереження особистості як психолого-педагогічна проблема. Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: монографія за редакцією проф. С.С. Єрмакова. Харків: ХДАДМ, 2009. Вип. XXIII №1. С. 69-72.

10. Носко М.О., Гаркуша С.В., Воєділова О.М. *Здоров'язбережувальні технології у фізичному вихованні* : монографія. К. : СПД Чалчинська Н.В., 2014. 300 с.

11. Смирнов Н. К. *Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе*: Методическое пособие. Москва : АПК и ПРО, 2002. 121 с.

УДК 159.99:373.3/5.091.26

Воєвукко Н.Ю.,
Цехмістер О.М.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ МОНІТОРИНГУ ОСВІТНІХ ДОСЯГНЕНЬ У ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Анотація. В статті розглядаються питання моніторингу якості освіти. Обґрунтовано зв'язок між моніторингом і підвищенням ефективності освітнього процесу. Доведено, що моніторинг – це сучасний механізм управління якістю шкільної освіти, система інструментарію, що забезпечує оцінювання ефективності освітнього процесу, визначення подальших дій для його покращення.

Ключові слова: контроль, моніторинг, освіта, розвиток ЗЗСО, якість освіти.

Постановка проблеми. В умовах реформування національної системи освіти актуальними є проблеми педагогічної діагностики, оскільки неможливо досягти високого рівня навчальних досягнень учнів без прискіпливого контролю за ходом навчального процесу. Проблема оцінювання навчальних досягнень учнів і проблема оцінювання ефективності навчання пов'язані між собою. Шляхи розв'язання цих проблем — моніторингові дослідження. Основний зміст моніторингу полягає в одержанні інформації про стан освіти з метою прийняття управлінських рішень щодо переведення її на якісно новий рівень. Моніторинг якості освіти надає об'єктивну інформацію про дійсний стан освіти, надає можливість відкривати можливості для постійних продуктивних змін якості освіти. Проблема якості освіти є загальнодержавною, регіональною та локальною для кожного загальноосвітнього навчального закладу.

Актуальність здійснення моніторингу полягає у тому, що рівень вітчизняної освіти не відповідає світовим критеріям якості, тому дуже важливим в наш час є проведення досліджень у цьому напрямку.

Проблема полягає у відсутності відпрацьованої централізованої системи збору й обробки управлінської інформації, що унеможлиблює узагальнення даних щодо стану системи загальної середньої освіти та процесів, які в ній відбуваються, це, в свою чергу, призводить до неузгодженості прийнятих управлінських рішень із реальними вимогами сьогодення та попитом громадськості на освітні послуги.

Саме вирішення цієї проблеми потребує пошуку нових шляхів для об'єктивного оцінювання якості освіти, надання теоретичного обґрунтування показникам, критеріям якості та методам, які при цьому застосовуються.

Це спричинило нагальну необхідність розвитку та удосконалення системи оцінювання якості освіти і створення національної системи моніторингу якості освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Актуальність окресленої проблеми підтверджується дослідженнями відомих науковців. Проблему моніторингу якості освіти досліджували багато вчених, як вітчизняних, так і зарубіжних.

Наприклад, методологію моніторингових досліджень якості ЗССО та використанням інформації для здійснення державного управління освітою займалися С. Шишов, Т. Лукіна, О. Ляшенко, О. Майоров; побудовою моделей систем моніторингу якості та моніторингового супроводу діяльності органів державного управління освітою на різних рівнях функціонування системи освіти – В. Беспалько, З. Рябова; створенням технології оцінювання якості освіти та створенням відповідного вимірного інструментарію для моніторингових досліджень – Г. Єльнікова, Л. Іонова; узагальненням світового досвіду становлення національних систем моніторингу якості освіти та проведення міжнародних порівняльних досліджень у цій сфері – О. Локшина, Т. Лукіна; розробкою проблеми використання інформаційних систем і технологій в організації моніторингу якості освіти – В. Нуждін, В. Приходько та багато інших.

Однак, на нашу думку, у сучасній українській педагогічній науці недостатньо розроблені підходи до виявлення критеріїв якості шкільної освіти, механізмів моніторингу та процесів його використання.

Мета статті – дослідити психолого-педагогічні умови організації моніторингу освітніх досягнень у закладі загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Перш ніж розглядати якість освіти як об'єкт моніторингу, здається доцільним визначити поняття: «освіта», «якість», «якість освіти».

У Національній доктрині розвитку освіти в Україні на період до 2021 року наголошується на тому, що «освіта – основа розвитку особистості, суспільства, нації та держави, запорука майбутнього України. Вона є визначальним чинником політичної, соціально-економічної, культурної та наукової життєдіяльності суспільства. Освіта відтворює і нарощує інтелектуальний, духовний та економічний потенціал суспільства. Освіта є стратегічним ресурсом поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів,

зміцнення авторитету та конкурентоспроможності держави на міжнародній арені» [6].

Що стосується визначення «якості освіти», то можна навести кілька визначень цього поняття:

1) якість освіти – певний рівень знань і вмінь, розумового, фізичного і морального розвитку, якого досягли випускники освітнього закладу відповідно до запланованих цілей навчання і виховання;

2) якість освіти як галузь соціальних послуг – здатність її органів керування і безпосередніх виробників освітніх послуг задовольняти встановлені або передбачувані потреби суспільства, окремих соціальних груп і громадян в отриманні освіти або набутті професійної компетентності [9].

Освіта, як і будь-який процес або результат діяльності людини, має визначену якість. Найбільш точним у концептуальному розумінні є таке: якість освіти – це комплекс характеристик освітнього процесу, що визначають послідовне та практично ефективне формування компетентності та професійної свідомості [12].

Українське законодавство дає наступне визначення: «якість освіти - відповідність результатів навчання вимогам, встановленим законодавством, відповідним стандартом освіти та/або договором про надання освітніх послуг» [10].

Моніторингові дослідження є надійним інструментом аналізу різноманітних аспектів освітнього процесу. Вони дозволяють отримати реальну картину результативності нововведень, напрямів плану розвитку навчального закладу, якості знань учнів тощо.

Порівнюючи зазначені погляди, можна виділити ті спільні риси, що притаманні їм усім. По-перше: моніторинг розглядається науковцями як інформаційна система, що постійно поповнюється; по-друге: основним показником ефективності освітнього процесу виступає шкільна оцінка. При таких підходах, на наш погляд, не можливо мати цілісне уявлення про стан якості освіти та його відповідності Державним стандартам, як на загальнонаціональному та регіональному рівнях, так і на шкільному.

Саме моніторинг є технологічною основою системи управління знаннями, дозволяє накопичувати й обробляти значну кількість даних, що містять сконцентровану й узагальнюючу інформацію і можуть використовуватися для прийняття рішення. Зрештою, моніторингові дослідження допомагають створити систему методичної роботи навчального закладу.

У педагогічній науці існує значна кількість визначень поняття «освітній моніторинг». Наприклад, Г. Єльнікова зазначає, що освітній моніторинг – це супроводжувальне вистежування і поточна регуляція будь-яких процесів в освіті. Це система, що складається з показників, об'єднаних в еталон, методів їх розробки і постійного спостереження за цими показниками, за станом та динамікою спостережуваного об'єкта з метою його оперативної діагностики, випереджувального визначення його диспропорцій, вироблення та коригування управлінських рішень [1].

Основними напрямками освітнього моніторингу визначають:

- моніторинг якості освіти;
- моніторинг рівня соціалізації особистості;
- моніторинг інтересів учнів;
- моніторинг освітніх потреб учнів та місцевого суспільства;
- моніторинг рівня професіоналізму педагогічних кадрів;
- моніторинг стану здоров'я учнів [5].

У науковій літературі виділено такі функції освітнього моніторингу:

- інформаційна – дає можливість з'ясувати результативність педагогічного процесу, отримати відомості про стан об'єкта, забезпечити зворотний зв'язок. На цій основі відбувається участь в управлінні педагогічним процесом, аналізується ефективність виховання і навчання. При дослідженні навчального процесу фіксуються не лише показники знань, умінь, навичок, основна увага спрямована передовсім на особливості протікання, розвитку власне освітнього процесу;

- діагностична – функція моніторингу виявляється у вигляді перевірки рівня знань і вмінь в порівнянні з попередніми досягненнями, виявлення проблем, чинників, відхилень від певних норм і стандартів;

- корекційна – допоможе усунути негативні моменти у професійному становленні педагога, спрямованість моніторингу на особливості поточних процесів передбачає виявлення і фіксацію не прогнозованих, несподіваних результатів реалізації освітньої роботи;

- кваліметрична – визначає систему індикаторів і критеріїв якості освіти та проведення оцінних процедур, що дає змогу скласти думку про якісний стан системи освіти; - аналітична – результати одержані за показниками якості освіти аналізуються і відповідно інтерпретуються;

- моделююча – ця функція тісно пов'язана з попередньою, оскільки побудова різноманітних моделей ситуацій, впливів на них суспільних, політичних процесів та інших факторів можлива лише після проведення детального аналізу виявленого стану системи освіти;

- прогностична – моніторинг не лише фіксує поточний стан освітнього процесу на заданому часовому проміжку, але й сприяє прогнозуванню подальших тенденцій його розвитку і внесенню відповідних коректив, що створює передумови удосконалення;

- управлінська – завершальним етапом реалізації моніторингової діяльності є прийняття управлінських рішень, спрямованих на усунення небажаних наслідків для поліпшення якості освіти [11].

Метою педагогічного моніторингу є вивчення певних аспектів функціонування освітньої галузі: аналіз навчальних досягнень вихованців, учнів за певний період; оцінювання рівня опанування педагогічними працівниками інноваційних технологій; вивчення ефективності управлінських механізмів.

Основними завданнями освітнього моніторингу є: установлення зв'язків між рівнем навчальних досягнень учнів і соціальними умовами їхнього життя; оцінювання кадрового забезпечення, навчально-методичного, матеріально-технічного оснащення навчально-виховного процесу навчального закладу; оцінювання впливу на навчальний процес державного стандарту освіти, який

визначає вимоги до обов'язкових компетентностей і результатів навчання, загальний обсяг навчального навантаження учнів, навчальних програм, методичного забезпечення тощо.

Таким чином, всі функції моніторингу підпорядковуються загальній меті підвищення ефективності діяльності навчального закладу і спрямовані на забезпечення наукового підходу в управлінні навчально-виховним процесом. Усі вищезазначені функції необхідні, взаємопов'язані і складають єдиний цикл.

На цій підставі формуються вимоги до моніторингу:

- об'єктивність – це максимальне уникнення суб'єктивних оцінок, врахування всіх результатів (позитивних і негативних), створення рівних умов для всіх учасників навчально-виховного процесу;

- надійність – сталість результатів, що можна отримати при повторному контролі, які проводять інші особи;

- гуманістична спрямованість моніторингу передбачає створення умов доброзичливості, довіри, поваги до особистості, позитивного емоційного клімату.

Результати моніторингу не можуть бути використані для застосування будь-яких репресивних заходів, а повинні мати тільки стимулюючий характер у випадку зміни ставлення об'єктів педагогічного процесу до своєї навчальної, професійної та суспільно корисної діяльності;

- врахування психолого-педагогічних особливостей означає вивчення рівня освіти, професіоналізму, загального розвитку, індивідуальних особливостей об'єкта, а також умов і конкретних ситуацій проведення обстежень, що передбачають диференціацію контрольних та діагностичних завдань;

- систематичність – проведення етапів і видів моніторингу в певній послідовності та за відповідною системою;

- валідність – повна і всебічна відповідність пропонованих контрольних завдань змісту досліджуваного матеріалу, чіткість критерію оцінювання [2].

Оскільки моніторингові дослідження надають різноманітну інформацію щодо багатьох аспектів навчально-виховного процесу, то моніторинг як цілісна система має бути комплексним.

Складовими цієї системи є такі взаємопов'язані та взаємодоповнювальні компоненти: педагогічне дослідження; психологічне дослідження; соціологічне дослідження; методичне дослідження; дослідження управління освітньою системою [3].

Моніторинг спрямовує на постійне спостереження за будь-яким процесом з метою виявлення його відповідності бажаному результату.

Моніторинг корисно проводити на окремих етапах роботи з метою отримання оперативної інформації та своєчасного корегування дій. Вибір досліджуваної проблеми, зазвичай, здійснює адміністрація закладу. Моніторинг проводиться, як правило, у строки, визначені адміністрацією навчального закладу, і включає три етапи.

1. Підготовчий: формулювання мети – правильно сформульована мета дає можливість чітко визначити наступний крок; визначення об'єкта і напрямів досліджень: системність роботи класного керівника; успішність учнів з певного

предмета; розвиток індивідуальних здібностей учнів; якісний склад педагогічного колективу; стан і результативність методичної роботи; професійна компетентність учителя тощо; вибір критеріїв та інструментарію, відповідно до поставленої мети обирають виконавці у рамках цілеспрямованого дослідження.

2. Практичний: збір інформації; аналіз документації; анкетування, тестування; самоаналіз діяльності.

3. Аналітичний: обробка отриманих результатів; систематизація інформації; аналіз даних; висновки, прийняття відповідного управлінського рішення; розробка рекомендацій, що корегують виконання планів, програм (за необхідності) і т.д.; визначення подальших об'єктів моніторингу.

Моніторинг в освітньому закладі дає можливість на ранніх етапах з'ясувати причини, які сповільнюють навчально-виховний процес, а також дозволяє адміністрації навчального закладу самостійно формулювати і вирішувати освітні проблеми. Аналіз діяльності виконавців можна проводити за такими основними показниками: ступінь виконання планів, якість виконання; вміння самоорганізації; самооцінка діяльності та її результатів; наявність нових і раціональних форм і методів у організації праці; здатність до творчої та дослідницької діяльності. Загалом, попередній аналіз і оцінка діяльності виконавців є умовами успішної управлінської діяльності [8].

Моніторинговий підхід у навчальному закладі дає можливість керівнику: побачити успіхи й недоліки в діяльності педагогічного колективу, внести корективи; створити соціально-психологічні умови для самореалізації колективу; простежити за змінами, які відбуваються у освітньому процесі; отримати матеріали і підстави для порівняння, аналізу; спланувати подальшу роботу адміністрації, науково-методичну роботу; визначити причини негативних рейтингів закладу; прогнозувати об'єктивні дані динаміки освітнього процесу.

Для якісного і ефективного впровадження моніторингу в управлінську діяльність необхідно розробити нормативно-правове, науково-методичне, кадрове забезпечення.

Нормативно-правове забезпечення: розробка положення про моніторинг; внесення коректив в організаційну структуру; розробка спеціальних інструкцій із проведення моніторингу; розробка форм бланків, комп'ютерних програм.

Науково-методичне забезпечення: ознайомлення з сучасними теоріями, технологіями, соціальними системами; визначення напрямів упровадження; опрацювання літератури; вибір, розробка та адаптація діагностичних матеріалів; створення технології обробки результатів.

Кадрове забезпечення: модифікація структури управління (введення функціональних служб); навчання педагогічних кадрів; підготовка технічних виконавців [4].

За результатами моніторингу якості знань адміністрація школи визначає:

- реальний стан навчального процесу за основними показниками та динамікою його змін протягом досліджуваного періоду;

- проблемні питання в роботі педагогічних працівників;

- рівень знань учнів, вплив негативних чинників, шляхи їх усунення;
- розробку корекційних програм щодо ліквідації невідповідності рівня навченості рівню здібностей згідно Державних стандартів;
- підвищення рівня вдосконалення, самовдосконалення й самоорганізації учасників навчально-виховного процесу;
- удосконалення взаємовпливу та взаєморозуміння на рівнях: «батьки — учень — учитель — адміністрація»;
- динамічний розвиток мотивації учасників навчально-виховного процесу щодо підвищення якості знань;
- необхідні управлінські рішення щодо підвищення якості навчального процесу.

Наприклад, завдяки педагогічному моніторингу в «Гімназії зі структурним підрозділом початкової школи №1» м. Маріуполя ми змогли визначити негативні явища, характерні для нашого закладу, які гальмують розвиток освіти, а саме:

- зниження інтересу учнів до знань, зокрема невміння вчитися й долати труднощі пізнавальної діяльності;
- монотонність і одноманітність діяльності учня та вчителя;
- відсутність швидкої зміни подій;
- випадки вибору неоптимальної методики організації НП;
- інертність вчителів щодо впровадження інноваційних технологій, тощо.

Педагогічний колектив закладу працює над пошуком шляхів усунення негативних явищ: причин педагогічних невдач; створення системи заходів з їх усунення; спонукання до самоаналізу своєї діяльності; створення умов для розкриття творчого потенціалу вчителя; надання рекомендацій для самоосвітньої діяльності.

Спостереження за динамікою рівня навченості учнів забезпечує умови для особистісно зорієнтованого підходу щодо створення ситуації, в яких учасники НВП прагнуть до самовдосконалення і самореалізації.

Педагогічний колектив школи, забезпечив поступове підвищення достатнього рівня знань та зниження середнього і початкового.

Особистісно зорієнтований моніторинг навчальних досягнень учнів в закладі використовується з метою детального глибокого аналізу педагогічної діяльності вчителів і якості навченості учнів.

Висновки. Моніторинг – це інноваційний засіб якісного управління навчальним закладом, що є комплексом заходів зі спостереження, оцінювання трансформацій керованого об'єкта і спрямування цих трансформацій на досягнення заданих форматів розвитку об'єкта. Педагогічний моніторинг розглядають як систему неперервного, довготривалого спостереження, контролю й оцінювання стану освітнього процесу та управління ним. Моніторинг якості освіти становить технологію управління, оскільки є системою збору і використання такої інформації, без якої неможлива побудова керованого освітнього процесу. Застосовуючи моніторинг на різних рівнях управління – керівному, педагогічному, учнівському – можна значно

підвищити як ефективність діяльності кожного учасника педагогічного процесу, так і ефективність діяльності закладу освіти в цілому. На підставі даних моніторингу стає можливим здійснення корекції діяльності тих чи інших ланок функціонування освітньої системи, підвищення майстерності педагогів.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у дослідженні проблеми вдосконалення технологій моніторингу якості освітнього процесу.

Література

1. Єльнікова Г. В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні: монографія. Київ: ДАККО, 1999. 303 с.
2. Єльнікова Г. В. Основи адаптивного управління: курс лекцій. Київ. ЦППО АПН України, 2003. 133 с.
3. Зінькова Г. Р. Моніторинг якості освіти в системі управління школою. *Управління школою*. 2016. № 7–9. С. 41–43.
4. Лукіна Т. Моніторинг якості освіти: теорія і практика. Київ: Шкільний світ, 2006. 128 с.
5. Моніторинг навчальної діяльності: навчальний посібник. / Д.М. Бодненко, О.Б. Жильцов, О.Л. Лещинський, Н.П. Мазур. Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка, 2014. 276 с.
6. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: Указ Президента України від 25 черв. 2013 р. № 344/2013: URL <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (дата звернення: 19.09.2020)
7. Нуждин В. Н. Проблемы управления качеством высшего образования. URL: <http://tqm.stankin.ru/arch/n01/04.html> (дата звернення: 19.09.2020)
8. Патрикеева О. О. Моніторингові дослідження в системі управління закладом освіти. Проблеми якості освіти: теоретичні і практичні аспекти: матеріали методолог. семінару. Київ. 2007. С. 154-159
9. Про Національну доктрину розвитку освіти: Указ Президента України від 17 квіт. 2002 р. №347. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/347/2002> (дата звернення: 18.09.2020)
10. Про освіту: Закон України від 05 серп. 2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 18.09.2020)
11. Темненков В. В. Теоретичні засади, цілі та завдання моніторингу якості освіти. URL: http://www.zipro.net.ua/index.php?page_id=197 (дата звернення: 20.09.2020)
12. Шлейхер А. Найкращий клас у світі: як створити освітню систему 21-го століття. / пер. з англ. В. Біленького. Львів: Літопис, 2018. 296 с.

УДК 37.072 (045)

Воєвутко Н.Ю.,
Шувалова О.Ю.

МЕТОДИЧНА РОБОТА ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЯК УПРАВЛІНСЬКА ПРОБЛЕМА

Анотація. В статті досліджено й визначено зміст поняття «методична робота закладу загальної середньої освіти»; проаналізовано

сучасний зміст методичної роботи у закладі загальної середньої освіти (ЗЗСО) як управлінської проблеми; проаналізовано законодавчі акти, якими визначається та регулюється методична робота ЗЗСО.

Ключові слова: *методична робота ЗЗСО; зміст методичної роботи ЗЗСО; управління ЗЗСО.*

Постановка проблеми. В умовах реформування системи загальної середньої освіти в Україні виникла потреба зміни підходів до організації науково-методичного супроводу професійної діяльності вчителя, забезпечення оптимальних умов для його професійного й особистісного розвитку. Це зумовлює потребу формування нових основоположних підходів, бачень щодо супроводження праці педагогічних працівників, розвитку їхнього освітнього потенціалу, визначення змісту та структурних компонентів методичної роботи, застосування оптимальних форм її організації з метою досягнення спрогнозованого результату.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У педагогічній літературі накопичено чималий досвід організації та управління методичною роботою в школі. Існують і системні дослідження, і опис окремих аспектів діяльності з досвіду роботи. Кожен навчальний заклад обирає, а точніше, створює особисту систему науково-методичної роботи, орієнтуючись як на наукові дослідження, так і на досвід колег [3, с. 79].

Питання організації методичної та науково-методичної роботи досліджували Є. Бачинська, С. Гончарова, Т. Десятов, І. Жерносек, О. Зайцева, І. Зязюн, А. Кузьмінський, С. Мартиненко, Л. Майданюк, Н. Нічкало, І. Підласий, М. Поташник, І. Смагін, М. Фіцула, Л. Хоружа тощо. Ними проаналізовані та описані особливості підвищення кваліфікації, педагогічної майстерності, компетентності вчителів; запропоновані приклади надання практичної допомоги з методики навчання та виховання; акцентовано на взаємозв'язку науки та практики, безперервності підвищення кваліфікації вчителів тощо.

Під методичною роботою розуміють цілісну, засновану на досягненнях науки, передового досвіду і конкретному аналізі утруднень учителів, систему взаємозалежних мір, дій і заходів, спрямованих на всебічне підвищення професійної майстерності кожного вчителя й вихователя, на узагальнення і розвиток творчого потенціалу педагогічного колективу в цілому, а в остаточному підсумку – на досягнення оптимальних результатів освіти, виховання [6, с.53].

С. Гончарова під науково-методичною діяльністю розуміє специфічний тип освітньої діяльності, змістом якої є системна єдність створення методу, його апробації, впровадження методу (одержання методик), застосування методик [2, с. 93].

Є. Бачинська наголошує, що в організації методичної роботи важливо врахувати, що в сучасних умовах в навчальному закладі можуть створитися такі об'єктивні ситуації: по-перше, усі вчителі закладу загальної середньої освіти мають різні професійні інтереси та неоднакові професійні запити; по-

друге, професійні інтереси групи вчителів можуть бути спорідненими. У таких випадках можуть створюватися цільові динамічні групи вчителів. Наприклад, п'ять учителів різних предметів усвідомили, що потрібно зрозуміти сутність та навчитися впроваджувати технологію розвитку критичного мислення в навчанні учнів, три вчителі зрозуміли, що потребують підготовки до впровадження технології перевернутого навчання, два – бажають засвоїти зміст та особливості навчання учнів методикам вирішення конфлікту, а ще у двох – виникла потреба впровадження технології формування культури здоров'я; по-третє, професійний інтерес учителя – категорія не стала, а динамічна, тож постійно змінюється, розвивається, уточнюється. Отже, методичну роботу в закладах загальної середньої освіти потрібно розглядати як особистісно зорієнтовану, адаптивну й мобільну, гнучку, таку, що своєчасно реагує на запити всіх педагогічних працівників та задовольняє їх [1].

Однак, дослідження методичної роботи закладу загальної середньої освіти як управлінської проблеми, є фрагментарним, це й обумовило звернення до теми нашого дослідження. А тому, предметом дослідження є методична робота закладу загальної середньої освіти. **Метою** визначаємо – дослідження й визначення змісту методичної роботи закладу загальної середньої освіти як управлінської проблеми.

Виклад основного матеріалу дослідження. На думку Л. Майданюк, сучасні цілі освіти зумовлюють необхідність осмислення не просто методичної (спрямованої на вдосконалення різних методик), а науково-методичної роботи. Ці поняття суттєво відрізняються. Науково-методична робота спрямовується не лише на вдосконалення методик навчання та виховання, якими вже володіють вчителі, а на супровід інновацій, створення нового освітнього контексту, в якому вчителі та діти є партнерами у пізнавальній діяльності, а зміст освіти стає рушієм особистісного розвитку дитини. Отже, сучасна методична робота за своєю сутністю, змістом є науково-методичною, оскільки на основі взаємодії науки та практики забезпечує безперервний професійний розвиток педагогічних і управлінських кадрів, а також створює передумови щодо супроводу освітніх практик та інновацій, застосовуючи такі наукові методи, як узагальнення, аналіз, порівняння тощо [4, с. 78-79].

Вслід за Л. Майданюк, І. Смагін вважає, що широко вживане на рівні підзаконних актів системи освіти поняття «науково-методична робота» у масовій педагогічній практиці варто розуміти як методичну роботу на науковому підґрунті. В окремих випадках цим поняттям можна визначати науково-експериментальну і науково-дослідну діяльність педагогів у межах регіональних чи всеукраїнських експериментів та роботу над дисертаціями за паспортом спеціальності 13.00.02 – Теорія та методика навчання [10, с. 55].

О. Зайцева і В. Козлова стверджують, що система науково-методичної роботи закладу загальної середньої освіти покликана задовольнити потреби педагогічних колективів у їх розвитку й оновленні, а також інтереси кожного педагога у постійному підвищенні фахового рівня відповідно до кон'юнктури ринку педагогічної праці. Це водночас є засобом соціального захисту й

забезпечення потреби у висококваліфікованих конкурентоспроможних кадрах [3].

Є. Бачинська, досліджуючи єдину методичну тему (проблему), яка є основою для формування структури методичної роботи, її змісту та форм роботи з педагогічними працівниками, з'ясувала, що основне призначення (місія) шкільної методичної роботи полягає у створенні злагодженої системи роботи над єдиною методичною темою (проблемою) школи із врахуванням особливостей кожного вчителя, загальних тенденцій розвитку суспільства, інновацій в освіті та нормативних документів. І, відповідно, методична робота, полягає в навчанні вчителів нового змісту, сучасних технологій і сприяння їх упровадженню в педагогічну практику. Дослідниця також відзначає, що для організації методичної роботи, надання адресної допомоги нині в закладах загальної середньої освіти розроблено діагностичні картки, анкети, опитувальники. Передбачено також, що вчителі визначають основні утруднення і проблеми, у вирішенні яких вони потребують методичної допомоги, та власні педагогічні досягнення, які можуть запропонувати колегам. Є. Бачинська підсумовує, що концептуальною основою, провідною ідеєю організації шкільної (в закладах загальної середньої освіти) методичної роботи має стати така: в основі методичного супроводу педагогічного працівника має бути професійний інтерес кожного вчителя, який виявляється на основі особистого професійного запиту [1].

С. Мартиненко і Л. Хоружа методичною роботою називають таку, що сприяє поліпшенню фахової підготовки педагогічних кадрів у школах, спонукає кожного вчителя до підвищення свого фахового рівня; сприяє взаємному збагаченню членів педагогічного колективу педагогічними знахідками, дає змогу молодим учителям вчитися педагогічної майстерності у старших і досвідченіших колег, забезпечує підтримання в педагогічному колективі духу творчості, прагнення до пошуку [5, с.12].

До змісту методичної роботи дослідниці відносять:

- поглиблення філософсько-педагогічних знань, які спрямовані на відродження і розвиток національної освіти в Україні, вивчення педагогічної теорії і методики навчання і виховання, психології, етики, естетики, поглиблення науково-теоретичної підготовки з предмету і методики його викладання з урахуванням вимог Закону «Про мови» в Україні;
- вивчення діалектики і принципів розвитку української національної школи. Збагачення педагогічних кадрів надбаннями української педагогіки, науки, культури. Вивчення теорії досягнень науки з питань викладання предметів, володіння сучасними науковими методами. Глибоке вивчення і практична реалізація оновлених програм і підручників, розуміння їх особливостей і виконання з позицій формування національної школи;
- освоєння методики викладання додаткових предметів. Випереджаючий розгляд питань методики вивчення складних розділів навчальних програм з демонструванням відкритих уроків, застосуванням наочних посібників, ТЗН, дидактичних матеріалів;
- освоєння і практичне застосування теоретичних положень загальної

дидактики, методики і принципів активізації навчальної діяльності учнів і формування у них наукового світогляду, виходячи з вимог етнопедагогіки;

- систематичне інформування про нові методичні рекомендації, публікації по змісту і методиці навчально-виховної роботи, глибоке вивчення відповідних державних нормативних документів;

- впровадження досягнень етнопедагогіки, психології і окремих методик та впровадження в діяльність педагогічних колективів зразків національної культури і традицій.

Завданнями методичної роботи, на думку С. Мартиненко і Л. Хоружої, є: підвищення наукового рівня вчителя через підготовку вчителя до засвоєння ним змісту нових програм і технологій їх реалізації; постійне ознайомлення з досягненнями психолого-педагогічних дисциплін і методик викладання; вивчення і втілення у шкільну практику передового педагогічного досвіду, творче використання перевірених рекомендацій: збагачення новими, прогресивними і досконалими методами і засобами навчання; постійне вдосконалення навичок самостійної роботи вчителя, надання йому кваліфікаційної допомоги як у питаннях теорії, так і в практичній діяльності, у підвищенні результативності його педагогічної праці [5, с.16].

Методична робота закладу загальної середньої освіти визначається та регулюється законодавчими актами, а саме: Законами України, концепціями, постановами Кабінету Міністрів України, Наказами та Листами МОН України, обласних управлінь освіти.

Закон України «Про освіту» (2020) регулює управління науковим і методичним забезпеченням системи загальної середньої освіти (Ст. 75). А саме:

По-перше. Наукове і методичне забезпечення освіти здійснюють центральний орган виконавчої влади у сфері освіти і науки, Національна академія наук України, національні галузеві академії наук України, органи із забезпечення якості освіти, центральні органи виконавчої влади, яким підпорядковані заклади освіти, академічні, галузеві науково-дослідні інститути, заклади освіти, інші науково-методичні та методичні установи у взаємодії з відповідними підприємствами, творчими спілками, асоціаціями, товариствами, громадськими об'єднаннями, у тому числі фаховими організаціями (професійними асоціаціями), об'єднаннями роботодавців, незалежними установами оцінювання та забезпечення якості освіти, які можуть: 1) розробляти пропозиції про засади освітньої політики, прогнози, інформаційно-аналітичні матеріали, рекомендації щодо гуманітарного розвитку держави та вдосконалення освітньої сфери; 2) брати участь у науково-методичному забезпеченні оцінювання і моніторингу якості освіти, зокрема за міжнародними програмами; 3) здійснювати соціологічні дослідження суспільного сприйняття освітньої політики; 4) організувати видання підручників (посібників), у тому числі електронних; 5) реалізовувати інші функції, передбачені законодавством та їх установчими документами.

По-друге. Національна академія педагогічних наук України є самоврядною науковою організацією у сфері освіти, заснованою на державній

власності, яка: 1) здійснює фундаментальні і прикладні наукові дослідження та інноваційні розробки у сфері освіти, педагогіки та психології, бере участь у створенні наукових основ розвитку освіти з урахуванням науково-технічного та соціально-економічного прогресу суспільства, національно-культурних традицій, а також світових тенденцій розвитку та досвіду іноземних країн; 2) надає наукову, методичну, консультативну підтримку відповідним органам державної влади з метою виконання завдань, визначених державними пріоритетами у сфері освіти; 3) залучається до проведення незалежної наукової експертизи; 4) бере участь у розробленні методів навчання, стандартів освіти, типових освітніх програм, підручників; 5) здійснює розроблення та експериментальну перевірку інноваційних моделей освіти; 6) провадить організаційні, координаційні та науково-методичні заходи щодо забезпечення практичної психології в освіті та соціальної педагогіки; 7) здійснює психологічну експертизу стандартів освіти, типових освітніх програм, підручників, методичних матеріалів тощо; 8) провадить освітню діяльність з підготовки і підвищення кваліфікації керівних, педагогічних і науково-педагогічних працівників освіти, пов'язану із здійсненням освітньої політики; 9) здійснює іншу діяльність, пов'язану з науковим та методичним забезпеченням освіти, визначену законодавством та установчими документами Національної академії педагогічних наук України [7].

В структурі методичної діяльності ЗЗСО запроваджено новації, закріплені Законом «Про повну загальну середню освіту» (2020): започаткування педагогічної інтернатури, сертифікація педагогічних працівників.

Запровадження педагогічної інтернатури, під якою розуміється система заходів, спрямованих на підтримку педагогічного працівника закладу освіти, призначеного на посаду вперше, у провадженні ним педагогічної діяльності та набутті (вдосконаленні) його фахової майстерності. Педагогічна інтернатура має передбачати заходи, що забезпечать здобуття та/або вдосконалення професійних компетентностей і педагогічної майстерності протягом першого року професійної діяльності педагогічного працівника, зокрема: супровід та підтримка у педагогічній діяльності з боку досвідченого педагогічного працівника (педагога-наставника); різні форми професійного розвитку (відвідування навчальних занять, опрацювання відповідної літератури тощо). Протягом першого року роботи повинні пройти педагогічну інтернатуру особи, які приймаються на посаду педагогічного працівника та не мають досвіду педагогічної діяльності. Педагогічна інтернатура організовується відповідно до наказу керівника закладу освіти, що видається в день призначення особи на посаду педагогічного працівника. Положення про педагогічну інтернатуру затверджується центральним органом виконавчої влади у сфері освіти і науки (Ст. 23) [8].

Закон «Про повну загальну середню освіту» (2020) передбачає сертифікацію педагогічних працівників (Ст. 49). Сертифікація здійснюється з метою виявлення та заохочення педагогічних працівників з високим рівнем педагогічної майстерності, які володіють методиками компетентнісного

навчання і новими освітніми технологіями та сприяють їх поширенню. Сертифікація передбачає експертне оцінювання професійних компетентностей учасників сертифікації шляхом вивчення практичного досвіду їхньої роботи; самооцінювання учасником сертифікації власної педагогічної майстерності; оцінювання фахових знань та умінь учасників сертифікації шляхом їх незалежного тестування. Педагогічні працівники, які отримали сертифікат: отримують щомісячну доплату в розмірі 20 відсотків посадового окладу (ставки заробітної плати) пропорційно до обсягу педагогічного навантаження протягом строку дії сертифіката (крім педагогічних працівників, стосовно яких встановлено факт порушення академічної доброчесності); впроваджують і поширюють методики компетентнісного навчання та нові освітні технології, надають професійну підтримку та допомогу педагогічним працівникам (здійснюють супервізію); можуть бути залучені до процедур і заходів, пов'язаних із забезпеченням якості освіти та впровадженням інновацій, педагогічних новацій і технологій у системі освіти. Успішне проходження сертифікації зараховується як проходження атестації педагогічним працівником, а також є підставою для присвоєння йому відповідної кваліфікаційної категорії та/або педагогічного звання [8].

Важливою подією управлінського аспекту науково-методичного супроводу вчителів стало започаткування центрів професійного розвитку педагогічних працівників, діяльність яких унормована Листом МОН України № 1/9-466 від 21.08.2020 та Положенням «Про центри професійного розвитку педагогічних працівників» [9]. Згідно з Положенням основними завданнями центрів є сприяння професійному розвитку педагогічних працівників, забезпечення їхньої психологічної підтримки та консультування із широкого кола питань, пов'язаних з освітнім процесом. Центри мають узагальнювати та поширювати інформацію про можливості професійного розвитку освітян: програми підвищення кваліфікації, вебресурси та інші інструменти, що можуть стати у нагоді для їхнього професійного зростання. Вони мають також координувати діяльність професійних спільнот педагогів і надавати психологічну підтримку педпрацівникам.

Центри орієнтовані на консультування, зокрема, за такими напрямками: планування та визначення траєкторії професійного розвитку; проведення супервізії; впровадження компетентнісного, особистісно орієнтованого, діяльнісного та інклюзивного підходів у навчанні; застосування нових освітніх технологій; організація освітнього процесу за різними формами, зокрема з використанням технологій дистанційного навчання.

Висновки. Отже, методичну роботу у закладі загальної середньої освіти потрібно розглядати як особистісно зорієнтовану, адаптивну, мобільну й гнучку систему, що своєчасно реагує на запити всіх педагогічних працівників та задовольняє їх науково-педагогічну діяльність, регулюється законодавчими актами та спрямована на супровід освітніх практик на науковому підґрунті. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у висвітленні змісту методичної роботи з зарубіжної літератури в основній школі.

Література

1. Бачинська Є.М. Вектори змін методичної роботи в закладах загальної середньої освіти в контексті реформування освіти в Україні. *Народна освіта*. №2 (41). 2020. https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5086 URL: (Дата звернення: 29.07.2020)
2. Гончарова С. Ж. Методическая деятельность: сущность, проблемы, организация. Новокузнецк : ИПК, 1999. 72 с.
3. Зайцева О., Козлова В. Організаційно-педагогічні умови ефективності управління науково-методичною роботою в закладах загальної середньої освіти. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка Педагогічні науки. Pedagogical Sciences*. URL: <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/595870.pdf> (Дата звернення: 21.01.2020)
4. Майданюк Л. П. Методична робота в закладі загальної середньої освіти: від форм організації до пріоритетів. *Матеріали наукової конференції професорсько-викладацького складу, наукових працівників і здобувачів наукового ступеня за підсумками науково-дослідної роботи за період 2017-2018 рр. (16-17 травня 2019)*. URL: <http://jpvvs.donnu.edu.ua/article/view/7225> (Дата звернення: 21.01.2020)
5. Мартиненко С.М., Хоружа Л.Л. Лекції із загальної педагогіки: Навч. посібн. 5-е видання. Київ: КМПУ імені Б.Д. Грінченка, 2008. 176 с.
6. Методична робота в школі: теоретичні засади; система роботи; досвід / Укл. Григораш В. В. Харків : Основа, 2009. 304 с.
7. Про освіту: Закон України (редакція від 24.06.2020). *Законодавство України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (Дата звернення: 29.07.2020)
8. Про повну загальну середню освіту: Закон України (редакція від 01.08.2020) № 463- IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> (Дата звернення: 11.08.2020)
9. Про центри професійного розвитку педагогічних працівників: Лист МОН України № 1/9-466 від 21.08.2020. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-centri-profesijnogo-rozvitku-pedagogichnih-pracivnikiv> (Дата звернення: 11.09.2020)
10. Смагін І. Нормативний та педагогічний зміст поняття «науково-методична робота» в системі загальної середньої освіти. *Вісник Житомирського державного університету. Вип. 66. Пед. науки*. С. 52-55. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/9278/1/11s.pdf> (Дата звернення: 21.01.2020).

УДК 37.014.15

Задорожна-Кнгницька Л.В.,
Батіна Я.С.

НОРМАТИВНО-ПРАВОВІ ЗАСАДИ ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПРОТИДІЇ НАСИЛЬСТВУ У ЗАКЛАДІ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Постановка проблеми. Заклад загальної середньої освіти є одним з найважливіших інститутів соціалізації особистості, формування її моральних та

психологічних властивостей. Створення комфортних та сприятливих умов для успішної реалізації освітнього процесу, розвитку, виховання, соціалізації дитини – головне завдання закладу освіти. Настрій, здоров'я, бажання вчитися і просто ходити до школи мають безпосередню залежність від атмосфери, в якій перебувають діти у стінах освітнього закладу. Безпечна, доброзичлива атмосфера, що ґрунтується на взаємній довірі й повазі усіх учасників освітнього процесу, є необхідною основою для створення ефективного механізму запобігання та протидії насильству в закладі освіти. Мінімізація випадків насильства, недопущення їх трансформації у системне явище зумовлюють необхідність розробки та забезпечення функціонування такого механізму в кожному закладі освіти задля забезпечення комфортного співіснування усіх учасників освітнього процесу в єдиному колективі.

Зазначена проблема набуває ще більшої значущості та ваги у контексті початкової освіти. У початковій школі (а надто, коли йдеться про школу повного дня) діти перебувають під наглядом дорослих більше часу ніж будь-де за межами власної сім'ї. Саме у перші роки навчання молодші школярі можуть набути перший досвід напруженості й негараздів у взаєминах з однолітками. Враховуючи цей факт, місія початкової школи не може оминати аспект забезпечення захисту дітей від насильства. Засновники школи, педагогічний колектив зобов'язані створити безпечні умови, що сприятимуть гармонійному розвитку дітей, збереженню їхньої гідності, захисту права на індивідуальність і неповторність кожної особистості. Адже насильство у будь-якій його формі (фізичне, психологічне, економічне або сексуальне) є зазіханням на базові права людини – право на життя, на фізичну і психологічну недоторканість.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема насильства, зокрема цькування одних учнів іншими, в закладах освіти досліджувалася вітчизняними (Є. Грибанов, Р. Іванченко, Л. Нечипорук, О. Ожйова, В. Пономарьов, В. Соловйов, О.Шуміло та інші), так і зарубіжними вченими (І. Бердишев, І. Кон, Х. Лейманн, Д. Лейн, К. Лоренц, Д. Ольвеус).

Вагомий внесок у вивчення феномену агресії осіб різного віку зпробили Г. Андреева, М. Дерешкявічус, І. Маковська, О. Реан, Л. Семенюк, А. Стаценко, О. Хреннікова, С. Шебанова та ін. Прояви насильства в освітньому середовищі стали предметом наукових досліджень таких відомих учених, як М. Алексеєнко, К. Дамбах, Д. Дікової-Фаворської, Є. Дубровської, Е. Кіричевської, Я. Колодзейчик, К. Коруби, О. Маланцевої, Д. Ольвеуса, Е. Чемеровської-Коруби, М. Ясеновської та ін.

Проте більшість вітчизняних наукових робіт означеної проблематики мають фрагментарний характер, теоретико-методологічні основи насильства в закладах освіти, його глибинні причини і наслідки висвітлені не повною мірою, недостатньо дослідженими є підходи, методи та засоби профілактики шкільного насильства в учнів молодшого шкільного віку.

Мета статті полягає у визначенні базових понять і висвітлені нормативно-правових засад вирішення проблеми насильства в закладах освіти для подальшого створення механізму протидії будь-яким його проявам у закладі початкової освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Термін «наси́льство», відповідно до довідкової літератури тлумачиться як:

- 1) примушення, утиск, тиск, натиск, застосування фізичної сили;
- 2) примусова дія на кого-небудь;
- 3) утиск, беззаконня» [15, с. 311].

Під насильством зазвичай розуміють: побиття; знущання; брудні лайки, образи; приниження; маніпулювання; присилування; моральний та психологічний тиск; примус; звинувачення, формування почуття провини; безпідставне покарання; насильне обмеження, в тому числі й інформаційне; ігнорування; ізоляція; економічний контроль; насилля на національному ґрунті; насилля на релігійному ґрунті; сексуальні домагання; зґвалтування; державний тиск; домашнє насильство.

Відомий фахівець із запобігання домашньому насильству Л. Аларкон, дає наступне визначення насильству: «наси́льство – це дії, що здійснюються одним (або декількома) особами, які характеризуються такими ознаками:

- 1) здійснюються умисне і направлені на досягнення певної мети;
- 2) завдають шкоди (фізичної, моральної, матеріальної тощо) іншій особі;
- 3) порушують права і свободи людини;
- 4) той, хто здійснює насильство, має значні переваги (фізичні, психологічні, адміністративні тощо), що робить неможливим ефективний самозахист жертви насильства» [5, с. 32].

Всесвітня організація охорони здоров'я (ВООЗ) визначає насильство як навмисне застосування фізичної сили або влади, здійснене або у формі погрози, спрямоване на себе чи іншу особу чи групу осіб, яке спричиняє або з великою ймовірністю може спричинити тілесні ушкодження, психологічну травму, смерть, відхилення у розвитку або депривацію [19]. Насильницькими також вважають дії, в яких застосовують не фізичну силу, а владу над людиною, тобто погрози, примус, шантаж і залякування.

Насильство в закладі освіти – це сплановані або спонтанні агресивні дії, що відбуваються на його території або в його приміщеннях під час занять, перерв, на шляху до нього і назад, а також на заходах, які проводить заклад в іншому місці. Суб'єктами і об'єктами насильства у закладі освіти можуть бути педагоги, інші працівники, учні та їхні батьки. Представник будь-якої з названих груп може бути ініціатором насильницьких дій, постраждалою стороною або свідком.

Для правильного виявлення та реагування на випадки насильства у закладі освіти важливо дати визначення поняття «дискримінація» як одного з найбільш розповсюджених порушень прав людини.

Закон України від 06.09.2012 № 5207-УІ «Про засади запобігання та протидії дискримінації в Україні» визначає дискримінацію як ситуацію, за якої особа та/або група осіб за їх ознаками раси, кольору шкіри, політичних, релігійних та інших переконань, статі, віку, інвалідності, етнічного та соціального походження, громадянства, сімейного та майнового стану, місця проживання, мовними або іншими ознаками, які були, є та можуть бути дійсними або припущеними, зазнає обмеження у визнанні, реалізації або

користуванні правами і свободами в будь-якій формі, встановленій цим Законом, крім випадків, коли таке обмеження має правомірну, об'єктивно обґрунтовану мету, способи досягнення якої є належними та необхідними [10].

