НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ БІОРЕСУРСІВ І ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ УКРАЇНИ

УПРАВЛІННЯ ОСВІТНЬОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ

Навчальний посібник

Частина 1

КИЇВ - 2023

ББК (74.204.1+74.584.4)
У 66

Розглянуто та рекомендовано до друку вченою радою Національного університету біоресурсів і природокористування України (протокол № 4 від 25.10.2023 р.)

Рецензенти:

Лупаренко С.Є. – доктор педагогічних наук, професор кафедри освітології та інноваційної педагогіки, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди.

Сущенко Л.О. – доктор педагогічних наук, професор кафедри освіти та управління навчальним закладом класичного приватного університету, м. Запоріжжя.

Кучай О.В. – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки Національного університету біоресурсів і природокористування України

Автори-упорядники:

Базелюк В.Г. - кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри управління та освітніх технологій НУБіП України.

Гречаник Н. І. − доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри управління та освітніх технологій НУБіП України.

Кубіцький С.О. – кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри управління та освітніх технологій НУБіП України.

Шумілова І.Ф. – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри управління та освітніх технологій НУБіП України

У 66 Управління освітньою діяльністю : навч. посіб. / авт.-упоряд. Базелюк В.Г., Гречаник Н.І., Кубіцький С.О., Шумілова І.Ф. Частина 1. К.: Міленіум, 2023. 402 с.

ISBN 973-966-8063-81-3

Навчальний посібник підготовлений для магістрів спеціальності 073 «Менеджмент» освітньої програми «Управління навчальним закладом». Він містить робочу програму навчальної дисципліни «Управління освітньою діяльністю», повний лекційний курс укладений авторами, плани практичних занять, список рекомендованої літератури, а також практикум і методичні рекомендації щодо виконання різних видів самостійної та індивідуальної роботи.

Посібник може бути корисним викладачам і студентам педагогічних закладів вищої освіти, керівникам установ у галузі освіти та слухачам курсів підвищення управлінської кваліфікації.

ПЕРЕДМОВА

Головна особливість нашого часу – стрімкі зміни, пов‘язані з європейською інтеграцією, глобалізацією соціально-економічного й освітнього простору впливають на теорію і практику управління закладами освіти. Теорія управління як комплексна наука узагальнює форми, методи і прийоми управління в різних системах - соціальних, біологічних, технічних. Управління освітньою діяльністю передбачає вивчення теоретичних і прикладних аспектів управління, сучасних наукових підходів до управління освітньою діяльністю. Оскільки йдеться про управління освітньою діяльністю, то цілком природно розглядати даний процес з точки зору системного підходу, який дозволяє організовувати діяльність суб'єктів освітньої діяльності з позицій теорії і практики наукового управління, що передбачає:

- проведення всебічного комплексного аналізу результатів управлінської діяльності в цілісній освітній системі;
- виявлення закономірних зв'язків, що визначають рівень цілісності організації управління освітньою системою по горизонталі і вертикалі;
- визначення специфічних проблем та умов функціонування освітньої системи в соціумі;
- розробку змісту управління освітньою діяльністю, а також динамічної структури і технології управління освітньою системою.

Посібник побудовано таким чином, що, ознайомившись насамперед із сутністю управління, здобувачі отримають можливість використовувати набуті знання в управлінні освітньої та виховної системами. Природно, що сутнісні питання розглядаються з позицій системного підходу - методичної основи побудови будь-яких штучних систем, у тому числі й самого управління.

Розвиток освіти передбачає використання безлічі факторів, але тільки управління їх системою може призвести до позитивного результату.

Посібник підготовлений для здобувачів закладів освіти, тому всі теоретичні матеріали та практичні приклади подано таким чином, щоб ними могли скористатися керівники і педагогічні працівники закладів освіти.

Однак посібником можуть скористатися і провідні фахівці управлінь освіти і науки обласних, районних державних адміністрацій, і методисти закладів післядипломної педагогічної освіти, і методичні кабінети, і керівники шкільних методичних об‘єднань, і педагоги, і студенти закладів вищої освіти.

Автори мають надію, що представлений навчальний посібник буде корисним як здобувачам вищої освіти, так і всім зацікавленим особам, які прагнуть осмислити мистецтво і науку управління освітньою діяльністю.

ЗМІСТ

Передмова	3
ЧАСТИНА ПЕРША	6
Розділ 1. Загальна характеристика системи управління в освіті України	6
1.1. Освіта в Україні як система	6
1.2. Органи управління освітою в Україні	18
1.3. Системний підхід методологічна основа управління	36
1.4. Заклад освіти як соціально-педагогічна система та об'єкт управління	59
1.5. Загальна характеристика управління закладом освіти	78
Розділ 2. Управління освітньою діяльністю у закладі освіти	93
2.1. Системний підхід як методологічна основа управління освітньою діяльністю у закладі освіти	93
2.2. Загальна характеристика системи управління освітньою діяльністю в закладі освіти	108
2.3. Зміст практичної управлінської діяльності керівника з управління освітньою діяльністю	129
2.4. Планування освітньої діяльності у закладі освіти	143
2.5. Організація освітньої діяльності в закладі освіти	157
Розділ 3. Управління освітнім процесом у закладі освіти	177
3.1. Освітній процес у закладі освіти як система	177
3.2. Навчальне заняття у закладі освіти як система	198
3.3. Управління навчальною діяльністю здобувачів освіти	232
3.4. Управління якістю результатів освітнього процесу в закладі освіти	256
Розділ 4. Управління розвитком виховних систем у закладі освіти	272
4.1. Виховна система: сутність, зміст, структура, управління	272
4.2. Виховна система і система виховання у закладі освіти	300
4.3. Діагностика рівнів вихованості здобувачів у закладі освіти	319
4.4. Етапи розвитку виховної системи закладу освіти	347
4.5. Взаємодія сім'ї і закладу освіти	363
ЧАСТИНА ДРУГА	405
Розділ 5. Провідництво як перспективний напрямок в освіті України	405
5.1. Сутність і зміст провідництва в Україні	405
5.2. Рефлексія провідництва в освіті	429
5.3. Особливості провідництва в Україні	445

5.4. Форми і методи навчання провідництву в освіті України	468
5.5. Іманентність провідництва в освіті України	485
5.6. Провідництво в освіті України та його результати	501
5.7. Проєктування технології навчання провідництву	509
5.8. Технологія навчання провідництву	522
5.9. Педагогічний моніторинг якості у використанні технології навчання провідництву в освіті	550
Література	564
ДОДАТКИ	570

РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА СИСТЕМИ УПРАВЛІННЯ В ОСВІТІ УКРАЇНИ

1.1. СИСТЕМА ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Освіта є основою цілеспрямованого системно-комплексного розвитку особистості, що забезпечує її успішну соціалізацію, підвищення якості життя та, водночас, є фундаментом розвитку сучасного українського суспільства на ціннісних національно зорієнтованих засадах. Таку стратегічну місію має реалізовувати держава, що і є її ключовим пріоритетом на шляху до забезпечення інноваційного, соціально-економічного й культурного розвитку суспільства.

Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору [39].

Вищезазначена мета передбачає реалізацію в площині якості системи освіти сукупність основних завдань, що відповідають цілям функціонування системи та її розвитку. Оцінний моніторинг ефективності системи, тобто її якості виконується через комплекс критеріїв, що відображають ознаки функціонування конкретних сегментів системи.

В основу вдосконалення змісту освіти зокрема та системи освіти загалом в Україні, покладено засади державної політики і принципи освітньої діяльності, а саме: людиноцентризм; верховенство права; забезпечення якості освіти та якості освітньої діяльності; забезпечення рівного доступу до освіти без дискримінації за будь-якими ознаками, в тому числі за ознакою інвалідності; розвиток інклюзивного освітнього середовища, зокрема в закладах освіти, найбільш доступних і наближених

до місця проживання осіб з особливими освітніми потребами; забезпечення універсального дизайну та розумного пристосування; науковий характер освіти; різноманітність освіти; цілісність і наступність системи освіти; прозорість і публічність прийняття та виконання управлінських рішень; відповідальність і підзвітність органів управління освітою та закладів освіти, інших суб‘єктів освітньої діяльності перед суспільством; інституційне відокремлення функцій контролю (нагляду) та функцій забезпечення діяльності закладів освіти; інтеграція з ринком праці; нерозривний зв‘язок зі світовою та національною історією, культурою, національними традиціями; свобода у виборі видів, форм і темпу здобуття освіти, освітньої програми, закладу освіти, інших суб‘єктів освітньої діяльності; академічна доброчесність; академічна свобода; фінансова, академічна, кадрова та організаційна автономія закладів освіти у межах, визначених законом; гуманізм; демократизм; єдність навчання, виховання та розвитку; виховання патріотизму, поваги до культурних цінностей Українського народу, його історико-культурного надбання і традицій; формування усвідомленої потреби в дотриманні Конституції та законів України, нетерпимості до їх порушення; формування поваги до прав і свобод людини, нетерпимості до приниження її честі та гідності, фізичного або психологічного насильства, а також до дискримінації за будь-якими ознаками; формування громадянської культури та культури демократії; формування культури здорового способу життя, екологічної культури і дбайливого ставлення до довкілля; невтручання політичних партій в освітній процес; невтручання релігійних організацій в освітній процес; різнобічність та збалансованість інформації щодо політичних, світоглядних та релігійних питань; державно-громадське управління; державно-громадське партнерство; державно-приватне партнерство; сприяння навчанню впродовж життя; інтеграція у міжнародний освітній та науковий простір; нетерпимість до проявів корупції та хабарництва; доступність для кожного громадянина всіх форм і типів освітніх послуг, що надаються державою. Освіта в Україні має будуватися за принципом рівних можливостей для всіх [39].

Ключовим параметром вітчизняної освіти є **система** як конструкт, представлений комплексом структурних елементів, взаємопов‘язаних, що виконують певні функції; як сукупність компонентів, що у взаємопов‘язності утворюють цілісність; як об‘єднання закономірно розміщених у взаємному зв‘язку окремих елементів. Система створюється з

метою ефективного вирішення завдань та досягнення певних цілей. Система як явище має пріоритетну властивість цілісності яке не зводиться до суми властивостей її окремих елементів. Завдяки цьому система набуває якісно нових характеристик, що не властиві її елементам.

У цьому зв‘язку **система освіти** – це один із основних соціальних інститутів, найважливіша сфера становлення особистості, історично сформована загальнонаціональна система освітніх установ та органів управління ними, що діє на користь виховання підростаючих поколінь, підготовки їх до самостійного життя та професійної діяльності, а також задоволення індивідуальних освітніх потреб. Охоплює заклади дошкільного виховання, освітні, професійні (початкові чи професійно-технічні середні), фахової передвищої та заклади вищої освіти, а також різноманітні форми професійної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації працівників, позашкільні культурно-освітні установи.

Більша конкретизація сутності поняття **«система освіти»** в площині глобального вітчизняного соціокультурного явища, що відображає багатокопонентність вітчизняної освітньої інституції прослідковується у визначенні, задекларованому в Законі України «Про освіту»: «...сукупність складників освіти, рівнів і ступенів освіти, кваліфікацій, освітніх програм, стандартів освіти, ліцензійних умов, закладів освіти та інших суб‘єктів освітньої діяльності, учасників освітнього процесу, органів управління у сфері освіти, а також нормативно-правових актів, що регулюють відносини між ними» [39].

Також **система освіти** — це сукупність закладів освіти, які відповідно до чинного законодавства забезпечують дошкільну, повну загальну середню, професійно-технічну, фахову передвищу і вищу освіти, що своєю чергою, відповідає здобуттю конкретної спеціальності, кваліфікації задля покриття соціально-економічних і соціокультурних потреб нашої країни.

Функціонування системи освіти України забезпечується діяльністю й розвитком закладів освіти, наукових, науково-методичних і методичних установ, науково-виробничих підприємств, державних і місцевих органів управління освітою та самоврядування в галузі освіти. Структура освіти охоплює: *дошкільну освіту; повну загальну середню освіту; позашкільну освіту; професійно-технічну освіту; фахову передвищу освіту; вищу освіту; післядипломну освіту; аспірантуру; докторантуру; самоосвіту [39]*.

Вітчизняна система освіти покликана забезпечити реалізацію конституційного права громадянина на освіту шляхом її здобуття на різних рівнях освіти, в межах визначених законодавством форм і видів, у частині дошкільної, повної загальної середньої, позашкільної, професійної (професійно-технічної), фахової передвищої, вищої освіти та освіти дорослих [39].

Окрім традиційних видів освіти Закон декларує право на освіту шляхом її здобуття інноваційними видами – *формальної, неформальної, інформальної.*

Формальна освіта – це освіта, яка дозволяє здобувачам у межах опанування освітніх програм за конкретними рівнями, відповідно до галузей знань, спеціальностей (професій) отримати якісні знання які трасформуються в систему загальних і спеціальних компетентностей, визначених Державними стандартами, що вимірюються програмними результатами навчання згідно з кваліфікацією, що визнається державою.

Інформальна освіта (самоосвіта**)** – це вид освіти, який здобувається особою шляхом самоорганізації процесу формування конкретних компетентностей, зокрема самоменеджменту професійної, громадської, родинної, дозвіллєвої чи іншої життєдіяльності. Кваліфікації та результати навчання, здобуті шляхом неформальної та інформальної освіти можуть бути підтверджені та визнані в системі формальної освіти або в інших випадках передбачених законодавством України.

Неформальна освіта – освіта є інституціоналізована, спланована особою або організацією (установою, закладом), яка забезпечує надання освітніх послуг. Визначальною характеристикою неформальної освіти є те, що вона виконує доповнювальну/альтернативну роль щодо формальної освіти в навчанні протягом усього життя індивідуума. Цей вид освіти, яка також здобувається за освітніми програмами, проте не передбачає присвоєння (присудження) визнаних державою кваліфікацій за рівнями освіти та отримання встановленого законодавством документа про освіту.

Види неформальної освіти:

Професійні курси/тренінги - це тренінги та/чи семінари для робітників компаній (організацій, установ, закладів, підприємств) із підвищення кваліфікацій та/чи здобуття нових навичок.

Онлайн освіта (МООС) - це інтернет-курс з великомасштабною інтерактивною участю здобувача та відкритим доступом через інтернет.

Професійні стажування – навчання персоналу на робочому місці під керівництвом відповідальної особи після теоретичної підготовки або одночасно з нею з метою практичного оволодіння спеціальністю, адаптації до об‘єктів обслуговування та керування, набуття навичок швидкого орієнтування на робочому місці та інших прийомів роботи [39].

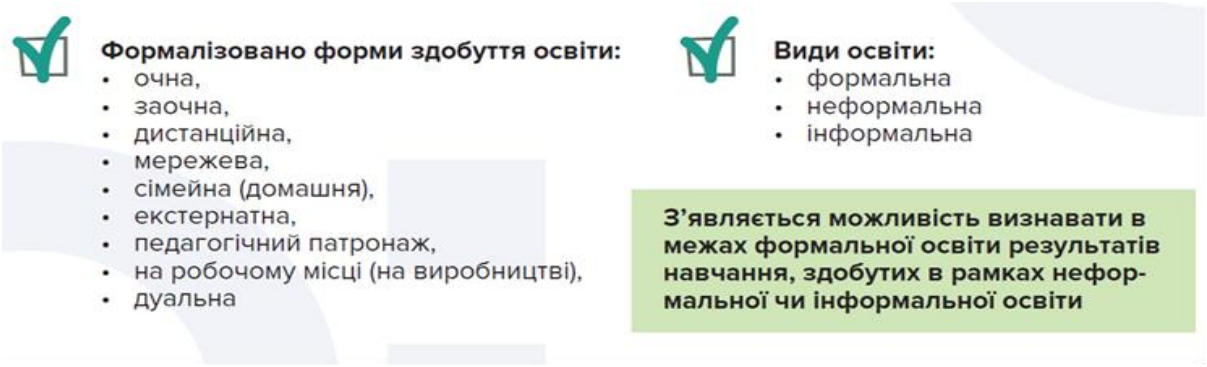


Рис. 1.1. Форми та види освіти

Дошкільна освіта *є обов'язковою первинною складовою частиною системи безперервної освіти в Україні.* Дошкільна освіта та виховання забезпечується взаємодією сім‘ї та дошкільних закладів освіти задля фізичного, психічного здоров‘я дітей, їх всебічного розвитку, вироблення вмінь, навичок, необхідних для подальшого навчання [40].

Дошкільними закладами освіти є: дитячі ясла, дитячі садки, дитячі ясла-садки, сімейні, прогулянкові, дошкільні заклади для дітей, які потребують корекції фізичного й психічного розвитку та дошкільні заклади комбінованих типів з короткотривалим, денним, цілодобовим перебуванням дітей, а також дитячі садки інтернатного типу, дитячі будинки тощо.

Повна загальна середня освіта забезпечує всебічний розвиток дитини як особистості, її нахилів, здібностей, талантів, трудову підготовку, професійне самовизначення, формування загальнолюдської моралі, засвоєння визначеного суспільними, національно-культурними потребами обсягу знань про природу, людину, суспільство і виробництво, екологічне виховання, фізичне вдосконалення.

Вітчизняна *система загальної середньої освіти* складається зі змісту повної загальної середньої освіти на кожному її рівні, мережі закладів освіти, учасників освітнього процесу, кадрового, фінансового, науково-

методичного, ресурсного та нормативно-правового забезпечення освітньої та управлінської діяльності у сфері загальної середньої освіти [41].

Законом передбачено такі *рівні повної загальної середньої освіти*: *початкова* освіта тривалістю чотири роки (1-4 клас); *базова середня освіта* тривалістю п‘ять років (5-9 клас); *профільна середня освіта* тривалістю три роки (10-12 клас), інституційна (очна, заочна, дистанційна, мережева); індивідуальна (екстернатна, сімейна, педагогічний патронаж, на робочому місці) [41].

У статті 35 Закону України «Про освіту» зазначено *типи закладів освіти*, що забезпечують здобуття повної загальної середньої освіти: *початкова школа*, що забезпечує здобуття початкової освіти; *гімназія*, що забезпечує здобуття базової середньої освіти; *ліцей*, що забезпечує здобуття профільної середньої освіти [39].

Своєю чергою, Закон визначає такі напрями функціонування в нормативно-правовому полі освітніх закладів: *початкова школа* як окрема юридична особа або як структурний підрозділ гімназії; *гімназія* та ліцей як окремі юридичні особи (як виняток, за рішенням засновника ліцей може також забезпечувати здобуття базової середньої освіти); *заклад загальної середньої освіти,* що здійснює освітню діяльність на декількох рівнях повної загальної середньої освіти, має тип закладу вищого рівня, на якому провадиться освітня діяльність [41]. Зокрема, *приватні та корпоративні заклади освіти*, специфіка освітньої діяльності яких регламентована міжнародними угодами на державному рівні, що можуть упроваджувати освітню діяльність одночасно на всіх рівнях повної загальної середньої освіти [41].

Рис. 1.2. Рівні повної загальної середньої освіти

Здобуття профільної середньої освіти передбачає два спрямування: *академічне, професійно орієнтоване.*

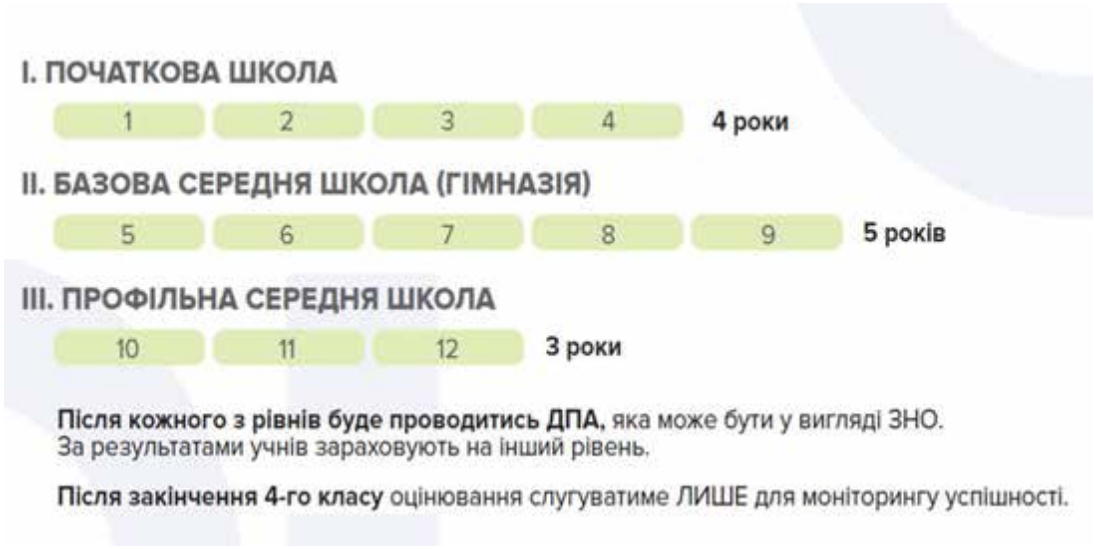


Рис.1.3. Структура нової школи

Позашкільна освіта та виховання спрямовуються на всебічний розвиток потенціалу й здібностей дітей, задоволення їх потреб та інтересів, загальнокультурних і духовних запитів, що відповідають в подальшому прогонозованому професійному самовизначенню.

Система позашкільної освіти – це освітня підсистема, що містить державні, комунальні, приватні заклади позашкільної освіти; інші заклади освіти як центри позашкільної освіти (ЗЗСО різних типів і форм власності, в тому числі школи соціальної реабілітації, міжшкільні навчально-виробничі комбінати, заклади професійної (професійно-технічної) та фахової передвищої); гуртки, об‘єднання на базі ЗЗСО, навчально-виробничих комбінатів, закладів професійної (професійно-технічної) та фахової передвищої; культурно-освітні, фізкультурно-оздоровчі, спортивні та інші заклади освіти, установи; фонди, асоціації, діяльність яких пов‘язана із функціонуванням позашкільної освіти; відповідні органи управління позашкільною освітою і науково-методичні установи; інші освітні організації, що функціонують в позашкіллі [42].

Професійно-технічна освіта — складова системи освіти України, що є комплексом педагогічних і організаційно-управлінських заходів, спрямованих на забезпечення здобуття громадянами знань, умінь і навичок в обраній ними галузі професійної діяльності, розвиток компетентності та професіоналізму, виховання загальної і професійної культури.

Система професійно-технічної освіти складається з професійно-технічних закладів освіти незалежно від форм власності та підпорядкування, що проводять діяльність у галузі професійно-технічної освіти, навчально-методичних, науково-методичних, наукових, навчально-виробничих, навчально-комерційних, видавничо-поліграфічних, культурно-освітніх, фізкультурно-оздоровчих, обчислювальних та інших підприємств, установ, організацій та органів управління ними, що здійснюють або забезпечують підготовку кваліфікованих робітників [43].

До професійно-технічних навчальних закладів належать: професійно-технічне училище відповідного профілю; професійне училище соціальної реабілітації; вище професійне училище; професійний ліцей; професійний ліцей відповідного профілю; професійно-художнє училище; художнє професійно-технічне училище; вище художнє професійно-технічне училище; училище-агрофірма; вище училище-агрофірма; училище-завод; центр професійно-технічної освіти; центр професійної освіти; навчально-виробничий центр; центр підготовки і перепідготовки робітничих кадрів; навчально-курсовий комбінат; навчальний центр; інші типи навчальних закладів, що надають професійно-технічну освіту або здійснюють професійно-технічне навчання [43].

Професійно-технічна освіта зорієнтована на опанування здобувачем конкретної професійної кваліфікації чи її підвищення і забезпечується діяльністю таких освітніх закладів: професійно-технічні училища, професійно-художні училища, професійні училища соціальної реабілітації, училища-агрофірми, училища-заводи, вищі професійні училища, навчально-виробничі центри, центри підвищення і перепідготовки робітничих кадрів, навчально-курсові комбінати, інші типи закладів, що надають робітничу професію [43].

Здобуття особою ***фахової передвищої освіти*** передбачає формування в неї комплексної загальної здатності вирішувати типові спеціалізовані задачі в окремій галузі професійної діяльності або в процесі навчання та може характеризуватися певною невизначеністю умов, здатності нести відповідальність за результати своєї діяльності, здатності здійснювати контроль інших осіб у визначених ситуаціях [44].

Також *складовими (компоненти) системи фахової передвищої освіти є:* заклади фахової передвищої освіти; галузі знань і спеціальності; ліцензійні умови провадження освітньої діяльності; стандарти фахової передвищої освіти; органи, що здійснюють управління, нагляд та контроль у сфері фахової

передвищої освіти; науково-методичні (навчально-методичні) установи; учасники освітнього процесу.

Фаховий молодший бакалавр - це освітньо-професійний ступінь, що здобувається на рівні фахової передвищої освіти і присуджується закладом освіти у результаті успішного виконання здобувачем фахової передвищої освіти освітньо-професійної програми.

Важливим компонентом вітчизяної системи освіти *є спеціалізована фахова передвища освіта* - це фахова передвища освіта мистецького, спортивного чи військового спрямування, що забезпечує здобуття компетентностей у відповідній сфері професійної діяльності.

Засади функціонування системи спеціалізованої фахової передвищої освіти визначаються Законом України «Про освіту» і держава створює умови для здобуття фахової передвищої освіти мистецького, спортивного та військового спрямування, зокрема в закладах спеціалізованої фахової передвищої освіти [44].

Фахова передвища мистецька освіта передбачає опанування здобувачем комплексу професійних (виконавських) компетентностей, що зумовлює художньо-творчу самореалізацію особистості та отримання відповідної кваліфікації. За цим рівнем освіти також здійснюється підготовка педагогічних кадрів для закладів початкової мистецької освіти [44].

Фахова передвища спортивна освіта передбачає засвоєння здобувачем освітньо-професійної програми з конкретного виду спорту в частині поглибленого набуття особою комплексу професійних компетентностей у галузі фізичної культури та спорту (спеціалізації), формування та розвитку індивідуальних здібностей особи. Вище зазначене здобувається на основі початкової спортивної та базової середньої освіти з одночасним здобуттям профільної середньої освіти або на основі профільної середньої освіти [44].

Фахова передвища військова освіта передбачає засвоєння особою освітньо-професійної програми з військового фаху через здобуття комплексу спеціальних професійних і загальних компетентностей шляхом поглибленого опанування військовою спеціалізацією на основі профільної середньої освіти [44].

В Україні функціонують *заклади фахової передвищої освіти таких типів*: фаховий коледж - заклад фахової передвищої освіти або структурний підрозділ закладу вищої освіти; військовий коледж сержантського складу - заклад фахової передвищої військової освіти або структурний підрозділ

вищого військового закладу освіти; фаховий коледж зі специфічними умовами навчання - заклад фахової передвищої освіти зі специфічними умовами навчання або структурний підрозділ закладу вищої освіти зі специфічними умовами навчання, з практичною підготовкою для потреб Міністерства внутрішніх справ України, Національної поліції України, інших центральних органів виконавчої влади, що реалізують державну політику у сферах охорони державного кордону, цивільного захисту, кримінально-виконавчої системи [44].

Вища освіта системно-комплексно забезпечує фундаментальну наукову, професійну та практичну підготовку, здобуття громадянами освітніх ступенів відповідно до їх покликань, інтересів і здібностей, удосконалення наукової та професійної підготовки, перепідготовку та підвищення їх кваліфікації. Закладами вищої освіти є: технікуми (училища), коледжі, інститути, консерваторії, академії, університети та інші [45].

Закон України «Про вищу освіту» встановлює основні правові, організаційні, фінансові засади функціонування системи вищої освіти, створює умови для посилення співпраці державних органів і бізнесу з закладами вищої освіти на принципах автономії закладів вищої освіти, поєднання освіти з наукою та виробництвом з метою підготовки конкурентоспроможного людського капіталу для високотехнологічного та інноваційного розвитку країни, самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства, ринку праці та держави у кваліфікованих фахівцях [45].

Підготовка фахівців з вищою освітою здійснюється за відповідними освітньо-професійними, освітньо-науковими чи науковими програмами на різних рівнях вищої освіти: *початковий рівень (короткий цикл), перший (бакалаврський) рівень, другий (магістерський) рівень, третій (освітньо-науковий/освітньо-творчий) рівень, науковий рівень.* Зазначені рівні відповідають таким освітнім, освітньо-науковим чи науковим ступеням: *молодший бакалавр, бакалавр, магістр, доктор філософії, доктор наук.*

Ці рівні регулюються Національною рамкою кваліфікацій (системний і структурований за компетентностями опис кваліфікаційних рівнів), яка є орієнтиром для закладів освіти в процесі компетентного розроблення і впровадження освітнього професійних і освітньо-наукових програм шляхом ідентифікації, співвіднесення, визнання, планування і розвитку кваліфікацій здобувачів вищої освіти [45].

Молодший бакалавр - це освітньо-професійний ступінь, що здобувається на початковому рівні (короткому циклі) вищої освіти і присуджується вищим закладом освіти в результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти освітньо-професійної програми, обсяг якої становить 90-120 кредитів ЄКТС.

Бакалавр - це освітній ступінь, що здобувається на першому рівні вищої освіти та присуджується закладом вищої освіти в результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти освітньо-професійної програми, обсяг якої становить 180-240 кредитів ЄКТС.

Магістр - це освітній ступінь, що здобувається на другому рівні вищої освіти та присуджується закладом вищої освіти в результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти відповідної освітньої програми. Ступінь магістра здобувається за освітньо-професійною або за освітньо-науковою програмою. Обсяг освітньо-професійної програми підготовки магістра становить 90 кредитів ЄКТС, обсяг освітньо-наукової програми - 120 кредитів ЄКТС. Освітньо-наукова програма магістра містить обов‘язкову дослідницьку (наукову) компоненту обсягом не менше 30 відсотків [45].

Доктор філософії - це освітньо-науковий ступінь який відповідає третьому рівню вищої освіти який здобувається на основі ступеня магістра. Ступінь доктора філософії присуджується одноразовою спеціалізованою радою, до якої входять фахівці-науковці за напрямом дослідження дисертанта. В результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти відповідної освітньо-наукової програми та публічного захисту дисертації присуджується науковий ступінь «Доктор філософії» [45].

Нормативний термін підготовки доктора філософії в аспірантурі (ад‘юнктурі) становить чотири роки. Обсяг освітньої складової освітньо-наукової програми підготовки доктора філософії становить 30-60 кредитів ЄКТС.

Доктор наук - це науковий ступінь, що здобувається особою на науковому рівні вищої освіти на основі ступеня доктора філософії і передбачає набуття найвищих компетентностей у галузі розроблення і впровадження методології дослідницької роботи, проведення оригінальних досліджень, отримання наукових результатів, які забезпечують розв‘язання важливої теоретичної або прикладної проблеми, мають загальнонаціональне або світове значення та опубліковані в наукових виданнях [45].

Для закладів вищої освіти встановлено чотири рівні акредитації: I – технікум, училище, інші прирівняні до них заклади освіти; II – коледж, інші

прирівняні до нього заклади вищої освіти; III і IV рівні (залежно від наслідків акредитації) – інститут, консерваторія, академія, університет [45].

Рівні вищої освіти	Ступінь вищої освіти, документ про освіту (науковий ступінь)	Документ про попередню освіту, що надає доступ	Нормативний період (роки) і обсяг (кредити ЄКТС*) навчання	Академічні права	Національна рамка кваліфікацій	Цикли ЄПВО**
Науковий рівень (2-й науковий ступінь)	Доктор наук, диплом доктора наук	Диплом доктора філософії			9 рівень	
Освітньо-науковий (третій) рівень, 1-й науковий ступінь	Доктор філософії, диплом доктора філософії	диплом магістра	4 роки, освітня складова – 30–60 кредитів	Доступ до здобуття 2-го наукового ступеня	8 рівень	III цикл
Магістерський (другий) рівень	Магістр, диплом магістра	диплом бакалавра	освітньо-професійна програма – 90-120 кредитів	Доступ до здобуття 1-го науково ступеня	7 рівень	II цикл
			освітньо-наукова програма – 120 кредитів (дослідницька складова – не менше 30%)			
	Магістр медичного, фармацевтичного або ветеринарного спрямування	атестат про повну загальну середню освіту	300–360 кредитів (на основі повної загальної середньої освіти)			I-II цикли
Бакалаврський (перший) рівень	Бакалавр, диплом бакалавра	атестат про повну загальну середню освіту	180–240 кредитів	Доступ до програм підготовки магістрів	6 рівень	I цикл
		диплом молодшого бакалавра	обсяг може бути зменшений за рішенням ВНЗ			
Початковий рівень (коротки цикл)	Молодший бакалавр, диплом молодшого бакалавра	атестат про повну загальну середню освіту	90–120 кредитів	Доступ до програм підготовки бакалаврів	5 рівень	короткий цикл I циклу

Рис. 1.4. Структура вищої освіти в Україні

Післядипломна освіта (спеціалізація, стажування, клінічна ординатура, підвищення кваліфікації та перепідготовка кадрів), зорієнтована на здобуття особою нової кваліфікації відповідно до нової спеціальності на основі раніше здобутої формальної освіти, сприяє підсиленню спеціальних професійних здатностей, що відповідають новій професії. До закладів післядипломної освіти належать: академії, інститути, центри підвищення кваліфікації та перепідготовки; окремі підрозділи закладів вищої освіти (відокремлені структурні підрозділи, факультети, інститути, центри та інші).

Управління системою освіти в Україні централізовано здійснює МОН України за принципами: *принцип державотворення (*діяльність всіх складових системи освіти зорієнтована на захист національної безпеки України, становлення і розвиток державності шляхом приведення у відповідність їх діяльності до європейських і міжнародних стандартів); *принцип науковості* (опертя організації і функціонування освітнього процесу в закладах освіти на сучасні наукові досягнення в царині людинотворення (філософія, психологія, педагогіка, соціологія тощо), практичного забезпечення процесу викладання);

принцип демократизації (попередження і розв‘язання виробничих проблем діяльності закладу освіти здійснюється на паритетних і партнерських засадах всіх суб‘єктів освітнього процесу); *принцип гуманізації* (передбачає формування гуманної особистості гуманними засобами на засадах загальнолюдських цінностей); *принцип цілеспрямованості* і плановості (передбачає постановку перед членами колективів закладів освіти близької, середньої й далекої мети-перспективи та вирішення підпорядкованій їй цілей-завдань); *принцип компетентності* (виконання професійних обов‘язків на високому рівні); *принцип оптимізації* (полягає у створенні в закладах освіти комплексних безпечних умов для виконання працівникам своїх професійних обов‘язків); *принцип ініціативної активності* (актуалізація цих якостей в освітнього менеджера та створення умов для творчих пошуків усіма працівниками); *принцип взаєзумовленої об’єктивності* (забезпечення об‘єктивної оцінки її результатів діяльності); *принцип поєднання колегіальності з персональною відповідальністю* (здатність керівника закладу освіти нести повну відповідальність за освітню діяльність установи перед державними органами.

Контрольні питання:

1. З яких компонентів складається структура освіти в Україні ?

2. Яка мета дошкільної та позашкільної освіти?

3. Які рівні повної загальної середньої освіти в Україні?

4. Назвіть типи закладів освіти професійно-технічної та фахової передвищої освіти.

5. В чому полягає сутність спеціалізованої фахової передвищої освіти в Україні?

6. Які рівні та ступені вітчизняної вищої освіти?

7. Здійсніть порівняльний аналіз систем освіти в Україні та за кордоном (країну оберіть самостійно).

1.2. Органи управління освітою в Україні

Законодавство України про освіту базується на Конституції України і складається із законів України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про повну загальну середню освіту», «Про фахову передвищу освіту», «Про наукову і науково-технічну діяльність» та інших нормативно-правових

актів, міжнародних договорів України, укладених в установленому законом порядку.

Конституція України в ст. 53 закріплює право громадян України на освіту. Підставою для реалізації цього права є система освіти, яка забезпечує загальноосвітню та професійну підготовку громадян України, а також професійну підготовку іноземних громадян за міжнародними угодами чи контрактами.

Освіта є основою інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту, запорукою розвитку суспільства, об‘єднаного спільними цінностями і культурою, та держави.

Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору.

Основним нормативним актом, який регулює освітянську діяльність у державі, є Закон України від 23 березня 1996 р. «Про освіту», яким забезпечуються доступність і безоплатність дошкільної, повної загальної середньої, професійно-технічної, вищої освіти в державних і комунальних навчальних закладах; розвиток дошкільної, повної загальної середньої, позашкільної, професійно-технічної, вищої і післядипломної освіти, різних форм навчання; регулюються питання надання державних стипендій та пільг учням і студентам; соціального захисту вихованців, учнів, студентів, курсантів, слухачів, стажистів, клінічних ординаторів, аспірантів, докторантів та інших осіб незалежно від форм їх навчання і типів закладів, де вони навчаються, сприяння здобуттю освіти в домашніх умовах тощо. Громадяни мають право безоплатно здобувати вищу освіту в державних і комунальних навчальних закладах на конкурсній основі, а громадянам, які належать до національних меншин, відповідно до закону держава гарантує право на навчання рідною мовою чи на вивчення рідної мови у державних

і комунальних навчальних закладах або через національні культурні товариства [40].

Система освіти в Україні складається із закладів освіти, наукових, науково-методичних і методичних установ, науково-виробничих підприємств, державних і місцевих органів управління освітою та органів самоврядування в галузі освіти.

Структура освіти включає: дошкільну освіту; загальну середню освіту; позашкільну освіту; професійно-технічну освіту; вищу освіту; післядипломну освіту; аспірантуру; докторантуру; самоосвіту.

В Україні встановлено такі освітні рівні: початкова загальна освіта; базова загальна середня освіта; повна загальна середня освіта; професійно-технічна освіта; базова вища освіта; повна вища освіта і такі освітньо-кваліфікаційні рівні для фахівців з вищою освітою: кваліфікований робітник, молодший спеціаліст та бакалавр - кваліфікаційні рівні базової вищої освіти; спеціаліст, магістр - повної вищої освіти.

Державна політика в галузі освіти полягає в тому, що Україна визнає освіту пріоритетною сферою соціально-економічного, духовного і культурного розвитку суспільства. Від імені держави політика в галузі освіти в Україні визначається Верховною Радою України (відповідно до Конституції України) і здійснюється органами державної виконавчої влади та органами місцевого самоврядування.

Основними принципами освіти в Україні є: доступність для кожного громадянина всіх форм і типів освітніх послуг, що надаються державою; рівність умов кожної людини для повної реалізації її здібностей, таланту, всебічного розвитку; гуманізм, демократизм, пріоритетність загальнолюдських духовних цінностей; органічний зв'язок з освітою та національною історією, культурою, традиціями; незалежність освіти від політичних партій, громадських і релігійних організацій; науковий, світський характер освіти; інтеграція з наукою і виробництвом; взаємозв'язок з освітою інших країн; гнучкість і прогностичність системи освіти; єдність і наступність системи освіти; безперервність і різноманітність освіти; поєднання державного управління і громадського самоврядування в освіті.

Освітній процес у закладах освіти є вільним від втручання політичних партій, громадських і релігійних організацій. Залучення учнів, студентів до участі в політичних акціях і релігійних заходах під час

навчально-виховного процесу не допускається. Заклади освіти в Україні незалежно від форм власності відокремлені від церкви (релігійних організацій), мають світський характер (крім закладів освіти, заснованих релігійними організаціями). В той же час належність особи до будь-якої політичної партії, громадської чи релігійної організації, що діють відповідно до Конституції України, не є перешкодою для її участі в навчально-виховному процесі. Учням, студентам, працівникам освіти законодавство дозволяє створювати у закладах освіти первинні осередки об'єднань громадян, членами яких вони є [40].

Провідна роль у розвитку освіти в Україні належить підготовленим кадрам педагогічних працівників (освітянам). До педагогічної діяльності допускаються особи, які мають відповідну освіту та професійну підготовку. Професійні права та обов'язки педагогічних працівників визначаються законодавством України, положеннями та статутами відповідних освітніх закладів.

Управління освітою в Україні здійснюється системою державних органів і органів місцевого самоврядування. В структурі державного управління освітою виділяються три рівні: вищий (парламентсько-президентський), центральний і місцевий.

Вищий рівень – Верховна Рада України, Президент України, Кабінет Міністрів формує засади державної освітньої політики, приймає закони, визначає економічні, соціальні, юридичні гарантії їх реалізації, контролює їх дотримання, затверджує загальнодержавні програми розвитку, обсяг фінансування.

Кабінет Міністрів України визначає перелік центральних органів виконавчої влади, вносить пропозиції Верховній Раді України щодо призначення їх керівників, реалізує державну освітянську політику тощо.

Центральний рівень управління освітою забезпечується МОН, іншими органами, які беруть участь у формуванні державної освітньої політики, розробляють концепції, прогнози, проекти цільових державних програм розвитку, пропозицій і доповнень до законодавчих актів, здійснюють контроль за дотриманням законодавства у сфері освіти.

До органів управління освітою в Україні належать: Міністерство освіти і науки України; міністерства України, яким підпорядковані заклади освіти; Вища атестаційна комісія України; Міністерство освіти

АРК; місцеві органи виконавчої влади та органи місцевого самоврядування і підпорядковані їм органи управління освітою.

Центральним органом державного управління освітою в Україні є Міністерство освіти і науки. Його повноваження визначено Законом України «Про освіту» та «Положенням про Міністерство освіти України". Міністерство бере участь у виробленні державної політики в галузі освіти та втіленні її в життя, визначенні основних напрямів розвитку освіти, здійснює координаційні, науково-методичні, контрольні функції та державне інспектування, забезпечує зв'язок з іншими державами, організовує впровадження в практику досягнень науки і передового педагогічного досвіду, проводить атестацію та акредитацію закладів освіти.

Міносвіти і науки України відповідно до покладених на нього завдань у сфері прогнозування і планування розвитку освіти, розроблення організаційного та правового механізмів її функціонування аналізує стан освіти, прогнозує її розвиток відповідно до потреб особистості, суспільства, держави; розробляє нормативно-правову основу функціонування системи освіти; здійснює експертизу проектів загальнодержавних, відомчих, інших рішень і програм у частині, що стосується освіти і науки; готує проекти законодавчих актів та урядових рішень; прогнозує та впорядковує структуру мережі державних навчально-виховних закладів; розробляє пропозиції щодо переліку спеціальностей, кваліфікацій, вчених звань та наукових ступенів; забезпечує виконання закладами вищої освіти (ЗВО), що перебувають у його управлінні, державного замовлення та договорів на підготовку спеціалістів, науково-педагогічних кадрів; розробляє положення про заклади освіти.

У сфері освітнього процесу Міносвіти і науки України визначає вимоги до змісту, рівня і обсягу соціально необхідного державного мінімуму освіти (встановлює державні стандарти знань з кожного предмета), забезпечує безперервність освіти, інтеграцію навчання з наукою і виробництвом, розробляє і затверджує відповідні типові навчальні плани, програми для закладів освіти; розробляє умови прийому до державних закладів вищої і фахової передвищої освіти; забезпечує видання відповідної літератури з питань освіти та ін.

Міносвіти і науки України вирішує низку питань освітнього характеру разом з Академією педагогічних наук України, яка займається

координацією та розвитком наукових досліджень з педагогіки, впровадженням їх у практику.

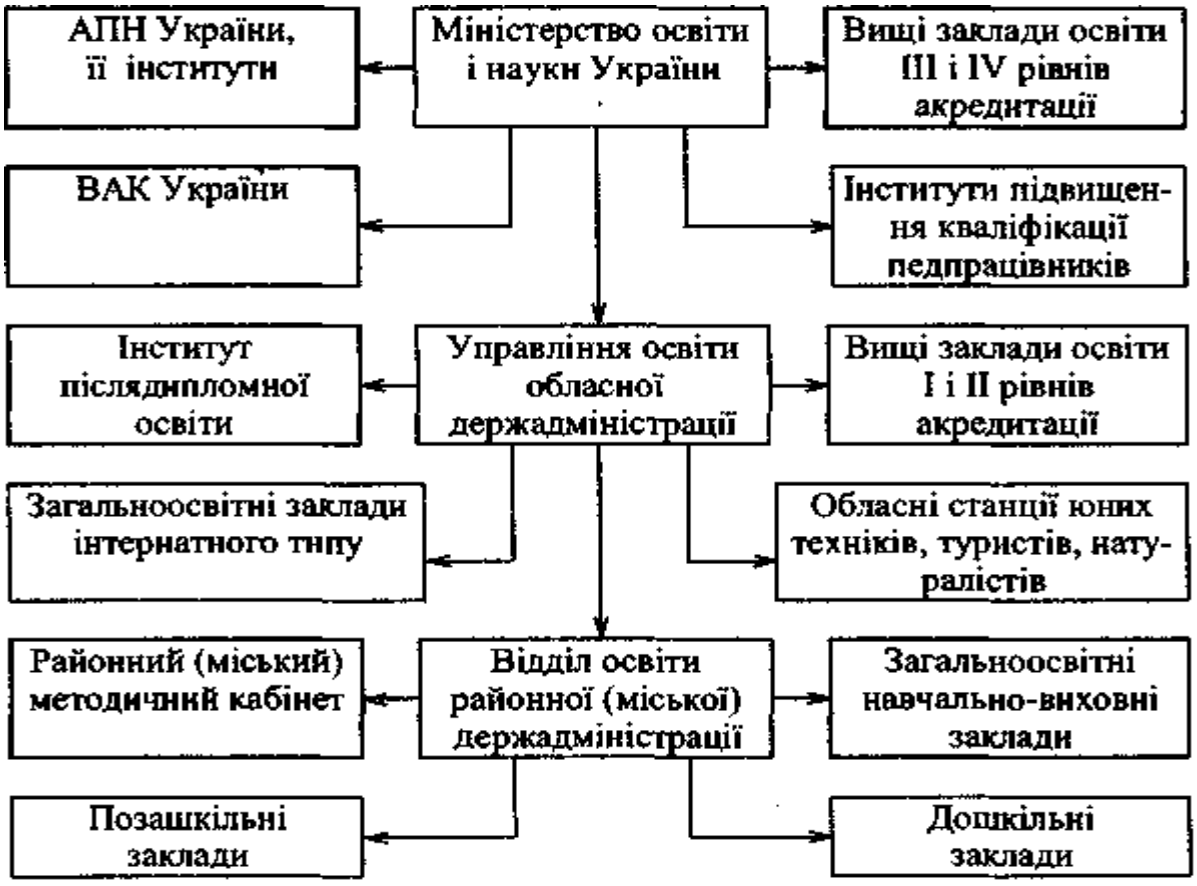


Рис. 1.5. Органи освіти України: їх функції і структура

У сфері управління, роботи з керівними та науково-педагогічними кадрами Міносвіти і науки України вносить пропозиції про створення, реорганізацію, ліквідацію в установленому порядку закладів, організацій, підприємств освіти загальнодержавного значення; сприяє розвитку нових закладів освіти; проводить в установленому порядку атестацію та акредитацію закладів освіти незалежно від форм власності та підпорядкування, видає їм ліцензії та сертифікати, надає автономію ЗВО; здійснює державне інспектування закладів освіти; призначає керівників закладів та установ освіти, закладів підвищення кваліфікації та перепідготовки, що перебувають у функціональному управлінні Міносвіти і науки України, дає згоду на призначення і звільнення керівників ЗВО загальнодержавного значення інших міністерств і відомств; розробляє положення про органи громадського самоврядування у сфері освіти;

організує підвищення кваліфікації та перепідготовку кадрів системи освіти; здійснює загальне керівництво науковою діяльністю та ін.

Для погодженого вирішення питань, що належать до компетенції Міносвіти і науки України, обговорення найважливіших напрямків діяльності і розвитку освіти у Міносвіти і науки України створюється відповідна колегія.

Для вирішення практичних питань забезпечення потреб системи освіти при Міносвіти і науки України функціонують акредитаційні органи, інспекція, науково-методична рада, Атестаційна колегія, інші наукові та методичні підрозділи, організації та установи, повноваження яких встановлює Міносвіти і науки України.

Акти Міносвіти і науки України, прийняті в межах його повноважень, є обов'язковими для міністерств і відомств, яким підпорядковані заклади освіти, міністерства освіти АРК, місцевих органів державної виконавчої влади та органів місцевого самоврядування, підпорядкованих їм органів управління освітою, закладів освіти незалежно від форм власності.

При Міністерстві освіти та науки функціонує Вища атестаційна комісія, яка здійснює атестацію наукових і науково-педагогічних кадрів. Міністерству підпорядковані вищі навчальні заклади (академії, університети, інститути, консерваторії, коледжі, технікуми (училища), Академія педагогічних наук та її науково-дослідні інститути.

Вища атестаційна комісія України (ВАК України) відповідно до Положення про Вищу атестаційну комісію України1 організовує і проводить атестацію наукових і науково-педагогічних кадрів, керує роботою з присудження наукових ступенів, присвоєння вченого звання старшого наукового співробітника.

Центральні органи державного управління освіти також беруть участь у виробленні та втіленні в життя державної політики в галузі освіти, професійній підготовці кадрів, у визначенні перспектив та напрямів розвитку освіти, вимог до її змісту, рівня й обсягу, нормативів матеріально-технічного, фінансового забезпечення навчально-виховних закладів.

Інші міністерства і відомства України, яким підпорядковано заклади освіти (Міністерство культури і мистецтв, Міністерство охорони здоров'я, Мін'юст, МВС, Служба безпеки, прокуратура та ін.) здійснюють разом з

Міносвіти і науки України державне управління підпорядкованими їм закладами освіти шляхом їх фінансування, утворення матеріальної бази, призначення на посаду керівників цих закладів, організації підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів, забезпеченням організаційного та методичного керівництва, здійснюють контрольні функції щодо додержання вимог стосовно якості освіти та ін. Акти цих органів, прийняті в межах їх компетенції, є обов'язковими для місцевих органів державної виконавчої влади та органів місцевого самоврядування, підпорядкованих їм органів управління освітою, закладів освіти відповідного профілю незалежно від форм власності.

Міністерство освіти АРК здійснює повноваження керівництва освітою на підвідомчій території, крім повноважень, віднесених до компетенції Міносвіти і науки України, міністерств і відомств, яким підпорядковані заклади освіти.

Місцевий рівень – місцеві держадміністрації, виконавчі органи місцевих і районних у містах рад відповідають за реалізацію державної освітньої політики на території певної адміністративної одиниці, готують і вносять на розгляд відповідної ради проекти бюджетних витрат на освіту, здійснюють управління закладами освіти, координують роботу інших структур влади щодо реалізації державних, регіональних програм розвитку освіти.

При обласних, районних (міських) державних адміністраціях створюються відповідні структурні підрозділи, які здійснюють управління освітою: при обласній державній адміністрації-управління освітою, при районній (міській) – відділ освіти, при сільських і селищних радах народних депутатів – комісії з питань освіти.

Управління освіти і науки обласної державної адміністрації:

– здійснює керівництво, контролює і координує роботу відділів освіти районних (міських) держадміністрацій;

– аналізує стан освіти і науки в області, розробляє регіональні програми її розвитку, організовує і контролює виконання цих програм;

– визначає потребу регіону у фахівцях різних спеціальностей для системи освіти і науки та здійснює замовлення на їх підготовку;

– організовує і контролює роботу державних і комунальних закладів вищої освіти, закладів післядипломної освіти, бере участь в укладанні та припиненні дії контрактів з керівниками закладів фахової передвищої

освіти, закладів професійно-технічної освіти, що підпорядковані Міністерству освіти і науки України;

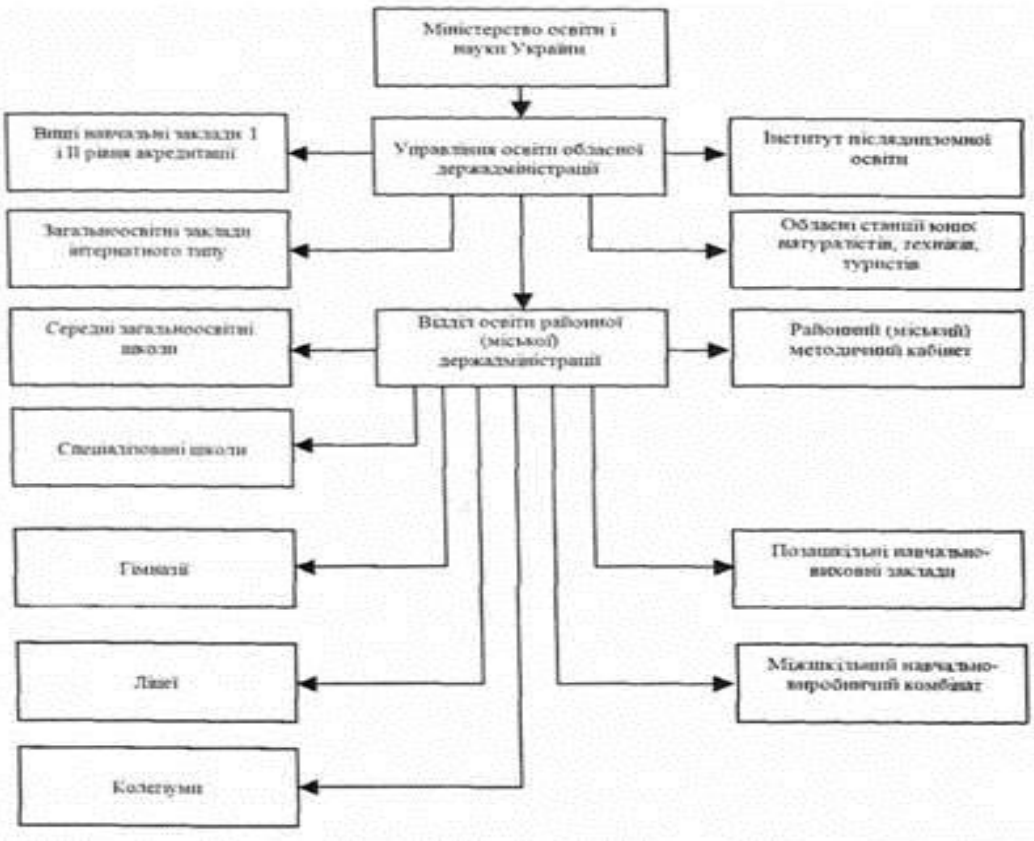


Рис.1.6. Державне управління системою загальної середньої освіти України

– сприяє впорядкуванню мережі закладів освіти в області;

– визначає регіональний компонент у змісті освіти;

– вносить на розгляд Міністерства освіти і науки пропозиції щодо запровадження експериментальних навчальних планів закладів загальної середньої освіти, нових освітніх програм, організовує навчально-методичне забезпечення закладів загальної середньої освіти та закладів професійно-технічної освіти;

– проводить роботу на підтримку і розвиток обдарованих дітей, захищає права та інтереси неповнолітніх дітей, в тому числі і дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування;

– організовує діяльність психологічної служби та педагогічного патронажу в системі освіти;

– разом з органами охорони здоров'я здійснює загальний контроль за охороною здоров'я дітей, проведенням оздоровчих заходів, створенням безпечних умов для їх навчання і праці;

– контролює виконання капітальних вкладень, визначає доцільність виконання і фінансування інноваційних проектів, вживає заходів до поліпшення матеріальних та житлових умов студентів, працівників освіти і науки, організації їх медичного та побутового обслуговування, використовує різні форми морального та матеріального стимулювання їх праці.