Визначення поняття «жорстоке поводження з дитиною» надається в ст. 1 Закону України «Про охорону дитинства» [13] та ст. 3 Порядку взаємодії органів державної влади, органів місцевого самоврядування, закладів та установ під час забезпечення соціального захисту дітей, які перебувають у складних життєвих обставинах, зокрема таких, що можуть загрожувати їхньому життю та здоров'ю (Постанова КМУ від 3 жовтня 2018 р. № 800): «Жорстоке поводження з дитиною – це будь-які форми фізичного, психологічного, сексуального або економічного насильства над дитиною, зокрема домашнього насильства, а також будь-які незаконні угоди стосовно дитини, зокрема вербування, переміщення, переховування, передача або одержання дитини, вчинені з метою експлуатації, з використанням обману, шантажу чи уразливого стану дитини» [3].

Можна розрізнити інституціональні види жорстокого поводження з дітьми:

- у сім'ї (батьки, опікуни дітей);
- у школі, дитячій установі (ставлення дорослих – педагогів(-инь), інших робітників закладів – до дітей);
- у мікросередовищі дитини (сусіди, оточення в дитячому колективі, у виховних установах тощо).

Виходячи з цього, жорстоке поводження з дітьми може бути як одномоментним, так і пролонгованим у часі, як свідомим, так і неусвідомленим з боку дорослих, батьків, педагогів, мати своїми наслідками загибель дитини, її емоційне або психічне травмування. Жорстоке поводження може набувати форм насильства, але це поняття, ширше за насильство, оскільки воно не завжди умисне, свідоме, може не зачіпати права і свободи дітей, але може не задовольняти при цьому їхні потреби й інтереси, бути вираженим у грубій формі. Насильство завжди здійснюється з наміром отримати певний ефект, а жорстоке поводження може мати в основі цілком позитивні наміри. Мають місце випадки, коли людина, що здійснює жорстоке поводження, не усвідомлює негативних наслідків такого поводження. Як правило, жорстоке поводження з дитиною – це комплекс дій дорослих чи дитячого колективу, воно не зводиться до одного якогось прояву чи ознаки.

Термін «булінг» походить від англійського «bully», що дослівно означає «хуліган, забіяка, той, хто завдає шкоду», а слово «bullying» перекладають на українську як «знущання», «залякування», «цькування».

На сьогодні в науковій літературі є декілька визначень булінгу як термінологічної одиниці в галузі педагогіки, психології, правознавства. Одним із перших визначення цьому явищу надав норвезький вчений Д. Ольвеус, який розумів булінг як «ситуацію, у якій учень неодноразово піддається негативним діям із боку одного чи декількох інших учнів» [17, с.17].

Більш детальне визначення булінгу дав П. Рендел, який розумів це явище як «соціальну взаємодію, через яку одна чи декілька людей зазнають нападів іншої людини (іноді декількох) майже щодня протягом декількох місяців, що

призводить до виникнення в жертви стану безпорадності з ризиком бути виключеною з групи [18, с. 78]».

Змістовне, хоч і стисле визначення запропонувала Національна асоціація шкільних працівників США (NASP), зазначивши, що «булінг – це застосування сили або примусу з метою негативного впливу на інших за рахунок дисбалансу соціальної, фізичної та/або емоційної сили, що характеризується умисністю та повторюваністю дій [16]».

Наведені визначення не вичерпують всього різноманіття дефініцій, які на сьогодні пропонують як науковці – представники різних наук, так і юристи. Проте навіть цих тлумачень достатньо, щоб побачити їх спільність у баченні булінгу як негативного соціального явища, як діяння, для якого характерними є: заподіяння умисної шкоди особі або групі осіб; повторюваність упродовж певного (тривалого) періоду; дисбаланс сил булера (булі) та жертви булінгу [1, с. 45].

Ситуація булінгу має колективний характер. В школі діти утворюють певну ієрархічну соціальну структуру, яка, як правило, має три основні елементи, а саме:

- кривдник (агресор, булер);
- потерпілий або жертва булінгу;
- спостерігачі.

Кривдник (агресор, булер) – це той, хто безпосередньо вчиняє булінг (цькування). Кривдниками найчастіше стають ті, хто росте без заборон та авторитету дорослих. Дуже часто їм не вистачає уваги з боку дорослих і поваги до їх особистості, через що їм весь час доводиться самостверджуватися за рахунок інших. У більшості таких дітей яскраво виражені нарцисичні та лідерські риси характеру. Авторитет кривдника піднімається не за рахунок особистих досягнень, а шляхом приниження інших, демонстрації своєї сили та переваги над слабшими [2, с. 12].

Об'єктом булінгу може стати будь-хто. Найчастіше в розряд потерпілого (жертви) цькування потрапляють діти, які чимось відрізняються від своїх ровесників: фізичними даними, особливостями розвитку (гіперактивні, з синдромом дефіциту уваги, заїканням тощо), успіхами в навчанні, матеріальним становищем, навіть просто запальним чи спокійним характером, заниженою самооцінкою, вираженим почуттям провини та невдоволенням собою тощо. У зоні ризику стати жертвою булінгу стає дитина, у якої немає довірливих відносин з батьками, дитина надана здебільшого сама собі і вулиці [2, с. 13].

На боці потерпілого (жертви) є спостерігачі, які поділяються на три категорії:

– активні спостерігачі-захисники, які не сприймають цькування, допомагають або намагаються допомогти учневі, якого цькують. Як правило, вони діляться тим, що відбувається в класі з батьками, переживаючи майже ті самі почуття, що і жертва булінгу;

– пасивні спостерігачі, які не сприймають цькування і вважають, що повинні допомогти жертві, але не наважуються на активні дії;

– байдужі спостерігачі, які не залучаються до процесу цькування та не займають чітко визначеної позиції.

Слід зазначити, що булінг може відбуватись і без спостерігачів [2, с. 13].

Визначаючи співвідношення між жорстоким поведінням з дитиною, з одного боку, та булінгом, з іншого, слід зауважити, що булінг може підпадати під поняття «жорстоке поведіння з дитиною». При цьому, необхідно розуміти, що не кожен конфлікт, включно з конфліктами у закладі освіти, є булінгом. Булінг – це діяння, яке має на меті завдання шкоди психічному чи фізичному здоров'ю, або завдало такої шкоди. Якщо відбувається сварка між дітьми, унаслідок якої один з її учасників впав і вдарився – це не є булінгом. Але у випадку, коли наявні насмішки, приниження, нецензурні висловлювання і штовхання, які носять принизливий характер і мають на меті завдання шкоди, підпорядкування інтересам кривдника – такі дії вже вважаються булінгом і потребують відповідного реагування [5, с. 35].

Держава здійснює захист дитини від усіх форм фізичного, сексуального, економічного та психологічного насильства, образ, недбалого й жорстокого поведіння з нею, залучення до неприпустимих форм дитячої праці, в тому числі з боку батьків або осіб, які їх замінюють, а також вживає необхідних заходів для забезпечення базових прав і свобод дитини [11].

Основним міжнародним правовим документом спрямованим на подолання насильства над дітьми та призиваним захищати їхні права є Конвенція ООН про права дитини, ратифікована Постановою Верховної Ради України 27 лютого 1991 року. Статтею 19 даної Конвенції передбачено, вживання всіх необхідних законодавчих, адміністративних, соціальних і просвітніх заходів з метою захисту дитини від усіх форм фізичного та психологічного насильства, образи чи зловживань, відсутності піклування чи недбалого і брутального поведіння та експлуатації, включаючи сексуальні зловживання, з боку батьків, законних опікунів чи будь-якої іншої особи, яка турбується про дитину [6, с. 315].

Іншим важливим документом, який спрямований на подальший розвиток умов для захисту прав та інтересів дитини є Закон України «Про ратифікацію Європейської конвенції про здійснення прав дітей» (від 3 серпня 2006 р). Ратифікація Конвенції є свідченням про готовність України дотримуватись міжнародно-правових стандартів у сфері захисту прав дітей, зокрема дітей, що постраждали від насилля.

Національне законодавство України також містить положення, які покликані захищати дитину від усіх форм насильства, в тому числі насильства в сім'ї та в закладі освіти, та регламентують діяльність державних органів щодо їх попередження і припинення.

Це, насамперед, Конституція України, норми якої визначають та гарантують охорону і захист прав дітей у нашій державі. У статті 52 Конституції вказано, що діти рівні у своїх правах незалежно від походження, а також від того, народжені вони у шлюбі чи поза ним. Будь-яке насильство над дитиною та її експлуатація переслідуються за законом [7, с. 17].

Питання запобігання та виявлення випадків жорстокого поводження з дітьми регулюються Законом України «Про охорону дитинства», яким визначено охорону дитинства в Україні як стратегічний загальнонаціональний пріоритет та встановлено основні засади державної політики у цій сфері з метою забезпечення реалізації прав дитини на життя, охорону здоров'я, освіту, соціальний захист та всебічний розвиток. Крім того, держава здійснює захист дитини від: усіх форм фізичного і психічного насильства, образи, недбалого, жорстокого поводження з нею, експлуатації, включаючи сексуальні зловживання, у тому числі з боку батьків або осіб, які їх замінюють; втягнення у злочинну діяльність, залучення до вживання алкоголю, наркотичних засобів і психотропних речовин; залучення до екстремістських релігійних психокультових угруповань та течій, використання її для створення та розповсюдження порнографічних матеріалів, примушування до проституції, жебрацтва, бродяжництва, втягнення до азартних ігор тощо [13].

Закон України «Про освіту», зокрема стаття 53, визначає право здобувачів освіти на захист від приниження честі і гідності, будь-яких форм насильства та експлуатації, дискримінації за будь-якою ознакою, пропаганди та агітації, що завдають шкоди здоров'ю здобувача освіти, під час освітнього процесу [12].

Методичні рекомендації щодо формування у дітей та молоді нетерпимого ставлення до насильницьких моделей поведінки, небайдужого ставлення до постраждалих осіб, усвідомлення насильства як порушення прав людини, адресовані усім фахівцям, які працюють з дітьми та молоддю, викладені у Листі Міністерства освіти і науки України від 18.05.2018р. №1/11-5480 [8].

Наказом Міністерства освіти і науки України від 02.10.2018 року № 1047 «Про затвердження методичних рекомендацій щодо виявлення, реагування на випадки домашнього насильства і взаємодії педагогічних працівників із іншими органами та службами» визначено повний перелік ознак психологічного, фізичного, економічного насильства, а також низку ситуацій, що вказують на ймовірність виникнення ризиків для життя, здоров'я та розвитку дитини з боку її батьків або інших законних представників, на які доцільно звертати увагу педагогічним працівникам закладів освіти.

Одним з найважливіших законодавчих актів з питань вирішення проблем попередження та протидії насильству та булінгу в закладах освіти є Закон України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню)», прийнятий Верховною Радою України 18 грудня 2018 року.

Відповідно до положень даного Закону, керівник закладу освіти зобов'язаний забезпечувати створення у закладі освіти безпечне освітнє середовище, вільне від насильства та булінгу (цькування), а саме:

– з урахуванням пропозицій територіальних органів (підрозділів) Національної поліції України, центрального органу виконавчої влади, що забезпечує формування та реалізує державну політику у сфері охорони здоров'я, головного органу у системі центральних органів виконавчої влади, що забезпечує формування та реалізує державну політику, служб у справах дітей та центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, розробляти,

затверджувати та оприлюднювати плани заходів, спрямованих на запобігання та протидію булінгу (цькуванню) в закладі освіти;

– розглядати заяви про випадки булінгу здобувачів освіти, їхніх батьків, законних представників, інших осіб та видавати рішення про проведення розслідування;

– скликати засідання комісії з розгляду випадків булінгу для прийняття рішення за результатами проведеного розслідування та вживати відповідних заходів реагування;

– забезпечувати виконання заходів для надання соціальних та психолого-педагогічних послуг здобувачам освіти, які вчинили булінг, стали його свідками або постраждали від булінгу (цькування);

– повідомляти уповноваженим підрозділам органів Національної поліції України та службі у справах дітей про випадки булінгу в закладі освіти.

– За доведені у судовому порядку випадки булінгу даним Законом передбачена адміністративна відповідальність у вигляді штрафу або виконання громадських робіт [14].

Висновки. Аналіз нормативно-правової бази щодо попередження та протидії насильству в закладах освіти в Україні дозволяє визначити правові зобов'язання та етичні принципи поведінки усіх учасників освітнього процесу в контексті профілактики та протидії будь-яким проявам насильства як в межах родини, так і в стінах освітнього закладу. Важливо наголосити, що наразі обов'язок адміністрації та педагогічного колективу забезпечувати створення у закладі освіти безпечного освітнього середовища, вільного від насильства та булінгу (цькування) закріплено на законодавчому рівні держави.

Література

1. Барліт А.Ю. Форми і методи подолання (мінімізації) соціальнопедагогічної та психологічної проблеми булінгу в освітньому середовищі. *Горизонти освіти*. 2012. №2. – С. 44-46.
2. Булінг (цькування) як явище, його форми та учасники : курс лекцій. Тілікіна Н. В., Гольцберг К. О., Мельниченко А. А. URL : <https://nupp.edu.ua/uploads/files/0/main/deps/ps/buling/module1/buling-iaak-iavische.pdf> (дата звернення 18.09.2020)
3. Деякі питання соціального захисту дітей, які перебувають у складних життєвих обставинах, зокрема таких, що можуть загрожувати їхньому життю та здоров'ю : Постанова Кабінету Міністрів України від 03.10.2018 р. № 800 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2018-%D0%BF> (дата звернення 21.09.2020).
4. Дмитренко Н.І., Тропін Н.В., Власов П.А. Попередження домашнього насильства у сім'ї : метод.рекоменд. Дніпропетровськ : ДЮІ МВС України, 2001. 56 с.
5. Запобігання та протидія проявам насильства : навч.-метод. посіб. / В.Л. Андрєєнкова та ін. Київ, 2020. 196 с.

6. Конвенція про права дитини 1989 // Юридична енциклопедія : [у 6 т.] / ред. кол. Ю. С. Шемшученко (відп. ред.) Київ : Українська енциклопедія ім. М. П. Бажана, 2001. Т. 3. 792 с.
7. Конституція України : офіц. Текст. Київ : КМ, 2013. 96 с.
8. Методичні рекомендації щодо запобігання та протидії насильству : Міністерство освіти і науки України. Київ, 2018. 86 с. URL : <https://drive.google.com/file/d/1GU-yUiXyeQr3z6X0MWd7mf2AFVaeGFF5/view> (дата звернення 25.09.2020).
9. Насильству немає виправдання : добірка матеріалів на допомогу протидії насиллю. Сумська обл. універс. наук. б-ка, уклад. Т. І. Касьяненко, Ж.П. Швачко. Суми, 2017. 33 с.
10. Про засади запобігання та протидії дискримінації в Україні : Закон України від 06.09.2012 № 5207-VI URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5207-17#Text> (дата звернення 25.09.2020).
11. Про затвердження Порядку розгляду звернень та повідомлень з приводу жорстокого поводження з дітьми або загрози його вчинення : Наказ від 19.08.2014 № 64/836/945/577. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/go/z1105-14> (дата звернення 20.09.2020).
12. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 21-45-VIII. Голос України. 2017. 27 верес. (№ 178-179). С. 10-22.
13. Про охорону дитинства : Закон України від 26.04.2001 р. № 2402-III. URL: <http://> <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14> (дата звернення: 20.09.2020).
14. Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу : Закон України від 18.12.2018 № 2657-VIII / Верховна Рада України. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2657-19> (дата звернення 15.09.2020).
15. Ожегов С. И. Словарь русского языка / Под ред. Н. Ю. Шведовой. Москва : «Русский язык», 1989. 679 с.
16. NASP Position Statement: Bullying Prevention and Intervention in Schools. Information for Educators. URL: <https://www.nasponline.org/resources-and-publications/resources/school-safety-and-crisis/bullyingprevention>
17. Olweus D. Bullying at school: tackling the problem. Blackwell Publishing, 1993. URL: <https://books.google.com.ua/books?id=0Fz1jD9paoQC&printsec=frontcover&hl=ru#v=onepage&q&f=false> (дата звернення 15.09.2020).
18. Randall P. Bullying in Adulthood: Assessing the Bullies and Their Victims. Brunner-Routledg, 2001. URL : https://books.google.com.ua/books?id=r_WCAgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=ru&source=gbs_ (дата звернення 15.09.2020).
19. World Report on Violence and Health. WHO, 2002. URL : <https://www.who.int/violenceprevention/approach/definition/en/> (дата звернення 15.09.2020).

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ У СВІТЛІ СУЧАСНИХ СВІТОВИХ ТЕНДЕНЦІЙ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Постановка проблеми. Розвиток вищої освіти і професійної підготовки на сучасному етапі розглядається через призму новітніх світових тенденцій, що супроводжувалося переглядом освітніх стратегічних пріоритетів і ціннісних уявлень, методологічних і методичних засад, уточненням функцій.

Кінець ХХ – початок ХХІ століття характеризується появою нових підходів до розвитку вищої освіти та ідей, завдяки яким можливе розв’язання сучасних освітніх і економічних проблем. Серед них ідеї багатоваріантності моделей закладів освіти; пріоритетності професійної підготовки, розвитку професійних навичок; справедливості у взаємодії глобальної економіки і ринку праці; міжнародного і соціального партнерства у сфері вищої освіти. Суттєво актуалізується сьогодні проблема розробки програм професійної підготовки майбутніх фахівців, що відповідають міжнародним стандартам.

Вітчизняні науковці акцентують увагу на специфіці культурно-етичного аспекту вищої освіти, що має прояв у проблематиці збереження духовної сутності освіти в умовах її масовості, без якої навчання впродовж життя (life long learning) не стане запорукою прогресивного розвитку суспільства; зверненні до духовної сутності людини, її автентичних цінностей; обстоюванні ідеї суспільної справедливості та ствердження пануючих у суспільстві цінностей як універсальних регуляторів суспільної поведінки; пріоритеті розвитку «людського в людині»; мультикультуралізмі; реабілітації в межах ринку освітніх послуг ідеї стандарту як чинника збереження та впорядкування різнопланових освітніх технологій та підходів, проектування освітніх норм як людиноцентричної стандартизації. У зазначеному контексті йдеться про формування нової ціннісної свідомості фахівця як глобальної етики нової історичної епохи [11, с. 308].

На ціннісно-етичних аспектах реформування освіти наголошує І. Кузнецова. Дослідниця зазначає: «Пріоритетами розвитку культури мають стати стандарти демократичного суспільства, відповідно до яких реформування культурної галузі потребує розвитку етично-демократичної моделі організації культурної комунікації» [12, с. 13]. Така модель формується не лише на базі виключно власне суспільних цінностей, – вона все чіткіше набуває рис світового освітнього досвіду.

Слушною є думка В. Огнев’юка, який розкриваючи основні причини кризи сучасної вітчизняної освіти, з-поміж інших (невідповідність між швидкими змінами суспільної свідомості, зміною цінностей та пріоритетів суспільного розвитку; інертність професійної свідомості педагогів, орієнтованих на традиційні ціннісні установки; висока інертність традиційної системи педагогічної освіти) називає тривалу за часом ізоляцію педагогічної спільноти від кращих зразків світового педагогічного досвіду [13]. Отже

ключовою позицією вдосконалення професійної підготовки фахівців з вищою освітою у цілому й керівників закладів загальної середньої освіти зокрема є широкий доступ до багатоманітності освітніх, наукових і культурних надбань інших країн.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Розвиток вищої освіти необхідно розглядати в контексті тенденцій розвитку світових освітніх систем. Проблеми й тенденції функціонування та розвитку освіти розглядалися провідними дослідниками, зокрема, І. Вакарчуком, Л. Ващенко, І. Гавришом, В. Євдокимовим, О. Коваленко, В. Кременем, О. Локшиною, В. Луговим, Т. Лукіною, О. Ляшенко, В. Мадзігоном, С. Ніколаєнко, О. Овчаруком, В. Олійником, П. Полянським та ін. Сучасними науковцями (Т. Кристопчук, Н. Мачинська, С. Сисоєва, І. Соколова) визначено загальні (характерні для більшості країн), особливі (характерні для окремих країн) та специфічні (характерні виключно для однієї країни) тенденції розвитку вищої освіти.

Мета статті – на основі аналізу праць вітчизняних науковців висвітлити основні тенденції розвитку вищої освіти як теоретичної основи професійної підготовки менеджерів освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Загальними чинниками, що зумовлюють вимоги до професійної підготовки фахівця з вищою освітою у світовому освітньому просторі кінця ХХ – початку ХХІ століття є: глобалізація, інтеграція, диверсифікація структури професійної підготовки, ступенів і кваліфікацій.

Специфіка функціонування освітньої системи в умовах глобалізації найбільш яскраво виявляється у парадигмальних зрушеннях, зміні ціннісних орієнтацій суб'єктів освіти, в інтеграції освіти в ринкові відносини, посиленні конкуренції між закладами освіти, уніфікації освітніх практик та інтеграції освіти з науково-практичною діяльністю й одночасно, – у стандартизації, економічній інтеграції й крос-культурному впливі.

Глобалізація вищої освіти являє собою об'єктивний процес, що виявляється через універсалізацію освітнього планування, що здійснюється за рахунок ринкового попиту на фахівця певного типу. Серед найбільш затребуваних якостей фахівців: професійна мобільність і самостійність; готовність приймати швидкі й нестандартні рішення; вміння реагувати на неочікувані ситуації; здатність швидко адаптуватися до нових соціально-економічних умов; високий рівень концентрації, розподілу і стійкості уваги; готовність змінювати плани, способи розв'язання завдань під впливом зовнішніх чинників; комунікативні якості й соціально-професійна відповідальність; здатність приймати і впроваджувати нове на практиці [4].

Глобалізаційні процеси обумовлюють інтернаціоналізацію та транснаціоналізацію вищої освіти, що реалізуються через напрями:

– залучення на навчання іноземних студентів як один із шляхів забезпечення трудового потенціалу країни та підвищення конкурентоспроможності вищої освіти [1, с. 75];

– організація зарубіжних філіалів, які можуть здійснювати освітню діяльність на умовах франчайзингу (закордонний заклад вищої освіти видає

місцевому університету дозвіл на використання навчальних програм та видачу своїх дипломів), програм – «близнюків» (в обох університетах здобувачі вищої освіти одних і тих же курсів займаються за однаковими підручниками і складають однакові екзамени, при цьому викладають їм, як правило, місцеві викладачі), взаємного визнання програм тощо [14];

– «експорт освітніх послуг», під яким розуміють комплекс організаційних заходів суб'єктів національної системи освіти по реалізації на комерційній основі освітньої послуги споживачу як на території країни, так і за її межами з метою задоволення потреб іноземного споживача – замовника послуги [5, с. 28];

– підвищення міжнародної репутації та конкурентоспроможності університетів, в яких виокремлюють здатність закладу вищої освіти забезпечити належну якість підготовки фахівців відповідного напрямку і спеціальності; здатність студентів певного університету опанувати необхідні професійні знання та вміння; здатність роботодавців реально оцінити підготовленість випускників закладів вищої освіти до відповідної професійної діяльності [2, с. 224];

– реалізація програм дистанційної освіти, що дає можливість забезпечувати передачу і засвоєння знань, сприяти формуванню умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, які відбуваються при опосередкованій взаємодії віддалених один від одного учасників навчання у спеціалізованому середовищі, яке створене на основі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій [17, с. 30].

Забезпечення якості вищої освіти – тенденція, яка є адекватною реакцією освітньої громадськості на виклики глобалізації освіти, та яка пов'язана зі збільшення кількості студентів і навчальних закладів впродовж останніх років, появи нових навчальних технологій, зростанням автономії університетів та їх відкритості для локальних громад й суспільства в цілому, проблемами з фінансування вищої освіти та його належним використанням для забезпечення суспільних потреб [18].

Основою для побудови університетських систем якості є Стандарти та рекомендації Європейського простору вищої освіти, в яких підкреслено необхідність запровадження нової культури забезпечення якості, власної відповідальності усіх учасників освітнього процесу за кінцеві результати. Важливим інструментом забезпечення якості є міжнародна співпраця, оскільки вона спрямовує університети на дотримання демонстрацію усім партнерам високих стандартів [15].

У контексті професійної підготовки менеджерів освіти вплив глобалізаційних процесів ще більш відчутний. Він пов'язаний зі зміною місії керівника закладу освіти, набуттям нею нового змісту, що відображається через забезпечення належного функціонування закладу освіти в умовах його автономії та самостійності, розростання ринку освітніх послуг; збільшення спектру навчально-організаційних заходів, направлених як на задоволення різносторонніх освітніх інтересів, так і на розвиток здібностей вчитися; через відповідальність за постійне оновлення і коректування шкільних освітніх

програм; пошук додаткових ресурсів для освіти дітей з відхиленнями в розвитку, дітей-інвалідів тощо. Затребуваність фахівців, спроможних ефективно вирішувати ці завдання, обумовлює пошук шляхів їх якісної підготовки та вмотивує заклади вищої освіти до розробки й упровадження поліваріантних освітніх програм. Одночасно глобалізація розгортається в напрямку формування єдиного «освітнього простору», що ґрунтується на інтеграції національних освітніх систем та інтернаціоналізації вищої освіти [18].

Останнім часом дослідники трансформаційних процесів у галузі освіти (І. Гавриленко, О. Скідін, М. Лукашевич, Н. Тарапатова) наголошують на загальноосвітній тенденції трансформації організаційної моделі університетів від моделі класичного університету, тобто культурної інституції (її іноді називають колегіальною моделлю або моделлю дослідницького університету), до університету як організації, що надає освітянські послуги (яку також визначають як управлінську або навіть підприємницьку модель). Н. Тарапатова пов'язує такий перехід із сучасними соціальними трансформаціями, серед яких кількісно-якісні зміни студентської когорти, загальне зростання попиту на вищу освіту, урізноманітнення освітніх вимог до університету з боку майбутніх вступників, посилення ринкового впливу на сферу освіти [16, с. 3]. Дослідниця також наголошує на такій сучасній соціально-економічній тенденції як інструменталізація освіти, тобто перетворення її на товар. Виникнення цієї тенденції вона пов'язує із трансформацією статусно-рольових позицій студентів в університетській організації у напрямку збільшення їх впливу у зв'язку із комерціалізацією сфери освіти.

Зростання ролі університетів у зміцненні демократичних суспільств і посиленні суспільної єдності, розвиток культури академічної автономії й творчості закладів вищої освіти як запоруки стійкого саморозвитку. Зазначимо, що успішність економіки у сучасній глобальній економіці залежить від її здатності постійно виробляти інновації – у виробництві, сфері послуг, освіті, управлінні, маркетингу і т.д. Уряд країни, яка вирішила стати лідером у своєму регіоні або на світових ринках у певному сегменті, перш за все вкладає кошти у розвиток освіти, досліджень та прикладних розробок для підвищення додаткової вартості продукції та послуг, а також в інфраструктуру для підвищення рівня «доступності» території для інвесторів, компаній та висококваліфікованих спеціалістів [18].

Сьогодні на університет покладено виконання основних функцій щодо підготовки висококваліфікованих і конкурентоспроможних на міжнародному ринку праці фахівців для наукових і освітніх установ держави, сприяння інтеграції в світовий економічний простір як рівноправного партнера, у тому числі на ринку надання освітніх послуг. Виконання університетом ролі провідного наукового центру вимагає встановлення чітких орієнтирів його розвитку і визначення пріоритетних напрямів модернізації. Дуже часто університет розглядають як «університет-підприємство». При цьому акцентується увага на наданні закладам освіти широких повноважень в обранні стратегії свого розвитку – фінансової, освітньої, міжнародного співробітництва

тощо. Університет може пропонувати ринку: освітній продукт – навчальні програми, підручники та навчальні посібники; технології освітнього процесу; результати досліджень і розробок, що можуть бути впроваджені і застосовані у виробництві; певні форми та методики організації навчального процесу і навіть управління (системи освітнього менеджменту, методики стимулювання праці в освіті тощо). Університет зацікавлений і в одержанні доходу, і в зміцненні свого іміджу як наукового та освітнього центру [3].

З метою забезпечення єдиного простору вищої освіти та гармонізації освітніх структур країнами Європейського Союзу проведено низку заходів законодавчо-нормативного, інституціонального та організаційно-фінансового спрямування, серед яких найбільш вагомим виступає прийняття Рамки кваліфікацій Європейського простору вищої освіти (2005 р.) та Європейської рамки кваліфікацій для навчання впродовж життя (2008 р.), розробка Проекту «Розбудова освітніх структур у Європі» (2006 р.).

«Всеосяжна рамка кваліфікацій для Європейського простору вищої освіти» (The Overarching Framework for Qualifications in the European Higher Education Area – QF-EHEA) являє собою еталонний опис кваліфікацій. Його основою є дублінська модель універсальних описів результатів навчання (Dublin Descriptor) за такими критеріями: знання та розуміння, застосування знань та розуміння, формулювання суджень, комунікативні навички, здатність до самостійного навчання. У Проекті Тьюнінг «Розбудова освітніх структур у Європі» (Tuning Educational Structures in Europe, 2006), визначено перелік ключових освітніх компетентностей, формування яких здійснюється в межах професійної освіти. Відповідно до проекту, вони поділені на предметні (фахові) та загальні. Загальні компетентності – це знання, розуміння, навички та здатності, які мають універсальний характер (інструментальні, міжособистісні, системні). Предметні (фахові) компетентності є ключовими для здобуття будь-якого ступеня і безпосередньо пов'язані зі спеціальними знаннями предметної галузі.

Вироблений Радою Європи підхід до опису характеристик кваліфікацій став основою для розробки ключових компетентностей та висунув низку нових вимог до реформування вітчизняної вищої освіти, зокрема – формування нової етики і норм поведінки та діяльності в інформаційно-глобальному світі. Цей процес не є однорідним, оскільки передбачає інтеграцію світових тенденцій та національних особливостей, що обумовлює полімодальне спрямування змісту й форм вищої освіти.

Іншим чинником розвитку вищої освіти є диверсифікація, що являє собою багатовимірне та складне соціально-педагогічне явище, що поєднує в собі: процес структурної перебудови, розвитку і трансформації типів закладів вищої освіти; зміну інституційних структур, рівнів навчання, різнобічного розвитку освітніх програм, характеру і змісту освітніх послуг; вирішення суперечностей між проголошеною свободою особистості у виборі освітньої траєкторії та реальними умовами для задоволення освітніх потреб; засоби подолання надлишкової централізації [6].

Зазначений чинник відіграє особливу роль у формуванні мети і профілів освітніх програм на другому (магістерському) ступені вищої освіти. Саме другій ступінь вищої освіти робить європейську вищу освіту більш привабливою, прозорою і конкурентоздатною в світі, а також дозволяє Європі в цілому і кожній країні окремо розробляти й реалізовувати власні імпортно-експортні стратегії в боротьбі за інтелект, імідж, ресурси. На другому рівні вищої освіти можливо найбільшою мірою досягти єдності академічних і ринкових характеристик вищої освіти, класичних цінностей та динамічних змін. Нарешті, магістерський ступінь дозволяє здійснити відтворення високоінтелектуальних науково-дослідницьких кадрів та еліту професіоналів із високою міждисциплінарною культурою [6, с. 23].

Диверсифікація програм магістерської підготовки зумовлюється ще й тим, що саме на рівні магістра найбільшою мірою виявляються всі сутнісні характеристики вищої освіти в їх єдності: викладання, дослідження і працевлаштування, що обумовлює різноманітність магістерських програм.

Структура вищої освіти є надзвичайно різноманітною, однак домінують унітарна та бінарна системи. В унітарних системах вищої освіти (Італія, Іспанія, Австралія, Фінляндія, Швеція та ряд ін. країн) професійна підготовка фахівців здійснюється в одному основному типі закладу вищої освіти – університеті, що охоплює всі типи навчальних програм, які надають можливість отримати дипломи різних рівнів, дипломні та післядипломні знання. Бінарна система вищої освіти (Бельгія, Велика Британія, Греція, Данія, Ірландія, Німеччина, Норвегія, Франція, Швейцарія та ряд ін. країн) складається з двох різних типів закладів:

- класична університетська освіта, що поєднує вищу освіту і дослідницьку роботу (тип А);
- професійно-орієнтована вища освіта з прикладними дослідженнями або без них (тип Б) [9];

Диверсифікації характерна й для програм професійної підготовки менеджерів освіти. У світовій практиці вищої освіти успішно реалізується програми професійної підготовки менеджерів освіти, що мають різні назви й різне змістове наповнення: «Освітній менеджмент» (Educational Management), «Освітнє керівництво та покращення школи» (Educational Leadership and School Improvement), «Освітнє керівництво та розвиток школи» (Educational Leadership and School Development), «Освітнє адміністрування» (Educational Administration), «Освітнє адміністрування та освітній менеджмент» (Educational Administration and Leadership Educational Management), «Освітня політика та менеджмент» (Educational Policy and Management), «Менеджмент та керівництво в освіті» (Management and Leadership in Education), «Шкільне керівництво» (School Leadership), «Менеджмент шкільного бізнесу» (School Business Management), «Шкільне лідерство» (School Leadership), «Професійна спеціалізація в галузі шкільного управління та керівництва» («Professional Specialization Certificate in School Management and Leadership») тощо [9].

О. Дубасенюк у межах реформ у сфері вищої освіти, що відбуваються на Заході, виділяє наведені нижче тенденції.

1. Спеціалізація, спрямована на формування навичок самостійного пошуку перспективних напрямів методології досліджень і відповідних розробок. Її сенс полягає в тому, що в структуру освітнього має закладатися процес вироблення навичок пошукової, конструкторської, винахідницької діяльності. Як свідчить аналіз досвіду зарубіжних країн, у промислово орієнтованих дослідженнях і розробках, в яких беруть участь майбутні фахівці, досягнуті значні результати, зафіксовані у відповідних документах. Це проголошується як найважливіша складова національного багатства.

2. Відхід від явно біологізованого тлумачення здібностей і віднесення на цій основі багатьох дітей в категорію «нездібних». Все частіше в офіційних і неофіційних програмних документах простежується думка про можливість всіх здобувачів освіти, незалежно від їхнього природного потенціалу і соціального положення, успішно навчатися за умови кваліфікованого викладання; про оптимістичний погляд на можливості здобувачів засвоювати навіть «важкі» предмети. Такий підхід має визначальний вплив на вирішення головного питання: конструювання базового змісту освіти, що є обов'язковим для всіх і відповідає вимогам сучасної цивілізації. Чітко простежується тенденція розширення (до 35%) обсягу навчального часу, що відводиться на «ядро» загальної освіти, включаючи математику, природничо-наукові дисципліни, основи інформатики. Особлива увага приділяється математичній, природничо-науковій і технологічній освіті.

3. Перебудова освітнього процесу спрямована на те, щоб засвоєння знань мало творчий характер і заклало б базу для науково-дослідної і конструкторсько-проектної діяльності. Традиційна лінія на професійну спеціалізацію кадрів багато в чому втрачає свою актуальність, оскільки технологічні структури розвиваються так стрімко і стрибкоподібно, що потенціал наукової інформації, накопиченої фахівцем в ході навчання, вичерпується, тільки вводиться у використання.

Як стверджує О. Дубасенюк, ні безперервна освіта, ні індивідуальна робота над собою, ні перепідготовка не компенсують цей розрив, якщо істотно не зміниться освітня система у бік універсалізації фахівця, фундаментальної підготовки із загальнотеоретичних і гуманітарних дисциплінах. Істотним компонентом науково-технічної освіти має стати освоєння стратегій технологічного переозброєння виробництва, спрямованих на оволодіння майбутніми кадрами теоретичними програмами здійснення стратегічних змін у процесі психологічної адаптації до них і створення таких умов, за яких вони самі будуть націлені на постійне оновлення виробництва. З іншого боку, потребують посилення теоретичні дослідження у сфері педагогіки, що передбачає аналіз, оцінку, систематизацію емпіричного й узагальненого матеріалу з позицій певної концептуальної парадигми [7].

4. Посилення диференціації та індивідуалізації освітнього процесу шляхом розвитку варіативних освітніх програм, орієнтованих на різні категорії студентів, а також розробка індивідуалізованих програм і визначення темпів навчання стосовно персональних особливостей і здібностей кожного студента. Також передбачається суттєве розширення диференціації та індивідуалізації

навчання на основі створення нових поколінь навчальних програм з максимально конкретизованим рівнем навчальних успіхів, на який повинен вийти кожен студент і досягнення якого об'єктивно перевіряється викладачем за допомогою компактних методик.

5. Активний пошук нової методичної системи, яка орієнтована не тільки на інтелект особистості, але й на емоційну та підсвідому сферу особистості, спрямовану на те, щоб студент з пасивного об'єкту перетворювався на суб'єкт освітнього процесу. Силами соціологів, психологів і педагогів організовується і розвивається «гайден» – служба для цілеспрямованого і всебічного вивчення особистості, її навчальної та професійної орієнтації, персонального консультування.

6. Упровадження принципів безперервної освіти, створення нових типів навчальних закладів для неформальної освіти: народні будинки, громадські мережі саморегульованої освіти, інформаційно-навчальні центри, суспільні зали, центри освіти жінок. Відбувається реалізація принципів безперервної системи освіти – системи базових ідей, які необхідно впроваджувати у процесі конструювання системи освітніх установ, супроводжуючих людину в різні періоди її життя. До таких належать:

а) поступальність у формуванні і збагаченні творчого потенціалу особистості;

б) вертикальна і горизонтальна цілісність позитивного освітнього процесу;

в) інтеграція навчальної і практичної діяльності;

г) урахування особливостей структури і змісту освітніх потреб людини на різних стадіях її життєвого циклу;

д) змістова спадкоємність висхідних ступенів освітніх шаблів;

е) єдність професійної, загальної і гуманітарної освіти;

ж) самоосвіта в періоди між стадіями організованої навчальної діяльності;

з) інтеграція формальної, неформальної та інформальної складових безперервного освітнього процесу.

7. Істотно трансформується зміст вищої освіти, що передбачає: посилення соціальної і гуманітарної складових освіти, що може бути реалізовано через збільшення відносного обсягу предметів соціально-гуманітарного циклу [7].

Інноваційні технології проектування змісту вищої освіти в західних країнах спрямовані на: виключення з навчальних програм матеріалу, який має тільки історичне значення або має виключно описовий характер і може вивчатися факультативно; модернізацію навчальних дисциплін на основі сформованості їх логічного й образного мислення, що полегшує студентам розуміння і використання набутих знань у вирішенні актуальних проблем у сфері техніки і технології; інтеграцію знань, що набуваються у ході вивчення суміжних дисциплін і створюють передумову для проблемно-модульного вивчення ряду дисциплін, орієнтованих на цей процес.

Отже, розуміння основних тенденцій розвитку вищої освіти, механізмів їх реалізації дає можливість глибокого аналізу освітніх процесів. Врахування основних тенденцій розвитку європейської вищої школи сприятиме

запровадженню в національній освіті компетентнісного підходу, відходу від предметоцентризму, забезпеченню зрозумілості і порівнюваності результатів навчання, набутих компетентностей і кваліфікацій, ступенів для всіх зацікавлених сторін і в такий спосіб створення основи для європейської і світової інтеграції [17].

Висновки. Отже, пріоритетними напрямками української вищої школи повинні стати підвищення відповідальності за створення власних внутрішніх систем забезпечення якості освітніх програм і кваліфікацій та їх реалізації, що додасть їй національної і міжнародної репутації [10, с. 4], сприяння запровадження в освітню теорію і практику сучасних понять, концепцій, принципів і підходів, тобто модернізація як наукової рефлексії, так і практики реалізації вищої освіти в цілому, створення умов для активізації, стимулювання і заохочення природнього процесу піднесення інституційної спроможності й самостійності закладів вищої освіти.

Література

1. Аналітичний звіт «Рейтинг вищих навчальних закладів України «КОМПАС–2012» . К.: «Систем Кепітал Менеджмент», 2012. 115 с. URL: http://www.scm.com.ua./m/documents/2012_compas_report.
2. Босак О.В. Фактори конкурентоспроможності вищих навчальних закладів в системі формування економіки знань. *Регіональна економіка*. 2008. №4. С. 223-227.
3. Вхідження національної системи вищої освіти в Європейський простір вищої освіти та наукового дослідження: моніторинг. дослід.: аналіт. звіт / Міжнарод.благод.Фонд «Міжнарод. Фонд досліджень. освіт. політики», кер. авт. кол. Т.В.Фініков. К.: Таксон, 2012. 54 с.
4. Гаязов А. Индивидуальные траектории образования личности. URL: www.raop.ru/content/otdeleniepsihologii-i-fiziol (дата звернення: 08.06.2020).
5. Гайрапетян В. Л. Регулювання євроінтеграційних процесів у сфері освітніх послуг: дис... канд. екон. наук: 08.05.01. Донецький національний ун-т. Донецьк, 2006. 176 с.
6. Дем'яненко Н. М. Інноваційні трансформації освітнього простору педагогічного університету. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка*. 2015. Вип. 130. С. 20–25.
7. Дубасенюк О. А. Розвиток вищої освіти: тенденції та перспективи. Людиноцентризм як основа гуманітарної політики України: освіта, політика, економіка, культура: матер. Всеукр. конф. К.: ІОД НАПН України. 2011. С. 135-142
8. Жигірь В. І. Аналіз досвіду підготовки компетентного менеджера освіти у зарубіжних дослідженнях. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка. Серія : педагогіка* / гол. ред. Г. Терещук. Тернопіль, 2011. № 3. С. 390–397.
9. Задорожна-Княгницька Л. В. Теорія і методика деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах: дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.04. Глухів. нац. пед. ун-т ім. О. Довженка. Маріуполь, 2018. 621 арк.
10. Кремень В.Г. Проблема визначення та освоєння сучасного змісту освіти:

передмова. *Розроблення освітніх програм. Методичні рекомендації* / Авт.: В. М. Захарченко, В. І. Луговий, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова / За ред. В.Г. Кременя. К.: ДП «НВЦ «Пріоритети», 2014. 120 с.

11. Крижко В. В., Мамаєва І. О. Аксіологічний потенціал державного управління освітою: навч. посіб. Київ, 2005. 203 с.

12. Кузнецова І. В. Аксіологічні та праксеологічні засади становлення особистості як суб'єкта культурно-освітньої діяльності : автореф. дис. ... канд. філософ. наук : 09.00.10. Київ, 2008. 20 с.

13. Огнев'юк В. Освіта в системі цінностей сталого людського досвіду : монографія. Київ, 2003. 448 с.

14. Сагинова О.В. Інтернаціоналізація – применительно к сфере высшего образования: <http://www.lib.kture.kharkov.ua/ua/elexh28/4.php>.

15. Семінар для Національної команди експертів з реформування вищої освіти «Впровадження забезпечення якості у вищих навчальних закладів у країнах-партнерах програми Темпус», Університет м. Загреб, Хорватія, 11-13 червня 2014. URL: <http://www.tempus.org.ua/uk/national-team-here/1180-materiali-seminaru-z-pitan-zabezpechenna-jakosti>

16. Суслівська Т. Є. Організаційно-економічні форми інтернаціоналізації університетської діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. екон. наук: спец. 08.00.02 «Світове господарство і міжнародні економічні відносини»; ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана». К., 2011. 22 с. URL: <http://www.kneu.edu.ua/userfiles/diser.../Suslovska.doc>.

17. Товканець Г.В. Економічна освіта у вищій школі Чехії і Словаччини у ХХ столітті: монографія / за ред. Н.Г. Ничкало. К.: Кондор, 2013. 506 с.

18. Товканець Г. В. Тенденції розвитку європейської вищої освіти на початку ХХІ століття. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія : Педагогіка та психологія*. 2015. Вип. 1. С. 28-33.

УДК 378:01

Задорожна-Княгницька Л.В.,
Мельник Я.А.

ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГА ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: БАЗОВІ ПОНЯТТЯ ДОСЛІДЖЕННЯ

Постановка проблеми. Актуальність проблеми підготовки педагога закладу дошкільної освіти до здоров'язбережувальної діяльності визначена соціально-економічними умовами життя, екологічною, соціально-гігієнічною ситуацією, нівелюванням морально-етичних норм та ціннісних орієнтацій у сучасному суспільстві.

Зазначені вище чинники негативно впливають на фізичне і психологічне здоров'я дітей, сприяють тенденції погіршення фізичного розвитку. Діти не бачать дієвого прикладу культури здоров'я. Виховання та навчання як цілеспрямований педагогічний процес часто перебуває у суперечності з

цілісністю особистості дитини, що веде до фізичного та психічного дискомфорту. Освітні програми перенасичують дітей знаннями, завищені навчальні навантаження створюють зону ризику для гармонійного розвитку дитини. Заміна розвивальних та оздоровчих напрямів роботи дошкільного навчального закладу освітніми та інформаційними веде до збільшення кількості дітей з дисгармонічним фізичним розвитком. Тому важливим завданням сучасного дошкільного закладу є організація життєдіяльності дітей, спрямована допомогти дітям виробити свої життєві орієнтири у виборі здорового способу життя, виховати відповідальність і активність у збереженні здоров'я.

Актуальним на сьогодні є пошук засобів, шляхів, методів підвищення оздоровчої роботи з дітьми в умовах дошкільного закладу. Розробка здоров'язбережувальних технологій є пріоритетним завданням усього педагогічного колективу дошкільного закладу.

Аналіз останніх досліджень. Проблемами обґрунтування оздоровчих технологій, впровадження їх у систему роботи дошкільного навчального закладу займаються О. Аксьонова, Т. Андрющенко, О. Богінч, Е. Бондаренко, Г. Григоренко, Н. Денисенко, О. Дубогай, М. Єфіменко, В. Єфремова, О. Івахно, Ю. Коваленко, М. Корольчук, Л. Лиходід, Н. Маковецька, В. Нестеренко та ін.; авторські розробки здоров'язбережувальних технологій представлені у працях О. Байер, Н. Букреєва, Н. Семенова та інші.

Здоров'язбережувальний освітній простір розглядається науковцями як частина педагогічно осмисленої дійсності, що інтегрує в собі потенціал закладів освіти, соціокультурної сфери, сім'ї дитини, а також система взаємодій, спрямованих на підвищення її оздоровчих можливостей [1]. Створення такого простору передбачає впровадження в освітній процес дошкільного закладу педагогічних здоров'язбережувальних технологій та обґрунтування педагогічних умов їх реалізації.

Мета статті полягає у визначенні організаційно-педагогічних умов підготовки педагогів закладу дошкільної освіти до здоров'язбережувальної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. На сучасному етапі людина, її життя і здоров'я визначаються як найвищі людські цінності, бо саме вони є показником цивілізованості суспільства, головним критерієм ефективності діяльності всіх його сфер.

Підтвердженням цього є й найважливіші стратегічні завдання, визначені національною програмою «Діти України», Національною доктриною розвитку освіти й програмою «Здоров'я нації», що полягають у визначеному всебічному розвитку людини, становленню її духовного, психічного та фізичного здоров'я. При цьому акцентовано на пріоритетності формування відповідального ставлення до здоров'я як найвищої індивідуальної та суспільної цінності. Ці завдання відображено в Конституції України, Законі України «Про освіту», концепції національної безпеки України, що передбачають пошуки шляхів удосконалення процесу збереження, зміцнення й формування здоров'я підростаючого покоління та їх ефективного впровадження в процес життєдіяльності кожної особистості.

Основні підходи до збереження і зміцнення здоров'я дітей визначено в Законах України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про охорону дитинства», «Національній стратегії розвитку освіти до 2021 року», Державній національній програмі «Діти України» та інших державних документах.

У «Національній стратегії розвитку освіти до 2021 року» одним з ключових стратегічних напрямів державної освітньої політики визначається «формування здоров'язбережувального середовища, екологізації освіти, валеологічної культури учасників освітнього процесу» [2, с. 4].

Базовий компонент дошкільної освіти спрямовує увагу педагогів на «головні лінії розвитку фізичного, психічного та морально-духовного здоров'я, особистісних цінностей як своєрідного внутрішнього стрижня, ціннісної етичної орієнтації з формування навичок практичного життя, емоційної сприйнятливості та сприяння розвитку індивідуальності дитини» [3, с. 5].

Отже, в умовах реформування дошкільної освіти одним із пріоритетних завдань є виховання гармонійно розвинутої, довершеної, здорової особистості, здатної повною мірою реалізувати свої фізичні, інтелектуальні, моральні та духовні можливості. Необхідність вирішення зазначеного завдання обумовлює створення нових сучасних методик, через які можна забезпечити формування у зростаючого покоління ціннісного ставлення до здоров'я свого і тих, хто оточує, мотивації на його збереження, системи наукових і практичних знань про здоров'я і чинники його збереження, поведінку і діяльність, зорієнтованих на збереження власного здоров'я.

Важливою для дослідження є поняття «здоров'я», «здоровий спосіб життя», «здоров'язбережувальна технологія», «здоров'язбережувальна діяльність».

Науковці визначають поняття «здоров'я» наступним чином:

– безперервна послідовність природних станів життєдіяльності людини, що характеризується здатністю організму до самозбереження й саморегуляції, підтримки гомеостазу, самовдосконалення соматичного і психічного статусу при оптимальній взаємодії органів і систем, адекватної пристосованості до змін навколишнього середовища, використання резервних і компенсаторних механізмів відповідно до фенотипічних потреб і можливостей виконання біологічних і соціальних функцій (Д. Воронін) [4, с. 8];

– зазначає, що здоров'я – це власна цінність людини, яка дозволяє повноцінно проявляти себе за допомогою стійкого біологічного, соціального, психологічного станів у будь-якому виді діяльності (навчальній, професійній, спортивній тощо) (Н. Башавець) [5];

– стан повного благополуччя в різних сферах життєдіяльності, фундаментальна потреба людини, реалізація її потенціалу; ресурс, процес і результат задоволення однаковою мірою фізичних, психічних і соціальних потреб кожної людини за пріоритетного значення здоров'я всієї людської популяції нинішнього та прийдешніх поколінь, є найвищою загальнолюдською і суспільною цінністю. Воно виявляється у здатності зберігати й покращувати природне місце існування, збільшувати тривалість і поліпшувати якість життя

завдяки можливості контролю та керування чинниками, що їх зумовлюють (Н. Зимівець) [16, с. 114];

– це інтегративна характеристика якості духовного, психічного та фізичного розвитку індивіда, що забезпечує його повноцінну участь у різноманітних сферах соціального життя й діяльності як суб'єкта праці, пізнання, спілкування і творчості (В. Горащук) [11, с. 16].

У нашому дослідженні ми будемо використовувати визначення Т. Андрющенко, яка вважає, що здоров'я – це стан динамічної гармонії його фізичної, психічної, духовної і соціальної складових, наявність високих адаптаційних можливостей організму, що забезпечують повноцінну життєву активність особистості [1, с. 16].

Пріоритетним завданням системи освіти є виховання людини в душі відповідального ставлення до власного здоров'я і здоров'я тих, хто оточує, як до найвищої індивідуальної і суспільної цінності. Оскільки проблеми зі здоров'ям сучасних дітей виходять на глобальний рівень, актуальним є формування у них навичок здоров'язбереження, тобто необхідно навчити їх зберігати найвищу цінність – здоров'я – хоча б на тому рівні, на якому воно є з народження.

З огляду на зазначене вище, виникає необхідність звернення до розуміння сутності ще одного ключового поняття дослідження – «здоровий спосіб життя».

Спосіб життя – єдність історично конкретного способу життєдіяльності особистості, міри включення в соціум і типових форм взаємодії із суспільством, групами, іншими людьми. Спосіб життя визначається функціональною взаємозалежністю між особистістю та її оточенням в різних сферах життєдіяльності: у праці, пізнанні, спілкуванні, вживанні. Визначений спосіб життя особистості фіксує порядок життя, тобто дії, значною мірою детерміновані ззовні. Про спосіб життя особистості можна судити за характером співвідношення особистих і суспільних потреб, інтересів, ідей, поглядів, думок. Серед чинників, що визначають особливості способу життя, варто також назвати систему ціннісних орієнтацій особистості, засвоєні нею норми та інші елементи індивідуальної свідомості, які відчують на собі активний вплив соціалізації. Індивідуалізація способу життя визначається особистими нахилами, звичками, смаками людини і відображується у стилі її життя [1].

Науковці розглядають здоровий спосіб життя у багатьох аспектах, але погоджуються, що це є сукупність форм життєдіяльності людини, які забезпечують її здоров'я та успішний життєвий шлях. Зокрема, С. Омельченко у докторському дисертаційному дослідженні розглядає здоровий спосіб життя як:

- взаємодію, взаємозалежність певних аспектів життя: фізичного, інтелектуального, емоційного, соціального, морального, особистісного;
- стан повного фізичного, психічного, соціального здоров'я та добробуту людини; як потребу та вимогу часу;
- умову й основу гармонійного життя та щастя;

– діяльність людини в напрямку зміцнення індивідуального та суспільного здоров'я [8, с. 71].

Здоровий спосіб життя – не тільки сума засвоєних знань, а стиль життя, адекватна поведінка у різноманітних ситуаціях, вважає О. Богініч. На її думку, «це сформованість психологічної настанови на збереження, зміцнення та примноження власного здоров'я та здоров'я оточення, активна діяльність індивіда в цьому напрямку, зокрема оздоровлення способу життя, боротьба зі шкідливими звичками і чинниками ризику для здоров'я, подолання інших несприятливих чинників способу життя [9, с. 8].

Дослідники, аналізуючи чинники здорового способу життя, акцентують на навичках організації і самоорганізації людини власного життя:

– прищепленні значущих для здоров'я світоглядних настанов, основних навичок збереження і зміцнення здоров'я, елементів особистої фізичної, гігієнічної культури, а також культури психофізичної регуляції і гармонійного міжособистісного спілкування (А. Абаєв) [10, с. 39];

– оволодіння формами і способами повсякденної життєдіяльності, що зміцнюють адаптивні можливості організму, сприяють повноцінному виконанню навчальних і професійних завдань, соціальних і біологічних функцій у процесі повсякденної життєдіяльності (Д. Воронін) [4, с. 8];

– організації діяльності, спрямованої на формування, збереження і зміцнення здоров'я людини, що є умовою і передумовою розвитку інших аспектів способу життя (В. Горащук) [7].

Науковці стверджують, що основним змістом діяльності з формування здорового способу життя є розробка і реалізація соціальних проектів, які спираються на передумови, принципи, завдання, стратегії і механізми збереження здоров'я. Метою формування здорового способу життя дослідники визначили сприяння досягненню, у широкому розумінні, благополуччя і здоров'я на всіх рівнях і для всіх. Основний механізм його формування – створення умов для окремих осіб, груп людей, громад для позитивного впливу на здоров'я [12, с. 8].

Отже, під здоровим способом життя слід розуміти активну діяльність особистості, спрямовану на збереження і покращення здоров'я. Рівень здоров'я залежить від комплексу взаємопов'язаних зовнішніх і внутрішніх чинників, але більшою мірою – від психологічного настрою людини на здорове існування і способу її життя.

Здоровий спосіб життя передбачає реалізацію основних здоров'язбережувальних передумов:

– наявність особистісно-мотиваційної настанови на реалізацію власних фізичних, інтелектуальних, соціальних і духовних можливостей і здібностей;

– сформованість світоглядних позицій і культури людини, ступінь орієнтації на здоров'я та здоровий спосіб життя;

– забезпечення фізичного вдосконалення у процесі активної рухової діяльності;

– забезпечення повноцінного, збалансованого харчування;

– дотримання правил гігієни (чистоти тіла і чистоти думок,

загартовування тіла і загартовування духу);

- досягнення психічної, морально-духовної гармонії у житті;
- толерантне ставлення до соціального оточення;
- вилучення із власної поведінки шкідливих звичок, пристрастей і помислів (алкоголізму, куріння, наркоманію, лінощів, переїдання, негативних емоцій, негативного мислення, малорухливості тощо) [9, с. 7].

Виходячи із зазначених передумов, структура здорового способу життя має включати різноманітні елементи, що стосуються усіх аспектів здоров'я – фізичного, психічного, соціального і духовного.

Здоровий спосіб життя має постійно та цілеспрямовано вдосконалюватися впродовж всього життя людини, незалежно від обставин і життєвих ситуацій. Питання спроможності (неспроможності) вести здоровий спосіб життя – надзвичайно суб'єктивне, оскільки воно, насамперед, детерміноване ступенем усвідомлення людиною важливості реальних дій у цьому напрямі. Корекція способу життя має відтермінований ефект і може тривати багато років. Відсутність миттєвого ефекту відштовхнуло багатьох людей від систематичної роботи з удосконалення власного здоров'я і, навпаки, створило ілюзію безкарності саморуйнівної поведінки (паління, наркотики, алкоголь тощо). Тільки свідоме сприйняття здорового способу життя визначає результативність зусиль людини у збереженні та зміцненні здоров'я, продовженні тривалості активного життя, повноцінному виконанні біологічних і соціальних функцій [2].

Завдання здоров'язбереження реалізуються через упровадження в закладах дошкільної освіти здоров'язбережувальних технологій, що і забезпечують створення сприятливих умов розвитку, виховання, навчання дитини в закладах дошкільної освіти:

- спокійне середовище, яке не пригнічує психічні процеси;
- відсутність стресових ситуацій;
- адекватність вимог до дитини;
- зростання дошкільника у прийнятному, найбільш відповідному його природі темпі;
- оптимальна організація освітнього процесу (відповідно до вікових, статевих, індивідуальних особливостей та гігієнічних норм);
- повноцінний та раціонально організований руховий режим (до 3-х годин для дітей раннього віку, 3-4 години для дошкільників молодшого віку, 4-5 годин для дошкільників старшого віку) [2].

Важливу роль у забезпеченні формування здорового способу життя дітей дошкільного віку відіграє здатність педагога здійснювати здоров'язбережувальну діяльність.

Здоров'язбережувальна діяльність характеризує вид діяльності людини, яка спрямована на формування, збереження та зміцнення здоров'я як свого власного, так і інших людей, формування культури здоров'я, екології здоров'я, цілісної (холістичної) формули здорового способу життя, а також здатність вносити зміни в довкілля, спосіб власного життя та оточуючих людей,

використовуючи та поєднуючи оптимальні методи навчання і виховання та вміння прогнозувати очікуваний результат [13].

Проте, діяльність педагога закладу дошкільної освіти має реалізувати у забезпечувати широкий комплекс функцій, серед яких: інформативно-мотиваційна, орієнтувальна, дослідницько-творча, розвивальна, виховна, рекреаційна, культурологічна, конструктивна, комунікативна, діагностична, методична, мобілізаційна, прогностична, коригувальна, рефлексивна тощо.

Інформативно-мотиваційна функція включає: інформаційну компетентність, щодо валеологічних знань, зв'язок між високим рівнем здоров'я та власною відповідальністю, отримувати інформацію про різні аспекти збереження здоров'я, вивчати її та усвідомлення потреби використовувати здобуті знання у повсякденній діяльності, позитивну мотиваційно-ціннісна спрямованість щодо здорового способу життя; вміння усвідомлювати свої потреби, інтереси, мотиви, цінності щодо здорового способу життя; реалізація завдань, осмислення і оцінка умов, за яких відбуватимуться майбутні здоров'язбережувальні дії [14].

Орієнтувальна функція формує уявлення про чинники здорового способу життя, особливості збереження, зміцнення та відновлення власного здоров'я та здоров'я оточуючих, підвищення рівня загальної фізичної підготовленості, розвиток професійно важливих фізичних якостей, бережне ставлення до навколишнього світу [15].

Дослідницько-творча функція формує вміння досліджувати індивідуальні особливості власного здоров'я та здоров'я оточуючих, вміння коригувати певні відхилення від норми, використання здоров'язбережувальних технологій навчання [16].

Розвивальна функція забезпечує гармонійний розвиток всіх складових здоров'я: психічного, фізичного, духовного і соціального з врахуванням індивідуальних та вікових особливостей дітей.

Здоров'язбережувальна забезпечує формування вмінь організовувати та здійснювати здоров'язберігальну діяльність; вміння підвищувати рівень рухової активності дітей; моделювання та використання різних форм та методів здоров'язбереження, створення здоров'язбережувального середовища, спрямованого на передумови формування здоров'я [17].

Виховна функція формує переконання, ціннісні орієнтації на здоровий спосіб життя, виховання позитивного ставлення до здоров'я як особистої та соціальної цінності.

Рекреаційна – забезпечує створення здоров'язбережувального середовища в закладі дошкільної освіти для збереження, зміцнення та відновлення здоров'я дітей.

Культурологічна функція сприяє формуванню культури здоров'я студентів, як базової культури особистості.

Конструктивна функція розвиває вміння поєднувати методи та методики здоров'язбереження, здоров'язбережувальні технології, включати їх до змісту занять та використовувати в повсякденній роботі з дітьми в закладі дошкільної освіти [13].

Комунікативна функція забезпечує емоційне спілкування з дітьми, батьками для інформаційного обміну знаннями, думками, міркуваннями з приводу гармонійного розвитку всіх складових здоров'я.

Діагностична функція спрямована на оволодіння інформацією про рівень фізичного і психічного розвитку дитини, рівень сформованості знань, умінь і навичок щодо збереження, зміцнення та відновлення здоров'я, вміє їх визначати, вміє підвищувати рівень рухової підготовленості та рухової активності дітей. Методична – визначає ефективність власної здоров'язбережувальної діяльності, вміє її аналізувати та коригувати.

Мобілізаційна функція мобілізує як вихователів, так і дітей на виконання фізичних вправ, здоров'язбережувальних технологій, методів та методик здоров'язбереження. Прогностична функція забезпечує формування вміння прогнозувати та передбачати динаміку змін у власному здоров'ї та здоров'ї дітей [18].

Вихователі реалізують дані функції у різних видах діяльності. Але провідна роль у зазначеному вище переліку належить здоров'язбережувальній функції, яка являє собою вміння організовувати та реалізовувати здоровий спосіб життя, вміння підвищувати рівень рухової активності дітей, моделювання та використання різних форм та методів здоров'язбереження, здатність до створення здоров'язбережувального середовища, спрямованого на передумови формування здоров'я [13].

К. Крутій, О. Фунтікова під терміном «діяльність» розуміють «спосіб буття людини в довіллі, здатність вносити в діяльність зміни. Основні компоненти діяльності: мета, відповідно до якої перетворюється предмет в об'єкт, на який спрямовано діяльність; засіб реалізації мети; результат – є природа й суспільство, а її загальним наслідком – олюднена природа» а під терміном «дія педагогічна» – «дію, що розглядається з двох позицій:

а) як елемент педагогічної діяльності;

б) як педагогічно доцільний, спланований чи імпровізований вчинок педагога, викладача, вихователя, що спричиняє зміну педагогічної ситуації або особистісні зміни» [19].

На основі викладеного, під «здоров'язбережувальною діяльністю» Н. Кравчук розуміє вид діяльності людини, яка спрямована на формування, збереження та зміцнення здоров'я як свого власного, так і інших людей, формування культури здоров'я, екології здоров'я, цілісної (холістичної) формули здорового способу життя, а також здатність вносити зміни в довілля, спосіб власного життя та оточуючих людей, використовуючи та поєднуючи оптимальні методи навчання і виховання та вміння прогнозувати очікуваний результат [13].

Як основні принципи здоров'язбережувальної діяльності у закладі дошкільної освіти можна виокремити такі:

– створення освітнього середовища, що унеможливує такі фактори, які викликають стрес у дітей під час освітнього процесу (атмосфера доброзичливості, віра в сили дитини, індивідуальний підхід, створення для кожної ситуації успіху, творчий характер освітнього процесу);

– побудова освітнього процесу відповідно до закономірностей становлення психічних функцій (перехід від спільних дій до самостійних, від дії в матеріальному плані по матеріалізованій програмі, перехід від розгорнутих поетапних дій до згорнутих і автоматизованих; облік системної будови вищих психічних функцій;

– принцип цілісності;

– усвідомлення дитиною успішності в будь-яких видах діяльності;

– раціональна організація рухової активності;

– забезпечення адекватного відновлення сил [20].

Висновки. Таким чином, оскільки здоровий спосіб життя – це керування здоров'ям через адекватизацію поведінки, безперечно, ця сфера діяльності лежить у полі професійних інтересів і компетенцій педагогів. Основними напрямками роботи із пропаганди і забезпечення здорового способу життя молодого покоління є: формування у дошкільників позитивної мотивації на здоровий спосіб життя; знайомство дітей з основами здорового стилю життя, формування власного стилю здорового життя; формування навичок здорового способу життя.

Література

1. Андрищенко Т. К. Формування ціннісного ставлення до власного здоров'я в дітей старшого дошкільного віку: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Переяслав-Хмельницький, 2007. 268 с.

2. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. *Офіційний вісник України: зб. нормат.-прав. актів.* 2013. № 50. С. 17-83.

3. Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник: А. М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф, д-р пед. наук; Авт. кол-в: Богуш А. М., Беленька Г. В., Богініч О. Л., Гавриш Н. В., Долинна О. П., Ільченко Т. С., Коваленко О. В., Лисенко Г. М., Машовець М. А., Низковська О. В., Панасюк Т. В., Піроженко Т. О., Поніманська Т. І., Сідельнікова О. Д., Шевчук А. С., Якименко Л. Ю. К.: Видавництво, 2012. 26 с.

4. Воронін Д. Є. Формування здоров'язберігаючої компетентності студентів вищих навчальних закладів засобами фізичного виховання: дис. канд. пед. наук : 13.00.07. Херсон, 2006. 183 с.

5. Башавець Н. А. Теоретичні основи формування культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації майбутніх фахівців-економістів: монографія. Одеса : Фенікс, 2011. 418 с.

6. Зимівець Н. В. Категорія здоров'я в контексті концепції сприяння покращенню здоров'я. *Освіта Донбасу.* 2010. № 6 (143). С. 109-115.

7. Горащук В. П. Теоретичні і методологічні засади формування культури здоров'я школярів : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01.Х., 2004. 414 с.

8. Омельченко С. О. Взаємодія соціальних інститутів суспільства у формуванні здорового способу життя дітей та підлітків: Монографія.

9. Богініч О. Л. Сутність здоров'язберігаючого середовища у життєдіяльності дітей дошкільного віку. *Вісник Прикарпатського університету імені І. Франка.* Івано-Франківськ, 2008. Вип. XVII-XVIII. Педагогіка. С. 191-199.

10. Абаев А. М. Здоровьесберегающий поход к изучению и формированию образовательной среды. *Педагогика*. 2012. № 3. С. 37-41.

11. Горащук В. П. Теоретичні і методологічні засади формування культури здоров'я школярів : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01.Х., 2004. 414 с.

12. Кириленко С. В. Соціально-педагогічні умови формування культури здоров'я старшокласників: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. К., 2004. 215 с.

13. Кравчук Н. П. Здоров'язбережувальна діяльність та її функції в процесі формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. *Наукове мислення*. URL: <http://naukam.triada.in.ua/index.php> (Дата звернення: 18.04.2020).

14. Воронцова Т. В., Пономаренко В. С. Навчання здоровому способу життя на основі життєвих навичок. К. : Просвіта, 2007. 246 с.

15. Гаращенко Л. В. Здоров'язбережувальні методики виховання у фізкультурно-оздоровчому процесі сучасного дошкільного закладу. *Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету*.

16. Зимівець Н. В. Категорія здоров'я в контексті концепції сприяння покращенню здоров'я. *Освіта Донбасу*. 2010. № 6 (143). С. 109-115.

17. Івахно О. П. Використання здоров'яформуючих технологій у сучасному дошкільному навчальному закладі для дітей загального розвитку. *Гігієна населених місць: зб. наук. праць*. К., 2008. Вип. 52. С. 64-70.

18. Маковецька Н. В. Принципи організації освітньо-оздоровчої роботи в дошкільному навчальному закладі. *Гуманітарний вісник державного вищого закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Переяслав-Хмельницький, 2011. Вип. 20. С. 350-356.

19. Дошкільна освіта: словник-довідник: понад 1000 термінів, понять та назв / Упор. К. Л. Крутій, О. О. Фунтікова. Запоріжжя : ТОВ «ЛПС» ЛТД, 2010. 324 с.

20. Нетрадиційні методи оздоровлення дітей дошкільного віку: навч. посіб. / Уклад. Г. І. Григоренко, Н. Ф. Денисенко, Ю. О. Коваленко, Н. В. Маковецька. Запоріжжя: ЗНУ, 2006. 119 с.

УДК 37.134: 373.3

Задорожна-Княгницька Л.В.,
Рухліна Н.О.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КОМФОРТНОГО ПРОФЕСІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА У ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Постановка проблеми. В умовах реформування сучасної освіти зростає важливість соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі. Перш за все, відбувається ускладнення психічної життєдіяльності педагогів в умовах реалізації оновленого комплексу функцій, що їх виконує сучасний педагог, постійне зростання їх особистісних професійних домагань вихователів, зростають вимоги до рівня психологічної залученості індивіда у трудову діяльність.

Формування комфортного професійного середовища педагогічного колективу є одним з найважливіших чинників успішності і конкурентоспроможності закладу освіти на ринку освітніх послуг. Значимість комфортного професійного середовища визначається також тим, що він здатний виступати як фактор ефективності тих чи інших соціальних явищ і процесів, служити показником як іншого стану, так і їх зміни під впливом соціального і науково-технічного прогресу.

Атмосфера, яка панує у закладі освіти, організація освітнього процесу навчання та спілкування між колегами здійснює опосередкований вплив на розвиток здатності фахівця здійснювати ефективну освітню діяльність. Особливе середовище, що складається в процесі взаємодії всіх суб'єктів освітньої діяльності носить взаємопов'язаний характер, здійснюючи як вплив середовища на особистість, так і вплив особистості на середовище. В такому контексті, питання побудови комфортного середовища закладу дошкільної освіти має свою специфіку. Адже, це не тільки питання управлінських практик, а результат виховної роботи всього колективу, показник її ефективності. Характер взаємовідносин колективу змушує особистість адаптуватися до загальної атмосфери, що панує у закладі освіти в цілому.

Комфортне для працівників професійне середовище є показником рівня соціального розвитку педагогічного колективу і його психологічних резервів, здатних до більш повної реалізації. А це, в свою чергу, пов'язано з перспективою зростання соціальних факторів у структурі закладу освіти у цілому, з удосконаленням, як організації, так і умов педагогічної праці. Від рівня оптимальності професійного середовища, що склалося в кожному окремому трудовому колективі багато в чому залежить і загальна соціально-політична, ідеологічна атмосфера суспільства, країни в цілому. Тому, наявність комфортного професійного середовища є одним з показників його зрілості, результатом ретельної праці керівництва.

Аналіз останніх досліджень. Аналіз сучасної психолого-педагогічної літератури свідчить про наявність проблеми недостатньо дослідженого впливу комфортного професійного середовища закладу освіти на ефективність праці педагогічних працівників та розробленості цього питання в теорії і практиці. Наведеною проблемою займаються як вітчизняні так і закордонні науковці. Методичні засади створення комфортного професійного середовища, розробка його сутнісних характеристик було закладено в роботах П. Друкера, Е. Мейо, У. Петті, А. Сміта, Ф. Тейлора. Серед вітчизняних вчених зазначену проблему досліджували Б. Аміров, Б. Ананьєв, В. Афанасьєв, А. Богданов, Г. Виноградов, Н. Волков, А. Журавльов, А. Карпов, С. Красовський, А. Сасіна, Т. Щедровицький.

Проблему забезпечення комфортного професійного середовища у закладах освіти порушували у своїх дослідженнях Н. Анікеєва, В. Богданов, В. Бойко, С. Висоцький, А. Жакогян, О. Засурцева, Л. Зорін, Л. Карамушка, О. Ковальов, Н. Коломінський, Б. Лебедев, Г. Ложкін, А. Лутошкін, В. Панфьоров, Б. Паригін, В. Семенов, Ю. Сировецький, І. Чорнобровкін, Л. Шубіна та ін.

Сучасний стан розвитку даного наукового напрямку вимагає вирішення

проблеми розробки концептуальних, теоретичних та методологічних підходів до вирішення проблеми забезпечення комфортного професійного середовища, зокрема, професійного середовища закладу дошкільної освіти, який має свої специфічні особливості.

Метою статті є визначення організаційно-педагогічних умов забезпечення комфортного професійного середовища закладів дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Комфортне педагогічне середовище закладу освіти – це багатогранне явище, яке має різноманітні вияви, або структурні елементи, що можуть бути класифіковані за кількома критеріями. Одним із критеріїв, що його можна покласти в основу такої класифікації і відповідно – в основу побудови структури психологічного клімату, є такий показник, як «ставлення членів колективу до об'єктів навколишнього світу» [11, с.140]. Виходячи з цього критерію, можна виокремити чотири структурних елементи сприятливого професійного середовища, які відображають ставлення членів освітніх колективів до загальної справи, один до одного, світу в цілому, самих себе.

Слід зазначити при цьому, що перші дві складові є первинними, тобто найпоказовішими і найбільш безпосередніми виявами психологічного клімату. Наступні – вторинні, більш опосередковані, оскільки вони зумовлюються не лише життєдіяльністю конкретного освітнього колективу, а й іншими факторами (соціальними та власне особистісними).

У свою чергу, всі вияви комфортного професійного середовища мають два основних параметри:

- а) предметний (спрямованість уваги та характер сприйняття працівниками закладу дошкільної освіти тих чи інших сторін їхньої діяльності);
- б) емоційний (задоволення або незадоволення цією діяльністю).

Крім названого, основні структурні елементи комфортного педагогічного колективу можуть бути виділені і на підставі іншого критерію – міри репрезентації в ньому психологічних, соціальних і соціально-психологічних виявів. Відповідно у структурі комфортного професійного середовища можна виокремити такі основні аспекти:

- психологічний;
- соціальний;
- соціально-психологічний [1, с. 20-22].

Психологічний аспект знаходить відображення в інтелектуальних, емоційних та вольових станах і властивостях колективів закладів дошкільної освіти. Варто підкреслити, що одним освітнім колективам притаманна атмосфера інтелектуальної активності і творчого пошуку, цілеспрямованості, оптимізму, а іншим – інтелектуальна і творча інертність, відсутність нових підходів до організації навчально-виховного процесу та науково-методичної діяльності, песимізм, відсутність вольових дій та бажань долати труднощі, які виникають при досягненні поставлених перед колективом цілей [9].

Соціальний аспект відображає міру репрезентованості в колективах соціальних вимог, які висуває суспільство в даний конкретний період його

розвитку. Відповідно у структурі сприятливого педагогічного середовища закладу освіти можна виокремлювати політичний, моральний, діловий, естетичний та інші його складові. У кожному із них психологічний аспект може мати свій специфічний зміст.

Соціально-психологічний аспект знаходить відображення в інтегрованих показниках групової психології, що є значущими для збереження цілісності колективу та його функціонування як відносно самостійного об'єднання людей. Ідеться про такі характеристики колективу, як єдність, згуртованість, міра взаємодопомоги, близькості членів колективу, подібності їхніх думок, оцінок, настановлень [6].

Комфортне професійне середовище характеризується певними суб'єктивними ознаками, які розкривають його внутрішню суть:

- довіра і висока вимогливість членів колективу;
- доброзичливість і ділова критика;
- вільне висловлювання власної думки при обговоренні питань, що стосуються всього колективу;
- відсутність тиску керівника на підлеглих і визнання за ними права приймати важливі для колективу рішення;
- чуйність, але водночас вимогливість керівника у ставленні до кожного члена колективу;
- достатня поінформованість усіх про основні завдання колективу та стан їх виконання, можливість займати активну позицію у процесі ділового спілкування в колективі;
- створення в колективі умов для активної професійної та творчої діяльності, самореалізації, самоствердження та саморозвитку кожного працівника;
- задоволення роботою (її змістом, оплатою, організацією праці) та належністю саме до цього колективу;
- взаємодопомога членів колективу в критичних ситуаціях;
- прийняття на себе відповідальності за стан справ у колективі кожним його членом;
- уболівання за честь колективу, бажання зробити посильний внесок у його дальший розвиток [8].

Також слід зазначити, що проблема довіри людей один до одного в організації є однією із найбільш актуальних проблем, що сьогодні досліджуються в організаційній психології [10, с. 183-184]. Такий внутрішній психологічний клімат в колективі зумовлює і відповідні об'єктивні (зовнішні) показники комфортного професійного середовища, зокрема, це:

1. високі результати діяльності установ середньої освіти (організаторської, педагогічної, науково-методичної);
2. міцна трудова дисципліна;
3. низька плинність кадрів;
4. відсутність напруженості, конфліктності у колективі (як між «рядовими» членами колективу, так і між керівником та підлеглими).

Несприятливий психологічний клімат в освітніх колективах характеризується прямо протилежними ознаками: члени таких колективів байдуже ставляться один до одного і до колективу в цілому; не вболівають за стан справ; «відпрацьовують» необхідні години і не виявляють інтересу до того, що їх безпосередньо не стосується.

За несприятливого психологічного клімату колектив і кожен працівник існують ніби ізольовано один від одного, вони наче «розведені» в часі та просторі. Це призводить і до невисоких результатів у роботі, до незадовільної дисципліни, напруженості в особистих стосунках, конфліктності, зумовлює бажання змінити місце роботи тощо. Нейтральний психологічний клімат характеризується певною збалансованістю як суб'єктивних, так і об'єктивних ознак, але є нестійким і у будь-який момент може змінитися в той чи інший бік. Психологічний клімат в закладі дошкільної освіти є свого роду й екологічною характеристикою [14, с. 409-421], яка забезпечує ефективну взаємодію освітнього колективу в цілому і зокрема кожного його члена з оточенням.

Л. Лескова вважає, що критеріями комфортного середовища педагогічного колективу в закладі освіти можуть слугувати наступні характеристики:

– на рівні колективної свідомості: розуміння суспільних цілей; позитивна оцінка власної виробничої діяльності; оптимістичний (життєрадісний) настрій, домінуюче в процесі життєдіяльності колективу;

– на рівні поведінки: сумлінне, ініціативне ставлення членів колективу до виконуваних обов'язків; високий рівень розвитку колективізму (взаємної відповідальності, вимогливості, взаємодопомоги у виробничих та особистих відносинах); низький рівень конфліктності і міжособистісних відносинах, відсутність порушень трудової дисципліни; відсутність чи незначна плинність кадрів; вільне обговорення усіх питань, невимушеність атмосфери, доброзичливість критики [13].

Найважливішими ознаками комфортного професійного середовища в закладі освіти є: суб'єктивні та об'єктивні ознаки.

Суб'єктивні ознаки:

- довіра та взаємовимогливість членів групи один до одного;
- доброзичливість і ділові претензії;
- вільне висловлювання думок щодо справ колективу чи поведінки окремих осіб;
- відсутність тиску з боку керівництва на підлеглих і визнання за ними права приймати рішення, значущі для справ колективу;
- достатня поінформованість членів колективу про завдання та стан справ у колективі;
- високий ступінь емоційного включення та взаємодопомоги у ситуаціях, якщо є у цьому потреба;
- усвідомлення і взяття відповідальності на себе за стан справ у групі кожним із її членів.

Об'єктивні ознаки:

- високі показники результатів діяльності;

- низька плинність кадрів;
- високий рівень трудової дисципліни;
- відсутність напруженості й конфліктності в колективі тощо [2].

Отже, основними факторами, які впливають на утворення сприятливого професійного середовища в закладі освіти, є зміст праці та ступінь задоволення людей роботою; умови праці та побуту, задоволеність ними; ступінь задоволення характером міжособистісних стосунків зі співробітниками; стиль керівництва, особистість керівника, а також те, чи задоволений він співробітниками.

Одним із показників успішної діяльності керівника є рівень сформованості комфортного середовища в закладі освіти. Колектив впливає на загальну мотиваційну орієнтацію працівників, формує риси характеру своїх членів (бажання допомогти одне одному, взаємоповагу тощо). Виробнича атмосфера залежить від людських взаємин, спільних позицій та ціннісних орієнтацій членів колективу.

Формування здорової моральної атмосфери у педагогічному колективі – складний і тривалий процес. Головна його мета – досягнення такого становища, коли праця приносить працівникам задоволення, коли вони виконують спільну справу з радістю. Прийти до цього можна лише через вмілу організацію праці, справедливу оцінку і винагородження працівників, сприяння їх професійному зростанню, а також розуміння їх труднощів і проблем [3].

Діяльність і поведінка керівника закладу освіти, його заступників безпосередньо впливають на членів колективу, сприяють (або ні) реалізації управлінської функції. Будь-яка дія керівника або члена колективу, особливо дія негативного характеру, насамперед, позначається на стані морально-психологічного клімату, деформує його. І навпаки, кожне позитивне управлінське рішення, позитивна колективна дія поліпшує морально-психологічний клімат [4].

Керівництву закладу освіти важливо добре знати стан свого колективу, рівень та динаміку його розвитку. На формування комфортного професійного середовища закладу освіти впливають певні фактори. Розглянемо ті з них, які зможуть допомогти при проведенні аналізу клімату в педагогічних колективах:

1. Соціально-психологічна сумісність членів колективу – проявляється у взаєморозумінні, співчутливості, співпереживанні один одному. Чим вища сумісність, тим ефективніше працює колектив в цілому. Між людьми, зайнятими спільною працею, виникає проблема психологічної сумісності, яка забезпечує особисте задоволення від роботи, дружні стосунки і на цій основі – успіх колективної праці. У випадку несумісності працівників, проявляється прагнення членів колективу уникати один одного, а у випадку неминучості контактів, вони можуть призвести до негативного емоційного стану та до конфлікту [5].

2. Стиль управління колективом адміністрації в цілому, конкретно керівника закладу освіти. Ставлення керівників до працівників, соціальна дистанція між адміністрацією та колективом.

3. Система оплати праці, своєчасне отримання заробітної плати.

4. Успішний або не дуже хід професійної діяльності педагога. Перспективи розвитку творчого потенціалу працівника, можливість підвищення кваліфікації, довірливі стосунки із клієнтами соціальних служб.

5. Шкала заохочень та покарань, яка застосовується керівництвом. Адекватна оцінка праці педагога, визнання результатів його діяльності не тільки адміністрацією, але і колективом в цілому.

6. Умови праці та забезпеченість діяльності педагогів, що теж впливає на ефективність роботи вихователів і задоволеність особистою працею.

7. Характер комунікацій та інформованість колективу. Відсутність повної або не точної інформації з питань складання та ведення документів, або надання звітів, проведення різноманітних заходів, швидкість її донесення до колективу, призводить до виникнення недовіри та негативного ставлення до адміністрації закладу освіти.

8. Ситуація/обставини у сім'ї, поза роботою, умови проведення вільного часу [12].

Сукупність цих факторів складає комфортне професійне середовище закладу освіти. Доброзичливі стосунки між співробітниками не виникають самі по собі, їх потрібно формувати, тому перед адміністрацією установи стоїть важливе завдання по розробці та застосування заходів для ефективного управління колективом.

Сукупність цих факторів складає комфортне професійне середовище закладу освіти. Доброзичливі стосунки між співробітниками не виникають самі по собі, їх потрібно формувати, тому перед адміністрацією установи стоїть важливе завдання по розробці та застосування заходів для ефективного управління колективом.

Особисті риси керівника, як у дзеркалі, відображаються у стилі його роботи. Найважливішими рисами керівника є:

- організаторські здібності;
- почуття відповідальності;
- принциповість;
- вимогливість, яка має бути поєднана з гуманізмом, добротою, людяністю;
- справедливість як поєднання доброти і правосуддя;
- підпорядкованість особистих інтересів інтересам справи;
- новаторство, винахідливість, інноваційний підхід;
- самостійність здатність самостійно йти до поставлених цілей, мати й відстоювати власну думку;
- гнучкість (не в розумінні безпринципності, а як здатність враховувати обставини, що змінюються, різні характери й манеру поведінки людей);
- стриманість – уміння контролювати свою поведінку, володіти собою; доброзичливість, великодушність, уміння вибачати; відсутність поганих звичок; звичка постійно слідкувати за своєю зовнішністю; оптимізм (оптимістично налаштований керівник сприяє покращанню у всіх настрою, викликає бажання працювати) [7, с. 39].

Успішне функціонування закладу дошкільної освіти досягається спільними зусиллями усіх педагогів. У тому, якими будуть ці зусилля, істотну роль відіграє ефективність реалізації керівником основних функцій управління діяльністю педагогічного колективу освітнього закладу. Отже, підтримка високих результатів освітнього процесу вимагає від керівника підвищення ефективності керівництва педагогічним колективом, що виявляється, зокрема, у створенні та підтримці комфортного професійного середовища закладу освіти.

Висновки. Показниками комфортного професійного середовища закладу освіти є такі: у колективі переважає діловий, творчий настрій протягом робочого дня; бадьорий, життєрадісний тон взаємин між працівниками; відносини будуються на принципах співпраці, взаємної допомоги, доброзичливості; членам групи подобається брати участь в спільних справах, разом проводити вільний час; у колективі хороші взаємини між керівниками і підлеглими; існують норми справедливого і шанобливого ставлення до всіх його членів, прийнято підтримувати слабких, виступати в їх захист, допомагати новачкам; співробітники активні, сповнені енергії, швидко відгукуються на звернення колег, проявляється взаємодопомога і взаємовиручка, готовність «прикрити» колегу при необхідності; низька плинність кадрів.

Управління колективом освітнього закладу визначається цілеспрямованою стратегією управління, моделлю управління освітньою організацією, кадровою політикою – системою правил, норм, цінностей і процедур відповідно до обраної стратегії і моделлю.

Виникнення проблем в управлінні колективом освітньої організації необхідно прогнозувати виходячи із сутності і змісту кадрової політики, а також наявності або відсутності організаційно-ціннісного дисбалансу між керівництвом педагогічним колективом закладу освіти.

Література

1. Барко В.І., Клячко В.М., Волошина О.В., Остафійчук Т.В. Психологія управління: Курс лекцій. Київ: АУ МВС, 2009. 123 с.
2. Білозеров І.С. Соціально-психологічні чинники розвитку сучасного колективу. *Сборники научных работ НТУ "ХПИ": Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти №40*. НТУ "ХПИ", 2014. - ISSN 2078-7812
3. Биков І. Умови успіху. *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2006. № 3. С. 70-72.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ, Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
5. Вертель В.В., Комашня А.О, Федорчук І.В. Соціально-психологічний клімат колективу. *Вісник економіки транспорту та промисловості*. 2012. №40. С. 292-295.
6. Волкова Н. П. Соціально-психологічний клімат у педагогічному колективі. К.: Академія. 2001. 460 с.
7. Гоулман Д. Емоціональне лидерство. Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. М.: Альпина. 2010. 302 с.

8. Грабовська Т. О., Снісаренко О. С. Формування оптимального педагогічного клімату в шкільному колективі. *Науково-методичні проблеми формування оптимального педагогічного клімату у шкільному колективі*. К., 2006. С. 45-50.
9. Григоращ В.В. Директору про аналіз зовнішнього і внутрішнього середовища. *Управління школою*. 2006. С. 2-11.
10. Карамушка Л.М. Вплив психологічного клімату в освітніх закладах на становлення духовності особистості. *Сучасна гуманітарна освіта: стан і перспективи: зб. наук. пр.* Чернівці, 2006. С. 181-186.
11. Карамушка Л. М. Психологія управління: навч. посіб. К.: Міленіум, 2003. 344 с.
12. Комфортна атмосфера в колективі – запорука успіху: методико–бібліогр. матеріали / Управління культури і туризму Харк. облдержадмін., Харк. обл. універс. наук. б-ка; ред.- уклад. Н.М. Грачова. Харків : ХОУНБ, 2017.
13. Лєскова Л.Ф. Формування сприятливого соціально-психологічного клімату у колективі установи соціальної сфери. *Молодий вчений*. №4 (44). Квітень, 2017. С. 98-103.
14. Русалинова А. А. Изучение социально-психологического климата в первичных производственных коллективах. *Организационная психология: Хрестоматия*: сост. и общ. ред. Л.В. Винокурова, И.М. Скрипка. СПб.: Питер, 2000. С. 409-421.

УДК 005.73

Мойсеєнко Р.М.,
Бомбал В.В.

АНАЛІЗ ТЕОРЕТИЧНИХ ПІДХОДІВ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ «КОРПОРАТИВНА КУЛЬТУРА»

Анотація. У статті висвітлюються теоретичні підходи до визначення поняття «корпоративна культура»; на основі аналізу літературних джерел подається її тлумачення як елементу стратегічного управління. Розглянуто загальні та спеціальні принципи корпоративної культури; класифікацію типів корпоративної культури та визначено їх відповідність певним типам трудових відносин; обґрунтовано чинники та фактори, які впливають на формування корпоративної культури; запропоновано перелік питань щодо визначення наявності корпоративної культури у закладах середньої загальної освіти.

Ключові слова: корпоративна культура, організаційна культура, культура влади, рольова культура, культура завдань, культура особистості.

Постановка проблеми. Проблема формування та розвитку корпоративної культури в закладах загальної середньої освіти тривалий час залишається поза увагою і сьогодні ще потребує дослідницької практики. На сьогодні корпоративна культура базується на загальному культурному рівні суспільства, моралі і ділової практики. Питання корпоративної культури є актуальним, оскільки в закладах освіти, які знаходяться в умовах реформування

корпоративна культура має займати пріоритетне місце. Підвищення рівня корпоративної культури в організаціях вимагає особливого ставлення до такого елемента управління як корпоративна культура. Складність цього питання обумовлює необхідність подальшого пошуку шляхів формування корпоративної культури та її впливу на результати діяльності закладів освіти.

Аналіз джерел та публікацій. Тема корпоративної культури починає дуже активно вивчатися в Україні на початку XXI ст. У Європі та США вивчення даної проблеми розпочинається у кінці XX ст. Теоретичні засади формування та розвитку корпоративної культури активно досліджуються у світовій і вітчизняній науковій літературі. Серед зарубіжних вчених різні аспекти цієї проблеми вивчали: М. Армстронг, Р. Акофф, Т. Діл, К. Девіс, П. Друкер, А. Кеннеді, У. Оучи, Р. Куїн, Дж. Ньюстром, Р. Уотерман, Г. Хофстеде, С. Ханді, Е. Шейн. Чимало досліджень з цієї тематики з'явилося в останні роки в українському науковому середовищі, з-серед яких можна відзначити праці О. Амоші, І. Булеєва, О. Грішної, М. Дороніної, В. Дубяга, Г. Захарчиної, С. Ілляшенка, О. Кам'янської, О. Мартякової, Л. Мельника, Г. Назарова, О. Прокопенко, Ю. Шипуліної та ін. У працях цих науковців розкрито сутність корпоративної культури, розглянуто різні типології та підходи до оцінювання й управління її розвитком.

Роль корпоративної культури у прийнятті управлінських рішень, основні засади створення корпоративної культури та її методологічні основи формування в Україні розглядають у своїх працях В. Аніщенко, О. Бабич, Н. Верхоглядова, Т. Калініченко, Г. Матукова

У дослідженнях А. Гафтанюк та Я. Слабко розглядаються особливості корпоративної культури в умовах розвитку українського суспільства та визначаються характеристики культури організації.

Мета статті – проаналізувати сутність поняття «корпоративна культура» в теорії управління організаціями.