Очолює управління освіти і науки начальник, якого призначає на посаду і звільняє з посади голова обласної держадміністрації за погодженням з Міністерством освіти і науки. Начальник управління освіти і науки повинен мати вищу педагогічну освіту, стаж керівної роботи у закладах освіти, наукових установах чи місцевих органах управління освіти не менше 5 років. Начальник управління має заступників, яких призначає на посаду і звільняє з посади голова облдержадміністрації за погодженням з Міністерством освіти і науки [40].

Відділ освіти районної державної адміністрації є структурним підрозділом районної державної адміністрації, а з другого – управління освіти і науки обласної державної адміністрації.

Завдання відділу освіти:

– здійснює керівництво закладами освіти, визначає потребу у їх кількості, подає пропозиції щодо удосконалення їх мережі;

– контролює виконання вимог щодо залучення всіх дітей шкільного віку до навчання у закладах загальної середньої освіти, створення в них фонду всеобучу;

– організовує навчання обдарованих дітей;

– координує роботу закладів освіти, сім'ї і громадськості, спрямовану на розвиток, навчання та виховання дітей, організацію їх відпочинку, запобігання бездоглядності й правопорушень серед неповнолітніх, створює в районі розгалужену службу соціально-педагогічного патронажу;

– забезпечує утворення психологічної служби в закладах освіти;

– організовує роботу щодо підвищення кваліфікації педагогічних працівників, проводить їх атестацію;

– інспектує та проводить атестацію закладів освіти, контролює дотримання ними державних вимог щодо змісту, рівня і обсягу освітніх послуг;

– організовує харчування дітей у закладах загальної середньої освіти, їх безплатне медичне обслуговування;

– сприяє зміцненню матеріальної бази закладів освіти, їх навчально-методичному, фінансовому і кадровому забезпеченню.

Очолює відділ освіти районної держадміністрації завідувач, який призначається на посаду і звільняється з посади головою районної держадміністрації за погодженням з начальником управління освіти і науки обласної держадміністрації.

Юридична особа має статус закладу освіти, якщо основним видом її діяльності є освітня діяльність.

Права та обов‘язки закладу освіти, передбачені цим Законом та іншими законами України, має також фізична особа - підприємець або структурний підрозділ юридичної особи приватного чи публічного права, основним видом діяльності якого є освітня діяльність. Фізична особа - підприємець або структурний підрозділ юридичної особи приватного чи публічного права, освітня діяльність якого перестає бути основним видом його діяльності, втрачає права і обов‘язки, у тому числі права на пільги, передбачені законодавством для закладу освіти.

Освітня діяльність вважається основним видом діяльності, якщо надходження на цей вид діяльності та/або від цього виду діяльності перевищують половину загальних надходжень цієї юридичної особи (фізичної особи - підприємця).

Заклад освіти як суб‘єкт господарювання може діяти в одному з таких статусів:

- бюджетна установа;
- неприбутковий заклад освіти;
- прибутковий заклад освіти.

Заклад освіти залежно від засновника може діяти як державний, комунальний, приватний чи корпоративний.

Засновником (співзасновником) приватного чи корпоративного закладу освіти не може бути:

- фізична особа, яка є громадянином (підданим) держави, визнаної Верховною Радою України державою-агресором або державою-окупантом;
- юридична особа з іноземними інвестиціями держави-агресора або держави-окупанта, або зареєстрована на території держави-агресора або держави-окупанта, або кінцевий бенефіціарний власник (контролер) якої є резидентом держави-агресора або держави-окупанта.

Заклад освіти може здійснювати освітню діяльність одночасно на різних рівнях освіти та за різними видами освіти, утворювати для цього структурні підрозділи.

Заклад освіти для здійснення статутної діяльності може на договірних засадах об‘єднуватися з іншими юридичними особами, створюючи освітні, освітньо-наукові, наукові, освітньо-виробничі та інші об‘єднання, кожен із учасників якого зберігає статус юридичної особи.

Статус, організаційно-правова форма, тип закладу освіти визначаються засновником і зазначаються в установчих документах закладу освіти.

Заклади освіти всіх форм власності мають рівні права і обов‘язки у провадженні освітньої діяльності відповідно до законодавства.

Рис. 1.7. Структура органів управління закладу освіти

Заклади освіти діють на підставі власних установчих документів, що затверджуються їх засновниками відповідно до законодавства.

Держава гарантує академічну, організаційну, фінансову і кадрову автономію закладів освіти.

Обсяг автономії закладів освіти визначається цим Законом, спеціальними законами та установчими документами закладу освіти.

Управління закладом освіти

Система управління закладами освіти визначається законом та установчими документами.

Установчі документи закладу освіти повинні передбачати розмежування компетенції засновника (засновників), інших органів управління закладу освіти та його структурних підрозділів відповідно до законодавства.

Управління закладом освіти в межах повноважень, визначених законами та установчими документами цього закладу, здійснюють:

- засновник (засновники);
- керівник закладу освіти;
- колегіальний орган управління закладу освіти;
- колегіальний орган громадського самоврядування;
- інші органи, передбачені спеціальними законами та/або установчими документами закладу освіти.

Права і обов‘язки засновника щодо управління закладом освіти визначаються цим Законом та іншими законами України, установчими документами закладу освіти.

Засновник закладу освіти або уповноважений ним орган (особа):

- приймає рішення про створення, реорганізацію, ліквідацію, зміну типу закладу освіти, затверджує статут (його нову редакцію), укладає засновницький договір у випадках, визначених законом;
- укладає строковий трудовий договір (контракт) з керівником закладу освіти, обраним (призначеним) у порядку, встановленому законодавством та установчими документами закладу освіти;
- розриває строковий трудовий договір (контракт) з керівником закладу освіти з підстав та у порядку, визначених законодавством та установчими документами закладу освіти;

- затверджує кошторис та приймає фінансовий звіт закладу освіти у випадках та порядку, визначених законодавством;
- здійснює контроль за фінансово-господарською діяльністю закладу освіти;
- здійснює контроль за дотриманням установчих документів закладу освіти;
- забезпечує створення у закладі освіти інклюзивного освітнього середовища, універсального дизайну та розумного пристосування;
- здійснює контроль за недопущенням привілеїв чи обмежень (дискримінації) за ознаками раси, кольору шкіри, політичних, релігійних та інших переконань, статі, віку, інвалідності, етнічного та соціального походження, сімейного та майнового стану, місця проживання, за мовними або іншими ознаками;
- здійснює контроль за виконанням плану заходів, спрямованих на запобігання та протидію булінгу (цькуванню) в закладі освіти; розглядає скарги про відмову у реагуванні на випадки булінгу (цькування) за заявами здобувачів освіти, їхніх батьків, законних представників, інших осіб та приймає рішення за результатами розгляду таких скарг; сприяє створенню безпечного освітнього середовища в закладі освіти та вживає заходів для надання соціальних та психолого-педагогічних послуг здобувачам освіти, які вчинили булінг (цькування), стали його свідками або постраждали від булінгу;
- реалізує інші права, передбачені законодавством та установчими документами закладу освіти.

Засновник або уповноважений ним орган (особа) не має права втручатися в діяльність закладу освіти, що здійснюється ним у межах його автономних прав, визначених законом та установчими документами.

Засновник або уповноважений ним орган (особа) може делегувати окремі свої повноваження органу управління закладу освіти та/або наглядовій (піклувальній) раді закладу освіти.

Засновник має право створювати заклад освіти, що здійснює освітню діяльність на кількох рівнях освіти.

Засновник закладу освіти зобов‘язаний:

- забезпечити утримання та розвиток матеріально-технічної бази заснованого ним закладу освіти на рівні, достатньому для виконання вимог стандартів освіти та ліцензійних умов;
- у разі реорганізації чи ліквідації закладу освіти забезпечити здобувачам освіти можливість продовжити навчання на відповідному рівні освіти;
- забезпечити відповідно до законодавства створення в закладі освіти безперешкодного середовища для учасників освітнього процесу, зокрема для осіб з особливими освітніми потребами.

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

Повноваження (права і обов‘язки) та відповідальність керівника закладу освіти визначаються законом та установчими документами закладу освіти [46].

Керівник є представником закладу освіти у відносинах з державними органами, органами місцевого самоврядування, юридичними та фізичними особами і діє без довіреності в межах повноважень, передбачених законом та установчими документами закладу освіти.

Керівник закладу освіти призначається засновником у порядку, визначеному законами та установчими документами, з числа претендентів, які вільно володіють державною мовою і мають вищу освіту.

Додаткові кваліфікаційні вимоги до керівника та порядок його обрання (призначення) визначаються спеціальними законами та установчими документами закладу освіти.

Керівник закладу освіти в межах наданих йому повноважень:

- організовує діяльність закладу освіти;
- вирішує питання фінансово-господарської діяльності закладу освіти;
- призначає на посаду та звільняє з посади працівників, визначає їх функціональні обов‘язки;
- забезпечує організацію освітнього процесу та здійснення контролю за виконанням освітніх програм;
- забезпечує функціонування внутрішньої системи забезпечення якості освіти;

- забезпечує умови для здійснення дієвого та відкритого громадського контролю за діяльністю закладу освіти;
- сприяє та створює умови для діяльності органів самоврядування закладу освіти;
- сприяє здоровому способу життя здобувачів освіти та працівників закладу освіти;
- забезпечує створення у закладі освіти безпечного освітнього середовища, вільного від насильства та булінгу (цькування), у тому числі:
    - 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 правову політику, служб у справах дітей та центрів соціальних служб для сім‘ї, дітей та молоді розробляє, затверджує та оприлюднює план заходів, спрямованих на запобігання та протидію булінгу (цькуванню) в закладі освіти;
    - розглядає заяви про випадки булінгу (цькування) здобувачів освіти, їхніх батьків, законних представників, інших осіб та видає рішення про проведення розслідування; скликає засідання комісії з розгляду випадків булінгу (цькування) для прийняття рішення за результатами проведеного розслідування та вживає відповідних заходів реагування;
    - забезпечує виконання заходів для надання соціальних та психолого-педагогічних послуг здобувачам освіти, які вчинили булінг, стали його свідками або постраждали від булінгу (цькування);
    - повідомляє уповноваженим підрозділам органів Національної поліції України та службі у справах дітей про випадки булінгу (цькування) в закладі освіти;
    - здійснює інші повноваження, передбачені законом та установчими документами закладу освіти.

Основним колегіальним органом управління закладу освіти є вчена або педагогічна рада, яка створюється у випадках і порядку, передбачених спеціальними законами.

Основні повноваження, відповідальність, порядок формування і діяльності колегіальних органів управління закладу освіти визначаються законодавством та установчими документами закладу освіти.

Громадське самоврядування в закладі освіти - це право учасників освітнього процесу як безпосередньо, так і через органи громадського самоврядування колективно вирішувати питання організації та забезпечення освітнього процесу в закладі освіти, захисту їхніх прав та інтересів, організації дозвілля та оздоровлення, брати участь у громадському нагляді (контролі) та в управлінні закладом освіти у межах повноважень, визначених законом та установчими документами закладу освіти.

Громадське самоврядування в закладі освіти здійснюється на принципах, визначених частиною восьмою статті 70 цього Закону «Про освіту».

У закладі освіти можуть діяти:

- органи самоврядування працівників закладу освіти;
- органи самоврядування здобувачів освіти;
- органи батьківського самоврядування;
- інші органи громадського самоврядування учасників освітнього процесу.

Вищим колегіальним органом громадського самоврядування закладу освіти є загальні збори (конференція) колективу закладу освіти.

Повноваження, відповідальність, засади формування та діяльності органів громадського самоврядування визначаються спеціальними законами та установчими документами закладу освіти.

Наглядова (піклувальна) рада закладу освіти створюється за рішенням засновника відповідно до спеціальних законів. Порядок формування наглядової (піклувальної) ради, її відповідальність, перелік і строк повноважень, а також порядок її діяльності визначаються спеціальними законами та установчими документами закладу освіти.

Наглядова (піклувальна) рада закладу освіти сприяє вирішенню перспективних завдань його розвитку, залученню фінансових ресурсів для забезпечення його діяльності з основних напрямів розвитку і здійсненню контролю за їх використанням, ефективній взаємодії закладу освіти з органами державної влади та органами місцевого самоврядування, науковою громадськістю, громадськими організаціями, юридичними та фізичними особами.

Члени наглядової (піклувальної) ради закладу освіти мають право брати участь у роботі колегіальних органів закладу освіти з правом дорадчого голосу.

До складу наглядової (піклувальної) ради закладу освіти не можуть входити здобувачі освіти та працівники цього закладу освіти.

Наглядова (піклувальна) рада має право:

- брати участь у визначенні стратегії розвитку закладу освіти та контролювати її виконання;
- сприяти залученню додаткових джерел фінансування;
- аналізувати та оцінювати діяльність закладу освіти та його керівника;
- контролювати виконання кошторису та/або бюджету закладу освіти і вносити відповідні рекомендації та пропозиції, що є обов‘язковими для розгляду керівником закладу освіти;
- вносити засновнику закладу освіти подання про заохочення або відкликання керівника закладу освіти з підстав, визначених законом;
- здійснювати інші права, визначені спеціальними законами та/або установчими документами закладу освіти.

Таким чином, ми розглянули структуру органів управління освітою в Україні. Державне управління освітою - складне багатогранне явище, є конкретно-історичною формою соціального адміністрування. Суттю державного управління освітою є цілеспрямована діяльність щодо створення соціально-прогностичних, організаційних, кадрових, психолого-педагогічних, матеріально-фінансових та інших умов, необхідних для оптимального функціонування і розвитку галузі, реалізації її завдань, досягнення визначених цілей, переходу в якісно новий стан.

Державне управління освітою перебуває під впливом низки тенденцій і чинників суспільного розвитку. Провідну роль серед їх відіграють як процеси зовнішнього середовища (глобалізація та її виклики, перехід до інформаційного суспільства, демократизація й емансипація людини), так і внутрішні фактори розвитку науки і культури, розвитку управління мистецтва, науки і важливої сфери людської діяльності.

Державне управління освітою - певний вид діяльності органів державної влади усіх рівнів, що має виконавчий та розпорядчий характер, полягає в організуючому впливові на суспільні відносини у сфері освіти

шляхом застосування державно-владних повноважень і включає цілеспрямоване вироблення, прийняття та реалізацію організуючих, регулюючих та координуючих рішень, що впливають і гармонізують освітню сферу. Таким чином, державне управління освітою - це окрема галузь державного управління, що ґрунтується на законодавчо-нормативних актах, забезпечує планомірний, системний вплив на цілісну освітню сферу та спрямована на розвиток цієї системи.

Контрольні питання:

1. Охарактеризуйте систему освіти в Україні.
2. Охарактеризуйте структура освіти в Україні.
3. Що являє собою державне управління освітою в Україні? Яким є його повноваження?
4. Охарактеризуйте громадське самоврядування в закладі освіти.
5. Розкрийте повноваження керівника закладу освіти.
6. Охарактеризуйте завдання відділу освіти.

1.3. Системний підхід як методологічна основа управління

В умовах ринкових відносин в нашій країні особливого значення набувають питання практичного застосування сучасних форм і методів управління закладом освіти, які дозволяють підвищити ефективність керівника, педагогічного колективу та закладу освіти загалом. Через російське вторгнення, зумовлений цим кризовий стан економіки, необхідність зберегти українську державу та освіту надзвичайно актуальною проблемою є розробка нових підходів до управління закладом освіти та освітньою діяльністю, адже освітня діяльність є головним ресурсом забезпечення успішної діяльності закладу. Ефективне управління освітньою діяльністю передбачає використання підходів, які всебічно досліджують питання освітньої діяльності закладів освіти, з урахуванням впливу внутрішніх і зовнішніх чинників. Одним із таких головних підходів є системний підхід, який є методологічною основою управління закладом освіти.

Наше дослідження передбачає теоретичний аналіз основних понять. Розглянемо спочатку визначення поняття «система», «системний підхід», «системний аналіз», «системне дослідження», тлумачення яких наведено у наукових джерелах. Термін-поняття «система» є основною склодовою

складовою понять «системний підхід», «системний аналіз», «системне дослідження». Воно вперше з‘явилося в Давній Греції 2500 – 2400 років тому й означало «сполучення», «організм», «організація».

Метафоризацію слова «система» започаткував Демокріт (460 – 360 рр. до н. е.). Далі поступово відбувалася подальша універсалізація значення цього поняття, наділення його узагальнюючим змістом, що дозволило використовувати його як для фізичних (матеріальних), так і штучних об‘єктів. Проте й до нині немає єдиного визначення терміну-поняття «система» [7]. На думку Людвига фон Берталанфі, «система – це комплекс елементів, що перебувають у взаємодії» [Bertalanfy L., 483 p.], за А. Холлом: «система є множиною об‘єктів разом з відносинами між об‘єктами і між їх атрибутами» [Hall A.D., 346 p.].

Рис. 1.8. Схема компонентів системи

Аналізуючи визначення поняття «система» і враховуючи ряд інших ознак, можна зробити висновки, що найбільш істотними рисами поняття «система» є такі: а) наявність різних елементів, складових системи; б) наявність взаємозв‘язку елементів системи; в) наявність мети, що є

початком системи, що пов‘язує і визначає взаємодію елементів. Таким чином, поняття «система» розумітимемо як сукупність взаємопов‘язаних і взаємодіючих елементів, об‘єднаних для досягнення певної мети [16].

Елемент системи — це об'єкт, що входить до складу системи або підсистеми, і який, при вирішенні конкретної сукупності задач, недоцільно далі розбивати на частини. Елементом системи називають найпростішу складову частину системи, яку умовно розглядають як неподільну. Поняття неподільності є умовним та визначається залежно від конкретних завдань. Наприклад при розгляді літака, як системи, немає потреби враховувати атомну будову його елементів.

Підсистемою називають складову частину системи, яка сама є системою.

У сукупності елементи й підсистеми називають компонентами системи. Поділ системи на окремі елементи й підсистеми є неоднозначним та залежить від мети й конкретних завдань дослідження.

Зв‘язком називають співвідношення між компонентами системи, засновані на взаємозалежності і взаємообумовленості. Поняття «зв‘язок» характеризує чинники виникнення й збереження цілісності та властивостей системи. З формального погляду зв'язок визначають як обмеження кількості ступенів вільності компонент системи.

Зв'язок можна охарактеризувати за напрямом, силою, характером (видом). За першою ознакою зв'язки поділяють на спрямовані й неспрямовані. За другою — на сильні та слабкі. Іноді для цього вводять шкалу сили зв'язків для конкретної задачі. За характером (видом) вирізняють зв'язки підпорядкування, породження (генетичні), рівноправні (байдужі), управління. Деякі з цих класів можна поділити більш детально: наприклад, зв'язки підпорядкування можуть бути типу «рід — вид», «частина — ціле»; зв'язки породження — типу «причина — наслідок». Зв'язки можна класифікувати також за місцем розташування (внутрішні й зовнішні), спрямованістю процесів у системі в цілому чи в окремих її підсистемах (прямі і зворотні) та за деякими більш конкретними ознаками. Зв'язки в конкретних системах можуть бути одночасно охарактеризовані за кількома з названих ознак.

Метою системи називають її бажаний майбутній стан. Залежно від стадії пізнання об'єкта, етапу системного аналізу у цей термін вкладають різний зміст — від ідеальних устремлінь, що виражають активну

свідомість окремих осіб або соціальних систем, до конкретних цілей-результатів. У першому випадку можуть формулюватися цілі, досягнення яких є неможливим, але до яких можна безупинно наближатися. У другому — цілі мають бути досяжними в межах певного інтервалу часу і формулюється іноді навіть у термінах кінцевого продукту діяльності. Часто розрізняють суб'єктивні та об'єктивні цілі. Суб'єктивна ціль — це суб'єктивний погляд дослідника (керівника, власника) на бажаний майбутній стан системи. Об'єктивна ціль — це майбутній реальний стан системи, тобто стан, до якого буде переходити система при заданих зовнішніх умовах і керівних впливах. Суб'єктивні й об'єктивні цілі системи у загальному випадку можуть розрізнятися. Зокрема, вони не збігаються, якщо система є погано дослідженою або якщо суб'єкт, який визначає цілі, недостатньо обізнаний із закономірностями функціонування системи чи ігнорує їх.

Структурою системи називають сукупність необхідних і достатніх для досягнення цілей відношень (зв'язків) між її компонентами. При цьому в складних системах структура відображає не всі елементи та зв'язки між ними, а лише найістотніші, що мало змінюються при поточному функціонуванні системи й забезпечують існування системи та її основних властивостей. Структура характеризує організованість системи, стійку упорядкованість її елементів і зв'язків. Структурні зв'язки є відносно незалежними від елементів і можуть виступати як інваріант при переході від однієї системи до іншої, переносячи закономірності, виявлені й відбиті у структурі однієї з них, на інші.

Структура системи характеризує внутрішню організацію, порядок і побудову системи, тобто структура – це сукупність елементів і співвідношення (зв'язків) між ними. Якщо E= {e1, e2,...en} є множина елементів, а R = {r1, r2,...rn} – множина співвідношень (зв'язків), то структура Str = {E, R} є множиною, яка складається з E й R.

Стан системи — це сукупність значень її параметрів (властивостей) у певний момент часу. Його визначають або через вхідні впливи й вихідні сигнали (результати), або через макропараметри, макровластивості системи (тиск, швидкість, температура, уставний фонд тощо).

Якщо система здатна переходити з одного стану до іншого, то говорять, що вона має певну поведінку. Цим поняттям користуються, коли невідомі закономірності (правила) переходу від одного стану до іншого.

Тоді зазначають, що система має якусь поведінку, та з'ясовують її характер, механізми, алгоритми тощо.

Рівновага — це здатність системи за відсутності зовнішніх впливів, що збурюють (чи при постійних впливах), зберігати свою поведінку як завгодно довго.

Під стійкістю стану системи розуміють ситуацію, коли малим змінам зовнішніх впливів відповідають малі зміни вихідних параметрів системи чи її властивостей.

Поняття розвитку, як і поняття рівноваги та стійкості, характеризує зміну стану системи в часі. Воно допомагає пояснити складні термодинамічні й інформаційні процеси у природі та суспільстві. Вирізняють еволюційний та стрибкоподібний (революційний) розвиток. У першому випадку характеристики з часом змінюються повільно, структура системи залишається незмінною. У другому — спостерігаються різкі стрибкоподібні зміни окремих параметрів системи, можуть змінюватися її будова й характер зв'язків між компонентами.

Адаптацією називають процеси пристосування системи до зовнішнього середовища, унаслідок яких підвищується ефективність її функціонування. Ці процеси можуть супроводжуватися зміною структури та характеристик системи.

Функціонування системи задається її структурою, яка повністю визначає спосіб функціонування. Відносно замкнута система з конкретною структурою функціонує однозначно. З іншого боку, функціонування не визначає структуру однозначно, тому що одна і та ж функція може бути реалізована різними структурами.

При зміні масштабу задач, що ставляться, система, що вивчається може розглядатися як підсистема або як елемент більш складної системи, а підсистема або навіть елемент — як система. Відповідно змінюється і сукупність об‘єктів зовнішнього середовища.

Під зовнішнім середовищем розуміють сукупність об'єктів технічного або природного характеру, що не входять до складу системи і володіють певними властивостями і параметрами, взаємодія з якими повинна враховуватися при вирішенні поставлених задач. Оточення (навколишнє середовище) системи теоретично включає все, що не входить в цю систему, реальне довкілля, до якого входять: геосфера, атмосфера, біосфера (з людьми), техносфера, астросфера.

Вхід – це зовнішнє відношення навколишнього середовища до системи, тобто «навколишнє середовище → система». Сукупність усіх входів становить узагальнений вхід як вектор окремих дій, зв'язків (відносин) та (або) параметрів стану (операндів).

Вихід – це зовнішнє відношення системи до навколишнього середовища, тобто «система → навколишнє середовище». Сукупність усіх виходів може бути зведена до узагальненого виходу (вектора виходу).

Входи і виходи системи включають усі види зв'язків з навколишнім середовищем: бажані й небажані (завади), зв'язки матеріального (S), енергетичного (En) та інформаціоного (I) характеру.

Властивості систем.

1. Пов'язані з цілями та функціями:

Ефект синергії — односпрямованість (або цілеспрямованість) дій компонентів посилює ефективність функціонування системи.

Пріоритет інтересів системи ширшого (глобального) рівня перед інтересами її компонентів (ієрархічність).

Емерджентність — цілі (функції) компонентів системи не завжди збігаються з цілями (функціями) системи.

Мультиплікативність — і позитивні, і негативні ефекти функціонування компонентів в системі мають властивість множення, а не додавання.

Цілеспрямованість — діяльність системи підпорядкована певній цілі.

Альтернативність шляхів функціонування та розвитку.

Робастність — здатність системи зберігати часткову працездатність (ефективність) при відмові її окремих елементів чи підсистем.

2. Пов'язані зі структурою:

Цілісність — первинність цілого по відношенню до частин: появи у системи нової функції, нової якості, органічно випливають зі складових її елементів, але не властивих жодному з них, взятому ізольовано.

Неадитивність — принципова незводність властивостей системи до суми властивостей складових її компонентів.

Структурність — можлива декомпозицію системи на компоненти, встановлення зв'язків між ними.

Ієрархічність — кожен компонент системи може розглядатися як система (підсистема) ширшої глобальної системи.

Якщо лінійна динамічна система, описувана системою диференціальних рівнянь першого порядку із сталими коефіцієнтами, достатньо велика (складається з 10 або більше змінних) та її зв'язність менше 13% (критична зв'язність), то можна сказати, що така система майже стійка. Якщо її зв'язність більша 13%, вона майже нестійка[8][9][10].

Коли ступінь організованості системи не дуже високий або навіть низький через неузгодженість та нецілеспрямованість взаємодії елементів системи, потенціал системи дорівнює або менше суми потенціалів складових елементів. При цьому зникає інтегративна властивість системи («системність»), відтак система вже не існує.

У добре організованій системі взаємодії структурних елементів взаємоузгоджені, цілеспрямовані та синхронізовані на досягнення спільної мети. Чим вища взаємоузгодженість дій елементів у системі, тим вища її організованість і тим більше перевищує потенціал системи суму (суперпозицію) потенціалів усіх складових елементів (підсистем)[11][12]. Такий ефект називають емерджентністю. [Вікіпедія.]

Створення ефективної системи управління закладом освіти, потребує, насамперед, здійснення теоретичного аналізу такого важливого поняття як «управління». Управління, в широкому розумінні цього терміну, - безперервний процес впливу на об‘єкт управління (особистість, колектив, технологічний процес, заклад, установа, держава) для досягнення оптимальних результатів при найменших витратах часу і ресурсів.

Кожен фахівець в галузі управління зобов'язаний володіти теорією, практикою і мистецтвом управління, вміти чітко визначати цілі своєї діяльності, і цілі діяльності закладу освіти, визначати стратегію і тактику, необхідні для їх досягнення, приймати обґрунтовані управлінські рішення і нести персональну відповідальність за їх виконання.

Принципові зміни в політичному та економічному житті країни, розвиток демократичних принципів управління закладами освіти настійно вимагають від керівників глибокого вивчення закономірностей, принципів управління, сучасних методів і форм управління педагогічними й учнівськими колективами.

Функції керівника значно ускладнилися. Тепер він не тільки зобов‘язаний думати про стратегічне і оперативне управління закладом

освіти, але й постійно вирішувати питання, які раніше вирішувалися на рівні управління освіти і науки області чи МОН України. Крім того, управляти закладом освіти в умовах ринкової економіки складно, але без дослідження ринку, без впровадження інновацій та інвестицій заклад освіти приречений на відставання і стагнацію, що може призвести самознищення в конкурентній боротьбі. Ринкова економіка побудована на демократичних принципах, і вона не може нормально розвиватися без самостійності виробників продуктів і споживачів, без рівноправності всіх форм власності і свободи вибору. Сьогодні життя ставить перед керівниками закладів освіти завдання впровадження інноваційних технологій, випуск конкурентоспроможних фахівців, не формальний, а реальний контроль якості освіти, вирішення комплексу актуальних соціально-педагогічних проблем, пошук нових методів стимулювання праці педагогічних працівників, розвиток ініціативи і одночасно зміцнення порядку і дисципліни.

Керівники закладів освіти мають самостійно вирішувати цілий ряд нових проблем: визначення стратегічних цілей і завдань управління, розробка детальних планів досягнення встановлених цілей, декомпозиція задач на конкретні операції, координація діяльності закладу освіти з іншими закладами і установами, постійне вдосконалення структури управління, оптимізація процедури прийняття управлінських рішень, пошук найбільш ефективних стилів і методів управління, а також удосконалення мотивації діяльності педагогічних працівників, обслуговуючого персоналу та учнів (студентів).

З'явилася і успішно розвивається нова тенденція в практиці управління – корпоративна культура, виявилося, що успішна діяльність закладу освіти, його висока конкурентоспроможність багато в чому залежать від неї. Відомо, що всі великі й процвітаючі світові фірми мають свою особливу, глибоко продуману корпоративну культуру, тобто цілий комплекс правил, традицій, ритуалів і символів, які постійно доповнюються, розвиваються й удосконалюються. Все це дало підставу стверджувати, що настає час «культурної революції в управлінні».

Іншою особливістю сучасної теорії і практики управління є тенденція поширення маркетингових методів роботи на діяльність некомерційних організацій, таких як заклади і установи освіти. У системах державного та регіонального управління все частіше застосовуються

методи маркетингових досліджень, робота з бізнес-планами, розвиваються нові види спеціального менеджменту: фінансовий, маркетинговий, інвестиційний, інноваційний тощо.

Стає все більш очевидним, що методи управління повинні охоплювати всі сторони життєдіяльності закладу освіти. Однак функції і об'єкти управління в цих структурах з необхідною точністю не визначені, що призводить до значної кількості дублюючих органів управління на всіх рівнях. Разом з тим, все більша частина керівників розуміє, що досягти успіху найлегше там, де педагогічні працівники працюють за покликанням душі, а не просто бездумно виконують накази керівництва. А це потребує впровадження менеджменту інновацій, проектного менеджменту, рефлексивного управління, провідництва в освіті тощо.

Тривале ігнорування особливостей ринкових відносин у нашій країні, призвело до того, що керівники закладів освіти здебільшого не володіють необхідною теоретичною базою в галузі сучасного менеджменту, не мають практичного досвіду роботи в умовах самостійності і демократичних перетворень у суспільстві. Дослідження показують, що політичне, адміністративне та економічне керівництво країною в цілому, управління новими закладами й установами іноді здійснюються дилетантами, або фахівцями, що не мають спеціальної управлінської освіти та досвіду. Наші дослідження доводять, що професійно підготовленими в галузі управління вважають себе тільки 25% опитаних керівників, підготовлених з питань права і психології управління - менше 14%, а повністю підготовленими до роботи в умовах ринку тільки 0,9%!

Проблеми дилетантських методів управління та низької підготовки керівників закладів освіти турбують не тільки нас, а й керівників інших країн, які надають, чи готові надавати суттєву допомогу нашим закладам освіти та їх керівникам. Як писав американський менеджер Дж. Стек, у своїй книзі «Велика гра в бізнес», що найвищий бар‘єр, який необхідно подолати на шляху до успіху, - невігластво. Саме в ньому криється причина багатьох невдач. Для мене, писав Дж. Стек, неуцтво і невдача - одне і те ж. У більшості компаній існує три рівня невігластва:

1. Невігластво вищого керівництва полягає в уявленні про те, що підлеглі не здатні зрозуміти проблеми і відповідальності керівників.

2. Невігластво працівників зазвичай означає, що вони поняття не мають, чому керівництво діє саме так, а не інакше. Крім того, всі помилки

в діяльності фірми працівники приписують жадібності й тупості начальства.

3. Невігластво керівників середньої ланки означає, що вони увесь час розриваються між вимогами вищого керівництва і працівників. Їхня роль в компанії - найважча, тому що вони - слуги двох панів. Якщо вони є на боці працівників, то знаходяться, в опозиції до начальства. Якщо ж на боці вищого керівництва, то вступають в конфлікт з працівниками. Отже, вони завжди незадоволені собою» [67].

Серед українських досвідчених керівників міцно утвердилася думка, що їхнього життєвого і професійного досвіду цілком достатньо для оптимального управління педагогічними колективами закладів освіти, а спеціально вивчати теорію та мистецтво управління - зайва трата часу. Водночас, дослідження вчених доводять, що менше 0,9% наших керівників повністю підготовлені до роботи в умовах ринкової економіки.

Переважна більшість керівників не підозрюють, що наука управління - одна з найскладніших серед інших наук, що існують об‘єктивні закони управління, що крім того науці відомі філософські, соціальні, правові, психологічні аспекти управління, що є, зрештою, потужна техніка управлінської діяльності і, навіть, мистецтво управління. Свої невдачі, неминучі провали в управлінні закладами вони пояснюють випадковим збігом несприятливих обставин, факторів, або інтригами і підступними діями недоброзичливців. А іноді, прикладами для них є, не професійні досягнення, а матеріальні статки процвітаючих українських посадовців чи депутатів, які отримали ці статки без знання теорій і законів управління! Все це переконливо свідчить про те, що далеко не завжди необхідно опановувати науку або мистецтво управління, а матеріального успіху можна досягти й іншим шляхом, на жаль, в нашій країні такі можливості, шляхи та способи є. У зв'язку з цим не можна не пригадати думку відомого французького дипломата князя Талейрана: «Для того, щоб мати багато грошей, не треба мати багато розуму, а треба просто не мати совісті» [].

Ще одна проблема наших керівників – дилетантство. Дилетант в будь-якій сфері, від музики до управління, розпізнається досить просто. Для нього характерні амбітність, низька культура, неповага до всіх, хто нижче його за посадою, агресивність, відсутність самокритичності, висока думка про власне красномовство і дивовижна легкість зміни позиції.

Дилетанти у всі часи охоче беруться за вирішення будь-яких проблем, якщо результати їх діяльності не будуть очевидні негайно, вони з легкістю вас навчать: як лікувати грип, рак і саркому, як застрахуватися від псування майна і зайвих витрат, як взагалі передбачити своє майбутнє тощо. Але ж ніхто з дилетантів не зважиться виконати сонату Бетховена або зробити найпростішу хірургічну операцію – такій майстерності потрібно довго і серйозно вчитися.

І в управлінні дилетанту все просто і зрозуміло, і так було вже протягом останніх вісімдесяти років. Красива і всім відома фраза про те, що: «Кожна кухарка повинна вміти управляти державою», призвела до того, що на чолі заводу виявлявся звичайний працівник, а головою банку ставав матрос. Але на гіркому власному досвіді ми переконалися, до яких результатів це призводить! Але ж так і було в перші роки радянської влади. IX з'їзд більшовицької партії в 1920 р. формально закріпив наступну мудру пропозицію: на чолі державних підприємств повинен стояти директор-адміністратор обов'язково з робітників, а його помічником призначався професіонал-інженер, а якщо керував підприємством інженер, то при ньому повинен бути комісар із робітників або один-два помічника-робітника. Тільки за такого управління, «соціально чужі» елементи не могли «нашкодити» соціалістичній справі, а пізніше, коли справжні фахівці або емігрували, або були фізично знищені як вороги народу, виникла гостра нестача професійно підготовлених кадрів, і вже у 1927 р. на 10 тис. працівників було 65 інженерів і 68 техніків, більшість з яких були практиками і спеціальної освіти не мали.

Однак стверджувати, що українці завжди відставали у володінні теорією управління, було б не чесно і необ‘єктивно. За останні роки, особливо після російського вторгнення, намітилися помітні тенденції до усвідомлення важливості всіх проблем, пов‘язаних з управлінням. Почала рішуче змінюватися закорeніла система управління, залишена в спадок ще радянським народним господарством, яка була добре адаптована до вимог адміністративно-командної системи і мала іноді видатних фахівців, і праця яких забезпечила певні досягнення в багатьох галузях промисловості, будівництві, сільського господарства та важкої індустрії. Але ж якою важкою ціною давалися ці досягнення? Скільки людських життів обірвалося забезпечуючи ці «передові позиції»?

Сьогодні українське суспільство, свідомо розриває зв‘язок між минулим і сьогоденням, воно не стає байдуже до досвіду минулого, та пам‘ятає, що досвід будівництва соціалізму закінчився нищівним провалом і приніс нашому народу незліченні лиха. Тому й сьогодні, пам‘ятаючи все те, що пережили наші співвітчизники, не можна втрачати такі найважливіші категорії, як любов до батьківщини, патріотизм, не можна, щоб девальвувалися поняття сумлінної праці, порядності та безкорисливості, честі та гідності.

Ще великий російський письменник М. Є. Салтиков-Щедрін не наш сучасник, сказав: «Думки, що Захід розкладається, що та чи інша раса занепала і стала нездатною для користування свободою, що західна наука вражена безпліддям, що громадські та політичні форми Заходу представляють нескінченний ланцюг брехні, в якій одна брехня зникає, щоб дати місце іншій, - ось думки, найбільш люб'язні Митрофану ...» Дивно точно і актуально, чи не так?

Щоб проаналізувати методологічні основи управління закладом освіти необхідно звернутися і визначити поняття «методологія». Методологія (від грец. Methodos - дослідження і logos - знання) – це вчення про найбільш загальні принципи, структуру, логічну організацію, методи та засоби пізнання і перетворення навколишнього світу [76].

Методологія - це спосіб дослідження явищ, підхід до досліджуваних явищ, планомірний шлях наукового пізнання і встановлення істини. Це вчення про науковий метод пізнання, а також сукупність методів, що застосовуються у будь-якій науці. Від теорії пізнання методологію відрізняє акцент на методах, шляхах досягнення істинного і практично ефективного знання [34].

Рівні методології – це складна система, в рамках якої між ними існує певна супідрядність: філософський рівень виступає як змістовна підстава всякого методологічного знання, визначаючи світоглядні підходи до процесу пізнання й перетворення дійсності.

Загальноприйнята в сучасній науці типологія виділяє наступні рівні методології:

1-й рівень (вищий) - філософський рівень, або рівень філософської методології. Він включає в себе загальні принципи пізнання і категоріальний лад науки в цілому (структурні компоненти), а також всю систему філософського знання (функціональні компоненти);

II-й рівень - загальнонаукова методологія, або рівень методології загальнонаукових принципів дослідження. Цей рівень включає в себе всі теоретичні концепції, що застосовуються до всіх або більшості наукових дисциплін;

III-й рівень - конкретно-наукова методологія, або рівень конкретнонаукової методології. Він являє сукупність методів, принципів дослідження і процедур, що застосовуються у тій чи іншій спеціальній науковій дисципліні;

IV-й рівень - цей рівень становить сукупність методик і технік, тобто набір процедур, що забезпечують отримання достовірного емпіричного матеріалу та його первинну обробку, після якої він може включатися до масиву наукового знання.

Методологія управління - схема управлінської діяльності, що припускає взаємозв'язане усвідомлення цілей, орієнтирів, а також засобів і способів їх досягнення [34].

Керівник закладу освіти має усвідомлювати, що будь-яку діяльність людини характеризують такі дві характеристики, як методологія і організація.

Методологія - це логічна схема дій, обумовлена цілями і можливостями їх досягнення. У буквальному значенні цього слова це вчення про методи (логос - наука, знання і метод - шлях, напрям). В даний час можна говорити про дві концепції в розумінні методології. Одна концепція сприймає категорії «методологія» і «метод» як синоніми і оголошує єдиною методологією всіх наук діалектику. Інша концепція, визнаючи діалектичний метод загальним, генеральним методом пізнання, визначає методологію як систему, що реалізовує три функції: створення нового знання, структурування цього знання у вигляді нових понять, законів, категорій, гіпотез; використання нових знань в суспільно-практичної діяльності.

Перша функція методології реалізується на основі загальнонаукових методів пізнання, друга - на основі логічних законів мислення, третя - на основі методології конкретних наук.

В системі методології центральне місце займають методи пізнання. Методи пізнання - це прийоми, способи одержання нових і перевірки істинності старих знань; це система правил і прийомів підходу до вивчення, пізнання явищ і закономірностей.

Загальнонаукові методи пізнання виступають як проміжна методології між філософією і спеціальними методами. Вони представлені емпірико-теоретичними методами: спостереження, вимірювання, опис, експеримент; логіко-теоретичними, розділеними на формально-логічні: формалізація, аксіоматика, аналогія, абстрагування, моделювання і на розумові: аналіз, синтез, індукція, дедукція, порівняння та узагальнення; мисленнєво-теоретичними методами - гіпотези, докази.

Методологія управління - це логічна схема управлінської діяльності, що припускає взаємозалежне розуміння цілей і орієнтирів, засобів і способів їх досягнення. Володіти методологією - це вміти бачити, розпізнавати, розуміти і оцінювати залежності і відносини управління.

Методологія управління будується на наступних компонентах: парадигма управління, концепція управління, пріоритети в управлінні, орієнтири досягнення цілей, мета управління, підходи в управлінні, критерії оцінки результатів, альтернативи рішень, методи управління.

Розглянемо коротко суть кожного з компонентів.

Парадигма - ключова ідея, що лежить в основі побудови концепції. Парадигмою управління є акцентування окремих властивостей і елементів, це система понять, що відображає осмислення істотних рис дійсності, які панують протягом певного історичного періоду. Можна говорити про парадигму управлінського раціоналізму Тейлора, парадигму людського фактору тощо.

Концепція - комплекс ключових ідей, що дають цілісне уявлення про явище або процес. Теоретична концепція призначена для розуміння і пояснення, практична - для дії. Концепція управління - комплекс ключових ідей, принципів тощо, що використовуються для здійснення управління.

Пріоритет - бажане, акцент на даний момент часу. Пріоритет в управлінні - перевага на даний відрізок часу, елемент системи управління для реалізації, регулювання, вдосконалення. Це може бути пріоритет особистості працівника, пріоритет збереження чисельності апарату управління тощо, то це є послідовність вирішення проблем в часі.

Орієнтири – це певні показники, що орієнтують шлях розвитку. Орієнтири в управлінні - кількісні та якісні показники, що дозволяють орієнтуватися щодо того, наскільки досягнута мета управління. Орієнтація - вміння швидко і правильно розібратися в навколишньому оточенні і

знайти найближчий, короткий і раціональний шлях вирішення проблеми, який дозволяє з успіхом вийти із складної ситуації, що заважає досягненню цілей.

Мета - ідеальний образ бажаного, можливого і необхідного стану, це те, що представляється у свідомості й очікується в результаті певним чином спрямованих дій. Мета управління - ідеальний образ необхідного стану керованої системи.

Підхід - це найбільш важливий елемент методології, що визначає склад її інших компонентів. Підхід - це напрям розгляду того чи іншого процесу, явища, в якому стосовно до об'єкта управління повинна бути реалізована методологія управління. З'являється нова предметна область - може змінитися підхід до вивчення явища в цілому. Основою методології управління є системний, процесний і ситуаційний.

Системний підхід - спосіб мислення по відношенню до об'єкта управління, який розглядає його в єдності зовнішніх і внутрішніх зв'язків.

Процесний підхід в управлінні - розгляд його функціонування як серії безперервних взаємопов'язаних дій. Запропоновано близько 90 років тому адміністративною школою управління, розуміючою процес управління як неперервне виконання управлінських функцій.

Ситуаційний підхід це спосіб вирішення проблем залежно від ситуації, що складається. Розроблений близько 50 років тому в США Гарвардської школою бізнесу. Вважається, що ситуація - це конкретний набір обставин, що впливає на процес управління в даний момент.

Конкретні обставини вимагають від менеджера творчого підходу у виборі підходів.

Критерій - це мірило оцінки. Критерії в управлінні - найбільш істотні показники, що дозволяють оцінити аспекти управлінської діяльності, якість управління. Наприклад, за яким критерієм можна сказати, що в результаті проведеної роботи зріс інтерес працівників до своєї роботи?

Альтернативи (одне з двох) - взаємовиключні варіанти майбутніх дій, вибір між ними. У практиці управління не завжди знаходять одне єдине правильне рішення, для вибору оптимального рішення розробляються критерії.

Будь-який заклад освіти в Україні, будучи частиною соціальної системи, є цілісною динамічною соціально-педагогічною системою. Управління ним потребує адекватного, саме системного підходу.

Сьогодні ми є свідками того, як різні суспільні процеси та сфери діяльності її вже взаємодіють між собою. Це особливо наочно видно при дослідженні соціальних явищ у нашому суспільстві, де необхідність системного підходу диктується самим життям, перш за все високим ступенем інтеграції суспільних процесів, де як ніколи раніше «все пов'язане з усім», коли вирішення проблеми залежить від вирішення безлічі інших, коли самі проблеми набувають системного, комплексного характеру.

Що ж вкладається у поняття «система» та «системний підхід» і як вони стосуються оновлення управління закладом освіти? Термін «система завжди співвідноситься з чимось цілим, що складається з окремих частин. І справді, коли ми розглядаємо, наприклад, заклад освіти як цілісну систему, маємо на увазі, що вона складається з частин (компонентів), якими можуть виступати колективи педагогічних працівників, учнів, батьків. А можна цю систему розглядати через процеси. Так, можна виділити освітній процес, що відбувається на уроці та у позаурочний час. Отже, першою ознакою системи є у ній елементів, т. е. мінімальних одиниць, мають межу ділимості у межах даної системи. Якщо поділити заклад освіти з погляду його навчальних підрозділів, то структуроутворювальною одиницею (елементом) буде клас.

Таким чином, система - це сукупність елементів певного роду, взаємопов'язаних, взаємодіючих між собою та таких, що утворюють цілісність.

Кожен елемент системи може виконувати своє функціональне призначення, якщо взаємодіятиме з іншими її елементами. Наприклад, педагогічний працівник стає є педагогічним працівником не після закінчення педагогічного інституту, а лише в результаті взаємодії із здобувачами з метою їх навчання, виховання та розвитку. Таким чином, будь-яка система є не просто сукупністю елементів, а сукупністю пов'язаних між собою і взаємодіючих елементів. Спосіб їхнього зв'язку називається структурою.

У закладі освіти багато систем різного порядку. Наприклад, процес навчання є підсистемою цілісного освітнього процесу, а урок — його підсистемою. У той самий час сам урок — це складна цілісна система. Цю

ієрархію побудови складних систем має добре знати керівник закладу освіти та кожен педагогічний працівник.

Щоб встановити точну адресу управлінського впливу, керівнику, педагогічному працівнику необхідно вміти розчленовувати систему на частини, блоки, підсистеми та структуроутворювальні елементи. Якщо ж він не вміє цього робити, то всі його управлінські зусилля матимуть загальний характер, не маючи прямого виходу до практичної діяльності. В управлінні як закладом освіти, керівнику необхідно враховувати взаємозв'язки всіх підструктур, явищ та процесів. Опора на цю загальну ознаку систем лежить в основі всієї аналітичної діяльності керівника.

Керівникам та педагогічним працівникам часто доводиться зустрічатися з такими видами взаємозв'язку, які найбільше впливають на об'єднання окремих елементів у цілісні системи. До них відносяться всі цільові зв'язки, бо ціль підпорядковує собі функціонування всіх частин системи. Цілі діяльності закладу освіти на рік, наприклад, визначають планування роботи всього колективу закладу освіти. До системотворчих відносяться всі зв'язки управління: субординаційні (по вертикалі), координаційні (по горизонталі), зв'язки спадкоємності (між ланками закладу освіти, педагогічними працівниками, здобувачами (студентами) тощо). Особливу роль в управлінні закладом освіти, освітнім процесом тощо мають причинно-наслідкові зв'язки, бо для прийняття оптимального управлінського рішення потрібно виходити з причини: чому це сталося? Тільки цій основі можна намітити дієві заходи по усуненню недоліків.

Оскільки всі системи у закладах освіти конструюються під задану мету, керівник (педагогічний працівник) повинен знати, як її (мету) правильно визначати.

З теорії систем тут використовуються поняття «склад» та «структура». Наприклад, на сучасному етапі розвитку закладу освіти ні в кого не викликає сумніву, що навчальне заняття є цілісна динамічна система, структурним елементом якої є навчально-виховний момент, що втілює у собі навчально-виховне завдання, підібрані до нього необхідні методи навчання, зміст навчального матеріалу та форми організації навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти. Склад навчального заняття як системи - це набір необхідних і достатніх для досягнення триєдиної мети навчально-виховних моментів, а структура - спосіб організації зв'язку між ними.

Такий самий підхід керівник здійснює, розробляючи систему роботи з педагогічними кадрами. У цю роботу входить підвищення методологічного рівня кожного педагогічного працівника, вдосконалення його професійної майстерності, розширення загального культурного світогляду. Структура системи визначається взаємозв'язком між цими компонентами. Оцінкою дієвості системи виступає реальний результат сформованості особистості здобувача. Якщо якогось компонента системи немає або зв'язки між ними ослаблені, розраховувати на хороший результат не доводиться.

Тут слід звернути увагу на ще один момент. Кожен компонент (підструктура), що входить до системи, найчастіше сам складається з окремих елементів. Від їхнього набору та зв'язку залежить те, яку роль цей компонент гратиме у отриманні запланованого результату. Так, якщо педагогічний працівник правильно сформулював навчально-виховну задачу в тому чи іншому навчально-виховному моменті заняття, але не зумів дібрати до неї навчальний матеріал відповідного змісту, то які б методи навчання та форми організацій навчально-пізнавальної діяльності він не застосовував, отримати позитивний результат вже неможливо. Зустрічаються й інші порушення, коли до певного завдання та змісту добираються неадекватні методи і форми організації навчально-пізнавальної діяльності. Тоді даний навчально-виховний момент у системі інших моментів навчального заняття не може відігравати відведену йому роль, і реальний результат такого заняття буде незначним.

Таким чином, рівень цілісності системи залежить від її цілеспрямованості, повноти набору компонентів, якості кожного компонента та щільності взаємозв'язків як між компонентами, так і між кожним із них і цілим.

Найважливішою загальною ознакою всіх систем є їх інтегративний характер, інтегративність є результатом взаємодії компонентів, що входять до складу системи, і залежать від рівня цілісності системи.

Знання теоретичних положень допомагає керівнику закладу освіти як конструювати підсистеми, так і здійснювати їх аналіз та оцінювання. Наприклад, не можна правильно проаналізувати підсумки навчального року, не використовуючи системний підхід.

Особливістю закладу освіти як системи є його тісний зв'язок із зовнішнім середовищем. Можна виділити шість основних зовнішніх

підсистем: суспільно-політичну, виробничо-економічну, соціально-побутову, та природно-екологічну, культурну та духовно-моральну. Завдання будь-якого закладу освіти — використовувати можливості цих підсистем для виховання особистості.

Процес саморуху закладу освіти може йти двома шляхами. Перший шлях, коли заклад освіти пристосовується до зовнішнього середовища, перебудовує всі процеси, не руйнуючи цілісності, І другий, коли заклад освіти може впливати на зовнішнє середовище, пристосовуючи, змінюючи його для досягнення своєї мети. Але для цього заклад освіти як соціальна система має бути добре організованим.

У сучасних умовах на заклад освіти дуже впливають процеси, що відбуваються в суспільстві, які, безсумнівно, позитивно позначаються на розвиткові закладу. Проте відбуваються й інші процеси, що призводять до втрати ідеалів, вещизму, алкоголізму, наркоманії тощо. Усе це вимагає мобілізації як зовнішніх, так і внутрішніх можливостей для нейтралізації цих негативних явищ. Динамізм закладу освіти як системи забезпечує його стабільність, оскільки заклад освіти постійно розвивається у відповідності до впливу зовнішнього середовища.

Педагогічні системи є відкритими, оскільки між ними і навколишнім середовищем відбуваються інформаційні процеси. Це динамічні системи, що функціонують в умовах постійної зміни факторів зовнішнього середовища, які викликають також зміни внутрішнього стану педагогічної системи.

Педагогічні системи створюються і функціонують із певними цілями. Цільові характеристики системи виступають як суттєві ознаки. Будучи активними у реалізації цілі, педагогічні системи визначаються як цілеспрямовані. Відмінною ознакою всіх цілеспрямованих систем є їх поліфункціональність, тобто здатність видозмінювати цілі та виконувати різні дії для досягнення запланованих результатів. У цьому виявляється також їх відносна незалежність від зовнішнього середовища. З позицій відкритості, динамічності та цілеспрямованості педагогічні системи слід відносити до таких, що розвиваються. По мірі суспільного, соціального та науково-технічного прогресу вони удосконалюються, розвиваючись у структурному, функціональному та історичному аспектах. Зміни, що відбуваються в них внаслідок управління, мають не стихійний, а впорядкований характер.

Структурно-функціональна впорядкованість компонентів, їх інтеграція та взаємодія з навколишнім середовищем забезпечуються органами внутрішнього управління та механізмами управління. У цьому плані педагогічні системи виявляються як самоврядні.