Виклад основного матеріалу. Передумовою формування корпоративної культури на теренах України є інтеграційні процеси, що відбуваються у нашій країні. Сьогодні корпоративна культура є візитною карткою будь-якої успішної організації, яка піклується про свій імідж, репутацію як внутрішню, так і зовнішню.

Вперше поняття «корпоративна культура» було запропоновано у XIX ст. військовим Мольтке, який охарактеризував дане поняття як взаємовідносини в офіцерському середовищі. Визначення цього терміну почали з'являтися тільки у II половині XX століття.

Термін корпоративна культура походить з англійської мови і означає систему цінностей та переконань, яку поділяє кожен працівник певної організації та передбачає поведінку, обумовлює характер взаємовідносин, життєдіяльності організації і відповідно це такий засіб створення організації, яка самостійно розвивається.

Розкриття сутності корпоративної культури базується на визначенні поняття «культура». Як і будь-яка культура, корпоративна культура має свої

звичаї, цінності, правила, стандарти, формується і сприймається людською свідомістю та впливає на поведінку людини.

На сьогодні немає єдиного підходу до визначення сутності поняття «корпоративна культура», тому для його усвідомлення необхідно порівняти різні точки зору, що належать різним авторам [8]. В узагальненому вигляді результати подано у табл. 1.

Таблиця 1

Порівняльна оцінка змісту поняття «корпоративна культура»
Визначення сутності терміну «корпоративна культура»

Визначення сутності терміну «корпоративна культура»	Автор, рік
«Соціальний клей», що допомагає утримувати цілісність організації за рахунок створення прийнятих стандартів мислення і поведінки	Роббінс С., 1994
Коллективне програмування думок, що відрізняє одну організацію від іншої	Хофстед Г., 1995
Набір найважливіших положень, які сприймаються членами організації та втілюються у цінностях, що декларуються організацію і задають людям орієнтири в їх поведінці та діях	Віханський О., Наумов О., 1995
Форма організації життя та діяльності людей, що об'єднуються для створення певних матеріальних і духовних цінностей	Великий енциклопедичний словник, 1996
Культура, що охоплює явища духовного і матеріального життя колективу	Коротков Є., Силіна А., 1998
Набір прийомів та правил вирішення проблем зовнішньої адаптації та внутрішньої інтеграції працівника, правил, які виправдали себе у минулому і підтверджують свою актуальність нині	Шейн Є., 1995
Успадковані за змістом системи, що передаються за допомогою природної мови та інших символічних засобів, які виконують репрезентативні, директивні ефективні функції і спроможні створювати культурний простір та особливе почуття реальності	Почебут Л., Чикер В., 2000
Філософські та ідеологічні уявлення, цінності та переконання, сподівання і норми, що пов'язують організацію в одне ціле та поділяються усіма її представниками	Заньковський А., 2000
Середовище, яке історично формується і розвивається особистостями і колективами людей	Палеха Ю., 2000
Система матеріальних і духовних цінностей, що взаємодіють між собою, притаманні даній корпорації, відображають її індивідуальність, сприйняття себе та усіх інших у соціальному і матеріальному середовищі	Співак В., 2001

Багатогранна діяльність організації, що включає сукупність цінностей, норм, процедур управління, переконань, способів мислення та розуміння навколишнього світу, що притаманна конкретній організації	Куликов Л., 2004
Система спільних переконань, вірувань, цінностей, що спрямовує і підтримує організаційну поведінку	Джеффі Д., 2001
Унікальна сукупність норм, цінностей, переконань, що визначають спосіб об'єднання груп та окремих особистостей в організацію для досягнення поставлених перед нею цілей	Елдрідж Д., Кромві А., 2005
Унікальні характеристики особливостей організації, що виокремлюють її серед інших в галузі	Голд К., 2005
Специфічна форма існування взаємозалежності системи, яка включає ієрархію цінностей, що домінують серед співробітників організації, та сукупність способів їх реалізації, що переважають у ній на певному етапі розвитку	Т. Чернишова, Т. Немченко, 2010
Система цінностей, переконань, вірувань, уявлень, очікувань, символів, дійових принципів, норм поведінки, традицій, ритуалів, які складаються в організації та приймаються її більшістю.	О. Апостолюк, 2016

Сучасна дослідниця В. Аніщенко відзначає складність та багатогранність поняття «корпоративна культура», вказуючи, що метою корпоративної культури є забезпечення високої дохідності організації за рахунок максимальної ефективності; у закладі освіти – освітнього менеджменту, і відповідно якості поліпшення діяльності закладу освіти в цілому [1].

І. Химич вважає, що за наступними параметрами корпоративна культура може покращити роботу що вдосконалення управління людськими ресурсами; виховання у працівників організації відчуття до закладу освіти як до свого дому; розвиток здатності в людях ділових, особистісних стосунках спиратися на встановлені норми поведінки і вчитися вирішувати конфлікти без агресії до таких висновків прийшла дослідниця [12].

На нашу думку, корпоративна культура – унікальні характеристики сприйняття особливостей організації, це те, що відрізняє одну організацію від іншої і є засобом здійснення корпоративної діяльності за допомогою використання мови кольору, фольклору, традицій – тобто, певний усталених норм, які є у тому чи іншому закладі освіти.

У теорії менеджменту Дж. Зонненфельд вирізняє 4 типи корпоративної культури, а саме: «бейсбольна команда», «клубну культуру», «академічна культура», «оборона культура» [13].

«Бейсбольна команда» (Baseball team Culture) виникає у певному середовищі з високим ступенем ризику, в організаціях з таким типом

корпоративної культури рішення приймаються дуже швидко. Заохочуються талантами, новаторство та ініціатива. Ключові успішні працівники такої організації вважають себе «вільними гравцями на полі».

«Клубну культуру» (Club Culture) характеризують як лояльну, віддану та спрацьовану команду персоналу, але головне, що така організація вирізняється високою ефективністю командної роботи. Там де присутній саме такий тип організаційної культури цінують досвідчених працівників, вони приходять молодими і залишаються працювати на довгий час, дуже часто до самої пенсії. Стабільне середовище дозволяє заохочувати працівників за стаж роботи, за кар'єрний зріст. І саме кандидатури на зайняття посади заступників та керівника обираються з членів колективу, які мають певні досягнення у сфері роботи.

«Академічна культура» (Academy Culture) передбачає поступовий кар'єрний ріст працівників у середині закладу освіти. У таких організаціях з академічним стилем культури набирають найбільше молодих працівників, які проявляють інтерес до безстрокового співробітництва і не проти повільного кар'єрного росту. У цьому типі культури можна казати про вузьку спеціалізацію кожного працівника і це дає змогу кожному повністю розкрити власний професійний потенціал. Однак, на відмінну від клубної культури співробітники зрідка переходять з одного відділу в інший [11].

Тип корпоративної культури під назвою «оборона культури» (Fortress Culture) має ще іншу назву «фортеця» або «захисна». Такий тип корпоративної культури виникає у наслідок ситуації, коли організація намагається «вижити» і тоді ж застосовується антикризове управління. При цьому типові культури не має стабільної та постійної роботи, можливості для кар'єрного зростання. Організація з таким типом культур набирає на роботи працівників, які зможуть підтягнути заклад освіти до певного рівня, або ж навпаки, скорочують персонал для того щоб адаптувати себе до нових зовнішніх умов. І якщо керівникам такого закладу вдалося побороти кризову ситуацію вони отримують визнання не лише колективу, але й суспільства в цілому [7].

У сучасному європейському суспільстві існують ще 4 типи корпоративної культури чи організаційної, як її ще називають. На нашу думку, досить складно на сьогодні виділити чіткі типи корпоративної культури, бо вона постійно змінюється та трансформується. В одних організаціях вона лише починає свій шлях, в інших застосовується змішана культура. Організаційна культура – це певна система правил, норм, традицій, відносин і установок, що визначаються місією та стратегією розвитку закладу освіти [11].

Розглянемо більш детально такі типи корпоративної культури: «культура влади», «рольова культура», «культура завдань» та «культура особистості».

Якщо казати про «культуру влади», то в організаціях з таким типом передбачається ефективне використання та перерозподіл ресурсів керівництвом. Даний тип культури ґрунтується на принципах ієрархії, відданість загальній місії і просування по кар'єрним сходинкам базується за цими критеріями. Головну роль відіграє саме керівник, його здібності та якості,

які допомагають лідеру швидко реагувати на зовнішні та внутрішні зміни та приводити у життя складні рішення [13].

Другий існуючий тип – «рольова культура». Така організація визначається суворим розподілом функціональних ролей усередині. Даний тип культури характеризується тим, що існує на основі правил, процедур і порядків. Джерело влади – положення керівника в ієрархічній структурі. Така організація матиме змогу успішно функціонувати лише у стабільному середовищі [8].

І. Мажура та О. Кузьмін визначають також «культуру завдань» та «культуру особистості». «Культуру завдань» зорієнтована на вирішення конкретних завдань і від того наскільки якісно працівники вирішують їх можна визначити професіоналізм працівників. Застосовується даний тип культури тоді, коли вимоги ринку є визначальними для діяльності організації [6].

«Культура особистості» -це такий стиль та тип корпоративної культури у якому об'єднують людей не для вирішення конкретних завдань, а для того, щоб вони досягли власних цілей. Влада у таких організаціях базується на близькості до ресурсів, професіоналізмі та вміння взаємодіяти один з один та спілкуватися та керівнику [7].

Ті заклади освіти, що зорієнтовані на культуру влади та рольову культуру мають авторитарний стиль управління і від працівників вимагають чіткості та системності у роботі, дотримуватися своїх функціональних обов'язків на робочому місці. Керівник має тут формальну владу, яка базується на статуті, положенні організації і основним своїм завданням ставить доведення конкретних обсягів роботи та контроль виконаних завдань. Спілкування у колективі є більш формальним, в основному, в межах своїх обов'язків на роботі, дуже часто є маніпулятивним. А ось організації, що зорієнтовані на культуру завдань та особистості характеризуються демократичним стилем управління. Тут панує повага до закону, врахування інтересів більшості. Колеги вміють працювати єдиною командою, а керівник вважає своїм основним завданням заохочення кожного співробітника до розширення сфери діяльності. Спілкування між колегами спирається на принципи колективної взаємодії та відбувається на гуманістичному рівні культури [9].

Прихильником такого типу організаційної культури як культура завдань є У. Бенніс - досвідчений фахівець з питань культури бізнесу та лідерства. Він пропонує перейти від індивідуального лідерства до «великих груп» та акцентує увагу на творчій складовій діяльності колективу та спільному керівництві. Цю думку підтримує О. Кузьмін, який визначає факторами, які допомагають визначити типи корпоративної культури є: якісне виконання своїх професійних обов'язків; відданість організації; наявність зовнішніх ознак культури та етичного кодексу; створення умов для безпечної праці, для професійного зросту; рівень культури спілкування та взаємодії [6].

О. Бабич, А. Гафтанюк, які досліджують готовність організації до змін, зазначають, що корпоративна культура може виявлятися неадаптивною – спрямована на жорстоке дотримання встановлених норм, раціонально-цільовою – збалансований погляд на роль цінностей, анемічною – на перший план висувається прагматична ціль [2, 4].

Т. Калініченко описує зовнішні прояви корпоративної культури у закладах загальної середньої освіти, до них належать: норми та моделі поведінки та комунікації, символи, стиль, емблема, гімн, ритуали або свята, історія і тощо. Говорячи про цей термін неможливо не торкнутися її структури та рівнів з точки зору складових та чинників процесу її формування [5].

Н. Верхоглядова виокремлює наступні рівні корпоративної культури: загальнолюдська, або ще її називають національна; корпоративні цінності; актуалізація (зовнішні форми прояву культури) [3].

Одним з важливих чинників, що впливають на формування корпоративної культури є онтологічні, чинники національної культури, а саме: світогляд, сенс життя, духовність, мораль, цінність, вірування, уявлення, але вони є поза організаційними елементами. На другому рівні треба відмітити корпоративні цінності, які знаходять своє відображення у місії організації. На третьому рівні можна побачити зовнішні прояви, формальні ознаки корпоративної культури. Проте не усі дослідники згодні з тим, що організаційна культура має саме такі рівні [9].

Е. Шейн виділяє наступні рівні корпоративної культури: артефакти; проголошені цінності; базові уявлення. Якщо розглянути більш детально ці рівні, то починати слід з артефактів. Він є сама поверхневим рівнем і до нього входить все те, що ми чуємо, бачимо та відчуваємо під час ознайомлення з новою корпоративною культурою. Сюди можна віднести манеру спілкування, продукти діяльності, стиль одягу, зовнішній вигляд будівлі та її внутрішній стан, символіку, традиції і ритуали організації, імідж, тощо [14].

І. Химич, яка вважає, що імідж – це репутація та престиж закладу освіти і саме він створює організації репутацію надавача або постачальника сучасної освітньої продукції. І в таких закладах освіти колектив дуже часто бере участь у різних проектах, починаючи з районних і закінчуючи міжнародними проектами [12].

Колективний дух – це важливий чинник, який сприяє згуртованості людей, що роблять спільну діяльність. Якість персоналу, є дуже важливим. Індикативна оцінка, яка характеризує здатність організації виробляти нормативну кількість умовних послуг, які вона може надавати із розрахунку на того чи іншого працівника. Найголовніше, на нашу думку, це високі цінності, тобто такі ціннісні уявлення, які відносяться до сфери моральної свідомості, про поняття такі як добро та зло, взаємодопомога або навпаки плітки, що можуть розповсюджуватися в колективі [10].

Наступний рівень – проголошені цінності – це ті цінності та норми, принципи і правила, стратегії та цілі, що визначають внутрішнє життя організації. Проголошеною цінністю виступає пропозиція або нововведення, які для колективу здаються умовними цінностями, навіть якщо вони поступають від авторитетної людини. Доки група не зробить спільні дії та учасники не побачать результатів, ця пропозиція застосовуватися у житті не буде, а якщо вона пройде перевірку на практиці, то її будуть сприймати усі працівники. Через певний проміжок часу проголошена цінність стає на рівень базових уявлень. Під ними ми розуміємо основу культури організації, яку її

колектив може навіть не усвідомлювати і вважати непорушною для кожного працівника. Саме ця основа визначає поведінку у середні команди, прийняття рішень. Це вже «глибинний рівень» культури організації, їх можна не побачити на первинному рівні і вони навіть можуть бути не описаними у самій організації.

Формування організаційної культури починається з формування та вкладення системи внутрішніх цінностей організації, які відбиваються у прийнятих основних положеннях та ідеях, у місії організації. Місія організації враховує мету діяльності, основні принципи та стиль управління, визначені зобов'язання. Чітко представлені, сформульовані і занотовані в документах організації принципи і зобов'язання, що відображають «корпоративний дух», дають змогу згуртувати співробітників навколо спільних визначених завдань і цінностей та забезпечують найтісніший зв'язок між емоціями і поведінкою працівника. Дотримання підприємством принципів корпоративної культури впливає на ефективність прийняття управлінських рішень, усвідомлення працівниками своєї ролі і вагомості у досягненні цілей та місії підприємства, а отже, результативності діяльності загалом. Принципи корпоративної культури відображають вихідні засади, положення з ефективного управління персоналом. Кожне підприємство може самостійно розробляти принципи корпоративної культури, проте їх необхідно розділити на загальні та спеціальні [11].

Г. Тульчинський визначає такі загальні принципи корпоративної культури:

1. Принцип соціально-економічного та інтелектуального розвитку. Корпоративна культура повинна орієнтуватися на забезпечення економічного достатку, соціального та інтелектуального розвитку всіх працівників.
2. Принцип всеохопленості та системності передбачає формування та розвиток корпоративної культури з позиції охоплення нею всіх працівників, явищ, елементів та процесів, що забезпечують діяльність підприємства.
3. Принцип вимірності та корисності. Корпоративна культура повинна виконувати функцію корисності як для людей, так і для підприємства.
4. Принцип відкритості та постійного вдосконалення передбачає орієнтацію корпоративної культури на вдосконалення та стабільний розвиток. Корпоративна культура повинна бути відкритою, постійно вдосконалюватися, прагнути до нових досягнень.
5. Принцип координації полягає у тому, що корпоративна культура першочергово повинна забезпечувати порядок у роботі підприємства та координувати поведінку людей на підприємстві, а також поза його межами.
6. Принцип обов'язковості. Керівництво компанії має право здійснювати контролювання над дотриманням норм і правил корпоративної культури.
7. Принцип винагороди. Корпоративна культура повинна забезпечити однакову та справедливу винагороду працівникам, що дотримуються її норм.
8. Принцип відповідності чинному законодавству. Підприємство самостійно визначає норми та правила корпоративної культури, систему винагород та їх дотримання, механізм здійснення контролю над їх дотриманням, моделі розвитку корпоративної культури, проте, відповідно до

вимог законодавства, такі дії можна здійснювати лише на підставі чинних законодавчих та нормативно-правових актів та не суперечити їм [10].

До спеціальних принципів корпоративної культури можна віднести:

1. Принцип вільного прояву. Корпоративна культура повинна бути ненав'язливою та формуватися залежно від виду діяльності, якою займається підприємство.

2. Принцип узгодженості та відповідності цілей. Кожне підприємство розробляє свою місію, стратегію, цілі. Корпоративна культура повинна відповідати цим цілям та забезпечувати їх досягнення.

3. Принцип чіткості показує усвідомлення менеджментом значення корпоративної культури. Менеджери повинні вміти чітко сформулювати основні вимоги щодо корпоративної культури, чого вони хочуть досягнути за допомогою її використання.

4. Принцип особистісно-орієнтованого менеджменту. Корпоративна культура повинна бути зосереджена на особистісно-орієнтованому менеджменті.

5. Принцип стосунків «керівник – працівник». Основу корпоративної культури складають: чесність, порядність, вихованість, справедливість, повага, визнання влади, з одного боку, та визнання цінності та індивідуальності кожного працівника – з іншого у становленні відносин.

6. Принцип еталону. Корпоративна культура повинна бути еталоном ефективної діяльності.

Якщо говорити про заклади освіти, то корпоративна культура, на нашу думку, це той засіб, який допоможе закладам загальної середньої освіти розвиватися, мати своє обличчя і найголовніше, що ми повинні робити – піклуватися про людей, які працюють з нами поруч.

Ну думку науковців Н. Фіщук, І. Ломачинської, рівень корпоративної культури закладу освіти та її вплив на членів педагогічного колективу можна дослідити проаналізувавши відповіді вчителів на питання анкети: Яку суспільну місію виконує Ваш заклад освіти? На які цінності і норми спирається Ваш заклад освіти і як вони проявляються у роботі? Як їх дотримують та поширюють? Чи відрізняються учні своїм зовнішнім виглядом від учнів інших шкіл? Якою є культура мови у вашому закладі освіти? Як приймаються рішення для розвитку закладу освіти? Чи приймаються вони колегіально або тільки адміністрацією? Чи існує зворотній зв'язок між учнями, адміністрацією, батьками та вчителями? Чи привабливий інтер'єр шкільного приміщення та будівлі? Якими є стосунки учителів з учнями? Якими естетичними переживаннями наповнене шкільне життя, чи є заходи які проводяться регулярно, традиційно протягом вже не одного року? Як оцінюються досягнення вчителів, наскільки вони відзначаються, наскільки інший радіє за колегу?

Ці питання можуть допомогти з'ясувати, яким чином у вашому закладі освіти відбувається становлення або започаткування корпоративної культури.

Висновки. Таким чином, дослідження корпоративної культури, як елементу стратегічного управління, має незаперечне значення на формування

організаціями своїх корпоративних цілей, завдань, стратегії і на їх актуалізацію. Корпоративна культура організації заснована на спілкуванні, збереженні та примноженні основних цінностей, переконань і норм членами колективу. Освітня корпоративна культура та прийняття цієї культури членами педагогічного колективу мають важливе значення досягти гармонії всередині закладу освіти та її сучасного іміджу.

Література

1. Аніщенко В. О. Роль корпоративної культури у прийнятті управлінських рішень. *Актуальні проблеми економіки*. 2009. № 3. С. 64-67.

2. Бабич О. Основні засади створення корпоративної культури як інструменту управління. *Вісник Української академії державного управління*. 2003. № 2. С. 449-450.

3. Верхоглядова Н.І. Методологічні основи формування організаційної культури підприємства. *Держава та регіони*. 2008. №6. С. 56-60.

4. Гафтанюк А. Корпоративна культура в умовах розвитку українського суспільства. *Ринок цінних паперів України*. 2002. №9 -10. С. 47-50.

5. Калініченко Т.І. Теоретичні підходи до тлумачення організаційної культури. *Держава та регіони. Сер. Економіка та підприємництво*. 2010. №3. С. 62-67.

6. Кузьмін О. Є. Стреси як об'єкт менеджменту: сутність, класифікація та фактори формування. *Бізнес Інформ*. 2017. № 3. С. 413-418.

7. Матукова Г. І. Розвиток корпоративної культури організацій: сучасний стан і актуальні проблеми. *Держава та регіони*. 2008. №1. С. 96-99.

8. Носков В. Психологічні детермінанти корпоративної культури. *Політичний менеджмент*. 2016. №3 (17). С. 76-88.

9. Слабко Я.Я. Сутнісна характеристика культури організації. *Держава та регіони*. 2008. №3. С.234-238.

10. Тульчинский Г. Корпоративная культура. *PRменеджер*. 2008. №9. С.16-19.

11. Фіщук Н.Ю., Ломачинська І.В. Корпоративна культура організації: сутність, види, принципи та вплив на розвиток організації. URL: <http://econjournal.vsau.org/files/pdfa/691.pdf> (дата звернення 23.09.2020).

12. Химич І.Г. Імідж як важливий показник діяльності підприємства у сучасних умовах розвитку корпоративної культури. *Економіка та держава*. 2009. №9. С. 59-61.

13. Sonnenfeld J. *The Hero's Farewell: What Happens when CEOs Retire*. Oxford University Press, 1988.

14. Schein E. H. *Organization culture and leadership*. San Francisco: Market Street, 2004. P. 438. URL: https://www.researchgate.net/publication/303188862_Schein_Edgar_H_1985_Organizational_Culture_and_Leadership_San_Francisco_Jossey-Bass_Publishers (дата звернення: 20.09.2020).

ІННОВАЦІЇ В УПРАВЛІННІ ЗАКЛАДОМ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті розкривається проблема впровадження інновацій в управлінні закладом позашкільної освіти; розкрито сутність понять «інновація», «управління інноваціями», «впровадження інновацій»; проаналізовано модель процесу впровадження інновацій в освітньому закладі.

Ключові слова: інновація, інновація в освіті, модель процесу впровадження інновацій.

Постановка проблеми. Проблема організації закладу позашкільної освіти - одна з найактуальніших в теорії і практиці педагогіки. Для її успішного вирішення необхідне глибоке розуміння суті процесу управління, його структури, його функцій.

Менеджмент, як важлива складова системи діяльності закладу позашкільної освіти, покликаний створити умови для успішного формування загального розвитку особистості вихованця, забезпечити його позитивну спрямованість на основі власної діяльності.

Позашкільна освіта є невід'ємною частиною системи безперервної освіти, визначеної Конституцією України, Законом України «Про освіту», Законом «Про позашкільну освіту в Україні», концепцією неперервної освіти і виховання, та спрямована на розвиток здібностей вихованців та учнів, задоволення їх інтересів, духовних потреб і потреб професійного самовизначення.

Мета позашкільної освіти – забезпечити загальний розвиток особистості через освіту і навчання, заснований на універсальних цінностях і принципах: науковості, мультикультурності, систематизації, цілісності, єдності виховання і навчання, гуманізму, демократії, громадянської свідомості, та взаємоповаги до народів та націй на благо людини, сім'ї, суспільства, держави.

У той же час в цих документах підкреслюється роль гуманітарного чинника в розвитку суспільства і визнається пріоритетність особистісного розвитку з сформованими соціальними навичками, здатними розвивати свою громадянську позицію, творити і будувати своє життя.

Необхідність поглиблення і подальшого розвитку перерахованих вище питань як в теорії, так і на практиці, а також об'єктивне вдосконалення процесу управління закладами освіти зумовило актуальність теми «Інновації в управлінні закладом позашкільної освіти».

Аналіз джерел та публікацій. Проблема управління закладами загальної середньої освіти привертає увагу багатьох дослідників. Загальні аспекти управління висвітлили К. Ушаков, І. Бех, Ю. Конаржевський, В. Бондар, Л. Даниленко, Г. Дмитренко, Г. Ялинників, О. Мармазов, М. Поташник, В. Олійник, Г. Тимошко, Т. Шамова, Е. Березняк, Т. Дем'янчук.

В останні роки педагогічна наука приділяє велику увагу вивченню проблем позашкільної освіти у минулі часи і сучасності. Аналіз науково-методичних джерел з позашкільної освіти, діяльності закладів позашкільної освіти свідчить про наявність широкого спектра досліджень цієї теми. Загальнотеоретичні основи позашкільної освіти досліджували В. Вахтеров, Г. Ващенко, Є. Мединська, І. Огієнко, С. Шацька та інші.

Питання сучасних методологічних основ позашкільної освіти, позашкільної роботи представлені в працях українських вчених І. Беха, В. Борисова, В. Вербицького, А. Капської, Г. Пустовіци, А. Сиротенко, О. Сухомлинської, Т. Сущенко.

Питання позашкільної діяльності, організації вільного часу дітей, безперервної освіти висвітлюються у наукових роботах дослідників ближнього зарубіжжя, зокрема Л.Балясної, А.Золотарьової, М.Жумарової, А.Єгорової, О.Євладової, І.Ковалчікової, М.Коваль, Е.Кратофілової, Л.Логінової, Н.Морозової, Р.Кларійса, А.Скачкова, Н.Харінко, В.Федотової, А.Фоміної, М.Чекова, Н.Чернової, М.Шиманського.

Історичні основи становлення і розвитку позашкільних навчальних закладів розкрито в роботах В.Береки, С.Букреевої, О.Глух, А.Сиротенка, А.Шепілової, Т.Цвірової та ін.

Проте, проблема пошуку інноваційних підходів до управління закладом позашкільної освіти залишається актуальною та потребує подальшого вивчення.

Мета статті - аналіз наукових джерел щодо впровадження інновацій в управління закладом позашкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні національна система позашкільної освіти базується на історично складених традиціях навчання та виховання зростаючої особистості, створених представниками різних громад України та досвіді багатьох поколінь, вчителів позашкільної роботи, соціальних та сімейних цінностях, ідеях, поглядах, віруваннях, ідеалах, та реалізується в позашкільних навчальних закладах, творчими організаціями та об'єднаннями дітей та молоді за місцем мешкання, різними організаціями та установами. Саме психолого-педагогічні та соціально-педагогічні характеристики позашкільного освітнього середовища найповніше забезпечують умови для ефективного розвитку творчого потенціалу дитини, її можливостей та обдарувань у галузі науково-технічної, художньої, художньо-прикладної, еколого-біологічної, спортивно-технічної, фізкультурної та спортивної, краєзнавчої, реабілітаційної, військово-патріотичної, соціально-освітньої, природознавчої та іншої освітньої діяльності.

Відмінними характеристиками сучасної позашкільної освіти є: створення умов, що дозволяють кожній дитині вільно вибирати галузь освіти (напрямок та тип власної освітньої, пізнавальної, наукової, експериментальної та практичної діяльності), освітній профіль, рівень та час навчання, що дозволяє задовольнити різні інтереси, нахили та потреби дітей.

Доцільно зосередитись безпосередньо на середовищі закладу позашкільної освіти, яке дозволяє кожному школяреві вчитися відповідно до своїх природних

здібностей. Так, І. Єрмаков, Ю. Мануйлов, Л. Новікова, А. Петровський, Л. Сохан вважають, що освітнє середовище - це сфера життя дитини, яка постійно змінюється. На думку А. Петровського, спеціально організоване середовище, в нашому випадку заклад позашкільної освіти, повинно апелювати до діяльності дитини, заохочувати її та захоплювати все більш складним, але досяжним навчальним матеріалом. Ю. Мануйлов пропонує виховувати дітей через середовище, що оточує їх як спільноту, через організацію сприйняття цього середовища, яке вдосконалюють самі діти за допомогою вчителів, батьків, шкільних друзів [3].

Заклад позашкільної освіти покликаний створити додаткові умови для самовизначення, самореалізації, розвитку особистості, формування моральних якостей, соціального досвіду у дітей та підлітків; сприяння профорієнтації, розвиток творчих здібностей - ось завдання, які держава ставить сьогодні перед системою позашкільної освіти. Позашкільні заклади були і залишаються центрами всієї організаційно-масової роботи з дітьми та молоддю, закладами, що пропонують змістовне дозвілля, організують творчі конкурси, фестивалі, виставки, концерти, змагання тощо, де діти можуть демонструвати їх здібності та таланти [4].

Наука про освітні інновації як об'єкт визначає процеси розвитку освітніх систем на основі виробництва, розповсюдження та розвитку інновацій, дослідження ефективності інноваційних змін. У рамках освітніх інновацій формується відповідний термінологічний апарат, що включає поняття «інноваційна політика», «інноваційний потенціал», «інноваційне середовище» тощо.

З точки зору вчених, інновація або інновація - це процес навмисних змін, спрямованих на перетворення всіх складових структури або функціонування організації [5]. Відповідно до цього, Л. Даниленко зазначає, що «...інновація в освіті є не лише кінцевим продуктом застосування новизни у навчально-виховному й управлінському процесах з метою зміни (якісного покращення) суб'єкта та об'єктів управління й отримання економічного, соціального, науково-технічного, екологічного та іншого ефекту, а й процедурою їхнього постійного оновлення» [6].

Інновації ніколи не були ефективними, якби це була робота однієї людини. Це результат спільної та інтенсивної співпраці між колективом та керівником, яка вимагає не лише зусиль кожного для втілення ідеї, а й творчого ставлення до роботи, готовності працювати колективно, як команда, прагнучи кращого результату та зацікавленість у реалізації. У своїх дослідженнях вчені наголошують, що управління інноваційними процесами повинно бути систематичним. Таким чином, О. Мармаза підкреслює, що впровадження нових технологій передбачає:

1. Цільове управління процесом впровадження технології.
2. Розробка політики управління на період впровадження технології.
3. Утвердження серед працівників необхідності використання нової технології та її ефективності.
4. Організація спостереження технологічних інновацій, зокрема:

- узагальнення та розповсюдження інформації про нові технології; оцінка існуючої технології, прогнозування інших реальних можливостей її використання;

- передбачення розвитку установи в рамках впровадження нових технологій;

- розробка програм впровадження нових технологій;

- орієнтація на місце та роль кожного у впровадженні нових технологій;

- створити умови для впровадження нових технологій;

- уточнення та внесення необхідних змін у спосіб роботи, режим, стосунки тощо.

- звернення уваги на позитивні наслідки використання нових технологій та на труднощі, що виникають;

- мотивація та заохочення працівників;

- уточнення та внесення необхідних змін у спосіб роботи, режим, стосунки тощо.

- Залучення «користувачі» - тих, хто вже працює над цією технологією [7].

П. Матвієнко аналізує модель процесу впровадження інновацій в освітній заклад, виділяючи ряд основних кроків:

Крок 1 - усвідомлення командою необхідності змін та інновацій. На цьому етапі школа формує відповідне інформаційне поле на основі залучення педагогічних колективів, учнів та батьків до різних форм інформаційної діяльності (конференцій, нарад, семінарів, нарад, зустрічей з досвідченими вчителями, науковцями тощо).

Крок 2 - знайти та оновити нові ідеї, тобто визначити коло проблем, оновити нові ідеї, обговорити їх у шкільній спільноті та з науковцями. На цьому етапі формується творча група, діяльність якої спрямована на розвиток та формалізацію ідеї у відповідний проект чи програму.

Крок 3 - реалізація інноваційного дизайну творчим колективом. Перш за все, на основі проведеної діагностики аналізується стан роботи навчального закладу, визначається перспектива на майбутнє, окреслюється стратегія досягнення мети. Результатом цього кроку є підготовлений інноваційний проект, який повинен відображати мету, завдання та основні заходи щодо реалізації нової ідеї, залучені ресурси, критерії змін та методи визначення ефективності інноваційного процесу.

Крок 4 - управління процесом впровадження інновацій. На цьому етапі розробляється (перевіряється) нова освітня ідея. Важливо враховувати «людський фактор» (мотивацію, стрес, функціональну невизначеність, своєчасну обізнаність, неконтрольовані ситуації тощо) в інформаційному процесі та при створенні комфортних умов праці для всіх учасників.

Крок 5 - стратегія управління та підготовка інноваційних суб'єктів до роботи в нових умовах. Це перш за все вибір стилю управління, здатність представити ідею, оцінити та контролювати проміжні результати, делегувати повноваження, мотивувати до співпраці, встановлювати зовнішню комунікацію тощо.

Крок 6 - подолання опору та психологічного дискомфорту. Для ефективної реалізації освітніх інновацій керівник навчального закладу визначив такі умови, як:

- соціально-освітні, які забезпечуються реалізацією принципів демократизації та гуманізації освітнього процесу та управління ним; розвиток творчого потенціалу вчителів, студентів та членів адміністрації шляхом залучення їх до експериментальної дослідницької діяльності;

- організаційно-освітні, можливі при відповідному фінансуванні інноваційної діяльності закладу; створення системи спеціальних стимулів для впровадження освітніх інновацій;

- встановлювати науково-правові та економічні відносини з науковими установами, організаціями, університетами; просування та розповсюдження інноваційної продукції; встановлення взаємовигідних відносин з інноваційними центрами, фондами, що сприяють впровадженню нових освітніх технологій;

- психологічні та освітні, які отримують користь від систематичного інформування шкільного персоналу про наукові та освітні проблеми;

- входження установи до інноваційної інфраструктури; забезпечити систематичне та постійне спілкування працівників закладу з вітчизняними та зарубіжними вченими - психологами, викладачами, соціологами; науково-теоретичні знання основ експериментальної дослідницької діяльності; інституційне забезпечення освітнього процесу та підвищення професійного рівня суб'єктів інноваційного процесу; готовність працівників навчальних закладів працювати інноваційно; формування у них "культури інновацій".

Суть інноваційного менеджменту полягає у створенні умов для системних змін у діяльності освітнього закладу, спрямованих на його розвиток та вдосконалення. Водночас кожному керівнику слід пам'ятати, що управління інноваційними процесами в освітньому закладі вимагає переведення його в якісно новий стан, більш відкритий, ніж попередній, створення належних умов для: подальшого впровадження освітніх інновацій та підтримки для вчителів-новаторів; надання конкурентних освітніх послуг, включаючи комп'ютерні послуги; налагодження оперативного інформаційного спілкування з усіма учасниками освітнього процесу, що працюють в Інтернеті; інтеграція у міжнародний освітній простір; створити конкурентне освітнє середовище; підготовка випускників конкурентної реклами [8].

Інновації передбачають, що керівник має стратегічне мислення, гнучкість і швидку реакцію на зміни ситуації, здатність приймати нестандартні управлінські рішення, ризикувати, бачити кінцевий результат і вибирати якомога більше альтернатив, якщо це можливо. У зв'язку з цим необхідно розвивати управлінську культуру керівника навчального закладу з урахуванням наукових досягнень педагогіки, психології, філософії, соціального управління, демократизації та гуманізації, індивідуального підходу до освіти протягом усього життя. Таким чином, результатом інноваційної діяльності керівника навчального закладу можуть бути нові технології управління, оригінальні ідеї, нові підходи до управління. І що важливо - зростання його професійного рівня, а саме: рівня його компетентності, його мислення та його управлінської

культури, включаючи інновації, що призводить до збільшення творчого потенціалу закладу та кожного працівника. Крім того, управління інноваційними процесами повинно мати системний характер і вимагати від керівника створення відповідних умов у закладі та дотримання поступового впровадження інновацій [9].

Важливе місце у визначенні якості інноваційного освітнього середовища посідає його здатність задовольняти всі потреби всіх учасників освітнього процесу - дітей, вчителів, батьків, адміністрації та перетворення цих потреб у життєві цінності. Тому нові моделі управління позашкільними навчальними закладами - це технології, формування управлінської команди, підготовка педагогічних кадрів для роботи в нових умовах - вимагає нової моделі освітнього простору позашкільного навчального закладу, що пропонує свідомий вибір духовно-естетичних цінностей, реалізацію оптимальних психолого-педагогічних умов для розвитку соціально адаптованої людини, здатної реалізувати власний потенціал: орієнтована на особистість; нетрадиційні уроки та ігри; розвиток творчої активності всіх учасників освітнього процесу; психолого-педагогічна корекція та соціально-психологічна допомога засобами соціального захисту; відновлення та формування культури здоров'я; новий тип художнього напрямку - введення в гуртковий процес елементів класно-урочної системи, заснованої на взаємодії різних видів народної творчості; нова модель закладу професійного самовизначення художньо-естетичної спрямованості - підготовка педагогічних кадрів до роботи в нових умовах; розвиток конкурентоспроможності закладів позашкільної освіти; диференціація за інтересами; процес формування особистісно-діяльнісної діяльності та розвитку творчої особистості; розвиток навичок.

Настав час запровадити інноваційні освітні системи, проектувати технології для подальшого розвитку позашкільних навчальних закладів (технології: вдосконалення існуючих елементів освітньої системи позашкільних навчальних закладів; створення цілісної системи дидактичних засобів навчання шляхом оновлення змісту, методів і прийомів навчання). Адже якість інноваційного освітнього середовища насамперед визначається спрямованістю освітнього процесу на розкриття та розвиток особистісного потенціалу кожної дитини, її інтелектуальної, пізнавальної та емоційно-вольової сфер з урахуванням напрямків розвитку [10].

Висновки. Таким чином, залучення інноваційних підходів до управління закладами позашкільної освіти забезпечить головний сенс особистісного зростання - визначення життєвого шляху дитини, її творчих здібностей, її особистісного розвитку; самореалізації; крім того, змінить роль і функції учасників навчально-виховного процесу.

Література

1. Про освіту: Закон України від 24 червня 2020 р. № 2145. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення 02.10.2020).
2. Про позашкільну освіту: Закон України від 18 березня 2020 р. № 1841. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1841-14> (дата звернення 02.10.2020).

3. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. М, 1997. 193 с. URL: <https://www.dissercat.com/content/sredovoi-podkhod-v-vospitanii> (дата звернення 02.10.2020).

4. Лазаренко І. Формування іміджу освітньої установи. *Директор школи. Україна*. 2006. № 11. С. 36–39.

5. Даниленко Л. І. Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах: монографія. Київ: Міленіум, 2004. 358с.

6. Мармаза О.І. Інноваційні підходи до управління навчальним закладом. Харків: Основа, 2004. 240 с.

7. Гонтаровська Н. Проблема створення освітнього середовища в педагогічній теорії та практиці. *Імідж сучасного педагога*. 2007. № 1–2 (70–71). С. 15–20.

8. Освітні та педагогічні інновації. *Оцінювання та вибір педагогічних інновацій: теоретико-прикладний аспект* : наук-метод. посіб. / ред. Л.І.Даниленко. Київ: Логос, 2001. С. 5–12.

9. Микитюк П. П. Інноваційний менеджмент : навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2007. 400 с.

10. Освітній менеджмент: навч. посіб. /ред. Л.Даниленко, Л. Карамушки. Київ: Шкільний світ. 2003. 400 с.

УДК 373.3/.5.016:811.111(100)

Нетреба М.М.,
Бондаренко Т.Ю.

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇНАХ

Анотація. У статті проаналізовано досвід європейських країн у сфері викладання англійської мови, де іншомовна підготовка є найвищою у світі. Виокремлено пункти, які можуть бути втілені в практику для розвитку викладання англійської мови громадянам України, починаючи з вивчення англійської мови якомога раніше; створюючи на національному та місцевому рівні сприятливі умови для підвищення рівня мовної підготовки; стимулюючи оволодінню новітніми технологіями, використання яких приведе до підвищення ефективного навчання мов; вивчаючи досвід розвинутих країн із залучення найкращих випускників у сферу викладання мов; забезпечуючи статус іноземної мови як однієї з пріоритетних дисциплін для професійного розвитку.

Ключові слова: вивчення мови, зарубіжний досвід викладання, іншомовна освіта, країни центральної Європи, навчання англійської мови, новітні стратегії викладання, робочий план, статус мови, формування іншомовної комунікативної компетентності.

Постановка проблеми. Англійська мова – це мова міжнародного спілкування, і, відповідно до того, що Україна прагне стати рівноправним членом глобалізованої спільноти в політичному, економічному та в освітньому аспектах, перед освітніми закладами, в тому числі і вищими навчальними

зкладами, поставлено першочергове завдання з покращення ситуації викладання та вивчення англійської мови, для представлення спеціалістів нашої держави у зарубіжному просторі.

Суспільний розвиток, міжнародні зв'язки у різних галузях науки та культури, необхідність спілкування між різними народами зумовили потребу в навчанні англійської мови та її викладанні, яке проходить за комунікативно спрямованою методикою, що дозволяє досягати мову в режимі живого спілкування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Доцільним видається вивчення й осмислення відповідного зарубіжного досвіду. Над проблемою розвитку зарубіжних методик навчання іноземних мов працювали В. Раушенбах, Л. Щерба, Г. Ведель, К. Ганшина, І. Рахманов та ін. У своїх дослідженнях Г. Рогова, Д. Джалалов, А. Климентенко визначили зміст навчання іноземних мов у середній школі.

Дослідженню модернізації європейської галузі навчання іноземних мов присвячені праці багатьох фахівців. Різні аспекти мовної політики та багатомовності в Європі вивчали М. Байрам, Дж. Беакко, А. Бердичевський, Є. Протасова; соціальні та культурні аспекти висвітлювали Дж. Валдес, Г. Зарате, Г. Ньюнер, Ю. Пасов, П. Сисоєв; профільно-орієнтованому та двомовному навчанню приділяли увагу С. Бейкер, О. Полякова, О. Райсгейн [5, с.12].

Фахівці неодноразово звертаються до проблем розвитку освіти, сучасних методів та підходів у викладанні іноземної мови, особливосте й функціонування іншомовної освіти тощо. Досвід європейських країн досліджується у працях Г. Гринюк, О. Мисечко, О. Івашко, О. Максименко, Л. Морська, Т. Вакалюк, С. Ніколаєва, О. Петрашук, О. Першукова, Н. Логутіна, Л. Котлярова, Л. Сакун та ін.

Аспектами практичного оволодіння іноземною мовою займалися В. Аракін, Н. Мамуна, А. Любарська, І. Бім, Н. Гальскова, І. Грузинська, О. Миролубов, О. Москальська, Ю. Пасов, О. Соловова, В. Цетлін [1, с. 17].

Важливі питання навчання іноземних мов – теоретичні, дидактичні й методичні. Педагогічні умови, зміст, теорія і практика, цільовий компонент навчання іноземних мов, розвиток педагогічних технологій, тенденції конструювання змісту підручників з іноземних мов для закладів загальної середньої освіти України, тенденції розвитку раннього навчання англійської мови у початковій школі зарубіжних країн досліджено у дисертаціях і монографіях О. Пасічника, В. Смелянської, О. Кузнецової, Н. Борисової, Т. Яблонської, Я. Булахової, Р. Мартинової та ін.

Значний інтерес у межах нашої розвідки становлять праці вчених про організацію освітнього процесу, форми й методи навчання (R. Ellis, J. Clark, W. Bennet); теоретичну концепцію навчання англійської мови (L. Bachman, K. Jones, R. Lado, G. Miller, H. Palmer, H. Sweet, H. West); сучасні педагогічні технології організації навчання (G. Brown, D. Larsen-Freeman, R. Carter, B. Melvin, S. Green, Ch. Broomfit) [6, с. 12].

Високорозвинені країни світу з метою створення толерантного співтовариства визначили ряд завдань у всьому комплексі політичних, економічних, соціальних, культурних питань, у тому числі й у галузі освіти. Одним із пріоритетних напрямів визначили створення спільного мовного простору, що зумовило велику увагу офіційних та громадських міждержавних і національних організацій та об'єднань до розв'язання проблеми навчання мов на всіх рівнях освіти, реалізації полікультурного підходу, в основу якого поклали формування у молоді готовності до практичного використання мови в міжнародному та міжетнічному спілкуванні. Мова не може вивчатися без виявлення особливостей культури народу, який нею розмовляє. Вона відображає не лише фрагмент реальної дійсності, даний етнічній спільноті, а й образ життя, світобачення, національний характер, систему цінностей, менталітет народу, його суспільну самосвідомість у цілому. Слід зазначити, що культуру народу також неможливо комплексно досліджувати без вивчення тієї мови, якою розмовляє цей народ. Тобто мова не існує поза культурою, взаємовплив мови і культури є, дійсно, комплексним.

Цілком зрозуміло, чому на 32-й Генеральній конференції ЮНЕСКО у Парижі (1998) під час круглого столу міністрів освіти країн світу на тему «Сприяння якості освіти» наголошувалося, що не може бути якісної освіти, якщо вона не дає знання, окрім державної, рідної мови, ще однієї-двох мов, насамперед найпоширеніших у світі. Це потрібно для ефективного і динамічного освоєння всього нового в науці, техніці, технологіях, що розвиваються в різних країнах.

У працях І. Бондаренко, О. Кузнецової, О. Першукової, В. Сімкін, Г. Степенко, М. Тадеєвої та інших були досліджені деякі питання навчання англійської мови відповідно до вимоги створення єдиної багатомовної багатонаціональної Європи з наголосом на полікультурному компоненті змісту навчання іноземних мов. Роботи Є. Спіцина, І. Тараненко, С. Толмачевої, О. Шерстюк пропонують типологію двомовного навчання, подають дані про структуру лінгвістичної освіти та розглядають сучасні підходи до викладання англійської мови і досвід їх вивчення у школах країн Європи.