Для формування педагогічної системи принципово важливо не стільки проста взаємодія безлічі елементів, скільки їх взаємодія при отриманні інтегрального або загального ефекту, результату, заради яких і завдяки яким залучені елементи множини організуються в систему.

Під педагогічною системою ми розуміємо соціально зумовлену цілісність взаємодіючих елементів на основі взаємодії між собою, навколишнім середовищем та її духовними і матеріальними цінностями, учасників педагогічного процесу, спрямовану на формування та розвиток особистості здобувача освіти.

Цілісність системи означає єдність об'єкта та суб'єкта управління у самій їх сутності, єдність основної та допоміжної ланок, тобто функціонування у взаємодії (див. схему 1.2.).

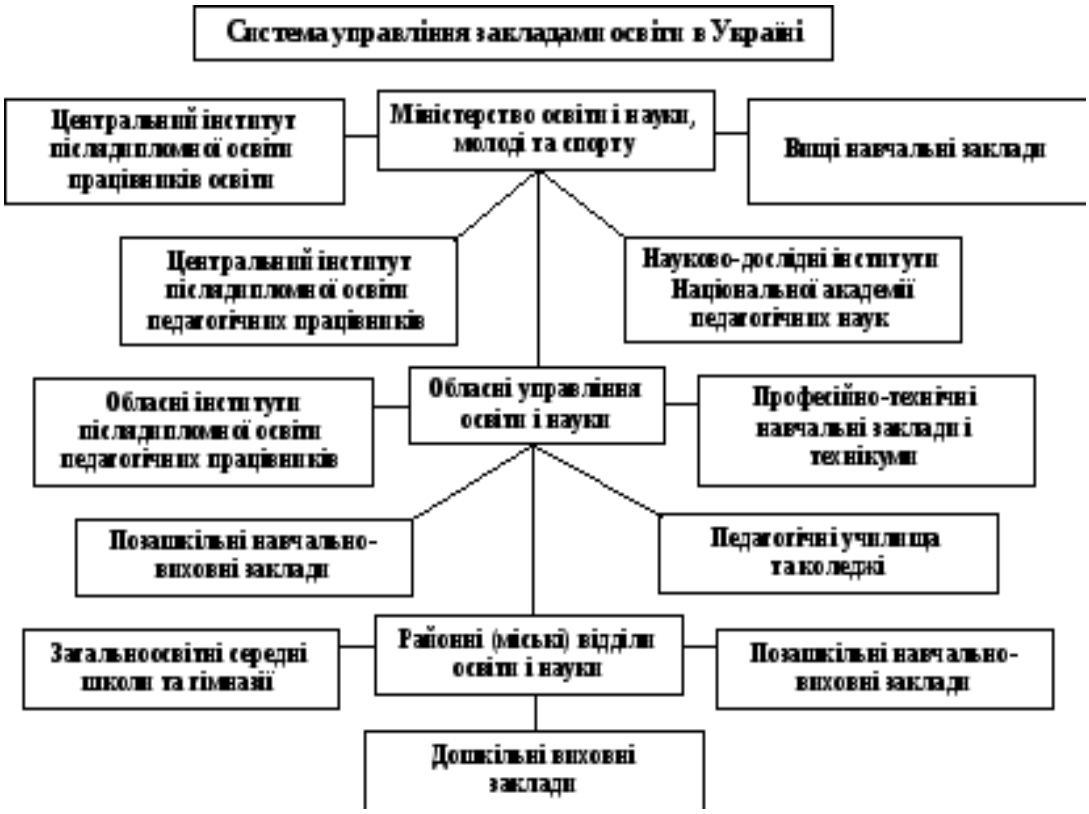


Рис 1.9. Система управління закладами освіти в Україні.

Ступінь участі в діяльності педагогічної системи її різних компонентів, елементів і частин визначається насамперед тим, якою мірою

ці складові сприяють отриманню заданого соціального, педагогічного, психологічного результату, досягненню мети. Ось чому функціональний підхід повинен бути провідним при визначенні фактора або критерію, що утворює соціальну, в тому числі і педагогічну систему. Таким загальним критерієм виділення структурних елементів системи, що характеризує їхню близькість та інтеграцію, а крім того, що забезпечує комунікативні властивості системи та її ієрархію, виступає управління.

«Система освіти повинна розглядатися в єдності з навколишнім середовищем, як елемент суспільного устрою, як елемент матеріального і духовного відтворення... до неї має бути застосований аналіз, що характеризує структуру та розкриває найістотніші зв'язки та відносини окремих її компонентів» [45].

Таким чином, ми розглянули заклад освіти як соціально-педагогічну систему у таких аспектах системного підходу:

1. Системність, ціле – похідне від своїх компонентів. Єдність та взаємодія між компонентами, елементами та частинами утворюють систему в рамках заданої якості, забезпечують її функціонування та розвиток. У результаті, ми маємо справу зі структурою, організацією системи, тобто системно-структурним аспектом системності, цілісності.

2. У соціальних системах мета є одним із системоутворювальних факторів і потребує використання засобів і дій для її досягнення. Дія системи, її компонентів щодо досягнення мети є, по суті, її функцією. Досягнення підцілей у результаті функціонування компонентів, елементів та частин виявляє інший аспект системності – системно-функціональний.

3. Соціальні системи, будучи суспільними, змінюються, оскільки їм притаманні внутрішні протиріччя. Отже, ці системи є історично зумовлені. У цьому проявляється їх історичний аспект.

4. Система функціонує, розвивається у зовнішньому по відношенню до себе середовищі, будучи відкритою і пов'язаною з середовищем безліччю комунікацій. Системи маючі високий рівень ставлять перед нижчими підсистемами цілі та завдання, виділяють ресурси, встановлюють певні обмеження. Тут у найзагальнішому вигляді проглядається системно-комунікативний аспект системності.

5. Інформація, що надходить до системи і що виходить з неї, являє собою зв'язки компонентів системи між собою і компонентів із системою в

цілому, а системи як цілого із середовищем. У цьому ми знаходимо прояв інформаційного аспекту.

6. Відмінності між перспективним (бажаним) станом системи (метою) та існуючим визначає управлінський аспект.

Ці методологічні положення є основоположними при характеристиці процесу управління закладами освіти в соціально-педагогічній системі.

Однак вивчення сутності соціально-педагогічних систем, як нам здається, неможливе без комплексного підходу. У практиці часто ототожнюються системний та комплексний підходи. Поняття «комплекс» хоча і схоже з поняттям «система», все-таки вносить певні уточнення в розуміння системи.

Комплекс можна розглядати як різновид системи, що відрізняється за способом свого виникнення та за гетерогенністю (різнорідністю), вихідною компонентою.

Комплексний підхід щодо системи освіти передбачає:

1. Системний і всебічний комплексний аналіз результатів управлінської та педагогічної діяльності в цілісній системі.

2. Виявлення закономірних зв'язків, що визначають рівень цілісності системи управління по вертикалі та по горизонталі.

3. Визначення специфічних умов та проблем соціуму, їх впливу на заклад освіти як соціально-педагогічну систему.

4. Розробку динамічної структури та технології управління закладом освіти в системі.

5. Обґрунтування змісту управління закладом освіти в житті суспільства.

Як бачимо, застосування такого підходу передбачає розгорнуту соціально-педагогічну діяльність, яка виходить за рамки закладу освіти. У результаті аналітико-синтетичної роботи стає очевидним, що структура будь-якої педагогічної системи має рівневий характер управління: державний, регіональний (обласний, міський, районний та місцевий). Сам процес управління представлений системою взаємозв'язку керуючої та керованої підсистем.

Єдину систему безперервної освіти у країні становлять базова та додаткова освіта. Базова освіта представлена ієрархією самоврядних систем, починаючи від закладу дошкільної освіти та завершуючи

закладами вищої освіти, а додаткова освіта – системою закладів позашкільної освіти, а також закладів післядипломної освіти тощо.

Таким чином, система - це цілеспрямована цілісність взаємодіючих елементів, що має нові властивості, які відсутні у цих елементів, і пов'язана з зовнішнім середовищем. Такою цілісною, динамічною соціально-педагогічною системою є заклад освіти. При визначенні закладу освіти як педагогічної системи враховуються його особливості, головною з яких є та, що продуктом закладу освіти є особистість, що формується. Тому під педагогічною системою ми розуміємо соціально зумовлену цілісність активно взаємодіючих учасників педагогічного процесу, а також духовних та матеріальних факторів, спрямованих на формування особистості, здатної як до саморозвитку, так і до діяльності у навколишній дійсності. Результативність діяльності закладу освіти як системи забезпечується єдністю розуміння завдань усіма учасниками освітнього процесу, єдністю їх дій з урахуванням ідеї співробітництва.

Отже, суть системного підходу до реальної дійсності полягає у тому, що кожен складний об'єкт сприймається як система. Це дозволяє орієнтуватися як у реальній дійсності, і у практиці управління. Системне бачення дійсності - особлива пізнавальна технологія, теоретична передумова перебудови управління закладом освіти.

Контрольні питання:

1. Охарактеризуйте поняття «система».
2. Охарактеризуйте основні властивості системи.
3. Що слід розуміти під педагогічною системою? Наведіть приклади педагогічних систем.
4. Охарактеризуйте основні аспекти системного підходу.
5. У чому відмінність поняття «система» від поняття «комплекс»? Наведіть приклади комплексів із педагогічної практики.
6. Чому соціально-педагогічні системи визначають як цілеспрямовані?
7. Охарактеризуйте властивості інтегративності системи. Що визначає інтегративність?
8. Чи правильним є твердження, що соціально-педагогічна система має властивість динамічності? Якщо так, то чому?
9. У чому особливості закладу освіти як системи?

1.4. Заклад освіти як соціально-педагогічна система та об’єкт управління

Останні роки спостерігаємо значні й важливі перетворення, що відбуваються в системі освіти України. Приєднання нашої держави до Болонського процесу - це довгоочікуваний крок України на міжнародній арені, наслідком якого стали заходи як політичного, так і соціокультурного характеру - впровадження зовнішнього незалежного оцінювання, введення дванадцятирічної школи - це зміни, які вплинули на діяльність закладів освіти України і змусили переглянути деякі аспекти їх організації та діяльності у відповідності до потреб формування належних умов для індивідуального розвитку людини, її соціалізації та самореалізації.

Стаття 53. Конституції України гарантує кожному право на освіту. До того ж повна загальна середня освіта визначається обов'язковою. Здійсненню гарантованого конституційного права на освіту сприяють заклади освіти, які є складним і надзвичайно важливим соціальним утворенням.

Освіта в нашій державі є основою інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства і держави. Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору.

Заклад освіти - юридична особа публічного чи приватного права, основним видом діяльності якої є освітня діяльність [Закон України «Про освіту»

Заклад освіти є важливою складовою системи освіти в Україні, який у своїй діяльності керується Конституцією України, Законами України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», іншими законодавчими актами України, Постановами Верховної Ради України, актами

Президента України, прийнятими відповідно до Конституції та законів України, Кабінету Міністрів України, наказами МОН України, іншими постановами центральних та місцевих органів виконавчої влади, органів місцевого самоврядування, «Положенням про загальноосвітній навчальний заклад», затвердженим Кабінетом Міністрів України від 27 серпня 2010 р. №778.

Заклад освіти, як функціональна освітня установа, має об‘єктивні та обов‘язкові взаємозв‘язки з державними органами управління, органами виконавчої влади та самоврядування. При цьому цілком реальними і обґрунтованими є безпосередні і опосередковані взаємозв‘язки та взаємовпливи між ними. Опосередковані взаємозв‘язки реально відбуваються між закладами освіти та органами управління освіти (Міністерством освіти і науки України, обласними, міськими та районними управліннями освіти), між якими існують прямі і зворотні зв‘язки. Саме тому правомірним є твердження, що заклад освіти є органічною складовою структури соціуму, водночас однією із важливих його ланок – системи освіти в країні, яка забезпечує загальну середню освіту кожній дитині шкільного віку.

Рис.1. 10. Структура та органи управління закладу освіти

Згідно з «Положенням заклад освіти покликаний забезпечити якісну освіту підростаючому поколінню, фізичне, моральне, психічне здоров'я кожній дитині. При цьому слід керуватися тим, що освіта – це соціальне явище, специфічна галузь громадського життя, важлива передумова успішного розв´язання основних завдань суспільства, держави, необхідна умова відтворення й успішної трудової діяльності, формування кадрів робітників для народного господарства, державного і політичного устрою, для всіх сфер розвитку суспільства. «Соціальні функції освіти – передача накопичених людством знань, спадкоємність соціального досвіду і в цілому духовна спадкоємність поколінь, соціалізація особистості, накопичення нею інтелектуального, морального і фізичного розвитку, працевлаштування випускників навчальних закладів».

У системі освіти України заклад загальної середньої освіти посідає центральне місце. Він забезпечує базові знання молоді як базис для продовження навчання у розгалуженій системі закладів освіти: середньої, професійно-технічної, гуманітарної освіти, вищої та післядипломної освіти. З метою ілюстрації об‘єктивних взаємозв‘язків між складовими системи освіти та місця у ній загальноосвітнього навчального закладу подається структурною моделлю.

Основою конкурентного успіху будь-якої організаційної структури, включно з закладами загальної середньої освіти, є спроможність виявити наявні чи потенційні чинники, які безпосередньо здійснюють вплив на його функціонування. Досвід і практика свідчать, що рушійною силою стабільного розвитку, а отже, і зростаючого рейтингу загальноосвітнього закладу, є вдосконалення управління ним. Саме удосконалюючи процес управління в умовах децентралізації системи освіти, яка є в Україні, у нас з'являється можливість налагоджувати нові соціально-економічні стосунки між об‘єктами й суб‘єктами державного права. У зв‘язку з цим виникає необхідність у пошуку нових підходів до управління закладами освіти.

Розглядаючи заклад загальної середньої освіти як об‘єкт управління, ми маємо враховувати нові тенденції його розвитку, що мають місце в умовах децентралізації суспільства. Тобто необхідно модернізувати управління цими закладами, а саме, здійснити перерозподіл функцій та повноважень між центральними та місцевими органами виконавчої влади, органами місцевого самоврядування та навчальними закладами. Це досить важливе питання, яке необхідно вирішувати в нових умовах

господарювання, що мають місце в Українській державі. Треба зазначити, що проблемі модернізації управління освітніми закладами присвячено низку наукових праць. Так, вчений В. Луговий зазначає, що модернізація управління освітою, передбачає запровадження державно-громадської моделі, децентралізацію, автономію закладу освіти, демонополізацію та конкуренцію освітніх послуг, орієнтацію на творчо-інноваційний розвиток освіти, науки, аналітичний і прогностичний супровід управлінських рішень, моніторинг освітніх потреб, пропозицій у навчанні, якості освіти незалежне оцінювання навчальних досягнень, справедливу доступність освіти протягом життя [3, с. 945].

З огляду на тенденції розвитку освіти в умовах децентралізації, ми можемо констатувати, що управління закладом загальної середньої освіти тісно пов‘язане з оновленням змісту функцій суб‘єктів управління та управлінських дій, що за визначенням вченої В. Мелешко передбачають: – розроблення законодавчої бази для взаємодії опорного закладу із його підрозділами закладами освіти ОТГ (об‘єднання територіальних громад), освітнього округу та іншими інституціями; – створення умов для ефективного використання ресурсної бази всіх суб‘єктів взаємодії; – забезпечення можливостей та умов для підвищення чи підтримання іміджу закладу, досягнення мети, виконання завдань; – створення організаційної та функціональної системи управління опорним закладом освіти, що регулюються делегуванням чи перерозподілом повноважень, функцій, ролей, дій та механізмами реалізацій [7, с. 113–120].

Водночас треба зазначити, що управління закладом загальної середньої освіти базується на дотриманні певних принципів, ключовими з яких є:

– принцип науковості;

– принцип демократизації;

– принцип цілеспрямованості;

– принцип компетентності;

– принцип оптимізації;

– принцип поєднання колегіальності з персональною відповідальністю [78].

Виходячи з того, що формування, функціонування і розвиток системи освіти – це процес, який зумовлений системою суспільних відносин, матеріальними і духовними потребами та інтересами

суспільства, доцільно розглянути методологічні аспекти системи освіти в Україні та їх особливості. Одним із них є гуманістична орієнтація освіти та її змісту в умовах кардинальних змін в ідеології, суспільному житті, педагогічній свідомості. Основи гуманістично зорієнтованої освіти розроблялися завжди, не дивлячись на відсутність умов їхньої реалізації.

Мета сучасної освіти – розвиток тих здібностей особистості, які потрібні її та суспільству, підготовка до активної участі в житті, поєднання буття індивідуальної людини з культурою соціуму. Гуманна парадигма освіти спрямована на подолання жорсткої маніпуляції свідомістю вихованців, відхід від практики індокринації (нав´язування учням стереотипів мислення). Гуманізація спрямована на посилення тих положень вітчизняної і зарубіжної педагогіки, які орієнтують учня на посилення гуманних, довірливих стосунків між ним і вихователем. Вона базується, перш за все, на основі зміни стилю педагогічного спілкування – від авторитарного до демократичного. За таких умов сутністю освітнього процесу стає цілеспрямоване перетворення соціального досвіду в досвід особистий [33].

Важливою частиною і засобом гуманізації освіти є його гуманітаризація. У теорії та практиці відрізняють два аспекти гуманітаризації. Один із них можна визначити як нарощення у змісті знань про людину, людство і людяність, тобто збільшення долі гуманітарної освіти. Це завдання розв´язується в процесі конструювання навчального плану і розроблення змісту відповідних навчальних предметів. У зв‘язку з цим одним із аспектів проблеми соціалізації освіти і управління нею є поліпшення якості викладання гуманітарних предметів, подолання стиєнтистського підходу до викладання окремих предметів. Наприклад, викладання літератури можна перетворити у навчання літературознавству, що сприятиме вихованню в особистості глибоких почуттів, співпереживань, здатності відчути красу художнього слова. Окрім цього виникає завдання гуманізації викладання негуманітарних предметів. У цьому випадку такі предмети як фізика, математика, хімія, будуть реалізувати також і функцію формування творчих здібностей учнів, їхньої емоційної сфери і цінностей щодо визначення гуманістичних орієнтацій. Ідея гуманізації освіти реалізується засобами змісту навчального матеріалу, відповідними організаційними механізмами на кожному ступені навчання і в кожній освітній установі, науково-виробничих

підприємствах, державними і місцевими органами управління освітою та самоврядування в галузі освіти відповідно до її структури. На певних етапах розвитку суспільства і системи освіти як його складової в суперечках та гострій боротьбі народжуються нові, прогресивні педагогічні ідеї, теорії, концепції, наукові підходи, принципи. Зокрема, науковий підхід передбачає розгляд, дослідження тих чи інших явищ і процесів з позиції конкретної теорії [33].

У широкому розумінні поняття «теорія» [грец. theoria – дослідження] – це система узагальненого знання, пояснення тих чи інших сторін дійсності [2, с.408]. Уявлення і поняття про світ, які формуються в процесі пізнавальної діяльності людини включає в себе всю сукупність абстрактних пізнавальних образів, що обслуговують практичну діяльність людини. Тому у вузькому значенні поняття «теорія» слід розглядати як систему наукових знань про будь-яку сукупність об‘єктів, що сприяє поясненню та передбаченню явища конкретної предметної галузі. Наукові теорії досить різноманітні за своїм онтологічним змістом. У гносеологічному відношенні всі теорії являють собою розвинену форму систематизації наукових знань і є способом ідеалізованого описання об‘єктивної реальності та засобом пояснення її закономірностей. Наукова теорія не є єдиною формою пізнання світу. Від усіх інших форм (абстракцій, аналогій, гіпотез тощо) вона відрізняється як своєю будовою, так пізнавальною цінністю [3, с.147].

Процес формування наукової теорії реалізується в кінцевому результаті як компроміс між логікою і досвідом через встановлення певної динамічної рівноваги між ними. Звідси випливає, що будь-який науковий підхід має базуватися на певній науковій теорії. Наприклад, в основу системного підходу покладено теорію систем, діалектичного − закони діалектики тощо. До найбільш поширених наукових підходів у соціально-педагогічних дослідженнях та освітній практиці відносяться: системний, діалектичний, синергетичний, компетентнісний, інформаційний. У нашому дослідженні вони розглядаються з позиції їх об‘єктивного взаємозв‘язку і доцільності використання у процесі навчання та аналізу ефективності їх реалізації.

Системний підхід як методологічна основа розвитку пізнання оточуючої дійсності передбачає розгляд об‘єкта, явища, процесу як цілісної динамічної складної системи. Ідею «загальної теорії систем»

започаткував австрійський учений Людвиг фон Берталанфі (1937 р.), реалізуючи її у підході до розвитку філософсько-методологічної концепції біологічного організму [33].

Поняття і сутність цілісних систем ґрунтовно розкриті у філософській, соціологічній та психолого-педагогічній літературі (В. Г. Афанасьєв, І. Б. Блауберг, А. Д. Сараєв, А. І. Уйомов та ін.). Так А. І. Уйомов сутність поняття «система» тлумачить як множину об‘єктів, на яких реалізується заздалегідь визначене відношення з фіксованими якостями, і, по-друге, як «множину суб‘єктів, котрі володіють заздалегідь визначеними якостями з фіксованими між ними відношеннями» [4, с. 21].

І. Блауберг під системою розуміє «сукупність елементів, які пов‘язані взаємодією і в силу цього виступають як одне ціле по відношенню до оточуючого середовища» [5, с.48]. А. Сараєв вважає, що система – це «сукупність елементів, які знаходяться у відношенні один до одного, необхідному і достатньому для виконання функцій даної сукупності елементів» [6, с.49]. Отже, поняття «система» визначається низкою учених через наявність елементів і взаємозв'язків між ними, або наявність елементів і взаємодії між ними. Поняття «система» вказує на структуру і функціональну спрямованість елементів. За характером зв‘язки між елементами системи бувають різними: вони можуть виражати відношення, взаємодію, будову, функціональну спрямованість. Елементи систем, залежно від їх типу (біологічні, механічні, соціальні тощо) теж є різними і специфічними [33].

Педагогічні системи відносяться до типу соціальних систем, тому що їм притаманні всі характерні ознаки соціальної системи, а саме: наявність сукупності елементів, об‘єктивно існуючих зв‘язків між елементами системи, притаманність ознак цілісності системи, ієрархічна підпорядкованість елементів системи, зв‘язок системи з зовнішнім середовищем, наявність мети функціонування системи. Елемент педагогічної системи слід розглядати як мінімальний компонент або максимальну межу її розчленування. Кожен елемент системи виступає у сукупності з іншими як такий, що може бути розкладений на певні компоненти даної системи.

Структуру системи зумовлює сукупність і характер зв‘язків між елементами, які забезпечують збереження її основних властивостей. «Цілісність системи, – підкреслює В. Афанасьєв, − не створюється

людиною в процесі пізнання, а лише відтворюється у формі чуттєвих образів чи логічних категорій. Тому ціле існує не само собою, а є відображенням об‘єктивно існуючого цілого [33].

Пізнати ціле – означає розкрити: його сутність, якісну специфіку, притаманні йому системні, інтегративні якості; його склад, кількісну та якісну характеристику частин, компонентів, їх координацію і субординацію, головну із частин; його структуру, тобто внутрішню організацію, взаємозв‘язок компонентів; його функції, активність, життєдіяльність, функції частин (якщо останні працюють на загальні функції); його інтегративні, системні фактори, механізми, що забезпечують цілісність системи, її вдосконалення і розвиток; його комунікації з зовнішнім середовищем, в тому числі зв‘язок з більш широким цілим, частиною якого воно само є; його історію, початок і джерело виникнення, становлення, тенденції і перспективи розвитку, перетворення в якісно нову цілісну систему [7, с.17-18].

Розглядаючи освітній процес як складну педагогічну систему слід зазначити, що його структурні частини, змістові компоненти та функції у філософському розумінні – це не результат довільного, механічного членування цілого. Це дещо сутнісно відмінне від нього: це взаємопов‘язані та взаємодіючі структурні компоненти освітнього процесу. А відтак, сутність системного підходу до освітнього процесу та його аналізу як педагогічної системи полягає у:

- декомпозиції його на сумативні (змістові) підсистеми (організаційна, дидактична, психологічна, виховна та санітарно-гігієнічна);

- діяльнісні підсистеми (педагогічна діяльність учителя і навчальна діяльність учнів);

- встановлення між основними субсистемами об‘єктивно існуючих взаємозв‘язків, взаємозалежності та взаємодії;

- визначення компонентів кожного аспекту навчального процесу та характерних ознак їх сутності;

- окреслення оцінних параметрів компонентів основних підсистем навчального процесу;

- застосуванні системно-діяльнісного підходу до вивчення ефективності педагогічної діяльності вчителя та навчальної діяльності учнів, їх взаємодії;

- використанні системно-функціонального підходу до освітнього процесу з метою оцінки ефективності реалізації триєдиної функції навчання (освітньої, виховної, розвивальної) [33].

Розвиток будь-якої системи визначається як процес її зміни, який супроводжується переходом від нижчого до вищого, від простого до складного і від менш організованого до більш організованого. Здавалось би, що на цій основі можна легко прогнозувати майбутнє з допомогою фундаментальних законів розвитку. Однак у соціальній сфері виклик XXI ст. полягає в усвідомленні теорії синергетики і пов‘язаного з нею ключового положення про відкритий характер соціальних систем, які взаємодіють одна з одною не тільки в формі боротьби протилежностей, яка раніше вважалася єдиним способом розвитку, але й у співпраці. Відкрита система освіти має підвищену здатність до прогресивного розвитку засобом «самоопилення» передовим досвідом, що формується під впливом потреб суспільства і людини, які постійно зростають [33].

Система освіти як частина соціальної сфери займає в нашому суспільстві одну з найважливіших позицій. Сфера освіти, в останній час підвергшись великим змінам, тепер перед керівником закладу освіти постали також і завдання підготовки конкурентоспроможних працівників, майбутніх керівників і висококваліфікованих педагогів. Все це вимагає від керівника нових технологій і методів управління освітньою діяльністю. Такою новою технологією в управлінні можна назвати педагогічний менеджмент.

У науковій літературі достатньо говорилося про подвійну форму педагогічного менеджменту та різні підходи щодо його визначенні, тому не будемо зупинятися на цьому питанні окремо. Практикуючі керівники закладів освіти вважаються за доцільним визначити його як сукупність принципів, методів і засобів управління не тільки освітнім процесом, але і закладом, що включає в себе також діяльність з розвитку педагогічних працівників і формування корпоративної культури.

Проаналізувавши наукову літературу і з урахуванням власного управлінського досвіду можна виділити наступні основні етапи діяльності керівника-менеджера закладу освіти:

1. Організація - на даному етапі керівник визначає поточні цілі та завдання діяльності закладу, організує фінансово-господарську діяльністю, визначає обов'язки співробітників закладу.

2. Керівництво - на даному етапі керівником вибираються способи досягнення поставлених перед закладом цілей і вирішення завдань, забезпечення координація діяльності, підготовлених відповідно до визначених обов'язків, надання необхідного методичного забезпечення.

3. Контроль - на даному етапі керівником здійснюється діагностико-регулювальна діяльність, спрямована на допомогу в здійсненні педагогічними працівниками своїх обов'язків, у тому числі проведення внутрішньошкільного контролю, моніторинг освітнього процесу та якості освіти. У результаті контрольної діяльності керівника може бути прийнято певні управлінські рішення.

Таким чином, ми бачимо, що керівнику закладу освіти в педагогічному менеджменті відводиться ключова роль, оскільки саме керівник визначає заходи, які призводять до забезпечення ефективного та стійкого функціонування освітнього процесу.

Для успішного забезпечення цілісного виховного процесу керівник повинен уміло поєднувати в собі і у своїй роботі різні типи лідерства, мати досвід організації виховної діяльності як середовища для повноцінного формування особистості здобувачів освіти і продуктивної праці педагогічного колективу.

В сучасному світі педагогічна діяльність виходить за межі освітніх закладів. Вона набуває активного соціального статусу і цілеспрямовано реалізує завдання підвищення освітнього рівня управлінців і керівників, спрямовані на підвищення результативності роботи відділів і управлінь освіти та закладів освіти.

Традиційним в науці існувала думка про те, що в основі ефективності управління в органах державної влади лежить особливий і практичний досвід чиновника. Разом з тим актуальні потреби суспільства диктують нові умови якісних характеристик управлінської діяльності, основною метою яких є реалізація високих гуманітарних стандартів життя та досягнення соціально значущих результатів.

Одним із шляхів формування культури управління сучасними дослідниками визнана теорія педагогічного менеджменту, яка являє собою комплекс принципів, методів, організаційних форм і технологічних прийомів управління педагогічними системами підготовки службовців, спрямованих на підвищення ефективності їх професійної діяльності та розвиток особистісних якостей (Маслов, 2009). Особливе значення в

педагогічному менеджменті відіграють мистецтво спілкування з людьми, особисті управлінські навички та здібності до організації.

Сьогодні поняття «педагогічний менеджмент» можна розглядати і трактувати в якості нового соціального явища як мистецтво і науку організації виховання, розвитку, навчання і формування управлінської компетентності управлінців нової генерації.

Як показує досвід розвитку провідних організацій і корпорацій, формування ефективного управління в рамках застосування теорії та практики педагогічного менеджменту, дозволяє орієнтувати освітній потенціал керівників не тільки на засвоєння універсальних знань, умінь і навиків, але також на розвиток особистості, творче застосування отриманих знань у практичній діяльності.

Крім того, керівники, щодня працюють у контакті з іншими людьми, повинні розвивати свої дидактичні навички, вдосконалювати особистісний потенціал та удосконалювати управлінську компетентність. Як відомо, менеджмент - це уміння досягти поставлених завдань, використовуючи працю, інтелект і мотиви поведінки людей. Менеджмент - це також функція і вид діяльності, зміст якого становить керівництво персоналом в межах організації; менеджмент - це і сфера знань, які допомагають здійснювати функції управління; менеджмент - це спосіб, манера спілкування з людьми, влада і майстерність вибудовування відносин, а також особливого роду вміння та адміністративні навички.

Педагогічний менеджмент у загальному сенсі розуміють як процес організації людських, матеріальних, фінансових ресурсів для досягнення визначених цілей. Менеджмент в педагогіці - це управління (планування, організація, мотивація, контроль), керівництво педагогічним колективом. Це також сукупність методів, форм, засобів управління для досягнення поставлених цілей.

Педагогічний менеджмент як наука управління педагогічними системами і процесами - галузь педагогіки, предметом якої є питання організації управління в сфері освіти та в закладах освіти. Джерелами управління та керівництва педагогічними системами є сучасні досягнення науки про управління, законодавство, практика організації діяльності закладів освіти, досвід управління в галузі освіти, історична спадщина тощо. Будучи галуззю педагогіки та спираючись на її досягнення, педагогічний менеджмент як теорія та практика пов'язаний з іншими

науками: загальною теорією управління, економікою, соціальною психологією, фізіологією, шкільною гігієною та ін.

Актуальність досліджень у цій сфері підтверджується багатьма дослідженнями з питань управління у сфері освіти таких провідних спеціалістів, як В. Маслов, Л. Даниленко, Н. Островерхова, В. Лунячек В. Мармаза Т. Сорочан та інших.

У завдання управління педагогічними системами як сфери компетенції педагогічного менеджменту входить сукупність різних заходів, які спрямовані на забезпечення ефективного та стійкого функціонування освітнього процесу в умовах сучасних закладів освіти. Серед них особливо виділяються організаційні, методичні, дидактичні, виховні, кадрові, планові, фінансові, матеріальні, інформаційні, іміджові, контрольно-моніторингові тощо. Весь цей комплекс умов і є безпосередньо змістом діяльності, яка укладається в цілісний і упорядкований процес завдяки спеціальному вибудованому управлінню, а саме педагогічному менеджменту.

Структура педагогічного менеджменту включає наступні рівні:

1) управління діяльністю педагогічного колективу;

2) управління діяльністю педагогічного працівника;

3) управління діяльністю здобувача освіти.

Педагогічна дійсність являє собою безліч ієрархічно пов'язаних між собою по вертикалі і по горизонталі систем (система — сукупність елементів, між якими виявляються певні відносини). Наприклад, дидактична система - це частина загальної педагогічної системи, яку ми обособлюємо і розглядаємо як відносно самостійну, щоб глибше розроблятися в процесах, в яких відбувається.

Системна природа педагогічних процесів відповідає системному характеру педагогічного управління в основних вимірах.

У числі сутнісних і постійних компонентів педагогічної системи виділяються наступні:

- цілі (сенс) функціонування системи. Головна мета - формування вільної, відповідальної, творчої людини, готової до життя в сучасних умовах;

- змістове наповнення процесів і підпроцесів;

- організація (форми і методи) освітнього процесу;

- стимулювання (мотивація) учасників педагогічних процесів до досягнення високих результатів;

- продукти (результати) функціонування системи. Важливий контроль їх кількості та якості.

У якості компонентів педагогічного менеджменту дослідники визначають наступні компоненти:

- освітній компонент, який передбачає організацію процесу навчання та виховання в його взаємозв‘язку з принципами, методами, засобами та формами управління освітнім процесом;

- мотиваційний компонент, що забезпечує постановку цілей окремих учасників спільного освітнього процесу;

- когнітивний компонент, що відображає інтерпретацію педагогічних знань у якості методів розвитку мислення;

- діяльнісний компонент, використання наукових підходів, освітніх концепцій і людського фактору;

- творчий компонент, відповідно до якого педагогічна діяльність має творчій характер роботи, передбачає постановку цілей і використання способів їх досягнення;

- інформаційний (конативний) компонент, що визначає інформацію в якості предмета педагогічної і управлінської діяльності;

- інтегративний компонент, за допомогою якого забезпечується реалізація функцій управління освітньою діяльністю шляхом встановлення цілей і способів їх досягнення, що розробляються спільно з суб‘єктами освітнього процесу (Симонов, 2009).

Сучасні автори констатують, що педагогічний менеджмент - це комплекс принципів, методів, організаційних форм і технологічних прийомів управління освітнім процесом, спрямований на підвищення його ефективності. С позиції педагогічного менеджменту Ю. Конаржевським виділені наступні управлінські принципи: принцип поваги і довіри до людини; принцип цілісного погляду на людину; принцип співпраці; принцип соціальної справедливості; принцип індивідуального підходу в управлінні; принцип збагачення роботи педагога; принцип особистого стимулювання; принцип консенсуса; принцип колективного прийняття рішення; принцип цільової гармонізації; принцип горизонтальних зв'язків; принцип автономізації управління; принцип постійного оновлення (Конаржевский, 2000).

Для забезпечення високоефективної діяльності закладів загальної середньої освіти важливе значення має вірне прагматичне застосування підходів до здійснення управління ними зі сторони державних та місцевих органів виконавчої влади. Згідно із Законом України «Про загальну середню освіту» до таких органів належить Міністерство освіти й науки, яке реалізує державну політику у сфері загальної середньої освіти; здійснює в межах своїх повноважень нормативно-правове регулювання відносин у системі загальної середньої освіти; визначає перспективи розвитку системи загальної середньої освіти; розробляє, впроваджує та контролює дотримання Державного стандарту загальної середньої освіти; контролює діяльність органів управління освітою та навчальних закладів системи загальної середньої освіти; організовує нормативне, програмне, науково-методичне та інформаційне забезпечення системи загальної середньої освіти; визначає порядок атестації педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти; організовує підготовку та підвищення кваліфікацій педагогічних працівників, приймає рішення щодо організації інноваційної діяльності, координує та контролює її проведення; забезпечує підготовку і видання підручників, посібників, методичної літератури, схвалює їхнє видання; затверджує типові переліки обов‘язкового навчального та іншого обладнання, навчально-методичних та навчально-наочних посібників, підручників; виконує інші функції [1, с. 558]. Місцеві органи виконавчої влади (управління освіти й науки, молоді та спорту при обласних державних адміністраціях, відділи освіти при районних (міських) державних адміністраціях) та органи місцевого самоврядування в галузі середньої освіти забезпечують реалізацію державної політики у сфері загальної середньої освіти на відповідній території, контролюють дотримання вимог законів та інших нормативно-правових актів у галузі освіти, обов‘язкове виконання державного стандарту загальної середньої освіти всіма навчальними закладами системи загальної середньої освіти, розташованими на їхній території; беруть участь у розробленні та реалізації варіативного складника змісту загальної середньої освіти; створюють умови для здобуття громадянами повної загальної середньої освіти; організовують нормативне, програмне, матеріальне, науково-методичне забезпечення, перепідготовку, підвищення кваліфікації, атестацію педагогічних працівників; проводять атестацію навчальних закладів систем загальної середньої освіти, розташованих на їхніх

територіях, оприлюднюють результати атестацій; сприяють проведенню інноваційної діяльності в системі загальної середньої освіти; здійснюють інші повноваження [1, с. 558–559]. Інноваційним підходом в управлінні закладом загальної середньої освіти, як зазначає вчена В. Мелешко, є застосування принципів компліментарності, що забезпечують максимальну відкритість, прозорість у виконанні функцій відповідними суб‘єктами, участь громадських органів у прийнятті управлінських рішень, посилення відповідальності суб‘єктів різних ланок управління за результати діяльності освітнього закладу [7, с. 116]. Не менш важливим підходом у здійсненні ефективного управління закладом загальної середньої освіти, як стверджує вчена В. Балабаєва, є регіональний підхід, який забезпечує максимальне використання специфіки і внутрішнього потенціалу регіону, ресурсної бази закладів для розвитку та зростання організації. Від стану економічного розвитку регіону та ресурсної спроможності закладів загальноосвітнього спрямування залежать не лише умови їхнього функціонування, але й мотивація учасників освітнього процесу та якість освіти. Від регіональних чинників (традицій, мотивів, цінностей, соціального та економічного розвитку регіону) залежить активність громадськості в управлінні закладом загальної середньої освіти. Регіональні впливи також пов‘язані зі складом елементів структури управління, що залежить від наявності інституцій розташованих на території громади, культивуванням стереотипів, визнання професій, що визнаються місцевою громадою. Досліджуючи ефективність управління закладами ЗСО, ми не можемо не звернути увагу на соціально-педагогічні умови їхньої діяльності, оскільки вони містять механізми реалізації управлінських рішень. З огляду на це, ми повністю поділяємо думку вчених (В. Крижко, Є. Павлютенков [6]), які стверджують, що для здійснення ефективного управління необхідно розробити соціальну програму дій, виявити принципові механізми соціального облаштування закладів ЗЗСО. Досвід і практика свідчать, що об‘єднання в управлінні різних спеціалізованих дій на різних рівнях і напрямах є єдиним управлінським процесом, без якого неможливо досягти максимальної ефективності ЗЗСО.

Основними чинниками соціально-педагогічних дій, на думку Поліщук Світлана Вікторівна, є:

– делегування функцій управління органами самоврядування, що сприяє саморегулюванню й саморозвитку;

– самоврядування, яке дає можливість приймати необхідні управлінські рішення, зважаючи на інтереси ЗСО;

– стимулювання – забезпечує ефективність управління через стимулювання членів трудового колективу;

– організація системи підвищення професійної кваліфікації персоналу;

– колегіальність, що сприяє розробленню й ухваленню колективних рішень на основі конкурсу з урахуванням персональної відповідальності й ін.

Врахування цих і інших соціально-педагогічних умов, безумовно, сприятиме підвищенню ефективності управління закладами загальної середньої освіти.

Урядом України ухвалено Концепцію реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 р., метою якої є забезпечення проведення докорінної та системної реформи загальної середньої освіти. В цій Концепції окреслено напрями реформування загальної освіти, а саме: створення нової структури школи, що дасть змогу засвоїти новий зміст освіти і набути ключових компетентностей, необхідних для успішної самореалізації особистості, децентралізація та ефективне управління загальною середньою освітою, що сприятиме реальній автономії школи; створення сучасного освітнього середовища, яке забезпечить необхідні умови, засоби і технології для навчання учнів, вчителів і батьків [10]. Це, в свою чергу, обумовлює актуальність потреби в теоретичному обґрунтуванні системи управління закладом середньої освіти на основі сучасних досягнень теорії менеджменту, а також теоретичного осмислення природи закладу загальної середньої освіти як об‘єкту управління.

Децентралізація в Україні, дає підстави для підсилення колегіальності, корпоративності в управлінні закладами середньої освіти.

Як адміністративно-корпоративна структура, заклад загальної середньої освіти має певні особливості. Теорія менеджменту передбачає виділення його основних ознак, принципів функціонування, складових внутрішнього і зовнішнього середовищ, способів управління розвитком. Заклад загальної середньої освіти як адміністративно-корпоративну структуру характеризують ознаки, які властиві будь-якій

соціальноекономічній організації, а саме: множина осіб або суборганізацій; загальна мета діяльності, яка відома всім причетним до неї; певна структура і порядок взаємодії між її складовими та співробітниками; поділ праці; загальні, взаємоузгоджені прагнення, спрямовані на досягнення визначених цілей; ієрархія; свідома координація (планування) внутрішньої і зовнішньої діяльності; замінність персоналу (організація не зникає, якщо хтось піде, а інший вступить до неї) [23]. Оскільки заклад загальної середньої освіти це система, то в її складі існує дві підсистеми: керуюча і керована, тобто суб‘єкт управління і об‘єкт управління Керуюча підсистема (суб‘єкт управління) в організації – це особа або група осіб, які ставлять цілі перед об‘єктом управління, деталізують їх у формі завдань, доводять до об‘єкта управління і контролюють їх виконання [23]. У закладі загальної середньої освіти у якості суб‘єкта управління виступають органи колегіального управління (конференція, рада закладу освіти, педагогічна рада, нарада при директорі, його заступниках); адміністрація закладу загальної середньої освіти (директор, його заступники з навчальної, наукової, виховної, методичної, господарської роботи); органи громадського самоврядування (учнів (учнівське самоврядування), учителів (профком, методична рада), батьків (батьківський комітет). Діяльність суб‘єкта управління закладом загальної середньої освіти дає змогу враховувати потреби учасників навчально-виховного процесу та оптимізувати функціонування закладу в цілому. Наявність розгалуженої структури управлінських органів у закладі загальної середньої освіти вимагає організації їх взаємодії, координації роботи всіх підрозділів. До специфічних особливостей управління в закладі загальної середньої освіти можна віднести такі: підвищена відповідальність за свої дії, за діяльність вчителів, за стан освітнього процесу в цілому, за техніку безпеки, за прийняття рішень і т. д. [52].

Велика кількість напрямів та видів діяльності та неможливість оволодіти всіма досконало (педагогіка, психологія, управління, економіка тощо); домінування комунікативної функції з огляду на те, що управління закладом освіти здійснюється через взаємодію з іншими учасниками освітнього процесу; різний рівень зацікавленості керівника, педагогів, учнів, батьків у результатах діяльності; різні мотиви діяльності; різні ступені зрілості учасників освітнього процесу; творчий характер управлінської діяльності, зумовлений ситуаціями, які вносять елементи

новизни у звичну діяльність керівника; висока нервовопсихічна напруга, постійний стан неспокою, що є наслідком персональної відповідальності за все, що відбувається в школі. Функція управління закладом загальної середньої освіти націлена на організацію пізнавальної діяльності дитини. З початку виникнення освітніх інститутів в суспільстві цей процес мав стихійний характер, а з часом позначилися риси організованості й упорядкованості, що засновані на наукових теоріях і підходах.

Система управління закладом загальної середньої освіти є різновидом соціальної системи, яка об‘єднує людей на підставі спільних цілей діяльності та інтересів. Її ознаками є: конкретна загальна мета всієї сукупності елементів системивиховання та навчання підростаючого покоління; підпорядкування завдань кожного елементу загальній меті системи; усвідомлення і узгодження кожним елементом системи своїх задач для досягнення спільної загальної мети; виконання кожним елементом функцій, які витікають із загальної мети системи; взаємодія між елементами системи в процесі узгодження та досягнення спільної мети; наявність органу управління системою; обов‘язковість зв‘язків системи між оточуючими системами та системами вищого порядку [16].

Системі управління закладом загальної середньої освіти як і системі будь-якої адміні стративно-корпоративного об‘єднання притаманні такі особливості: цілісність – внутрішня єдність компонентів, які її складають; сумісність з іншими системами; стабільність – стійкість зворотних зв‘язків; адаптивність – реакція на зовнішнє середовище; здатність до самовдосконалення [23]. Керована підсистема (об‘єкт управління) організації – це сукупність соціальних, економічних і технічних ресурсів виробництва, тобто соціотехноекономічна система [23]. У закладі загальної середньої освіти у якості основного об‘єкта управління виступають педагоги, інший персонал, учні, їх батьки. Ці об‘єкти є складними та багатоаспектними, так як відрізняються за такими параметрами, як: вік, соціальний статус, гендерний аспект, дитячий колектив. Об‘єктом управління є особи від 6 до 60-70 років. Це вимагає знати та враховувати в роботі вікові особливості людей різних вікових груп. Керівникові необхідно знаходити спільну мову в роботі і з особами різного соціального статусу представниками так званої еліти і з безробітними, з бізнесменами та сантехніками, з матерями-одиначками та багатодітними сім‘ями тощо. Це потребує глибоких психологічних знань,

витримки, тактовності. Гендерний аспект виявляється в особливостях роботи в здебільшого в жіночих педагогічних колективах. Жіночі колективи досить складні для керівника-чоловіка та керівника-жінки. Необхідно враховувати особливості жіночої психіки, поведінки. Складним є виконання багатьох традиційно чоловічих видів робіт за допомогою невеликої кількості чоловіків – педагогів. Особливістю роботи в дитячому колективі є те, що необхідно враховувати не сформованість дитячої психіки, підвищену чутливість, емоційність, відсутність стійких етично-духовних основ розвитку у дітей, підвищену довіру до дорослих [52].

Заклад загальної середньої освіти як інституція виконує низку функцій, а саме: функцію професіоналізації; функцію взаємодії освіти із соціальною структурою суспільства; виховну функцію; функцію загальноосвітньої підготовки. Заклад загальної середньої освіти як адміністративно – корпоративна структура має свої: місію, цілі, завдання, організаційну побудову. В своїй сутності вона являє собою систему, яка складається із двох підсистем: керуючої і керованої. При цьому провідна роль у забезпеченні ефективного функціонування опорного закладу освіти належить керуючій підсистемі (системі управління). Її діяльність дає змогу враховувати потреби учасників навчально – виховного процесу, підлаштовувати діяльність закладу освіти під ці потреби та забезпечувати його адаптацію під мінливе зовнішнє середовище. Формування стратегічних альянсів на сьогодні є перспективним методом реалізації цілей закладу загальної середньої освіти з урахуванням наявного потенціалу і вимог навколишнього середовища для досягнення стійкої конкурентної позиції, а також ефективною формою партнерства між всіма суб‘єктами управління освітньою організацією [52].

Контрольні питання:

1. Охарактеризуйте школу як відкриту соціально-педагогічну систему.
2. Що слід розуміти під механізмом розвитку особистості?
3. Яка роль педагога у соціальному становленні та розвитку особистості?
4. Назвіть чинники дисгармонії у соціальному становленні особистості.

5. Наведіть приклади соціально-педагогічної корекції явищ дисгармонії стосовно освітнього процесу.

1.5. Загальна характеристика управління закладом освіти

Сучасні заклади освіти функціонують в умовах постійних змін, Зміни - актуальні питання й проблеми, які торкаються всіх організацій. На думку американських професорів Д. Коттера і Л. Шлезинжера більшість компаній і фірм повинні проводити помірну реорганізацію один раз на рік, а докорінну - кожні чотири або п'ять років. Зміни всередині організації проходять як реакція на зміни в зовнішньому середовищі. Погоджуємося з думкою про те, що зміни тривають постійно. Але зміни це не тільки проблеми, але й можливості. Тому вміле управління змінами насправді є не просто пасивна відповідь на зміни в навколишньому середовищі шляхом адаптації та застосування перевірених методів, а обов‘язкове передбачення майбутніх потреб та використання оригінальних, творчих, інноваційних підходів та рішень.

Соціально-культурне середовище, у межах якого функціонує заклад освіти, достатньо швидко змінюється. Заклад освіти має своєчасно та адекватно реагувати на зовнішні перетворення, а також ретельно відстежувати зміни, які відбуваються в самому закладі. Для того щоб реакції закладу на виклики зовнішнього та внутрішнього середовища не були хаотичними та спонтанними, необхідно вчасно аналізувати тенденції, намагатись їх передбачити та, звісно, враховувати під час планування діяльності.

Управління освітою - це цілеспрямована зміна її стану. Управління освітою як підсистема соціального управління, передбачає вплив суб‘єкта на об‘єкт (суспільство) з метою його упорядкування, збереження властивостей, специфіки, удосконалення й розвитку; це цілеспрямований, планомірний і систематичний інформаційний вплив суб‘єкта управління на його об‘єкт з коригуючим врахуванням змін, що відбуваються в останньому; це здійснення цілевстановлюючого, організуючого і регулюючого впливу на спільну (колективну) діяльність людей з метою ефективного досягнення запланованих результатів відповідно до реальних суспільних потреб.

Управління в освіті розглядається як підсистема соціального управління, під яким розуміють вплив на суспільство з метою його впорядкування, збереження якостей, специфіки, удосконалення і розвитку. Суттю управління освітою є цілеспрямована діяльність щодо створення соціально-прогностичних, організаційних, правових, кадрових, педагогічних, матеріально-фінансових та інших умов, необхідних для оптимального функціонування й розвитку галузі, реалізації її мети, переходу в якісно новий стан. Функції органу управління, на відміну від функції управління освітою, називають функціями — задачами. Задача, за визначенням О. Леонтьєва, - це мета, подана в певних умовах. Вони складають зміст управлінської діяльності конкретного органу управління, що створюється для вирішення певних задач. Структура таких органів, їх підрозділів визначається складністю завдань, що вирішуються. Одночасної відповідності структури й функції, як правило, не існує [106].

Ефективне й результативне управління потребує знання природи об‘єкта управління, наявності відповідної інформації для прийняття управлінських рішень, механізмів та ресурсів їх реалізації (Енциклопедія освіти, 2008).

Процес управління закладом освіти - це діяльність об‘єднаних у певну структуру суб‘єктів управління, спрямована на досягнення мети управління шляхом реалізації певних функцій і застосування відповідних принципів і методів управління. Сутністю процесу управління є вплив на освітню систему, який характеризується цілеспрямованістю, організаційною діяльністю, регулюванням, аналітичною роботою тощо.

Процес управління закладом освіти складається з таких стадій: встановлення мети, прогнозування, планування (моделювання); організація, регулювання управлінських впливів, аналіз, контроль. Він характеризує діяльність органів і працівників управління з трьох сторін: змістовної (що робиться?); організаційної (ким, коли і в якому порядку?); технологічної (як робиться?) [107].

Організаційна характеристика процесу управління закладом освіти включає діяльність суб‘єкта управління; організацію управлінської праці. Технологічна сторона процесу управління закладом освіти - це технологія розробки, прийняття та реалізації управлінських рішень, раціональна організація праці працівників апарату управління.

Необхідність підвищення раціональності управлінських рішень привела до виникнення кількісного і системного підходів, що сформувалися в руслі так званої нової школи управління, формування якої пов‘язано з виникненням кібернетики, широким використанням моделювання й електронно-обчислювальної апаратури, інформаційних систем керування, комп‘ютерної та оргтехніки, методу кількісних вимірів і дослідження операцій. Представники цієї школи, досліджуючи процеси прийняття рішень, орієнтували в галузі управління виробництвом на застосування новітніх методів та засобів, включаючи розробку математичних моделей типових підзавдань керування, а також дослідження операцій за допомогою мережевих методів планування [108].

Подальший розвиток теорії дослідження операцій і теорії автоматизованого управління привів до формування *системного підходу*, що ставив своїм основним завданням оптимальне підвищення ефективності роботи організації в цілому. Системний підхід у керуванні був спрямований: на визначення цілей, установлення ієрархій їх до початку діяльності з управління і, зокрема, під час і по закінченні прийняття рішень; найкраще досягнення цілей за допомогою порівняння можливих шляхів і вибору найбільш ефективного; кількісну оцінку цілей і засобів досягнення їх шляхом всебічного аналізу й оцінки можливих та запланованих результатів управлінської діяльності. Отже, представники нової школи управління зробили суттєвий внесок у галузь сучасного менеджменту за рахунок розробки основ системного підходу, що набув значного поширення в теорії і практиці управлінської діяльності [107].

За визначенням В. Маслова «управління навчальним закладом» - цілеспрямована система забезпечення стабілізації та розвитку головної системи, до якої належить навчальний заклад на основі мети, завдань.

Є. Хриков визначає поняття «управління навчальним закладом» як діяльність керуючої системи, спрямовану на створення прогностичних, педагогічних, психологічних, кадрових, матеріально-фінансових, організаційних правових, ергономічних, медичних умов, необхідних для нормального функціонування та розвитку навчально-виховного процесу й реалізації цілей навчального закладу.

Управління закладом освіти - це особливий вид діяльності, виконуючі яку суб‘єкти за допомоги планування, організації, мотивації і контролю забезпечують організованість і продуктивність спільної

діяльності учнів, педагогів, батьків, обслуговуючого персоналу та її спрямованість на досягнення цілей функціонування або розвитку закладу.

Основні проблеми управління закладами освіти визначені у Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про повну загальну освіту», «Про дошкільну освіту», «Про позашкільну освіту». Білій книзі національної освіти України. До них, зокрема, віднесено невизначеність орієнтирів щодо ідеологічної консолідації суспільства; непослідовність, недостатня наукова обґрунтованість державної політики у галузі освіти; руйнівні соціальні ефекти освіти (корупція, політизація управління, нерівність у можливостях здобуття якісної освіти); відсутність моніторингу якості проведених реформ, низький. рівень участі громадськості у реформуванні освіти, управлінні нею, оцінюванні її якості; тривала економічна й екологічна кризи; демографічні зміни (зниження народжуваності, міграція, збільшення кількості знелюднених населених пунктів); криза сім‘ї як соціального інституту; вибуховий розвиток засобів масової інформації і комунікації, які нарощують свій суперечливий вплив на дітей і молодь; майже нерегульований державою і місцевою владою розвиток освітянських мереж; розбалансування кількісних і якісних показників професійно-технічної і вищої освіти із потребами економіки, ринку праці; розрив у часі і змісті модернізаційних процесів у загальній середній і вищій освіті; незабезпеченість системності заходів, як того вимагають цінності людиноцентрованої освіти щодо утвердження цих цінностей на всіх рівнях освіти [108].

В управлінні закладами освіти недостатньо враховують такі чинники перманентного характеру глобалізаційних змін:

- ✓ відсутність системного підходу до реформування національної освіти. При цьому реформа - це політичний процес, який повинен охоплювати всю систему освіти та впливати на владні структури. Системні реформи - це дійсна парадигмальна зміна, яка означає глибокі реформи та організаційні зміни. Вони - безумовно тривалий процес, який, однак, треба вважати незворотнім. Стосовно часових меж здійснення реформ, М. Фуллан вважає, що інституційна реформа може тривати п‘ять і більше років.
- ✓ невизначеність моделі освіти в Україні;
- ✓ перетворення освіти в галузь, яка здійснює освітянські послуги й функціонує в умовах ринкової конкуренції [108].

Сучасний заклад загальної середньої освіти стає все більш складною соціальною системою, яка діє в суспільстві, що знаходиться у стадії трансформації та соціальної турбулентності. Суспільні та соціальні зміни змушують швидко реагувати, проводити якісні зміни не тільки в освітньому процесі, а й у системі управління. Усе це ускладнює завдання процесу управління, потребує подальшого розвитку теорії та практики управління соціально-педагогічними системами в контексті завдань, які ставлять перед освітою Закони України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», «Про вищу освіту», Національна доктрина розвитку освіти, концепція «Нова українська школа».

У сучасних умовах модернізації освітньої галузі в Україні на зміну філософії «впливу» в управлінні закладами освіти йде філософія створення умов для взаємодії, співробітництва, партнерства. Теорія управління закладами освіти доповнюється теорією менеджменту.

Теорія менеджменту має особистісну спрямованість, вона суттєво змінює стиль взаємин у вертикальній формі розподілу праці:

– дозволяє створити атмосферу поваги, довіри й успіху кожного члена шкільного колективу;

– перейти на професійний стиль співробітництва, у процесі якого враховуються індивідуальні особливості кожного педагога, здійснюється особистісно орієнтований підхід до його діяльності;

– створює можливість розвитку кожної особистості на основі мотиваційних орієнтацій педагога;

– сприяє формуванню внутрішкільної культури, створенню психолого-педагогічного комфорту для всіх учасників педагогічного процесу [75, с.165–166].

Цілком зрозуміло, що історичними передумовами сучасного педагогічного менеджменту можна вважати, з одного боку, надбання загальної теорії менеджменту, яка ґрунтовно викладена у багатьох класичних працях зарубіжних науковців, з іншого - досягнення вітчизняної теорії школознавства як складової загальної педагогічної теорії у ХХ ст

В умовах оновлення управління в нашій країні необхідно з особливою увагою поставитися до менеджменту – управлінського досвіду розвинутих країн світу. Осмислення ідей менеджменту, їх перенесення до сфери внутрішкільного управління відкрили простір для розробки

самостійного специфічного відгалуження управління – педагогічного менеджменту.

Але перенесення моделей управління з однієї соціокультурної середовища в іншу практично неможливе, тому що менеджмент обумовлений сукупністю факторів: формою державного устрою, типом власності, ступенем розвиненості ринку. Тому поступове введення менеджменту нашій країні може здійснюватися у системній взаємодії з зазначеними чинниками.

Професійні знання з менеджменту припускають усвідомлення трьох різних інструментів управління. Перший — це організація, ієрархія управління, де основним засобом є вплив на людину зверху (за допомогою основних функцій мотивації, планування, організації та контролю діяльності, а також розподілу матеріальних благ тощо). Другий - це культура управління, тобто вироблені та визнані суспільством, організацією, групою людей цінності, соціальні норми, установки, особливості поведінки. Третій - це ринок, ринкові відносини, засновані на купівлі-продажу продукції та послуг, на рівновазі інтересів продавця та покупця.

У соціальних та економічних системах ці три компоненти завжди співіснують, а вигляд соціально-економічної організації суспільства визначається тим, якому з названих інструментів надається пріоритет. Як показує досвід лідерів світового розвитку, у нашій країні необхідно створити адекватну систему управління та культуру управління, які здатні забезпечити динамічний розвиток усіх галузей.

Під управлінням розуміється цілеспрямована взаємодія керуючої та керованої підсистем спрямовану на досягнення запланованого результату (мети).

Суб'єктами управління у закладі освіти виступають керівники (директор та його заступники), вчителі, учні, батьки. Всі вони складають керуючу та керовану підсистеми.

Загальна тенденція в менеджменті проявляється у прагненні до неформальних, демократичних, гнучких способів і методів управління, значно більшою, ніж раніше, мірою обговорюваних керівником і підлеглим. Як вважають представники різних шкіл менеджменту, в сучасних умовах менеджмент повинен використовуватися не як система

влади у вигляді ієрархічної піраміди, а як ресурс розвитку горизонтальної організаційної системи.

Мета управління полягає у вдосконаленні прийняття рішень тими, кого вони безпосередньо зачіпають.

Під прийняттям управлінського рішення розуміється прийнятий самостійно кожним суб'єктом управління план дій.

У процесі демократизації управління, делегування (розподіл) повноважень є головною проблемою, оскільки тією мірою, якою повноваження (функції) не делеговані, вони централізовані. Децентралізація повноважень вимагає їхнього оптимального розподілу як по вертикалі, так і по горизонталі.

Теоретично у менеджменті виділяються такі основні функції: планування, організація, мотивація і контроль. Ці чотири первинні функції об'єднані процесами комунікації та прийняття рішень. Такий процесний підхід до визначення функціонального складу менеджменту прийнято серед фахівців усіх сфер діяльності.

Нині поширюється ситуаційний підхід. Класичний процесний підхід, який знайшов своє вираження у теоріях демократичного управління (теорія-Х, теорія-У), отримав свій розвиток у теоріях ситуаційного управління. У сукупності вони дають можливість виокремити інші функції управління, наприклад постановку мети, комунікацію, стимулювання, які виділено у класичній інтерпретації складу функцій.

Застосовуючи метод накладання на узагальнений склад функцій, що виділяються фахівцями вітчизняної науки (постановка мети, планування, організація, контроль, регулювання), та зіставляючи їх із складом, прийнятим у менеджменті (постановка мети, планування, організація, комунікації, контроль, мотивація, стимулювання), можна виокремити загальні функції (постановка мети, планування, організація, контроль) та функції, які є специфічні для менеджменту (регулювання, мотивація, стимулювання).

Наступний аспект порівняльного аналізу - виділення функцій менеджменту стосовно нової соціально-економічної системи школи. Ця необхідність доводиться тим, що розглянуті питання є загальним тлом, тим управлінським середовищем, у якому сучасному керівнику доводиться переводити школу режим розвитку.

Доповнення функціонального складу такими функціями менеджменту, як мотивація та стимулювання, видається нам особливо актуальним у зв'язку із підвищенням ролі суб'єктивного чинника людської діяльності. Цей чинник реалізується ефективніше при створенні певних умов, від яких залежать стилі управління, прийняті у різних країнах світу та нашій країні. Показники різних стилів управління визначають рамки змісту діяльності. Як переконливо показує аналіз спеціальної літератури, у сучасний період переважаючим у менеджменті є корпоративний стиль управління.

Проведене зіставлення функцій управління у вітчизняній та зарубіжній науці дозволяє виділити з урахуванням сучасних умов такі підстави для визначення нового функціонального складу:

1) системне, що розглядає будь-яку організацію як сукупність взаємозалежних і взаємодіючих елементів, які спрямовані на досягнення конкретних цілей в умовах середовища;

2) процесне, що розглядає управління як безперервну систему взаємозалежних управлінських функцій;

3) інформаційне, що передбачає забезпечення керівників та виконавців інформацією для прийняття рішень;

4) комунікаційне, що передбачає систему встановлення зв'язків та взаємодії для обміну інформацією між двома та більше людьми;

5) координаційне, що забезпечує систему встановлення взаємодії елементів різних рівнів відповідно до їх повноважень;

6) мотиваційне, що стимулює процес спонукання себе та інших до діяльності для досягнення особистих цілей та цілей організації.

Виділені підстави є достатніми для визначення складу та змісту функцій управління закладом освіти з урахуванням її специфічних особливостей як соціально-педагогічної системи. Серед них науковці виокремлюють інформаційно-аналітичну, мотиваційно-цільову, планово-прогностичну організаційно-виконавчу, контрольно-діагностичну, регулятивно-корекційну функції.

Наші уявлення про склад і послідовність ланок, у тому числі й тих, з яких складається процес управління всіх самокерованих систем, зводяться до того що, що функціональні ланки управління сприймаються як самостійні види діяльності. Тим часом усі вони взаємопов'язані та послідовно, поетапно змінюють один одного, утворюючи єдиний

управлінський цикл. Недооцінка якогось із функціональних елементів призводить до зміни всього процесу управління та зниження його кінцевих результатів.

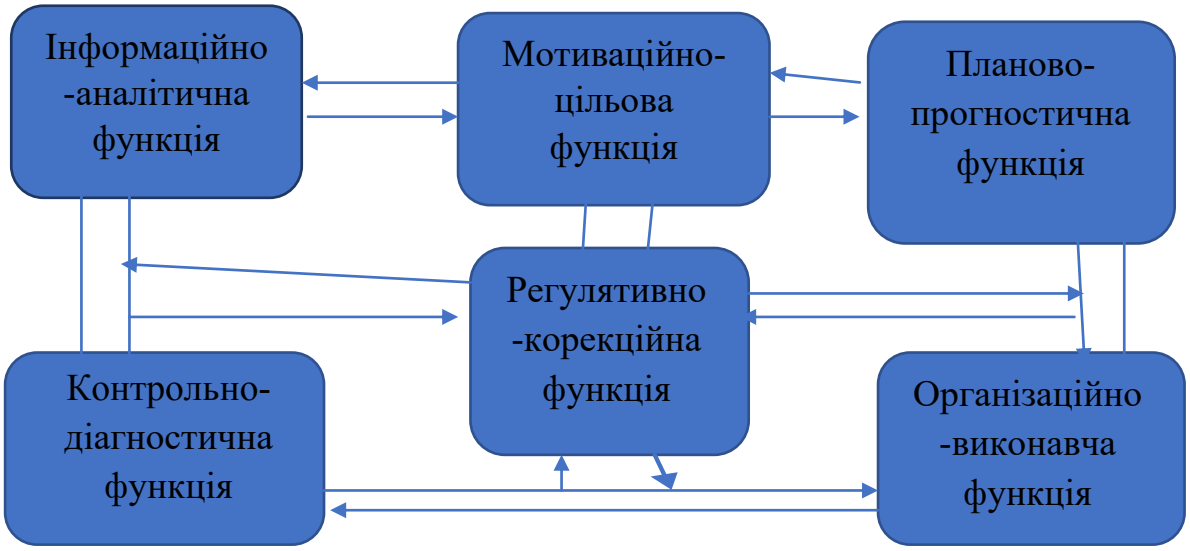


Рис. 1.11. Функції управління ЗЗСО

Серед виділених функцій управління як видів діяльності системоутворюючим фактором буде мета. Під впливом мотивів та мети формується інформаційно-аналітична основа процесу управління будь-якою педагогічною системою. Мотиваційно-цільова функція служить вихідною основою для прогнозування та планування діяльності, визначає організаційні форми, способи, засоби виконання прийнятих рішень, служить нормою для контролю (експертизи) та діагностичної оцінки фактичних результатів, дозволяє регулювати та коригувати педагогічні процеси, поведінку та діяльність усіх його учасників.

У кожній функції управління, у свою чергу, у згорнутому, зменшеному за обсягом вигляді циклічно проходять ті самі етапи, які можна визначити як підфункції.

Залежно від рольової ситуації, яку займає в управлінні школою кожен конкретний учасник (учень, батько, керівник школи, вчитель, методист тощо), змінюються специфічний зміст та значення кожної з функцій. Ця обставина особливо проявляється у періоди здійснення цілеспрямованих дій та операцій. При переведенні всіх учасників педагогічного процесу в режим самоврядування кожен поетапно опановує елементи самоаналізу та самоцілепокладання, самопрогнозування,

самоконтролю, самооцінки та самокорекції. Це, у свою чергу, посилює мотиваційну та стимулюючу сторони діяльності будь-якого члена колективу у самоврядуванні та співуправлінні.

Розглянемо сутність виділених функцій та визначимо напрямок їх більш ефективної реалізації в управлінні школою (Н. Капустін, П. Третьяков, Т. Шамова).

Інформаційно-аналітична функція. Оновлення управління закладом загальної середньої освіти пов'язується насамперед із формуванням системи інформаційно-аналітичної діяльності як основного інструменту управління. Однією з основних характеристик будь-якої системи, що визначає в результаті ефективність її функціонування, є комунікативність, характеристика інформаційних потоків, що циркулюють у ній (зміст інформації, ступінь її централізації, джерела отримання, виведення на рівень прийняття рішень). Вимоги до цих характеристик різко підвищуються за умов демократизації життя школи. У керівників шкіл зростає потреба у інформації, оскільки при переході у режим самоуправління організатори освіти шукають шляхи підвищення ефективності своєї управлінської діяльності. Тому дуже важливо пред'являти до відбору інформації підвищені вимоги, а саме: інформація має бути, по-перше, максимально повною за своїм обсягом, по-друге, гранично конкретною.

Для створення цілісної системи інформаційно-аналітичної діяльності у школах необхідно насамперед визначити її зміст, обсяг, джерела (хто повідомляє), сформувати потоки інформації та вивести їх на відповідні рівні управління. Далі потрібно вирішити, в якій формі і де ця інформація зберігатиметься і як використовуватиметься. Для кожної з підсистем - керуючої та керованої - виділяються три рівні інформації. Для школи виділяються такі рівні: адміністративно-управлінський (директор, заступник з навчально-виховної роботи, заступник з позакласної та позашкільної роботи, заступник з адміністративно-господарської частини, диспетчер та ін.), колективно-колегіального управління (рада школи, педрада, методрада, методичні об'єднання, кафедри, громадські організації), учнівське самоврядування.

Підвищення ефективності управління школою необхідно розпочинати із створення чи перетворення системи інформаційного забезпечення. Керівники школи повинні мати обов'язковий обсяг

інформації про стан та розвиток тих процесів у підсистемах, за які вони відповідають та на які покликані здійснювати управлінські впливи. Це провідна вимога для формування цілісної системи інформаційно-аналітичної діяльності. Для підсистем, де інформаційне забезпечення відсутнє, метою буде моделювання та організація найпростішого інформаційного забезпечення. Там, де така система функціонує, її мета – подальша модернізація з використанням комп‘ютера. Для створення банку даних вся тематична інформація ділиться на кілька блоків: якість знань та якість викладання; рівень вихованості та виховна робота; робота з педагогічними кадрами; робота з батьками, громадськістю та підприємствами; організаційні питання створення умов для здобуття освіти; стан усередині шкільного управління; матеріально-технічна база; відомості про учнів, вчителів та ін.

Врахування циклічності інформаційних потреб керівників шкіл, педагогів, органів громадського самоврядування дозволяє заздалегідь планувати інформаційні процеси. Циклограма запитів інформації по тій чи іншій темі має знайти місце та застосування у поточному та перспективному плануванні роботи школи, що позитивно позначиться на прийнятті управлінських рішень.

При цьому важливо пам'ятати, що своєчасне, достовірне, повне за характеристиками різко підвищується в умовах демократизації життя школи. У керівників шкіл зростає потреба у інформації, оскільки за переході у режим самоуправління організатори освіти шукають шляхи підвищення ефективності своєї управлінської діяльності. Тому дуже важливо пред'являти до відбору інформації підвищені вимоги, а саме: інформація має бути, по-перше, максимально повною за своїм обсягом, по-друге, гранично конкретною.

Для створення цілісної системи інформаційно-аналітичної діяльності у школах необхідно насамперед визначити її зміст, обсяг, джерела (хто повідомляє), сформувати потоки інформації та вивести їх на відповідні рівні управління. Далі потрібно вирішити, в якій формі і де ця інформація зберігатиметься і як використовуватиметься. Для кожної з підсистем - керуючої та керованої - виділяються три рівні інформації.

Для закладу освіти виділяються такі рівні: адміністративно-управлінський (директор, заступник з навчально-виховної роботи, заступник з позакласної та позашкільної роботи, заступник з

адміністративно-господарської частини, диспетчер та ін.), колективно-колегіального управління (рада школи, педрада, методична рада, методичні об'єднання, кафедри, громадські організації), учнівське самоврядування.

Підвищення ефективності управління закладом освіти необхідно розпочинати зі створення чи перетворення системи інформаційного забезпечення. Керівники закладу освіти повинні мати обов'язковий обсяг інформації про стан та розвиток тих процесів у підсистемах, за які вони відповідають та на які покликані надавати управлінські впливи. Це провідна вимога для формування цілісної системи інформаційно-аналітичної діяльності. Для підсистем, де інформаційне забезпечення відсутнє, метою буде моделювання та організація найпростішого інформаційного забезпечення. Там, де така система функціонує, її мета – подальша модернізація з використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

Для створення банку даних вся тематична інформація розподіляється на кілька блоків:

- якість знань та якість викладання;
- рівень вихованості та виховна робота;
- робота з педагогічними кадрами; робота з батьками, громадськістю та підприємствами;
- організаційні питання створення умов для здобуття освіти; стан внутрішнього управління;
- матеріально-технічна база; відомості про учнів, вчителів та ін.

Врахування циклічності інформаційних потреб керівників закладів освіти, педагогів, органів громадського самоврядування дозволяє заздалегідь планувати інформаційні процеси.

Циклограма запитів інформації по тій чи іншій темі має знайти місце та застосування у поточному та перспективному плануванні роботи закладу, що позитивно позначиться на прийнятті управлінських рішень.

При цьому важливо пам'ятати, що своєчасна, достовірна, повна за обсягом інформація спонукає керівників закладів освіти і вчителів до діяльності.

Для підвищення ефективності управління школою необхідне здійснення децентралізації, що полягає в суттєвому розширенні повноважень найбільш мотивованих учителів, підтримки педагогів,

схильних до інноваційних перетворень, та обмеження влади тих членів колективу, які активно гальмують упровадження нововведень.

В умовах перерозподілу влади ефективними є такі мотивувальні чинники, як успіх, можливість кар‘єрного та професійного зростання, визнання колег, високий ступінь відповідальності. Усі вони мають стати основою для розвитку школи.

Потужним ресурсом розвитку організації є впровадження в школі новацій: додаткові освітні програми, нововведення в адміністративно-господарській, фінансовій, методичній та змістовній сферах життя школи. Головне, щоб у колективі вироблялись конструктивні способи вирішення нових професійних задач.

Основним потенціалом школи є людські ресурси. Їхня якість визначається кваліфікацією вчителів, рівнем їхньої професійної компетентності, їхнім баченням майбутнього своєї школи, ставленням до проблем, що виникають в освітньому та громадському просторі, та способам їх вирішення, тому велике значення слід приділяти розвитку кадрового потенціалу, що полягає в підвищенні кваліфікації педагогів як у системі формальної, так і інформальної та неформальної освіти. На внутрішньошкільному рівні цей процес відбуватиметься шляхом узагальнення прогресивного педагогічного досвіду, проведення майстер-класів, творчих звітів, семінарів-практикумів, організацію діяльності та підтримку творчих груп, прилюдне визнання їхньої успішності та залучення інших членів колективу до професійного розвитку.

Важливим ресурсом розвитку школи також є організаційна культура, рівень якої є головною відправною точкою для побудови адекватної стратегії управління школою.

Організаційна культура, на наш погляд, повинна ґрунтуватись на принципах високої індивідуальної ініціативи кожного члена колективу, атмосфери ентузіазму та захопленості, цінності якості й ефективності виконаної роботи.

Управління інноваційними процесами в закладах загальної середньої освіти розглядається сучасними дослідниками як частина управлінської діяльності, у якій засобами планування, організації, керівництва й контролю за процесом розробки й запровадження інновацій забезпечується цілеспрямована діяльності колективу школи з нарощення її

освітнього потенціалу, і, як наслідок, отримання якісно нових результатів освіти.

На думку Л. Даниленко, керівник сучасного закладу освіти повинен усвідомити, що в закладі, який працюватиме в режимі розвитку, мають постійно впроваджуватись якісно нові елементи, створюватись умови для застосування освітніх трендів, розвитку оригінальних ідей та їх реалізації у форматі освітніх систем, програм, технологій, освітніх послуг.

Це, зазвичай, інноваційні заклади освіти, у яких здійснюються експерименти різних рівнів (державного, регіонального, місцевого); саме вони є конкурентоспроможними в освітньому середовищі, адже мають попит серед учасників навчально-виховного процесу, демонструють високі показники діяльності через те, що їхні керівники – творчі, прогресивні особистості [3, с. 37].

Ознакою успішного керівника є «гнучкість», уміння використовувати технології управління, які класифікують так:

- технології формування культури шкільної організації;
- технологія фасилітації;
- технології управління персоналом;
- технології розвитку закладу освіти;
- технологія управління громадсько активною школою;
- технологія ухвалення управлінських рішень;
- технологія науково-методичного супроводу;
- технологія антикризового управління;
- технології оцінювання діяльності закладу освіти [9].

Оновлення системи освіти в Україні вимагає від сучасного керівника закладу загальної середньої освіти знань та вмінь практичного застосування різних видів та функцій менеджменту:

- стратегічного;
- інноваційного;
- організаційного;
- фінансового;
- формування організаційної культури закладу освіти;
- здійснення освітнього маркетингу;
- формування зв‘язків з громадськістю;
- забезпечення умов для розвитку закладу освіти тощо.

Керівник закладу освіти має повною мірою володіти технологією розробки концепції та комплексно-цільової програми розвитку закладу освіти, для чого важливо враховувати такі чинники:

- вихідні науково-теоретичні положення забезпечення розвитку закладу освіти;
- визначення основної мети;
- опис системи завдань, поставлених перед виконавцями;
- перелік показників, що характеризують успішність досягнення мети;
- перелік заходів, термінів їх проведення, виконавців;
- опис ресурсного та інформаційного забезпечення управління процесом виконання завдань;
- визначення механізмів контролю за ходом виконання програми;
- поточний та підсумковий аналіз виконання програми;
- опис заходів регулювання й коригування виконання програми.

Отже, управління розвитком закладі освіти є однією з важливих функцій сучасного керівника. Успішність цієї діяльності багато в чому залежить від особистості керівника, який здатний бачити перспективи, ураховує тенденції розвитку освіти, усвідомлює можливі ризики, об‘єктивно оцінює матеріально-технічні й кадрові можливості закладу, орієнтований на співпрацю з батьками, керівниками інших освітніх та державних установ, громадськими діячами й організаціями, а головне – прагне постійного саморозвитку та спрямовує свої зусилля на професійний розвиток своїх колег.

Контрольні питання:

1. Як ви розумієте поняття «управління»? Назвіть основні суб'єкти управління.

2. У чому полягає сутність централізації та децентралізації в управлінні колективом?

3. У чому сутнісний сенс взаємозв'язку у циклічності функцій управління?

РОЗДІЛ 2.
УПРАВЛІННЯ ОСВІТНЬОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ У ЗАКЛАДІ ОСВІТИ

2.1. Системний підхід як методологічна основа управління освітньою діяльністю у закладі освіти

Розвиток будь-якої системи, зокрема і освітньої, багато в чому залежить від управління. Управління це складний і динамічний процес, що спрямовується і здійснюється людьми для досягнення поставленої мети. Після того як визначена мета, необхідно знайти найбільш ефективні шляхи і засоби їхнього досягнення. Іншими словами, якщо при визначені мети потрібно відповісти на питання: «Чого досягнути?», - слідом за цим потрібно відповісти на питання: «Як найбільш раціонально досягнути мети?». Таким чином, виникає необхідність у формуванні сукупності засобів, що забезпечують досягнення мети управління.

Системний підхід – це напрям методології соціально-наукового пізнання і соціальної практики, в основі якого лежить дослідження об'єктів як систем. Системний підхід – це спосіб мислення керівника стосовно організації й управління, в його основі лежить розгляд проблем як єдиного цілого, як системи.

Однім з найважливіших вкладів системного підходу в науку управління, є поява знання про значення зовнішнього оточення, оскільки підкреслювалась необхідність для керівника розглядати свою організацію як цілісність, що складається з взаємо об'єднаних частин, в свою чергу опутаних зв'язками з зовнішнім світом. Він розглядає організацію як цілісну сукупність різних видів діяльності і елементів, що знаходяться в суперечливій єдності і у взаємозв'язку із зовнішнім середовищем.

Системний підхід передбачає врахування впливу всіх факторів, що впливають на організацію, і акцентує увагу на взаємозв'язках між її елементами.

Відповідно до нього управлінські дії не просто функціонально випливають одне з одного, а всі без винятку впливають один на одного як безпосередньо, так і опосередковано. Тому зміни в одній ланці організації неминуче викликають зміни в інших і, зрештою, в ній в цілому. Тому

кожен керівник, приймаючи власні рішення, повинен враховувати їх вплив на загальні результати.

Найважливіші принципи системного підходу такі:

1) процес прийняття рішень повинен починатися з постановки цілей,•

2) необхідно розглядати всю проблему як ціле, як єдину систему і виявити всі наслідки і взаємозв'язки кожного приватного рішення;

3) необхідно виявлення та аналіз можливих альтернативних шляхів досягнення цілей;

4) цілі окремих підсистем не повинні вступати в конфлікт з цілями всієї системи;

5) перехід від абстрактного до конкретного;

6) єдність аналізу і синтезу, логічного та історичного;

7) виявлення в об'єкті різних за якістю зв'язків в їх взаємодії.

Основні системні принципи:

1) цілісність:

2) структурність;

3) взаємозалежність структури і зовнішнього середовища;

4) ієрархічність;

5) детермінованість;

6) динамічність;

7) інерційність;

8) наявність керуючого параметра;

9) наявність контролюючого параметра;

10) наявність прямих і зворотних зв'язків;

11) множинність опису кожної системи.

Наприклад, принцип "чорного ящика", розглянутий у роботі Фархутдінова Р. (рис. 1.1).

При системному підході [106; 107; 108] на основі маркетингових досліджень спочатку досліджуються параметри "виходу", тобто товари або послуги, а саме що виробляти, з якими показниками якості, з якими витратами, для кого, в які терміни продавати і за якою ціною. Відповіді на ці питання повинні бути чіткими і своєчасними. На "виході" в результаті повинна бути конкурентоспроможна продукція або послуги.

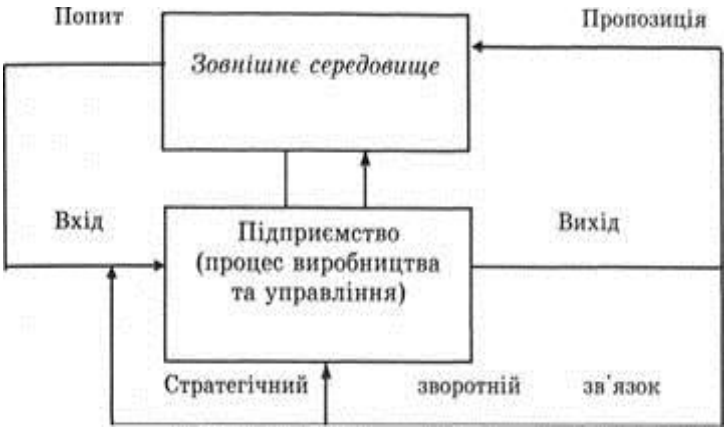


Рисунок 2.1. Основні елементи принципу "чорного ящику" системного підходу

Потім визначають параметри входу, тобто досліджується потреба в ресурсах (матеріальних фінансових, трудових та інформаційних), яка визначається після детального вивчення організаційно-технічного рівня розглянутої системи (рівня техніки, технології, особливості організації виробництва, праці та управління) та параметрів зовнішнього середовища (економічної, геополітичної, соціальної, екологічної та ін.).

І, нарешті, не менш важливого значення набуває дослідження параметрів процесу, перетворюючого ресурси в готову продукцію. На цьому етапі, в залежності від об'єкту дослідження, розглядається виробнича технологія, або технологія управління, а також чинники та шляхи її вдосконалення.

Підсистема – це виділена за якоюсь ознакою частина системи, яка має характерні риси. Вона взаємопов'язана з іншими частинами системи і її, в свою чергу, можна розглянути як самостійну систему.

Підсистеми повинні бути:

1) такими, щоб вони могли впливати на досягнення кінцевих результатів системи;

2) створеними за певними ознаками, які чітко виявляють необхідну функціональну зв'язок між ними і системою в цілому;

3) відповідно пов'язані з поведінкою всіх елементів системи і відбивають постійне функціонування взаємопов'язаних зв'язків встановлених для окремих елементів системи через її підсистеми з навколишнім середовищем;

4) вносити функціональний внесок у виконання загальносистемних завдань;

5) об'єднувати більш дрібні підсистеми, які необхідні для появи поведінки системи в цілому.

Особливості елементів і підсистем, які складають системи:

1) структурна автономність кожного елемента підсистеми;

2) різна природа елементів, які складають підсистеми;

3) функціональна специфічність підсистем;

4) упорядкована взаємозв'язок елементів підсистем і самих підсистем із зовнішнім середовищем на основі функціональної інтегративності.

Системний підхід при вирішенні управлінських проблем може і повинен використовуватися в різних ситуаціях:

1) при обґрунтуванні управлінських рішень;

2) при дослідженні організованих систем та розробці пропозицій з метою підвищення ефективності їх діяльності;

3) при удосконаленні систем управління.

Методологія — вчення про метод діяльності як такий, включає принципи, методи діяльності і знання, що відображує їх. Складається з методології пізнання, методології практичної цільності та методології оцінки (аксіометодології).

Методологія являє собою специфічну систему діяльності, яка включає в себе принципи, категорії, теорії, парадигми і методи, що мають специфічне цільове призначення, пов‘язане з реалізацією діяльності — це вчення про організацію діяльності. Це — галузь людської культури, що забезпечує використання рефлексії в мисленні, діяльності та комунікаціях, які можуть бути розділені на аналітичну, дорадницьку, інноваційну, управлінську та педагогічну.

Методологію орієнтовано на побудову нового предметного простору, де виникають нові поняття та конструкти, ведеться пошук потрібних або розробка нових інструментів, створення перших зразків нового предмета чи напрямку діяльності. При цьому важлива роль відводиться поліпредметному дослідженню методологічних і технологічних процесів.

У методології немає єдиної чи абсолютної істини. Професійне управління будується на фундаменті науки та бажанні служити людям.

Для цього основою управління повинні стати три цінності: майстерна практика, наукове розуміння та етичні міркування. Сучасний керівник, у процесі дослідження визначеного об‘єкту або процесу в ситуації, що виникла, повинен знати, що робити, як визначити мету і реалізувати її. Управлінцю потрібні знання не стільки як безпосередня основа для діяльності, скільки як засіб, що використовується в мисленні для побудови плану подальших дій [48].

Освітня діяльність — діяльність суб'єкта освітньої діяльності, спрямована на організацію, забезпечення та реалізацію освітнього процесу у формальній та/або неформальній освіті.

Освітня діяльність у сфері загальної середньої освіти – діяльність закладів освіти незалежно від типу і форми власності, які забезпечують реалізацію права громадян на отримання загальної середньої освіти (початкової загальної освіти, базової загальної середньої освіти, повної загальної середньої освіти), корекцію психологічного і фізичного розвитку дітей шкільного віку.

Заклад освіти - юридична особа публічного чи приватного права, основним видом діяльності якої є освітня діяльність.

П. Каптерєв розумів суть освітнього процесу як «формування» та вдосконалення особистості [10. - С. 414]. Він зазначав, що «...сутність освітнього процесу полягає у саморозвитку, що починається з першого моменту буття» [10. - С. 369]. Вчений виділив дві сторони освітнього процесу: внутрішню і зовнішню, показав сутність кожної з них та їх взаємовідносини: «Сутність освітнього процесу з внутрішньої сторони полягає в саморозвитку організму; передача найважливіших культурних надбань і навчання старшим поколінням молодшого є лише зовнішній бік цього процесу, що закриває його сутність» [10. - С. 358].

Відомо, що поняття «процес» визначається як закономірне, послідова зміна явища, його перехід в інше явище.

Освітній процес - спеціально організована взаємодія педагогів та здобувачів, спрямована на вирішення освітніх завдань. В результаті їх вирішення відбуваються зміни у знаннях, вміннях, вихованості та розвиненості здобувачів. Змінюється у процесі і викладач, ставлячи нові завдання собі з урахуванням рефлексії проведеної діяльності. Йде процес послідовної зміни завдань у процесі учбової діяльності здобувача та навчальної діяльності викладача. Тому освітній процес можна

схарактеризувати як зміну станів системи діяльності учасників цього процесу.

Як і будь-який процес, освітній у своєму становленні проходить низку етапів. Успішність переведення вихідного рівня процесу в запланований прямо залежить від ступеня знання його основних етапів і послідовності останніх. Виділити етапи освітнього процесу і ті характеристики, зміна яких призводить до зміни одного стану іншим, означає зрозуміти внутрішню логіку освітнього процесу, його своєрідність.

Освітній процес, як ми вже відзначали, розглядається нами як взаємодія, яка передбачає взаємну зміну викладача та здобувачів, переконує в необхідності розгляду зміни взаємодіючих сторін і самого процесу взаємодії.

Крім того, в освітньому процесі взаємодія присутня не лише як педагогічна взаємодія здобувача і викладача, а й як взаємодія здобувачіів між собою.

Таким чином, освітня спеціально організована, цілеспрямована взаємодія здобувачів між собою, спрямована на вирішення виховних та розвивальних завдань. В результаті відбуваються зміни в рівнях вихованості, навченості, розвитку учнів, їх ціннісних відносинах.

З визначення освітнього процесу як зміни станів взаємодії викладача та здобувачів випливає, що кожен із його етапів характеризується:

- сукупністю певних ознак, що відбивають специфіку цього;
- метою;
- змістом взаємодії;
- діями викладача у структурі діяльності викладання;
- діями здобувача у структурі учбової діяльності.

Структура вимагає виділення компонентів системи та визначення зв'язків між ними.

До компонентів освітнього процесу належать:

- стимулювально-мотиваційний — педагог стимулює пізнавальний інтерес;
- здобувачів, що викликає в них потреби та мотиви до навчально-пізнавальної діяльності;
- цільовий - усвідомлення педагогом та прийняття здобувачами мети та завдань навчально-пізнавальної діяльності;

- змістовний - зміст найчастіше надає та регулює викладач з урахуванням цілей навчання, інтересів та схильностей учнів;
- операційно-діяльнісний - найбільш повно відображає процесуальну сторону освітнього процесу (методи, прийоми, засоби);
- контрольно-регулювальний - включає поєднання самоконтролю здобувачів і контролю викладача;
- рефлексивний - самоаналіз, самооцінка з урахуванням оцінки інших та визначення подальшого рівня своєї навчальної діяльності учням та педагогічної діяльності викладачем.

Основою освітнього процесу є потреба (здобувача - у саморозвитку, викладача - у створенні освітнього середовища). Потреба породжує мотив діяльності (і здобувача, і викладача). Мотив перетворюється на мету діяльності за умови усвідомлення кожним учасником освітнього процесу сенсу діяльності (своєї та іншого). Цілі діяльності викладача та цілі діяльності здобувача реалізуються через діяльність викладача з управління учінням здобувача та самоврядну учбову діяльність здобувача.

Дії викладача та дії здобувача мають бути визначені механізмом засвоєння знань, а також механізмом емоційного (особистісного) ставлення до змісту, процесу та результату діяльності.

Взаємоспрямованість та взаємозумовленість дій викладача та здобувача виражаються у формах організації взаємодії. Проміжним результатом процесу є суб'єктний досвід здобувача, що включає навченість, розвиненість, вихованість. Структуру освітнього процесу представлено на таблиці 1.7.

Необхідна рефлексія перебігу та результату освітнього процесу, що є основою для проектування нового етапу освітнього процесу.

Освітній процес представлений нами у статиці, але він у реальній дійсності розвивається як зміна станів у певній логіці, в основі якої лежить зміна пізнавальних завдань для учня та педагогічних завдань для викладача. Іншими словами, йдеться про діяльність викладача та діяльність здобувача.

Схематично зміна станів освітнього процесу як зміна взаємозалежних діяльностей викладача та здобувача представлена на таблиці.

Таблиця 1.7

Структура освітнього процесу

<table>
<tr><td></td><td colspan="2">Потреба в освіті</td><td></td></tr>
<tr><td>Мотиви діяльності педагога</td><td colspan="2" rowspan="3"></td><td>Мотиви деяльності учня</td></tr>
<tr><td>Сенс</td><td>Сенс</td></tr>
<tr><td>Цілі діяльності педагога</td><td>Цілі діяльності учня</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2">Учбові задачі</td><td></td></tr>
<tr><td>Діяльність педагога з управління учінням школяра</td><td>Механизм процесу засвоєння</td><td>Механизм ємоційного ставлення до змісту, процесу, результату діяльності</td><td>Самокерована учбова діяльність учня</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2">Методи і форми организації продуктивної взаємодії</td><td></td></tr>
<tr><td rowspan="3"></td><td colspan="2">Суб’єктний досвід: навченість, розвинутість, вихованість</td><td rowspan="3"></td></tr>
<tr><td colspan="2">Рефлексія</td></tr>
<tr><td colspan="2">Проектування нового єтапу освітньного процесу</td></tr>
</table>

Тут наочно видно двосторонній характер освітнього процесу: взаємозалежні діяльності викладача та здобувачів. Ця узагальнююча таблиця освітнього процесу придатна для будь-якої освітньої ситуації незалежно від ступеня навчання та змісту взаємодії. Однак у ній відсутня процес взаємодії, т. е. окремо охарактеризовані дії викладача і дії здобувачів. Взаємодія викладача та учнів представлена на таблиці 2.1.

Категорія мети є центральною у педагогіці. Вона надає орієнтуючий впливом геть увесь хід освітнього процесу, пов'язуючи воєдино зміст, методи, організаційні форми й у значною мірою детермінуючи успіх педагогічних дій.

Особливо гострою проблемою цілей стала у зв'язку із застосуванням практично ідей технологічного підходи до організації процесу навчання.

У філософській літературі категорія «мета» формулюється як передбачення у свідомості результату, на досягнення якого спрямовані дії. Мета - відображення предмета, що існує у вигляді можливості.

Педагогічні цілі — ідеальний, свідомо запланований образ результату освітнього процесу у відношенні до його дій і умов, що його породжують. Педагогічні засоби виступають не лише як причина результату, а й як фактор, що детермінує саму мету.

Результат, фіксований у цілях, виявляється у зрушеннях, змінах, які у знаннях, вміннях, особистісних якостях, характері здобувачів, їх відносинах, ціннісних орієнтаціях, у розвитку особистості здобувача в цілому.

Таблиця 2.1

Взаємодія як прояв освітнього процесу

Параметри, що описують освітній	**Характерні ознаки взаємодії**
Особистісно-відчужений освітній процес	
1. Мета - формування у здобувачів знань, умінь і навиків. 2. Функція викладача - інформаційно-контролююча. 3. Функція учня - виконавча. 4. Стиль управління - репресивний. 5. Зміст - на рівні емпіричних	1. Повторюваність і статичність у взаємодії «викладач – учні». 2. Пряме поопераційне управління діями учнів. 3. Переважання зовнішньої стимуляції, зовнішнього зворотного зв'язку, репродуктивної рефлексії.
Особистісно-орієнтований процес	
1. Мета - сприяння учню у розкритті, реалізації та розвитку його особистісного потенціалу. 2. Функція викладача - організаційно-стимулююча. 3. Функція учня - самоуправління діяльністю. 4. Стиль управління - співпраця. 5. Зміст - на рівні філософського уявлення та узагальнених способів діяльності.	1. Динамічний розвиток у взаємодії «викладач - учні». 2. Загальний напрямок, керівництво, рефлексивне управління як управління самокерованою діяльністю учнів. 3. Внутрішня стимуляція, переважання продуктивної рефлексії. 4. Показник ефективності - зростання самостійності учнів

Зазначені результати отримують під час активної самостійної діяльності суб'єкта освітнього процесу. Філософи вважають, що мета грає роль переходу від свідомості до дії, містка, що безпосередньо пов'язує теоретичну та практичну діяльність. Тому цілепокладання представляється

як єдність двох моментів: 1) ідеального цілепокладання теоретичної діяльності - цілеформування; 2) реального її покладання зовні, в об'єктивно-предметній дійсності - цілереалізацію.

Особливу увагу приділено взаємозв'язку процесів цілепокладання у викладанні та вченні. У цьому напрямі виділяються два аспекти: ухвалення вже готових цілей, які ставить викладач; розвиток здібностей самих учнів до цілеспрямованої діяльності. Дослідники відзначають, перший аспект деякими вченими розглядається широко: вважається, що проблема прийняття мети виникає у системі «вихователь — вихованець», а й у системі «виховна система суспільства — виховний колектив — вихованець». У зв'язку з цим важливою є адекватність формулювань цілей на всіх рівнях.

Другий аспект набуває все більшого значення в умовах зростання свідомості, збільшення ролі суб'єктивного фактора в житті людей, здатних самостійно намічати цілі та створювати умови для їх реалізації. Постановка перспективних цілей і підпорядкування їм поведінки надає особистості певну моральну стійкість.

І. Володарська, А. Мітіна аналізують зміст педагогічних цілей у вітчизняній та зарубіжній педагогіці. Вітчизняні дослідники при цілепокладанні виходять із цілісності навчально-виховного процесу, що виражається в єдності навчання, виховання та розвитку, змістовної та процесуальної сторін виховання та навчання, викладання та вчення. Це передбачає розглядати педагогічні цілі як єдність виховних, що розвивають та навчальних завдань на всіх етапах освітнього процесу.

Позиції зарубіжних педагогів досить різноманітні та певною мірою суперечливі. Як відомо, процес навчання має два аспекти: 1) отримання нової інформації; 2) виявлення її індивідуального сенсу учнями.

Грунтуючись на цьому, педагоги гуманістичного спрямування вбачають головне завдання освітнього процесу в організації допомоги учням, яка полягає в тому, щоб вони змогли осмислити значення нових знань для себе. На їхню думку, освіта має бути націлена на внутрішній світ учнів — їхні почуття, стосунки, думки, розуміння себе та оточуючих. Кожна людина розглядається як унікальне творіння, що має власну цінність. Тому велике значення надається не винаходові нових способів подання інформації, а формуванню особистих цілей здобувачів: «Нам необхідні люди, які вміють не тільки думати, а й відчувати, які можуть

діяти не тільки на основі інтелекту, а й почуттів. Нам потрібні люди, які можуть розуміти інших людей, які приймають та поважають інших так само, як і себе, і відчувають відповідальність» [3, С. 31].

Дослідники цього напряму в педагогіці вважають, що основною потребою людини є потреба у самоствердженні, самоактуалізації чи особистої адекватності, яка включає прагнення до самозбереження, самопосилення та саморозвитку. Головну мету освіти вони вбачають у формуванні особистостей, що самоактуалізуються.

Американська педагогіка біхевіористської орієнтації прагне максимально задовольнити соціальне замовлення панівної еліти, шукаючи при цьому найбільш досконалу та ефективну технологію. У її основі лежить принцип модифікації поведінки учнів у бажаному напрямі шляхом чітко розробленої системи освітнього процесу. Основний акцент робиться на способах, техніці формулювання вже поставленої мети, а не на визначенні змісту нових.

Дуже велика увага педагогами цього напряму приділяється вирішенню проблеми виміру, тестування отриманих освітніх, передусім дидактичних результатів. Ідея нерозривного та постійного зв'язку цілей навчання та вимірювання його результатів пояснюється великими невідповідностями тим часом, на що націлена навчальна програма, чому насправді учні отримують можливість навчитися, і чому вони фактично навчаються [3, с. 44].

Загальне початок у формулюваннях цілей педагогів-біхевіористів у тому, що це складні пізнавальні реакції учнів зводяться до сумі окремих, зовні спостерігаються поведінкових актів, обмежуючи цим область їх застосування репродуктивної діяльністю. Педагоги дуже ретельно підходять до вибору дієслова у формулюванні мети, не допускають їхнього двозначного тлумачення, що дозволяє досить точно виміряти результати навчання.

Таким чином, у педагогіці існує кілька підходів до формування цілей освіти. Звісно ж доцільним педагогу-практику знати суть цих підходів, вміти критично їх осмислити, знайти раціональне у кожному їх. Разом з тим, в умовах наростаючої інтеграції сучасного світу, створення міжнародного єдиного освітнього простору актуальним стає відхід від ізольованості освітніх систем через вирівнювання, узгодження цілей освітнього процесу.

Стратегія сучасної освіти полягає в тому, щоб дати можливість усім без винятку учням виявити свої таланти та весь свій творчий потенціал, що передбачає можливість реалізації своїх особистих планів.

Найбільш перспективною у розвитку освіти є концепція освіти протягом усього життя людини. Її сутнісними характеристиками є: гнучкість, різноманітність, доступність у часі та просторі. Така освіта, крім необхідності адаптації до змін у професійній діяльності, має перетворитися на процес безперервного розвитку особистості, знань і навичок, а також здатності виносити судження і робити різні дії. До реалізації концепції освіти. Протягом усього життя школа має готувати учнів уже зараз. З цією метою необхідно розвивати освітній процес, спираючись на такі дії:

- навчитися пізнавати;
- навчитися робити;
- навчитися жити разом;
- навчитися жити в ладі із самим собою.

Власне кажучи, перелічені основні дії є цілями сучасної освіти: допомогти учням навчитися пізнавати, навчитися жити разом, навчитися працювати, навчитися жити в ладі з самим собою.

Розкриємо цілі цього процесу освіти.

Допомогти учням навчитися пізнавати навколишній світ давно стало складовою у системі завдань освітніх установ. Вона полягає у розвитку у школярів загальних навчальних умінь і перетворюється на планах роботи шкіл рік у рік. Однак практично немає освітніх установ, де була б цілісна система роботи зі сприяння розвитку у навчальних загальних навчальних умінь і навичок від першого до випускного класу (з усіх предметів та навчальних паралелей). Але це лише одна сторона. Необхідно ще створювати умови для розвитку у школярів смаку до дослідницької діяльності та оволодіння дослідницькими вміннями. Сформованість інтелектуальної, інформаційної, дослідної культур і культури самоорганізації дійсно дозволять учням отримувати знання все життя. Тим самим було теза «освіта протягом життя» стає реальністю.

Допомогти учням навчитися працювати (діяти) пов'язані з необхідністю вдосконалення у сфері своєї професійної діяльності — набувати компетентність, що дозволяє справлятися з різними ситуаціями (зокрема і непередбачуваними). Щоб навчитися використати знання на

практиці та застосовувати їх до вирішення теоретичних проблем, необхідно сприяти розвитку у школярів системного, критичного мислення. На відміну від аналітичного системне мислення - це синтезує мислення. Суб'єкт із системним мисленням переконаний, що правильно поставити і вирішити проблему, можна тільки вийшовши за межі тієї системи, стосовно якої вона спочатку виявлена (В.С.Лазарєв).

Але цього теж замало. Щоб жити, розвиватися і бути задоволеним від своєї основної діяльності, потрібно стати професіоналом у вибраній галузі. У разі жорсткої конкуренції своє місце може «утримати» лише професіонал. А для цього кожен має: формувати у себе потребу постійного пізнання; вміти вдосконалюватись власними силами; мати широку компетентність, пов'язану з умінням вирішувати проблеми; вміти працювати у різних соціальних та виробничих умовах.

Особливо слід наголосити на необхідності виховання такої якості у школярів, як лідерство. Лідер — передусім професіонал у конкретній галузі як науки чи управління, а й у практичній діяльності. Інша риса лідера — вміння побачити проблему, а отже, мати здатність до проблемно-орієнтованого, критичного аналізу. Третя риса лідера — уміння знайти шляхи та засоби вирішення знайденої проблеми. Тут потрібні від людини широкі професійні знання. І, нарешті, четверта характеристика лідера — вміння організувати людей для вирішення проблеми. Лідер - це людина, здатна максимально реалізувати себе в улюбленій справі.

Таким чином, виховання лідера сьогодні стає однією із важливих цілей освіти. При цьому мається на увазі лідер, здатний до співпереживання Іншій людині, що прагне прийняття Іншого та надання йому допомоги.

Допомогти учням навчитися жити разом, виховуючи в собі прийняття та розуміння Іншої людини, ставлення до неї як до цінності. Для сучасних умов необхідно вже в школі сприяти вихованню у школярів прагнень та умінь жити разом у групі, у класі, у сім'ї, у соціумі, у світі.

Основним у комунікації, безумовно, є усвідомлення, що Інша людина є цінністю. Саме це, на наш погляд, дає змогу прийняти Іншого. Як часто у повсякденному житті ми чуємо, що найважливішим у взаємодії людей є розуміння одне одного. Але воно ніколи не відбудеться, якщо ми не приймаємо цього Іншого. Насамперед має спрацювати механізм

прийняття. Якщо ми приймаємо Іншого, то в подальшому почуємо його і, звичайно ж, зможемо зрозуміти.

Допомогти учням навчитися жити в ладі з самим собою означає сприяти розквіту власної особистості. Щоб навчитися пізнавати, потрібно хотіти пізнавати, тому необхідно створювати у шкільництві умови для саморозвитку в учнів мотивації до пізнання, духовних потреб, власної індивідуальності: пам'яті, мислення, естетичних почуттів, фізичних можливостей.

Нині найважливішим завданням є допомога учням у самопізнанні, бо лише в такий спосіб можуть забезпечити розвиток свого інтелекту, тобто. збудувати траєкторію свого розвитку.

Проблеми цілеутворення та цілепокладання в педагогіці тісно пов'язані з проблемами освітніх стандартів. Під освітніми стандартами розуміються норми, зразки, мірила оцінки об'єкта стандартизації. Роль стандартів у суспільстві різноманітна. Вони є точкою відліку ефективності праці, якості продукції, мірою прогресу. Стандарти — інструмент захисту прав споживача, користувача засобами життєдіяльності. Можна сказати, що стандартизовано все: від повітря, яким ми дихаємо, до взуття, яке ми носимо; від стану здоров'я до якості продуктів харчування, від швидкості руху транспорту до екологічних показників довкілля. Державні стандарти (ГОСТи) входять у систему управління суспільством і закріплюються законодавчо.

В галузі освіти діють національні стандарти. Багато хто з них узгоджений з міжнародними освітніми стандартами. У стандартах закріплюються цілі виховання та освіти. У результаті узагальнені формулювання цілей освіти та виховання як деякі декларації набувають суворого діагностованого виразу. Завдяки стандартам освіти суспільство в цілому, уряд, відомства освіти, школа та педагоги, батьки та самі учні отримують можливість оцінки якості освіти, її прогресу.

Моніторинг, у тому числі із застосуванням комп'ютера, стає інструментом управління функціонуванням та розвитком усіх об'єктів та суб'єктів освіти та виховання. Наголосимо, що стандарти освіти не залишаються застиглими. У міру прогресу суспільства вони змінюються, що фіксується у законодавчих документах.

Розробники державного освітнього стандарту загальної освіти вказують на багатоаспектність їх функцій. Інакше висловлюючись,

запровадження стандартів в освітню політику дозволяє: а) оцінювати стан системи освіти; б) забезпечувати права громадян повноцінне освіту; в) зберігати єдиний освітній простір України; г) гуманізувати освіту; д) керувати системою освіти; е) підвищувати якість освіти. Можна засумніватися в тому, якими можливостями автори наділяють концепції стандарти. Відомо, що самі собою стандарти нічого не вирішують. Вирішують люди, які ними керуються і неухильно дотримуються їх розпоряджень.

У зв'язку із запровадженням стандартів науковцям та практикам вітчизняної системи освіти належить визначити низку його областей: тривалість освіти, варіанти її в рамках загальних вимог, межі вільного та обов'язкового, техніку моніторингу та атестації знань випускників.

Освітній стандарт — це обов'язковий рівень вимог до загальноосвітньої підготовки випускників і зміст, методи, форми, засоби навчання та контролю, що відповідають цим вимогам. У змістовному аспекті стандарт середньої загальноосвітньої школи передбачає:

• знання теорій, концепцій, законів та закономірностей основ науки, її історії, методології, проблем та прогнозів;

• вміння застосовувати наукові знання на практиці при вирішенні пізнавальних (теоретичних) та практичних завдань;

• можливість мати власні міркування у галузі теорії та практики даної освітньої галузі;

• знання основних проблем суспільства та розуміння своєї ролі у їх вирішенні: соціальних, політичних, економічних, екологічних, моральних, виробничих, управлінських, національних, міжнародних, культурних, сімейних та ін;

• володіння технологією безперервної самоосвіти за галузями знань, наук та видів діяльності.

Викладене являє собою загальні основи стандартизації освіти за ступенями, рівнями освіти та конкретизується воно за освітніми областями, конкретними навчальними дисциплінами.

Стандарт освіти включає:

• опис змісту освіти кожному з його щаблів, яке держава зобов'язана надати учню обсягом необхідної загальноосвітньої подготовки;

• вимоги до мінімально необхідної підготовки учнів у межах зазначеного обсягу змісту;

• максимально допустимий обсяг навчального навантаження за роками навчання.

Запровадження освітніх стандартів ставить питання гарантованому досягненні кожним учнем певного, заздалегідь заданого рівня базової підготовки, дозволяє кожному учню навчатися максимально посильному рівні, формує позитивні мотиви вчення.