У працях, присвячених системам освіти зарубіжних країн, знаходимо висвітлення окремих питань методології, організації, структури, змісту, контролю в навчанні іноземних мов. Так, О . Акатъев, П . Велянін, Н . Гусейнова, М . Нікітін, М. Шутова у комплексі складових змісту освіти в середніх навчальних закладах США розглянули мету, завдання, вимоги до навчальних курсів іноземних мов [7].

Значним джерелом дослідження слугували праці Г . Перкінсона, який висвітлює концепції критичної педагогіки; Н. Хомські – як узагальнення біхевіористичної концепції мовної освіти; Дж. Барроу, В. Гамільтона, в працях яких розкриті особливості когнітивного підходу до вивчення мови. Особливості комунікативного підходу до вивчення мови висвітлено Дж . Горхемом, Т. Гаррісом, Р. Макінтайром та іншими дослідниками. На окрему увагу заслуговують праці І . Ауербаха, Б. Волласа, Г. Імхоффа, Р. Оксфорд, Д.

Уілкінза, в яких простежуються питання викладання англійської мови як іноземної та англійської мови для спеціального використання.

Мета статті. Теоретично обґрунтувати досвід країн Західної Європи у сфері викладання англійської мови як основного засобу міжнародної комунікації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасний стан міжнародних зв'язків України у різноманітних сферах життєдіяльності, вихід її у європейський та світовий простір, нові політичні, соціально-економічні та культурні реалії потребують певних трансформацій і у сфері освіти як важливого державного інституту, у тому числі й у галузі навчання англійської мови.

Орієнтація України на європейський освітній простір вимагає вивчення і врахування тенденцій, що наявні на різних освітніх рівнях як щодо формування змісту освіти і визначення освітніх пріоритетів, так і цивілізаційних тенденцій, що висвітлюють ціннісні пріоритети сьогодення і найближчого майбутнього.

Розширення міжнародних контактів у сучасному світі викликає зростання ролі і значення володіння англійською мовою. Іноземна мова слугують як засобом комунікації, так і засобом встановлення і пізнання мовних і культурних норм, реалізації діалогу культур, розвитку взаєморозуміння та толерантності. Характерною рисою навчання стало визнання комунікації у різноманітних аспектах провідною функцією мови, а розвиток іншомовної комунікативної компетенції визначено як провідну мету навчання й вивчення іноземної мови. В одному з документів Директорату загальної освіти та культури Єврокомісії зазначається, що оскільки відбуваються зміни у понятті «національна держава», необхідним є посилення спрямованості на навчання мов, причому навчання мов вимагає модернізації. Навчальне середовище має стати гнучким, багатоаспектнішим, таким, у якому студенти навчатимуться спілкуванню та функціонуванню у розмаїтті вимірів.

Оскільки Україна прагне повноцінного членства у Європейському Союзі, важливим є ретельне вивчення та критичне осмислення досвіду організації навчання мов для здійснення практичних кроків щодо доведення вивчення і навчання англійської мови у країні до рівня, що насправді дозволить громадянам України повноправно інтегруватись в європейську спільноту. Останнім часом питання іншомовної освіти в Україні та за кордоном є предметом уваги багатьох вітчизняних науковців, зокрема І. Білецької (полікультурні засади іншомовної освіти у середніх навчальних закладах США), В. Гаманюк (аналіз іншомовної освіти у Німеччині), Р. Гришкової (іншомовна освіта в Україні), Л. Гульпи (розвиток іншомовної освіти у середніх навчальних закладах Угорської республіки), О. Максименко (організація навчання іноземних мов у вищій школі країн Західної Європи), В. Махінова (засади формування мовної особистості в історії розвитку європейського соціокультурного освітнього простору), М. Пархомчук (багатомовність як перспектива розвитку іншомовної освіти в початкових школах Німеччини), М. Тадеєвої (розвиток сучасної шкільної іншомовної освіти в країнах – членах Ради Європи) та інших.

Усі країни Європи однозначно прийняли до уваги необхідність дотримання стандартів та критеріїв, розроблених Радою Європи, ідеї та положення яких викладені у основних документах, що регулюють педагогічну діяльність – «Європейський мовний портфель», «Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання», «Приведення екзаменів з мови у відповідність до загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти та вимог до іспитів».

У державах-членах Європейського Союзу (ЄС) на рівні міністрів освіти була прийнята згода про те, що громадяни ЄС повинні володіти щонайменше двома мовами (за Барселонською моделлю «рідна + дві іноземні»), якими спілкуються в країнах-членах ЄС. Ця вимога на разі є ключовою і для систем освіти центральної Європи. У праці «Чеська освіта і Європа» ця вимога аргументується таким чином: «Здатність комунікації офіційними мовами країн-членів Європейського Союзу та іншими, щонайменше двома іноземними мовами, вважається ключовою для розвитку особистості, її громадянського і професійного рівня.

У Європі глобальна інтеграція стала нормою, європейські країни мають позитивний досвід у надбанні такого інструменту комунікації, як спільна мова, який є необхідним дедалі більшій частині населення в усе більшій кількості побутових та професійних ситуацій, тому вивчення саме досвіду Європи в цьому питанні вважаємо найбільш корисним.

Охарактеризовано кілька пунктів, які можна вважати взірцевими в досвіді західних країн.

По-перше, існує думка, що, чим раніше починається вивчення іноземної мови, тим вищі результати навчання. Усі країни вважають обов'язковим починати вивчення англійської мови або до 8 років, або у перших класах початкової школи; іноді саме в початковій школі пропонують ще другу іноземну мову. Це відрізняє європейську мовну освіту від американської, де вивчення іноземної мови починають у 14 років.

Важливою також вважають наявність чіткого робочого плану, який мотивує та спрямовує розвиток ефективної системи навчання англійської мови.

Багато європейських країн пристосували навчання іноземних мов на національному рівні до стандартів мовної політики Ради Європи “Modern Language: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference”, що були розроблені в 1996 р. Це інструмент планування, який використовують для написання програм, складання матеріалів іспитів, видання навчальних матеріалів та програм підготовки викладачів по всій Європі [6].

Одним із найважливіших факторів, що впливають на успіхи у вивченні мов, вважають кваліфікованих викладачів. Ключовим фактором щодо викладача є статус його професії, адже саме він безпосередньо впливає на якість кандидатів, які обирають її. У Фінляндії, наприклад, потенційних викладачів набирають з найкращих випускників шкіл. Викладання є високо оціненою професією, прийом до університетів, де готують викладачів, проходить за конкурсом. Це створює вибірковість та підвищує престиж диплома викладача. Практичну підготовку, яка інтегрує академічне навчання

майбутніх викладачів із педагогічним, у декількох країнах вважають одним із найуспішніших аспектів оволодіння майбутньою професією. У деяких країнах, включаючи Нідерланди та Велику Британію, програми одночасного навчання й роботи за кордоном значно сприяють підвищенню рівня мовної підготовки викладачів іноземної мови.

Активне використання новітніх технологій та засобів масової інформації є засобом забезпечення доступу до інформації та розважальних ресурсів англійською мовою та налагодження взаємодії з тими, хто розмовляє іншими мовами. Мешканці Скандинавії, наприклад, акцентують на важливості Інтернету та спеціалізованих баз даних для отримання інформації. У маленьких країнах, наприклад, Данії, багато телевізійних шоу показують англійською мовою із субтитрами. Також у Данії, де англійська мова є поширеною завдяки американським і британським телевізійним програмам, фільмам, комп'ютерним іграм та музичним відео, викладачі розробили успішні стратегії для використання можливості неформального вживання їхніми студентами англійської мови в навчанні.

Також доступ до інформації у Всесвітній мережі та використання нових інформаційних технологій, особливо комп'ютерних мереж, створює додаткові можливості для комунікації серед викладачів іноземних мов та студентів у багатьох країнах. Завдяки електронній пошті, дискусійним групам, чатам Інтернет полегшив спілкування іноземними мовами як для носіїв мови, так і для тих, хто її вивчає.

Важливим фактором успішного оволодіння англійською мовою є використання ефективних новітніх стратегій викладання. Однією із них є вивчення загальноосвітніх предметів за допомогою іноземної мови. У деяких випадках англійську мову використовують як засіб викладання інших предметів навіть у початковій школі, де школярі вже добре її знають. У Люксембурзі, наприклад, німецьку та французьку мови використовують як засіб викладання інших предметів упродовж усього періоду навчання для підтримування одночасного вивчення обох мов. У європейських «двомовних програмах» учні початкових шкіл навчаються предметів виключно другою, або іноземною мовою.

У Данії, Німеччині, Нідерландах та Іспанії комунікативні методики є найбільш популярними у викладанні мов. Концентрування на комунікації та міжкультурному навчанні не тільки стимулює продуктивне обговорення проблем навчання й методів, які відображаються в планах та підручниках, а й виливається в покращеному рівні усного та письмового мовлення учнів.

Деякі успішні методи також передбачають використання виключно іноземної мови на занятті, поділ навчальних груп за рівнем, а не за віком, проектно-орієнтоване навчання та технології, що поєднують опанування країнознавчих матеріалів із навчанням мови.

Важливою є розробка мовної й освітньої політики на національному, регіональному та місцевому рівнях, що може сприяти або перешкоджати успішній мовній освіті. Також однією із найвпливовіших політик є визнання високого статусу іноземної мови в межах навчального закладу. В усіх

європейських країнах знання принаймні однієї іноземної мови є обов'язковим для всіх студентів без винятку.

Що стосується оцінювання знань, то деякі педагоги приділяють особливу увагу оцінюванню як одній із найефективних практик у навчанні англійської мови. У нашій країні практично все оцінювання полягає у специфічних курсах та завданнях, які давав викладач. Єдине тестування для визначення мовного рівня – це випускні іспити в кінці періоду здобуття середньої освіти. А, наприклад, у Нідерландах існують щорічні випускні іспити, які розроблені національним інститутом тестування та проводять у кінці кожного академічного року.

Пропонуємо виділити найбільш важливі та привабливі пункти для використання у вітчизняній системі освіти з метою піднесення рівня володіння англійською мовою на новий рівень:

- починати вивчати іноземну мову якомога раніше;
- створювати на національному та місцевому рівні сприятливу атмосферу й можливість покращення навчання іноземних мов;
- стимулювати оволодіння новітніми технологіями, використання яких проведе до підвищення ефективного навчання мов;
- вивчити досвід розвинутих країн із залучення найкращих випускників у сферу викладання мов, забезпечувати найвищий рівень підготовки викладача до початку роботи його роботи та в процесі неї;
- забезпечити статус іноземної мови як однієї з пріоритетних та обов'язкових дисциплін для професійного розвитку фахівців буд-якого профілю [2, с.57].

У таких країнах світу, як Англія, Уельс, Північна Ірландія, Австралія, Ірландія та Сполучені Штати, вивчення іноземної мови все ще є добровільним у початкових школах. В англійських країнах, як свідчать дослідження, «немає мови, яку кожна людина хоче вивчати» [5, с. 81].

Аналіз результатів сформованості іншомовної компетенції виявив, що 30% учнів англійських шкіл не досягають рівня базового володіння мовою, вони лише використовують її найпростіший варіант зі словником. Англійські діти найгірше володіють письмовою та усною мовою, а також погано справляються з читанням та аудіюванням найпоширенішою іноземною мовою, що викладається в навчальних закладах, – французькою. Також вони починають вивчати мову пізніше, ніж в інших країнах Європи, та вивчають її меншу кількість годин на тиждень. Тільки 1% тих, хто вивчає іноземну мову в Англії, володіють мовою на просунутому рівні. Середній показник по Європі – 30%. У Люксембурзі 98% населення розмовляють щонайменше однією мовою, крім рідної, у Латвії – 95%, у Нідерландах – 94%. У Фінляндії та Ісландії учні вивчають у середньому більше ніж дві мови [7].

У Данії, Німеччині, Нідерландах та Іспанії комунікативні методики є найбільш популярними у викладанні мов. Концентрування на комунікації та міжкультурному навчанні не тільки стимулює продуктивне обговорення проблем навчання й методів, які відображаються в планах та підручниках, а й виливається в покращеному рівні усного та письмового мовлення учнів.

Довгий час у Європі існували два протилежні напрями реалізації її мовної політики. Перший напрям направлений на визнання англійської мови як глобальної, як засобу міжнародного спілкування та вимагали визнання її вивчення як першої іноземної на рівні середньої й вищої школи.

За другим напрямом визначалося сприяння для володіння багатьма мовами та багато культурності громадян Європи шляхом опанування якомога більшої кількості мов для співіснування з представниками інших національностей і полегшення умов працевлаштування в майбутньому [4, с. 57]. На щастя, соціально-політичний розвиток країн Європи останніми десятиріччями сприяв розв'язанню суперечки та появі нових перспектив європейської політики в галузі навчання іноземних мов. Опанування двох мов, крім рідної, є необхідністю, оскільки часто мови виконують різні функції та є запорукою забезпечення конкурентоспроможності на європейському й світовому ринках праці.

Якими є особливості навчання англійської мови в умовах полікультурності європейського соціуму? Процес навчання англійської мови повинен перетворитися на навчання «розуміння чужого», спрямоване на боротьбу з ксенофобією та існуючими стереотипами, на виховання толерантності в ставленні до представників інших культур [1, с. 45].

Висновки. Отже, відповідно до зарубіжного досвіду викладання англійської мови, починати вивчати іноземну мову якомога раніше; створювати на національному та місцевому рівні сприятливу атмосферу й можливість покращення навчання іноземних мов; стимулювати оволодіння новітніми технологіями, використання яких проведе до підвищення ефективного навчання мов; вивчити досвід розвинутих країн із залучення найкращих випускників у сферу викладання мов, забезпечувати найвищий рівень підготовки викладача до початку роботи його роботи та в процесі неї; забезпечити статус іноземної мови як однієї з пріоритетних та обов'язкових дисциплін для професійного розвитку фахівців будь-якого профілю.

Жителі Європи, за даними досліджень, мають високий рівень володіння іноземними мовами завдяки шанобливому ставленню до професії викладача, визнанню пріоритетності предмету «Іноземна мова», використанню новітніх технологій тощо. Для нашої країни є життєво важливою потреба втілити в практику таку іншомовну політику освіти, яка буде сприяти піднесенню рівня володіння іноземною мовою громадянами України.

Література

1. Бердичевский А. Л. Языковая политика и методика преподавания иностранных языков в странах Европы. *Иностранные языки в школе*. 2002. № 5. С. 17–22.
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / за ред. С. Ю. Ніколаєва. Київ: Ленвіт, 2003. 261 с.
3. Пасічник О. С. Навчання іноземних мов у початковій школі: зарубіжний та вітчизняний досвід. *Проблеми сучасного підручника. Пед. Думка*. 2017. Вип. 18. С. 126–139.

4. Протасова Е. Ю. Проблемы многоязычия в странах Европейского Союза. *Иностранные языки в школе*. 2000. № 5. С. 107–109.

5. Сысоев П. В. Язык и культура: в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка. *Иностранные языки в школе*. 2001. № 4. С. 12–17.

6. Beacco J. C., Byram V. Guide for the Development of Language Educational Policies in Europe. From Linguistic Diversity to Plurilingual Education. Council of Europe, Language Policy Division, 2002. 115 p.

7. Go Global: Національна програма вивчення та популяризації іноземних мов. National Foreign Language Learning and Promotion Initiative: веб-сайт. URL: http://osvitacv.com/uploads/go_global.pdf (Дата звернення: 20.09.2020).

УДК 373.3/5.091

Нетребя М.М.,
Кулішова М.С.

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В СИСТЕМІ УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДАМИ ОСВІТИ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Анотація. Статтю присвячено аналізу проблеми впровадження інноваційних технологій в системі управління закладами освіти. Розглянуто напрями та перспективи інноваційної діяльності керівника закладів загальної середньої освіти; визначено поняття та охарактеризовано інновації в освітньому процесі, проаналізоване нормативно-правове забезпечення інноваційними технологіями у сфері освіти.

Ключові слова: інноваційні технології, заклад загальної середньої освіти, управління.

Постановка проблеми. Серед актуальних проблем реформування системи освіти – впровадження у педагогічну галузь інноваційних технологій управління закладами освіти. У Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» зазначається: «...найбільш успішними на ринку праці в найближчій перспективі будуть фахівці, які вміють навчатися впродовж життя, критично мислити, ставити цілі та досягати їх, працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі та володіти іншими сучасними вміннями» [11].

Проблеми інноваційних напрямів розвитку педагогічного менеджменту достатньо глибоко і повно висвітлені в працях І. Аносова, О. Барліт, Г. Дмитренка, Л. Задрожної-Княгницької, Л. Карамушки, В. Крижко, В. Маслова, О. Мармази, Є. Павлютенкова, С. Прийми, В. Пікельної та багатьох інших дослідників [1, с. 196]. Управління освітнім процесом як соціально-педагогічною системою реалізації основних функцій та єднальних процесів в освітньому закладі, відповідно до суспільних потреб і галузевих стандартів, зайшло широке висвітлення в працях таких дослідників, як В. Бондар, Ю. Конаржевський, В. Лазарев, В. Маслов, А. Орлов, В. Пікельна, М. Поташник, М. Приходько та багатьох інших [2, с. 239]. Керівник закладу освіти наділений

функцією управління та адміністративними повноваженнями. Тут і налагодження комунікацій, і прийняття рішень, і контролювання дій підлеглих тощо. Дуже вдалою і дієвою буде робота, якщо керівник стане у педагогічному колективі одночасно і лідером, і менеджером, а головне інноватором ідей.

Формування компетентного керівника закладом освіти передбачає усвідомлення й сприяння застосування широкого спектру інноваційних технологій навчання: інтерактивні технології (О. Пометун, Л. Пироженко), особистісно орієнтованого навчання і виховання (І. Бех), модульно-блочного навчання (Г. Левітас, В. Гузеєв), блочно-консультативного навчання (П. Ерднієв, П. Ібрагімов, М. Щетінін, Н. Гудзик, В. Шаталов), колективного та групового способів навчання (А. Рівін, В. Дяченко), групових творчих справ (К. Баханов), формування творчої особистості (Ю. Богоявленська, Р. Грановська, О. Пехота), створення ситуації успіху (А. Белкін), розвитку критичного мислення (Дж. Стіл, К. Мередіт, Ч. Темші), проектного навчання, навчання як дослідження (В. Бухвалова, М. Кларін, Є. Коршак, Д. Левітас, О. Пехота), життєвого проектування (І. Єрмаков), технологія розвитку творчої особистості або теорія розв'язання винахідницьких завдань (Г. Альтшуллер), технології визначення ефективності сучасного уроку (З. Горішний), визначення рівня готовності керівника ЗНЗ до управління інноваційною діяльністю (Л. Даниленко), кваліметричні методики в управлінській діяльності керівника (Г. Єльнікова), методика неформальної освіти публічного дебатування (на основі «Оксфордських дебатів» програми «Громадські ініціативи у Східній Європі»), метод кейсів (Harvard Business School) [3, с.102].

Питання пов'язані з розробкою управлінських рішень, основами прийняття управлінських рішень з використанням інновацій в сфері освіти вивчали Н. Іванченко, Н. Карданська, Н. Мала, А. Пилипко, І. Проник, В. Яцюрук та ін.

Для нашого дослідження вагомим є документ «Стратегія сталого розвитку України до 2030 року», яка встановлює цілісну систему стратегічних та операційних цілей переходу до інтегрованого економічного, соціального та екологічного розвитку країни до 2030 року. Визначальним у Стратегії є інноваційне спрямування розвитку, яке ґрунтується на активному використанні знань і наукових досягнень, стимулюванні інноваційної діяльності, створенні сприятливого інвестиційного клімату, оновленні виробничих фондів, формуванні високотехнологічних видів діяльності та галузей економіки, підвищенні енергоефективності виробництва, стимулюванні збалансованого економічного зростання, основаному на залученні інвестицій у використання відновлюваних джерел енергії, в екологічно безпечне виробництво та «зелені» технології [11]. Досягнення цієї мети безпосередньо залежить від активної позиції суспільства в цілому та керівників закладів освіти зокрема щодо використання інноваційних технологій управління в освітній процес. Керівник закладу освіти має бути готовим нести відповідальність за всі вчинені дії та їх наслідки. Управлінець має створювати умови для підвищення якості роботи та мотивації учителів до виконання поставлених завдань.

Реформування освіти України в напрямку інтеграції в європейський освітній простір передбачає розробку та впровадження інноваційних освітніх

систем і технологій. Глобалізація, як невід’ємна тенденція розвитку, сприяє використанню інновацій в галузі вищої освіти регіонів країни, сприяючи її гармонічному розвитку шляхом використання інноваційних технологій в системі управління закладами освіти, а саме розвиток інноваційних та інтерактивних творчих індустрій, можливості самореалізації всіх учасників освітнього процесу.

Законодавство України у сфері інноваційного управління закладом освіти базується на Конституції України і складається із законів України «Про інноваційну діяльність», «Про інвестиційну діяльність», «Про наукову і науково-технічну діяльність», «Про спеціальний режим інвестиційної та інноваційної діяльності технологічних парків», «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні» та інших законодавчих актів, що регулюють сфері.

Відповідно до сучасного міжнародного стандарту, закріпленого у документах Європейської комісії, інновація розглядається як кінцевий результат творчої діяльності, який отримав втілення у вигляді новітньої або вдосконаленої продукції, що реалізується на ринку, або нового чи вдосконаленого технологічного процесу, який використовується у практичній діяльності.

Визначення інновації певною мірою відтворюється у статті 1 Закону України «Про інноваційну діяльність», де інновації надається універсальне визначення: інновації – новостворені (застосовані) і (або) вдосконалені конкурентоздатні технології, продукція або послуги, а також організаційно-технічні рішення виробничого, адміністративного, комерційного або іншого характеру, що істотно поліпшують структуру та якість виробництва і (або) соціальної сфери. Також передбачено, що інноваційна діяльність – діяльність, що спрямована на використання і комерціалізацію результатів наукових досліджень та розробок і зумовлює випуск на ринок нових конкурентоздатних товарів і послуг. Ключовою проблемою державної інноваційної політики є формування та забезпечення реалізації її пріоритетів як головних та найважливіших напрямів системної діяльності, що не оминає і сферу освіти [10].

Характерною особливістю сучасного ринку освітніх послуг є регламентована ст. 23 Закону України «Про освіту» автономія закладів. Заклади освіти мають «академічну, організаційну, фінансову і кадрову автономію», а точніше – право самостійно обирати характеристики освітнього процесу, методи й технології викладання, кадровий потенціал, джерела фінансування, контингент здобувачів освіти тощо. Держава перетворюється з безпосереднього керівника на замовника й споживача освітніх послуг.

Інновація – комплексне явище, що реалізується в єдності змістовного і процесуального компонентів, що характеризується новизною, цілеспрямованістю результативністю, ефективністю, затребуваністю в конкретних історичних, соціально-політичних, економічних, технологічних, культурних умовах, що забезпечує якісне оновлення і розвиток технічних, соціальних, економічних та педагогічних систем. Найбільш часто поняття

інновація вживається як синонім новація. Новації – результат (продукт) творчого пошуку особи або колективу, що відкриває принципово нове в науці і практиці, інновація – результат породження, формування і втілення нових ідей.

Інноваційні технології в управлінні В. Сластьонін, Л. Подимова виділяють через наступну схему членування інноваційного процесу на етапи:

1. Народження нової ідеї, або виникнення концепції нововведення. Умовно його називають етапом відкриття, яке є результатом, як правило, фундаментальних і прикладних наукових досліджень (або миттєвого «осяяння»).

2. Створення нововведення, тобто втілення в який-небудь об'єкт, матеріальний або духовний продукт.

3. Нововведення, на якому знаходить практичне втілення отримане нововведення, його доопрацювання; завершується цей етап отриманням стійкого ефекту від нововведення. У фазі використання нововведення виділяються подальші етапи.

4. Розповсюдження нововведення, що полягає в його широкому впровадженні, поширенні нововведення в нові сфери.

5. Панування нововведення в конкретній галузі, коли власне нововведення перестає бути таким, втрачаючи свою новизну. Завершується цей етап появою ефективної альтернативи або заміни даного нововведення більш ефективним.

6. Скорочення масштабів застосування нововведення, пов'язаний із заміною його новим продуктом [7, с. 157].

Децентралізація управління та створення опорних шкіл потребують змін і нових підходів до управління, нових управлінських технологій, до яких належать сучасні економічні, психологічні, діагностичні, інформаційні та інші технології, що створюють умови оперативного й ефективного ухвалення керівником управлінських рішень. У сукупності управлінських інноваційних технологій можна виділити: модернізований зміст і функції, форми й методи управлінської діяльності керівника, стиль керівництва, громадсько-державні, регіональні, модульні, проектні моделі управління тощо. Інноваційні технології в управлінській діяльності керівника опорного закладу відіграють важливу роль у забезпеченні якості шкільної освіти та забезпечують позитивні зрушення у створенні нової української школи. Це мають бути зміни з інноваційним потенціалом і вимірами: удосконалення, раціоналізація, модернізація, трансформація, оптимізація; принципово нові зміни радикального характеру, інноваційні технології навчання, виховання, розвитку молоді, організації освітнього процесу, управління інноваційним розвитком закладу освіти як опорного тощо [8, с. 288].

Слід зазначити, що під час планування діяльності закладу освіти, керівникові потрібно не лише формулювати цілі, завдання і порядок майбутньої роботи, а передбачити і продумати бажання його підлеглих виконувати окреслені плани, а також перелік дій та заходів на закріплення прагнення виконувати поставлені завдання. Під час організації спільної діяльності керівник має не лише структурувати загальну роботу, деталізувати завдання, розподіляти відповідальність, створювати робочі групи, комісії, приймати

необхідні рішення, давати завдання і вказівки своїм помічникам та іншим працівникам, але й паралельно обов'язково стимулювати роботу підлеглих.

Управління закладом освіти потребує від керівника та його команди зміни парадигми управління, застосовування поруч із традиційними інноваційних підходів, управлінських інноваційних технологій. Це володіння уміннями й здатностями, а саме: уміти комплексно вирішувати проблеми (бачити сутність проблеми й розбиратися з причиною, а не наслідком її виникнення; володіти критичним мисленням (спосіб мислення, вміння аналізувати, за якого ставлять під сумнів будь-яку інформацію і, навіть, власні переконання); креативно мислити та діяти (тобто керівник повинен сам уміти й навчити свою команду творчості, уміння передбачати те, чого ще немає); уміти керувати персоналом (людьми) й ухвалювати управлінські рішення (не щодо підлеглих, а щодо Людей); змінювати систему та способи взаємодії з людьми (вчителями, учнями, батьками, представниками влади, громади, керівництвом територіальної громади тощо) [9, с.35].

Спираючись на «Енциклопедію бізнесмена, економіста, менеджера» Р. Дяківа, дамо трактування поняття технологія як сукупність способів, форм і методів, прийомів, які обирають відповідно до визначеної мети, завдань, принципів та умов діяльності. Вони забезпечують ефективне поєднання теорії та практики, стилю поведінки та культури міжособистісного спілкування учасників управлінського процесу. *Технологія управління* – це комплекс методів, прийомів і засобів опрацювання управлінської інформації, що має на меті ухвалення та реалізацію управлінських рішень. Вона охоплює стратегію, тактику й техніку управління [3, с. 205].

Спільними рисами інноваційних технологій є діяльність педагогів на діагностичній основі, психологізація освітнього процесу, диференціація та індивідуалізація навчання й виховання, розвивально-творчий характер діяльності тих, хто навчається, атмосфера співробітництва та психологічного комфорту, моніторинг освітнього процесу, підвищена увага до потреб та запитів учнів. Основними принципами відбору інноваційних технологій є перспективність, демократичність, гуманістичність, інтегративність, реалістичність, цілісність, керованість, економічність, актуальність [6, с.49].

Інновації в освіті здобувачів освіти, в першу чергу, повинні бути спрямовані на створення особистості, налаштованої на успіх в будь-якій області застосування своїх можливостей. Зазначимо, що головна мета застосування інноваційних технологій в освітньому процесі сучасної школи – розвиток в учнів вміння мотивувати дії, самостійно орієнтуватися в одержуваній інформації, формування творчого нешаблонного мислення, розвиток дітей за рахунок максимального розкриття їх природних здібностей, використовуючи новітні досягнення науки і практики.

Стосовно кожного окремого освітнього закладу практичне втілення кожної технології має свої особливості і залежить від цілого ряду факторів, таких як територіальна приналежність, контингент учнів та педагогічних працівників, рівень матеріально-технічного забезпечення тощо. Результативність процесу управління залежить від вміння керівника визначити проблему та

проаналізувати ситуацію, яка спричиняє цю проблему, поставити мету та обрати засоби, за допомогою яких ця мета буде досягнута. До важливих умов ефективного управління належать визначення і ранжування довгострокових цілей; формування стратегії й довгострокового плану розвитку; постійне оцінювання та критичний розгляд можливих шляхів досягнення поставлених цілей; вибір та поступове здійснення управлінських рішень [12].

Управлінські рішення є основою будь-якої діяльності. Завдання сучасного керівника передбачають не лише прийняття оптимальних рішень, але й створення найсприятливіших умов для їх втілення: керівник має створити команду однодумців, налагодити дієву систему комунікації всіх ланок процесу, забезпечити постійний моніторинг кожного етапу, мотивувати, контролювати, при цьому ще виконувати норми охорони праці та знаходити шляхи альтернативного поповнення матеріально-технічної бази. Перш ніж прийняти будь-яке рішення, керівник повинен чітко бачити, в чому сила та слабкість школи, які можливості учнів та працівників, які загрози існують вже зараз, які загрози можуть виникнути у разі неприйняття відповідного рішення. Важливо, щоб кожне управлінське рішення було кроком у бік досягнення основної мети навчального закладу. При всій різноманітності сучасних навчальних закладів мета, на нашу думку, має бути одна – якісна освіта. Випускник школи повинен мати такий рівень компетентностей, який дозволить йому реалізувати свої плани, мрії, бути успішним, а значить – щасливим. Досягнення цієї мети залежить від багатьох факторів, але суттєвим чинником є контингент учнів, які приходять до перших класів. Щоб залучити до школи більшу кількість учнів та привабити батьків, які налаштовані на те, щоб дитина отримала хороші знання, на допомогу керівникам навчальних закладів приходять технології «public relations» (PR). Мета таких технологій – створення позитивного іміджу закладу. Є багато шкіл, які мають сильний кадровий склад, бажання і здатність до результативної праці, але втрачають контингент учнів через те, що не змогли своєчасно висвітлити свої сильні сторони [12].

Керівнику сучасного закладу загальної середньої освіти доводиться працювати в період оновлення функціональних обов'язків та видів управлінської діяльності, який пов'язаний з конкретно-історичними умовами розвитку країни, розширення сфери знань та умінь в галузі менеджменту освіти та іншими об'єктивними обставинами.

Аналіз наукової літератури дав змогу дійти висновку, що інноваційні технології управління забезпечують умови для внесення системних змін в управління закладом освіти, які спрямовані на його розвиток і покращення роботи, сприяють запровадженню нового змісту і форм управлінської діяльності на рівні освітнього закладу, удосконалюють організаційну і професійну культуру закладу освіти. Це дозволяє проводити психолого-педагогічні експериментальні дослідження змісту управлінського процесу, технологій навчання і виховання учнів, наслідком яких є суттєве підвищення результативності діяльності закладу освіти. Найважливішою умовою для інноваційної діяльності є наявність компетентних кадрів. З огляду на це інновації в закладі освіти мають починатися зі зміни керівників, який розвивати

творче мислення, виховувати власним прикладом, допомагати виробляти ціннісне ставлення до світу, володіти і навичками критичного мислення, і вираженою мотивацією до саморозвитку.

Сучасному керівнику закладу освіти необхідно спрямовувати майбутнього випускника на діяльність, орієнтовану на глобальні ринки та глобальні потреби. Необхідною умовою навчання здобувача освіти є розуміння того, що мало знати, мало використовувати знання – треба постійно пристосовуватися до змін – рухатися вперед і розвиватися. Цінність сучасності в тому, що крім знати, розуміти й уміти використовувати – замало, треба все це робити вчасно і постійно розвиватися. Потрібно, щоб дитина вміла створювати щось нове і розуміла для чого їй це потрібно. Забезпечення ефективності управління ЗЗСО та перехід до якісно нового рівня їх функціонування й розвитку значною мірою залежатиме від рівня розвитку професіоналізму керівників, який використовує інноваційні технології в управлінні закладами загальної середньої освіти.

Література

1. Бірюк Д. О. Інноваційні підходи як стратегія й педагогічна умова реалізації менеджменту у вітчизняних вищих педагогічних освітніх закладах початку XXI століття. *Іноватика у вихованні*. Вип. 3. 2016. С. 195-208. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/inuv_2016_3_25 (дата звернення: 25.08.2020).

2. Бірюк Д. О. Педагогічна керованість процесом особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя в системі реалізації вітчизняного освітнянського менеджменту. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: педагогіка*. 2018. № 1 (20). С. 239-243. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdu_2018_1_39 (дата звернення: 25.08.2020).

3. Енциклопедія бізнесмена, економіста, менеджера / за ред. Р. Дяківа. К.: Міжнародна економічна фундація, 2000. 703 с.

4. Калініна Л. М. Базовий стандарт професійної діяльності керівника нової української школи. *Керівник нової української школи: 360 світоглядні орієнтири*. Київ: вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2017. С. 52–60.

5. Линьов К. О. Особистісно орієнтоване лідерство в управлінні закладом освіти. *Освітологічний дискурс*. 2016. № 2 (14).

6. Липовецька Н.О. Впровадження інноваційних технологій управління освітнім закладом в систему освіти. *Матеріали Всеукраїнського науково-методологічного семінару «Позиціонування закладу освіти засобами новітніх технологій менеджменту»*. Київ – Бориспіль: ДЗВО «Університет менеджменту освіти». 2019, с. 48-52. URL: [http://umo.edu.ua/images/content/institutes/imp/vydannya/konferenc/%D0%A2%D0%95%D0%97%D0%98_%D0%B7%BA_17_10_2019.docx%20\(2\).pdf](http://umo.edu.ua/images/content/institutes/imp/vydannya/konferenc/%D0%A2%D0%95%D0%97%D0%98_%D0%B7%BA_17_10_2019.docx%20(2).pdf) (дата звернення: 25.08.2020).

7. Литвинов А. Структурні компоненти та основні критерії професійної готовності викладача до провайдингу інновацій. *Basic Trends in Public Sector*. Monograph. Opole: The Academy of Management and Administration in Opole. 2016, с.156-164.

8. Онаць О. М. Інноваційні технології в управлінській діяльності керівника опорного закладу освіти в підручнику для менеджера. *Проблеми сучасного підручника*, 2018. Вип.2 с. 287-297.

9. Онаць О. М. Концептуальні засади організаційних механізмів і технологій громадсько-державного управління загальноосвітніми навчальними закладами: посібник. К.: Видавничий дім «Сам», 2017. 64 с.

10. Правове забезпечення інноваційного розвитку в Україні. URL: https://minjust.gov.ua/m/str_13958 (дата звернення: 25.08.2020).

11. Проект закону «Про Стратегію сталого розвитку України до 2030 року». URL : http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/Ж6YF00A.html (дата звернення: 25.08.2020).

12. Сабадаш Ж.Ф. Сучасні технології управлінської діяльності керівника закладу освіти. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти. Криворізький державний педагогічний університет*. URL: [journal.kdpu.edu.ua > psychology > issue > download](http://journal.kdpu.edu.ua/psychology/issue/download) (дата звернення: 25.08.2020).

УДК 373.5.091.12-051

Нетребя М.М.,
Ровенська Ю.В.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ДІЯЛЬНОСТІ КЛАСНОГО КЕРІВНИКА У ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Анотація. У статті досліджено організаційно-методичні засади діяльності класного керівника в сучасних умовах. Сформульовано основні завдання та цілі діяльності класного керівника; розглянуто стилі педагогічного керівництва в дослідженнях К. Левіна; приділено велику увагу роботі з батьками та родинами учнів. Зазначено зміни, які відбуваються в новій українській школі. Проаналізовано проблеми, що повстають в процесі класного керівництва у зв'язку зі змінами у сучасному закладі освіти. Вказано причини цих проблем та повільного впровадження інноваційних технологій в діяльність класного керівника. Визначено шляхи подолання проблем у процесі класного керівництва.

Ключові слова: класний керівник, суспільство, родина, стиль керівництва

Постановка проблеми. Становлення нової української школи, кардинальні перетворення в політиці, соціології та економіці потребують і нового переосмислення виховання зростаючого покоління. Перехід від авторитарно-дисциплінарної до гуманістичної моделі навчання і виховання, впровадження і утвердження нових національних і громадянських цінностей зумовлюють і нові вимоги до рівня кваліфікації і соціальної відповідальності класних керівників закладів загальної середньої освіти.

Класний керівник – це не тільки вихователь і педагог, що організує процес виховання та навчання учнів, це особистість яка перебуває в процесі постійного саморозвитку, самовдосконалення, професійного зростання [4, с. 8]. Як

свідчить опитування, про цю галузь своєї діяльності, молодий вчитель має нечітке уявлення. Значна кількість класних керівників вважає, що головне – любов та увага до дітей, залучення їх до різноманітних цікавих заходів. Здобувачі освіти педагогічних закладів відмічають високу підготовку до організації навчального процесу, але часто скаржаться на цілковите невміння вести виховну роботу в школі. Дослідження становлення майстерності навчання, для багатьох учителів, являється значно легшим процесом, ніж становлення майстерності класного керівника. Об’єктивна причина лежить в основі цього – самовиховання – більш ширше поняття, ніж навчання. Рівнем професійної майстерності визначається успіх діяльності класного керівника: знанням основних напрямів виховання, володінням технікою і технологією конструювання методичної системи виховних впливів, особистими якостями.

Актуальність даного дослідження. Суспільство загалом, як і сучасна школа, переживають складний період, під час якого відбувається рішучий поворот до особистості школяра. Нова українська школа поважає гідність та особистість кожного учня, його унікальну життєву мету, інтереси та запити, створює сприятливі умови для самореалізації та розвитку, його самовизначення. Однак не всі вчителі готові до цих змін та не завжди знають як саме треба діяти. Тому необхідно зазначити, що організація роботи класного керівника є найактуальнішою проблемою сучасної школи, що потребує прискіпливого вивчення та подальшого вирішення на кожному етапі.

Аналізуючи психолого-педагогічну літературу, можна дійти висновку про те, що над проблемою організації роботи класного керівника працювали провідні науковці. Роль діяльності класного керівника, педагога-вихователя вивчали В. Сухомлинський, А. Макаренко; роботу з батьками вихованців – І. Дружиніна, Р. Капралова, Н. Петров; основами індивідуального підходу до особистості школяра займалися С. Карпенчук, М. Красовицький, М. Сметанський; питання проблеми змісту, методів, форм організації виховної роботи досліджували М. Болдирев, В. Оржеховська, М. Рожков; основні вимоги до знань і вмінь класного керівника, проблеми професійної та психолого-педагогічної компетентності вчителів розглядали Ю. Алферова, Т. Браже, С. Бреус, В. Воронова, О. Дубасенюк, В. Кричевський, М. Лук’янова, А. Маркова, Є. Смірнова, В. Сластьонін, Л. Спірін, Г. Сухобська; питанням організації класного колективу, розвитку самоврядування приділяли увагу А. Макаренко, Г. Щукіна, М. Ярмаченко; зміст діяльності класного керівника сучасної школи, визначення його функцій, підходів до формування особистості, теоретично обґрунтовано у наукових дослідженнях І. Бех, О. Газман, Б. Кобзар, В. Киричук, В. Оржеховської, О. Пилипенко, А. Розберх, Г. Селевко.

Мета статті – визначити вплив роботи класного керівника закладу загальної середньої освіти на виховну діяльність та дослідити особливості його роботи в умовах нової української школи.

Виклад основного матеріалу. Згідно з «Положенням про класного керівника навчального закладу системи загальної середньої освіти» класний керівник – це педагогічний працівник, що здійснює навчально-виховну роботу в довіреному йому класі. Він найближчий і безпосередній вихователь і

наставник учнів. Класний керівник організовує і спрямовує виховний процес у класі, об'єднує виховні зусилля вчителів, батьків і громадськості, відповідає за «організацію і проведення позаурочної та культурно-масової роботи, сприяє взаємодії учасників навчально-виховного процесу в створенні належних умов для виконання завдань навчання і виховання, самореалізації та розвитку учнів (вихованців), їх соціального захисту» [10, с. 4]. З одного боку, термін «класний керівник» націлює педагога на керівництво колективом в цілому та особистістю окремо, тобто, на думку психологів, на позицію «зверху», а з іншого – взаємини вчителя з учнями значно різноманітніші: до їх різноманіття належать і співробітництво, і підтримка, і дружба [9, с. 63].

Практична робота закладів загальної середньої освіти свідчить про те, що класному керівнику відводиться чи не найголовніша роль у вихованні всебічно розвиненого учня, формуванні його особистості. Під час проведення аналізу діяльності класного керівника, ми дійшли висновку, що він здійснює комплексний підхід у виховній роботі з учнями. Найголовніша його роль – координація всіх впливів у класі, організація та стимулювання.

Класні керівники – викладачі, що повсякчас спілкуються з учнями, які за ними закріплені, не лише працюють за предметною системою, а й різнобічно на них впливають. Мається на увазі, що крім викладання певного предмета вони піклуються про об'єднання зусиль всіх викладачів, які працюють у цьому класі, координують їхні вимоги для поліпшення результатів навчальної та виховної діяльності учнів класу.

На сьогоднішній день учителі до ролі класного керівника ставляться зовсім не однозначно. Як зазначає А. Г. Дребеньова, частина педагогів особливо не замислюється над значенням і сутністю класного керівництва, а просто імітує виховну діяльність – формально виконують свій обов'язок: проводять батьківські збори, класні години, перевіряють щоденники [9; с. 5]. Зокрема це зумовлено різними чинниками, частіше – матеріальними. На їх думку, той обсяг роботи, що виконується, часті несподіванки і труднощі, постійна позакласна виховна робота, а також взаємодія з батьками, не може порівнятися з оплатою цієї праці. Таким чином педагоги поділяються на тих, які намагаються реально взаємодіяти з дітьми, але часто просто не знають як саме побудувати ці взаємини, та інших, що встановлюють певні правила та закони, які учні сумлінно виконують, проте жодної ініціативи не виявляють.

Тому дуже часто, педагог у своїй діяльності, стикається з проблемою пошуку і вибору оптимального стилю керівництва класною громадою. Тут треба зазначити, що неможливо надати конкретну перевагу одному зі стилів педагогічного керівництва.

На сьогоднішній день існує три аспекти практичної оцінки характеру якого-небудь конкретного стилю керівництва: авторитарність, демократичність, ліберальність.

Кожен з цих аспектів можна виділити в діях будь-якого класного керівника, якщо спостерігати за ним протягом досить тривалого часу.

Психологічне експериментальне дослідження стилів керівництва було вперше проведено в 1938 році німецьким психологом Куртом Левіним. Завдяки

цьому дослідженню було введено класифікацію стилів керівництва, що прийнято використовувати і в наші дні: авторитарний, демократичний, ліберальний.

Перш ніж перейти до аналізу впливу стилю керівництва, треба описати особливості спілкування класного керівника, якому притаманний той чи інший стиль керівництва.

Характерними для авторитарного стилю є: жорстке управління і всеосяжний контроль, зауваження одним учасникам і необґрунтовані похвали іншим, вказівки щодо способу виконання завдання.

У межах демократичного стилю оцінювалися факти, а не особистість. Головною особливістю демократичного стилю була активна участь групи в обговоренні ходу майбутньої роботи та її організації.

При ліберальному стилі було виконано найменше роботи, та й якість її залишала бажати кращого. Цьому посприяв той факт, що всі учасники групи знали, що ніякої відповідальності за неї не несуть, а сама робота нагадувала гру.

Кожен зі стилів, протестованих К. Левінім, мав свої недоліки. Оптимального стилю керівництва колективом, здатного забезпечити рішення завдань, що стоять перед ним, та нормальний соціально-психологічний клімат, немає. В різних конкретних ситуаціях ефективним може виявитись той чи інший стиль або їх гармонійне поєднання.

З чого можна прийти до висновку: класний керівник має володіти особливими навичками, уміннями та знаннями. Це означає, що ставлення до класного керівництва залежить насамперед від позиції самого учителя і його вміння взаємодіяти з дітьми. Зміст роботи класного керівника визначається широким, різноманітним і складним спектром виховної діяльності.

Можна безсумнівно стверджувати, що одним із вирішальних елементів виховного процесу є діяльність класного керівника. Вона є найважливішим механізмом організації індивідуального підходу до вихованців, провідною ланкою у виховній системі школи. Основне призначення класного керівництва – сприяння максимальному розвитку кожної дитини, збереженню її неповторності, унікальності, розкриттю її особистості та потенційних талантів, і створенню умов для розумового, фізичного і духовного вдосконалення.

Виходячи з вище зазначеного І. М. Рибальченко основними завданнями класного керівника вважає:

- 1) здійснення безпосереднього спостереження за індивідуальним розвитком дитини та створення оптимальних умов для формування її особистості, спрямованих на вільне й повне розкриття всіх здібностей учня та їхній розвиток спільно з сім'єю;

- 2) вивчення нахилів, інтересів, обдарувань дитини з метою вибору для неї певного виду діяльності, в якій вона може досягти успіху;

- 3) організація всіх видів індивідуальної, групової, колективної діяльності, що залучає учнів до суспільно-ціннісних відносин;

- 4) сприяння в дотриманні прав і свобод вихованців;

- 5) створення класного колективу як виховного середовища, що забезпечує соціалізацію кожної дитини;

б) організація взаємин та співпраці всіх виховних сил [6, с. 10].