В даний час вимоги до рівня підготовки випускників основної школи (а в майбутньому передбачається, що саме ця ланка системи загальної освіти буде провідною в нашому суспільстві), на жаль, орієнтовані тільки на мінімальний рівень, який не є достатньою підставою досягнення міжнародного стандарту.

Зрозуміло, викладені підходи до стандартизації освіти з часом зазнаватимуть змін, уточнень, коригуватимуться в процесі перебудови системи шкільної освіти в ході накопичення досвіду використання стандарту як нормативного документа.

2.2. Загальна характеристика системи управління освітньою діяльністю в закладі освіти

1. Освітній процес у закладах освіти організовується відповідно до Закону України ―Про освіту", цього Закону, інших актів законодавства, освітньої програми (освітніх програм) закладу освіти та спрямовується на виявлення та розвиток здібностей та обдарувань особистості, її індивідуальних здібностей**,** досягнення результатів навчання, прогресу в розвитку, зокрема формування і застосування відповідних компетентностей, визначених державними стандартами.

2. На кожному рівні повної загальної середньої освіти освітній процес організовується в безпечному освітньому середовищі та здійснюється з урахуванням вікових особливостей, фізичного, психічного та інтелектуального розвитку дітей, **їхніх** особливих освітніх потреб.

Освітній процес організовується за такими циклами:

перший цикл початкової освіти — адаптаційно-ігровий (1-2 роки навчання);

другий цикл початкової освіти — основний (3-4 роки навчання);

перший цикл базової середньої освіти — адаптаційний (5-6 роки навчання);

другий цикл базової середньої освіти — базове предметне навчання (7-9 роки навчання);

перший цикл профільної середньої освіти – профільно-**адаптаційний** (10 рік навчання);

другий цикл профільної середньої освіти – профільний (11-12 роки навчання).

Стаття 11. Освітня програма

1. Заклад освіти розробляє та використовує в освітній діяльності одну освітню програму на кожному рівні (циклі) повної загальної середньої освіти або наскрізну освітню програму, розроблену для декількох рівнів освіти.

Освітні програми можуть бути розроблені на основі відповідної типової освітньої програми або освітніх програм, розроблених суб‘єктами освітньої діяльності, науковими установами, фізичними чи юридичними особами і затверджених центральним органом виконавчої влади із забезпечення якості освіти відповідно до вимог цього Закону.

Рішення про використання закладом освіти освітньої програми, розробленої на основі типової освітньої програми або іншої освітньої програми, приймається педагогічною радою закладу освіти.

Освітня програма закладу освіти схвалюється педагогічною радою закладу освіти та затверджується його керівником.

2. Типова освітня програма має містити:

вимоги до осіб, які можуть розпочати навчання за освітньою програмою;

загальний обсяг навчального навантаження на відповідному рівні (циклі) повної загальної середньої освіти (в годинах), його розподіл між освітніми галузями за роками навчання;

перелік варіантів типових навчальних планів та модельних навчальних програм;

рекомендовані форми організації освітнього процесу;

опис інструментарію оцінювання.

3. Освітні програми, розроблені на основі типових освітніх програм, **мають**:

відповідати структурі типової освітньої програми та визначеним нею вимогам до осіб, які можуть розпочати навчання за освітньою програмою закладу освіти;

визначати (в обсязі не меншому ніж встановлено відповідною типовою освітньою програмою) загальний обсяг навчального навантаження на відповідному рівні (циклі) повної загальної середньої освіти (в годинах), його розподіл між освітніми галузями за роками навчання;

містити навчальний план, що ґрунтується на одному з варіантів типових навчальних планів відповідної типової освітньої програми і може передбачати перерозподіл годин (у визначеному типовим навчальним планом обсязі) між обов'язковими для вивчення навчальними предметами (крім державної мови) певної освітньої галузі, які можуть вивчатися окремо та/або інтегровано з іншими навчальними предметами;

містити перелік модельних навчальних програм, що використовуються закладом освіти в освітньому процесі, та\або навчальних програм, затверджених педагогічною радою, що мають містити опис результатів навчання учнів з навчальних предметів (інтегрованих курсів) в обсязі не меншому ніж встановлено відповідними модельними навчальними програмами);

опис форм організації освітнього процесу та інструментарію оцінювання.

Освітня програма закладу освіти може містити інші складники, що враховують специфіку та особливості освітньої діяльності закладу освіти.

4. Освітня програма, розроблена не на основі типової освітньої програми, підлягає затвердженню центральним органом виконавчої влади із забезпечення якості освіти у порядку, затвердженому центральним органом виконавчої влади у сфері освіти і науки.

Не підлягають затвердженню центральним органом виконавчої влади із забезпечення якості освіти:

типові освітні програми;

освітні програми закладів освіти, розроблені на основі типових освітніх програм;

освітні програми, затверджені закладами освіти після проходження інституційного аудиту, що засвідчив високий рівень їхньої освітньої діяльності та внутрішньої системи забезпечення якості освіти.

5. Не можуть бути затверджені та використовуватися освітні програми, що не передбачають досягнення учнями результатів навчання, визначених державними стандартами.

6. На основі визначеного в освітній програмі закладу освіти навчального плану педагогічна рада складає, а його керівник затверджує річний навчальний план (один або декілька), в якому конкретизується перелік навчальних предметів (інтегрованих курсів), обов‘язкових для вивчення, вибіркових (за вибором учнів) освітніх компонентів, зокрема, навчальних предметів, курсів, інтегрованих курсів, та кількість навчальних годин на тиждень (та\або кількість годин на навчальний рік).

7. Державні та комунальні заклади освіти реалізують освітні програми за кошти державного, місцевих бюджетів, інших джерел, не заборонених законодавством, і не можуть реалізовувати чи забезпечувати (повністю або частково) свої освітні програми за кошти батьків та/або учнів.

Освітні програми приватних та корпоративних закладів освіти можуть містити (за рахунок власних надходжень) збільшену кількість навчальних предметів (інтегрованих курсів) та/або навчальних годин порівняно з відповідними типовими освітніми програмами, за умови дотримання вимог санітарного законодавства.

Поняття «педагогічне управління» як теорія і технологія ефективного управління освітнім процесом використовується в педагогічній науці з кінця 90-х рр. XX століття. Це особливий вид діяльності всіх суб'єктів освітнього процесу, спрямований на досягнення поставлених цілей і використовує форми і методи, які сприяють функціонуванню та розвитку освітнього процесу як педагогічної системи. Стають визнаними відмінності педагогічного управління від соціального своїми об'єктами, характером процесів і закономірностей, що визначаються педагогічними науками. Педагогічне управління - це управління в системі «людина - людина». Відомі різні класифікації видів управління за різними ознаками. Так, відповідно до класифікації видів управління освітніми системами (Д.А. Новиков) управління освітнім процесом належить і до інституціонального (адміністративне, командне, примусове, обмежувальне), і до мотиваційного (спонукає до дій) та інформаційного (на основі повідомлення інформації, переконання) [1]. Виділяють такі рівні управління освітнім процесом у медичному виші: адміністративний (ректорат, деканат), власне освітній процес як процес взаємодії його суб'єктів (викладач - студенти), діяльнісний (діяльність викладача і діяльність студента), особистісний (особистість викладача і

особистість студента). Об'єктами управління можуть бути всі компоненти освітнього процесу як системи (мета, зміст, технології, результати) за наявності двох суб'єктів - викладача і студента. Особливістю освітньої системи є і те, що об'єктом управління в ній стає суб'єкт, особистість, яка може бути описана психофізіологічною моделлю, а не математичною чи фізичною. А для психофізіологічного керованого об'єкта алгоритм управління формується на основі сукупності видів алгоритмів: інтуїтивний, план, чітко математичний алгоритм. Оскільки управління освітнім процесом пов‘язане з особливостями навчання, то належне управління має спиратися одночасно на психологічну теорію управління, педагогічну майстерність, на загальнодидактичну підготовленість керівного об'єкта і рекомендації дидактичної кібернетики [2]. Функціональний розгляд управління освітнім процесом передбачає конкретизацію послідовності етапів функціонування цієї складної системи: цілеспрямованість, аналіз, прогнозування, планування, організація виконання, контроль. У цьому разі управління освітнім процесом тотожне визначенню управління як «діяльності з організації діяльності» [1,3]. Як правило, функціональний підхід передбачає здійснення управління цілеспрямованою діяльністю суб'єктів управління різних рівнів в двох контурах: щодо забезпечення оптимального функціонування та розвитку освітнього процесу [4]. Кібернетичний підхід в управлінні освітнім процесом більшою мірою, ніж інші підходи, слідує логіці загальної теорії управління системами, максимально формалізуючими відносинами між керуючою і керованою підсистемами, абстрагуючись від особистісних особливостей суб'єктів освітнього процесу, деперсоніфікуючи їх. Кібернетичний підхід, зміщуючи акценти в бік об'єкт-суб'єктної парадигми управління (за що активно критикується останніми роками), створює умови для технологізації освітнього процесу. Особистісно-діяльнісний підхід до управління ґрунтується на категорії «діяльність», для якої характерні такі ознаки як предметність, усвідомленість, умотивованість. із позиції цього підходу означає переведення взаємодії суб'єктів незалежного освітнього процесу в позицію, мотивуючу спрямованість їх на досягнення пізнавальних цілей на основі рівноправного співробітництва, партнерства. Саме особистісно-діяльнісний підхід концентрує увагу на суб'єкти діяльності, яким виступає особистість, що формується в процесі діяльності та спілкування з іншими

суб'єктами, визначаючи характер діяльності та спілкування в освітньому процесі. Динамічність соціальних процесів сучасного суспільства викликана необхідністю розкриття ситуативного підходу до управління освітнім процесом: ефективність управлінських упливів визначається конкретною ситуацією й адекватним реагуванням на неї. Аналіз ситуації при цьому має забезпечити конкретність виділення проблем по ситуації, оперативність і повноту інформації про них, обґрунтованість критеріїв оцінки значущості виділених проблем і прогностичність аналізу. Ефективність управлінських рішень значною мірою при ситуативному управлінні освітнім процесом визначається якістю діагностичного інструментарію, достовірністю й оперативністю інформації про нього. Рефлексивний підхід до управління освітнім процесом передбачає «цілеспрямовану, гнучку, оперативну взаємодію викладача зі студентами, що складається на основі поетапного перетворення «суперпозиції» викладача і субординованої позиції студента в особистісно-рівноправні позиції співпраці людей унаслідок реалізації рефлексивних принципів і технологій інтенсифікуючого навчання». Рефлексивне управління освітнім процесом вимагає створення ситуацій свободи усвідомленого самовизначення учня в освітньому середовищі, активізують появу внутрішніх конфліктних ситуацій, що виводять суб'єкта рефлексії в стан внутрішньої боротьби і подолання світоглядних та інтелектуальних стереотипів. Таким чином, рефлексія, організовуючи внутрішню аналітичну діяльність, несе в собі вагомий розвивальний потенціал, змінюючи і розвиваючи ставлення суб'єкта до свого знання, досвіду, поведінки. Рефлексивний (адаптивний) підхід до управління освітнім процесом пов'язаний зі створен- ням адаптивного освітнього середовища, що ініціює зміна самосвідомості суб'єктів освітнього процесу, розвитку їх самовизначення, самовираження, саморегуляції, самореалізації. При ціннісному підході до управління освітнім процесом особлива увага приділяється процесам цілепокладання, що має переважно мотивуючий характер. Сутність ціннісного підходу полягає * спільному вирощуванні викладачем і студентом мети освітньої діяльності, яка набуває для студента особистої цінності та сприймається ним як особистісно значуща. Ціннісне управління передбачає процес поступового і терплячого переосмислення цінностей і цілей освітнього процесу всіма його) суб'єктами з побудовою спільної, колективної мети, яка відповідала б

інтелектуальним і духовним запитам кожного учасника. Реалізація цього підходу, як правило, вимагає часу, а її можливості обмежені кількістю учасників освітнього процесу. Якщо під результатами освіти розуміти досягнуті освітні цілі, то цей підхід можна трактувати як управління, орієнтоване на результати. Основним результатом синергетичного підходу є самоорганізація системи. Цей підхід передбачає реалізацію синергетичного механізму поведінки особистості в процесі спільної суб'єкт -суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу, проходячи ряд формотворчих етапів, починаючи від ізольованих, чи не взаємозалежних один із одним індивідів, що самоорганізуються в контактні групи, сформованого коллективу, - до самоорганізуючої команди (Б И. Белокопитов). Методологічна рамка даного дослідження, виконаного переважно в культуроцентристській спрямованості, як у ролі підходів до управління навчальною діяльністю студентів у освітньому процесі в медичних вишах вимагає орієнтації насамперед на діяльнісний, рефлексивний і ціннісний підходи. Виділення цих підходів дозволить сформулювати провідні принципи педагогічного управління навчальною діяльністю студентів, оскільки кожен із підходів ґрунтується на певній системі принципів. Отже, відповідно до загальної теорії управління трактування основного поняття поєднане з двома поняттями: управління як механізм, для реалізації якого потрібне середовище, й управління як процесс, що включає певні кроки. Таким середовищем для педагогічного управління навчальною діяльністю є освітній процесс ВНЗ. Для нового розуміння педагогічного управління навчальною діяльністю нами були розглянуті сучасні вимоги до освітнього процесу медичного вишу, реалізація яких передбачає системні зміни в ньому. Новий характер педагогічного управління, як ми вважаємо, забезпечить можливість переходу освітнього процесу на рівень, відповідний сучасній соціокультурній ситуації.

Освіту в Україні в преамбулі Закону України «Про освіту» визначено «основою інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту, запорукою розвитку суспільства, об‘єднаного суспільними цінностями і культурою, та держави» [1]. Подібні акценти розставляє й національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки, яка визначає, що освіта має орієнтуватись на особистість, бути

демократичною, конкурентоспроможною у світовому освітньому просторі. Ґрунтуючись на ідеї національного державотворення, вона має бути зосереджена на ствердженні національних інтересів, здійснюватися протягом життя, відповідати інтересам особистості й суспільства, бути стратегічно-бездоганною. Як свідчать міжнародні експерти, вітчизняна освітянська стратегія відповідає вимогам часу, сучасним і перспективним європейським і світовим освітнім стандартам і тенденціям їх розвитку. Здавалось би, за умови її реалізації ми не мали б стикатися з тими проблемами, які турбують сьогодні кожного з нас. Йдеться не лише про низький рівень якості освіти, а й про виховання молоді, що перестало бути пріоритетним завданням наших педагогів. Й справа не лише в тому, що термін «навчально-виховний процес» Міністерством освіти і науки «успішно» замінено терміном «освітній процес» (хоча й це має значення!). Адже виховання, як у «навчально-виховному процесі», так і в «освітньому процесі», продовжує мати автономний, безсистемний характер, а його якість базується на кількісних, в основному, формальних показниках. Воно не відіграє в розбудові демократичного процесу випереджувальну роль, не запобігає соціальній деградації й диференціації, та не сприяє самоорганізації й особистій ініціативності, і водночас, моральності та відповідальності молодого покоління.

Загальновідомо, що управління – це специфічна людська діяльність, спрямована на ухвалення рішень, організацію контролю об'єкта управління згідно з метою, аналіз і підведення підсумків на основі достовірної інформації. Також, на нашу думку, слід звернути увагу на те, що поняття «управління» є багатофункціональним і складним, адже має велику кількість визначень і нюансів, залежно від контексту, в якому воно використовується. Так, автор Р. Квартенко досліджує управління в контексті системної теорії. Так, він зазначає з цього приводу: «Управління – це процес впливу на систему для переведення її в новий стан чи для підтримки її в якомусь установленому режимі» [13]. Треба зауважити, що процес управління визначається передусім як діяльність суб‘єктів управління. «Процес управління – діяльність об'єднаних у визначену систему суб'єктів управління, спрямована на досягнення цілей організації через реалізацію певних функцій з використанням методів управління» [14]. З нашого погляду, слід також звернути увагу і на те, що в науковій літературі знаходить своє відповідне трактування як поняття «управління

процесом», так і поняття «процес управління». Перше трактується як «...сукупність заходів з планування та моніторингу виконання процесу. Це застосування знань, навичок, інструментів, технік і систем для визначення, візуалізації, вимірювання, контролювання, звітування та покращення процесу згідно з цілями, які формулює замовник» [17], а друге, як «...здійснення взаємопов'язаних управлінських функцій, необхідних для того, щоб сформувати мету загальноосвітнього навчального закладу і успішно її реалізувати» [18].

Поняття «управління в освіті» висвітлюється в науковій літературі досить різноманітно. Наведемо офіційне визначення. «Управління освітою – це цілеспрямована діяльність суб'єктів управління всіх рівнів, спрямована на організацію функціонування і розвитку системи освіти» [19]. Серед авторів, які розкривали та використовували це поняття в науковій літературі, слід згадати праці таких сучасних дослідників, як: В. Волочиенко, Р. Квартенко, О. Лебідь, В. Мильник, Н. Мойсеюк, З. Румянцева, Г. Тимошко, Б. Титаренко, І. Чигрін. Визначаючи поняття «управління в освіті», слід, на нашу думку, звернути увагу, передусім, на правову складову цього поняття. Так, авторка О. Лебідь в роботі «Теоретичні засади управління початковою школою» акцентує увагу саме на відповідні закони та нормативні акти : «Управління освітою – це окрема галузь державного управління, яка забезпечує планомірний вплив на освітню сферу, що ґрунтується на законах та інших нормативних актах, і спрямована на розвиток цієї цілісної системи» [15]. Проте, якщо йдеться про управління освітніми організаціями, то слід звертати увагу також і на раціональне використання матеріальних, людських та інших ресурсів, а також на відповідну наукову методологію. Так, автор Г. Тимошко, науково обґрунтовуючи такі терміни, як «управління» та «менеджмент» в педагогічному контексті, зокрема, зазначає з цього приводу: «Управління освітніми організаціями – є різновидом соціального управління. Це сучасний напрям управлінської діяльності, яка спрямована на досягнення установами освіти, що діють в ринкових умовах, визначених цілей завдяки раціональному використанню матеріальних, людських та інших ресурсів із застосуванням науково обґрунтованих форм, принципів, функцій і методів» [16]. А з погляду соціальної філософії управління освітою розглядається, передусім, як вид соціального управління. «Управління освітою – вид соціального управління, підтримує цілеспрямованість і

організованість навчально-виховних, інноваційних процесів в системі освіти» [19].

Освітній процес сьогодні — це два паралельних світи: світ навчання й світ виховання. Безперечно, коли йдеться про виховання ініціативної, відповідальної та успішної людини, то воно має здійснюватись усіма соціальними інститутами — сім‘єю, освітніми закладами різних рівнів, громадськими організаціями, засобами масової інформації, церквою тощо. Але чи не основну скрипку в цьому «ансамблі», крім сім‘ї, має відігравати освіта. З давніх часів відомо, що освіта — це не просто ретрансляція знань, а складний процес передачі суспільством молодому поколінню соціального досвіду з метою підготовки його до активної участі в суспільному житті. «Якщо освіта формує світорозуміння, знання законів світобудови, то виховання формує його світогляд, тобто відношення людини до світу» [2, с. 219]. Іншими словами, освіта — це «навчання пізнанню чогось», а виховання — «навчання певним способом жити». В українській етнопедагогіці «виховати» означає уберегти дитину від зла, а «виховання» тлумачать як процес оборони від зла протягом життя. Навчання й освіта, здобуті знання є засобами виховання й самовиховання, тобто виховання є їх внутрішньою сутністю. «Навчання,— пояснював В. Сухомлинський,— це лише одна із пелюсток тієї квітки, що називається вихованням у широкому розумінні цього поняття…» [3, с. 13]. Виховання,— був переконаний на власному життєвому досвіді Антуан де СентЕкзюпері,— має пріоритет над освітою, адже саме воно творить людину. Історичний досвід свідчить: взаємозв‘язок виховання й навчання має бути центральною проблемою системної педагогічної діяльності. Адже тут йдеться про розвиток двох основних площин духовного світу людини — її здібності пізнавати світ шляхом освоєння накопичених до неї в історії науки знань і її здатності оцінювати усе суще (у тому числі себе), вибудовувати у власній свідомості певну ієрархічну систему цінностей. Тобто освіта — це складний процес синергії навчання і виховання, який нерозривно пов›язаний, принаймні з трьома сферами культури: пізнавальною, аксіологічно-регулятивною та художньою. Однак при першому наближенні до змісту нашої освіти неважко помітити, що будується він переважно, на основі лише однієї з цих сфер — пізнавальної, а ще точніше її компетентнісної матриці. Школа, будь-який навчальний заклад виконують сьогодні функцію «фабрики» молодих людей, які

володіють певним набором компетентностей. Над вихованням розпочинають, як правило, задумуватися лише тоді, коли трапляється якась неприємність. Більшість бачить виховний процес як засіб підвищення успішності учнів та мету боротьби із правопорушеннями. Тобто діємо за принципом «пожежної машини». Горить — розпочинаємо діяти. Невипадково сьогодні з'являється немало «скороспілих експертів», які пропонують «декомунізувати школу», «назавжди забувши про поділ освітнього процесу» на «навчальний» і «виховний». «У школі,— на думку таких «євронізованих» реформаторів,— повинно бути створено таке середовище, у якому кожен його елемент впливає на формування людини. Без усіляких планів виховної роботи, конкурсів, виховних годин та інших «мєропріятій»…» [4]. Якщо бути до кінця чесним, то сучасна освіта справді залишається в міцних обіймах логоцентричної класичної моделі, яка ефективно задовольняла потреби капіталістичного виробництва. Правда, це вже деформована класична модель. Адже у свій «чарівний час» класична модель була нерозривно пов'язана з релігійним вихованням, яке передбачало формування відповідного світогляду та ціннісно-моральних і правових регуляторів, що в комплексі визначали життєву компетентність людини. Довгий час ця модель дійсно забезпечувала гармонію навчання і виховання. Але вже на початку XX століття науково-технічна революція обумовила лавиноподібне зростання обсягу наукових знань, їх спеціалізацію і швидке «старіння». В результаті посилилась роль прикладних наук та їх орієнтація на потреби виробництва. Ці процеси радикально вплинули на зміст освіти. Різко збільшилась кількість навчальних предметів, що відтворювали зміст тих чи інших наук. Спроби втиснути їх у навчальні плани спричинили необхідність перерозподілу годин між предметами, що нерідко, здійснювалось за рахунок скорочення предметів гуманітарного циклу, а відповідно — і зменшення виховного потенціалу змісту освіти. Якийсь час, незважаючи на ці процеси, вектори навчання і виховання у вітчизняній освіті «утримувались паралельними» за рахунок жорстко регламентованої системи комуністичного виховання, а з втратою цілісності ідеології й ціннісної визначеності в суспільстві вони почали «розбігатись». До того ж, подальше перенасичення навчальних програм і підручників новими науковими досягненнями різко збільшило в змісті освіти обсяги вузькоспеціалізованих знань. Пов'язані з обмеженими сферами й видами діяльності, вони нерідко швидко втрачали цінність і

виявлялися непотрібними ні в житті, ні в професійній діяльності більшості учнів або студентів вже після закінчення навчання, залишаючись мертвим баластом. Намагання осучаснити зміст освіти за рахунок вузькоспеціалізованих знань обумовило хронічне відставання цього змісту від розвитку життя й науки, оскільки такі знання виявлялися застарілими ще до закінчення школи або університету. Відсутність орієнтації на цілісне бачення науки, її внутрішньої архітектоніки і світоглядного потенціалу спричинило продукування, за виразом Едгара Морена, президента Асоціації складного мислення, не конструювання «добре облаштованої голови», а голови, наповненої численними знаннями, яка не володіє «загальною здатністю ставити і вирішувати проблеми» і не вміє оперувати «принципами організації і синтезу знань» [5, с. 23]. Звісно, на цій основі неможливе когнітивне мистецтво пізнання — мистецтво думати глобально — для того, щоб вирішувати локальні проблеми. Звідси — безліч знань-поглядів, замкнених на індивіда, на його суб‘єктивність, на його «правду». У суспільстві, словами Платона, починаємо спостерігати переважання не «філо-софічності», а «філо-доксичності», що не сприймається як «неправда», «нісенітниця», а лише як своя «правда»… «Істини» тут не доводяться, а просто технічно подаються як повідомлення, приписи, рецепти, які латентно скеровують людину на виконання тих чи інших завдань [6, с. 125]. Зрозуміло, що цей процес, збіднюючи світоглядний складник освіти, не міг вплинути певним чином на виховну частину навчального процесу. Парадоксально, але така безоглядна орієнтація на сцієнтизацію змісту насправді була й залишається дуже далекою від прогресування науковості. Технократичні підходи, що відзначаються відсутністю цілісного бачення науки та її внутрішньої архітектоніки, не дають змоги не лише узагальненого розуміння людиною світу й себе у ньому, але й уміння певним чином упорядковувати й свідомо гармонізувати свої взаємовідносини з природою та іншими людьми, займати відповідну життєву позицію. Як відомо, в науці жодна спеціалізація неможлива без універсалізації, і навпаки. А це означає, що зміст освіти має відображати різні предметні галузі сучасної науки, включаючи природничі науки та науки про людину й суспільство. Але реалізувати це слід не шляхом екстенсивного розвитку змісту освіти, а на основі міждисциплінарних форм систематизації знань. Будь-яка вузькоспеціалізована підготовка не може бути ефективною, якщо вона не

узгоджується з підготовкою загальноосвітньою. Абсолютизація ролі спеціалізації неминуче призводить до перетворення людини лише на якусь функцію, простий засіб, інструмент її здійснення і, навпаки, абсолютизація універсалізації веде до вироблення в людини верхоглядства, дилетантизму, депрофесіоналізації. Органічне поєднання спеціалізації та універсалізації освіти потребує виокремлення у її змісті таких елементів або форм, які є універсальними, загальнообов‘язковими (тобто необхідними у всіх видах життєдіяльності й за будь-яких умов), і таких, що мають лише вузько функціональне призначення, тобто необхідні лише в якомусь окремому виді діяльності. Якщо перші з них складають «ядро» освіти, є її базовим компонентом, то другі можуть змінюватись, постійно оновлюватись залежно від майбутньої професії, регіональних особливостей або профілю подальшого навчання. Але світоглядно та аксіологічно запліднений підхід освітнього процесу — лише одна сторона медалі, яка є, так би мовити, його загальним дискурсом. Основною причиною усіх проблем, пов‘язаних з вихованням учнівської і студентської молоді, як вже було зазначено, є розірваність навчального і виховного процесів. Раніше паралельні лінії освіченості та культурного розвитку сьогодні розбігаються, а навчання (в його нинішніх формах) далеко не завжди веде до вихованості й інтелігентності, як це було прийнято вважати в культурно-історичній школі Л. Виготського. Філософські основи навчально-виховного процесу, у якому донедавна панували принципи пріоритетності людини як особистості, свободи вибору цінностей, реалізації можливостей саморозвитку, незважаючи на красиві декларації чиновників від освіти, поступово руйнуються. Навіть в контексті Болонського процесу розрив між навчанням і вихованням загрожує збільшуватися. Виховний тренд ледь проглядається і в алгоритмі Нової української школи. Поряд з цим, як відомо, в педагогіці з давніх-давен вважається постулатом те, що в освіті панує єдиний навчально-виховний процес, а такі вузлові поняття, як навчання і виховання, тісно пов‘язані між собою. Звідси, в живій педагогічній практиці ця «пов‘язаність» отримує нерідко ще й таке звучання: «виховання — одна із функцій навчання». Педагоги традиційно переконані: навчаючи, ми виховуємо, а решта — це функції сім‘ї, куратора, методиста з виховної роботи, церкви, різноманітних громадських організацій тощо. Подібні уявлення про цілісність навчально-виховного процесу є однією із причин

«розбігання» ліній навчання і виховання молодого покоління. Цим же пояснюється «мудрествування» експертів щодо «декомунізації школи». Чому? Тому що цілісність тут розуміється не як глибинна інтеграція, а як сумарна величина. Важливо пам‘ятати, що навчання далеко не завжди виховує, але зробити його виховуючим можна, спираючись на синергетичний підхід в його організації. Навчання і виховання хоча й взаємопов‘язані, але відносно самостійні процеси. У зв‘язку з цим, недостатньо чітка диференціація цих понять веде не лише до малопродуктивних дискусій, утопічних проектів виховної роботи, а й обумовлює зашореність педагогічної діяльності, знижує її ефективність. Важливо усвідомити, що навчання органічно пов‘язане з обсягом тих необхідних для життя знань, вмінь і навичок, якими ми озброюємо молоде покоління в школі та університеті. Воно має справу із скінченними величинами. Я.А. Каменський порівнював навчання з годинниковим механізмом, який працює чітко й точно, тобто технологічно й одноманітно. Але людський досвід вміщує, крім кінцевих знань, ще й систему безмежних знань, з якими має справу виховання. Особистість, яка є об‘єктом виховання, має необмежену відкритість для встановлення довільних зв‘язків з усім оточуючим її світом, що не замикається на освіті. Виховання пов‘язане з розвитком цілісної особистості, з її самопізнанням, самовдосконаленням, самореалізацією, тобто з безмежністю. Адже розвиток особистості неможливо обмежити сталими, визначеними рамками. З дитинства людина — суб‘єкт власного особистісного розвитку. Й суб‘єктом цього процесу вона стає ще задовго до того, як піде до школи. Першим, хто ставить її в позицію суб‘єкта, є сім‘я. Здійснюється це через включення дитини в організовану життєдіяльність, відношення між людьми, з навколишнім середовищем, які стимулюють її включення в процес самопізнання й самореалізації. Продовжує цю естафету школа, система освіти. Але школа — це «замкнений», за своєю суттю, організм. Те, що є в ній відкритим, безмежним (особистість викладача, учня), усіляко обмежується програмами, стандартами, вимушеною дисципліною. Тобто будь-який навчальний заклад є об‘єктивно лінійною системою, достатньо жорсткою, яку регулюють згори традиційним стилем управління. І, навпаки, виховання — нелінійна, певною мірою самоорганізована система. Вона виходить за межі навчального закладу, вміщує у своїй структурі освоюване педагогами й учнями різнобарвне

навколишнє середовище. Таким чином, людина формується як особистість, як індивідуальність у цьому середовищі, відчуває на собі його постійний вплив, нерідко далеко не позитивний. У цьому середовищі багато негативних явищ, які привертають увагу та викликають допитливість. У цій ситуації виховна система навчального закладу вступає в конкуренцію з яскравим, різнобарвним середовищем з його пограничними моральними й «ультрасучасними» цінностями, де далеко не завжди вона перемагає. Метою виховної системи будь-якого навчального закладу, ґрунтуючись на виховному ресурсі освітнього процесу, є завдання максимально доповнити його, розширити уявлення вихованців про навколишній світ, «окультуривши» його, допомогти їм через їхній власний досвід сформувати позитивне ставлення до нього, що можливе лише одним шляхом — перетворити різнобарвний навколишній простір (економічний, політичний, культурний, освітній тощо) на виховний, який може забезпечити синергію навчання і виховання. Для цього важливо визначити його найістотніші компоненти, їх зв‘язки, вписати ці компоненти в структуру діяльності молоді, що зробить виховний простір важливим чинником її особистісного розвитку. Не випадково А.С. Макаренко, у результаті своєї багатогранної виховної діяльності, дійшов до висновку: «З усім складним світом навколишньої дійсності дитина входить у безкінечне число відносин, кожні з яких неодмінно розвиваються, переплітаються з іншими відносинами, ускладнюються фізичним і моральним зростанням самої дитини… Увесь цей «хаос» не піддається, начебто, ніякому обліку, проте він створює в кожен даний момент певні зміни в особистості дитини. Спрямовувати цей розвиток і керувати ним — завдання вихователя…» [7, с. 14].

Отже, виховання великий педагог розглядає як адекватне спеціально організоване «едукативне середовище» — середовище, у якому молода людина хоче й може успішно реалізувати себе, своє прагнення до змістовного, соціального й особистісно значущого життя. Тобто йдеться, у певному розумінні, про культивування давньогрецького світоглядного ідеалу «пайдейї», який поєднував виховання, навчання, включеність людини у весь комплекс культури й природи, і лише через цю включеність «виходив» на її освіченість. Розвиваючи погляди А.С. Макаренка, В.О. Сухомлинського, С.Т. Шацького та інших педагогів з їх ідеями «шкіл у середовищі», «шкіл у природі», визначальними в сучасній педагогіці

виховання мають стати принципи розвитку системи різноманітних відносин молодої людини, які виникають у спеціально організованій діяльності та спілкуванні. Виховне середовище слід створювати, відпрацьовувати механізми включення молоді у «великий світ», робити цей світ за її допомоги змістовнішим, цікавішим та досконалішим. У вирішенні цього завдання можливий лише один підхід — синергетичний. Ігноруючи його, ми обов‘язково скотимося до традиційних адміністративних методів управління (планування, організація, облік, контроль, звіти тощо), що обов‘язково обумовить якщо не протестні настрої серед молоді, то формальне пристосування до запропонованої системи. У школі (у будь-якому закладі освіти) можуть ефективно функціонувати й розвиватися виховні системи, у яких безпосередньо задіяно адміністративний ресурс. Але керівні органи лише мають створити умови, сприятливі для формування виховного простору і його розвитку, доклавши зусиль для зміцнення матеріальної бази освітньо-виховного закладу, мобілізації зусиль ЗМІ у висвітленні позитивного досвіду, здійснення відповідної підготовки педагогічних кадрів для цієї діяльності тощо. Виховна система закладу освіти має гармонійно поєднувати методи і форми організації навчання з визначеною ним концепцією виховання. Для цього важливо перетворити школяра (студента) з об‘єкта на суб‘єкт власного навчання й навчання інших. Адже відомо, що діти з раннього віку намагаються вчити інших (свої іграшки, тварин). Цю потребу в грі, потребу бачити себе «педагогом» важливо використовувати під час організації групової діяльності як в навчальному процесі (робота в малих групах, креативні технології навчання, інтерактивні дискусії тощо), так і в різноманітних видах і формах позанавчальної роботи. Такий підхід дає змогу не лише ставити вихованця в позицію лідера, навчати лідерству та виявляти його природні інтереси і здібності, а й закласти фундамент мистецтва соціальної адаптації й самооцінки. Впровадження суб‘єктивної-вчинкової парадигми через систему навчального процесу, включеність в життя місцевих громад, розвиток молодіжних ініціатив, об‘єднань, волонтерських рухів дає можливість не лише формувати інноваційну культуру молоді і виховувати її готовність до діяльності в умовах біфуркацій та невизначеності, а й формувати психологічну готовність до громадської участі, навичок життя в громадянському суспільстві. Саме на такій основі можна осягнути просту як світ істину, сформульовану членом

Римського клубу, головою правління світового консорціуму університетів Гаррі Дейкобсом: «В освіті: найважливіше не цінність інформації, а цінність самих цінностей». Звісно, реалізація такого роду стратегії навчально-виховного процесу за умов режиму із загостренням та соціально-економічних трансформацій суспільства, нелегка справа. Сьогодні відчувається явний дефіцит серйозної філософії освіти і якісно нових педагогічних методологій, спроможних подолати наявну демаркацію навчання і виховання. Потрібен масштабний прорив до якісно нових загально педагогічних позицій, вихід навчання і виховання на рівень глибинних системних проектів на зразок амерологічної педагогіки (αμέρης, «амер» з грецької, «родовий атом»), яка має «розробляти принципи, правила, прийоми виховання і навчання людини всебічному використанню нею сізігічної раціональності» [8, с. 132] або свідомої гармонізації відношення «людина ↔ світ». Амерологічна педагогіка, спираючись на всю сукупність світоглядних дисциплін, могла б стати загальнометодологічною основою усіх наявних і потенційно можливих методик адекватної життєтворчості людини, не лише адаптації її до будь-яких нових, близьких до хаосу екстремальних і форсмажорних ситуацій, а й вмінню оптимальної поведінки в пограничних ситуаціях. Лише на цій основі може постати нова модель істинно креативної людини, що вміє швидко пристосовуватися до будь-яких змін, є гнучкою, здатною працювати більш ніж в одній професійній позиції, зберігаючи самовладання в умовах невизначеності аж до повного хаосу й абсолютної неясності, здатною екстраполювати ідеї із однієї сфери в іншу, а найголовніше — бути моральною та нести відповідальність за свої дії. Важливо, що амерологічна педагогіка не заперечує традиційні освітні імперативи, там де вони є ефективними (наприклад, у стабільних ситуаціях). Вона виявляє свою універсальність і конструктивність у тих випадках, у яких класичні методології й методики виявляються безпомічними й безплідними. Тобто в ситуаціях режиму із загостренням, властивими сучасному глобалізованому світу і які потребують холістично-нелінійного мислення та нетипових рішень. До того ж амерологічний алгоритм передбачає не лише гармонійне відношення із світом, вміння ставити й вирішувати конкретні завдання в умовах нестійких ситуацій, а й одночасно долати обмежений професіоналізм («професійний ідіотизм»). Але в будь-якій ситуації в освітньому процесі чи не найважливішу роль

має відігравати педагог. Він має бути вихователем незалежно від того, яку дисципліну викладає і в якій науковій сфері працює. Бути прикладом креативності, інтелігентності й професійної гідності. Сьогодні важливо навчати молоду людину не лише володіти загальною здібністю ставити й вирішувати проблеми, оперувати принципами організації, які б давали змогу «зв‘язувати» знання та придавати їм смисл, а й перетворювати їх на життєву мудрість, яка б стала когнітивною експертизою всіх її фундаментальних життєвих практик. Майстерно об‘єднавши об‘єктивний чинник (якість освіти і виховання) та суб‘єктивний (талант, здібності людини), педагог здійснює процес «коучингу», сприяючи досягненню вершин професіоналізму й життєвого успіху («акме»).

28 вересня 2017 року набрав чинності новий Закон України «Про освіту», що регулює суспільні відносини в процесі реалізації конституційного права людини на освіту, права та обов‘язки фізичних і юридичних осіб, які беруть участь у реалізації цього права, визначає компетенцію державних органів та органів місцевого самоврядування у сфері освіти, а також вносить суттєві зміни до цілої низки законів, у тому числі до Законів України «Про дошкільну освіту», «Про загальну середню освіту», «Про позашкільну освіту», «Про вищу освіту».

У Законі України «Про загальну середню освіту» термін «загальноосвітній навчальний заклад» замінено терміном «заклад загальної середньої освіти», а термін «навчально-виховний процес» - терміном «освітній процес». Аналогічні зміни внесені і до Закону «Про позашкільну освіту». У Законі України «Про дошкільну освіту» відбулися такі термінологічні зміни: «дошкільний навчальний заклад» замінено на «заклад дошкільної освіти», «навчально-виховний процес» - на «освітній процес», «директор (завідуючий)» - на «директор», «діти, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, тривалого лікування та реабілітації» на «діти з особливими освітніми потребами», «відповідна вища педагогічна освіта» - на «вища педагогічна—освіта за відповідною спеціальністю», «засновник (власник)» - на «засновник (засновники)», «надання освітніх послуг» - на «провадження освітньої діяльності». У Законі України «Про вищу освіту» термін «вищий навчальний заклад» замінено терміном «заклад вищої освіти».

Таким чином, варто звертати увагу на необхідність використання в усіх офіційних документах (наказах, положеннях, статутах, листах тощо)

нової термінології відповідно до Законів України. Надалі в усіх нових актах Уряду та наказах Міністерства буде використовуватися нова термінологія.

Освітній процес у закладах загальної середньої освіти відповідно до рішень обласних, районних адміністрацій та засновників закладів освіти, може бути організовано за очною, дистанційною формами навчання або їх поєднанням (за змішаним режимом) залежно від можливостей фонду захисних споруд у цих закладах. Структура і тривалість навчального тижня, навчального дня, занять, відпочинку між ними, форми організації освітнього процесу визначаються педагогічною радою закладу освіти в межах часу, передбаченого освітньою програмою, відповідно до обсягу навчального навантаження, встановленого навчальним планом, та з урахуванням вікових особливостей, фізичного, психічного та інтелектуального розвитку здобувачів освіти, особливостей регіону тощо.

Також можливою є організація освітнього процесу в змішаному режимі, що поєднує очну і дистанційну форми навчання. Таке поєднання можливе для різного виду занять, наприклад, практичні, лабораторні заняття проводяться в очному режимі, лекційні – у дистанційному. При цьому освітній процес у початковій школі бажано здійснювати в очній формі, враховуючи необхідність соціалізації дітей.

Освітній процес - організоване закладом освіти здобування здобувачем освіти відповідного рівня освіти в інституційній формі, що відбувається за освітньою програмою в спеціально створеному освітньому середовищі із встановленими властивостями.

З урахуванням наявних норм законодавства про освіту, освітній процес у сучасному закладі загальної середньої освіти:

- забезпечує єдність навчання, виховання і розвитку учня;
- реалізується відповідно до освітньої програми, розробленої й затвердженої закладом освіти на основі державних стандартів загальної середньої освіти, яка обов‘язково передбачає освітні компоненти для вільного вибору учня;
- здійснюється як одночасна співдіяльність і постійна взаємодія учня (навчальна діяльність) і вчителя (педагогічна діяльність) у формах, за допомогою методів і засобів навчання, що відповідають освітній програмі;
- передбачає повне виконання закладом освіти відповідної освітньої програми та досягнення учнем визначених нею результатів навчання

(компетентностей) як особистісних якостей, які підлягають ідентифікації, вимірюванню та оцінюванню та які учень здатен продемонструвати після завершення освітньої програми та окремих її компонентів у встановленому порядку та у визначені терміни;

- відбувається в створеному закладом освіти освітньому середовищі як упорядкованій сукупності умов, що уможливлюють здобування учнем загальної середньої освіти.

Особливості організації освітнього процесу у закладі

- Освітній процес у школі здійснюється відповідно до робочих навчальних планів, складених на основі типових навчальних планів, затверджених Міністерством освіти і науки.
- Школа працює за навчальними програмами, підручниками, посібниками, що мають відповідний гриф Міністерства освіти і науки, й реалізує навчально-виховні завдання на кожному ступені навчання відповідно до вікових особливостей та природних здібностей дітей.
- Індивідуалізація і диференціація навчання у школі забезпечується реалізацією інваріантної та варіативної частини Державного стандарту загальної середньої освіти. Варіативна частина формується школою з урахуванням спеціалізації та профілю навчання.
- Школа обирає форми, засоби і методи навчання та виховання у межах, визначених Законами України ―Про освіту", ―Про загальну середню освіту".
- Індивідуальне навчання та екстернат у школі організовуються відповідно до положень про індивідуальне навчання та екстернат у системі загальної середньої освіти, затверджених Міністерством освіти і науки.
- Мережа класів у школі формується на підставі нормативів їх наповнюваності відповідно до кількості поданих заяв та санітарно-гігієнічних умов для здійснення освітнього процесу.
- Прийом учнів до всіх класів школи здійснюється на безконкурсній основі відповідно до території обслуговування. Учні, які не проживають на території обслуговування, можуть бути зараховані до школи за наявності вільних місць у відповідному класі.
- Прийом учнів до класів з поглибленим вивченням окремих предметів, проводиться на підставі заяви батьків або осіб, які їх замінюють, на конкурсній основі.

- Поділ класів на групи на уроках з окремих предметів у школі здійснюється згідно з нормативами, встановленими Міністерством освіти і науки та погодженими з Мінфіном.
- Освітній процес здійснюється за різними формами: у вигляді уроків, лекцій, лабораторно-практичних та семінарських занять, заліків, диспутів, навчально-виробничих екскурсій тощо.
- Навчальний рік у школі починається 1 вересня і закінчується не пізніше 1 липня наступного року. Навчальні заняття розпочинаються лише за наявності акта, що підтверджує підготовку приміщення загальноосвітнього навчального закладу для роботи у новому навчальному році. Тривалість навчального року обумовлюється виконанням навчальних програм з усіх предметів.
- Тривалість канікул протягом навчального року не повинна становити менш як 30 календарних днів.
- Тривалість уроків у загальноосвітньому навчальному закладі становить 45 хвилин.
- Тривалість перерв між уроками встановлюється з урахуванням потреб в організації активного відпочинку і харчування учнів, але не менш як 10 хвилин.
- Розклад уроків складається відповідно до робочого навчального плану з дотриманням педагогічних та санітарно-гігієнічних вимог і затверджується директором школи.
- Зміст, обсяг і характер домашніх завдань визначаються вчителем відповідно до педагогічних і санітарно-гігієнічних вимог з урахуванням індивідуальних особливостей учнів.
- Навчання у випускних 9 і 11 класах школи завершується державною підсумковою атестацією. Зміст, форма і порядок державної підсумкової атестації, а також переведення й випуску учнів школи встановлюються Міністерством освіти і науки. За результатами навчання учням (випускникам) видається відповідний документ (табель, свідоцтво, атестат, довідка).
- В окремих випадках учні за станом здоров‘я або з інших поважних причин можуть бути звільнені від екзаменів у порядку, що встановлюється Міністерством освіти і науки та МОЗ.
- За відмінні успіхи в навчанні учні 1 - 8, 10 класів можуть нагороджуватися похвальним листом, а випускники загальноосвітніх

навчальних закладів ІІІ ступеня – похвальною грамотою ―За особливі успіхи у вивченні окремих предметів", медалями — золотою ―За особливі успіхи у навчанні" або срібною ―За успіхи у навчанні". За відмінні успіхи в навчанні випускники загальноосвітнього навчального закладу ІІ ступеня одержують свідоцтво про базову загальну середню освіту з відзнакою.

Отже, управління освітнім процесом закладу освіти – це керований вплив на освітній процес та координацію дій, для виконання завдання щодо формування особистості школяра та підготовки його до сучасного життя засобами надання освітніх послуг закладами освіти. Управління освітнім процесом являє собою найважливішу проблему для подальшого її розкриття та розвитку технологій для його вдосконалення.

2.3. Зміст практичної управлінської діяльності керівника з управління освітньою діяльністю

Сучасна ситуація розвитку системи управління освітою в Україні характеризується пошуком нових концепцій. Цей процес зумовлений змінами економічних відносин, суспільної свідомості, людських цінностей і орієнтацій. У зв'язку з цим актуалізується проблема вдосконалення управлінської діяльності менеджерів освіти, вирішення якої дозволить забезпечити на практиці збіг поставлених цілей управління та досягнутих результатів. Сучасна педагогічна наука має достатній фонд наукових фактів, закономірностей, ідей, необхідних для вдосконалення управлінської діяльності відповідно до теорії і практики управління. Визначенню сутності процесу управління, розкриттю його основних функцій присвячено праці Б. Андрушків, В. Афанасьєва, Ф. Генова, Д. Кайдалова, П. Керженцева, М. Мескона, Г. Слезінгера та ін. Психологічні аспекти управління розкрито Б. Ананьєвим, І. Бехом, О. Леонтьєвим, А. Марковою, А. Маслоу, В. Моляко, С. Рубінштейном, В. Семиченко, В. Шпалинським, І. Якиманською та ін.; теоретико-історичні аспекти управління – Р. Акофф, М. Вебером, Е. Мейо, Ф. Тейлором, А. Файолем, Ф. Хедоурі та ін. Дослідження окремих елементів управління в освіті знайшло відображення у працях Г. Єльникової, Т. Волобуєва, Л. Кравченко, Т. Шамової, В. Бондарь, П. Третьякова, М. Поташник, В. Лазарєва та ін. Зокрема, вивчаються: менеджмент в освіті (А. Казакова, В. Крижко, В. Симонов,

Є. Павлютенков та ін.), оцінка управлінської діяльності керівника школи (Т. Шамова, Г. Тюлю, Е. Литвиненко, В. Звєрєва та ін.), внутрішкільне управління (Б. Худоминський, Ю. Конаржевський та ін.), визначення показників ефективної управлінської діяльності (Н. Бахарєва, Ю. Ємельянов, Р. Кричевський та ін.), аналіз соціально-психологічних аспектів управлінської діяльності керівників шкіл (Л. Карамушка, Н. Коломінський, Р. Шакуров та ін.). Мета параграфу – розглянути загальні підходи до розуміння особливостей управлінської діяльності керівників освіти. Вивчення науки управління представляється особливо важливим сьогодні, коли в складних економічних, соціальних і політичних умовах формується нова українська школа. Вона повинна не тільки вижити, але й довести свою здатність вирішувати на сучасному рівні як традиційні, так і нові завдання, бути гарантом культурного і морального розвитку нового покоління, задовольняти різноманітні освітні потреби населення. Сучасний стан вітчизняної освіти вимагає грамотного, науково обґрунтованого і ефективного управління навчальним закладом. Доводиться враховувати, що реальних результатів в управлінській діяльності можна досягти лише за допомогою спільних зусиль керівника і колективу навчального закладу. Під управлінням взагалі розуміють діяльність, спрямовану на вироблення рішень, організацію, контроль, регулювання об‘єкта управління відповідно до заданої мети, аналіз і підведення підсумків на основі достовірної інформації [15].

М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоурі вважають управління процесом планування, організації, мотивації і контролю, що необхідний для того, щоб сформулювати і досягти цілей організації [11, с.220]. У психологічному аспекті термін «управління» тлумачать як функцію організованих систем, що забезпечує збереження їх структури, підтримку режиму функціонування, реалізацію програми діяльності [2, с. 535]. З соціологічного погляду управління являє собою ієрархічну систему людських відносин, засновану на розбіжностях у посадах, статусі, прибутках, діапазоні владних повноважень.

У філософському аспекті феномен «управління» розглядають як елемент, функцію організованих систем різної природи, що забезпечує збереження їх певної структури, підтримку діяльності, реалізацію їх програм і мети [10].

В. Сладкевич і А. Чернявський термін «управління» тлумачать як усвідомлений вплив людини на об‘єкти, процеси та їх учасників, що здійснюється з метою надання певній діяльності спрямованості й отримання бажаних результатів [14].

За визначенням М. Поташник, управління – спосіб, технологія, методика, механізм здійснення плану в часі, сукупність дій керівника для досягнення результатів. Процес управління може бути розглянутий як послідовне виконання функцій управління, як механізм прийняття управлінських рішень. «Управління може бути розглянуто ще й як процес – спосіб, технологія, методика, механізм здійснення плану в часі, хід управління, послідовна зміна станів, стадій, етапів розвитку, сукупність дій керівника для отримання поставлених результатів, досягнення цілей» [13, с.43].

На думку Г. Єльникової, управління є особливим видом людської діяльності в умовах постійних змін внутрішнього та зовнішнього середовища, який забезпечує цілеспрямований вплив на керовану систему для збереження і впорядкування її в межах заданих параметрів на основі закономірностей її розвитку та дії механізмів самоуправління [5, с. 9–10].

Б. Гаєвський вважає, що управління є процесом впорядкування системи [4]. Таким чином, управління становить предмет дослідження багатьох наук, як природничих, так і гуманітарних. Під управлінням розуміємо цілеспрямований, планований, координований і свідомо організований процес, який сприяє досягненню максимального ефекту з мінімальними витратами людських, матеріальних, часових ресурсів. Управління освітою покликане забезпечити взаємодію держави і суспільства в інтересах динамічного розвитку освіти, її різноманіття, високої якості і врахування інтересів суспільства. Підкоряючись загальним закономірностям управління, управління освітою має специфічні особливості, які полягають у способах постановки і досягнення соціально значущих цілей у конкретних умовах. Розвиток загальних проблем управління і його різноманітних аспектів плідно вплинуло на дослідження специфіки управління в сфері освіти. Управління освітою розглядається як процес приведення його системи у відповідність із закономірностями і тенденціями світової освітньої сфери, розвитку кращих вітчизняних традицій. Одна з відмінних особливостей сучасної системи освіти – перехід від державного до державно-громадського управління освітою.

Основна ідея державно-громадського управління освітою полягає в тому, щоб об‘єднати зусилля держави і суспільства у вирішенні проблем освіти, надати вчителям, учням, батькам більше прав і свобод у виборі змісту, форм і методів організації навчального процесу, у виборі різних типів освітніх установ. Теорія управління має свій предмет досліджень – вона вивчає закономірності організації управлінського процесу і стосунки між людьми, які виникають під час цього процесу, визначає методологічні прийоми, відповідні специфіці об‘єкта досліджень, розробляє систему і методи активного впливу на об‘єкт управління та способи передбачення і прогнозування досліджуваних процесів. Реєстрація та систематизація явищ, розкриття закономірностей і визначення причинних зв‘язків між ними для розробки практичних висновків і рекомендацій – основне завдання будь-якої науки, у тому числі й науки управління. Практична управлінська діяльність лише наполовину побудована на раціональних технологіях, друга її половина – це здатність приймати нетривіальні рішення в умовах дефіциту інформації та часу. Управління можна розглядати у статиці – як структуру і в динаміці – як процес.

Структура – це система органів управління, котрі в свою чергу також мають свою внутрішню структуру. Структура управління не повинна бути канонічною. Вона змінюється відповідно до зміни і розвитку всієї системи, її окремих ланок, має враховувати процеси суспільного розвитку, стиль і методи державного й регіонального механізму управління. Процес управління – це функціонування органів і працівників управління.

Його можна характеризувати з різних точок зору – змісту, організації, технології. Зміст процесу управління визначається сутністю управління, його цілями, принципами, методами, функціями, специфікою галузі, рівнем даного органу в загальній системі органів управління [12]. Управління може бути ефективним, якщо воно характеризується такими властивостями, як цілеспрямованість, системність, прогностичність, циклічність та ін., й задовольняє низку вимог: − механізм управління має відповідати складності об‘єкта й можливостям суб‘єкта; − має добре розвинену систему зворотного зв‘язку; − враховує людський фактор. Серед усього різноманіття проблем теорії і практики управління головне місце, безумовно, належить комплексу питань, пов‘язаних зі змістом управлінської діяльності, з індивідуальною діяльністю керівника. Подібно

до того, як керівник відіграє центральну і найбільш важливу роль в будь-якій організаційній системі, так і вивчення цієї діяльності об‘єктивно виступає головною проблемою теорії управління. Від правильного, повного розуміння сутності та змісту управлінської діяльності багато в чому залежить вирішення всіх інших управлінських проблем. «В загальному випадку управлінська діяльність – це процес вироблення, прийняття та реалізації управлінських рішень. Це різновид професійної діяльності, яка спрямована на оптимізацію діяльності людей за допомогою економічних, адміністративних, психологічних та педагогічних впливів, кожний з яких, впливаючи на потреби, ціннісні орієнтації, позиції, установки особистості, групи, колективу, спрямовує і активізує, підвищує результативність професійної діяльності» [16, с. 117].

Управлінська діяльність має наступні специфічні особливості: спрямована на інших людей, спонукає їх до дій і організовує ці дії; є специфічним видом міжособистісної взаємодії; складається з конкретних дій, навичок, управлінської культури і креативних компонентів (управлінського мистецтва), що знаходяться в тісному взаємозв‘язку. Кожен управлінець у повсякденній діяльності в тому або іншому ступені керується своїм індивідуальним балансом управлінської техніки, управлінської культури, управлінського мистецтва. Під управлінською технікою розуміють сукупність конкретних умінь і навичок вирішення управлінських завдань, під управлінською культурою – навички гуманної організації власної діяльності і діяльності інших, а під мистецтвом управління – високоефективне і творче використання управлінських умінь і навичок у нестандартних ситуаціях.

Володіння управлінською технікою і культурою в сучасних умовах стає обов‘язковою кваліфікаційною вимогою в підготовці менеджерів-професіоналів [3, 8]. Управлінська діяльність відрізняється інтелектуальним змістом. Ця якість двояко виявляється: з одного боку – вироблення рішення і його реалізація не можливо без інтелектуальної діяльності суб‘єктів управління, з іншого боку – вимагає того ж від керованого об‘єкта щодо усвідомлення ним управлінського впливу. Крім цього, головний сенс управлінської діяльності полягає в отриманні нової якості керованого процесу, що неможливо без розумових, творчих зусиль. Специфіка управлінської діяльності пов‘язана з постійним виконанням обов‘язкових дій у складі «команди», вимагає підпорядкування власного

«Я» виконанню певних функцій, узгодження своїх дій із загальними цілями. Управлінська діяльність завжди здійснюється в колективі й передбачає взаємодію одних колективів з іншими, як всередині керуючого суб‘єкта, так і з колективами об‘єктів управлінського впливу, соціальними групами і т.ін. Вона включає багато компонентів: люди, інформація, технічні засоби. Тому лише збалансоване введення в дію всіх елементів управління надає йому раціональність і ефективність. Основним змістом управлінської діяльності керівника закладу освіти є планування, організація, спрямування діяльності співробітників на досягнення поставлених цілей та особиста відповідальність за своєчасне прийняття і реалізацію управлінських рішень. Головним обов‘язком керівника є досягнення цілей організації. Одним з основних інструментів – налагодження ефективного спілкування з людьми, оскільки саме вони є основою будь-якої організації. Саме персонал організації формує організаційну культуру, внутрішній клімат організації та впливає на ефективність її діяльності. Висока ефективність професійної діяльності керівника сучасного закладу освіти зумовлена передусім адекватністю засобів, що використовуються ним у процесі вирішення конкретних завдань. Наука управління має, здавалося б, всі необхідні напрацювання для ефективної організації управління: загальнотеоретичну базу, в рамках якої виявлено основні закономірності розвитку управлінських процесів; принципи функціонування організаційної структури органів управління; десятиліттями апробовані методи й прийоми управління. Однак, незважаючи на те, що «наукові методи управління мають у своєму арсеналі загальні принципи і методи впливу на будь-який керований об‘єкт», все ж «безсумнівно, що кожен об‘єкт управління характеризується істотними особливостями і відмінностями» [7, с. 29]. Вивчення певних тенденцій в управлінні навчальним закладом створило можливість визначити деякі специфічні закономірності цього процесу, тобто стійкі взаємозалежності, що впливають на регулювання та рівень цілісності всієї системи (навчальний заклад), а також її розвиток. До них належать: закономірність відповідності технології керівництва навчальними закладами загальнодержавним механізмам; взаємовпливу керівної та керованої підсистем (за вирішальної ролі першої); прогнозованості керівництва навчальними закладами; взаємозалежності між компетентністю керівництва і результатами, ефективністю

управління; залежність ефективності керівництва від розвитку творчого потенціалу складу викладачів; перспективної плановості і конкретного моделювання діяльності колективів; відповідності структури управління її меті; залежності якості управління від якості зворотного зв‘язку, надійності системи інформаційного забезпечення. Принципи управління випливають з закономірностей і виступають в якості основних положень, які орієнтують керівника, директора, менеджера в практичній діяльності. До основних принципів належать: цілеспрямованість, гуманізація управління педагогічними системами, системність і цілісність в управлінні; раціональне поєднання централізації і децентралізації, єдність єдиноначальності та колегіальності, об‘єктивність і повнота інформації в управлінні педагогічними системами. Принцип цілеспрямованості управління відображає вимогу ставити цілі з урахуванням їх оптимальності та реальності, соціальної значущості і перспективності. Перспективність і соціальна значимість цілі відображають безперервний характер розвитку навчального закладу як складного соціального організму. Демократизація і гуманізація управління педагогічними системами передбачає передусім розвиток самодіяльності та ініціативи керівників, вчителів, учнів. Це можливо за умови відкритості обговорення і прийняття управлінських рішень. Гласність в управлінні школою ґрунтується на відкритості, доступності інформації. Управління педагогічними системами має ту незаперечну особливість, що обмежитися тут лише впливом неможливо, необхідно співробітництво, співуправління, самоврядування. Утвердження гуманістичних цінностей у сучасному суспільстві висуває на пріоритетні позиції цінність самої особистості, багатство її духовного світу. Затвердження суб‘єкт-суб‘єктних відносин, перехід від монологу до діалогу в педагогічній діяльності – конкретні форми прояву гуманізації процесу освіти. Системний підхід в управлінні школою спонукає керівника мати ясне уявлення про школу як систему, її основні ознаки, що складають цю систему в цілісності, що і є її (системи), першою ознакою. Однак в управлінні школою важливо бачити не тільки її основні частини, а й ті зв‘язки і відносини, які виникають, складаються або руйнуються між цими частинами. Інакше кажучи, яка структура цієї системи, які компоненти виступають в якості системоутворюючих, така і перспектива розвитку цих зв‘язків і відносин. Отже, наявність структури і становить другу ознаку системи. Третій компонент системи має власні

особливості й характеристики, але в своїй взаємодії вони утворюють нову, інтегративну властивість системи. Стійкість інтегративної властивості визначається цілісністю системи. Четверта властивість системи – її тісній і специфічний зв‘язок із зовнішнім середовищем. Системність і цілісність в управлінні школою передбачають також взаємодію і взаємозв‘язок управлінських функцій в діяльності її керівника та педагогічного колективу. Реалізація цього принципу виключає однобічність в управлінні, коли головною і вирішальною функцією визнається одна з них. Даний принцип підкреслює, що управлінська діяльність послідовна, логічна, взаємовигідна, всі її функції в рівній мірі важливі. Раціональне поєднання централізації і децентралізації – наступний принцип управління освітніми системами. Централізація в управлінні сковує ініціативу керівників нижніх рівнів, учителів та учнів, вони стають просто виконавцями прийнятих без їх участі та бажання рішень. В умовах односторонньої централізації відбувається дублювання управлінських функцій, втрата часу, перевантаження як керівників, так і виконавців. Заперечення централізації на догоду децентралізації може привести до зниження ролі керівника й адміністрації в цілому, втрати аналітичних і контролюючих функцій управління. Саме поєднання централізації і децентралізації в управлінні забезпечує діяльність керівників адміністративних і громадських органів в інтересах всього колективу школи, створює умови для обговорення та прийняття управлінських рішень на професійному рівні, виключає дублювання і підвищує координацію дій усіх структурних підрозділів системи. Реалізація принципу єдності єдиноначальності і колегіальності спрямована на подолання суб‘єктивності, авторитаризму в управлінні цілісним педагогічним процесом. В управлінській діяльності важливо спиратися на досвід і знання колег, організувати їх на розробку та обговорення рішень, зіставляти різні точки зору, проводити їх обговорення і приймати оптимальне рішення. Колегіальність разом з тим не виключає особистої відповідальності кожного члена колективу за доручену справу. Реалізація принципу єдності єдиноначальності й колегіальності в управлінні навчально-виховним процесом знаходить своє втілення в діяльності різного роду комісій і рад, що діють на громадських засадах, в роботі зльотів, конференцій, де необхідний колективний пошук і персональна відповідальність за прийняті рішення. Державно-громадський характер управління освітою створює реальні можливості в центрі й на

місцях для затвердження в практиці принципу колегіальності. Ефективність управління педагогічними системами значною мірою визначається наявністю достовірної та необхідної інформації. Об‘єктивність і повнота інформації протиставлені неконкретності, поверховості у відборі, аналізі та обробці інформації. Труднощі з використанням інформації в управлінні часто пов‘язують з інформаційним надлишком або, навпаки, з її недоліком. Роль інформації в управлінні не можна розуміти однобічно, тобто як збільшення інформації, так і її відсутність ускладнюють процес прийняття рішень, оперативне регулювання їх виконання. Важливим поняттям теорії та практики управління в освіті є поняття про функції, які відображають основний зміст управлінської діяльності. Л. Балабанова та О. Сардак зазначають, що управлінська діяльність менеджера передбачає розподіл функцій, повноважень, відповідальності. Авторки вважають, що менеджеру необхідно виконувати та поєднувати управлінські функції, а саме: адміністраторську (розробка та реалізація кадрової політики); стратегічну (планування та прогноз можливих подій); експертно-консультативну (реалізація професійної компетентності, делегування повноважень та його використання у повсякденній роботі, консультування підлеглих); представницьку (представлення колективу на різних рівнях внутрішньоорганізаційних вертикалі та горизонталі); виховну (реальні повсякденні вчинки); психотерапевтичну (створення атмосфери психологічного комфорту у колективі); комунікативно-регулюючу (регулювання та координація індивідуальних зусиль членів організації з подальшою трансформацією та переводом у єдиний упорядкований організаційний процес); інноваційну (внесення певних інновацій у навчальний процес) та дисциплінарну (слідкування за дотриманням внутрішнього розпорядку закладу) [1, с. 15–17].

Т. Шамова класифікує функції менеджера освіти на класичні, діяльнісні та модернізовані. До класичних управлінських функцій керівника освітньої установи віднесено функції: прийняття управлінського рішення, організації і планування, координації, регулювання, коригування, обліку і контролю, за допомогою яких керівник забезпечує функціонування навчального закладу; до діяльнісних – діагностична, фінансово-економічна, науково-методична, науково-дослідна, суспільно-педагогічна, аналітична, за допомогою яких керівник забезпечує

ефективність функціонування і розвитку освітньої установи; до модернізованих – прогностична, політико-дипломатична, представницька, менеджерська, консультативна, за допомогою яких керівник установи освіти створює умови для розвитку педагогічного колективу, позитивний імідж навчального закладу, розвиває власну творчість, набуває навиків дипломатичності й участі в роботі громадських, наукових, суспільнополітичних та інших організацій, навчається самостійної фінансовогосподарської діяльності, в цілому створює конкуренто-спроможний заклад [17, с. 7].

Загальні функції управління наповнюються певним змістом лише при їх застосуванні для вирішення завдань існування конкретної системи (наприклад, навчального закладу). Сукупність цих завдань становить зміст управлінської діяльності адміністрації школи, педагога, учня і утворює їх цільові функції [9, с. 43]. У комплексі ці функції відображають хід і послідовність певних управлінських впливів, їх завершений цикл. Кожна управлінська дія починається з ухвалення рішення або планування, а закінчується підсумковим контролем з аналізом результативності та ефективності реалізації даного управлінського рішення. Функція планування передбачає рішення про те, якими повинні бути цілі навчального закладу і що потрібно робити, щоб досягнути цих цілей. Планування надає усім процесам скоординованість, що дозволяє найбільш повно, комплексно, якісно та швидко вирішувати різноманітні завдання. Інша функція менеджменту – організаційна, спрямована на виконання прийнятих рішень. Цим займаються вчителі, діти, батьки, представники громадськості. Тому при організації будь-якої справи важливо розглянути її з точки зору використання та реалізації можливостей людського фактора. Організатор вирішує такі питання, як попередній підбір виконавців, їх розподіл по місцях роботи, за часом, за послідовністю входження в колективну справу. Кадрова функція полягає в тому, щоб забезпечити комплектування штатів, призначення на посади компетентних фахівців. До цієї функції входять: облік, оцінка та відбір кандидатів на посаду; встановлення заробітної плати; професійна підготовка та різні види підвищення кваліфікації; професійне зростання, атестація кадрів; просування по службі та переміщення кадрів. Основними складовими раціонального розподілу педагогічних та адміністративних кадрів є їхня професійна, психологічна і загальнокультурна відповідність посадам, які

вони обіймають, готовність до організаційнопедагогічної діяльності, динамізм, комунікабельність у відносинах з людьми, відданість шкільній справі. Під час розподілу функціональних обов‘язків треба завжди виходити з наявної нормативної бази, яка має чітко визначати права та обов‘язки працівників і підрозділів. Наступна функція – керівництво – стосується питань делегування повноважень, міжособистісних відносин між керівниками і підлеглими в колективах, вибору методів і стилю керівництва. Керівництво передбачає стимулювання і мотивацію, тобто діяльність зі створення стійких спонукальних мотивів до високоефективної праці. Управління передбачає здійснення суб‘єктом управління низки послідовних операцій: підготовку й прийняття рішень, організацію виконання рішень, контроль за їх виконанням та підбиття підсумків. Створення мережі відносин, які забезпечують цілісність системи управління, стабільність її компонентів, доцільність координації і субординації між ними. Остання функція – контроль – означає оцінку і коректування діяльності підлеглих для забезпечення того, щоб результати роботи відповідали запланованим. При цьому проводиться зіставлення результатів з цілями і планами, з‘являються негативні відхилення і за допомогою заходів з їх коригування досягається виконання намічених програм і цілей. Важливими елементами контролю є облік і аналіз. За допомогою обліку ведуться спостереження, збір та обробка даних, що характеризують керований процес. До контролю, як до однієї з основних функцій управління, пред‘являється низка вимог. Він повинен бути систематичним, оперативним, об‘єктивним і економічним. Це дозволяє своєчасно вносити корективи, доповнення, уточнення до плану, що створює сприятливу ситуацію для управління, не перетворюючи його на процес виправлення недоліків та розв‘язування складних і застарілих проблем. Ефективність управління багато в чому визначається застосовуваними методами управління, які являють собою сукупність способів впливу на керований об‘єкт. Метод управління можна визначити як спосіб впливу на керовану систему для реалізації поставлених завдань. Методи управління часто доповнюють один одного, їх вибір орієнтований на економічну доцільність, своєчасність і доступність будь-якого з основних методів. В управлінні розрізняють такі методи:

1. Економічні методи керівництва (методи економічного стимулювання) – виявляються в організації планування, матеріального

заохочення, фінансування витрат і т. ін. Вони повинні реалізуватися шляхом втілення в життя важливого принципу: «Від кожного за здібностями, кожному за працею». У міру вдосконалення нашого суспільства, очевидно, будуть змінюватися і методи економічного стимулювання педагогічних працівників. Необхідно, щоб ці методи відповідали кількості й якості праці у зв‘язку з тим, що педагогічний стаж не є абсолютним показником можливої ефективності педагогічної діяльності. Дослідження в даному напрямі дозволяють вводити оплату за категорії, звання та впроваджені педагогічні інновації.

2. Адміністративно-правові методи (організаційно-розпорядні) – зумовлені необхідністю централізованого керівництва. Вони реалізуються шляхом регламентування діяльності виконавців, її нормування, інструктування виконавців у формі вказівок, розпоряджень, наказів, вимог. За допомогою цих методів здійснюються добір, розстановка і виховання кадрів, розробляються і впроваджуються посадові інструкції. Адміністративні методи важливі й потрібні, але керувати тільки з їх допомогою в даний час нераціонально і неефективно. Застосування цих методів значною мірою сприяє формуванню авторитарного стилю управління, а не розвитку творчих здібностей членів педагогічного колективу.

3. Організаційні методи – поширюються на певні організаційні структури управлінського апарату, встановлення кола прав і обов‘язків, методи організаційної роботи (підбір і розстановка кадрів, оперативний контроль і аналіз тощо), визначення системи управлінських рішень (їх підготовка, прийняття та реалізація). Ці методи реалізуються шляхом широкого залучення працівників до управління, розвитку в ньому демократичних засад за допомогою широкого обговорення основних проблем та їх подолання, охоплення членів колективу методичним навчанням, розвитку в колективі здорової конкуренції. Використання даних методів сприяє формуванню сумлінного ставлення до праці, почуття обов‘язку і відповідальності за доручену справу, вихованню економного та бережливого ставлення до різних видів власності, розвитку громадської активності викладачів та учнів.

4. Соціально-психологічні методи – пов‘язані з вивченням соціального складу і умов роботи цілих колективів та індивідуальних особливостей працівників. Реалізуються у формі поради, прохання,

побажання, вимогливого і коректного розпорядження, заохочення і подяки. За допомогою цих методів здійснюється планування соціального розвитку колективу, в ньому встановлюється сприятливий психологічний клімат, підвищуються творча активність, ініціативність всіх працівників навчального закладу, формуються групова самосвідомість і почуття колективної відповідальності, вивчаються і освоюються позитивні, соціально значимі моделі трудової діяльності. Ці методи спираються на використання різних форм колективного та індивідуального морального заохочення, враховують індивідуальні психологічні особливості членів колективу. Таким чином, управлінська діяльність сучасного менеджера освіти визначається загальними закономірностями управління й має специфічні особливості, які полягають у способах постановки і досягнення соціально значущих цілей у конкретних умовах. Вона орієнтована як на процес діяльності, так і на кінцевий її результат. Основним змістом управлінської діяльності керівника закладу освіти є планування, організація, спрямування діяльності співробітників на досягнення поставлених цілей та особиста відповідальність за своєчасне прийняття і реалізацію управлінських рішень. Висока ефективність професійної діяльності керівника сучасного закладу освіти зумовлена закономірностями, принципами, функціями управління та адекватністю методів, що використовуються ним у процесі вирішення конкретних завдань. До закономірностей управлінської діяльності належать: закономірність відповідності технології керівництва навчальними закладами загальнодержавним механізмам; взаємовпливу керівної та керованої підсистем (за вирішальної ролі першої); прогнозованості керівництва навчальними закладами; взаємозалежності між компетентністю керівництва і результатами, ефективністю управління; залежність ефективності керівництва від розвитку творчого потенціалу складу викладачів; перспективної плановості і конкретного моделювання діяльності колективів; відповідності структури управління її меті; залежності якості управління від якості зворотного зв‘язку, надійності системи інформаційного забезпечення. До основних принципів управління відносять: цілеспрямованість, гуманізація управління педагогічними системами, системність і цілісність в управлінні; раціональне поєднання централізації і децентралізації, єдність єдиноначальності та колегіальності, об‘єктивність і повнота інформації в управлінні педагогічними системами.

До функцій управлінської діяльності менеджера освіти відносять: планувальну, організаційну, кадрову, керівну, контролюючу. Ефективність управління багато в чому визначається застосовуваними методами управління: економічними, адміністративно-правовими, організаційними, соціально-психологічними. «*Управляти – це значить: передбачати, організовувати, розпоряджатися, узгоджувати, контролювати», казав Анрі Файоль*

Установити ефективність навчально – виховного процесу, якість створення умов для його проведення, впливу керівника на якість роботи школи неможливо без належної оцінки результатів його діяльності, які безпосередньо залежать від управлінських компетенцій, які В.Маслов трактує «як сукупність знань і вмінь, необхідних для виконання конкретних функцій, що відображають основні напрямки, види і форми управлінської діяльності і загалом складають базову основу моделі посадової компетенції» [2].

Стиль управління – це органічне поєднання ініціативи й дисциплінованості, діловитості й цілеспрямованості. Він повинен забезпечувати високу якість і результативність усієї навчально – виховної роботи.

Діапазон методів контролю є надзвичайно широким: вивчення планової документації, відвідування та аналіз методичних заходів, бесіди з учителями, звіти окремих учителів, кафедр, вивчення рівня знань, умінь, навичок учнів, їхньої вихованості, обговорення наслідків, вивчення в школі передового педагогічного досвіду тощо.

Відомий російський вчений М. Поташник доводить, що школа – це живий організм, що постійно розвивається. Вона має свою індивідуальну поведінку, свої манери реагування на різні події, зміни зовнішнього середовища; свої можливості; рівень компетентності та професіоналізму; свій темперамент, емоційний настрій; свою історію, біографію, долю; свою систему моральних цінностей; вона розвивається завдяки своїм особливостям, внутрішнім закономірностям. Тобто школа має свою філософію організації [19]

Управління навчальним закладом – це цілеспрямована, активна взаємодія керівника з іншими учасниками освітнього процесу з метою забезпечення координації зусиль щодо оптимального функціонування установи та переведення її на більш високий якісний рівень [6].

Управління розвитком освітнього закладу – це вид управлінської діяльності, який спрямований на переведення установи в режим розвитку та забезпечення якісно нових освітніх результатів.

Таким чином, управління функціонуванням навчального закладу покликане забезпечити використання наявного потенціалу. Його об‘єктом виступає навчально – виховний процес та інші системи, які його забезпечують: матеріально – технічна, кадрова, фінансова тощо. Управління розвитком повинно забезпечувати збільшення потенційних можливостей закладу за рахунок засвоєння певних нововведень. Тому об‘єктом управління розвитком виступають інноваційні процеси та процеси, що їх забезпечують. Управління функціонуванням орієнтоване на сьогоднішні потреби, а управління розвитком – на майбутнє [7].

Порівняння режимів функціонування та розвитку закладу освіти та відповідної управлінської діяльності представлено М. М. Поташником. З огляду на вищесказане управління розвитком школи – це частка тієї діяльності керівника, під час якої засобами аналізу планування, організації, контролю та регулювання інноваційних процесів забезпечується цілеспрямованість та узгодженість діяльності колективу освітньої установи щодо збільшення потенціалу та, як наслідок, отримання якісно нових результатів освіти [19].

2.4. Планування освітньої діяльності у закладі освіти

На всіх стадіях розвитку закладу освіти наукові школи та науковці особливу увагу зосереджували на функції планування як підготовчому етапі управлінської діяльності керівника. І це не випадково, оскільки в плануванні реалізується не лише цільовий компонент освітнього процесу як системи, але й аналіз прогнозування внутрішнього і зовнішнього середовища школи, потреб і можливостей, вироблення різноманітних концепцій, самоаналіз ефективності планування тощо.

Теорія управління освітою і загальноосвітньою школою, зокрема, планування як однієї з основних функцій управління розроблялась Є. Березняком, В. Бондарем, Л. Даниленко, Г. Дмитренком, Г. Єльниковою, Ю. Конаржевським, В. Лазарєвим, В. Масловим, Н. Островерховою, М. Поташником,М. Сунцовим, Г. Федоровим, Є. Хриковим та ін. Основою системного підходу до планування діяльності

ЗНЗ є нормативно-правова база щодо функціонування загальної середньої освіти: Конституція України, Національна доктрини розвитку освіти України у XXI столітті, Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Закони України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Положення про загальноосвітній навчальний заклад,Міська цільова програма «Освіта Києва. 2011-2015 рр.», законотворчі документи щодо експериментальної та інноваційної діяльності в ЗНЗ тощо. Проте нормативно-правова база та теоретичні напрацювання в повній мірі не забезпечують керівника закладу освітит інструментами для підтримки того освітнього рівня, який заявлений закладом освіти, постійно піклуватись про оновлення і розвиток саме свого навчального закладу, створення позитивного власного іміджу. Тому особливо актуальною в управлінській діяльності постає проблема здійснення дієвого, ефективного планування діяльності закладу освіти, створення планів, які за своїм призначенням поєднували б стабільне функціонування педагогічної системи і певний її розвиток, демонстрували усі суттєві відмінності, які саме дозволяють закладу освіти бути привабливим, успішним та конкурентоспроможнім у галузі освітніх послуг Школа являє собою систему спільної діяльності людей (вчителі, учні, батьки, громадськість). Управляючи спільною діяльністю, керівнику закладу освіти необхідно визначити, яких результатів хочемо досягти в майбутньому, проаналізувати, які можливості є для досягнення бажаних результатів, визначити склад та структуру майбутніх дій, передбачити та оцінити наслідки. Управління – це процес планування, організації, мотивації і контролю, необхідний для формулювання і досягнення мети організації (Хриков Є. М, с.125). Дані функції охоплюють всі види управлінської діяльності щодо створення матеріальних цінностей, фінансування, маркетингу тощо. Планування як функція управління передбачає виконання завдань, над розв‘язанням яких працюватиме педагогічний колектив навчального закладу. Планування – процес розроблення і вибору цілей розвитку організації та прийняття рішень, необхідних для їх досягнення (Підготовка керівника середнього закладу освіти, 2004). Від вміння правильно спланувати роботу значною мірою залежить ефективність навчально-виховного процесу в закладі освіти.

Планування є первісною з-поміж решти функцій управління, оскільки прийняті в процесі реалізації рішення, визначають характер

здійснення всіх інших функцій управління. Планування – функція управління, що полягає у визначенні цілей навчального закладу та розробці програм їх досягнення. Як функція, планування – досить поширена управлінська дія. Безперечно, вона є практичною, оскільки має розрахунковий потенціал, найбільш наближений до реальних можливостей об‘єкта. Водночас планування – дещо ідеальне, оскільки стосується майбутнього об‘єкта. Тому воно як управлінська дія не дає абсолютної гарантії досягнення запланованої ефективності управлінських рішень. Ця якість забезпечується завдяки вико нанню трьох прикладних функцій: регулювання, координації та контролю (Макарова Т.М., 2007, с.38). Процес планування – це розробка змісту та послідовності дій для досягнення визначеної мети, перспектив, завдань управління. Процес планування здійснюється у часі та у просторі, тому обмежений часом та колом виконавців. Аналізуючи різні підходи до поняття «планування» діяльності закладу освіти приходимо до висновку, що це систематичний вплив суб‘єкта управлінської діяльності на соціальний об‘єкт для досягнення мети, забезпечення нормального функціонування та розвитку з урахуванням змін зовнішнього і внутрішнього середовища.

У схематичному варіанті функцію планування можна представити як послідовність: місія – загальна мета – стратегічні цілі – цілі – завдання – комплекс заходів – прогнозовані результати. Забезпеченню узгодженості планових дій керівника закладу освіти сприяє розроблення управлінського циклу планування.

Мета планування полягає у визначенні перспектив, прогнозуванні кінцевих результатів, шляхів їх досягнення. Забезпечення процедури планування – найважливішого управлінського аспекту раціонально використати результати опитувальника «Особливості планування в сучасних умовах» та технологію «дерева цілей». цілеспрямовано регулювати процес навчання і виховання, вибирати такі дії, які забезпечували б ефективність виконання визначених завдань. Планування як складова частина управлінського процесу передбачає визначення стратегічних і тактичних цілей діяльності навчальних закладів. Планування – найважливіша функція управління навчальним закладом. Важливим у плануванні є визначення завдань, які треба виконати. Ця початкова стадія управління охоплює: діяльність колективу в перспективі, поточну діяльність і детальне програмування. Планування є постійним, а

не одноразовим процесом, хоч періодично повторюється, тому що: • після досягнення первинної мети навчальний заклад не припиняє свого існування, а ставить нові завдання; • через постійні зміни зовнішнього середовища фактичний стан справ у навчанні і вихованні постійно не відповідає зростаючим вимогам. Удосконалення освітнього процесу більшою мірою залежить від наукової організації планування всієї діяльності школи. За своєю суттю управління вимагає від того, хто його здійснює, уміння планувати результат.

Планування, це процес розроблення і відбору цілей розвитку організації та прийняття рішень та їх виконання. В системі управління закладом освіти планування роботи займає одну з головних його функцій. Від правильно спланованої роботи залежить ефективність навчально-виховного процесу в закладі загальної середньої освіти. Як функція, планування – поширена управлінська дія. Безперечно, вона є практичною, оскільки має розрахунковий потенціал, найбільш наближений до реальних можливостей об͟єкта. Водночас, планування – дещо ідеальне, оскільки стосується майбутнього об͟єкта. Тому воно, як управлінська дія, не дає абсолютної гарантії досягнення запланованої ефективності управлінських рішень. Ця якість забезпечується завдяки виконанню трьох прикладних функцій: регулювання, координації та контролю [4, с.38]. Процес планування включає в себе розробку змісту та послідовності дій для досягнення поставлених завдань, мети, перспектив управління. Процес планування здійснюється на певний період з визначенням певних виконавців. Планування, це постійний вплив суб͟єкта управлінської діяльності на соціальний об͟єкт для досягнення мети, забезпечення нормального функціонування та розвитку закладів загальної середньої освіти з урахуванням змін зовнішнього і внутрішнього середовища. Забезпеченню ефективності планових дій керівника закладу освіти сприяє розроблення управлінського циклу планування. Його основою є аналіз результатів роботи за попередній період діяльності. На сучасному етапі розвитку закладів загальної середньої освіти доцільно використовувати для самоаналізу модель CAF, SWOT-аналіз, що сприяють всебічній характеристиці досягнутих результатів. Модель CAF (Common Assessment Framework – загальна схема оцінювання) сприяє визначенню цілісної картини організації та формує комплексний підхід до аналізу її діяльності. До оцінки ключових результатів відносяться: визначення ступеню

досягнення головної мети, оцінка впливів на зовнішнє оточення, ефективність використання всіх ресурсів, задоволення інтересів та потреб учасників навчально-виховного процесу в закладі освіти [5, с.150-153]. Ця модель є механізм самооцінки організації з метою аналізу роботи та покращення її діяльності. Отже, удосконалення навчально-виховносвітнього процесу процесу залежить від якості планування всієї діяльності школи. Процес управління вимагає від того, хто його здійснює, уміння планувати на результат, регулювати навчально-виховний процес в закладі загальної середньої освіти, вибирати такі дії, які забезпечували б ефективність виконання визначених завдань. Планування, як початкова стадія управління, охоплює: перспективну діяльність колективу та поточну діяльність. Планування – не одноразовий процес а постійний. Цей процес періодично повторюється, тому, що після досягнення мети заклад освіти не припиняє свого існування, а ставить перед собою нові завдання.

Зміст освіти – науково обґрунтована система дидакти- чного та методично сформованого навчального матеріалу для різних освітніх і освітньо-кваліфікаційних рівнів.

Складовим змісту освіти є нормативний та вибірковий компоненти. Нормативний компонент змісту освіти визнача- ють відповідні державні стандарти освіти, а вибірковий – заклад вищої освіти.

Зміст освіти визначають також освітньо-професійна програма підготовки, структурно-логічна схема, навчальні програми дисциплін, інші нормативні акти органів державного управління освітою та вищого навчального закладу; його відображено у відповідних підручниках, навчальних посібниках, методичних матеріалах і дидактичних засобах.

Освітньо-професійна програма містить перелік нормативних навчальних дисциплін із зазначенням загального об- сягу часу (в годинах) для аудиторних занять і самостійної роботи студентів, який відведено для їх вивчення, та форм підсумкового контролю з кожної навчальної дисципліни.

Співвідношення між часом для аудиторних занять і са- мостійною роботою студентів, форми і періодичність проміж- ного контролю визначено в навчальному плані вищого на- вчальногозакладу.

Структурно-логічна схема підготовки визначає науково- методичне структурування процесу реалізації освітньо- професійної

програми (послідовність вивчення навчальних дисциплін, форми і періодичність виконання індивідуальних завдань та проведення контролю тощо).

Досягнення цілей навчання забезпечується відбором навчального матеріалу і дидактичними процесами, які сприяють переведенню його в знання, вміння, навички та особистісні якості фахівця. Зміст навчального матеріалу і фо- рми його трансформації у знання й уміння зафіксовано у від-повідній навчально-програмній документації, основа якої - освітні стандарти, кваліфікаційна характеристика і професіограма фахівця.

Постановці цілей навчання й оптимізації здобуття підготовки фахівців заданої кваліфікації і профілю передує розробка моделі професійної діяльності фахівця — професіограма.

Професіограма — документ, що регламентує технологію побудови вимог, які професія висуває до особистісних якостей, психологічних здібностей, психолого-фізичних можливостейлюдини.

Цей документ має забезпечити постановку практичного завдання та організацію його розв‘язання з метою оптимізації та підвищення ефективності професійної діяльності фахівця конкретного профілю. У професіограмі відображено такі ас- пекти професійної діяльності, як соціальні, соціально-
економічні, історичні, технічні, технологічні, правові, гігієнічні, психологі чні, фізіологічні і соціально -психологічні. Обсяг, глибина і діяльність їх вивчення залежать від соціального замовлення.

Реально навчальний процес здійснюють на основі освітньо-кваліфікаційних характеристик, освітньо-професійної програми, навчального плану і програм.

Питання дидактичного планування (методика складання каліфікаційних характеристик, освітньо-професійної програми, навчальних планів і програм, систематизація матеріалу з урахуванням міжпредметних і внутрішньопредметних зв‘язків) докладно висвітлено в педагогічній літературі. Зміст навчально-нормативних документів, які розробляють, має відображати результати попереднього дидактичного прогнозування. У зв‘язку з цим слід уточнити функції освітньо-кваліфікаційних характеристик, освітньо-професійної програми, навчального плану і навчальних програм — документів, які фактично прогнозують зміст підготовки майбутніх фахівців.

Існують різні підходи до визначення сутності поняття «освітньо-кваліфікаційна характеристика» (ОКХ). Проте очевидно, що головне її призначення — слугувати еталоном кваліфікації фахівця цього профілю. Тому в кваліфікаційних характеристиках потрібно конкретно вказати не тільки вимоги до особистісних характеристик майбутнього спеціаліста, а й до компонентів його трудової діяльності, рівні виконання відповідних трудових процесів.

Освітньо-кваліфікаційна характеристика — офіційний і стабільний документ, поряд із освітнім стандартом та навчальним планом, який діє впродовж досить тривалого часу. Кваліфікаційні характеристики створюють для опису цілей підготовки кваліфікованих кадрів і вони слугують для оцінки ступенямайстерностіфахівців.

Загалом ОКХ містить такі положення:

діяльнісне призначення фахівця із вказівкою його кваліфікації. Також потрібно зазначити його спеціалізацію (дослідницька, проектно-конструкторська, проективно-технологічна, сервісно профілактична, організаційно-комерційна, культурно- просвітницька, педагогічна тощо);

вимоги до знань і умінь, яким повинен відповідати випускник ВНЗ. У розділі «Вимоги до знань» виок- ремлюють загально-професійні вимоги (для групи спеціальностей) і спеціальні (характерні для певного фаху) знання, а в розділі «Вимоги до умінь» — перелік умінь, якими має володіти фахівець загалом, а також кваліфікаційні вміння, якими має володіти у своїй діяльності молодший спеціаліст чи спеціаліст;

вимоги до підготовки фахівців виявляють особливо- сті спеціальності і встановлюють необхідний обсяг професій, соціальних і громадських функцій і завдань, які випускники ЗВО повинні вміти розв‘язувати в практичної діяльності.

Положення, зазначені в ОКХ, зазвичай, сформульовані на соціологічному і виробничому рівнях. Тому науково-педагогічним працівникам необхідно трансформувати ці завдання до педагогічного рівня.

Удосконалюючи ОКХ, потрібно: враховувати динаміку розвитку техніки, зміни вимог нормативних керівних документів, що регламентують виробничо-економічний процес; використовувати відомості анкет-характеристик випускників ЗВО; вивчати виробничу

ситуацію і функціональні обов‘язки; узагальнювати думки провідних фахівців і слухачів факультету підвищення кваліфікації.

Головними засобами діяльності фахівців вищої ланки є засоби духовні й матеріальні. Духовні засоби праці фахівця — його уміння й навички, якими він користується в процесі своєї діяльності. Матеріальні містять комплекс виробничого устаткування, приміщень і споруд, контрольно-вимірювальну апаратуру, діагностичне устаткування, інформаційно-обчислювальнутехніку, засоби механізації і автоматизації.

Додаткові засоби діяльності – нормативно-технічні матеріали, керівні документи, стандарти, галузеві нормативи, правила техніки безпеки виробничої санітарії тощо, що регламентує процес виробництва та економічну життєдіяльність людства і природи.

Освітньо-професійна програма – державний нормативний документ, у якому узагальнено зміст навчання, установлено вимоги до змісту, обсягу та рівня освітньої й професійної підготовки фахівця за певною спеціальністю певного освітньо-кваліфікаційногорівня.

Нормативні документи, що визначають зміст освіти. *Навчальний план* – нормативний документ, що його складає вищий навчальний заклад на підставі освітньо-професійної програми та структурно-логічної схеми підготовки, у ньому подано перелік та обсяг нормативних і вибіркових навчальних дисциплін, послідовність їх вивчення, конкретні форми проведення навчальних занять (лекцій, лабораторних, практичних, семінарських, індивідуальних занять, консульта- цій, навчальних і виробничих практик) та їх обсяг, графік навчального процесу, форми і засоби проведення поточного й підсумкового контролю. У навчальному плані вказано й час, відведений на самостійну роботу.

Навчальний план розробляють на весь період реалізації відповідної освітньо-професійної програми і затверджує керівник закладу вищої освіти.

У ньому реалізовано цілі та завдання виховання майбутнього фахівця, основні принципи добору наукової інформації, її систематизації з урахуванням міжпредметних зв‘язків і логіки викладу матеріалу. Тут знаходять своє втілення ідеї розвитку особистості на основі органічного поєднання загальної, політехнічної і професійної освіти, з‘єднання навчання з продуктивною працею, розвитку творчого мислення та пізна-

вальної активності студентів, їх самостійності в надбанні знань, зв‘язку теоретичної й практичної підготовки, спадкоємності з іншими типами навчальних закладів.

Науково обґрунтовані принципи побудови навчальних планів розробляють на різних рівнях професійної підготовки кадрів. Узагальнюючи досвід таких досліджень, можна висунути незалежно від їхньої кваліфікації і профілю такі основні принципи побудови навчальних планів підготовки фахівців, а саме:

гуманістичного спрямування, орієнтований на задоволення освітніх запитів особистості, виховання високоморальних загальнолюдських якостей майбутнього фахівця;

науковості, який передбачає відповідність отримання освіти до рівня й перспектив розвитку науки, формування в студента наукового світогляду на основі правильних уявлень про загальні і спеціальні методи наукового пізнання, засвоєння основних закономірностей процесу пізнання;

систематичності й послідовності, потребує розміщувати навчальні дисципліни з урахуванням логіки досліджуваної наукової системи знань і закономірностей розвитку наукових понять у свідомості студентів;

доступності, що враховує рівень підготовки студентів;

*єдності навчання, виховання розвитку, який пе*редбачає нерозривний зв‘язок навчання з формуванням світоглядних, поведінкових і творчих якостей особистості кожного студента;

гуманітаризації, який передбачає залучення до змісту всіх навчальних курсів (не тільки гуманітарних, й природничо-математичних, технічних і виробничо-технологічних) відомостей про роль і місце в соціальному, економічному і науково-технічному прогресі, його відповідальності за майбутнє цивілізації і духовних скарбів;

зв’язку теорії з практикою за умови базової ролі теорії, який передбачає необхідність підведення студентів до розуміння значення теорії в житті, практиці, виробничій праці; розвитку в них здібностей умілого застосування засвоєних знань, умінь і навичок для розв‘язання завдань практичного і виробничого характеру;

політехнічний, який передбачає цілісність загальної політехнічної і професійно-політехнічної освіти й забезпечує професійну мобільність

фахівця, його здатність орієнтуватися в системі громадського виробництва, за найкоротший термін адаптування до змін та змісту праці;

професійної спрямованості, який передбачає загальну орієнтацію всіх студійованих дисциплін на ос- таточні результати навчання студентів, пов‘язані з набуттям конкретної спеціальності;

стабільності й динамічності, який передбачає наявність стабільної (базової) частини вивчення на- вчальних предметів і динамічної (спеціальної) частини, змінюваної з урахуванням вимог виробництва до підготовки фахівців;

уніфікації і диференціації, зумовлений об‘єктивними особливостями і закономірностями характеру, змісту праці фахівців цього профілю і кваліфікації і та врахуванням індивідуальних особливостей студентів*;*

спадкоємності змісту освіти, а також з різноманітними видами неформальної освіти й самоосвіти;

інформаційної технологічності навчання, орієнтований на застосування в освітньо-виховному процесі педагогічно виправданих засобів інформаційної та комп‘ютерної техніки (персональних комп‘ютерів, інформаційних банків даних і знань, комп‘ютерних експертних систем тощо).

Характерною рисою нового покоління навчальних пла- нів системи навчання у ЗВО є створення умов, які сприяють самоактуалізації та самореалізації особистості. Ця можливість виявляється у гнучкості системи навчання, покликаної забезпечити врахування індивідуальних пізнавальних особливостей студентів, їхні інтереси та уподобання.

Реалізація цієї ідеї виявляється у блочній побудові навчальних планів з великим вибором елективних курсів, рейтингової системної оцінки знань (кількісною системою «залікових одиниць»), широким спектром можливостей для само- стійної поглибленої професійної спеціалізації; у створенні можливості застосування відкритих систем навчання, які дають змогу організувати навчання студентів за індивідуальними програмами.

Програма навчальної дисципліни. Які функції програми навчальної дисципліни та які вимоги до неї?

На кожний предмет розробляють програму навчальної дисципліни— нормативні документи, щовизначають роль і місце навчального предмета

в системі підготовки фахівців, цілі його вивчення, перелік тем навчального матеріалу, формиорганізаціїнавчання.

Програми навчальної дисципліни забезпечують професійну підготовку фахівців. Їх розробляють у взаємозв‘язку та з метою забезпечити цілісне оволодіння навчальним матеріалом, необхідним для успішного виконання професійної діяльності, запобігти можливому дублюванню, урахувати міжпредметні зв‘язки, визначаючи послідовність вивчення навчальних предметів.

На стадії розв‘язання дидактичного завдання — проектування цілей та змісту навчання, про що вже йшлося, керуються освітньо-кваліфікаційними характеристиками. Після визначення цілей і адекватного змісту навчального предмета розробляють проект програми навчального предмета, а після вибору необхідних форм навчання створюють робочі навчальні програми.

Нині програми навчальних дисциплін, зазвичай, визначають лише обсяг знань, які підлягають засвоєнню. Але функція програми навчальної дисципліни явно недостатня. Крім свого традиційного призначення, програма і пояснювальна записка до неї мають вказувати:

роль і значення відповідної навчальної дисципліни в майбутній професійній діяльності фахівця;

основні перспективні напрями розвитку досліджу- ваної науки й галузі техніки;

обсяг і зміст умінь та навичок, що їх повинні опану- вати студенти;

основні риси творчої діяльності, необхідні для робо- ти майбутнього фахівця, а також характер навчаль- но-пізнавальних проблем і завдань, які сприяють формуванню цих рис;

найважливіші світоглядні ідеї і категорії, які підля- гають засвоєнню на конкретній змістовій основі;

очікувані результати навчання, тобто необхідні рівні засвоєння навчального матеріалу.

Зазначені компоненти програми навчальної дисципліни (ПНД) сукупно є конкретним висловленням цілей навчання за цим навчальним предметом, на досягнення яких мають бути спрямовані зусилля педагога і студентів у процесі навчання. За аналогічною схемою можна конкретизувати цілі навчання з кожного розділу і теми навчальної дисципліни в робочійнавчальнійпрограмі.

Складаючи ПНД, необхідно додатково врахувати низку конкретних вимог, пов‘язаних із необхідністю відображення в них новітніх досягнень науки, техніки технології; забезпечен- ня спадкоємності та єдності загальноосвітньої, політехнічної і професійної підготовки студентів; встановлення раціональних міжпредметних і внутрішньопредметних зв‘язків; виховання зацікавлення спеціальністю, розуміння громадської значущо- сті своєї праці, почуття колективізму, відповідальності, а також підприємливості та ініціативи.

Формування освітньої кваліфікаційної характеристики, навчального плану і навчальних програм — не самоціль. Ці документи, насамперед навчальні програми – найбільш динамічні. Проте вони зможуть успішно виконувати свої функції, якщо їхній зміст безперервно і з певним випередженням адаптуватимуть до нестабільних вимог відповідної галузі господарства. У зв‘язку з цим такі прогностичні завдання, як дослідження тенденцій у змінах характеру, об‘єктів і праці фахівців, а також вивчення перспектив розвитку тієї чи іншої конкретної галузі науки і техніки розв‘язують не епізодично, а безперервно, систематично, унаслідок безперервних змін зазначених об‘єктів прогностичного дослідження.

Це дає підстави поряд із раніше введеним терміном «стратегічне прогнозування» використовувати для позначення безперервного процесу отримання прогностичної інформації термін «оперативно-тактичне прогнозування». Результати такого короткотермінового прогнозування використовують для оперативного корегування змісту навчання в процесі поточного календарно-тематичного і позаняттєвого планування навчального процесу.

Крім того, на основі дослідно-експериментальної роботи, а також під час реального навчального процесу потрібно виробити пропозиції з удосконалення наявних кваліфікаційних характеристик, навчальних планів і програм, які враховують надалі в розробці нових варіантів цієї навчально-програмної документації.

Навчальна література**.** Конкретний зміст навчальних програм висвітлено в навчальній літературі – підручниках, посібниках, довідниках та ін.

Навчальний підручник – книга, що містить основи наукових знань з певної навчальної дисципліни відповідно до мети навчання, визначеної програмою та вимогами дидактики. Підручник за своїм змістом і

структурою має бути чітко спрямованим на виконання певних функцій: освітньої, розвивальної, виховної, управлінської.

І. Підласий виокремлює такі функції підручника:

мотиваційна – передбачає створення таких стимулів для студентів, які б зумовлювали зацікавлення певним предметом зокрема і процесом навчання загалом;

інформаційна – відображає дидактичні цілі та завдання навчання, описує зміст, визначає систему пізнавальних дій з матеріалом, форми навчання та способи контролю;

контрольно-корегувальна – передбачає можливості перевірки, самооцінки та корекції процесу і результатів навчання; а також виконання тренувальних завдань для формування необхідних умінь і навичок.

Підручники мають відповідати певним вимогам:

містити матеріал високого рівня узагальнення і водночас конкретний;

наводити наукові відомості, але бути доступними для студентів, враховуючи особливості їхніх вікових та індивідуальних показників розвитку;

бути інформативними і водночас лаконічними, пов‘язувати навчальний матеріал із додатковою літературою, спонукати до самоосвіти і творчості;

містити необхідні ілюстрації у вигляді картин, карт, схем, діаграм, фотографій;

формулювання основних положень, висновків ма- ють бути гранично ясними і чіткими;

особливе значення має не лише доступність, а й проблемність викладу навчального матеріалу, здатність підручника розвивати пізнавальні інтереси учнів і стимулювати їхнє творче мислення.

Структура підручника:

тексти – основний, додатковий, пояснювальний;

позатекстові компоненти – апарат організації процесу засвоєння змісту, запитання і завдання, інструктивні матеріали (пам‘ятки, зразки розв‘язування завдань, прикладів); таблиці; вправи; ілюстратив- ний матеріал (фотографії, малюнки, плани, карти та ін.).

За характером відображення дійсності тексти можуть бути *емпіричними* (відображати факти, явища, події, містити

вправи, правила) і *теоретичними* (містити

закономірності, теорії, методологічнізнання).

За основним методом викладу матеріалу тексти можуть бути: *репродуктивні, проблемні, програмовані, комплексні.*

Репродуктивні тексти – високоінформативні, структурні, зрозумілі студентам, відповідають завданням пояснювально-ілюстративногонавчання.

Проблемні тексти подають у формі проблемного монологу, в якому для створення проблемних ситуацій позначають суперечності, вирішують проблему, аргументують логіку формуваннядумки.

Програмовані тексти –зміст подано частинами, а для засвоєння кожного інформативного блоку є контрольні запитання.

Комплексні тексти – містять певні дози інформації, необхідні студентам для розуміння проблеми, а проблему визначають за логікою проблемного навчання.

Матеріал підручника необхідно доповнювати додатковою інформацією, бо його зміст надто конспективний і знання, здобуті тільки з нього, будуть обмеженими. Тому, крім підручника, слідвикористовувати додаткові джерела, зокрема навчальні посібники.

Навчальний посібник – книга, зміст якої повністю відповідає навчальній програмі або ж розглядає окремі теми навчального предмета; може містити емпіричний матеріал, що слугує закріпленню основного теоретичного матеріалу. Матеріал посібника розширює межі підручника, містить додаткові, найновіші та довідкові відомості.

До навчальних посібників належать: хрестоматії, словники, збірники задач і вправ, довідники, комплекти карт, таблицьтощо.

Підручники і навчальні посібники сприяють формуванню у студентів навичок самостійної пізнавальної діяльності, самоконтролю, є засобом керівництва їх пізнавальною діяльністю.

Контрольні запитання та завдання:

1. *Розкрийте сутність терміна «зміст освіти». Назвіть основні компоненти змісту освіти.*

2. *Яка різниця між навчальним планом та навчальною програмою?*
3. *Назвіть принципи побудови навчальних планів.*
4. *Які вимоги висувають до складання програми навчальної дисципліни?*
5. *У чому відмінність між навчальним підручником та навчальним посібником?*
6. *Охарактеризуйте особливості структурування навчального підручника.*
7. *Назвіть позитивні та негативні аспекти використання електронних підручників.*

2.5. Організація освітньої діяльності в закладі освіти

Освіта як сфера життєдіяльності людини і як соціальний інститут. Освіта завжди була особливою функцією суспільства і держави, спрямованою на формування та розвиток соціально-значущих якостей кожної людини як члена суспільства й громадянина держави. Через освіту як найбільш масовий соціальний інститут здійснюється вплив на формування свідомості суспільства, регулюються процеси свідомого саморозвитку громадян. Як соціальне й культурне явище, освіта є атрибутом людства, невід'ємним його супутником у поступальному русі еволюційного розвитку. На думку К. Ясперса, історична концепція людського існування в його цілісності повинна включати й майбутнє. Саме освіта спрямовує життя суспільства, перетворюючи його із «суспільства сьогодні» на «суспільство завтра»; формує нове мислення, нове бачення сенсу життя. Сучасна освіта передбачає відкритість майбутньому, а її подальший розвиток повинен спрямовуватися на подолання замкненості й надання освітньому процесу творчого характеру, що потребує нової освітньої моделі, яка відповідала б реаліям постіндустріального суспільства, тим глобальним змінам у всіх сферах життя, які викликані сучасними ІКТ, стрімкими інтеграційними процесами у світі. Освіта як соціальний інститут відповідає за своєчасну та адекватну підготовку людей до повноцінного функціонування в суспільстві. Система освіти не єдиний, але надзвичайно важливий чинник соціалізації людей. Специфічні риси освіти як соціального інституту:

– соціально значущі функції навчання та виховання, підпорядковані суспільним потребам;

– форми закладів освіти, їх певна організація та становище у суспільстві;

– групи осіб, які професійно забезпечують функціонування освіти, певний статус цих осіб у суспільстві;

– регулятори функціонування закладів освіти та субєктів освітньої діяльності (законодавчі та нормативні акти про освіту, професійні характеристики, контрольні установи тощо);

– спеціальні методи освітянської діяльності – навчання, виховання; – свідомо поставлені цілі;

– планомірна, систематична реалізація процесу свідомої\ соціалізації;

– певний зміст освіти – наявність навчальних програм і планів, відповідне дозування матеріалу;

– ефективність освітньої діяльності у формуванні психічних рис людини, розвитку її мислення;

– використання освіти як механізму запобігання соціально небажаних видів поведінки;

– зорієнтованість освітньої діяльності в майбутнє, заангажованість на формування передумов реалізації цього майбутнього.