Провідною метою класного керівника має бути бажання охопити усіх без винятку учнів різними формами виховання, з урахуванням рівня їхньої вихованості та особливостей. Як зазначає М. І. Болдирєв, головну увагу у шкільній практиці звертають на вдосконалення і виправлення недисциплінованих та неорганізованих, відсталих у навчанні учнів, всіх інших індивідуальним виховним впливом не охоплюють та розглядають їх як благополучних [6, с. 7]. З таким недоліком можна нерідко зустрітися і у сучасних школах. Проте слід пам'ятати, що виховання потребують усі школярі без винятку.

Під час розробки цілей і завдань виховання, класний керівник зобов'язаний враховувати сучасні особливості розвитку дітей, адже вони безсумнівно відрізняються від учнів минулого століття. Л. П. Омельченко виділяє наступні суттєві відмінності:

1) надзвичайна інформованість сучасних дітей в різних областях знань. Безсистемність, суперечливість інформації, перенасичення нею негативно впливає як на психічний, так і на фізичний стан школярів;

2) завдяки засобам масової інформації, сучасній літературі, соціуму теперішні школярі все частіше проголошують та пред'являють світу власне "Я". Це робить їх як більш незалежними, так і занадто самовпевненими та демонстративними;

3) значно погіршився стан фізичного здоров'я учнів. Це пов'язано з проблемами екології, радіоактивного зараження, шкільними перевантаженнями та сімейними негараздами. Заняття спортом замінили комп'ютерні ігри, телевізор, ігрові приставки тощо;

4) вихованці ростуть переважно в сім'ях з однією дитиною, батьки захоплені своєю професійною діяльністю, кар'єрним ростом, а тому не завжди проявляють довіру та терпіння до дорослих [3, с. 9].

Через це виникають труднощі, які можна охарактеризувати як нестандартні ситуації, невизначеності і новизни з високим рівнем складності. Це нерідко призводить до невизначеності у реалізації прийнятого рішення. У вчителя, особливо під час входження в професію, існує так звана «інформаційна недостатність». Все це призводить до необхідності нового педагогічного мислення, що значною мірою має виявлятися у інноваційній освітній діяльності.

Застосування інноваційних технологій, як свідчить реальна освітня практика, для педагогічного співтовариства не є процесом безболісним. У ньому спостерігається явища, що гальмують нову педагогічну орієнтацію, дії анти інноваційних бар'єрів, подолання яких виступає важливим професійним завданням.

Відбувається повільно і неефективно процес освоєння новітніх технологій. Шаблонне використання класними керівниками вироблених роками стандартних зразків діяльності і традиційних підходів формує звичку до роботи з ними і, у наслідок чого, майже не відбувається переосмислення особистих способів, зразків і методів інноваційної діяльності. Д. Вудс, відзначає, що

замість того щоб розробляти щось нове, значно охочіше викладачі використовують «готові рецепти». Проте, слід зазначити, тенденцію очевидності змін традиційних форм, зумовлену вимогами часу [7, с. 13].

Несприйняття інновацій в педагогіці зумовлено не лише індивідуальними особливостями того чи іншого учителя, а і соціально-психологічними властивостями педагогічного товариства. Найчастіше ці перешкоди виявляються у захисних висловлюваннях, що утримують стереотипи, які існують в педагогічному менталітеті відносно конкретних інновацій. І. Д. Бех вказує на деякі з них:

1) «Це у нас уже є». Наводиться приклад, справді подібний у деяких рисах до пропонуваного нововведення.

2) «Це у нас не вийде». Перераховується низка особливостей, об'єктивних умов, які роблять неможливим таке нововведення, причому всі вони не можуть бути відомі опоненту: якщо він «свій», то переважають докази зовнішнього порядку, якщо «чужий» – то акцент робиться на місцеву специфіку («у нас немає матеріальної бази»).

3) «Це не вирішує наших проблем» – поза прибічника радикальних рішень. Інноватор у цьому випадку набуває рис недостатньо сміливого і активного провідника справжнього прогресу.

4) «Це вимагає доопрацювання». У нововведенні виділяються його справжні недоліки, обмеження, недосконалі елементи, що завжди неминуче. Тим самим нововведення наділяється характеристикою «сирого», «непродуманого до кінця», а значить, хоча і потрібного, але не готового до застосування.

5) «Тут не все рівноцінне» – ставка на вилучення деяких деталей із будь-якого з наведених вище міркувань, від чого нововведення стає слабким за своїм інноваційним потенціалом або виявляється недоречним із тієї ж причини, оскільки відсутнього ефекту не передбачається.

6) «Є й інші пропозиції». Мається на увазі цілком реальна альтернатива цьому нововведенню, яка висувається іншими авторами, школами [2, с. 44].

Досліджуючи досвід виховання у США, І. П. Підласий, підкреслює, принципову відмінність зарубіжного досвіду від нашого. Так, за кордоном добре розуміють, що, навчально-виховний процес може піти за непередбачуваним сценарієм, незважаючи на всю старанність його планування. А ми звикли, що все має бути саме так, як намічено, і не знаємо що робити, коли виходить по-іншому [11, с. 345-346].

Як зазначає О. З. Загребельна, найважливішою та найскладнішою завжди була робота з батьками. Досвідчений і освічений класний керівник почне свою діяльність саме з цього. Так склалося, що переважна більшість батьків позбавлена громадської відповідальності за гідне виховання своїх дітей і не має належної психолого-педагогічної підготовки. Саме через це, класний керівник має виступати, з одного боку, організатором зростання педагогічної культури батьків, а з іншого з'єднувальною ланкою між школою та сім'єю. Лише завдяки досконалому вивченню кожної родини, родинних стосунків, мікроклімату та відносин, буде легше працювати з дітьми. Взяти батьків односторонніми у процесі

навчання та виховання, залучитися їхньою підтримкою – в умовах ментальності сьогодення це дуже складна задача [8, с. 224].

В сучасних умовах законодавство України чітко визначає межі відповідальності сім'ї за навчання і виховання дітей: створення належних умов для розвитку природних здібностей, отримання загальної освіти, зміцнення фізичного здоров'я та інше лежить на плечах батьків чи осіб, що їх замінюють, саме вони зобов'язані постійно дбати про своїх дітей.

Оскільки сім'я не є ізольованим мікросередовищем важливе місце тут належить закладам освіти, педагогам, класним керівникам, які завдяки фаховій освіті володіють необхідними психолого-педагогічними знаннями, професійними вміннями і навичками, виступають важливою складовою в педагогічному трикутнику «дитина – батьки – вчитель». Встановлення і підтримання даної співпраці має бути вибудовуване на рівноправному партнерстві, принципах взаємоповаги, довіри та відповідальності. Нажаль, останнім часом, доводиться спостерігати за певним звуженням цього аспекту діяльності закладу загальної середньої освіти і класного керівника, самоусунення класних керівників від роботи з родинами учнів. Все актуальнішим постає питання організації роботи в родині із різним типом сімейного неблагополуччя, формування педагогічної культури всіх дорослих членів сім'ї на новій методологічній основі із застосуванням інноваційних педагогічних технологій, робота з батьками дітей різних вікових груп.

Педагогічна діяльність вчителя має бути спрямована на усвідомлення батьками важливості відповідального батьківства, підвищення їх готовності до виховання дітей, формування у них відповідних практичних умінь і навичок, передачу всім дорослим членам родини певної правової, психолого-педагогічної, фізіолого-гігієнічної інформації.

Одним з найважливіших напрямків діяльності сучасного класного керівника є робота з батьками і родинами учнів. Водночас це і одна з «найвужчих» ланок у його практичній діяльності. Дуже важливим є не припускання формалізму у роботі з батьками керівників загальноосвітніх шкіл, забезпечення організації спільної діяльності сім'ї, школи, громадськості на відповідному рівні, оскільки від цього залежить не лише успіх у вихованні і навчанні школярів, а й підвищення престижу сучасних освітніх закладів, створення сприятливих умов для роботи педагогічних працівників.

Дуже вдало висвітлена ідея співробітництва у працях Ш. О. Амонашвілі: якщо сама дитина не може справитися з труднощами, і якщо їй потрібна допомога дорослого, і вчитель її пропонує, то в таких стосунках і народжується педагогіка співробітництва [5, с. 38]. Педагог підкреслював необхідність постійної участі педагога у освітньому процесі, щільну взаємодію з родиною дитини. Безліч вчених, що керують розвитком науки, видають багато рекомендацій, міркувань та порад про педагогічний процес. Однак у більшості своїй вони або не склалися як вихователі та викладачі, або взагалі не провели жодного уроку. «Це не сама наука відійшла від практики, а це вчені пішли із шкільного життя, забрали з собою науку, щоб у тиші кабінетів, де немає дитячого голосу, творити бездітну теорію» [5, с. 40]. Ідеальним є такий педагог,

що має постійну практику, який разом з дітьми та іншими вчителями переживає радощі та невдачі у навчанні. Саме такому класному керівнику повірять учні, батьки та вчителі.

Підводячи висновок, слід зазначити, що відмінність сучасної освітньої ситуації, полягає в тому, що нинішній час вимагає іншого визначення норм щодо тієї чи іншої сфери розвитку людини. Зараз всі орієнтовані на вищий рівень розвитку, який досить пластичний у своїх якісних станах і відповідає прагненням потенційно можливої самореалізації учня. Центром освітнього процесу є учень «як носій засвоєного досвіду попередніх поколінь, власник духовних і моральних цінностей, продукт своєї епохи, утворений своїми власними зусиллями та зусиллями школи за допомогою гуманної технології» [2, с. 141]. В процесі освіти особистість має піднятися до вищих форм відносин зі світом та іншими людьми, більш вільних і відповідальних

Висновки. Перебудова стосунків з учнями, навчання й виховання без примушування, вільний вибір, особистісний підхід, співробітництво педагогів, співпраця з сім'єю - головні ідеї сьогодення. А центральною позицією сучасного класного керівника має бути викорінювання з його методів примушування до навчання.

Перспективи подальших пошуків. Підводячи підсумок, необхідно зазначити, що організація роботи класного керівника у закладах загальної середньої освіти – це найактуальніша проблема сучасності, що потребує досконалого вивчення на кожному етапі та подальшого вирішення. У даній статті розглянуто лише деякі аспекти роботи класного керівника, акцентовано увагу на роботі з батьками та віддано перевагу нетрадиційним формам роботи в сучасній школі.

Література

1. Амонашвили Ш. А. Психологические основы педагогики сотрудничества: [книга для учителя]. К.: «Освіта», 1991. 111 с.
2. Бех І. Д. Готовність педагога до інноваційної діяльності. Теоретичні та методичні засади розвитку педагогічної освіти: педагогічна майстерність, творчість, технології : [зб. наук. праць] / [за заг. ред. Н. Г. Ничкало]. Харків: НТУ «ХПІ», 2007. 345 с.
3. Болдирєв М. І. Класний керівник. К.: Рад. Школа, 2000. 252 с.
4. Гончарук Н. Т. Стилі управління: переваги та недоліки. Актуальні проблеми державного управління. – Д.: ДРІДУ УАДУ, 2002. 234 с.
5. Загребельна О. З досвіду організації роботи класного керівника сучасної школи. *Гуманізація навчально-виховного процесу*: [збірник наукових праць] / [за заг. ред. проф. В. І. Сипченка]. Слов'янськ: СДПУ, 2011. Вип. LV. Ч. III. С. 221–226.
6. Класному керівнику: створення й розвиток колективу класу / [уклад. А. Г. Дербеньова, А. В. Кунцевська]. Х.: Вид. група «Основа», 2011. 191 с.
7. Омельченко Л. П. Настільна книга класного керівника. Х.: Вид. група «Основа», 2009. 288 с.
8. Підласий І. П. Продуктивний педагог : [настільна книга вчителя (1-7 розділи)]. Х.: Вид. група «Основа», 2010. 360 с.

9. Положення про класного керівника навчального закладу системи загальної середньої освіти // *Інформаційний збірник МОН України*. 2000. № 22. С. 3–7.

10. Рибальченко І. М. Вас призначено класним керівником. Х.: Вид. група Наукова школа, 2007. 192 с.

11. Woods D. *Teacher Cognition in Language Teaching : beliefs, decision-making and classroom practice* (Cambridge Applied Linguistics series). Cambridge: Cambridge University Press, 1996. 324 p.

УДК 373.5.013.77

Нетреба М.М.,
Шаповалова В.А.

БУЛІНГ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті аналізуються різноманітні сторони та прояви соціокультурного феномена «булінг» в підлітковому віці. Наведені та розглянуті дослідження в області вивчення шкільного насильства, що надає можливість цілеспрямовано та ефективно налаштувати профілактичну роботу в закладах освіти трансформувати прояви «булінгу» в конструктивні відносини.

Ключові слова: агресія, агресор, булінг, жертва, конфлікт, кібербулінг, моббінг, підлітки, профілактика булінгу, різновиди булінгу, словесний булінг, соціальне положення, фізичний булінг, заклад загальної середньої освіти

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку України характеризують глибинними перетвореннями, які відбиваються у всіх сферах функціонування суспільства, у тому числі освітньому. Помітно відчутний вплив випадає на майбутні покоління, тобто тинейджерів. Різноманітні проблеми, які властиві у підлітковому віці, перебувають у полі зору безлічі наук про розвиток людини і загалом суспільства, в ряду різноманітних проблем особливу увагу отримали проблеми агресії та насильства. У досить зміненої і усіченої формі представлені проблеми насильства в суспільній свідомості і ЗМІ. Суспільство вважає, що насильство проявляється рідкою мірою і обмежується окремими випадками, в яких беруть участь тільки соціально-неблагополучні тинейджери, діти в неповних або незаможних сім'ях, діти батьків які мають певну залежність. Однак це не так, насильство існує в будь-яких категоріях населення і шарах суспільства, незалежно від соціально-економічних, расових, культурних, демографічних аспектів.

Буллінг – таким новим терміном охрестили вікове явище, як дитяча жорстокість. На жаль, в новому столітті це явище набуло особливої актуальності. Проблема насильства в дитячих колективах серйозно турбує освітян різних країн світу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Булінг привернув увагу вчених понад сто років тому, вже тоді почали проводити дослідження групової агресії в армії, в'язниці в робочому середовищі. Шкільний булінг – займає окрему полицю, тому що за статистикою ініціаторами та агресорами булінгу припадає на 10-20% школярів. Це відображено в наукових публікаціях на матеріалі скандинавських країн (Д. Олвеус, П. Хайнеманн, А. Пікас), Великобританія (В. Ортон, Д. Лейн, Д. Таттум), Сполучені Штати Америки (Каталано, Хоукінс, Харарчі), Австралія (Е. Морган), Росія (О. Глазман, Т.В. Єрмолова), Україна (Н. Тілікіна, Л. Найдьонова).

Перша значна стаття журналу, яка була висловлена Е.К. Берком написано на адресу жорстокого знуцання серед молоді (1897 р.). Питання що до знуцання було розглянуто у Скандинавії у 1970-х роках (Пікас, 1972; Олвей, 1978). З кінця 1970-х рр. дослідження з хуліганства розвивались в різноманітні підходи і розглядалися у різному соціальному контексті. Для систематичної травлі однієї людини або групи людей, які направлені на іншу людину, слугує термін «моббінг», який згодом трансформувався у термін «булінг». Перший хто вжив слова «моббінг» у 1958 р. був відомий зоопсихолог Конрад Лоренц, він відмітив специфічну поведінку звірів, птахів на сферу людських відносин термін був розглянутий шведським лікарем Петером Паулем Хайнеманном. Пітер Пауль Хайнеманн – шведський лікар, з 1960-1970-х рр., описував і систематизував групову поведінку дітей в школі, яка часто виражалася грубими формами, соціальна ситуація порушених цими процесами дітей і підлітків кардинально змінювалася, нерідко приводячи до спроб самогубства. Саме завдяки науковцю 1969 р у шведському журналі «Liberal Debatt» з'явилася його стаття де він вперше використовував термін «моббінг» для позначення групового цькування в учнівському середовищі, згодом термін «моббінг» став символізувати цькування у робочому середовищі, на його заміну прийшов термін «булінг». Саме з того часу і до сьогодні вивчення «булінгу» пройшло шлях розвитку від локального дослідження до діяльності міжнародного масштабу, постійно зміцнюється співробітництво і обмін досвідом між науковими спільнотами різних країн. Дослідження вчених привернули увагу до проблеми і підвищили загальний рівень обізнаності про це явище працівників сфери освіти, медиків, політиків і найширших верств населення [1, с. 54-68].

Американські дослідники та науковці Л. де Кемп і К. Ньюбі, прагнучи заповнити зазначену дослідницьку ланку, зосереджуються на довгострокових ефектах впливу на світогляд і поведінку жертв. Їх робота базується на результатах розпочатого в 1997 р в США масштабного «Національного лонгитюдного дослідження молоді» (NLSY97), яке охопило 8984 юнаків і дівчат, які народилися в період з 1980 по 1984 р. Повторні «зрізи» з тими ж учасниками проводилися щорічно до досягнення ними 18 років [4, с. 3-4].

Жорстокі відносини між учнями, як зазначає О.М. Проніна в наш час справа звичайна. Напевно, в кожному закладі освіти країни знайдеться хоча б один клас, де можна спостерігати це. Останнім часом стала з'являтися психологічна та юридична література (як перекладна, так і вітчизняна), прямо

або побічно стосується цього питання, але, на жаль, лише незначно орієнтована на соціальну практику, особливо на педагогічну діяльність.

Мета дослідження – на основі аналізу психолого-педагогічної літератури уточнити сутність поняття «булінг» та окреслити основні показники і характеристики, які вказують на можливість існування даного явища в освітньому середовищі сучасного закладу загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. У перекладі з англійської мови слово «булінг» (bullying, від bully – хуліган, забіяка, задирака, грубіян, насильник) позначає цькування, залякування, фізичний або психологічний терор, спрямований на те, щоб викликати в іншого страх і тим самим підпорядкувати його собі. Поняття «булінг» розглядається від вузького – відео, бійки до масштабного – насильство взагалі [5, с. 3].

У скандинавських і англійських країнах використовуються такі терміни: утиск, дискримінація, моббінг (переважно групові форми утиски дитини), булінг, станний поняття використовується в спеціальній літературі найбільш частіше. «Булінг», як феномен девіантної поведінки, є гострою соціально значущою проблемою в підлітковому віці. З аналізу ситуації булінгу що надає «The American Society for the Positive Care of Children» ми маємо такі приголомшені результати:

- 90% учнів 4-8 класів світу зазнали жорстоких посягань або знущань;
- 28% учнів 6-12 класів зазнають знущань;
- 20% учнів 9-12 років зазнають знущань;
- у 6-12 класах 9% учнів зазнали кібербулінгу [4, с. 10-17].

Понад 160 000 дітей щодня відмовляються ходити до школи, боячись бути приниженим. Майже в кожному класі кожної школи є учні, які мають особливості, що відрізняють їх від своїх однолітків. Відмінні характеристики учня часто призводять до насмішок і знущань у класі. Епізодичні утиски, шкільна цькування в сучасній науці отримали назву – булінг (від англ. bullying – знущання, залякування, цькування).

Розуміння того, чому учні знущаються над іншими, можуть допомогти вчителям краще боротися з цим. До факторів, які можуть призвести до знущань, належать відмінності у зовнішності, соціальному статусі, расі та сексуальній орієнтації. Деякі учні, які знущаються над іншими, мають низьку самооцінку; проте є й інші, які мають значно вищу впевненість у собі. Ті, хто має високу впевненість у собі, схильні «бракувати» співчуття та співпереживання і можуть агресивно реагувати, коли відчують загрозу. Поточні суспільні події та розмови можуть скласти проблеми знущання. Наприклад, знущання на основі сексуальної орієнтації зросли, оскільки розмови навколо LGBTQIA (лесбійки, геї, бісексуали, трансгендери і т.д) посилюються в останні роки [7, с. 85-90].

Оскільки деякі дії знущань можуть бути досить тонкими, деякі учні або не впізнають їх, або почувають себе невпевнено у назві їх як знущання. Щоб краще зрозуміти, як можна докласти позитивних зусиль для запобігання знущань у закладах загальної середньої освіти, важливо зрозуміти різні типи знущань:

1. Фізичний булінг. Фізичні знущання найчастіше трапляються в закладах освіти, хоча можуть траплятися і по дорозі до школи, і після неї. Середня школа – це вік, коли знущання є найпоширенішими, і майже всі учні середньої школи зазнають прямого або опосередкованого знущання. Це епоха, коли молоді люди хочуть більше вписуватися у своїх ровесників, а деякі студенти мають більше шансів на знущання чи потурання жорстокого поводження, а ті, хто не підпадає більше, не виділяються як жертви [3, с. 15-20]. Знущання можуть виникати і в більш ранніх класах, а також через середню школу і навіть у доросле життя. Фізичні знущання частіше трапляються серед хлопців, хоча дівчата також можуть бути виконавцями або жертвами фізичних знущань. У хуліганів може бути будь-яка кількість причин для знущань над іншими, наприклад, бажаючи більшого контролю над іншими та бажаючи приєднатися до них. Хулігани часто фізично сильніші за своїх жертв і мають друзів, які потурають їх поведінці. Однак учні, які знущаються над іншими, часто мають проблеми з самоконтролем, дотриманням правил та доглядом за іншими, і піддаються більшому ризику виникнення проблем у подальшому житті, таких як насильство, злочинна поведінка або невдача у стосунках чи кар'єрі. Жертви фізичних знущань, як правило, фізично слабкіші за хуліганів, а також можуть з певних причин бути соціально маргіналізованими, включаючи вагу, етнічну приналежність чи інші характеристики, які ускладнюють їхнє вміщення. Залякування може мати серйозні наслідки для жертви, що призводить до низької самооцінки, депресії, неприємностей у школі, а іноді навіть насильницької поведінки. Фізичні знущання можуть приймати різні форми:

- удар;
- натискання;
- відключення;
- похлюпування;
- плювати;
- викрасти або знищити майно, включаючи книги, одяг або гроші на обід [10, с. 51].

Знущання можуть відбуватися в будь-якому шкільному сценарії, починаючи від дитячого садка аж до закладу вищої освіти. У дитячому садку та початкових школах приклади знущань можуть відрізнятися від дітей, які висміюють повільних однокласників до того, щоб виштовхувати менших з лінії обіду до виштовхування слабших дітей з обладнання дитячих майданчиків під час відпочинку. Фізичні знущання в нижчих класах часто починаються з невеликих недобррозумливих дій, але з часом можуть перейти до удару, ударів, укусів та інших форм фізичного насильства. Вчителі можуть допомогти стримувати фізичні знущання в школі, переконавшись, що діти постійно контролюються, і не допускаючи, щоб будь-яка форма насильства залишалася безкарною [3, с. 22].

У середній школі жертви фізичних знущань можуть легко закрутитися в лікарні або померти. Батьки, які вважають, що їх підліток може стати жертвою знущань у середній школі, повинні вжити заходів для захисту їх від насильства.

Батьки можуть обговорити варіанти з шкільними чиновниками, щоб побачити, що можна зробити.

2. *Реляційний (соціальний) булінг*. Цей вид знущань часто важче розпізнати і часто здійснюється за спиною людини, яку піддають знущанню. Це включає:

- брехню, фальшиві чутки та поширення пліток;
- заохочення інших звернутися проти когось;
- постійно залишаючи когось і заохочуючи інших робити те саме;
- соціальне виключення когось із мережі в Інтернеті, кібер-жорстокого поведіння, негативних коментарів до публікацій та зображень;
- пошкодження чиєїсь соціальної репутації чи соціального сприйняття;
- використання принизливих прізвиськ і продовження, коли його просять припинити [6, с. 51].

Хтось переживає це нелегко, коли це переходить, від того, що переходили від свавілля чи переслідування до постійного знущання. Соціальні знущання можуть відбуватися в контексті великих соціальних груп, а також у невеликих соціальних мережах, близькі дружні стосунки або романтичні стосунки. Він може включати прямі соціальні взаємодії або протистояння між школярем, який хуліганить, і школярем хто націлений, а також непрямі дії, які залучають інших членів соціальної групи чи мережі знущання взаємодій [3, с. 47-50].

3. *Словесний булінг*. Словесне знущання – це коли людина використовує словесну мову (наприклад, образи, дражнити тощо), щоб отримати владу над своїми однолітками. Наприклад, менш атлетично нахилений ровесник може бути названий ботаніком або володарем. На відміну від фізичного знущання, за визначенням словесні знущання важче помітити і зупинити. Дорослі не мають можливості зупинити це, і наслідки цього не очевидні. Вербальні знущання можуть бути дуже згубними і можуть мати тривалий психологічний вплив на жертву [8, с. 54-55]. Слова мають безперечну силу. Хоча наслідки фізичних знущань спочатку можуть бути більш очевидними, словесні знущання є більш підступними і протягом тривалих періодів часу руйнують самопочуття та самооцінку дитини. Це може призвести до депресії, тривоги та інших проблем. В крайньому випадку, кілька добре відомих випадків самогубства підлітків були пов'язані з тривалими словесними знущаннями однокласника чи однолітка. До словесних знущань не слід ставитися халатно. Дуже важко зрозуміти, чому хтось хотів би регулярно вживати образи на інших, особливо якщо їм сказали чи попросили припинити.

Можуть бути різні причини, чому хтось діє таким чином по відношенню до інших:

- вони можуть робити це, щоб справити враження на своїх друзів або створити якийсь тип репутації;
- вони, можливо, були знущанні і відвернули увагу, або через те, що вони сердилися, вони нападають на когось іншого;
- вони можуть насолоджуватися увагою або реакцією;
- вони можуть мати проблеми вдома або в школі, тому вони виймають це на когось іншого;

- відсутність впевненості в собі, тому вони діють негативно;
- вони можуть бути злі і розчаровані і хочуть вивезти речі на когось іншого [2, с. 13-15].

Людина над якою знущаються, можуть відчувати багато різних емоцій. Часто молода людина може бути зовні одні, але всередині вони можуть відчувати себе дуже низько. Вони можуть не хотіти показувати, як вони насправді почуваються, якщо інші думають, що роблять велику справу з нічого, або не можуть пожартувати, і, можливо, вони навіть переживають, що це може погіршитися. Вони також можуть почати вірити у словесні знуцання, і це поб'є самооцінку. Щоб зрозуміти, як почувається людина зсередини, важливо спробувати і побачити, як вони можуть почуватися, якщо їх називають ці імена день у день [8, с. 63-66].

4. *Кібербулінг*. Однією з найбільших проблем цифрової доби є кібержорстокість. Попередньо знуцання вимагали певної дії, щоб вступити в силу. У кібер-світі будь-хто може бути агресором. Негативні коментарі які частіше є анонімними мають за собою такі ж погані, як і звичайні види знуцань. Людина за монітором може сказати речі, які ніколи б не сказала своїй жертві в обличчя. Кібербулінг піднявся до мейнстріму, як і Інтернет, його види та форми прояву можуть бути різноманітними, наприклад «тролінг» – це слово символізує провокацію, вона направлена на отримання негативної реакції. Найчастіше, це знуцання, але залежно від контексту це може бути просто нешкідливою забавою [9, с. 116]. Наприклад, якщо перейти до форуму (сторінку), присвяченого баскетболу та розмістити коментар, в якому сказано, що «баскетбол смокче», ймовірно, не є кібер-знуцанням, а натомість деяким нешкідливим тролінгом. Але, постійні активні дії на одну людину із цькуючими коментарями вже переходять межу тролінгу та трансформуються у кібер-жорстокість/ кібербулінг, який важко зупинити. Ви можете заблокувати чийсь обліковий запис, але вони можуть зробити новий. Завдяки культурі сучасних технологій, вони можуть сказати про вас кілька несанкціонованих слів і змусити людей насміхатися та зневажати жертву. Ті, хто атаковані кібержорстоким поведженням, можуть мати тривогу, депресію та суїцидальні тенденції.

Наприклад, Меган Тейлор є найвідомішою жертвою кібербулінгу. Американський підліток, яка померла від самогубства шляхом повішання за три тижні до свого 14-го дня народження. В неї було діагностовано: синдромом дефіциту уваги, депресія та комплекс що до питання її ваги. Вона була описана її батьками як «бульбашкова, недолуга» дівчина, яка відмовляється проводити час зі своїми друзями і сім'єю. На MySpace, популярній у той час платформі соціальних медіа де і стався цей випадок. Прояв такої інтернет агресії, який здавався на перший погляд маленькою помстою з боку подруги, зіграв фінальним ударом [9, с. 110-111].

Знуцання в закладах загальної середньої освіти є поширеною проблемою у всьому світі, і жодна громада не захищена від цієї проблеми, незважаючи на ініціативи проти знуцань, що реалізуються майже скрізь. Дослідження знуцань надали неоднозначні докази природи знуцань, факторів, що сприяють

знуцанню, характеристик хулігана та жертви, фізичних, соціальних, розумових та академічних наслідків знуцань [6, с. 51]. Дослідження також запропонували багато практичних стратегій, які допомагають у запобіганні та зменшенні випадків знуцань у школах. Ефективні програми профілактики знуцань повинні чітко визначати знуцання до громади та включати в свою основу команду, учнів, шкільний персонал, батьків та інших членів громади. Для того, щоб створити безпечне середовище для навчання учнів та вирощування, учні повинні навчитися спілкуватися між собою, ефективно вирішувати конфлікти та навчитися бути співчутливими до інших.

Висновки. Отже, для української культури і ментальності тема цькування актуальна давно, оскільки примус в умовах нерівності влади традиційно і інтенсивно присутня як в вертикальних відносинах (Батько-дитина, вчитель-учень, начальник-підлеглий), так і в горизонтальних (між колегами, однолітками, подружжям, сиблінгами). Дана тема включена в вивчення безпеки освітньої середовища, чверть сучасних українських підлітків хоча б раз брали участь в Булінгу, 13% школярів мають досвід жертв, 20% - агресорів, причому у великих містах рівень булінгу вище, ніж у сільській місцевості. Однак обговорення булінгу і його соціально-культурних передумов в Україні загалом ініціюється зарубіжними дослідженнями і російськими прикладами, тематичних досліджень мало, і вони сфокусовані переважно на характеристиках учасників цькування.

Література

1. Барліт А.Ю. Форми і методи подолання (мінімізації) соціально педагогічної та психологічної проблеми булінгу в освітньому середовищі. *Горизонти освіти*. 2012. №2. С. 44-46.
2. Булінг: ми всі можемо допомогти це зупинити. Посібник для батьків учнів початкових і середніх шкіл. Весна, 2013. 10 с.
3. Воронцова Е. Програма «Профілактика та подолання булінгу у закладах освіти». URL: <http://xn--d1acjtrgde.kiev.ua/2017/08/24/profilaktika-tapodolannya-bulingu-u-zakladah-osviti/> (дата звернення 23.09.2020)
4. Закон України «Про засади запобігання та протидії дискримінації в Україні» (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2013, № 32, ст.412) {Із змінами, внесеними згідно із Законом № 1263-VII від 13.05.2014, ВВР, 2014, 27, ст.915}
5. Комплект освітніх програм «Вирішення конфліктів мирним шляхом. Базові навички медіації». К. 2018. 140 с.
6. Корекційно-розвиткова програма формування стійкості до стресу в дітей дошкільного віку та школярів «Безпечний простір»: навчально-методичний посіб. Київ: НаУКМА, ГЛІФ Медіа, 2017. 208 с.
7. Король А. Причини та наслідки дослідження явища боулінгу. *Відновне правосуддя в Україні*. 2009. № 1 2. 190 с.
8. Малкіна-Пих І. Г. Психологічна допомога в кризових ситуаціях. М.: Изд-во Ексмо, 2005. 960 с.
9. Організація роботи з розв'язання проблеми насильства в школі: навчально-методичний посібник / упорядники Є.В Дубровська., М.Е. Ясеновська. К.: Huss, 2011. 96 с.

ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО МЕНЕДЖЕРА ОСВІТИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

***Анотація.** Статтю присвячено аналізу проблеми розвитку цифрової компетентності майбутнього менеджера закладу загальної середньої освіти. Розглянуто напрями та перспективи розвитку цифрових технологій у менеджерській діяльності в освіті; визначено поняття та охарактеризовано мету розвитку цифрової компетенції; визначено вимоги, які пред'являються до цифрового-освітнього середовища.*

***Ключові слова:** цифрові технології, цифрове-освітнє середовище, заклад загальної середньої освіти, менеджерська діяльність, дистанційна освіта, інформаційно-комунікаційні технології, модель формування компетентності, показники, критерії, рівні сформованості компетентності.*

Постановка проблеми. Реформування галузі освіти, що наразі здійснюється в Україні, потребує оновлення змісту діяльності працівників освіти та модернізації управлінської практики сучасного педагога.

Впровадження в управління освітніми закладами основних принципів і положень теорії соціального управління, технологій менеджменту набуло сьогодні широкого розповсюдження й призвело до виникнення такого науково-практичного напрямку, як освітній менеджмент. Особливо актуальним є цей перехід для такого специфічного об'єкта управління, як освітній заклад [1, с. 71].

Процес об'єднання Європи, його поширення на Схід супроводжується створенням спільного освітнього та наукового простору, а також розробки єдиних критеріїв і стандартів у цій сфері в масштабах усього континенту [2, с. 53]. Модернізація системи освіти потребує дослідження її інноватики, як окремої міждисциплінарної галузі наукового знання. Інтенсивний розвиток інноваційних процесів у сучасних умовах принципово змінює стратегію управління ними. Цілісне осмислення теорії та практики проектування й впровадження інноваційних процесів передбачає розкриття основних тенденцій і суперечностей їх розвитку, формалізацію результатів цих досліджень у вигляді законів, закономірностей, принципів [2, с. 75].

Модернізація механізму управління освітніми закладами є актуальною та відкритою проблемою сьогодення. Незважаючи на значну кількість публікацій стосовно окремих питань управління навчанням і низку масштабних узагальнюючих робіт у цій галузі, проблема раціонального управління закладами освіти ще належить до числа найменш розроблених в українській педагогіці.

На сучасному етапі проводиться велика кількість науково-педагогічних досліджень у сфері освітнього менеджменту як в Україні, так і закордоном. У дослідженнях закордонних авторів останніх років здійснюються спроби

диференціації особливостей управлінської діяльності та розробки на цій основі спеціальних програм підготовки менеджерів різних галузей освіти. Проблеми управління закладами освіти, діяльності управлінських структур залишаються в центрі уваги українських дослідників [3, с. 4].

Дослідження менеджменту освіти найрозвиненіших країн відображено у працях Н. Абашкіної, Л. Ващенко, І. Зязюна, О. Локшиної, М. Лещенко, В. Лугового, Л. Пуховської, А. Парінова, А. Сбруєва, І. Тараненка, Б. Мельниченка, І. Ковчиної, А. Власюка, С. Калашнікової, Г. Дмитренко, В. Олійника, В. Медведя, С. Майбороди, Л. Калініної, К. Корсака та ін. Важливого значення набули: системно-синергетичний підхід до пізнання процесів і явищ у нестабільних системах, розкритий у працях В. П. Андрущенко, Б. С. Гершунського, В. Г. Кременя, В. С. Лутая, К. Поппера, І. Пригожина, Г. Хакена, М. Фуллана; закони й закономірності інноваційного розвитку соціальних систем, описано в працях А. С. Гальчинського, В. М. Гейця, А. К. Кінаха, П.А.Кравченко, М. Портера, В. П. Семиноженка, Н. Р. Юсуфбекової; ідеї модернізації соціально-педагогічних систем охарактеризовано в наукових працях І. А. Зязюна, С. В. Крисяка, В. І. Лугового, В. М. Мадзігона, С. І. Максименка, В. Ф. Паламарчук, Н. Г. Протасової, О. Я. Савченко, О. В. Сухомлинської та інші [4; 5; 6; 7].

Забезпечення та здійснення інноваційного управління освітнім закладом є педагогічною проблемою, що стала предметом дослідження в 90-ті роки ХХ століття та до сьогодні. Відсутність достатньої теоретичної та практичної бази інноваційного управління є складною перешкодою для реалізації державної освітньої політики.

Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти розглядає цифрові технології в освітньому процесі як «інструмент забезпечення успіху» Нової української школи (НУШ).

Сучасні тенденції розвитку сфери освіти дають можливість стверджувати, що у найближчому майбутньому практична діяльність менеджера освіти зазнає суттєвих трансформацій – починаючи від способу реалізації функцій управління закладом освіти та закінчуючи самими функціями, які зміняться змістовно або й взагалі відійдуть у минуле. Очевидним є те, що розвиток інформаційних технологій, яким характеризується сучасне суспільство, змінює підходи до управління сучасним закладом освіти.

При чому, важливо, що «діджіталізація», як тренд останніх років в управлінні закладом освіти проявляється не тільки через впровадження певного програмного забезпечення та автоматизацію систем управління, вона формує принципово нове мислення, нові підходи до взаємодії з учасниками освітнього процесу; до прийняття управлінських рішень у сфері управління закладом освіти.

Сьогодні, у час цифрової революції, цінується гнучкість та адаптивність, знання, готовність використовувати інформаційно-комунікаційні та цифрові технології у менеджерській діяльності та бути відкритим до інновацій. У законі України «Про освіту» визначено наступне трактування дефініції «компетентність». Компетентність – динамічна комбінація знань, умінь,

навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність [8].

Згідно Нової української школи [9], інформаційно-цифрова компетентність передбачає впевнене, а водночас критичне застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі, в публічному просторі та приватному спілкуванні. Інформаційна й медіа-грамотність, основи програмування, алгоритмічне мислення, робота з базами даних, навички безпеки в Інтернеті та кібербезпеці. Розуміння етики роботи з інформацією (авторське право, інтелектуальна власність тощо).

Виходячи з Європейської рамки цифрової компетентності [10], цифрова компетентність – це впевнене, критичне й відповідальне використання та взаємодія з цифровими технологіями для навчання, професійної діяльності (роботи) та участі у житті суспільства. Основні когнітивні поняття цифрової компетентності у баченні європейських експертів, це – запам'ятовування, розуміння, застосовування, оцінювання та створення.

Цифрові ресурси, згідно рамки, це – ресурси, необхідні для ефективного та відповідального використання та створення контенту, а також для обміну цифровими ресурсами для потреб навчання.

Також у рамці подано відповідні дескриптори та назви компетентностей (що стосуються кожної сфери); рівні грамотності (за кожною компетентністю); приклади знань, навичок та ставлення (застосовані до кожної з компетентностей). Слід зазначити, що дана модель спрямована на виконання стратегії «Європа 2020», яка визначає ключову роль, що відіграють інформаційно-комунікаційні технології для підтримки громадян Європи, підвищення довіри до ІКТ та конкурентоспроможності.

Оновлення української школи потребує впровадження в навчальний процес нових освітніх технологій. Одним із шляхів створення такої школи є застосування ІКТ-технологій у навчальному процесі. За словами Л.Гриневич: «Наскрізне застосування ІКТ в освітньому процесі та управлінні закладами освіти і системою освіти має стати інструментом забезпечення успіху Нової школи».

Метою дослідження є відокремлення основних проблем розвитку цифрової компетентності у майбутнього менеджера освіти.

Виклад основного матеріалу. У сучасних умовах становлення ринкової економіки система освіти зазнала певної трансформації. В першу чергу це відбувається на управлінському рівні, демократизується процес прийняття рішень, освітні заклади набувають нових демократичних рис, більшої самостійності в управлінській діяльності. З огляду на сучасні тенденції розвитку освіти, впровадження інновацій та їх успішна реалізація, в першу чергу, залежить від професіоналізму та рівня компетентності адміністрації навчального закладу. Згідно закону України «Про освіту» стаття 26 дає пояснення що до функцій керівника закладу освіти.

Керівник закладу освіти здійснює безпосереднє управління закладом і несе відповідальність за освітню, фінансово-господарську та іншу діяльність закладу освіти.

Повноваження (права та обов'язки) та відповідальність керівника закладу освіти визначаються законом та установчими документами закладу освіти.

Керівник є представником закладу освіти у відносинах з державними органами, органами місцевого самоврядування, юридичними та фізичними особами та діє без довіреності в межах повноважень, передбачених законом та установчими документами закладу освіти.

Виходячи з закону «Про освіту» менеджер освіти – це водночас і людина в цілому, і індивід (представник людського роду), і особистість. За своєю суттю властивості індивіда та властивості особистості створюють індивідуальність кожної людини.

Менеджер освіти – це зріла за всіма ознаками людина, що не лише сама може прогнозувати своє майбутнє та майбутнє своїх підлеглих, а також і планувати та реалізовувати свої плани, бути відповідальною за свої вчинки.

Ефективний менеджер освіти – це особливий психологічний стан професійного управлінця, який упевнений у собі, ініціативний, прагне досягти внутрішньої свободи і позитивного кінцевого результату; відкритий до новітньої зовнішньої та внутрішньої інформації; приймає продуктивні рішення, знаходить оптимальні виходи зі складних ситуацій, сприяє впровадженню механізмів виживання (адаптації, демократизації, гуманізації, співробітництва); обґрунтовує доцільність і вірогідність реалізації бажань, свідомо йде на ризик; готовий до непередбачених подій, незважаючи на продуктивність стратегії; здатний до творчості, сміливого експериментування; уважно аналізує помилки; розширює межі конкретності, мислить ефективними схемами; прагне до самоактуалізації та усвідомлення майбутнього; добирає розумних і творчих виконавців, сприймає їх як унікальних осіб, оцінює кожного за реальними результатами роботи; готовий до діалогу, уміє впливати на підлеглих засобами переконання, розкриття перспективи особистісного та професійного зростання, матеріального забезпечення через свою комунікативність; орієнтує колектив на співпрацю, виховує однодумців; продуктивно працює в ситуації постійної невизначеності, внутрішньої і соціальної стабільності в процесі змін.

Управлінська компетентність як основа професійної діяльності менеджера освіти характеризується особливостями усвідомлених поведінки та діяльності людей в організації та є часткою сфери культури праці, культури професійної управлінської діяльності. В особистісному плані управління визначається певними особливостями, якостями та стилем діяльності керівника, що безпосередньо впливають на організацію співробітництва працівників у досягненні загальної мети організації.

Розвиток України як сучасної європейської держави з високим рівнем освіти вимагає від менеджерів освіти оволодіння сучасною наукою управління та її методологією. Професіоналізація керівників потребує особливої уваги в нових умовах, управління освітнім процесом у країні й у сучасному

навчальному закладі, де керівник відіграє першорядну роль у впровадженні інновацій, як тих, які ініціюються «зверху», так і тих, які продукуються в навчальному закладі. На сучасному етапі в закладах освіти значно зросла потреба в модернізації організації структур управління.

Сучасна практика освітнього менеджменту на рівні вищої та середньої освіти в Україні свідчить, що поширенню його концептуальних засад та ідей заважають такі причини. По-перше, це швидкий темп зростання суспільних потреб, розповсюдження технічного прогресу, численні наукові відкриття. Вимоги часу змушують школу переглянути та трансформувати власну систему підготовки здобувачів освіти на отримання результату – конкурентоспроможного фахівця, що матиме вигідне положення на ринку праці. По-друге, шлях до європейської та світової інтеграції, обраний Україною, зумовив необхідність інтенсивних змін у всіх галузях суспільного життя. Ці зміни зумовлені багатьма чинниками, серед яких важливе місце посідають трансформаційні процеси в соціальній сфері та формування нових цілей в освіті – роль школи набуває особливої значущості у становленні та розвитку особистості, визначенні її життєвих пріоритетів та окресленні планів на майбутнє. Шкільна освіта перетворюється на стратегічну сферу нової демократичної держави та має перебувати в центрі уваги всіх державних і громадських кіл суспільства. Ключовою фігурою у реалізації реформ у навчальному закладі є керівник навчального закладу – саме він є основним транслятором процесів модернізації у практику [11, с. 7]. В умовах докорінного реформування концептуальних, організаційних і структурних засад вітчизняної освіти з метою виведення її на рівень досягнень розвинутих країн світу вирішальна роль відводиться готовності педагогічних кадрів до реалізації поставлених завдань. Вони мають стати рушійною силою відродження та створення якісно нової системи освіти. Підготовка педагогічних працівників є центральним завданням модернізації освіти, провідним принципом державної освітньої політики. Таким чином, керівник навчального закладу повинен не тільки постійно вивчати методичний рівень кожного члена педагогічного колективу, знати його потреби, створювати умови для розвитку та самовдосконалення, а й «вирощувати» з учителів середньої школи висококваліфікованих професіоналів, які передусім володіють глибоким знанням свого предмета, навичками використання інноваційних технологій навчання та виховання, організації пізнавальної діяльності школярів і спецкурсів [11, с. 18]. Сучасний керівник навчального закладу для здійснення управління інноваційною діяльністю повинен бути обізнаним з інноваційною педагогікою й освітнім менеджментом, мотивованим на виконання управлінських функцій, мати позитивний досвід керівництва педагогічним колективом і бути творчою особистістю. І хоча вищезазначені якості притаманні більшості, певна частина керівників не має достатньої фахової кваліфікації в галузі інноваційного освітнього менеджменту [11, с. 22]. З огляду на це, актуальним було б впровадження спеціальної підготовки (навчання) керівників навчальних закладів до інноваційного управління в освітніх установах. Застарілі технології управління, авторитарний стиль управління,

ієрархічна структура підлеглих, безумовний авторитет керівника закладу освіти та його відмова делегувати свої повноваження все ще є явищем у механізмі управління навчальних установ. Розвиток освітнього закладу – це своєрідний процес засвоєння інновацій. Тобто розвиток можливий тільки за рахунок нового: технологій, підходів, методів, змісту роботи, організаційних структур [2, с. 4]. Упровадження інновацій, нових технологій, задоволення потреб, що постійно змінюються, є складним і водночас необхідним етапом для керівника навчального закладу, тому що рішення потрібно приймати швидко та вчасно. Основним джерелом для визначення стратегічних напрямів розвитку педагогічної освіти в Україні є вивчення та аналіз досвіду підготовки викладачів закордоном. Країні необхідні суттєві зміни в системі професійної підготовки викладачів, які відповідатимуть сучасним освітнім пріоритетам і завданням. Саме тому для українських педагогів інтерес становить досвід демократичних країн у напрямі підготовки педагогічних кадрів [12, с. 165].