Сутність освіти як соціального інституту полягає передусім в її соціальних функціях, які у різних країнах і в різні історичні періоди виявляються неоднаково. Функції освіти як соціального інституту:

– соціальна функція освіти – роль, яку освіта як соціальний інститут виконує щодо потреб суспільства або окремих його сфер. На її особливості впливають рівень розвитку та потреби суспільства, окреслені державою соціальна мета та принципи освіти. Аналіз соціальних функцій освіти дає змогу визначити властивості, специфіку, межі освіти як соціального феномену;

– функція професіоналізації є однією з основних у системі освіти та полягає у підготовці кваліфікованих кадрів для всіх сфер суспільного життя. Це зумовлює професійну спрямованість майже всіх ступенів та етапів системи сучасної освіти. Професійна спрямованість у різні часи виявлялася по-різному, що було зумовлено особливостями суспільних і

наукових потреб щодо освіти. Так, спершу єдиною метою функціонування системи освіти був професіоналізм. Відповідно, школи та зміст навчання були вузькоспеціалізованими. Пізніше професійна орієнтація стала менш 38 вираженою, хоча окремі її ланки продовжували здійснювати лише професійну підготовку. Нині роль цієї функції знову зростає – функція взаємодії освіти з соціальною структурою суспільства. У соціологічній науці існують різні погляди на цей процес. Прихильники концепції меритократії (влади найбільш обдарованих) уважають, що система освіти формує і визначає соціально-класову структуру суспільства. З функціоналістської точки зору, освіта – це раціональний спосіб розподілу людей згідно з їхніми здібностями, тобто формування такої системи, в якій найталановитіші й найактивніші люди посідають вищі посади, а сама система освіти сприяє створенню рівних можливостей і сприятливих умов для висхідної мобільності, оскільки в закладах освіти оцінюють людей за їх досягненнями, незважаючи на класову належність, расу, стать тощо; – виховна функція системи освіти полягає у формуванні за допомогою цілеспрямованої діяльності певних соціальних рис і світогляду майбутніх поколінь, визнання ними норм поведінки, ціннісних орієнтацій, що панують у суспільстві. Тобто це функція, спрямована на підготовку молоді до виконання певних соціальних обов‘язків. За допомогою освіти також зберігаються культурні цінності, які передаються від одного покоління до іншого; – функція загальноосвітньої підготовки. Деякі дослідники розглядають її як аспект виховної функції, називаючи гуманістичною, «розвивальною». Загальноосвітня підготовка допомагає розширити межі професіоналізму, розкриває простір для ерудиції та світогляду. Зокрема, фахова підготовка неможлива без попередньої загальноосвітньої підготовки. Вона є базою для набуття спеціальних знань, перекваліфікації, розвитку здібностей, професійної адаптації. Освіта, освіченість не є продуктом, що споживається відразу. Скоріше, це – своєрідне капіталовкладення, яке принесе прибуток у майбутньому. Такий капітал нагромаджується у процесі навчання, а система неперервної освіти не дає йому знецінитись. Одержана загальноосвітня підготовка є основою для подальшої неперервної освіти; – науково-дослідна функція освіти. Реалізація цієї функції зосереджена у вищій ланці системи освіти. Вже наприкінці XIX ст. до обов‘язків викладацького складу додалося одночасне виконання ролей дослідника і викладача, а самі вони стали

зосереджуватись на фундаментальних, а згодом – і на прикладних дослідженнях. Питання 2. Освітні парадигми та освітня практика В освітню практику сьогодні активно впроваджуються різні освітні парадигми (особистісно орієнтована, парадигма компетентнісної освіти, концепт відкритої освіти тощо). Парадигма – пануюча теорія, що покладена в основу вирішення теоретичних і практичних проблем. Визначальною рисою розвитку сучасного суспільства, принципово важливою її парадигмою є невпинне зростання місця і ролі фундаментальних, прикладних, технологічних, інформаційних знань у різних 39 сферах діяльності людини, яка на початку третього тисячоліття стає найважливішою цінністю. Складовими сучасної парадигми української освіти є: – випереджальний розвиток системи освіти, орієнтованої на нові потреби суспільства; – формування такої мотивації навчання, яка орієнтована на актуалізацію власної системи цінностей; – забезпечення освітнього процесу новими методиками із гуманістичним спрямуванням; – орієнтація на цілісно-розумовий та морально-естетичний зміст навчання, привнесення в нього елементів духовної самобутності особистості. Найбільш повноцінного розвитку особистості майбутнього фахівця можна досягти при застосуванні особистісно-орієнтованої парадигми вищої освіти. Це потребує запровадження таких форм педагогічної діяльності, які передбачають взаємозв‘язок навчання та розвитку, різноманіття видів освітнього процесу та спільної діяльності викладача і студента, кількісних та якісних показників під час оцінки ефективності навчального процесу, ролі особистості в освітньому процесі, створення умов, що сприяють розвитку студента. Синергетична концепція особистісно-орієнтованої освіти (В.Кульневич). Провідна ідея – формування особистісних структур свідомості вчителя та учнів. Освітні практики реалізації особистісно- зорієнтованих парадигм (за А.Моісеєвим): когнітивна, афективна, самовизначення, самореалізації, суб'єктивна, валеологічна, креативна, виховна. Отже, в розвитку освіти переважають три основні парадигми: авторитарна, технологічна і гуманістична.

Авторитарна парадигма базується на таких принципах:

– основне призначення людини (сенс людського буття) – пізнання навколишнього середовища;

– завдання освіти – наділення учня широким колом інформації про світ та його закони;

– пріоритетні методи – природничо-наукові;

– можливість духовного формування особистості тільки окремо, через гуманітарну освіту;

– навчання – це складний процес, який потребує самовідданості, значних зусиль і окуповується набутими знаннями;

– у процесі прийняття рішення значення і цінність має лише кінцевий результат;

– розв‘язання проблеми має лише одне правильне рішення;

– помилка – це провина, що вимагає суворого покарання;

– існує тільки один критерій оцінки якості прийняття рішення – правильно/неправильно;

– процес прийняття рішення не потребує застосування етикоморальних принципів, потреба щодо них відсутня;

– педагог – це Вчитель з великої літери, джерело знань. Тому у спілкуванні з учнями переважає монолог;

– тривалість навчання: жорсткі часові межі навчання (тільки в молоді роки);

– форми і методи навчання: пояснювально-ілюстративні, репродуктивні методи, індивідуально-групове навчання;

– умови навчання: класичні навчальні заклади й організаційні умови (аудиторії, класи).

Технологічна парадигма базується на таких принципах:

– основне призначення людини (сенс людського буття) – цілеспрямована зміна навколишнього середовища;

– завдання освіти – формування певного кола вмінь і навичок творчого перетворення світу; – пріоритетні методи – методи практичної діяльності;

– духовне формування особистості можливе, бажане і здійснюється в процесі діяльності;

– навчання – це складний процес, який потребує самовідданості, значних зусиль, які окуповуються у процесі подальшої практичної діяльності;

– у процесі прийняття рішення цінність має лише кінцевий результат;

– розв‘язання проблеми має безліч припустимих вирішень;

– помилки можливі, але не бажані;

– критерії оцінки якості прийняття рішення: існує безліч критеріїв корисності, ефективності, нешкідливості;

– для процесу прийняття рішення необхідні і бажані етико- моральні принципи;

– педагог – це тренер, наставник, тому у спілкуванні з учнями (студентами) переважає показ, демонстрація;

– тривалість навчання: періодичне навчання (перекваліфікація, підвищення кваліфікації);

– форми і методи навчання: практичні, пошукові, дослідницькі методи, індивідуально-групове навчання; умови навчання: майстерні, виробництво.

Гуманістична парадигма спирається на такі постулати:

– основне призначення людини (сенс людського буття) – пізнання і вдосконалення самого себе і навколишнього середовища в їх взаємозв‘язку;

– завдання освіти – формування вільної особистості, яка здатна самостійно міркувати і приймати рішення, визначати свій життєвий шлях, вдосконалювати себе і своє оточення;

– пріоритетні методи – методи самопізнання, саморозвитку, самовдосконалення;

– можливість духовного формування особистості: можливе, необхідне і пріоритетне (гуманізація освіти);

– навчання – це радісний, цікавий і захоплюючий природний процес розвитку особистості;

– у процесі прийняття рішення цінність має сам процес прийняття рішення;

– для розв‘язання проблеми найважливішими є ті рішення, які мають суб‘єктивно значущий смисл;

– помилки – критерій істини, необхідна складова процесу навчання;

– критерії оцінки якості прийняття рішення: існує безліч критеріїв корисності, ефективності, нешкідливості;

– роль етико-моральних принципів у прийнятті рішення: ці принципи є основоположними, пріоритетними;

– педагог – це організатор, фасилітатор, координатор. Тому у спілкуванні з учнями переважає діалог;

– тривалість навчання: постійне самонавчання і самовдосконалення;

– форми і методи навчання: проблемні, пошукові, творчі методи, групове навчання;

– умови навчання: атмосфера комфорту і психологічної безпеки. Аналізуючи контекст розвитку сучасного педагогічного знання, О. Дубасенюк виділяє такі актуальні аспекти, що характеризуються парадигмальною спрямованістю:

1. Парадигма діалогу культур (Е.Холл, Р.Олівер, П.Донець, С.ТерМінасова, М.Бахтін, Г.Батищев, В.Біблєр та ін.). Згідно з цією парадигмою процес формування мислення особистості має базуватися на діалогічному спілкуванні з історичними формами культури (антична, середньовічна, культура Нового часу), а також із ідеями вчених-просвітителів різних поколінь, які взаємодіють у єдиному часовому просторі. Такий підхід передбачає формування теоретико-методологічних засад толерантності.

2. Міждисциплінарна парадигма. Результати досліджень синергетики, акмеології, екології, хронобіології та інших наук розкривають універсальні й фундаментальні властивості світу, що притаманні всім його предметам та явищам. У контексті синергетичної методології передбачається використання у педагогічній діяльності внутрішніх тенденцій розвитку особистості учня як системи, з огляду на яку й необхідно проектувати шляхи розвитку цього учня. За такого підходу важливого значення набуває ідея нелінійного педагогічного мислення (педагогічна синергетика), яку можна проілюструвати схемою Л. Тарасова, засновника методичного напряму «екологія і діалектика».

3. Парадигма цілісності. Принципи холістичної, людиноцентристської парадигм, педагогічної інтеграції та фундаменталізації знань можуть розглядатися як вища форма вираження єдності цілей, принципів, змісту, організації освітнього процесу навчання і виховання. Теоретико-методологічною основою педагогічної інтеграції постають головні філософські концепції інтеграції знань як вияву творчості у діяльності людини – концепція єдності світу і всезагального зв‘язку явищ (І.Козловська, Я.Собко та ін.). Упровадження цієї концепції педагогічної

діяльності спрямовується на те, щоб викладання природничих і гуманітарних дисциплін було органічно взаємопов‘язане.

4. Рефлексивна парадигма педагогічної діяльності передбачає докорінну зміну вчителем / викладачем свого ставлення до педагогічної дійсності, а також інноваційні зміни у професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів.

5. Людиноцентриська освітня парадигма. Наріжна проблема сучасної освіти – виховання людини, спроможної, з одного боку, слідувати закономірностям буття, космічного логосу, а з іншого, – досягати максимальної реалізації своїх власних інтересів і потреб.

Мегатенденції розвитку світової спільноти, що набули домінуючого впливу в другій половині й особливо наприкінці XX ст., зумовили актуалізацію людиноцентричної освітньої парадигми нової постіндустріальної фази розвитку. Вона спрямована на вивільнення творчого потенціалу людини від диктату техніки, шаблонів поведінки і споживацької ідеології. Ця парадигма пов‘язана з посиленням людиноцентристського, ціннісно-світоглядного аспекту педагогічної думки.

Отже, враховуючи сучасні цивілізаційні імперативи, можна дійти висновку, що освіта стає ціннісно орієнтованою і надає ціннісно закарбовані знання, які повинні мати не стільки інформаційний характер, скільки спрямовуватися на формування особистості.

6. Ноосферна парадигма – перехід до тлумачення і розвитку освіти на основі ноосферно-природовідповідних (біоадекватних) принципів. До числа цих принципів дослідники відносять:

– принцип системності – вимагає покладання в основу трактування і практичної організації освіти систематичних і системних досліджень;

– принцип гармонізації – орієнтує на використання технологій і методик цілісного сприйняття світу і мислення, занурення учнів у гармонію світу;

– принцип гуманізації – спонукає до переходу від технократичної до соціокультурної моделі освіти;

– принцип інструментальності – вимагає орієнтації на розвиток здатностей використовувати знання, вміння та навички в усіх сферах життя;

– принцип особистісно-зорієнтованої освіти; – принцип випереджувальної освіти;

– принцип економічності освіти – орієнтує на побудову і реалізацію технологій і методик, які не потребують перевищення необхідних соціальних витрат і приводять до економії часу, сил, засобів, фінансів;

– принцип потенційної інтелектуальної безпеки – вимагає покладання в основу трактування і практичної організації освіти ідею пріоритетності забезпечення органічної цілісності та здоров‘я людини і базується на постулатах природовідповідності, самоорганізації інформації, інваріантності, потенційної безпечності роботи з природними символами.

7. Парадигма інноваційного розвитку. Як зазначено у «Білій книзі національної освіти України», українська освіта у контексті глобалізаційних тенденцій і сучасних викликів має професійніше готувати людину до життя в інформаційному суспільстві, суспільстві знань та інновацій. Перехід світу до науково-інформаційнного етапу розвитку зумовлює необхідність формування людини з інноваційним мисленням, інноваційною культурою, здатністю до інноваційної діяльності. Важливим постає перехід до інноваційних моделей навчання, які характеризуються системним запровадженням комплексів педагогічних методів і прийомів, спрямованих на постійне залучення учнів до активної навчально-пізнавальної діяльності, що характеризується інтенсивною багатосторонньою комунікацією суб‘єктів діяльності (інтеракцією), обміном інформацією і результатами діяльності учнів між собою та вчителем. Таке навчання спонукає їх до ініціативності, творчого підходу та активної позиції в усіх видах зазначеної діяльності, передбачає не отримання, а здобування, створення, конструювання знань, умінь, компетентностей самим учнем, що значно підвищує результативність навчання. Аналіз змісту сучасних освітніх парадигм показує, що жодна з них не може забезпечити комплексного вирішення тих проблем, які постають сьогодні перед освітою. Внаслідок динамічності, неоднозначності і нелінійності сучасного суспільного розвитку інтегровану сутність освіти неможливо відобразити за допомогою жодної парадигми, спрямованої на реалізацію власних парадигмальних домінант. Найбільш ефективно долати суперечності між вимогами суспільства до освіти й реальним станом її розвитку спроможна лише освітологія –

комплексний, системний міждисциплінарний підхід до вивченняі організації освіти.

(Методичні вказівки до вивчення навчальної дисципліни «Теорія освітології» для здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки денної та заочної форми навчання / Уклад.: О. Г. Коркішко. Слов'янськ: ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», 2021. 125 с)

Відповідно, найближчі до терміна «система» «структура» і «середовище». Якщо термін «система» окреслює цілісність об‘єкта, то термін «структура»— його внутрішню дискретність, зібраність із частин, які перебувають у взаємозв‘язках та певних взаєминах, завдяки чому й утворюють цілісність. Термін «структура» розкривають через терміни «елемент», «зв‘язок» і «відносини».

Згідно з діяльнісним підходом, зміст навчальних предметів і навчальних практик потрібно проектувати, спираючись на всебічний облік майбутньої соціально-виробничої (професійної) діяльності випускника навчального закладу.

З позицій педагогічної психології діяльнісний підхід до навчального процесу полягає у виявленні особливостей пі- знання надбань культури, накопичених людством, передавання студентові загальноісторичного досвіду, виробленого соціальною практикою: знань, навичок, здібностей, видів і засобів діяльності, а також психологічного розвитку студентів. Процес навчання відбувається у формі співдружності, спільної діяльності того, хто навчає, і студентів.

Науково-педагогічний працівник у процесі спілкування з використанням дидактичних засобів організовує пізнавальну діяльність студента адекватно до цілей навчання.

Людина нічого не робить без потреб і мотивів, без відповідності справи системі цінностей, тому стосовно незалежної складової змісту освіти виявляється досвід емоційно-ціннісного ставлення студента до того, що він пізнає чи перетворює. Ця складова визначає спрямованість дій тих, хто бере участь в освітньому процесі, відповідно до потреб і мотивів.

Основні елементи освіти такі:

• цілі освіти;

• зміст освіти;

• засоби і способи здобування освіти;

• форми організації освітнього процесу;

• реальний освітній процес як єдність навчання, виховання й розвитку людини;

• суб‘єкти й об‘єкти освітнього процесу;

• освітнє середовище;

• результат освіти, тобто рівень освіченості людини. Функціонування будь-якої освітньої системи має мету.

Освітні цілі – свідомо визначені очікувані результати, яких прагне досягти суспільство, країна, держава за допомогою сформованої системи освіти сьогодні і в найближчому майбу- тньому. Освітні цілі соціально залежні від різних умов: особ- ливостей суспільства, державної освітньої політики, рівня розвитку культури і всієї системи освіти та виховання в країні, системиголовнихцінностей.

Цілі освітньої системи – конкретний опис програми розвитку людини засобами освіти, опис системи знань, тих норм діяльності й відносин, які має опанувати той, хто навчається, по закінченні навчального закладу.

Неодноразово були спроби репрезентувати таку про- граму як модель випускника школи чи вищого навчального закладу у вигляді професіограми фахівця конкретного навча- льного закладу. В сучасних умовах, вибираючи цілі, звісно, враховують соціальний запит держави й суспільства та мету окремої людини, яка бажає здобути освіту в певній освітній установі, їїінтереси і схильності.

Уточнюють цілі вивчення конкретної навчальної дисципліни і визначають цілі освіти сучасної людини як такі й цілі конкретної освітньої установи з урахуванням специфіки дисципліни, обсягу годин навчального курсу, вікових та інших індивідуальних особливостей тих, хто навчається. Зазвичай, цілі засвідчують загальні стратегічні орієнтири й напрями діяльності педагогів і студентів.

Результати досягнення цілей називають освітотворчістю, рівні якої характеризують і індивіда, і суспільство. Вони виявляються і в особливостях свідомості, і в характері поведінки. Відстежуючи результати освіти, отримуємо необхідний для її удосконалення «зворотний зв‘язок». Зіставлення цілей з результатами освіти сприяє відповіді на запитання: чи необхідні та достатні наявні форми, методи і зміст освіти з позиції затрачених зусиль?

Критерії освіченості — ясність і чіткість понять, якими оперує людина; визначеність і конкретність мислення; уміння бачити необхідність і знаходити її причини; усвідомлення зв‘язків між предметами і явищами; здатність передбачити розвиток подій на основі ретельного аналізу наявних тенденцій, кількість і якість продуктів праці і, зрозуміло, соціалізованість.

Дидактичні технології у вищій школі. Ефективність дидактичного процесу значною мірою залежить від адекватного вибору і фахової реалізації конкретних педагогічних технологій. Орієнтація на технологічний підхід у застосуванні арсеналу педагогіки передбачає певну технологічність і самих форм і методів навчання, з погляду їх структури, конструювання і практичного застосування, і певною мірою первинного етапу проектування навчального процесу — формулювання педагогічнихзавдань.

Функцію науково-педагогічного працівника можна трактувати як систему послідовних (технологічних) операцій з організації, спостереження, контролю і корекції діяльності студентів. Сукупністьдійнауково-педагогічного працівника та пізнавальної діяльності студентів у їх взаємодії становить цілісний процес.

Очевидно, що методично забезпечено мету, зміст, процес навчання. Отже, існують відповідні методичні вимоги: цільові, змістовні, процесуальні. Орієнтація на технологічний підхід із творчим пошуком викладачів базується на аксіоматичних підходах, суть яких зводиться до того, що суворе визначення цілей навчання (чому і для чого?) має сприяти відбору й проектування змісту (що?) та управління навчальним процесом (як?), методам і засобам навчання (за допомогою чого?), враховуючи необхідний рівень кваліфікації викладачів (хто?), методи оцінки досягнутих результатів навчання (чи так це?). Наведені критерії в комплексному застосуванні визначають сутність навчального процесу— його технології.

Технологічний підхід до навчання передбачає конструювання навчального процесу, керуючись освітніми орієнтирами, цілями змісту навчання. Особливої уваги заслуговують корекція навчального процесу і діагностика якості.

Аналізуючи генезис поняття «освітня технологія»,

У «Педагогічній поемі» А. С. Макаренкописав, що педагогічний процес ніколи не формували за технологічною логікою, а завжди за логікою моральної відповідальності. Саме тому в школі відсутні всі важливі частини виробництва: технологічний процес, облік операцій, конструкторська робота, використання кондукторів і пристроїв, нормування, контроль, допуски, бракування.

Аналіз зарубіжної та української науково-педагогічної літератури дав змогу зробити висновок, що педагогічна технологія пов‘язана із системними підходами до освіти іьнавчання, охоплює всі аспекти, елементи педагогічної системи– від постановки цілей до проектування всього дидактичного процесу і перевірки його ефективності.

У практиці вищої школи можна знайти чимало науково-педагогічних працівників, які або недостатньо орієнтуються в педагогіці, або невиразно уявляють її зміст. Вони працюють за інтуїцією, за своїми методами. Однак фрагментарне застосування різних способів навчання без урахування взаємозумовленості і взаємозалежності всіх елементів педагогічної системи лише збільшує протиріччя між цілями професійного навчання, зумовленими державними освітніми стандартами і соціальним замовленням, результатами якості підготовленості випускників.

Впровадження педагогічних технологій у практику освітньої системи потрібно для упорядкування праці викладача, для постановки чітких цілей і визначення шляхів досягнення, тобто управління процесом навчання. Застосування педагогічних технологій дасть змогу рухатися до прогнозованого завершального результату за умов суворої обґрунтованості кожного елемента та етапу навчання.

Таким чином, педагогічні технології слід розглядати як систематичне й послідовне втілення на практиці заздалегідь спроектованого процесу навчання, як систему способів і досягнення цілей управління цим процесом.

Значна частина науково-педагогічних працівників не бачить відмінності між методикою і технологією. Методика у своїй основі — сукупність рекомендацій з організації та проведення навчального процесу, а педагогічній технології властиві низка принципових аспектів:

•організований, цілеспрямований, педагогічний вплив і вплив нанавчальний процес;

•змістовна техніка реалізації навчального процесу;

•опис процесу досягнення планованих результатів навчання, тобто досягнення цілей навчання;

•процес навчання як система, що об‘єднує особистісний та колективний пошук, який враховує всі взаємозалежні елементи педагогічної системи;

•методологічна основа методики, оскільки методика знаходить у технології своє обґрунтування і побудову;

•процесуальний, динамічний характер процесу навчання, на відміну від методики, яка дає цілком конкретні рекомендації;

•орієнтація не на один предмет і на досягнення однієї меті, а на універсалізацію підходів до вивчення навчального матеріалу;

•орієнтація тих, які навчаються, тоді як методика орієнтована на викладача.

Отже, поняття «технологія навчання» ширше, ніж поняття «методика навчання». Технологія відповідає на запитання, як найкраще досягти мети навчання, коли її досягнення зумовлено управлінням.

У нашій країні проблему результативності (ефективності) навчання активно розробляли на основі багатьох чинників: психології, проблемності теорії управління, концепції алгоритмізації навчання, управління пізнавальною діяльністю тих, хто навчає, оптимізації навчання, наукової організації і педагогічнійпрактиці.

Широку популярність отримали технології, які спрямовані на досягнення проектованих результатів (автори – педагогиноватори І. В. Волков, В. Ф. Шаталов), пошук побудови ефективного навчального процесу, який забезпечував би успіх кожномувикладачу, триває.

Отже, необхідно розв‘язати проблеми проектування такого навчання, яке перетворилося на своєрідний технологічний процес із гарантованим результатом Педагогічні технології зародилися понад три десятиліття назад. Їх підхопили чимало розвинених країн і визнало ЮНЕСКО. Є багато аспектних підходів до генези і тезаурусу категорії «педагогічна технологія» Асоціація з педагогічних комунікацій і технології США опублікувала 1974 р. таке офіційне визначення: «Педагогічна технологія є комплексний інтегративний процес, що включає людей, ідеї, засоби і способи організації діяльності для аналізу проблем

планування, забезпечення, оцінювання й управління розв‘язанням проблем, що охоплюють усі аспекти засвоєння знань».

Безумовно, це формулювання дуже широке і всеосяжне, але все-таки неконкретно і нечітко характеризує поняття.

В одному з документів ЮНЕСКО подано таке визначен- ня педагогічної технології: «це систематичний метод оціню- вання всього процесу навчання і засвоєння знань шляхом обліку людських і технічних ресурсів та взаємодії між ними для досягнення ефективнішої форми освіти».

Аналіз зарубіжної науково-педагогічної літератури засвідчив, що термін «педагогічна технологія» трактували і трактують по-різному.

Узагальнюючи ці трактування, можна дати таке визначення: педагогічна технологія — комплексна інтегративна система, що містить чимало упорядкованих операцій і дій, які забезпечують педагогічне цілевизначення, змістовні, інформаційно-предметні та процесуальні аспекти, спрямовані на засвоєння систематизованих знань, надбання професійних умінь формування особистісних якостей студентів, що задані ціляминавчання.

Інакше кажучи, сучасні технології навчання становлять системний підхід проектування, реалізації, оцінки, корекції та подальшого відтворення процесу навчання. Системний і широко аспектний підхід визначає технологію навчання як педагогічну категорію, орієнтовану на вдосконалення дидактичної практики, яка є вирішальним аргументом на користь її ефективності.

Будь-яка педагогічна технологія має відповідати ще деяким основним методологічним вимогам (критеріям технологічності), зокрема *концептуальності* (кожна педагогічна технологія має спиратися на відповідну наукову концепцію, що охоп- лює філософське, психологічне, дидактичне і соціально- педагогічне обґрунтування досягнення освітніх цілей); *системності* (педагогічна технологія повинна мати всі ознаки системи: логіка процесу, взаємозв‘язок усіх його частин, цілісність); *керованості,* щоприпускає можливість діагностичного цілепокладання, планування, проектування процесу навчання, поетапної діагностики, варіювання засобами і методами з метою корекції результатів; *ефективності* (сучасні педагогічні технології існують у

конкурентних умовах і повинні бути ефективними за результатами й оптимальними витратами, гарантувати досягнення запланованого стандарту навчання); *відтворюваності* – йдеться про можливість застосування (повторення, відтворення) педагогічної технології в інших однотипних освітніх установах, іншими суб‘єктами.

До джерел і складових нових педагогічних технологій Г. Селевко зараховує: соціальні перетворення і нове педагогічне мислення; науку – педагогічну, психологічну, суспільні науки; передовий педагогічний досвід; досвід минулого, український і закордонний; народну педагогіку (етнопедагогіку).

Отже, технологія навчання — системна категорія, орієнтована на дидактичне застосування наукового знання, наукові підходи до аналізу й організації навчального процесуз урахуванням емпіричних інновацій науково-педагогічного працівника і на досягнення високих результатів у професійній компетенції та розвитку особистості студентів.

Структура педагогічної технології. У будь-якій педагогічній технології можна виокремити такі основні компоненти:

концептуальний, який відображає «ідеологію» проектування і впровадження педагогічної технології;

змістово-процесуальний, який відображає мету (загальну і конкретні цілі); зміст навчального матеріалу, методи і форми навчання, виховання, розвитку учнів; методи і форми педагогічної діяльності вчителя; діяльність учителя з управління навчально-виховним процесом;

професійний компонент, який відображає залежність успішності функціонування і відтворення спроектованої педагогічної технології від рівня пе- дагогічної майстерності вчителя.

Педагогічна технологія повинна задовольняти основні методологічні вимоги (критерії технологічності), а саме:

концептуальність (кожна педагогічна технологія має спиратися на відповідну наукову концепцію, що охоплює філософське, психологічне, дидактичне і соціально-педагогічне обґрунтування досягнення освітніх цілей);

системність (педагогічна технологія повинна мати всі ознаки системи: логіка процесу, взаємозв‘язок усіх його частин, цілісність);

керованість, яка припускає можливість діагностичного цілепокладання, планування, проектування процесу навчання, поетапної діагностики, варіювання засобами і методами з метою корекції результатів;

ефективність (сучасні педагогічні технології існують у конкурентних умовах і повинні бути ефективними за результатами й оптимальними витратами, гарантувати досягнення запланованого стандарту навчання);

відтворюваність, що передбачає можливість застосування (повторення, відтворення) педагогічної технології в інших однотипних освітніх установах, іншими суб‘єктами.

Джерела і складові нових педагогічних технологій: соці- альне перетворення і нове педагогічне мислення; суспільні, педагогічні, психологічні науки; сучасний передовий педагогічний досвід; історичний український і зарубіжний досвід (надбання попередніх поколінь); народна педагогіка.

Таким чином, технологія навчання передбачає управління дидактичним процесом, що містить організацію діяльності студента і контроль за цією діяльністю. Ці процеси безперервно взаємодіють: результат контролю впливає на зміст управляючих дій, тобто передбачає подальшу організацію діяльності в інтересах досягнення цілей, визначених на основі освітніхстандартів.

Отже, можна зробити висновок, що технології є об‘єктивним процесом еволюції освіти. Можемо стверджувати, що педагогічна технологія – це системний, концептуальний, нормативний, варіативний опис діяльності педагога та студента, спрямований на досягнення загальноосвітньої мети.

Будь-яка сучасна педагогічна технологія є синтезом досягнень педагогічної науки і практики, поєднання традиційних елементів минулого досвіду і того, що народжено суспільним прогресом, гуманізацією і демократизацією суспільства. Її джерело і складові: соціальні перетворення і нове педагогічне мислення; педагогічна, психологічна і суспільні науки; передовий педагогічний досвід; український і зарубіжний досвід минулого; етнопедагогіка.

Жодна технологія не є універсальною, тому кожна з них вимагає вироблення власного технологічного підходу до її використання в

конкретних ситуаціях. Структуру і зміст інноваційних педагогічних технологій проектують з урахуванням того, що ефективність навчання у професійному навчальному закладі визначають і рівень кваліфікації викладачів, і їхні ціннісні спрямування.

Види педагогічних технологій. Серед сучасних **пе**дагогічних технологій дослідники виокремлюють такі: технологія модульного навчання, технологія розвиваючого навчання, особистісно орієнтована технологія, інформаційні технології, технологія дистанційного навчання, ігрова технологія, диференційована технологія навчання та ін. Розглянемо окремі з них.

Особистісно орієнтована технологія навчання**.**

*Особистісно орієнтоване навчання – навчання, у центрі яко*го – особистість вихованця, його самобутність, самооцінність, суб‘єктивний досвід кожного спочатку розкривають, а потім узгоджують зі змістом освіти. Виокремлюють три моделі особистісно орієнтованої педагогіки: *соціально-педагогічну, предметно-дидактичну та психологічну.*

Соціально-педагогічна модель виховує особистість із попередньо заданими якостями. Освітні інститути суспільства створюють типову структуру такої особистості. Завдання навчального закладу – наближення кожного студента до її параметрів (носій масової культури). Технологія освітнього процесу основана на використанні ідей педагогічного управління, формування, корекції особистості «ззовні», без урахування суб‘єктивного досвіду студента. Це виявляється в одноманітності програм, методів, форм навчання, авторитарності.

Предметно-дидактична модель орієнтованої педагогіки пов‘язана з предметною диференціацією, яка забезпечує індивідуальний підхід у навчанні. Знання організують у міру їхньої об‘єктивної складності, новизни, складності опра- цювання, а нерівня розвитку студента. Технологія предметної диференціації базується на врахуванні складності та обсягу навчального матеріалу (завдання зниженої та підвищеної складності). Її забезпечують факультативні курси, поглиблені програми. Ця технологія неторкається духовної сфери – наці- ональних і світоглядних відмінностей, які значною мірою визначають зміст суб‘єктного досвіду студента.

Психологічна модель спершу обмежувалася визнанням відмінностей у пізнавальних здібностях студентів, які в реальному освітньому процесі виявляються в здібності до навчання (індивідуальна здатність до засвоєння знань). Метою освітнього процесу є корекція здатності до навчання як пізнавальної здібності.

Сучасна особистісно орієнтована технологія навчання спирається на такі вихідні положення:

пріоритет індивідуальності, самоцінності, самобутності особистості як активного носія суб'єктного досвіду, що склався задовго до впливу спеціально організованого навчання в закладі освіти;

під час конструювання та реалізації освітнього процесу необхідна особлива робота педагога щодо виявлення суб'єктного досвіду кожного студента;

в освітньому процесі відбувається «зустріч» суспільно історичного досвіду, що його задає навчання та суб'єктний досвід студента;

взаємодія двох видів досвіду студента має відбуватися не по лінії витиснення індивідуального, наповнення його суспільним досвідом, а через їхнє постійне узгодження, використання всього того, що студент накопичив у власній життєдіяльності;

розвиток студента як особистості (його соціалізація) відбувається не тільки через оволодіння ним нормативною діяльністю, а й через постійне збагачення, перетворення суб'єктивного досвіду як важливого джерела власного розвитку;

головним результатом учіння має бути формування пізнавальних здібностей на основі володіння відповідними знаннями та уміннями.

Мет***а*** особистісно орієнтованого навчання – процес психолого-педагогічної допомоги особистості у становленні її суб'єктності, культурної ідентифікації, соціалізації, життєвому самовизначення.

Особистісно орієнтований підхід з'єднує виховання та освіту в єдиний процес допомоги, підтримки, соціально- педагогічного захисту, розвитку, підготовки студента до життєтворчості тощо. Навчальний процес насичений знаннями, які повинен засвоїти студент, а має бути насичений розумінням.

Серед *основних завдань* особистісно орієнтованої технології навчання можна виокремити такі:

розвинути індивідуальні пізнавальні здібності кожного студента;

максимально виявити, ініціювати, використати, «окультурити» індивідуальний (суб‘єктний) досвід студента;

допомогти особистості пізнати себе, самовизначитися, самореалізуватися, а не формувати попередньо задані якості;

сформувати в особистості культуру життєдіяльності, яка дає змогу продуктивно будувати своє повсякденне життя, правильно визначати поведінку лінії життя.

Формування культури життєдіяльності особистості студента є вищою метою особистісно-орієнтованих систем та технологій.

Існують певні вимоги, що їх висувають до особистісно орієнтованих технологій:

навчальний матеріал має забезпечувати виявлення змісту суб‘єктного досвіду студента, зокрема досвід його попереднього навчання;

викладення знань у підручнику (чи педагогом) має бути спрямованим не лише на розширення їхнього обсягу, структурування, інтегрування, узагальнення предметного змісту, а й на постійне перетворення набутого суб‘єктного досвіду кожного студента;

у процесі навчання необхідне постійне узгодження суб‘єктного досвіду студентів із науковим змістом здобутих знань;

активне стимулювання студента до самооцінної освітньої діяльності, зміст і форми якої мають забезпечувати кожному можливість самоосвіти, саморозвитку, самовираження під час оволодіння знаннями;

конструювання та організація навчального матеріалу, який дає змогу студентові вибирати його зміст, вид та форму у розв‘язанні завдань;

виявлення та оцінка способів навчальної роботи, якими користується студент самостійно, стійко, продуктивно;

необхідно забезпечувати контроль і оцінку не лише результату, а головним чином процесу учіння;

освітній процес має забезпечувати побудову, реалізацію, рефлексію, оцінку учіння як суб‘єктної діяльності.

РОЗДІЛ 3.

УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМ ПРОЦЕСОМ У ЗАКЛАДІ ОСВІТИ

3.1. ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС У ЗАКЛАДІ ОСВІТИ ЯК СИСТЕМА

Зміст підрозділу дасть змогу засвоїти зміст освітніх цілей; усвідомити стратегію розвитку системи освіти в Україні; систематизувати методи реалізації освітнього процесу; зіставити ефективність різних методів реалізації освітнього процесу; визначитися з добором форм організації освітнього процесу виявлення рівня своїх знань про сутність освітнього процесу, про процеси навчання та виховання; проєктувати програми професійного самовдосконалення, окреслити відмінності в розумінні про сутність, призначення, структуру освітнього процесу як педагогічної системи; визначити рушійні сили, закономірності освітнього процесу.

Сучасна педагогічна наука перманентно перебуває в стані деталізації та уточнення сутнісної та змістової характеристики освітнього процесу, а тому зацікавленим дослідникам сьогодні надаються великі можливості для творчих роздумів. Учені погоджуються, що суть освітнього процесу є формування і вдосконалення особистості тобто полягає в саморозвитку, що починається з першого моменту буття. Дві сторони освітнього процесу внутрішній і зовнішній, взаємозумовлено розкривають його сутність.

Зокрема, сутність освітнього процесу з внутрішнього боку полягає в саморозвитку особистості; переданні найважливіших культурних надбань та навчання молодшого покоління старшим, що є лише зовнішньою ознакою цього процесу та обрамлює саму його сутність (П. Каптерьов).

Що ж узагалі являє собою будь-який процес? І що означає – визначити сутність процесу? Відомо, що поняття «процес» розуміється як закономірна, послідовна зміна явища, його перехід від одного в інше явище.

Чинним законодавством України про освіту визначено, що «освітній процес – це система науково-методичних і педагогічних заходів, спрямованих на розвиток особистості, шляхом формування та застосування її компетентностей (Ст. 1. ЗУ «Про освіту») [39].

Проте це визначення лише вказує на спрямованість конкретних заходів і не дає можливості утворити цілісне уявлення про освітній процес в сучасному закладі освіти, сформулювати вимоги до нього та забезпечити їх дотримання. Закон України «Про загальну середню освіту» також містить визначення терміну «освітній процес» в такому контексті.

Відтак, «Освітній процес – це організоване закладом освіти здобування здобувачем освіти відповідного рівня освіти в інституційній формі, що відбувається за освітньою програмою в спеціально створеному освітньому середовищі зі встановленими властивостями» [41].

Також з урахуванням наявних норм чинного законодавства про освіту, освітній процес у сучасному закладі загальної середньої освіти:

- забезпечує єдність навчання, виховання і розвитку учня; реалізується відповідно до освітньої програми, розробленої й затвердженої закладом освіти на основі державних стандартів загальної середньої освіти, яка обов‘язково передбачає освітні компоненти для вільного вибору учня;

- здійснюється як одночасна співдіяльність і постійна взаємодія учня (навчальна діяльність) і вчителя (педагогічна діяльність) у формах, за допомогою методів і засобів навчання, що відповідають освітній програмі;

- передбачає повне виконання закладом освіти відповідної освітньої програми та досягнення учнем визначених нею результатів навчання (компетентностей) як особистісних якостей, які підлягають ідентифікації, вимірюванню та оцінюванню які учень здатен продемонструвати після завершення опанування освітньої програми та окремих її компонентів у встановленому порядку та у визначені терміни;

- відбувається в створеному закладом освіти освітньому середовищі як упорядкованій сукупності умов та обставин, що уможливлюють здобування учнем загальної середньої освіти [41; 46; 51].

Вважаємо, що освітній процес – *це спеціально організована взаємодія педагогів і вихованців, спрямована на розв’язання освітніх завдань у результаті розв’язання яких відбуваються зміни в знаннях, уміннях, вихованості та розвиненості здобувачів освіти.*

Суб‘єкт-суб‘єктна природа освітнього процесу викликає цілком взаємозумовлені зміни в самого педагога, окреслюючи та вирішуючи нові завдання для себе на основі рефлексії проведеної діяльності. Відбувається процес послідовних змін цілей, завдань у процесі учіння школяра і

навчальної діяльності педагога. Звідси варто освітній процес розглядати як зміну станів системи діяльності всіх суб‘єктів цього процесу.

Як і будь-який процес, освітній у своєму становленні проходить еволюцію за низкою етапів. Успішність підвищення вихідного рівня процесу на вищу сходинку безпосередньо залежить від ступеня обізнаності щодо послідовності його основних етапів і підетапів.

Виокремити етапи освітнього процесу і ті характеристики, зміна яких призводить до зміни одного стану іншим, означає зрозуміти внутрішню логіку процесу, його специфіку. Важливо відобразити функціональні зв‘язки між компонентами в їхньому розвитку, визначити загальний напрям процесу, що розвивається [51; 53; 57; 59].

Отже, для того щоб розкрити змістову характеристику освітнього процесу, необхідно конкретизувати етапи процесу. Слід мати на увазі, що етап процесу – це не будь-який довільно виокремлений його період, а така частина процесу, яка має внутрішню цілісність і відносну самостійність і, водночас, передбачає наявність тісних зв‘язків із частиною нижчого та вищого порядку.

В цьому контексті важливо проаналізувати, яким чином унаслідок взаємодії педагога иі здобувача на кожному етапі відбувається досягнення проміжної мети, який уплив це чинить на результат наступного етапу і на досягнення стратегічної мети всього процесу; виявити місце і роль учасників освітнього процесу на різних його рівнях.

Освітній процес, як уже зазначалося, розглядається як взаємодія, що передбачає взаємну зміну вчителя та учнів, що переконує в необхідності розгляду зміни сторін, що взаємодіють, і самого процесу взаємодії. Не слід забувати і про те, що в освітньому процесі як процесі взаємодії присутня не тільки педагогічна взаємодія учня і педагог, а і взаємодія учнів між собою та педагогів також.

Таким чином, *освітній процес – це комплексна, цілеспрямована взаємодія всіх учасників процесу, спрямована на реалізацію виховних і розвивальних завдань, яка піддається аналізу змін щодо навченості, здатності до навчання, розвиненості здобувачів, у їхніх ціннісних властивостях.* З такого потрактовування освітнього процесу *щодо зміни станів взаємодії педагога й учнів* випливає, що кожен із його етапів характеризується сукупністю окремих ознак, що відображають специфіку

цього стану: метою, змістом взаємодії, діями педагога у структурі діяльності викладання, діями здобувача в структурі навчальної діяльності.

Своєю чергою структура вимагає виокремлення компонентів системи та визначення зв‘язків між ними. До *компонентів освітнього процесу* належать: *стимулювально-мотиваційний*, у перебігу якого педагог стимулює пізнавальний інтерес учнів, що актуалізує в них мотивацію та потребу в навчально-пізнавальній діяльності; *цільовий* - етап усвідомлення педагогом і прийняття учнем мети й завдань навчально-пізнавальної діяльності; *змістовний*, що комплексно охоплює зміст і найчастіше декларує, реалізовує й регулює педагог із оперям на мети (стратегічну та проміжні) навчання, інтереси й нахили здобувачів; *операційно-діяльнісний* який якнайповніше відбиває процесуальний бік освітнього процесу, зокрема «заохочення до навчання»; *контрольно-регулювальниий* – охоплює в собі поєднання самоконтролю і контролю викладача та здобувача; *рефлексивний* - самоаналіз, самооцінка з урахуванням оцінки інших і визначення подальшого рівня своєї навчальної діяльності учнем і педагогічної діяльності педагогом [57; 59; 67].

Основою освітнього процесу є потреба (того, хто навчається, – в саморозвитку, того, хто навчає, – у створенні оптимально-комфортного і безпечного освітнього середовища). Потреба породжує мотив діяльності (і того, хто навчається, і того, хто навчає). Мотив переростає в мету діяльності за умови усвідомлення кожним учасником освітнього процесу сенсу діяльності (власної чи іншого). Цілі діяльності того, хто навчає, і цілі діяльності того, хто навчається, реалізуються через діяльність педагога з управління навчанням здобувача і самоврядну навчальну діяльність самого здобувача.

Дії викладача і дії учня мають бути визначені механізмом засвоєння знань, а також механізмом емоційного (особистісного) ставлення до змісту, процесу і результату діяльності. Взаємоспрямованість і взаємозумовленість дій педагога й учня (студента) виражаються у формах організації взаємодії. Проміжним результатом процесу є суб‘єктний досвід, що містить в собі навченість, розвиненість, вихованість.

Тож, з огляду на таку психологічну природу ваємин учасників освітнього процесу та базових механізмів їхньої пізнавальної діяльності структура освітнього процесу розгортається у взаємодії таких ключових компонентів: *потреба в освіті; мотиви діяльності здобувача; мотиви*

діяльності педагога; цілі діяльності педагога та здобувача; дидактичні завдання; діяльність педагога з управління освітнім процесом; механізм емоційного становлення суб'єктів освітнього процесу; самокерована діяльність педагога; навчальна діяльність здобувача; ставлення здобувача до змісту самого процесу; засвоєння результатів навчальної діяльності; методи та форми організації продуктивної взаємодії [71; 72; 73].

Зокрема, важливими є наступні складники освітнього процесу, які більшою мірою відображають суб'єктний досвід його учасників: *навченість, розвиненість, вихованість; рефлексія проєктування нового етапу освітнього процесу; рефлексія перебігу та результату освітнього процесу, що є основою для планування нового етапу освітнього процесу.*

Варто зазначити, що запропонований конструкт освітнього процесу, представлений нами в статиці в об'єктивній дійсності розвивається, зокрема в частині зміни станів кожної складової у певній логіці, в основі якої лежить динаміка пізнавальних завдань для здобувачів і педагогічних завдань для педагога. Іншими словами, йдеться про взаємодіяльність педагога і здобувача освіти.

Взаємозумовлений характер зміни станів освітнього процесу та зміни його складових уточнюється, зокрема, в площині активного взаємовпливу діяльності педагога та здобувачів (учнів, студентів, слухачів) що не є залежним від ступеня навчання і змісту педагогічної взаємодії.

Виокремлюючи цілі освітнього процесу, зіставляючи їх із реальними результатами, вижливо визначити, які його рушійні сили забезпечують неперервність динаміки. Загальновизнано, що *рушійними силами, які активізують будь-який процес, є внутрішні суперечності*. Суперечність як філософська категорія відображає внутрішнє джерело будь-якого розвитку, оскільки являє собою взаємодію протилежних сторін будь-якого об'єкта (системи). У своєму розгортанні суперечність проходить кілька ступенів: *відмінність, поляризація, зіткнення, антагонізм* [51; 71; 72; 83].

Вищий момент у розвитку суперечності – це перехід протилежностей одна в одну. На цьому рівні здійснюється розв'язання суперечності та перехід системи з одного якісного стану в інший. Постає питання – які суперечності притаманні освітньому процесу? Безумовно, ті, що виникають між компонентами цього процесу, їх розрізняють кілька груп:

- *Суперечність між вимогами суспільства до системи освіти та можливостями освітнього процесу в конкретних умовах.* Це протиріччя є

значущим так як безпосереддньо впливає на зміст освітніх програм і освітніх компонентів, на діяльність усіх суб‘єктів освітнього процесу, а також педагогів і здобувачів. Вочевидь, що це протиріччя знаходить своє розв‘язання шляхом оновлення і розроблення освітніх програм в частині сутнісно-змістового наповнення, навчальних планів (інваріантних і варіативних складових через освітні компоненти), робочих програм, підручників, удосконалення методів і форм освіти, вивчення навчально-пізнавальних потенцій здобувачів освіти;

- *Протиріччя між пізнавальними і практичними завданнями та наявним рівнем знань, умінь і навичок когнітивного й інтелектуального розвитку здобувачів освіти*. В цьому руслі педагогічна майстерність педагога в практиці полягає в тому, щоб допомогти дітям в опануванні комплексом знань, які в перспективі мають трансформуватись в систему здатностей їх застосування на емпіричному рівні. Тому стає важливим підвести учнів до розв‘язання завдань, що поступово ускладнюються, готувати їх до виконання нових завдань і формувати в учнів потребу не стільки в самостійній праці, скільки в усвідомленні важливості та наявності мотивації та інтересу дітей до прояву відповідно до їхніх вікових та індивідуальних особливостей в запропонованих умовах [73; 76].

З огляду на зазначене вище ця суперечність стає рушійною силою освітнього процесу саме коли, по-перше, її розв‘язання має особистісно-орієнтований сенс для здобувача та, по-друге, усвідомлюється ним як необхідність і, по-третє, воно є співмірним із пізнавальним його потенціалом.

- *Протиріччя між змістом дидактичного матеріалу, діяльністю педагога й діяльністю здобувача*. Розв‘язується воно шляхом забезпечення самостійної активної роботи учнів в навчальному процесі.

- *Суперечності між оцінкою педагога освітніх результатів (компетентностей, програмних результатів навчання) та їх самооцінкою здобувачами.* Причинами цих суперечностей слугують такі чинники: догматичний погляд на здобувача та його навчальні можливості; фрагментарна обізнаність педагогів щодо вікової та педагогічної психології; невміння педагога вибудувати особистісно-зорієнтовану педагогічну взаємодію зі здобувачами; недостатній рівень педагогічної майстерності.

- *Суперечності, породжені недоліками педагогічної комунікації.* Це протиріччя проявляється низкою проблемних ситуацій, маркерами якого є

такі явища: невміння педагога налагодити контакт зі здобувачем; нерозуміння його внутрішньої психологічної позиції; невміння вибудовувати взаємовідносини та перебудовувати їх залежно від педагогічних завдань; складність управлінських аспектів міжособистісного спілкування здобувачів на навчальному занятті; труднощі в мовленнєвому спілкуванні та трансляції власного емоційного ставлення до матеріалу; утрудненість управління власним психологічним станом у спілкуванні; скутість мануальної, емоційної, вербально техніки, загальної поведінки тощо [44; 73; 76; 81].

Розв‘язання зазначених вище суперечностей можливе за наявності умов:

1) усвідомлення наявних суперечностей кожним учасником освітнього процесу;

2) розуміння необхідності їх вирішення;

3) оволодіння способами руйнування стереотипів щодо діяльності та особистості загалом.

Визначення однієї з функцій педагогіки як науки є пізнання освітнього процесу, результатом якого стає встановлення його законів і закономірностей. Однак у суспільно-гуманітарній науці проблема окреслення й формулювання педагогічних законів і закономірностей залишається нині широко досліджуваним і відкритим.

Це зумовлено різними підходами до тлумачення понять «закон», «закономірність», а також тим, що зв‘язки, залежності компонентів освітнього процесу мають переважно відносно усталений характер. Частина з них діє завжди, незалежно від функцій учнів та умов самого процесу, а більша частина перебуває в неперервній динаміці відповідно до нових обставин, чинників, факторів тощо. Проте більша ж частина закономірностей проявляється як тенденція, тобто не в кожному окремому випадку, а в статистичному ряді, в деякій безлічі випадків. Це визначається низкою чинників: свідомою діяльністю педагога й здобувача, культурними, матеріальними умовами тощо [73].

У педагогіці поняття «закономірність» інтерпретується переважно у двох значеннях:

1) статистичний закон, закон-тенденція, прояв якого через складність ситуації має ймовірнісний характер;

2) недостатньо глибоко пізнаний закон, який тому не має чіткого визначення.

Як основний закон освітнього (педагогічного) процесу В.Сластьонін, І.Ісаєв, О.Міщенко, Є.Шиянов виокремлюють загальну стійку тенденцію, сутність якої полягає в обов‘язковому привласненні підростаючими поколіннями соціального досвіду старших поколінь.

З основним законом тісно пов‘язані специфічні закони, що проявляються як педагогічні закономірності. Виокремлюють зовнішні та внутрішні закономірності освітнього процесу. Перші характеризують залежність педагогічного процесу загалом від соціального середовища й умов: соціально-економічної, політичної ситуації, рівня культури, потреби суспільства в певному типі особистості та рівні освіти.

Своєю чергою, специфіка внутрішніх закономірностей полягає в тому, що вони відзеркалюють стійкі залежності між якісними змінами в характеристиках особистості й комплексом обставин (психолого-педагогічних умов, організаційно-методичних умов, діяльність педагога, діяльність здобувача та зміст освіти).

Відтак, *зовнішні закономірності* проявляються у процесі виникнення освітнього процесу в будь-якій формі *(об’єктивні)*; *внутрішні закономірнотсі* проявляються залежно від характеру діяльності педагога і здобувачів, від виду змісту освіти та методу здійснення освітнього процесу *(суб’єктивні)* [73; 81].

У різних наукових першоджерелах, навчальних посібниках із педагогіки наведено перелік закономірностей освітнього процесу, які виокремлюють вітчизняних дослідників.

Зокрема:

1) ефективність освітнього процесу залежить від економічних умов розвитку суспільства (зовнішня закономірність);

2) ефективність освітнього процесу зумовлена соціальним становищем у країні (зовнішня закономірність);

3) відповідність освітнього процесу віковим особливостям і можливостям здобувачів;

4) обумовленість результатів освітнього процесу характером навчально-пізнавальної діяльності здобувачів;

5) єдність виховання і навчання в освітньому процесі;

6) єдність викладання й навчання, виховання і самовиховання;

7) залежність змісту освітнього процесу від його цілей і завдань;

8) залежність методів і форм здійснення освітнього процесу від його цілей і змісту, та ін.

Поряд із цим, в освітньому процесі діють, проявляються закономірності інших процесів: *психічних, фізіологічних, гносеологічних, навчання і виховання тощо*. Під час організації освітнього процесу їх треба знати та враховувати. Тому, завдання педагогіки – спиратись на закономірності освітнього процесу, озброювати ними педагогічного працівника, вдосконалюючи освітній процес у бік свідомого керування [73; 81].

Нижче подаємо розгалужену систему найважливіших *закономірностей педагогічного процесу*:

1. *Органічна єдність навчання, виховання, розвитку*. Успішне функціонування кожного із цих компонентів є передумовою ефективності інших: навчання спрямоване на вирішення завдань виховання і розвитку; виховання сприяє розвитку і навчанню; розвиток створює сприятливі передумови для навчання та виховання і є їх результатом.

2. *Змістова, організаційна та операційно-технологічна цілісність*.

Змістова цілісність педагогічного процесу забезпечується відображенням у меті й змісті освіти досвіду людства, у взаємозв‘язку знань (зокрема про способи дій), умінь і навичок досвіду творчої діяльності, досвіду емоційно-ціннісного ставлення особистості до світу.

Організаційна цілісність педагогічного процесу є наслідком єдності процесів професійно зорієнтованої взаємодії педагогів і вихованців щодо реалізації змісту освіти в комунікації.

Операційно-технологічна цілісність виявляється в охопленості процесів освоєння, організації змісту освіти і матеріальної бази, комунікації педагога і вихованців, освіти, самоосвіти та самовиховання особистості.

3. *Динамічність.* Масштабність усіх наступних змін залежить від змін на попередньому етапі, взаємодія між педагогами і вихованцями вибудовується за «ступеневим» принципом: чим вагоміші проміжні досягнення, тим значущі фінальні результати.

4. *Залежність досягнутого рівня розвитку особистості від спадковості, навчально-розвивального середовища, включення в освітню діяльність, ефективності засобів педагогічної взаємодії*.

5. *Єдність внутрішніх мотивів і зовнішніх, зокрема педагогічних стимулів.*

6. *Взаємозумовленість чуттєвого, логічного і практичного*. Ефективність його залежить від якості сприймання, логічного осмислення, практичного використання здобувачем знань, вмінь і навичок [73; 81].

Ефективність реалізації закономірностей педагогічного процесу залежить від гармонійної єдності його об‘єктивних і суб‘єктивних чинників, передусім від усвідомлення педагогом своєї місії, вміння організувати продуктивну взаємодію з дітьми, максимально задіяти особистісний потенціал кожного з них, постійного прагнення підняти цю взаємодію на вищий рівень [73].

Впровадження компетентнісного підходу в зміст освіти за всіма рівнями та ступенями зумовило суттєве уточнення переліку педагогічних закономірностей та їх тлумачення.

Відтак, *закономірність підпорядкованості реалізації компетентнісного підходу через формування ключових компетентностей здобувачів освіти викликам і вимогам сьогодення* передбачає розкриття його потенціалу в здійсненні освітнього процесу від етапу цілепокладання до рівня аналітики результатів навчання. Цей процес здійснюється в компетентнісно зорієнтованому освітньому середовищі, що наповнене людськими сенсами й дає можливість особистості вільно виявляти свою індивідуальність, визначаючись у саморозвитку й самоідентифікації у соціумі.