В умовах цифрової трансформації економіки України домінуючим елементом системи «освіта - наука - виробництво» стає освіта. Це пов'язане з тим, що саме освіта, сприяючи розвитку людського капіталу, забезпечує формування моделей компетенцій, які відображають вимоги цифрової економіки до знань, навичок і умінь персоналу. Подібні моделі, охоплюючи спектр навичок, умінь і знань, відображають тенденції розвитку цифрового суспільства, зокрема, необхідність в безперервному навчанні персоналу [20; 21]. Освітні структури є ключовою ланкою підготовки фахівців в області створення нових цифрових технологій і їх застосування в сфері практичної діяльності. Тому така складова інтелектуального капіталу, як людський капітал, в цифровій трансформації відіграє особливу роль. Важлива також стратегія розвитку людського капіталу і його оцінка. Ключовими складовими оцінки людського капіталу, як фактора ефективності цифрової трансформації, є, по-перше, цифрові компетенції персоналу, а по-друге, обсяг коштів, інвестованих в розвиток людського капіталу.

Нові виклики зовнішнього середовища, обумовлені цифровою трансформацією макроекономічної системи, призводять до того, що традиційна модель освіти, в якій домінували процеси отримання знань, в умовах цифровізації економічної системи стає не конкурентоздатною. Ефективність цифрової трансформації економічних систем на макро-, мезо- і мікрорівнях обумовлюється не просто високим рівнем знань персоналу. необхідно сформувати постійно оновлюються системи управління знаннями. Тому освітній процес в цифрову економіку доцільно розглядати в контексті реалізації принципів безперервного навчання персоналу. Реалізація подібного підходу вимагає кардинальної зміни всієї парадигми освіти, розробки інноваційних моделей освітнього процесу, інтегруючого нові освітні технології. В першу чергу, це стосується інтеграції в освітній процес технологій машинного навчання, штучного інтелекту, впровадження інформаційно-освітньої та цифрового середовища в навчальних закладах і т.д. Логіка компетентнісного підходу означає, що здобувачі освіти повинні свідомо взяти на себе відповідальність за особисте навчання. Необхідність відмови від практики

простий ретрансляції знань диктує потребу створення механізму освоєння здобувачами освіти процесів пошуку, обробки та використання інформації. Згідно компетентнісного підходу базову освіту, що охоплює сукупність знань, доповнюється набором ключових компетенцій і надпрофесійних навичок [20; 21]. Згідно з дослідженнями, проведеними в 2016 р канадською Радою з інформаційно-комунікаційних технологій (Information and Communications Technology Council – ICTC), надпрофесійних і цифрові компетенції повинні охоплювати цифрові і технічні навички, грамотність в області інформаційних систем і інформаційно-комунікаційних технологій, вміння використовувати програмне забезпечення для офісів та SMAC-технології (соціальність, мобільність, аналітика та хмари - social - mobile - analytics - cloud (SMAC)). В процесі спільної проектної діяльності випускники повинні підтримувати цифровий зв'язок між учасниками проекту і вміти застосовувати на практиці технології, що лежать в основі Інтернет речей (Internet of Things - IoT).

На сьогоднішній день провідні світові держави зіткнулися з проблемою підтримки високих темпів економічного зростання в умовах дефіциту різних видів ресурсів. Подібна проблема може бути ефективно вирішена шляхом глобальної автоматизації (включаючи роботизацію) виробничих процесів, розвитку цифрових інфокомунікаційних технологій і їх використання не тільки у виробничій сфері, але і в суспільному житті. Для цього необхідно активно розвивати цифрові навички населення. Так, країни Європейського союзу, вирішуючи це завдання, орієнтуються на Європейську модель цифрових компетенцій для освіти (EU Digital Competence Framework for Educators) Відповідно до цієї моделі, саме цифрові навички лежать в основі цифрових компетенцій. У свою чергу, цифрові навички охоплюють дві складові. Перша складова об'єднує призначені для користувача навички, а друга складова характеризує професійні навички. Структурно призначені для користувача цифрові навички об'єднують ряд елементів, які можна згрупувати, виділивши блоки базових і похідних цифрових навичок. В нашій країні в якості однієї з пріоритетних завдань визначено завдання підвищення рівня цифрової грамотності населення. Вирішуючи це завдання, слід враховувати, що цифрова грамотність (digital fluency) визначається набором знань та умінь, які необхідні для безпечного та ефективного використання цифрових технологій і ресурсів Інтернету. Тому, розробляючи програми підвищення цифрової грамотності менеджерів закладів освіти, слід забезпечити баланс між теорією та практикою. Це особливо важливо, оскільки цифрові компетенції (digital competencies), що лежать в основі цифрової грамотності, відображають здатність персоналу вирішувати різноманітні прикладні завдання в різних областях знань з використанням інформаційно-комунікаційних технологій. Цифрові компетенції охоплюють, по-перше, вміння застосовувати цифрові технології для створення різного контенту і його практичного використання, включаючи пошук і обмін інформацією при взаємодії з іншими користувачами, а по-друге, здатність програмувати різні моделі, що відображають процеси, що протікають в різних областях знань. Виділення цифрової компетентності як окремої складової

професійної компетентності менеджера обумовлено активним використанням інформаційно комунікативних та цифрових технологій у всіх сферах людської діяльності, в тому числі і в освіті.

Українським інститутом майбутнього наведено поняття що таке цифровізація[4]:

- Цифровізація (з англ. digitalization) — це впровадження цифрових технологій в усі сфери життя: від взаємодії між людьми до промислових виробництв, від предметів побуту до дитячих іграшок, одягу тощо. Це перехід біологічних та фізичних систем у кібербіологічні та кіберфізичні (об'єднання фізичних та обчислювальних компонентів). Перехід діяльності з реального світу у світ віртуальний (онлайн).

- Цифрові технології: Інтернет речей, роботизація та кіберсистеми, штучний інтелект, великі дані, безпаперові технології, адитивні технології (3D-друк), хмарні та туманні обчислення, безпілотні та мобільні технології, біометричні, квантові технології, технології ідентифікації, блокчейн тощо.

- Цифрова компетентність менеджера закладу освіти [13] – це складне динамічне цілісне інтегративне утворення особистості, яке є його багаторівневою професійноособистісною характеристикою в сфері цифрових технологій і досвіду їхнього використання, що обумовлене з одного боку потребами та вимогами цифрового суспільства, а з іншого появою цифрового освітнього простору, який змінює якість управління закладом освіти та освітню (навчально-виховну) взаємодію всіх її учасників, характеризується широким залученням мережі Інтернет, цифрових систем зберігання систематизацією даних, а також автоматизованих цифрових аналітичних систем (на основі нейромереж та штучного інтелекту), що дозволяє ефективніше здійснювати професійну діяльність та водночас вимагає (можливо - стимулює або потребує) постійного професійного саморозвитку.

Проблема формування професійної компетентності менеджерів знаходить віддзеркалення у багатьох працях науковців. Зокрема питанням розвитку інформаційної компетентності присвячені праці відомих українських науковців: І. Зязюна, Р. Гуревича, С. Сисоевої, В. Петрук, В. Краєвського І. Зимньої та інших. ІКТ-компетентність у тому числі і цифрова заслуговує на особливу увагу тому, що саме вона дає можливість особистості бути сучасною, активно діяти в інформаційному середовищі, використовувати найновітніші досягнення техніки в своїй професійній діяльності. Слід відмітити, що майже всі науковці виділяють цю компетентність як обов'язкову складову професійної компетентності не тільки педагога, а також і керівників закладу освіти. Згідно теорії В.В. Краєвського, у складі будь-якої компетентності можна виділити чотири загальні елементи:

- мотиваційно-цільова компонента;
- когнітивна компонента;
- операційно-діяльнісна компонента;
- рефлексійна компонента.

Ціннісно-мотиваційна компонента включає мотиви, мету, потреби в професійному навчанні, вдосконаленні, самовихованні, саморозвитку, ціннісні

установки актуалізації в професійній діяльності, стимулює творчий прояв особи в професійній діяльності. Він припускає наявність інтересу до професійної діяльності, який характеризує потребу людини в знаннях, в оволодінні ефективними способами організації професійної діяльності. Також ціннісномотиваційний компонент включає мотиви здійснення педагогічної діяльності, спрямованість на передачу суми знань і розвиток особистості здобувачів освіти.

Когнітивна компонента повинна забезпечити вільне володіння менеджером навичками опрацювання інформації та роботи з інформаційними об'єктами, які відповідно впливають на навички вдосконалення професійних знань і умінь, знання комунікативних зв'язків як по вертикалі так і по горизонталі. Рівень розвитку когнітивного компоненту визначається повнотою, глибиною, системністю знань менеджера в його предметній області.

Операційно-діяльнісна компонента – це активне застосування інформаційних технологій і комп'ютера в професійній діяльності як засобів пізнання і розвитку ІКТ-компетентності, самовдосконалення і творчості, а також виховання подібних якостей у своїх підлеглих. У діяльнісному компоненті цифрової компетентності менеджера закладу освіти, можна виділити два рівні: базовий і предметно-орієнтований. Під базовим рівнем розуміється інваріант знань, умінь і досвіду, необхідний менеджеріві для вирішення професійних завдань, перш за все, засобами комп'ютерних технологій загального призначення. На цьому рівні цифрова компетентність включає використання інформаційних технологій сучасного суспільства (комп'ютерних, мультимедійних, Інтернету, електронних засобів масової інформації, мобільних телефонів і т.п.) для пошуку, доступу, зберігання, оброблення, уявлення і обміну інформацією яку використовують для прийняття управлінських рішень, а також для комунікації з усіма учасниками освітнього процесу. Предметно-орієнтований рівень припускає освоєння і формування готовності до впровадження в освітню діяльність спеціалізованих технологій і ресурсів, розроблених відповідно до вимог змісту того або іншого навчального предмету. Сфера рефлексивного компонента цифрової компетентності менеджера визначається відношенням майбутнього керівника до себе і до світу, до своєї практичної діяльності та її здійснення. Вона включає самосвідомість, самоконтроль, самооцінку, розуміння результатів своєї діяльності, відповідальності за результати своєї діяльності через засоби ІКТ. Розвиток кожного компоненту цифрової компетентності пов'язаний з формуванням його характеристик і властивостей як частини цілісної системи. Цифрова компетентність передбачає впевнене, а водночас критичне застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі, в публічному просторі та приватному спілкуванні. Інформаційна й медіа-грамотність, основи програмування, алгоритмічне мислення, робота з базами даних, навички безпеки в інтернеті та кібербезпеці. Розуміння етики роботи з інформацією (авторське право, інтелектуальна власність тощо).

Зважаючи на те, що ми живемо в інформаційному суспільстві, сучасний менеджер освіти має вміти опрацьовувати великі об'єми інформації: нормативно-правові документи, фінансові-економічні звіти, облік навчального навантаження тощо; володіти навичками презентації інформації: створювати наукові, інформаційні, рекламні проекти тощо; бути комунікабельним: проводити вебінари, веб-конференції, он-лайн наради; вміти створювати цифровий контент: звіти, віртуальні кімнати, інформаційні сайти тощо; забезпечувати цифрову та інформаційну безпеку закладу освіти.

Не менш важливу роль для сучасного менеджера освіти відіграє професійна залученість, спрямована на використання професійного середовища, тобто використання менеджером цифрових технологій у професійній взаємодії з колегами, учнями, батьками та іншими зацікавленими особами, а також на розвиток установи.

Таблиця 1

**Основні дефініції
цифрової компетентності менеджера освіти [13]**

Менеджер в цифровому суспільстві	
1.1. Цифрове суспільство	Використання цифрових технологій та сервісів для: – розуміння ролі цифрових ресурсів у житті громадянина та суспільства;
	- вирішення проблем та завдань у повсякденному житті, професійної та особистої взаємодії, спілкування, перегляду освітніх ресурсів, даних та відомостей; – участі у суспільній діяльності; – захисту своїх прав та свобод, вираження власної громадянської позиції.
1.2. Електронне урядування	Використання цифрових технологій та сервісів для: – підтримки та участі у електронному урядуванні; – розуміння понять “відкриті дані”, “електронна ідентифікація громадян”, “цифрові державні платформи” тощо; – здійснення/забезпечення шкільного врядування та документообігу.
1.3. Електронна школа	Використання цифрових сервісів та технологій для: – роботи з “цифровим робочим місцем” менеджера та його формування/розбудови/функціонування; – створення “цифрового робочого місця” підлеглих; – розбудови цифрового освітнього середовища закладу (класу); – заохочення батьків та громадськості до ефективного використання цифрового освітнього середовища закладу (класу); – планування та моніторингу освітнього процесу (ведення цифрових журналів, щоденників, планів уроків, тестування здобувачів освіти, статистичних звітів тощо) на основі

Продовження таблиці 1

	використання цифрового освітнього середовища закладу; – активного сприяння подальшому розвитку освітньої політики використання цифрових технологій в закладі освіти.
1.4. Електронне навчання	Використання цифрових сервісів та технологій для: – навчання впродовж життя (для самоосвіти та підвищення кваліфікації, професійного мережевого спілкування, тощо);
1.5. Безпека в цифровому суспільстві	Використання цифрових сервісів та технологій для: – розпізнавання та протидії маніпуляційних технологій і пропаганди, перевірки надійності джерел і достовірності даних, небезпек в цифровому просторі; – розуміння важливості відповідальної і безпечної поведінки в цифровому просторі; – уникнення ризику для здоров'я і загроз для фізичного і психологічного благополуччя при роботі у цифровому просторі; – запобігання онлайн-злочинів в цифровому суспільстві; – формування вміння захистити цифрових пристрої, дані та освітні ресурси; – знання заходів безпеки, розуміння персональної відповідальності кожного щодо ризиків та загроз при використанні цифрових пристроїв і мереж; – захисту персональних даних та приватності; – захисту навколишнього середовища, тобто розуміння впливу цифрових технологій на навколишнє середовище, з точки зору їх утилізації, а також їх використання, що може нанести шкоду, наприклад, об'єктам критичної інфраструктури тощо.

Організація нового освітнього середовища потребує широкого використання нових цифрових технологій в управлінні закладами і системою освіти та має стати інструментом забезпечення успіху Нової української школи. Запровадження цифрових технологій в освітній галузі має перейти від одноразових проєктів у системний процес, який охоплює всі види діяльності. Цифрові технології суттєво розширяють можливості менеджера та оптимізують управлінські процеси.

Висновки. Інноваційний розвиток освіти, на думку вітчизняних дослідників, гальмується неготовністю багатьох педагогів та керівників до інноваційної освітньої діяльності, сприйняття та застосування інновацій. Ця проблема стає надзвичайно актуальною останнім часом, коли набули поширення нові інноваційні освітні технології, застосування яких відповідає потребам і запитам сучасної здобувачів освітянської молоді, надає певні конкурентні переваги закладам освіти. Вимогою новітнього часу є інноваційна освіта, яка заснована на інтеграції найбільш сучасних і ефективних технологій з інтенсивною науковою діяльністю відповідно до потреб ринкової економіки та

демократичної культури. Перенесення ідей західних шкіл щодо освітнього менеджменту в українське середовище потребує адаптації до сучасних умов розвитку економіки України. Необхідність застосування світових здобутків менеджменту в українське середовище як інтегрованого знання, отриманого шляхом узагальнення різних національних шкіл менеджменту та різних національних економічних моделей і їх переформатування під наше світобачення є нагальною потребою часу. Зберігаючи досягнення минулих десятиліть, теорія освітнього менеджменту в Україні одночасно адаптується до сучасних вимог і міжнародних стандартів. Для вирішення управлінських функцій сучасним менеджером закладу освіти, він повинен вміло застосовувати цифрові технології в навчальному процесі, впроваджувати цифровізацію управління освітнього процесу, удосконалювати інформаційно цифрову інфраструктуру освітньої діяльності, сприяти постійній підготовці (перепідготовці) педагогічних кадрів, щодо використання цифрових технологій в освіті, розвивати цифрові компетентності у всіх учасників освітнього процесу (батьків, здобувачів освіти, обслуговуючого персоналу, тощо). Тому ми вважаємо що розвиток цифрової компетенції сучасного менеджера освіти це є одним з основних якісних показників його підготовки у ЗВО.

Література

1. Буга О. І. Навчання майбутніх учителів трудового навчання (технологій) педагогічному менеджменту. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. Умань : ПП Жовтий О.О., 2010. Ч. 2. С. 71-78.
2. Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи : монографія / [за ред. П. Ю. Сауха]. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. 444 с.
3. Смолей В. В. Теорія і практика управління загальною середньою освітою в Україні (1939-2011 роки) як історико-педагогічна проблема. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Серія: Педагогіка. 2011. № 5. – С. 3-9.
4. Інноваційна стратегія українських реформ / [Гальчинський А. С., Геєць В. М., Кінах А. К., Семиноженко В. П.]. К. : Знання України, 2004. 338 с.
5. Кремень В. Освіта і наука України : шляхи модернізації : (факти, роздуми, перспективи) / Кремень В. К. : Грамота, 2003. 216 с.
6. Кремень В., Ткаченко В. Україна: альтернативи поступу. К. : ARC–UKRAINE, 1996. 793 с.
7. Паламарчук В. Ф. Інноваційні процеси в педагогіці. К. : Освіта, 1994. 87 с.
8. Про освіту. Закон України. URL: https://www.pedrada.com.ua/files/articles/1484/Zakon_Pro_osvitu_2019_Pedrada.pdf (дата звернення: 07.05.2020 р.).
9. Нова українська школа. URL: <https://nus.org.ua/> (дата звернення: 07.02.2020 р.).
10. European Digital Competence Framework for Citizens (DigComp). URL: <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1315&langId=en> (дата звернення: 07.02.2020 р.).

11. Модернізація освіти в Україні. Аналітичний огляд результатів всеукраїнського опитування керівників загальноосвітніх навчальних закладів у 2004. К. : К.І.С., 2004. 32 с.

12. Шандрук С. І. Проблема ефективного вчителя в порівняльній педагогіці США. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету*. Серія: Педагогіка. 2012. № 3. С. 164-169.

13. Опис цифрової компетентності педагогічного працівника. URL: <http://elibrary.kubg.edu.ua/> (дата звернення: 07.05.2020 р.).

14. Україна 2030Е – країна з розвинутою цифровою економікою. URL: <https://strategy.uifuture.org/> (дата звернення: 07.05.2020 р.).

15. Волобуєва Т.Б. Сучасні освітні моделі. Інноваційні освітні системи / Волобуєва Т.Б. Донецьк : Каштан, 2007. 96 с.

16. Освітній менеджмент : [навч. пос. / за ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки]. К. : Шкільний світ, 2003. 400 с.

17. Паламарчук В. Ф. Інноваційні процеси в педагогіці. К. : Освіта, 1994. 87 с.

18. Beare H., V. J. Caldwell, R. H. Millikan. A model for managing an excellent school. In *Creating an excellent school: some new management techniques*. London: Routledge, 1989. С. 125-150.

19. Голдратт Е.М., Кокс Дж. Мета. Процес безперервного поліпшення. / Пер. з англ., 5-е изд. - Минск: Попурри, 2019. 400 с.

20. О'Коннор Д., Макдермотт І. Мистецтво системного мислення: Необхідні знання про системи і творчому підході до вирішення проблем. / Пер з англ., 4-е изд. - М.: Паблішер, 2014. - 254 с.

21. Катькало В.С., Волков Д.Л., Баранов І.М., Зубців Д.А., Соболев О.В., Юрченков В.І., Старовойтов А.А., Сафронов П.А. Більше ніж навчання: як розвивати цифрові навички. / Аналітичний звіт до III Міжнародної конференції. - М.: АНОДПО «Корпоративний університет Ощадбанку», 2018. 122 с.

УДК 378.14:61

Тимофєєва І.Б.,
Москаленко І.І.

ЯКІСТЬ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ: БАЗОВІ ПОНЯТТЯ ДОСЛІДЖЕННЯ

Постановка проблеми. Початок ХХІ ст. характеризується ґрунтовним обговоренням і широким дослідженням питань якості освіти як умови сталого розвитку суспільства. Концептуальні засади якості освіти регламентуються державними документами: Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 р., Концепція забезпечення якості освіти України («Towards Trust in Quality Assurance System» № 516935-TEMPUS-1-2011-1-FITEMPUS-SMGR, 2011–2014), Концепція «Нова українська школа» (2016 р.), Закон України «Про освіту» (2017 р.), Закон України «Про загальну середню освіту» (1999 р. зі змінами 2017 р.) Закон України «Про вищу освіту» (2014 р.).

Якість освіти є національним пріоритетом, передумовою національної безпеки держави, одним із ключових понять сучасної світової педагогічної науки, яке тлумачать як сукупність властивостей, ознак, що відображають суттєву визначеність об'єкта, завдяки якій він є саме таким, а не іншим. Це засвідчує і мета, визначена у Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р., а саме: підвищення доступності якісної, конкурентоспроможної освіти відповідно до вимог інноваційного сталого розвитку суспільства, економіки; забезпечення особистісного розвитку людини згідно з її індивідуальними здібностями, потребами на основі навчання протягом життя.

На шляху розвитку інформаційного суспільства та суспільства знань якісна освіта є одним із головних чинників успіху, а педагог є одночасно і об'єктом, і провідником позитивних змін. У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 рр. зазначено, що одним із ключових напрямів державної освітньої політики має стати розвиток наукової та інноваційної діяльності в освіті, підвищення якості освіти на інноваційній основі, переорієнтація змісту освіти на цілі сталого розвитку.

Сучасні зміни у вітчизняній освіті, і зокрема, зумовлені необхідністю створення якісно нової системи з урахуванням міжнародного досвіду і реальних потреб суспільства в самодостатніх, освічених культурно й духовно багатих особистостях, здатних створювати імідж країни та завойовувати міжнародний авторитет. Основи особистості формуються в дитячому віці, тому якість освітніх послуг у закладах загальної середньої освіти багато в чому визначає успішність її подальшого становлення.

Розвиток загальної середньої освіти залишається одним із пріоритетних напрямів державної політики в галузі освіти. Основними завданнями цієї ланки державою визначено: створення належних умов для отримання дітьми якісної освіти, забезпечення дієвості особистісно орієнтованої освітньої системи та реалізація принципів демократизації, гуманізації та індивідуалізації, інтегративності педагогічного процесу в закладі загальної освіти. Це сприятиме своєчасному становленню і всебічному розвитку життєво компетентної особистості дитини, формуванню її фізичної і психологічної готовності до нової соціальної ролі.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Різні аспекти проблеми якості освіти досліджуються вітчизняними вченими, а саме:

- філософські засади якості освіти (В. Андрущенко, В. Кремень, К. Левківський, В. Огнев'юк, І. Предборська та інші);
- теоретико-методологічні засади поняття «якість освіти», її основні складники (І. Булах, С. Кретович, Е. Коротков, О. Локшина, Т. Лукіна, В. Луговий, В. Лунячек, О. Ляшенко, О. Рузанова, О. Савченко та інші);
- критерії і показники якості навчання (Т. Лукіна, О. Ляшенко, О. Савченко та інші);
- моніторинг якості освіти (Г. Єльнікова, С. Кретович, К. Крутій, О. Локшина, Т. Лукіна, О. Ляшенко, С. Одайник та інші).

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні базових понять дослідження проблеми якості освітнього процесу в закладі загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розроблення теоретичних і методичних засад процесу забезпечення якості освітнього процесу в закладі загальної середньої освіти потребує виокремлення науково-термінологічного апарату й уточнення змісту базових понять дослідження.

Базовим поняттям, яке утворює нормативне підґрунтя вирішення досліджуваної проблеми є «якість освіти». Передусім варто зазначити, що якість – це категорія філософська, об'єктивна і загальнонаукова. Тому її сутність можна тлумачити з позицій філософії, економіки, педагогіки.

Якість – внутрішня визначеність предмета, що становить специфіку, котра відрізняє його від усіх інших; ступінь вартості, цінності, придатності чого-небудь для його використання за призначенням; та чи інша характерна ознака, властивість, риса кого-, чого-небудь; сукупність характеристик продукції або послуг щодо здатності задовольняти встановлені та передбачені потреби [2, с. 1542].

У цілому якість визначають як сукупність властивостей, ознак, що висловлюють суттєву визначеність об'єкта, завдяки якій він є саме таким, а не іншим. Якість освіти – відповідність результатів навчання вимогам, встановленим законодавством, відповідним стандартом освіти та/або договором про надання освітніх послуг.

Дефініція поняття «якість освіти» характеризується багатозначністю. У колі науковців тривають постійних обговорень щодо визначення якості освіти, починаючи з навчальних досягнень учнів та студентів і закінчуючи якістю діяльності освітніх закладів та якістю надання ними освітніх послуг.

У вітчизняному філософському дискурсі якість освіти – предмет дослідження сучасних науковців В. Андрущенко, В. Кременя, К. Левківського, В. Огнев'юка, І. Предборської та ін.

С. Одайник вважає, що якість освіти відображає різні аспекти освітнього процесу – філософські, соціальні, педагогічні, політико-правові, демографічні, економічні тощо. Вона поєднує властивості й характеристики освітнього процесу та його результату, які спроможні задовольняти освітні потреби всіх суб'єктів освітнього процесу. Якість освіти має теоретичний і практичний аспекти [10, с. 65].

Важливою проблемою сьогодення є забезпечення високої якості освіти, що визнається визначальним фактором розвитку та необхідною умовою успішного існування будь-якої країни. Якість освіти відстежується за допомогою моніторингу, який у галузі освіти розуміється як систематичні процедури збору даних щодо важливих аспектів освіти на національному, регіональному та місцевому рівнях з метою безперервного відстеження її стану та прогнозування розвитку [1, с. 30-31].

Якість освіти, як зазначає В. Луначек, – це соціальна категорія, що визначає стан і результативність процесу освіти в суспільстві, її відповідність потребам і очікуванням суспільства (різних соціальних груп) у розвитку й

формуванні громадянських, побутових і професійних компетенцій особистості; певний рівень знань і умінь, розумового, морального і фізичного розвитку, якого досягають ті, хто навчається на певному етапі відповідно до цілей, що плануються; ступінь задоволення очікувань різних учасників процесу освіти від освітніх послуг, що надаються освітніми установами. Якість освіти вимірюється її відповідністю освітньому стандарту і залежить від рівня престижу освіти в суспільній свідомості і системі державних пріоритетів, фінансування і матеріально-технічної оснащеності освітніх установ, сучасної технології управління ними [5, с. 307-308].

Як педагогічна категорія «якість освіти», на переконання О. Ляшенко, є квінтесенцією:

1) сутності поняття;

2) процедур діагностування;

3) аналізу явищ і властивостей суб'єктів освітнього процесу. У цьому сенсі вона має відповідати:

– особистісним і суспільним цілям освіти;

– політичній стратегії її розвитку в контексті вітчизняних і світових тенденцій;

– закономірностям менеджменту освіти на різних рівнях управління [7].

Якість освіти в узагальненому визначенні та своєму підсумковому представленні є комплексом характеристик компетентностей і професійної свідомості, що відбивають здатність фахівця здійснювати професійну діяльність відповідно до вимог сучасного етапу розвитку економіки, на визначеному рівні ефективності та професійного успіху, із розумінням соціальної відповідальності за результати професійної діяльності [8, с. 29-34].

Т. Лукіна визначає якість освіти як збалансовану відповідність певного освітнього рівня (загальної середньої, професійно-технічної, вищої тощо) численним потребам, цілям, умовам, затвердженим освітнім нормам і стандартам, яка встановлюється для виявлення причин порушення цієї відповідності та управління процесом поліпшення встановленої якості. Вона зазначає, що якість освіти вивчається як комплексне поняття в межах квалітології – триєдиної науки, що охоплює теорію якості, кваліметрію і теорію управління якістю. Кожен з цих трьох складників має певний набір критеріїв і показників якості освіти, які дають змогу різнобічно оцінити будь-яку систему освіти за зовнішніми та внутрішніми її параметрами. Якість освіти характеризується багатомірністю та багатопараметричністю. Вчена виокремлює два підходи до визначення терміну «якість освіти» – нормований і управлінський. Загалом же якість освіти, на її думку, відбиває розвиток системи освіти й суспільства в певний період та змінюється з часом залежно від вимог особистості, суспільства і держави [4, с. 1017-1018].

Як зазначають Т. Лукіна та О. Ляшенко, до специфічних характеристик якості освіти відносяться багатоаспектність, багаторівневість, багатосуб'єктність, багатокритеріальність, поліхромність, невизначеність, змінюваність та керованість, інваріантність та варіативність.

Важливим у науковому світі є питання оцінки якості освіти. Так,

П. Дмитренко виділяє три підходи до оцінювання якості освіти:

– перший – теоретичний, полягає в теоретико-методичному дослідженні проблеми. Однак далеко не завжди проглядаються шляхи переходу від теоретичного рівня до практичних розробок методики оцінювання якості й запровадження її в освітній процес;

– другий – практичний підхід, передбачає створення засобів (наприклад, контролю) для оцінювання якості, не замислюючись над концептуальними складниками дослідження;

– третій підхід передбачає поєднання в дослідженні теоретико-методологічного і практичного складників. Учений робить висновок про те, що якість освіти доцільно розглядати в двох аспектах: зовнішній передбачає розгляд якості результату освітнього процесу як відповідність рівня підготовки випускників попиту роботодавців (вимогам стандартів); внутрішній розкриває характеристики системи забезпечення цієї якості (зміст освіти, рівень підготовки абітурієнтів, студентів, викладацьких кадрів, інформаційно-методичний супровід, матеріально-технічне забезпечення якості підготовки, використовувані освітні технології, наукова діяльність тощо [3, с. 7].

До внутрішніх характеристик якості освіти П. Дмитренко відносить:

а) якість освітнього середовища («технологічність» управління освітнім процесом, ефективність науково-методичної роботи, ресурсне забезпечення освітнього процесу, кадровий потенціал освітнього закладу тощо);

б) якість організації освітнього процесу (науковість та доступність змісту освіти, педагогічна майстерність вчителя, ефективність засобів навчання, зокрема якість підручників, задоволення різноманітних освітніх потреб тощо);

в) якість результатів освітнього процесу (рівень навчальних досягнень учнів, розвиток їхнього мислення, ступінь соціальної адаптації, культури й вихованості школярів тощо) [3, с. 6].

О. Савченко, досліджуючи проблеми якості освіти в загальноосвітній школі, зазначає, що якість освіти – похідна від її цілей і завдань. Дослідниця підкреслює, що теоретичною основою визначення вимог до якості освіти має бути:

1) педагогічна конкретизація стратегічних цілей для кожного рівня освіти;
2) цілепокладання (ієрархія цілей, педагогічна конкретизація; інструментальність);

3) системний підхід (у відборі характеристик якості; систематизація чинників впливу на шкільному, регіональному, державному рівнях);

4) моделювання процесу досягнення цілей;

5) вимірюваність результату (відповідно до нормативних вимог, соціальних і особистісних очікувань) [13, с. 3].

Якість освіти розглядається як багатовимірна модель соціальних норм і вимог до особистості, освітнього середовища, в якому відбувається її розвиток, та системи освіти, яка реалізує їх на певних етапах навчання людини. Вона є багатогранною категорією, яка за своєю сутністю відбиває різні аспекти освітнього процесу – філософські, соціальні, педагогічні, політичні, економічні й інші [6, с. 53].

Тому дослідники вирізняють внутрішні й зовнішні чинники якості освіти, що характеризують освітній процес, його результат і систему освіти загалом. У найширшому розумінні якість освіти у світі визначають як відповідність закладених ресурсів, освітнього процесу й отриманого результату.

До внутрішніх характеристик якості освіти науковці відносять:

– якість освітнього середовища («технологічність» управління освітнім процесом, ефективність науково-методичної роботи, ресурсне забезпечення навчального процесу, кадровий потенціал тощо);

– якість реалізації освітнього процесу (науковість і доступність змісту освіти, педагогічна майстерність учителя, ефективність засобів навчання, зокрема якість підручників, задоволення різноманітних освітніх потреб тощо);

– якість результатів освітнього процесу (рівень навчальних досягнень випускників, розвиток їхнього мислення, культури й вихованості, ступінь соціальної адаптації тощо) [9, с. 12].

Н. Острроверхова розглядає якість освіти як сукупну, комплексну, системну, цілісну характеристику, яка включає в себе, окрім якості навченості, ще й цілу низку параметрів, завдяки врахування яких оцінка результатів навчання може бути як підвищена, так і зведена до нуля або навіть стати негативною. До них належать:

1. Знання, уміння і навички. При цьому – знання розглядаються як перевірені практикою результати пізнання людиною навколишнього світу. Вони класифікуються:

а) за локалізацією відображення – індивідуальні, суспільні;

б) за формою відображення – знакові, вербальні, образні, предметні, процедурні;

в) за галузями знань – гуманітарні, математичні та ін.;

г) за психологічним рівнем – знання, узнавання, відтворення, розуміння, застосування, автоматичні дії, ставлення до знання, потреби;

г) за ступенем узагальнення – факти, явища, поняття, терміни, зв'язки, закономірності, гіпотези, теорії, методологічні знання, оцінні знання;

д) асоціативна модель індивідуальних знань [11].

Уміння визначаються як здатність особистості ефективно виконувати певну діяльність на основі набутих знань у змінених чи нових умовах. Навички – це здатність виконувати будь-які дії автоматично, без поелементного контролю, автоматизовані вміння. За характером превалюючих психічних процесів уміння і навички класифікуються на: рухливі (моторні), чуттєві (сенсорні) й розумові (інтелектуальні). До цієї групи результатів освіти належать загальнонавчальні і спеціальні навчальні вміння, способи когнітивної діяльності.

2. Показники особистісного розвитку, а саме: розвиток інтелектуальної, емоційної, вольової, мотиваційної сторін особистості, рівень розвитку її пізнавальних інтересів і потреб, сформованість стійкої мотивації пізнання, рівень креативності студента, його вміння самовизначатися в усьому, бути суб'єктом власної освіти і розвитку, а також ступінь моральної, фізичної, екологічної та іншої розвиненості.

3.Негативні ефекти (наслідки) освіти: перевантаження і перевтома, поява дефектів здоров'я, поява відрази до навчання.

4.Зміни професійної компетентності викладача і його ставлення до праці. В освітньому процесі викладач набуває досвіду професійної педагогічної майстерності і поряд з цим – негативного досвіду. Одні поступово рухаються до свого апогею, інші вичерпують свої психічні й фізичні можливості, стають нездатними до сприйняття інновацій.

5.Ріст (чи падіння) престижу навчального закладу в соціумі [11].

Якщо тлумачити поняття «якість освіти» через комплекс характеристик освітнього процесу, що визначають послідовне та практично ефективне формування компетентності та професійної свідомості, то тут учені виділяють три групи характеристик: якість потенціалу досягнення мети освіти; якість процесу формування професіоналізму; якість результату освіти.

Якість потенціалу виражається в таких характеристиках: якість мети освіти, якість освітнього стандарту, якість освітньої програми, якість матеріально-технічної бази освітнього процесу, якість викладацького складу, якість учнів, якість інформаційно-методичної бази.

Якість процесу формування професіоналізму характеризується якістю технології освіти, контролем освітнього процесу, якістю мотивації педагогічного колективу на творчість, ефективністю педагогічної роботи, якістю ставлення учнів до освіти, інтенсивністю освітнього процесу, управлінням освітою, методами презентації навчальних досягнень.

Якість результату освіти – усвідомлення професіоналізму, розпізнавання та реалізація індивідуальних здібностей та особливостей, працевлаштування, кар'єра та зарплата, оволодіння методологією самоосвіти, знання, практичні навички [12].

Висновки. Отже, якість загальної середньої освіти – цілісна характеристика системи як другої ланки освіти з боку її відповідності потребам зростаючої особистості, сім'ї як споживачів соціальних послуг і держави як соціального замовника. Якість загальної середньої освіти характеризується сукупністю властивостей та мірою корисності, які зумовлюють її здатність повністю задовольняти особисті та суспільні потреби. Ідеальною моделлю сучасної загальної середньої освіти є висока за якісно-кількісними показниками, теоретико-методологічними засадами, організаційно-методичними умовами, результатами навчально-виховної роботи освіта .

Між поняттями «якість освіти» й «освітній процес» є тісний взаємозв'язок, оскільки якість освіти – це комплекс характеристик освітнього процесу, що визначають послідовне та практично ефективне формування особистісної компетентності. Якість освіти забезпечується якісною організацією освітньої діяльності. Якість освітньої діяльності – рівень організації освітнього процесу в закладі вищої освіти, що відповідає стандартам вищої освіти, забезпечує здобуття особами якісної вищої освіти та сприяє створенню нових знань.

Література

1. Андрущенко В. П., Лутай В. С. Філософія освіти в Україні: стан проблеми та перспективи розвитку. *Наукові записки АН ВШ України*. 2004. Вип. 6. С. 59–71.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ, Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
3. Дмитренко П. В. Принципи управління якістю освіти. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Сер. Педагогічні науки*. 2011. Вип. 19. С. 3–9.
4. Лукіна Т. Якість освіти. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України : голов. ред. В. Г. Кремень. Київ, Юрінком Інтер, 2008. С. 1017-1018.
5. Лунячек В. Е. Педагогічний менеджмент : навчальний посібник. Вид. 2-е, випр. Харків : Вид-во ХарПІ НАДУ «Магістр», 2015. 512 с.
6. Лутай В. Про організаційні заходи розроблення синергетичної парадигми та її впровадження в освітні системи. *Вища освіта України*. 2003. № 2. С.53.
7. Ляшенко О. Стратегія якості як основа освітньої політики країн світу. *Моніторинг якості освіти : світові досягнення та українські перспективи / за заг. ред. О. І. Локшиної*. Київ : К.І.С., 2004. 128 с.
8. Ляшенко О. І. Освітні системи як об'єкт моніторингу якості освіти. *Проблеми якості освіти: теоретичні і практичні аспекти*. 2007. № 3. С. 29–34.
9. Моніторинг якості освіти : світові досягнення і українські перспективи : зб. наук. праць / за заг. ред. О. І. Локшиної. Київ : «К.І.С.», 2004. 128 с.
10. Одайник С. Моніторинг якості педагогічної освіти : теоретичний аспект. *Молодь і ринок* 2010. № 9 (68), С. 64–67. URL: file:/C:/Users/%D0%AF/Desktop/Mir_2010_9_15.pdf (дата звернення: 24.09.2020).
11. Островерхова Н. Оцінка якості освіти. *Освіта і управління*. 2005. Т. 8, № 1. С. 109-113.
12. Родіонова І. В. Шляхи підвищення якості дошкільної та загальної середньої освіти *Вісник Хмельницького національного університету. Сер. Економічні науки*. 2015. № 4. Т. 2. С. 191–194. URL: elar.khnu.km.ua/jspui/bitstream/.../4541/1/родионова.pdf (дата звернення: 06.09.2020).
13. Савченко О. Я. Теоретичні підходи до визначення якості шкільної освіти. *Шлях освіти*. 2006. № 4. С. 2–6.

УДК 378.366.634

Тимофєєва І.Б.,
Сачєва С.І.

ПРОБЛЕМИ ВИКОРИСТАННЯ ХМАРНИХ СЕРВІСІВ В УПРАВЛІНСЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

Анотація. У статті висвітлено аспекти впровадження хмарних сервісів в управлінні ЗСЗ та необхідність розширення навичок використання ІКТ педагогічних та управлінських кадрів; доведено доцільність використання

хмарних сервісів Google; наведено плюси та ризики впровадження хмарно-орієнтованого середовища в управління закладами освіти.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні засоби, хмарні технології, хмарні сервіси.

Постанова проблеми. Збільшення обсягів інформації, активне розповсюдження технологічних засобів вимагає створення системи ефективного керування інформаційними ресурсами та зв'язку органів управління освітою на різних рівнях. Застосування онлайн-освітніх платформ, хмарних технологій та відкритого навчального середовища вимагає активнішого використання сучасних інформаційно-комунікаційних засобів. В тому числі хмарних технологій в управлінні навчальними закладами та місцевими органами управління освітою та розширення сформованою в них інформаційної компетенції.

Аналіз літератури. Теоретико-методологічні особливості впровадження хмарних технологій у процес освіти розглядали Н. Г. Балик, В. Ю. Биков, С.Г.Литвинова, Н. В. Морзе, А. М. Спирін та інші.

В. Ю. Биков акцентує увагу на те, що процес інформатизації українського суспільства повинен будуватися на базі ІКТ хмарних обчислень, а ідеї та технології хмарних обчислень повинні бути об'єктом дослідження, освітніми засобами, а також засобами підтримки наукових досліджень та управління освітнім процесом, а також системою освіти на всіх її організаційних рівнях [2].

У наукових статтях висвітлено різні аспекти використання хмарних сервісів у дошкільних закладах освіти (В. О. Богдан), закладі загальної середньої освіти (С. Г. Литвинова, О. М. Соколюк) та закладі вищої освіти (Н. Г. Балик, Н.В. Морзе, В. П. Олексюк, А. Н. Спирін), закладі післядипломної освіти (А.Б. Велиховська, І. П. Воротникова, К. Р. Колос).

Найбільш популярними в сфері освіти є хмарні сервіси Google та Microsoft. Праці С. Г. Литвинової висвітлювали можливості використання хмарних сервісів Microsoft Office 365 в організації діяльності закладів загальної середньої освіти [4].

Використання хмарних сервісів Google у навчальному процесі розкрито у працях М. В. Носкова, Л. В. Рождественської, Л. Н. Олійник, В. П. Олексюк, М. П. Шишкіна. Так, М. В. Носкова виділяє служби Google як основу для оволодіння менеджером ЗНЗ інтернет-технологій та систематизувала можливі способи їх використання у освітньому процесі [3].

Але проблема використання хмарних технологій у діяльності керівників закладів загальної середньої освіти та місцевих освітніх органів недостатньо вивчена вітчизняними вченими та залишається актуальною.

Метою статі є вивчення особливостей, переваг та недоліків використання хмарних технологій, зокрема служб Google, керівниками освітніх закладів та місцевих органів управління освітою, визначення практичних аспектів їх впровадження в управлінській діяльності.

Виклад основного матеріалу. Інтенсивне впровадження інформаційних технологій у освітній процес вимагає від керівника освітнього закладу

професійних компетенцій у галузі управління інформацією. Такі компетенції визначаються функціональними стандартами директорів шкіл у системі освіти [6] та директорами шкіл багатьох розвинених країн (Австралія, Великобританія, США, Німеччина, Корея, Канада, Китай тощо), що являються національними стандартами їх професійної діяльності.

Структура інформаційної компетентності включає навички організації збору, відбору, обробки та синтезу інформації, а також можливість приймати на її основі ефективно управлінське рішення. У цьому сенсі об'єктом управління інформацією є управління інформаційними ресурсами організації – аналіз, організація та координація інформаційних потоків та масивів даних, формування концепції інформаційної діяльності з використанням інформаційних систем, інформаційних та комп'ютерних технологій [5].

Л. Н. Калініна доводить, що використання інформаційних систем в управлінні дозволить суб'єктам краще і швидше виконувати операції сприйняття, вимірювання, реєстрації, передачі, обробки, зберігання, пошуку та доставки інформації, автоматизувати рішення професійних завдань [7].

Масове розповсюдження хмарних технологій та їх застосування в процесах управління підвищує ефективність та якість управління організацією.

У контексті формування інформаційного суспільства зростає роль підготовки висококваліфікованих кадрів, що здатні до продуктивної діяльності в цьому суспільстві, фахівців, що вміли б вирішувати особисті та професійні завдання в умовах інтенсивного розвитку високих технологій. Тому інноваційні форми організації освіти та проектування освітніх систем мають будуватися відповідно із сучасними вимогами доступності, гнучкості, мобільності, індивідуалізації та відкритості навчання.

Як зазначають автори останніх досліджень, основною тенденцією розвитку сучасних педагогічних систем є поступовий перехід до парадигми рівного доступу до якісної освіти [1; 3]. Це стає можливим значною мірою завдяки принципово новим засобам постачання та використання ІКТ-сервісів, інноваційних інформаційно-освітніх платформ навчання. Тому визначення складу і структури освітнього середовища закладу освіти, а також платформи його реалізації мають бути організовані так, щоб якомога більш повно сприяти досягненню цілей сучасної парадигми освіти і впровадженню нових форм навчання.

Поява високотехнологічних платформ, зокрема на основі хмарних обчислень, сервісів адаптивних інформаційно-комунікаційних мереж, засобів віртуальної і мобільної освіти є певним кроком на шляху вирішення проблем доступності і якості навчання, що змінює уявлення про інфраструктуру організації процесу освіти і його інформаційного наповнення. В умовах хмаро орієнтованого освітнього середовища розширюються межі доступу до якісних електронних ресурсів, що володіють такими інноваційними характеристиками, як адаптивність, мобільність, повномасштабна інтерактивність, вільний мережний доступ, уніфікована інфраструктура, забезпечення універсального підходу до роботи [10]. Тому реалізація принципів якості і доступності освіти стають основними засадами формування і розвитку освітнього середовища.

Значення понять «доступу до навчання», а також «доступу до е-навчання» нині змінюється у зв'язку з осучасненням змісту освіти, упровадженням інноваційних технологій організації середовища навчання, прагненням до набування і вдосконалення людиною своїх професійних компетентностей упродовж всього життя.

Поняття «доступу до навчання» (access) розглядається, здебільшого, у двох аспектах. По-перше, його трактують як таке, що передбачає «зміст і обсяг постачання послуг і їх наявність у певний час», по-друге, як таке, що враховує чинники соціальні, майнові, етнічні, чинники фізичних або розумових здібностей та інші [10].

«Участь» (participation) передбачає ступінь, у якому певні групи представлені у значному різноманітті освітніх послуг, враховуючи широкий спектр предметів і закладів освіти. Диспропорції в обох аспектах, що стосуються поняття доступу, продовжують існувати, тому і постають питання шляхів покращення цієї ситуації.

Під «доступністю навчання» (accessibility) розуміють здатність освітнього середовища задовольняти потреби всіх, хто навчається. Це передбачає створення і проектування освітнього середовища таким, щоб воно було якомога більш придатне для кожного, незалежно від віку, здібностей або життєвого статусу.

Доступність освіти, зокрема й е-освіти, визначається гнучкістю системи організації навчання (відносно до презентації матеріалу, методів управління, способів доступу і підтримування діяльності того, хто вчиться), а також наявністю адекватних засобів подання змісту і реалізації типу діяльності. З огляду на зазначені поняття можна зробити висновок, що доступ до навчання, що передбачає можливість та наявність необхідних послуг, є первинним стосовно до таких характеристик навчання, як доступність, а також якість, ефективність та інші. Без реалізації доступу неможливо говорити ні про гнучкість, ні про доцільність організації середовища та інші властивості навчання.

Під *доступом до електронного навчання* можна розуміти зміст і обсяг постачання освітніх послуг, реалізація яких можлива з використанням засобів інформаційно-комунікаційних технологій, наявні у певних умовах і у певний час. У цьому випадку проблеми забезпечення доступу обумовлюються цілою низкою чинників, серед яких виокремлюють:

- Економічний. Е-навчання не дешево створювати, це потребує коштів на виробництво, постачання, оцінку електронної продукції, також на використання допоміжних матеріалів, таких як е-журнали і бази даних.

- Кваліфікаційний. Для кого повинно бути доступне е-навчання, для тих, хто бажає, чи для тих, хто допущений до навчання, тобто має необхідний рівень кваліфікації (наприклад, для участі у дистанційному курсі).

- Рівність можливостей. Врахування в розробленні е-курсів потреб осіб з обмеженими можливостями, з різними фізичними та розумовими здібностями, майновим і соціальним статусом та інші.

- Матеріально-технічний. Наявність матеріально-технічної бази, комп'ютерної техніки, відповідного апаратного і програмного забезпечення.

- Техніко-технологічний. Можливість користування в процесі навчання засобами Інтернет-технологій, зокрема, наявністю ширококутового доступу, достатньої швидкості зв'язку, необхідних сервісів, мобільних пристроїв, що забезпечують відсутність обмежень у часі і просторі.

- Якість пошукових серверів. Якість освітніх порталів, серверів та веб-сайтів і забезпечення можливостей навігації, пошуку, використання необхідних навчальних матеріалів.

- Якість навчальних ресурсів. Наявність якісного навчального контенту, програмних засобів та ресурсів навчального призначення, достатніх для того, щоб реалізувати можливість добору цих ресурсів для досягнення певних навчальних цілей.

- ІКТ-компетентності. Забезпечення рівня інформаційно-комунікаційної компетентності учнів і вчителів, необхідного для успішного використання засобів ІКТ у навчальному процесі [10].

Хмарні обчислення (cloud computing) визначаються як динамічно масштабований вільний спосіб доступу до зовнішніх інформаційних ресурсів обчислень у вигляді послуг за допомогою Інтернету [7]. Хмарні сервіси дозволяють передавати обчислювальні ресурси, програмне забезпечення та документи на віддалені інтернет-сервери та не зберігати велику кількість інформації на власних комп'ютерах [4, 9].

На думку багатьох вчених та практиків, основними перевагами хмарних технологій для впровадження в організації є їх доступність; мобільність; гнучкість прибутковості; надійність; безпека; швидке впровадження; висока технологічність [2].

Впровадження хмарних технологій в управління дозволяє забезпечити основні функції управління та оптимізувати процеси обміну даними та інформацією, процес прийняття ефективних управлінських рішень шляхом встановлення ефективної комунікації, збереження файлів будь-якого формату, спільної роботи з документами [7].

Хмарні технології інтегруються в середню та вищу освіту і стають основою для формування освітнього інформаційного простору закладу освіти. Освіта викладачів післядипломної освіти повинна допомогти вчителям та керівникам шкіл впроваджувати інноваційні технології у своїй професійній діяльності. Хмарні сервіси Google безкоштовно розповсюджуються, об'єднуються єдиним інтерфейсом і можуть слугувати платформою для створення не тільки інформаційного та освітнього простору закладів освіти, але й єдиного інформаційного простору регіону.

Суттєвою в проектуванні освітнього середовища і його сервісів є можливість динамічного управління доступом до програмно-апаратного забезпечення, його гнучким налаштуванням на потреби користувача. Саме таких властивостей набуває освітнє середовище із використанням хмарних технологій. Ці технології мають привнести більший ступінь індивідуалізації і

диференціації освітнього процесу, гнучкої адаптації до особистісних характеристик користувача.

Внаслідок цього високотехнологічна інфраструктура інформаційно-комунікаційного середовища має потенціал для створення умов рівного доступу до кращих зразків електронних ресурсів і засобів навчального призначення для значно ширшого (практично необмеженого) кола користувачів. У такому випадку впровадження хмарних технологій у процес освіти здійснюватиметься згідно принципів відкритої освіти, серед яких: принципи мобільності учнів і вчителів; рівний доступ до освітніх систем; надання якісної освіти; формування структури та реалізації освітніх послуг [2].

Хмарні технології, або технології хмарних обчислень — це перспективний напрямок розвитку засобів і сервісів сучасних інформаційно-комунікаційних мереж. Досить складно сформулювати однозначне тлумачення терміну «*хмарні технології*». Означення пропонуються різними авторами описово, у контексті певної проблеми. Як свідчить аналіз багатьох джерел, за основу здебільшого приймають визначення Національного Інституту Стандартів і Технологій США (NIST), під *хмарними обчисленнями (Cloud Computing)* розуміють модель зручного мережного доступу до загального фонду обчислювальних ресурсів (наприклад, мереж, серверів, файлів даних, програмного забезпечення та послуг), які можна швидко надати за умови мінімальних управлінських зусиль та взаємодії з постачальником.

На основі технології хмарних обчислень в останні роки подальшого розвитку набули засоби і сервіси інформаційно-комунікаційних мереж (ІКМ), «на цій основі здійснюється предметно-технологічна організація інформаційного освітнього простору, упорядковуються процеси накопичення і зберігання різних предметних колекцій електронних освітніх ресурсів (ЕОР), можливості надання доступу та функціональність яких значно зростають».

Що до шляхів розвитку хмарних технологій, то їх певною мірою характеризує таке тлумачення: «Спочатку хмара була лише одна — саме цим символом традиційно позначали мережу Інтернет. Ця хмара позначала сукупність усіх комп'ютерів, що об'єднані протоколом IP і що мають власну IP-адресу. З часом в Інтернет почали виділяти серверні ферми, які встановлювались у провайдерів і на яких базувались веб-проекти. При цьому для забезпечення високого навантаження та відмово-стійкості найбільш великі веб-системи ставали багаторівневими та розподіленими».

Взагалі першу згадку про «хмарні технології» можна знайти ще в 90-х роках ХХ ст. Активне використання терміну починається приблизно з 2006 року. Точну дату вказати складно — науковці мають з цього приводу різні думки. Л. М. Черняк вказує, що вперше сам термін «хмара» у своєму виступі використав Ерік Шмідт і спробував описово дати означення [6]. Ніколас Карр дещо розширив цей термін, проводячи аналогію, у першу чергу, між хмарними технологіями та електричними мережами. Ця ідея настільки сподобалась науковцям, що хмарні технології почали порівнювати з п'ятою комунальною послугою [10].

В Україні термін «хмарні технології» починають вживати з 2008 року, але під хмарою в той час розуміли безкоштовні хостинги поштових служб для студентів та викладачів. Усі інші інструменти, які, зазвичай, пропонують для використання в хмарі, були відсутні через недостатність інформації та брак навичок використання.

К. М. Лавріщева так пояснює термін «хмарні обчислення»: «Cloud Computing чи хмарні обчислення — це нові системні засоби для підтримки обчислень, якими є Google Apps, IBM-VSphere та системи Microsoft — WCloud, Azure, Amazon, Mech, WApps, SkyDriven тощо»[10]. Загалом точне означення відсутнє, термін пояснюється лише на конкретних прикладах. Після цього одразу наводиться порівняння декількох системних засобів, описуються їх можливості.

Г. Д. Кисельов подає таке визначення: «Cloud computing — це програмно-апаратне забезпечення, яке доступно користувачу через Інтернет у вигляді сервісу, який надає зручний інтерфейс для віддаленого доступу до обчислювальних ресурсів (програм і даних)».

В. Ю. Биков трактує концепцію технологій хмарних обчислень, звертаючись до поняття «віртуальний мережний майданчик». «За цією концепцією завдяки спеціальному інтерфейсу користувача, що підтримується системними програмними засобами мережного налаштування, в адаптивних інформаційно-комунікаційних мережах (ІКМ) формуються мережні віртуальні ІКТ-об'єкти. Такі об'єкти — мережні віртуальні майданчики є ситуаційною складовою логічної мережної інфраструктури ІКМ із тимчасовою відкритою гнучкою архітектурою, що за своєю будовою і часом існування відповідає персоніфікованим потребам користувача (індивідуальним і груповим), а їхнє формування і використання підтримується ХО-технологіями» [3].

Стосовно термінології можна зробити висновок, що існують різні тлумачення цього поняття. Визначення може мати високий ступінь науковості та точності, а може бути подано на прикладах існуючих системних засобів. Попри те, що немає єдиного загальновизнаного означення, типи хмарних обчислень в більшості праць охарактеризовані досить детально.

За Ю. О. Бабій можна виокремити чотири типи хмарних обчислень [1].

1. Громадський. Ресурси надаються широкому загалу через мережу Інтернет.

2. Спільнота. Ресурси доступні лише певним організаціям.

3. Територія. Дані і послуги призначені лише для однієї організації.

4. Гібридний. Системи складаються з декількох хмар, які залишаються незалежними одна від одної, але пов'язані між собою певними функціями.

Чому хмарні технології набули такого розповсюдження? У чому їх переваги та недоліки? Чому більшість сучасних компаній відмовляються від їх використання, незважаючи на те, що їхні переваги значно перевищують їхні недоліки? Чому все частіше з'являються статті з приводу хмарного захисту? Нарешті, як можна оцінити можливі переваги і недоліки, перспективні шляхи, потенційні можливості застосування хмарних технологій в освітньому процесі? Ці питання потрапляють у центр сучасних педагогічних досліджень.

Виокремлюючи перспективні напрями використання хмарних технологій, відзначають різні їх аспекти. «Кожен ставить для себе різні завдання при виборі засобу для запису думок. Для когось важлива мобільність, для когось обсяг збереженої інформації, для когось надійність, для когось крос-платформеність, для когось сукупність цих властивостей. Не менш важливим <...> критерієм, є мобільність».

Тобто мобільність виступає одним із найважливіших чинників використання хмарних технологій. А для сучасної людини це одна з вагомих переваг. Також, згадують ще цілу низку чинників, які свідчать на користь використання хмарних технологій. Наприклад, різні автори вказують на такі чинники [10].

1. Доступність. Мається на увазі, що скористатися сервісом може кожен і в будь-якому місці. Для цього достатньо лише мати вихід в Інтернет.

2. Низька вартість. Спостерігається різке зниження витрати коштів на обслуговування, бо сплачується фактичне використання ресурсів.

3. Економія часу. Викладач не витрачає зайвий час на встановлення нових програмних продуктів.

4. Гнучкість. Відсутня обмеженість при здійсненні обчислень, можна динамічно нарощувати швидкодію, обсяги пам'яті, що є досить важливим в освітній сфері. Кожен викладач має змогу змінювати програмне середовище, з'являється можливість експериментувати, порівнювати.

5. Надійність. Стосовно цього можна згадати резервування даних, захищеність від DDOS атак.

6. Безпечність. Має місце лише за умов належної організації хмари. Якщо організація має досить низький рівень, даний критерій можна розглядати як недолік.

7. Великі обчислювальні можливості. Необмежена можливість використання усіх обчислювальних потужностей.

Одним із пріоритетних напрямків безперервної освіти провідних і педагогічних кадрів є формування та розвиток інформаційної компетентності вчителів та компетентності керівників навчальних закладів у галузі управління інформацією.

Використання хмарних технологій для впровадження інформаційних засобів у процесі освіти надає пришвидшення доступу до інформації, копіювання документів; спрощений доступ до даних; оптимізацію зберігання документації та інформації; автоматизацію процесів управління; підвищення якості освітніх послуг та ін.

Для некомерційних навчальних закладів компанія Google надає пакет послуг G Suite for Education, який надає можливість закладу освіти при реєстрації домену створити власну гібридну хмару на базі Google-Диску. Ролі та можливості усіх учасників в середині хмарного середовища можуть призначатися адміністратором.

Переваги використання G Suite for Education наступні:

1. Повний контроль над усіма учасниками освітнього та управлінського процесу. Адміністрація надає доступ користувачам згідно їх статусу та ролі у навчальному процесі.

2. Не обмежене хмарне середовище. Кожен учасник системи має необмежений хмарний простір на Google Диску.

3. Можливість створення сайтів та блогів. Оскільки, при реєстрації навчального закладу, необхідно прив'язати доменне ім'я, то всі користувачі системи G Suite for Education мають можливість використовувати доменне ім'я при створенні електронних публікацій. Також, якщо ця функція використовується в менеджменті, адміністратор має можливість обмежити доступ користувачів до інтернет-публікації. Наприклад надати доступ лише педагогічним кадрам однієї з кафедр. При цьому список акаунтів користувачів завжди знаходиться в швидкому доступі.

4. Спрощене підключення додатків від компанії Google. Одразу, при реєстрації нових користувачів в системі, вони отримують пакет додатків Google для освіти. Також, при бажанні, користувачі можуть підключити інші додатки від Google.

Прикладом доцільності використання хмарно-орієнтованого середовища G Suite for Education в управлінні закладами освіти може служити спрощення ведення звітної документації з-за допомогою сервісів Google-форми та Google-таблиці.

При підведенні підсумків з успішності здобувачів освіти кожен педагогічний працівник повинен надати ряд звітів по класах. На базі Google Forms адміністрацією закладу освіти може бути розроблено анкету, яка буде автоматично перетворювати інформацію, яку надають педагогічні кадри на статистичні данні та потім переводити її у структурований список, а згодом у інфографіку.

Схема надання інформації педагогічними кадрами може бути наступною:

1. Перехід до Google Форми

2. Введення даних щодо успішності здобувачів освіти. Клас, кількість учнів

загалом, кількість учнів високого рівня навчання, середнього та ін.

3. Відправка інформації, перехід до наступного класу.

Всі данні, які заносять педагогічні працівники автоматично переносяться до Google

таблиці. Заступнику директора залишається лише перевірити алгоритм наприкінці цієї таблиці, який перевіряє чи відповідають кінцеві данні тому, що було введено до форми.

В організації навчального процесу може використовуватись сервіс Google Classroom.

Не обов'язково бути зареєстрованим у системі G Suite for Education для того, щоб користуватися цим сервісом. Але наявність власного доменного ім'я та підключення безкоштовного пакету для освіти дає змогу зручніше адмініструвати систему Classroom.

В звичайних обставинах педагогічні працівники запрошують учнів до електронної класної кімнати за запрошувальним кодом. При цьому вони не завжди можуть відстежити чи дійсно його учень зареєструвався у системі, та й самі електронні адреси здобувачів освіти можуть бути не зрозумілими, та більш за те, непристойними. Якщо навчальний заклад використовує систему G Suite for Education, то адміністрація та педагогічні працівники самі заносять здобувачів освіти до Classroom, що надає змогу зберегти час та більш доцільно використовувати додаток з електронним класом.

Отже, використання системи G Suite for Education є доцільним у створенні хмарно-орієнтованого середовища закладу освіти та задовольняє більшість потреб як менеджерів освітніх установ, так і педагогічних працівників.

Говорячи про величезні переваги хмарних технологій, слід враховувати і їхні слабкі сторони. До них належить подані нижче.

1. Постійне з'єднання з мережею. На жаль, за відсутності мережі робота з «хмарою» стає неможливою.

2. Програмне забезпечення. Забезпечується можливість використання лише тих програм, які заздалегідь передбачені, причому без зміни певних параметрів та функцій з боку користувача.

3. Конфіденційність. Жодна «хмара» не може забезпечити повну конфіденційність. Завжди присутній ризик.

4. Надійність. Немає можливості відновлення втраченої інформації у випадку припинення постачання послуг з боку провайдера з якоїсь причини.

5. Безпека. Якщо організація не налагоджена на досить високому рівні, то у випадку проникнення зловмисника, буде відкрита величезна частина інформації.

6. Дороге обладнання. Не кожен бажаючий може створити свою власну «хмару». Огляд літератури свідчить, що зважаючи на переваги хмарних технологій, можна їх досить вдало використовувати в освітньому процесі. Ось, що з цього приводу вказує О. Ю. Ромашова: «Як приклад використання хмарних технологій в освіті, можна назвати електронні щоденники та журнали, особисті кабінети для учнів і викладачів, інтерактивна приймальня та інше. Це і тематичні форуми, де учні можуть здійснювати обмін інформацією. Це і пошук інформації, де учні можуть вирішувати певні навчальні завдання навіть у відсутності педагога або під його керівництвом».

Тобто йде мова про використання «у хмарі» комп'ютерних програм, електронних навчальних підручників, тренажерів, тестових систем, лабораторних комплексів, телекомунікаційних систем та інше.

У В. Ю. Бикова [3] виокремлено основні різновиди інформаційно-освітнього середовища закладу освіти, серед них такі, як комп'ютерно орієнтоване навчальне середовище, комп'ютерно інтегроване навчальне середовище і персоніфіковане навчальне середовище. Завдяки цьому створюється *персоніфіковане комп'ютерно інтегроване навчальне середовище* — «відкрите комп'ютерно інтегроване навчальне середовище педагогічних систем, у якому забезпечується налаштування ІКТ-інфраструктури (у тому

числі віртуальної) на індивідуальні інформаційно-комунікаційні, інформаційно-ресурсні та операційно-процесуальні потреби учасників навчального процесу». Простеживши в історичному аспекті розвиток ІКТ навчання та основних напрямів їх використання у закладах освіти, можна виявити, як поступово відбувався розвиток інформаційно-освітнього середовища, коли різні його форми існування змінювали одна одну. Згідно наведеної в [3] класифікації типів середовища можна виявити основні етапи еволюції його розвитку в ретроспективі.

80-ті роки ХХ – початок ХХІ сторіччя: у цей період набуло найбільшого поширення комп'ютерно орієнтоване навчальне середовище, до складу якого входили контекстні засоби мережних технологій (що належать до другого етапу розвитку ІКМ згідно [7]), серед яких — мережні бази даних, сайти, портали, електронні бібліотеки, науково-освітні мережі, системи е-навчання та інші;

перше десятиріччя ХХІ сторіччя відзначилося розвитком комп'ютерно інтегрованого навчального середовища, у межах якого використовувалися сервісні мережні засоби (третій етап розвитку ІКМ згідно [4]), такі як технології дистанційного навчання, соціальні сервіси web 2.0, науково-освітні інформаційні мережі, технології автоматизації наукових досліджень, технології комунікації близької зони і інші (доцільно умовно пов'язувати початок розвитку цього етапу з 2001 роком, коли вийшла версія Moodle 2.0 — платформи дистанційного навчання, що знайшла найбільше поширення в закладах освіти України на той час);

початок другого десятиріччя ХХІ сторіччя характеризує формування персоніфікованого середовища, що побудовано за принципами хмарних технологій (початок цього періоду доцільно приблизно пов'язувати з 2007 роком, коли виник новий етап розвитку віртуалізації серверів, завдяки таким засобам, як наприклад, VirtualBox, VMware Player, які можна застосовувати у закладах освіти)[10].

Висновки. Таким чином, використання хмарних технологій може підвищити якість управління освітянською організацією та рівень інформаційної компетентності її керівників, побудувати на їх основі єдиний інформаційний освітній простір регіону; забезпечити стійкий економічний ефект та мотивувати впровадження інновацій. Подальшого дослідження вимагають проблеми організації управлінської діяльності на основі хмарних технологій та формування мотивації керівників закладів освіти та місцевих органів управління освітою щодо застосовувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології у професійній діяльності.

Література

1. Бабій Ю. О. Хмарні обчислення проти розподілених обчислень: сучасні перспективи [Текст] / [Ю. О. Бабій, В. П. Нездоровін, Є. Г. Махрова, Л. П. Луцкова] // *Вісник Хмельницького національного університету. Технічні науки.* 2011. № 6. С. 80–85.
2. Биков В.Ю., Буров О.Ю. Розвиток теоретичних основ інформатизації освіти та практична реалізація інформаційно-комунікаційних технологій в

освітній сфері України / наук. ред. В. Ю. Биков, С. Г. Литвинова, В. І. Луговий. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2019. 214 с.

3. Биков В. Ю. Хмарні технології, ІКТ-аутсорсинг і нові функції ІКТ підрозділів освітніх і наукових установ. *Інформаційні технології в освіті*. №10. 2011. С. 8–23.

4. Литвинова С. Г. Методичні основи визначення ефективності хмаро орієнтованого навчального середовища загальноосвітнього навчального закладу *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова : збірник наукових праць / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова*. – Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. – Серія 2. – С. 58–67.

14. Олексюк В. П. Досвід інтеграції хмарних сервісів Google Apps у інформаційно-освітній простір вищого навчального закладу. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2013. №3. URL: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/824/631> (дата звернення: 24.09.2020).

5. OECD Learning Standards, Teaching Standards and Standards for School Principals: A Comparative Study [online] / OECD Education Working Papers // OECD Publishing. – 2013. – # 99. – р. 80 – Available from: <http://dx.doi.org/10.1787/5k3tsjqtp90v-en>.

6. Литвинова С. Г. Хмарні сервіси Office 365 : навчальний посібник / С. Г. Литвинова, О. М. Спірін, Л. П. Анікіна. Київ. : Компрінт, 2015. 170 с.

15. Богдан В. О. Стан використання хмарних сервісів керівниками вітчизняних дошкільних навчальних закладів у професійній діяльності. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2016. Том 55, №5. С.175–186. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/705439/1/1475-5883-1-PB.pdf>. (дата звернення: 24.09.2020).

7. Стойкова В. В. Освітні округи: типи, функції, структурні моделі. *Нова педагогічна думка*. 2016. № 3. С. 24–32.

8. Шишкіна М. П. Хмаро орієнтоване освітнє середовище навчального закладу: сучасний стан і перспективи розвитку досліджень. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2013. Т. 37, вип. 5. С. 66-80.

УДК 37.091.21:373.31.5

Тимофєєва І.Б.,
Стьопін М.Г.

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Анотація. Статтю присвячено аналізу проблеми формування інформаційно-освітнього середовища у закладах загальної середньої освіти. Розглянуто напрями та перспективи розвитку сучасної освіти; визначено поняття та охарактеризовано мету створення інформаційно-освітнього середовища; визначено вимоги, які пред'являються до інформаційно-освітнього середовища.

Ключові слова: інформаційно-освітнє середовище, заклад загальної середньої освіти, педагогічна діяльність, дистанційна освіта, інформаційно-комунікаційні технології.

Постановка проблеми. На початку третього тисячоліття суттєво актуалізується проблема створення глобального інформаційного суспільства як нового етапу розвитку людської цивілізації. При цьому виробництво й використання інформації стає найважливішим видом діяльності, а інформаційно-комунікаційні технології покликані стати основою функціонування нового, інформаційного середовища людини. На сьогодні вже не економічні показники, а здатність країни продукувати наукоємні технології стає критерієм її ваги у світі. Природно, що модернізаційні зміни в суспільстві спричинюють істотні зрушення у вимогах ринку праці до компетентності випускників закладів загальної середньої освіти: вони мають володіти новими навчальними та інноваційними компетентностями, вміннями працювати з великими обсягами даних, досягнути високого рівня інформаційної культури, бути вмотивованими й мати розвинені здатності до професійного саморозвитку. Головною функцією сучасної професійної освіти стає створення такого освітнього середовища, яке дасть можливість кожному учневі отримати інформацію в тому обсязі й формі, що необхідні йому для самовдосконалення і самонавчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Досвід та проблеми використання інформаційно-комунікаційних технологій розглядали В. Заболотний, Т. Коваль, Г. Козлакова, М. Козяр, І. Ставицька; проблемам інформатизації освіти та навчання приділяли значну увагу такі фахівці, як В. Гура, В. Малий, А. Коломієць, А. Кудін, А. Король, С. Яшанов; проблеми ефективної організації інформаційно-освітнього середовища вивчають О. Андреева, Н. Тверезовська, Д. Касаткін; особливості використання системи управління навчанням MOODLE розглядали А. Бернадський, М. Бігун, Ю. Смолянко, Т. Коваль, А. Аврамчук.

Мета статті полягає у розгляді змістової та процесуальної сторін інформаційно-освітнього середовища, визначенні його ролі в підвищенні ефективності роботи закладу загальної середньої освіти та розкритті значення такого середовища в контексті використання інформаційно-комунікаційних технологій в освіті.

Виклад основного матеріалу дослідження. За думкою С. Сисоєвої, одним із перспективних напрямів розвитку сучасної освіти є використання технологій дистанційного навчання, зокрема на основі сучасних інформаційних технологій. Технології дистанційного навчання задовольняють вимогам нової освітньої парадигми інформаційного суспільства, а саме: реалізації масової освіти для всіх категорій населення незалежно від місця їх проживання; підтримки відкритого, особистісно-орієнтованого і безперервного навчання людини протягом усього життя; диверсифікації та удосконалення професійної підготовки у закладах вищої освіти через задоволення різноманітних потреб студентів з різних соціальних і демографічних груп [4, с. 272].

В умовах сьогодення, динамічна інтеграція інформаційних ресурсів в освітній процес, потреба в пошуку нових стратегій педагогічних досліджень та необхідність актуалізації світового практичного досвіду спонукають ще раз визначитися з формою та зі змістом підготовки учнів ЗЗСО, що актуалізує таку проблему педагогічної практики як створення освітнього середовища школяра. Техніка і організація навчальної праці, її культура і творче входження самої особистості школяра в такий процес – ось зміст педагогічної діяльності, яка рівноправно має увійти в систему взаємовідносин зі школярами. Тоді природними постають питання, що пов'язані з оптимальним поєднанням праці та відпочинку дітей на уроці; з особливостями засвоєння різних шкільних предметів; з ефективністю засвоєння знань на уроці; з механізмами роботи пам'яті та мислення; з технікою заучування різних навчальних матеріалів і вмінням відтворювати їх; зі специфікою використання книги, карти, приладів на уроці та інших заняттях; з перевіркою якості засвоєних знань та виявленням допущених помилок. Це деякі з багатьох питань, які складають зміст педагогічної діяльності з формування сприятливого інформаційно-освітнього середовища школяра. Проектуючи подібне середовище, необхідно передбачати такий процес управління навчально-пізнавальної діяльністю, який, природно, породжує у молодих людей потребу та здатність до самоосвіти, але при умові, що така людина є осередком створення власного загальнокультурного простоту, для неї відмінною рисою є невинний рух вперед у засвоєнні надбань культури і цінностей суспільства загалом. Не випадково сучасні психолого-педагогічні дослідження торкаються проблем прискорення фізичного та розумового розвитку молодого покоління, стихійної соціалізації, гіперактивності, гіподинамії, акселерації та ін.

Відповідь на виклики суспільства, існуючого інформаційного середовища, сучасної ситуації розвитку дитини не така проста і однозначна, вона породжена низкою суперечностей, а саме: потребою в отриманні суспільством кваліфікованих фахівців та існуючими традиційними підходами щодо їхньої підготовки; необхідністю розробки новітніх інформаційно-освітніх технологій та недостатністю наукових досліджень щодо психолого-педагогічного обґрунтування подібних технологій [3, с. 69].

Г. Панченко та А. Шевченко вважають, що головною метою створення інформаційно-освітнього середовища (далі ІОС) є максимальне задоволення освітніх потреб тих хто, навчається самого широкого діапазону спеціальностей, рівнів освіти, навчальних закладів та інформаційно-освітніх ресурсів, незалежно від місця їх знаходження як студентів, так і освітнього ресурсу та послуг, яких вони потребують з використанням самих сучасних інформаційних технологій [3, с. 71].

Інформаційно-освітнє середовище, на думку є не що інше, як створювана суб'єктами освіти система, здатна до саморозвитку, у якій між суб'єктами й компонентами встановлюються зв'язки й відносини на основі інформаційної діяльності з досягнення освітніх завдань. Це означає, що таке середовище має розглядатися в двох аспектах: як програмно-технічний комплекс і як педагогічна система, а отже, при його проектуванні повинні вирішуватися не

тільки проблеми інформаційно-програмового характеру, але й психолого-педагогічні питання.

Інформаційно-освітнє середовище являє собою єдину систему апаратних засобів програмного забезпечення спеціалістів та користувачів, різноманітних баз даних, а також інших елементів, що сприяють реалізації інформаційних процесів та вирізняється наступними властивостями змістового плану:

- наявна інформативність, пов'язана з насиченістю джерелами, які забезпечують інформаційну щільність і створенням умов одержання необхідних для користувача даних, відомостей, гіпотез, теорій та ін.;

- цілеспрямованість на комплексний розгляд матеріалів інформаційних ресурсів;

- системність як здатність компонентів системи до взаємодії задля встановлення зв'язків між існуючими знаннями і отриманням нової інформації;

- інтеграція в навчальний процес інформаційних об'єктів і технологій з урахуванням вікових і індивідуальних особливостей, оперативним внесенням коректив в процес комунікації, його орієнтуванням на загальнокультурні проблеми;

- керованість – здатність середовища змінюватися під цілеспрямованим впливом соціального та технологічного чинників, налагоджувати прямі та зворотні зв'язки з користувачем, враховувати вікові та індивідуальні особливості тих, хто навчається, для подальшого розвитку та вдосконалення;

- соціальність, яка торкається соціальних аспектів створення, впровадження та адаптації інформаційних технологій у відповідних предметних сферах.

Ряд дослідників (Л. Карташова, В. Юрженко, А. Гуралюк, Л. Липська, Л. Гуменна, А. Зуєва, І Шупік, М. Ростока, В Шевченко) пропонують розглянути два типи інформаційно-освітнього середовища, що склалися в різних умовах розвитку системи освіти. Головна принципова відмінність двох представлених моделей освітніх середовищ – інтеграція інформаційно-освітніх ресурсів різних освітніх установ регіону та країни загалом. Перший тип інформаційно-освітнього середовища цілком життєздатний в традиційних умовах розвитку системи освіти і суспільства. Як свідчить практика, домінуючою функцією в закритих середовищах є управлінська, де зовнішні інформаційні ресурси, розподіл баз даних (віртуальні бібліотеки, електронні навчальні посібники та інші), що включені в процес навчання, використовуються переважно для насичення змісту навчання, складних тем основного курсу.

Другий тип середовища розвивається на основі активного використання сучасних інформаційних і мережевих технологій, коли процес навчання інтегрований в широкий спектр можливостей та в різних формах використовується для виділення та засвоєння знань. Таке розуміння освітнього середовища складає основу нового типу середовища, для якого характерним є те, що навчання виступає органічною похідною структурою взаємодії, тому в нашому випадку робиться наголос на процесі, що лежить в основі формування

творчих здібностей дитини. Джерела такого підходу знаходимо у працях Л. Виготського, який розглядав навчання як активний процес, у якому учень відіграє роль конструктора знань, а процес конструювання базується на засвоєному життєвому досвіді та поточних знаннях, що складають основу зони найближчого розвитку дитини [1, с. 41].

На думку Г. Панченко та А. Шевченко, практика використання інформаційних технологій в навчальному процесі засвідчує, що вони як форми традиційної взаємодії (викладач – студент) змінюються, оскільки, по-перше, вводиться новий засіб навчання, який стає необхідним зв'язуючим елементом процесу (наприклад в дистанційному навчанні). Це теж система, але у взаємозв'язку студент – комп'ютер – викладач. По-друге, учень перетворюється з об'єкта діяльності в суб'єкт самодіяльності завдяки різним особливостям навчання у поєднанні з використанням комп'ютера. По-третє – активна позиція учня, перехід процесу пізнання з категорії вчити в категорію вивчати будь-який предмет, усвідомлено і самостійно. По-четверте, інтерактивний зв'язок з різними освітніми ресурсами: бібліотеки, словники, енциклопедії, освітня спільнота (колеги, консультанти, партнери). По-п'яте, інформаційна насиченість та гнучкість методів навчання з використанням інформаційних технологій. По-шосте, занурення учнів в особливе інформаційне середовище, яке найкраще мотивує і стимулює процес навчання. Всі ці особливості, як зазначають дослідники проблеми, вказують на те, що маємо справу з новим процесом навчання, який повністю орієнтований на студента. Цю індивідуальну складову навчання можна реалізувати в новому контурі «комп'ютер – студент» [3, с. 73].

Визначальна позиція провідних психологів, педагогів (Б. Гершунський, Є. Машбіц, О. Тихомиров та ін.) полягає в тому, що комп'ютерна технологія розглядається як універсальний засіб. Мається на увазі, що кожний компонент інформаційно-освітнього середовища містить достатньо конкретний спектр інформації, який повинен складатися в тих, хто навчається, повне уявлення про можливі різні підходи до розгляду його як освітнього процесу загалом, так змісту вивчених освітніх галузей, зокрема. Розглянуті вище властивості дозволяють виділити основне вихідне положення, на основі якого має будуватися ІОС. Мова йде про принцип цілісності (такий принцип особливо важливий при виборі підходу формування ІОС навчального закладу як цілісного явища, підпорядкованого завданням цілісного сприймання учнями оточуючого світу). У зв'язку з цим можна визначити наступні взаємопов'язані компоненти ІОС, які об'єднані в блоки:

- ціннісно-цільовий, являє собою сукупність цілей і цінностей педагогічної освіти, які можуть бути визначені в гуманітарному аспекті;

- програмно-стратегічний – містить необхідну інформацію відносно можливих стратегій, форм та програм підготовки; організаційно-управлінський включає аналіз варіантів впливу на підструктури середовища та безпосередню оргструктуру щодо забезпечення ефективної взаємодії користувачів з інформаційним простором;

- інформаційно-методичний включає комплекс різних форм навчання (проектних, індивідуальних, дистанційних тощо), а саме створення електронних підручників, комп'ютерних програм, проведення телеконференцій та консультацій.

Для подальшого аналізу проблеми формування інформаційно-освітнього середовища необхідно сформулювати наступні вимоги, які ми пред'являємо до такого середовища:

- забезпечення особистісної орієнтованості навчання;
- створення умов для інтерактивного доступу до інформації та надання учню свободи дій в управлінні процесом самопізнання об'єктів і явищ в рамках заданих обмежень;
- розвиток інтелектуальних і творчих здібностей індивідуума;
- підвищення прагнення особистості до самостійної навчальної діяльності, обміну знаннями та співробітництва;
- регулювання мотивації діяльності школярів при використанні інформаційних і телекомунікаційних технологій;
- забезпечення ґрунтовного проникнення в сутність досліджуваних процесів і явищ через можливість трансформації часу та простору.

Таким чином, можна зробити висновок, що для забезпечення вищезазначених вимог, інформаційно-освітнє середовище має складатись з обов'язкових блоків: організаційно-методичного; інформаційно-комунікаційного; мотиваційно-цільового; інформаційно-освітнього.

На думку Г. Панченко та А. Шевченко, формування ІОС слід починати з проектування яке б описувало програмуючий процес навчання. Проектування середовища – це складовий компонент загальної дослідницької стратегії, яка передбачає вирішення питань теорії і технології проектування в комплексі із дослідженням теорії навчання і технології комп'ютерного навчання [3, с. 77]. Для проектування освітнього середовища, як зазначає В. Ясвін, важливо мати чітке уявлення про структурні одиниці його психологічного аналізу [5, с. 80]. В якості таких Г. Ковальов виділяє фізичне оточення, людські фактори і програмну навчання [2, с. 15]. Таке уявлення про структуру освітнього середовища добре узгоджуються з теорією «екологічного комплексу» О. Дункана та Л. Шоре яка є однією з найбільш фундаментальних теорій функціональної єдності людської спільноти і середовища. В «екологічному комплексі» авторами виділено наступні компоненти: населення, просторово-предметне та технологічне середовище, що у розширеному трактуванні включає як предметні засоби взаємодії з середовищем, культуру загалом, так і соціальну організацію зокрема [6, с. 133].

Проектування інформаційно-освітнього середовища являє собою взаємозалежне проектування кожного з компонентів, в контексті організації системи можливостей для задоволення всього ієрархічного комплексу потреб та реалізації особистісних цінностей усіх суб'єктів освітнього процесу. Так, Г. Панченко та А. Шевченко, характеризуючи проектування ІОС як багаторівневий процес, визначають наступні рівні:

1. Концептуальний рівень, який задає модель навчання, тобто навчання описується як система, що складається з двох підсистем: діяльності педагога і діяльності учня. Всі компоненти навчання, включаючи зміст і методи навчання розглядаються, в контексті цих дій, описуються психологічні механізми і принципи навчання, які відображають авторське бачення процесу навчання і є теоретичним фундаментом навчання. Проект ІОС має містити опис не тільки навчальної частини діяльності, але й діяльності учнів.

2. Технологічний рівень. На цьому рівні проект ІОС описується у вигляді способу управління на макрорівні. Опис проекту дається у формі приписів, але вони суттєво відрізняються від приписів, які містяться на концептуальному рівні проекту. Тож, якщо на концептуальному рівні приписи містять вказівки, що стосуються реалізації психологічних принципів, покладених в основу проекту, то тут приписи задають вимоги до всіх компонентів змістової та процесуальної сторін методу навчання; містять вказівки про систему розумових дій і знань, які виступають в якості прямих та побічних продуктів; передбачають детальний опис дій, які необхідно виконати тому, хто навчається у конкретній навчальній ситуації.

3. Операційний – на цьому рівні навчання описується як процес вирішення дидактичного завдання, вказується, які функції навчальної діяльності перекладаються на комп'ютер та визначаються основні способи управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів. Операційний рівень складається з трьох етапів:

- проектувальний (усвідомлення мети навчання, створення плану дій, аналіз інформаційних ресурсів, вибір засобів досягнення мети);
- навчальний (презентація, узгодження і доопрацювання проекту, організація засвоєння навчального матеріалу, аналіз і розв'язання завдання, контроль за виконанням завдання і внесення відповідних коректив);
- аналітичний (аналіз поопераційного та підсумкового контролю, повернення до змісту проекту, внесення коректив або планування нових варіантів, співставлення отриманих результатів із запланованими завданнями)

4. Рівень реалізації, який розглядається на двох проекціях: педагогічної та програмної реалізації [3, с. 80].

Висновки. Все вищевідзначене свідчить про те, що функціонування ІОС має передбачати модульність у конструюванні змісту навчального матеріалу, а також у процесі його засвоєння. За такого підходу до організації навчання учень працює з навчальною програмою, складеною з окремих модулів, які належать до єдиного поля предметної діяльності, що знаходяться у фокусі вивчення. Технологізація модульного навчання розглядається як один з напрямків індивідуалізованого навчання, що дозволяє здійснювати самонавчання, регулювати не лише темп роботи, але й зміст навчального матеріалу.

Література

1. Карташова Л. А., Юрженко В. В., Гуралюк А. Г., Липська Л. В., Гуменна Л. С., Зуєва А. Б., Шупік І. М., Ростока М. Л., Шевченко В. Л. Інформаційно-

освітнє середовище професійно-технічних навчальних закладів : навч. посіб. Київ : ІПТО НАПН, 2017. 124 с.

2. Ковальов Г. А. Психическое развитие ребенка и жизненная среда. *Вопросы психологии*. 1993. №1. С. 14-23.

3. Панченко Г. Д., Шевченко А.Ф. Інформаційно-освітнє середовище в професійній підготовці вчителя. *Педагогічна освіта: теорія і практика* : зб. наук. пр. : Кам'янець-Подільський, 2009. С. 69-81.

4. Сисоєва С. О., Осадча К. П. Стан, технології та перспективи дистанційного навчання у вищій освіті України. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. Т. 70, (№ 2). С. 271-284.

5. Ясвин В. А. Психологическое моделирование образовательных сред. *Психологический журнал*. 2000. Т.21, (№4). С. 79-88.

6. Duncan O. D., Schore L.F. Cultural, behavioral and ecological perspectives in the study of Sociology. *Current perspectives in social theory*. 1969. Vol. 2. P. 132-136.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

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

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

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

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

Батіна Я.С.

Здобувачка ОС магістра за спеціальністю «Менеджмент. Управління закладом загальної середньої освіти», заступник директора з навчально-виховної роботи, КЗ Маріупольська початкова школа № 36 – повного робочого дня Маріупольської міської ради Донецької області

Бомбал В.В.

Здобувачка ОС магістра за спеціальністю «Менеджмент. Управління закладом загальної середньої освіти», КЗ Маріупольська загальноосвітня школа I-III ступенів № 57, асистент вчителя

Бондаренко Т. Ю.

Здобувачка ОС магістра за спеціальністю «Менеджмент. Управління закладом загальної середньої освіти», заступник директора з навчально-виховної роботи, вчитель англійської мови в КЗ «Гімназія зі структурним підрозділом початкової школи № 1 Маріупольської міської ради Донецької області»

Золотько Ю.С.

Здобувачка ОС магістра за спеціальністю «Менеджмент. Управління закладом загальної середньої освіти», старший викладач кафедри англійської філології, Маріупольський державний університет

Кулішова М.С.

Здобувачка ОС магістра за спеціальністю «Менеджмент. Управління закладом загальної середньої освіти КЗ «Маріупольська загальноосвітня школа I-II ступенів № 52 Маріупольської міської ради Донецької області», заступник директора з НВР, вчитель математики

Лисих В.Г.

Здобувач ОС магістра за спеціальністю «Менеджмент. Управління закладом загальної середньої освіти», Міський центр науково-технічної творчості учнівської молоді м. Маріуполя, методист

Мельник Я.А.

Здобувачка ОС магістра за спеціальністю «Менеджмент. Управління закладом загальної середньої освіти», Комунальний дошкільний начальний заклад комбінованого типу «Ясла-садок № 156 «Дельфінятко» Маріупольської міської ради Донецької області», вихователь-методист

Мітін А.О.

Здобувач ОС магістра за спеціальністю «Менеджмент. Управління закладом загальної середньої освіти», викладач Маріупольський коледж ДВНЗ «ПДТУ»

Москаленко І.І.

Здобувачка ОС магістра за спеціальністю «Менеджмент. Управління закладом загальної середньої освіти», директорка КЗ «Спеціалізована школа з поглибленим вивченням окремих предметів I-III ступенів №4 Маріупольської міської ради Донецької області»

Ровенська Ю.В.

Здобувачка ОС магістра за спеціальністю «Менеджмент. Управління закладом загальної середньої освіти», КЗ «Маріупольська загальноосвітня школа I-II ступенів № 30», вчитель української мови та літаратури

Рухліна Н.О.

Здобувачка ОС магістра за спеціальністю «Менеджмент. Управління закладом загальної середньої освіти», Комунальний дошкільний начальний заклад комбінованого типу «Ясла-садок № 156 «Дельфінятко» Маріупольської міської ради Донецької області», вихователь-методист

Сачесва С.І.

Здобувачка ОС магістра за спеціальністю «Менеджмент. Управління закладом загальної середньої освіти», КЗ «Маріупольська загальноосвітня школа I - III ступенів № 30 Маріупольської міської ради Донецької області» вчителька інформатики

Семаненко В.В.

Здобувач ОС магістра за спеціальністю «Менеджмент. Управління закладом загальної середньої освіти», загальноосвітня школа № 29 I-III ступені, вчитель фізичної культури

Стьопін М.Г.

Здобувач ОС магістра за спеціальністю «Менеджмент. Управління закладом загальної середньої освіти», старший викладач старший викладач кафедри англійської філології Маріупольський державний університет

Цехмістер О.М.

Здобувачка ОС магістра за спеціальністю «Менеджмент. Управління закладом загальної середньої освіти», заступник директора з навчально-виховної роботи КЗ «Гімназія зі структурним підрозділом початкової школи № 1 Маріупольської міської ради Донецької області»

Шаповалова В.А.

Здобувачка ОС магістра за спеціальністю «Менеджмент. Управління закладом загальної середньої освіти», вчителька німецької мови КЗ «Спеціалізована школа з поглибленим вивченням окремих предметів I-III ступенів №4 Маріупольської міської ради Донецької області»

Шувалова О.Ю.

Здобувачка ОС магістра за спеціальністю «Менеджмент. Управління закладом загальної середньої освіти», КЗ «Маріупольський навчально-виховний комплекс «Ліцей-школа № 14 Маріупольської міської ради Донецької області», вчитель зарубіжної літератури та російської мови