Значущість *закономірності рівнозначного співвідношення зовнішніх упливів і внутрішньої саморегуляції здобувачів освіти у процесі опанування комплексом компетентностей* зумовлена фундаментальними психолого-педагогічними висновками про те, що позитивна мотивація особистості сприяє мобілізації всіх психічних процесів індивіда, підвищенню пізнавальної, емоційно-вольової, мотиваційно-ціннісної, когнітивної, діяльнісно-операційної, рефлексивної активності, розкриваючи потенційні здатності особистості узгоджувати їх із власними потребами, інтересами й переконаннями.

Закономірність узгодженості формування комплексу ключових компетентностей здобувачів освіти із загальнолюдськими, загальнонаціональними, гуманістичними цінностями орієнтує на аксіологічне збагачення особистості в таких поступах культурного розвитку особистості: споживач – продукт культури, транслятор культури, виробник культури [27].

Закономірність відповідності розбудови педагогічного впливу в процесі формування ключових компетентностей здобувачів освіти з позицій емпатії, толерантності, суб'єктного потенціалу, духовних потреб і пізнавальних можливостей особистості виявляє спрямованість дій усіх суб'єктів педагогічного процесу в прагненні враховувати внутрішні сили особистості. Їхня діяльність, з одного боку, має максимально відповідати підпорядкуванню всіх складників освітнього процесу індивідуальним характеристикам здобувачів (спрямованості, готовності, обізнаності, активності, самодостатності), а також фізичним можливостям, рівню вихованості тощо.

Закономірність опертя на національні й регіональні аспекти (явища, процеси, традиції, зразки культури тощо) виконання навчальних завдань здобувачами освіти сприяє врегулюванню освітнього процесу за допомогою системи впровадження національних ціннісних орієнтацій, норм, зразків поведінки в різних життєвих ситуаціях; конкретних знань у галузі національних традицій, моральності, світогляду, обрядів; традиційних і сучасних видів мистецтв; культурної історії свого народу, основних символів національної гідності, гордості тощо[27] .

Загальновизнаною базовою категорією освітнього процесу, від якої залежить вибір її змісту, є мета, що організовує всі його складники, зумовлює проміжний і прикінцевий результати. Спираючись на філософське визначення категорії «мета» («відображення у свідомості певного об'єкта того, що є предметом потреб, інтересів і цінностей, на досягнення яких (як бажаного результату) спрямована діяльність (соціального суб'єкта), ми розуміємо мету освітнього процесу як складову прогностичної моделі-образу майбутнього навчального результату [27; 73].

Як центральна педагогічна категорія мета чинить орієнтувальний вплив на весь перебіг освітнього процесу, пов'язуючи воєдино зміст, методи, організаційні форми і значною мірою детермінуючи успіх педагогічних дій. Особливо гострою проблема цілей стала у зв'язку з застосуванням на практиці ідей технологічного підходу до організації процесу навчання.

У філософській літературі категорія «мета» формулюється як передбачення у свідомості результату, на досягнення якого спрямовані дії. *Мета – відображення предмета, що існує у вигляді можливості. Педагогічні цілі - ідеальний, свідомо планований образ результату*

освітнього процесу відносно дій та умов, що його породжують. Педагогічні засоби виступають не тільки як причина результату, а й як чинник, що детермінує саму мету.

Результат, фіксований у цілях, виражається у зрушеннях, змінах, що відбуваються в знаннях, уміннях, особистісних якостях, характері учнів, їхніх відносинах, ціннісних орієнтаціях, у розвитку особистості загалом.

Означені результати досягаються під час активної самостійної діяльності суб‘єкта освітнього процесу. Науковці-філософи вважають, що мета відіграє роль переходу від свідомості до дії, містка, що безпосередньо пов‘язує теоретичну і практичну діяльність. Тому цілепокладання представляється як єдність двох площин:

1) ідеального покладання мети теоретичної діяльності – цілеформування;

2) реального її покладання назовні, в об’єктивно-предметну дійсність – цілеактуалізація [31; 73; 81].

В актуальних педагогічних дослідженнях особливу увагу приділено взаємозв‘язку процесів цілепокладання у викладанні та навчанні. В цьому напрямі виокремлюють два аспекти: прийняття вже готових цілей, які ставить педагог; розвиток здібностей самих здобувачів до цілепокладальної діяльності. Дослідники зазначають, що перший аспект деякими вченими розглядається широко: вважається, що проблема прийняття мети виникає не тільки в системі «вихователь – вихованець», а й у системі «виховна система суспільства - виховний колектив – вихованець». У зв‘язку з цим важлива оптимальна доцільність та адекватність формулювань цілей на всіх рівнях.

Другий аспект набуває дедалі більшого значення в умовах зростання свідомості, збільшення ролі суб‘єктивного чинника в житті людей, здатних самостійно окреслювати цілі та створювати умови для їх реалізації. Постановка перспективних цілей і підпорядкування їм поведінки надає особистості певної моральної стійкості.

Вітчизняні дослідники під час цілепокладання виходять із цілісності освітнього процесу, що виражається в єдності навчання, виховання і розвитку, змістовного і процесуального боків виховання і навчання, викладання і навчання. Це дозволяє розглядати педагогічні цілі як єдність виховних, розвивальних і навчальних завдань на всіх етапах освітнього процесу.

Позиції зарубіжних педагогів досить різноманітні й певною мірою суперечливі. Як відомо, процес навчання має два аспекти: *1) отримання нової інформації; 2) виявлення її особистого сенсу здобувачами* [31; 49; 59; 73].

Ґрунтуючись на цьому, гуманістично спрямовані педагоги вбачають головне завдання освітнього процесу в організації допомоги здобувачам, яка полягає в тому, щоб вони змогли осмислити сенс і цінність нових знань особисто для себе. На їхню думку, освіта має бути націлена на внутрішній світ особистості – їхні почуття, стосунки, думки, розуміння себе та оточуючих. Кожну людину розглядають як унікальне створіння, що має власну самоцінність.

Тому надається велика роль не винайденню нових способів подачі інформації, а формуванню особистих цілей здобувачів: «Нам необхідні люди, які вміють не тільки думати, а й відчувати, які можуть діяти не тільки на основі інтелекту, а й почуттів. Нам необхідні люди, які можуть розуміти інших людей, які приймають і поважають інших так само, як і себе, і відчувають при цьому відповідальність» [52; 60].

Дослідники цього напряму в педагогіці вважають, що основною потребою людини є потреба в самоствердженні, самоактуалізації або особистій адекватності, що охоплює *прагнення до самозбереження, самопосилення та саморозвитку.* Головну мету освіти вони вбачають у формуванні особистостей, які самоактуалізуються.

Американська педагогіка біхевіористської орієнтації прагне максимально задовольнити соціальне замовлення суспільства, відшукуючи для цього найдосконалішу й найефективнішу технологію. В її основі лежить принцип модифікації поведінки особистості в бажаному напрямі шляхом чітко розробленої системи освітнього процесу. Основний акцент робиться на способах, техніці формулювання вже поставлених цілей, а не на визначенні змісту нових.

Дуже велику увагу освітяни цього напряму приділяють розв‘язанню проблеми вимірювання, тестування отриманих освітніх, насамперед дидактичних, результатів. Ідея нерозривного та постійного зв‘язку цілей навчання та вимірювання його результатів пояснюється великими невідповідностями між тим, на що націлена освітня програма, чого насправді здобувачі отримують окрім можливості навчитися, і чого вони фактично навчаються [3-5; 70].

Загальний початок у формулюваннях цілей педагогів-біхевіористів полягає в тому, що всі складні пізнавальні реакції здобувачів зводять до суми окремих, зовні спостережуваних поведінкових актів, обмежуючи тим самим сферу їх застосування репродуктивною діяльністю. Педагоги дуже ретельно підходять до вибору і застосування «дієслова» у формулюванні мети, не допускають їх двозначного тлумачення, що дає змогу досить точно виміряти результати навчання.

Таким чином, у педагогіці існує кілька підходів до формування цілей освіти. Видається доцільним педагогу-практику знати суть цих підходів, уміти критично їх осмислити, знайти раціональне в кожному з них. Водночас, в умовах наростаючої інтеграції сучасного світу, створення міжнародного єдиного освітнього простору актуальним стає відхід від ізольованості освітніх систем через вирівнювання, узгодження цілей освітнього процесу.

Стратегія сучасної освіти полягає в тому, щоб дати можливість усім без винятку учням проявити свої таланти і весь свій творчий потенціал, що передбачає можливість реалізації своїх особистих планів.

Найперспективнішою в розвитку освіти є концепція освіти впродовж усього життя людини. Її сутнісними характеристиками є: гнучкість, різноманітність, доступність у часі та просторі. Така освіта, окрім необхідності адаптації до змін у професійній діяльності, має перетворитися на процес неперервного розвитку особистості, знань і навичок, а також здатності генерувати судження і використовувати різні дії.

До реалізації концепції освіти впродовж усього життя школа повинна готувати учнів уже зараз. З цією метою необхідно розвивати освітній процес, спираючись на такі дії: *навчитися пізнавати; навчитися робити; навчитися жити разом; навчитися жити в злагоді із самим собою* [72].

Відтак, зазначені вище основні дії і є цілями сучасної освіти: допомогти особистості навчитися пізнавати, навчитися жити разом, навчитися працювати, навчитися жити в злагоді з самим собою.

Розкриємо цілі такого освітнього процесу. Допомогти здобувачам освіти *навчитися пізнавати навколишній світ* давно стало складовою частиною в системі освітніх завдань. Воно полягає в розвитку загальних навчальних умінь здобувачів і переходить у планах роботи закладів освіти з року в рік. Однак практично немає освітніх установ, де б була цілісна система роботи зі сприяння розвитку в здобувачів загальних навчальних

умінь і навичок від першого до випускного класу (за всіма освітніми компонентами та змістовими лініями). Але це тільки один бік справи. Необхідно ще створювати умови для розвитку в особистості *інтересу до дослідницької діяльності та оволодіння дослідницькими вміннями*. Сформованість інтелектуальної, інформаційної, дослідницької культур і культури самоорганізації справді дадуть змогу здобувачам здобувати знання все життя. Тим самим теза «освіта впродовж життя» стає реальністю, актуалізуючись через такі здатності: *навчитися вчитися, інтелектуальна культура, інформаційна культура, культура самоорганізації, дослідницька культура* [39; 41; 73; 84; 99].

Допомогти здобувачам навчитися працювати (діяти) пов‘язано з необхідністю вдосконалюватися у сфері своєї майбутньої професійної діяльності – набувати компетентностей, що дають змогу справлятися з різними ситуаціями (зокрема й непередбачуваними). Щоб навчитися використовувати знання на практиці та застосовувати їх для розв‘язання проблем, необхідно сприяти розвитку в здобувачів системного, критичного мислення. На відміну від аналітичного системне мислення – це синтезуюче мислення.

Суб‘єкт із системним мисленням переконаний, що правильно поставити й розв‘язати проблему можна, тільки вийшовши за межі тієї системи, стосовно якої її від початку виявлено (В.Лазарєв). Але цього теж недостатньо. Щоб жити, розвиватися і бути задоволеним від своєї основної діяльності, потрібно стати професіоналом в обраній галузі. В умовах жорсткої конкуренції своє місце може «втримати» тільки професіонал. А для цього кожен повинен: *формувати в себе потребу до постійного пізнання; вміти вдосконалюватися, докладаючи власні зусилля; мати широку компетентність, пов’язану зі здатністю розв’язувати проблеми; вміти працювати в різних соціальних і виробничих умовах* [73; 76; 94; 99].

Особливо слід наголосити на необхідності виховання такої якості у здобувачів, як лідерство. Лідер – це, передусім, професіонал у конкретній царині не тільки науки чи управління, а й у практичній діяльності. Інша риса лідера – вміння побачити проблему, а отже, мати здатність до проблемно-зорієнтованого, критичного аналізу. Третя риса лідера – вміння знайти шляхи і засоби розв‘язання виявленої проблеми. Тут потрібні від людини широкі професійні знання. І, четверта характеристика лідера –

вміння організувати людей для розв‘язання проблеми. Отже, лідер – це людина, здатна максимально самореалізуватись в улюбленій справі [74; 90; 91; 99] .

Таким чином, виховання лідера сьогодні стає однією з важливих цілей освіти. При цьому мається на увазі лідер, здатний до співпереживання, до емпатії, який прагне до прийняття іншого і надання йому допомоги. Загалом становлення лідера як особистості розгортається за таким алгоритмом: *навчитися працювати, володіти професійною компетентністю, здатність використовувати комплекс знань на практиці для вирішення проблем, уміти організувати себе та інших.*

Важливості набуває допомогти здобувачам навчитися жити разом, виховуючи в собі прийняття й розуміння іншої людини, ставлення до неї як до цінності. Для сучасних умов необхідно вже у школі сприяти вихованню у школярів прагнень і вмінь жити разом у групі, у класі, у сім‘ї, у соціумі, в світі.

Ключовим у комунікації, безумовно, є усвідомлення того, що інша людина є цінністю. Саме це, на наш погляд, дає змогу прийняти іншого на засадах взаємоповаги. Як часто в повсякденному житті ми чуємо, що найважливішим у взаємодії людей є розуміння одне одного. Але воно ніколи не відбудеться, якщо ми не приймаємо цього іншого. Насамперед, має спрацювати механізм прийняття. Якщо ми приймаємо іншого, отже, надалі почуємо його і, звісно ж, зможемо зрозуміти за таким поступом: *навчитися жити разом, інша людина – цінність, прийняття і сприйняття іншого, допомога іншому з позиції іншого, вияв комунікативної культури.* Окрім того, важливо допомогти здобувачам навчитися жити в злагоді *із самим собою, що означає сприяти розквіту власної особистості.*

Щоб навчитися пізнавати, треба хотіти пізнавати, тому необхідно створювати в закладі освіти умови для саморозвитку в здобувачів, мотивації до пізнання, духовних потреб, власної індивідуальності: пам‘яті, мислення, естетичних почуттів, фізичних можливостей тощо. Нині найважливішим завданням є допомога здобувачам у самопізнанні, бо тільки таким шляхом вони можуть забезпечити розвиток свого інтелекту, тобто побудувати траєкторію свого розвитку, а саме: прийняття і сприйняття себе, саморозвиток, мотивація, рефлексія, дія-активність, емоції.

Основними факторами успішної реалізації освітнього процесу як педагогічної системи є: *відповідність поставленої мети розвитку*

індивідуальності особистості; зміст, кількість і якість навчального інструментарію, спосіб, структура, доступність його викладання та інше; методи й прийоми викладання і навчання, технічні засоби навчання тощо; рівень підготовки, узагальнені здібності до навчально-пізнавальної діяльності, загальні характеристики мислення, вміння й навички навчальної праці, працездатність тощо; суб'єктивні фактори, що стосуються педагогів і здобувачів освіти (рівень підготовки педагогів, працездатність, особистісні характеристики, форми контролю навчального процесу, його періодичність тощо) [73; 74; 76; 99].

Проблеми цілеутворення і цілепокладання в педагогіці найтіснішим чином пов'язані з проблемами *освітніх стандартів*. Під освітніми стандартами розуміють норми, зразки, мірила оцінки об'єкта стандартизації. Стандарти слугують точкою відліку ефективності праці, якості продукції, мірою прогресу.

Стандарти – це інструмент захисту прав споживача, користувача засобами життєдіяльності. Можна сказати, що стандартизовано все: від повітря, яким ми дихаємо, до взуття, яке ми носимо; від стану здоров'я до якості продуктів харчування, від швидкості руху транспорту до екологічних показників довкілля. Державні стандарти входять до системи управління суспільством і закріплюються законодавчо.

У галузі освіти реалізується ціла система Державних стандартів з підготовки здобувачів освіти за різними галузями знань, рівнями, освітніми ступенями. Більшість із них узгоджені з міжнародними освітніми стандартами в контексті європейської інтеграції, розв'язання глобалізаційних проблем. Зокрема, в стандартах задекларовані освітні цілі які в подальшому реалізуються в освітніх програмах, навчальних планах, освітніх компонентах, ключових і наскрізних компетентностях, програмних результатах навчання тощо.

В результаті узагальнені формулювання цілей освіти як конкретно зорієнтовані декларації набувають суворого діагностованого вираження. Завдяки стандартам освіти суспільство загалом, уряд, відомства освіти, заклади освіти й педагоги, батьки і самі здобувачі отримують можливість оцінювання якості освіти, її динамічних змін, прогресу. Моніторинг, зокрема із застосуванням інфомаційно-комунікаційних технологій, стає ефективним інструментом управління функціонуванням і розвитком усіх об'єктів і суб'єктів освіти [82; 94; 99].

Варто зазначити, що стандарти освіти не носять аксіономічний характер. В міру прогресу суспільства, актуальних соціокультурних, соціально-економічних запитів і викликів вони змінюються шляхом вдосконалення, що фіксується в законодавчих документах. Освітні стандарти в нашій країні отримали конституційне закріплення та логічне продовження в нормативно-правових актах (Закон України «Про освіту», Закон України «Про загальну середню освіту», Закон України «Про дошкільну освіту», в Закон України «Про вищу освіту», в Закон України «Про фахову передвищу освіту» тощо). При цьому освітній Державний стандарт тлумачиться як інструмент контролю за дотриманням конституційного права громадян на освіту. Зокрема, законодавчі акти сприяють реалізації національно-регіональних особливостей, що закладені в змісті освіти [39 - 45].

Державні освітні стандарти оновлюються, розробляються, затверджуються в установленому порядку МОН України. Освітній стандарт визначає обов‘язковий мінімум змісту основних освітніх програм, максимальний обсяг навчального навантаження здобувачів (учнів, студентів, слухачів), вимоги до їхнього рівня підготовки тощо.

Слід зазначити, що реалізація компетентнісної парадигми на всіх ланках вітчизняної системи освіти прослідковується через зміст Державних стандартів, що пріоритетно містять перелік компетентностей (інтегральної, ключових, спеціальних), програмних результатів навчання тощо. Також Державні стандарти відображають комплекс значущих компонентів: *тривалість освіти, її варіантивність (відповідно до автономності та процесів децентралізації закладів освіти) згідно із задекларованими в нормативних актах вищого порядку загальними вимогами, межі нормативного і вибіркового (інваріантного та варіативного) складника типових програм, техніка моніторингу та атестації знань здобувачів-випускників, моніторинг професійної компетентності педагогів*. Очевидно, що зміст цих ключових компонентів державних галузевих освітніх стандартів безпосередньо впливають на багатоаспектність і динаміку функцій сучасного освітнього процесу в закладах освіти [74; 90; 91; 99] .

Отже, впровадження державних стандартів в освітню політику окремо кожного закладу освіти дає змогу: *а) оцінювати стан освітнього процесу; б) забезпечувати права здобувачів на задоволення мотивів і потреб в межах реалізації освітнього процесу; в) зберігати єдиний безпечний*

освітній простір; г) гуманізувати освітній процес; д) здійснювати ефективне управління освітнім процесом; е) сприяти підвищенню якості освіти [80; 90; 91; 94; 99] .

Проте, слід відмежовувати задекларовані освітні положення та роль суб‘єктів освітнього процесу в їх втілення в життя. Самі по собі стандарти нічого не вирішують навіть за досконалого наповнення, так як їх реалізацію забезпечують конкретні люди, які ними керуються і неухильно дотримуються приписів.

Освітній стандарт - це обов’язковий рівень вимог до підготовки здобувачів-випускників, що зумовлює добір і розроблення відповідні до цих вимог зміст, технології, методи, форми, прийоми, засоби навчання та контролю.

Зокрема, в змістовому аспекті стандарт повної загальної середньої освіти передбачає: *знання теорій, концепцій, законів і закономірностей основ науки, її історії, методології, проблем і прогнозів; уміння застосовувати наукові знання на практиці під час розв’язування пізнавальних (теоретичних) і практичних завдань; можливість мати власні судження в царині теорії та практики даної освітньої галузі; знання основних проблем суспільства й розуміння своєї ролі в їх розв’язанні: соціальних, політичних, економічних, екологічних, моральних, виробничих, соціальних, політичних та інших проблем суспільства, володіння технологією неперервної самоосвіти за галузями знань, науками та видами діяльності.* Викладене являє собою загальні засади стандартизації освіти за ступенями, рівнями освіти і конкретизується воно за освітніми галузями, напрямами, освітніми програмами, конкретними освітніми компонентами (навчальними дисциплінами) [90; 83 91].

У межах *державного, регіонального, інституційного та особистісного рівнів* державні стандарти освіти охоплюють: опис змісту освіти на кожній з її ступенів, який держава зобов‘язана надати тому, хто навчається, в обсязі необхідної загальноосвітньої підготовки; вимоги до мінімально необхідної підготовки здобувачів у межах зазначеного обсягу змісту; максимально допустимий обсяг навчального навантаження за рівнями та термінами навчання.

Запровадження освітніх стандартів ставить питання про гарантоване досягнення кожним здобувачем конкретного, заздалегідь заданого рівня

підготовки, що дає змогу кожному навчатися на максимально посильному рівні, формує позитивні мотиви вчення [44; 45; 90; 91].

Зрозуміло, викладені підходи до стандартизації освіти згодом зазнаватимуть змін, уточнень, коригувань у процесі перебудови системи вітчизняної системи освіти в процесі накопичення досвіду використання стандарту як нормативного документа.

Отже, освітній процес як динамічна система містить сегмент цілей, а їх проєктування як його підсистеми спрямоване на забезпечення ефективності навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти (учнів, студентів, слухачів). Своєю чергою, реалізація цілей через розгортання освітніх завдань має бути зорієнтована на активізацію навчально-пізнавальної діяльності і ціннісно зорієнтованого виховання особистостей здобувачів освіти.

Таким чином, в освітньому процесі реалізуються три рівні цілей, які утворюють ієрархію цілей педагогічної системи.

Перший рівень цілей – це соціальне замовлення суспільства, що відображає визначений суспільний ідеал особистості як громадянина і професіонала. Цілі цього рівня задаються на основі державних законодавчих документів і являють собою освітню і виховну стратегію суспільства на перспективу. Сьогодні актуальним є питання підготовки мобільних, професійно і соціально компетентних, конкурентноспроможних працівників, які в умовах маркетингу будуть мати попит на ринку праці, здатні розвивати країну.

Суспільству потрібен не пасивний виконавець, а відповідальна, конкутентноспроможна, критично мисляча особистість, здатна самостійно приймати рішення, виявляти проблеми і знаходити шляхи їх розв‘язання, виявляти готовність до подальшого підвищення рівня власних компетентностей, власної творчої активності та транслювати громадянську свідомість.

Другий рівень цілей – це освітні цілі, в яких соціальне замовлення трансформується шляхом формулювання дидактичних цілей відповідно до змісту освітніх програм. Вони задаються як модель сучасної особистості, яка охоплює детальний опис сукупності знань, умінь, навичок і здатностей, необхідних для виконання соціальних функцій. Цей рівень цілей визначено в освітньо-кваліфікаційних характеристиках, навчальних планах і програмах

Державних стандартів підготовки здобувачів освіти згідно за рівнями та ступенями освіти.

Третій рівень цілей – це цілі, які реалізуються на кожному навчальному занятті та реалізуються з опертям на логіку цілей першого та другого рівнів [73; 76; 94].

Постановка цілей при організації освітнього процесу у закладі освіти означає взаємозумовленість із реалізацією кожної функції освітнього процесу:

- *навчальної*: формування міцного та усвідомленого засвоєння системи загальних і спеціальних знань, основних ідей та методів освітнього компонента, вмінь аналізувати і тлумачити факти на підставі причиново-наслідкових зв‘язків; формування компетентностей (здатностей) щодо ефективного застосування теоретичних знань, умінь і навичок у конкретних обставинах, формування готовності до неперервного опанування сучасними знаннями, технологіями тощо;

- *розвивальної:* формування мисленнєво-пізнавальної техніки (логічної, критичної, технічної, системної, аналітичної, раціональної, асоціативної, творчої); розвиток пам‘яті, пізнавальної активності та самостійності, вмінь до планування та самоконтролю діяльності; формування наукового світогляду, інформаційної культури тощо;

- *виховної:* розвиток комунікативних (соціальних, «м‘яких») навичок при роботі в колективі, повагу до праці, виховання дисциплінованості, сумлінності, відповідальності за результати праці, ініціативності, екологічної культури, національної свідомості, моральних якостей; розвиток навичок конструктивної співпраці в колективі, партнерської моделі поведінки тощо [73; 76; 92; 94].

Цільовий компонент освітнього проесу як системи конкретного заняття у закладі освіти повинен відповідати вимогам *діагностичності, інструментальності, реалістичності й адекватності* [94].

Діагностичність – це однозначний опис цілей, способів їх виявлення, вимірювання й оцінювання. Цілі навчання потрібно формулювати через результати, визначені в конкретних діях учнів (студентів, слухачів). Результати повинні піддаватися вимірюванню й співвідноситися за певною шкалою оцінювання. Інструментальність передбачає визначення цілей і завдань у термінах діяльності здобувачів освіти.

Реалістичність – це гарантована можливість досягнення освітніх цілей і завдань.

Адекватність визначає відповідність цілей і завдань результатам навчання відповідно до Державних стандартів освіти.

Отже, цільовий компонент заняття, визначений технологічно, повинен передбачати кінцевий рівень засвоєння знань, умінь, навичок і здатностей здобувачами (учнями, студентами, слухачам) який відповідає концептуальним ідеям, задекларованим у вітчизняному чинному законодавстві які зумовлені національно зорієнтованою освітньою стратегією.

Контрольні питання та завдання:

1. *Що таке освітній процес?*
2. *Обгрунтуйте основні компоненти освітнього процесу.*
3. *Схарактризуйте педагогічні закономірності.*
4. *Який зв'язок між педагогічними закономірностями, метою, цілями та завдання освітнього процесу?*
5. *Який зв'язок між «здобувач освіти» і «зміст освітнього процесу»?*
6. *Що таке Державний стандарт освіти? Які його ключові компоненти?*
7. *Поясніть як Ви розумієте вислів «Організація освітнього процесу на аксіологічних засадах».*

3.2. НАВЧАЛЬНЕ ЗАНЯТТЯ ЯК СИСТЕМА

В межах змісту цього підрозділу важливо засвоїти поняття «навчання», «навчальне заняття» осмислити підходи до визначення сутності та структури навчання з позиції системного підходу. В цьому контексті важливо уточнити характеристику учіння здобувачів як цілеспрямованої, самокерованої, відтворювально-перетворювальної діяльності особистості шляхом застосування аналітичних умінь, здатності встановлювати межі власного знання-незнання, критично оцінювати нову інформацію.

Навчання – *це процес набуття особистістю нових знань, умінь, навичок, здатностей, поведінкових стратегій і тактик, системою ціннісний орієнтацій через досвід, вивчення, освіту, самореалізацію.* З такими акцентами процес

навчання передбачає зміну когнітивних процесів та поведінки індивіда в результаті досвіду, і це може вібдуватись на будь-якому етапі життя, в будь-якій сфері діяльності. В той же час навчання може бути спеціально організованим або може носити стихійний характер, відповідно – воно може відбуватися у *формальному, неформальному чи інформальному освітньому середовищі.*

Процес навчання охоплює собою обробку інформації, збереження її в пам‘яті та здатність переносити знання, вміння та навички в життєві ситуації. Зокрема, навчання в контексті освітнього процесу – *це організована, двостороння педагогічна взаємодія, спрямована на максимальне засвоєння й усвідомлення навчального матеріалу з подальшим застосуванням отриманих знань, умінь і навичок на практиці* [1].

Існує кілька теорій навчання, які намагаються пояснити, як інформація перетворюється в надбання людини – знання, як вони трансформуються в уміння, яким чином вони стають навичками, а ті, своєю чергою – в здатності, компетентності? Теорії навчання дозволяють із різних позицій зрозуміти глибинну сутність і зміст процесу навчання, що взаємодоповнюючи одна одну, є оптимальним шляхом в отриманні кращих освітніх практик.

Теорія когнітивного навчання.

Теорія *когнітивного навчання* Піаже (когнітивізм) – це теорія, яка підкреслює роль розумових процесів у навчанні. Відповідно до цієї теорії, навчання передбачає активну обробку інформації, формування і оптимізацію ментальних схем і моделей обробки інформації та розвиток метакогніції. Ця теорія була розроблена в Женевській школі генетичної психології Жаном Піаже і його послідовниками. В межах цієї теорії розглядаються походження і розвиток інтелекту в дитини, а також механізми дитячої пізнавальної активності, що є основою їхньої зовнішньої поведінки [10; 14; 94; 95].

Способи застосування когнітивізму в освіті передбачає *залучення здобувачів до групових або класних дискусій; їх заохочення до визначення зв’язків між поняттями чи подіями та, особливо, з раніше вивченним матеріалом; мотивування здобувачів до рефлексії та сапопізнання (метакогніції) власних процесів мислення та пізнання.*

Рефлексія та метапізнання передбачають заохочення здобувачів освіти розмірковувати над власним процесом мислення й навчання. Цей підхід підкреслює важливість розвитку метакогнітивних навичок, таких як самооцінка та саморегуляція, щоб стати більш ефективними в процесі навчання.

Досліджуюче навчання: передбачає надання здобувачам практичних можливостей навчання через досвід, який дозволяє їм досліджувати та відкривати для себе нові знання та навички. Такий підхід підкреслює важливість активної участі в навчальному процесі.

Скаффолдинг (з англ. scaffold - каркас): передбачає надання здобувачам підтримки та керівництва педагога в процесі виконання складних завдань, які викликають утруднення в самостійному вирішенні цього завдання. Підтримка педагога є «каркасом» такої взаємодії який можна поступово прибрати, або покроково мінімалізувати та з часом зовсім обнулити допомогу вчителя. Такий підхід покликайний зробити здобувача більш досвідченим, компетентним, дозволяючи йому брати на себе більше відповідальності за власне навчання та його результати.

Адаптивне навчання: передбачає адаптація навчання до рівня розуміння та когнітивного розвитку особистості. Цей підхід підкреслює важливість надання здобувачам в міру складного матеріалу для сприяння пізнавальній активності.

Когнітивний конфлікт (дисонанс): передбачає представлення здобувачам освіти ідей або положень, які кидають виклик їхнім існуючим переконанням чи припущенням. Цей підхід заохочує особистість протистояти та розв‘язувати когнітивні конфлікти, щоб отримати нові знання та сформулювати нові судження [7; 8; 9; 10].

Конструктивізм як теорія навчання.

Конструктивізм – це теорія, яка підкреслює роль активного конструювання знань особистістю. Відповідно до цієї теорії, навчання передбачає побудову ментальних моделей на основі досвіду здобувача та його взаємодії з навколишнім середовищем. Принципи конструктивізму також застосовуються в теорії когнітивного навчання Піаже. Надаючи здобувачам можливість формувати власні знання шляхом запитань, дослідження, та співпраці, педагоги можуть допомогти здобувачам розвинути критичне мислення, здатність розв‘язувати проблеми та застосовувати метакогнітивні навички (здатність розуміти своє мислення, знати про свої знання, усвідомлювати своє усвідомлення, що є ознакою високорозвиненої особистості), які необхідні для успіху в освітньому процесі та за його межами.

Способи застосування конструктивізму в освіті.

Проєктне навчання: передбачає діяльність здобувачів над довгостроковими міждисциплінарними проєктами, які вимагають від них застосування критичного мислення та навичок розв‘язання проблем комплексно та локально. Такий підхід

дозволяє ефективно формувати в здобувачів здатність самостійно здобувати свої знання та їх розуміння шляхом активного вивчення та дослідження.

Навчання на основі запитів: передбачає, що здобувачі ставлять запитання та шукають відповіді через дослідження, експерименти та обговорення. Такий підхід заохочує створювати власні знання, активно залучаючись до процесу навчання.

Спільне навчання: передбачає партнерську взаємодію учасників освітнього процесу задля досягнення спільної мети. Такий підхід дозволяє здобувачам обмінюватися ідеями та розвивати розуміння один одного, сприяючи формуванню знань через соціальну комунікацію.

Проблемне навчання: передбачає подання здобувачам складних реальних проблем, які вимагають від них застосування міждисциплінарних знань із багатьох дисциплін для пошуку оптимального рішення. Такий підхід дозволяє учням формувати власне розуміння матеріалу, залучаючись до процесу розв‘язування проблем [7; 8; 9; 10].

Біхевіоризм як теорія навчання.

Біхевіоризм – це теорія, яка підкреслює роль середовища у формуванні діяльності та поведінки особистості. Це теорія про поведінку людини яка є механічним, рефлективним актом, зумовленим зовнішніми подразниками. Згідно з цією теорією, навчання відбувається через процес, який передбачає зв‘язок між стимулом і реакцією.

Способи застосування практик біхевіоризму в освіті.

Позитивне підкріплення: забезпечення позитивного підкріплення, як винагороди та визнання, для здобувачів, які демострують значні успіхи у вдосконаленні себе, показують міру докладених зусиль чи результат цього – продуктивність.

Негативне підкріплення: передбачає усунення неприємного стимулу з метою підвищення ймовірності бажаної поведінки. Наприклад, педагог може припинити давати домашнє завдання, якщо весь клас добре виконує контрольну роботу, щоб сприяти та мотивувати до продовження підвищення якості успішності.

Покарання: передбачає застосування неприємних наслідків у відповідь на негідну поведінку, щоб зменшити ймовірність повторення такого досвіду в майбутньому. Наприклад, ініціювання педагогом стягнення за погану поведінку, або зняття балів із сумарної оцінки здобувача за невиконане чи неправильно виконане завдання.

Моделювання: передбачає використання прикладів очікуваної поведінки, щоб спонукати здобувачів і надалі наслідувати цей досвід. Це може містити приведення

прикладів гідної поведінки/зразкової діяльності, як-от обмін чи допомога іншим, або використання рольових вправ для моделювання відповідної поведінки в соціальних ситуаціях [10; 14; 62; 68; 94; 95].

Теорія соціального навчання.

Теорія соціального навчання – це теорія, яка підкреслює роль і місце соціальних взаємодій у навчанні. Відповідно до цієї теорії, індивіди вчаться через спостереження та наслідування інших, а також через підтримку чи покарання за не гідні вчинки, поведінку.

Способи застосування теорії соціального навчання в освіті.

Наслідування однолітків: передбачає залучення інших до спільної діяльності як позитивних моделей для відтворення в навчанні та закріплення відповідної поведінки. Це може бути особливо ефективним у таких сферах, як формування м‘яких соціальних навичок, розв‘язання комунікативних проблем і не тільки та вирішення конфліктів.

Кооперативне навчання: передбачає роботу в групах для досягнення спільної мети. Цей підхід будується на командній роботі та співпраці, а також заохочує здобувачів підтримувати та навчатися один у одного.

Навчання за допомогою спостережень: передбачає спостереження, ідентифікацію та наближене повторення кращих зразків поведінки інших. Педагоги можуть використовувати навчання за допомогою спостереження, моделюючи такі типи поведінки, як повага, емпатія та доброзичливість, а також надаючи можливість здобувачам спостерігати та наслідувати позитивну поведінку інших.

Об’єднуюче інформаційно-комунікаційне навчання, такі як онлайн-дошки обговорень і відеоконференції, можна використовувати для полегшення соціального навчання у віртуальних середовищах. Ці інструменти дозволяють працювати разом, обмінюватися ідеями та надавати й отримувати зворотний зв‘язок в дистанційному форматі.

Навчання в громаді: передбачає роботу з громадськими організаціями для розв‘язання реальних соціальних проблем. Цей підхід підкреслює важливість соціальної відповідальності та громадянської активності, а також надає здобувачам можливість вчитися у членів спільноти та застосовувати свої знання в реальних освітніх чи інших ситуаціях [10; 14; 62; 68; 94; 95].

Теорія експериментального навчання.

Експериментальне навчання – це теорія, яка підкреслює роль і місце безпосереднього досвіду в навчанні. Відповідно до цієї теорії, особистість

найкраще вчиться, активно залучаючись до досвіду, усвідомлюючи та сприймаючи цей досвід із подальшим його відтворенням в нових обставинах.

Способи застосування експериментального навчання в освіті.

Учіння через стажування (дуальна освіта у ЗВО): надання здобувачам можливості працювати в реальному виробничому (експериментальному) середовищі є потужним способом поєднання навчання з практичним застосуванням його результатів в аудиторії. Стажування та учіння дозволяють здобувачам працювати разом із професіоналами практиками у своїй галузі, переймаючи цінний досвід та уявлення про обрану професію.

Сервісне навчання: таке навчання поєднує громадську роботу з академічним навчанням, надаючи здобувачам можливість залучатися до проблем реального світу та робити внесок у розвиток своєї спільноти. Проєкти навчання в сфері послуг можна інтегрувати в межах дослідницької діяльності (виконання завдань курсових чи магістерських проєктів чи інші форми) або використовувати як окремий досвід.

Польове навчання: польове навчання передбачає виведення здобувачів із навчальної аудиторії в природне середовище для проведення досліджень, збору даних і вивчення явищ реального світу. Цей тип навчання може бути особливо ефективним у науці, соціальних науках та екологічній освіті, зокрема у формуванні екологічної компетентності здобувачів освіти за всіма рівнями.

Симуляції та рольові ігри: здобувачам освіти дають можливість апробовувати навички та застосовувати знання в безпечному та організованому освітньому середовищі тим самим актуалізуючи конкретну здатність як компетентність. Це є дієвим у розвитку здатностей міжособистісного спілкування та попередження й вирішення конфліктних ситуацій [62; 68; 94; 95; 107].

Гуманістична теорія навчання.

Гуманістична теорія навчання (гуманізм) – це теорія, яка підкреслює роль особистісного зростання та розвитку здобувача в навчанні. Згідно з цією теорією, навчання відбувається, коли здобувачі мотивовані задовольняти власні потреби, інтереси й цілі та коли їм надається свобода самопізнання й самовираження.

Способи застосування гуманізму в освіті:

Надання здобувачам більшого контролюючого супроводу за напрямком і темпом їхнього навчання. Надання здобувачам достатньої підтримки, заохочення та мотивації їх, щоб допомогти їм зміцнити впевненість у собі, своїй здатності навчатися та опановувати матеріал.

Наведемо визначення поняття *«навчання»:*

1) *це набуття як знань, так і вмінь* (Б.Наврочинський).

2) *це процес, результатом якого є знання та вміння* (Стефан Балей).

3) *це робота з опанування знаннями, вміннями та навичками* (М. Палтишев).

4) *це відносно стійка зміна можливостей реагування, що є відносно стійкою зміною можливостей реагування, що відбувається в результаті відповідно до підкріплюваного тренування* (Е. Хілгард, Д.Маркві с).

5) *це процес, у якому на основі процесу пізнання, досвіду і вправ виникають нові форми поведінки та діяльності або змінюються старі* (В.Оконь).

6) *це активна, свідома й у всезростаючому обсязі творча діяльність учня* (Л. Клінберг).

7) *це організація і проведення учнем своєї діяльності, що забезпечує засвоєння ним змісту освіти* (В. Краєвський, І.Лернер).

8) *це цілеспрямований процес засвоєння учнями знань, набуття знань, набуття умінь і навичок для подальшої практичної діяльності* (Пед. словник).

9) *це найскладніший пізнавальний процес, у якому мисленнєва діяльність має характер здобуття знань* (І.Осадчий) [107; 109; 113].

Саме тому, навчальне заняття – *це цілісний сегмент освітнього процесу, що представляє систему взаємозумовлених елементів: освітніх ситуацій, форм організації взаємодії суб'єктів процесу, освітньої мети і завдань, змісту освіти, методів і засобів навчання.* Воно обмежене часом і здійснюється в конкретному об‘єднанні (колективі) де взамодіють здобувачі і педагоги.

Загальновизнано, що до навчальних занять відносяться *лекції, лабораторні, практичні, семінарські заняття котрі тривають дві академічні години з перервами між ними і проводяться за розкладом (в системі вищої освіти).*

Варто зазначити, що поняття *«навчальне заняття»* і поняття *«форма організації навчання»* відносяться до різних груп понять.

У сучасній дидактиці дослідники відзначають, що навіть фахівці-дидакти вагаються однозначно стверджувати, що таке «форма організації навчання» і чим вона відрізняється від «методу навчання». Проте традиційно форма визначається за зовнішніми ознаками по відношенню до змісту освіти. Так, в одному з навчальних посібників зазначено, що форми відрізняються одна від одної кількістю здобувачів і способами організації роботи. Так як з латинської слово «форма» означає зовнішній вигляд, зовнішній обрис, то форма навчання як дидактична категорія відображає зовнішній бік організації навчального процесу, що позв‘язано з кількістю здобувачів, часом і місцем навчання, а також алгоритмом його здійснення.

На думку І. Чередова, форма організації навчання – це особлива конструкція компонента чи їх сукупності в межах навчального процесу [110].

В. Дьяченко вважає, що трактування поняття «форма організації навчання», як і інших дидактичних понять, може бути відносно уніфікованим лише, якщо буде уніфіковано наукове визначення основного поняття «навчання» в площині спілкування, у процесі якого відтворюються та засвоюються знання й досвід (зокрема й досвід творчої діяльності особистості), накопичені людством.

Поняття форми організації навчання односторонньо відображає об‘єкт – процес навчання, а поняття навчального заняття охоплює цей об‘єкт у багатьох його опосередковуваннях і взаємозв‘язках, тобто є логічно конкретним як цілісна одиниця навчального процесу.

Існують різні класифікації форм організації навчального процесу, але всі вони зводяться до структури навчального спілкування або дидактичних цілей і задач які умовно поділяються на загальні та конкретні. Відтак, тривалий час в педагогіці загальновизнаною є класифікація форм навчання за версією В. Дьяченко та І. Чередова, що заснована на структурі навчального спілкування: *загальнокласні чи фронтальні навчальні заняття; групові (бригадні або ланкові); індивідуальні*.

Однак навчальне заняття може розглядатися не тільки як одиниця процесу навчання, а й як конкретна форма його організації, якщо відштовхуватись від логічно конкретного образу цілісної одиниці навчального процесу .

У дидактиці існують різні підходи до *типології навчальних занять*. Традиційна типологія навчальних занять має історико-педагогічне обгрунтування (навчальні заняття змінювались за назвою по мірі виникнення їх конкретних варіантів).

Зокрема Я. А. Коменським у його книзі «Велика дидактика» розроблено та описано класно-урочну систему, яка на відміну від індивідуального навчання та її індивідуально-групового варіанта має регламентований характер навчального процесу: постійне місце і тривалість занять, стабільний склад учнів однакового рівня підготовленості, а пізніше й одного віку, стабільний розклад. Основною формою організації занять у межах класно-уточної системи, за Я. А. Коменським, повинен бути урок. Урок починається повідомленням учителя, закінчується перевіркою засвоєння дидактичного матеріалу та має усталену структуру: *опитування, повідомлення вчителя, вправа, перевірка*. Основний час при цьому приділяється вправі [14; 94; 99].

Вдосконалення класно-урочної системи було зумовлено пошуками таких форм організації навчальної роботи, що зняли би недоліки уроку (зорієнтованість

на середнього учня, однаковість змісту й усередненість темпів просування навчання, незмінність структури – опитування, виклад нового, домашнє завдання, гальмування пізнавальної активності та самостійності учнів).

Ідея К. Ушинського щодо самостійної пізнавальної діяльності дітей та управління вчителем цією самостійною працею стала основною в розробленій педагогом типології уроків. Великий внесок у розробку наукових основ організації уроку вніс А. Дистервег. Він розробив систему принципів і правил навчання, які узгоджують взаємодію вчителя й учня із урахуванням вікових особливостей останніх.

Теоретичні та емпіричні розвідки щодо вдосконалення форм організації навчального процесу велися і за напрямами, що пов‘язані більшою мірою з кількісним показником здобувачів і якістю управління освітнім процесом уцілому.

У традиційній типології навчальних занять зазвичай вирізняють: *емпірична типологія навчальних занять та теоретична типологія навчальних занять*.

Навчальні заняття в емпіричному контексті поділяються на три групи на основі відмінностей в комунікативній взаємодії педагога та здобувачів: *індивідуальні заняття педагога зі здобувачем, охоплюючи самонавчання; колективно-групові заняття по типу класно-урочних* (уроки, лекції, семінари, конференції, олімпіади, екскурсії, ділові ігри); *індивідуально-колективні заняття* (занурення, творчі тижні, наукові тижні, проекти).

У теоретичній типології використовуються поняття, що охоплюють сутнісні характеристики навчальних занять. Так, за такою суттєвого ознакою, як структура заняття, вони діляться на лінійні та нелінійні. Якщо в будь-який момент часу на занятті практично всі здобувачі охоплені повторенням пройденого матеріалу чи контролем навчальних результатів, або вивченням нового матеріалу тощо, то таке заняття за цими ознаками є лінійним.

Якщо ж в один і той же час різні групи учнів займаються різними (наприклад, одні пишуть контрольну роботу, а інші обговорюють спосіб конструювання моделі), то заняття має паралельну, або складну, або нелінійну структуру. На основі системи теоретичних понять все різноманіття навчальних занять поділяється на три групи: *індивідуальні навчальні заняття, групові навчальні заняття, колективні навчальні заняття* [73; 76; 94].

Структура уроку

Етап	Час, хв.	Зміст етапу уроку	Форми, методи і прийоми
I.	10	Актуалізація опорних знань	
II.		Мотивація навчального процесу	
III.		Вивчення нового матеріалу	
IV.		Первинне застосування отриманих знань	
V.		Самостійна робота (вторинне застосування знань)	
VI.		Узагальнення і систематизація отриманих знань	
VII.		Домашнє завдання, підведення підсумків уроку	

Рис. 3.1. Структура уроку

Структура уроку

Етапи	Форми, методи та прийоми
Організаційний	Психологічна, практична підготовка учнів до навчальної роботи
Актуалізація опорних знань	Використання тексту підручника, довідників тощо; Схеми, малюнки; бесіда; методи: "мозковий штурм", "асоціювання" тощо.
Мотивація навчальної діяльності	•Зв'язок навчального матеріалу з реаліями життя, показ його практичного значення •Створення проблемної ситуації, для розв'язання якої необхідні нові знання •Вплив на емоційну сферу •Використання яскравих афоризмів, порівнянь, образів •Рольові ігри
Вивчення нового матеріалу	

Рис. 3.2. Структура уроку

З огляду на зазначене вище навчальна активність особистості є центральною проблемою цієї діяльності. Саме тому важливо визначитися з розумінням сутнісної характеристики цього феномена. Зокрема, обізнаність з цього питання з філософії, фізіології, психології, кібернетики, теорії управління допоможе глибше усвідомити сутність навчання.

У філософії добре розроблена теорія пізнання згідно з якою єдиним джерелом знань людини є її відчуття. Пізнання, відповідно до цієї теорії, протікає на основі відбивно-перетворювальної діяльності суб‘єкта. У відчуттях людини відображається дійсність. Але будь-яке нове знання у свідомості людини вступає в діалектичний зв‘язок із наявним у неї запитом на оновлення наявних знань і попереднім досвідом діяльності. У результаті здобуте знання не є дзеркальним

відображенням дійсності, крім того, процес відображення не однаковий у різних людей.

Цікаво, що нова інформація трансфомується шляхом осмислення, співвідноситься з критеріями, які є для людини актуальними і сформувалися в перебігу попереднього її досвіду. Такий зміст вкладається в перетворювальний характер процесу відбиття об‘єктивної реальності особистістю та озброєння нею новими знаннями.

Навчання, з позиції філософії - це особливий вид пізнання. *Наукове пізнання* розуміється як діяльність, спрямована на отримання принципово нових знань у межах виконання людиною спеціально організованих дій шляхом застосування комплексу методів і форм наукового пізнання теоретичного та емпіричного рівнів. *Навчальне ж пізнання* – це діяльність, проте яка зорієнтована на засвоєння особистістю здобутих наукою знань. Психолог С. Рубінштейн зазначав, що між пізнанням і навчанням є схожість (але не тотожність) і відмінність (але не різнорідність).

Таким чином, філософія допомагає встановити загальну логіку навчального пізнання та послідовність його етапів.

Передусім, *початковий етап* зумовлений з виникненням в особистості комплексу потреби, мотивів, інтересу, що є джерелом діяльності людини. Своєю чергою, сама потреба виникає, формується і розгортається в активності, дії. Саме дія має бути спрямована на усвідомлення суперечностей, що лежать в основі рушійних сил процесу навчання.

Другий етап відображає організацію діяльності здобувачів щодо виявлення сутності пізнаваного явища.

На *третьому етапі* відбувається формування узагальнень, а вищим етапом пізнання виступає конкретизація.

Для навчального пізнання важливо, щоб навчальна діяльність особистості поєднувала його теоретичне мислення з дійсністю (з практикою, з життям) на всіх етапах пізнання. Порушення цього логічного зв‘язку веде до відриву знаної теорії від уміння застосовувати знання в практиці, що суттєво гальмує формування комплексу ключових і наскрізних компетентностей (здатностей) здобувачів.

Отже, *філософське прочитання поняття «навчання» дає змогу виокремити вихідні положення щодо його трактування як цілеспрямованої відбивно-перетворювальної діяльності особистості як суб’єкта процесу навчання*.

Фізіологія дає природничо-наукове пояснення навчанню, так як навчання є процесом вироблення особистістю умовних рефлексів. Під умовними рефлексами

розуміють індивідуальні реакції людини (тварини) на подразнення рецепторів, яке відбувається під дією мінливих середовищних умов. Фізіологія як наука пояснює механізм формування умовного рефлексу шляхом виникнення нервових імпульсів у рецепторах, що надходять у центральну нервову систему, де отримана інформація обробляється. Потім збуджуються рухові нейрони, і нервові імпульси приводять у дію виконавчі органи – м‘язи чи залози. Шлях, яким проходять нервові імпульси від рецептора до виконавчого органу, називається рефлекторною дугою. Скорочено цей шлях можна відобразити як поступ *від сприйняття зовнішнього подразника через переробку сприйнятої інформації та оцінку інформації на основі зіставлення (звірення) та перевірки до відповідної реакції* [84; 95; 105; 111; 113].

Для закріплення умовного рефлексу слід виробляти динамічні стереотипи (системи звичних умовно-рефлекторних реакцій). У процесі навчання це можливо тому, що в людини є вроджений дослідницький (орієнтовний) рефлекс, який І.Павлов нарік рефлексом «що таке?». Цей рефлекс лежить в основі інтересу, потреби й активної пізнавальної діяльності особистості.

Фізіологами було доведено, що невід‘ємною частиною будь-якої діяльності людини, зокрема й навчання, є процес звірення (зіставлення): співставлення інформації, що надходить, з уже наявним досвідом і з планом майбутньої діяльності. Таким чином здійснюється процес корекції активності дій людини.

Отже, *навчання є самоврядувальною діяльністю, в основі якої є самоуправління учінням в якому пріоритетно закладено звірення особистістю отриманого результату з уже раніше здобутим та з означеними метою й цілями діяльності*.

Своєю чергою, *психологічна наука розглядає навчання як вид людської діяльності, під час якої відбувається засвоєння соціально-історичного досвіду: знань, накопичених людством, досвіду трудової діяльності, досвіду творчої діяльності, досвіду емоційно-ціннісного ставлення до світу.* Засвоєння досвіду забезпечується шляхом інтеріоризації (перетворення структури предметної діяльності на структуру внутрішнього плану свідомості). Причому активність особистості проявляється не просто в інтеріоризації освітніх упливів у взаємодії, а в заломленні їх через суб‘єктивний досвід кожного здобувача, внаслідок чого зовнішні умови утворюють єдине ціле з внутрішніми. Тобто той, хто навчається, є не тільки об‘єктом, а й суб‘єктом навчання [94; 95; 107; 109; 113].

Важливість опертя навчального процесу на здобуття психологічної науки щодо закономірностей процесів пізнання та структури особистості відзначали видатні вітчизняні педагоги. Зокрема К. Ушинський вважає, що «Ми не кажемо

педагогам – робіть так чи інакше, але кажемо їм: вивчайте закони психічних явищ, якими ви хочете керувати, і робіть, керуючись цими законами і тими обставинами, в яких ви хочете їх застосовувати. Не тільки обставини ці без краю різноманітні, але й самі вдачі вихованців не схожі одна на одну. Чи можна ж при такій різноманітності обставин виховання й виховуваних індивідуумів зумовлювати які-небудь загальні виховні рецепти?».

Поряд із цим, В. Сухомлинський обстоював думку про глибокий і прямий зв‘язок мотивів, успіху і щастя дитини: «У наших школах не повинно бути нещасливих дітей, душу яких гнітить думка, що вони ні на що не здібні. Успіх у навчанні – єдине джерело внутрішніх сил дитини, які породжують енергію для переборення труднощів, бажання вчитися».

Відповідно до вищезазначеного можна узагальнити, що навчання є самостійною пізнавальною діяльністю людини, чинником розвитку не тільки психіки, а й особистості загалом. У цій площині психологами глибоко вивчена проблема мотивації діяльності особистості, зокрема й навчання. Одним із результатів дослідження цієї проблеми є встановлення закономірності про вмотивованість навчання як цілеспрямованої діяльності і результатів навчання, що є програмованими, так як процес навчання в закладі освіти є спеціально організованим.

Сутнісну характеристику процесу навчання допомагає уточнити наука про управління, зв‘язок і перероблення інформації - кібернетика. У цій частині варто окреслити тільки основні етапи діяльності, які виявила кібернетика і які по праву можна віднести і до навчальної діяльності.

Кібернетика визначає шлях поступу навчальної інформації та зміст діяльності з нею та опрацювання її. Оскільки вчення має інформаційну основу, то опертя на виявлені кібернетикою знання необхідне і здобувачеві, і педагогу.

Отже, кібернетика виявила такі дії з інформацією: *отримання інформації, перероблення інформації, коригування діяльності, отримання інформації про перебіг коригувальної діяльності - і так далі до досягнення поставленої мети*.

Тепер перейдемо до виявлення сутності навчання з дидактичної позиції. По-перше, навчання розглядають і як одноразовий акт, і як систему сукупних, підпорядкованих загальній освітній меті, дій; по-друге, з одного боку, навчання вважають процесом випадковим чи стихійно протікаючим, а з іншого – навчання є процесом спеціально організованим; по-третє, це активна цілісна діяльність самого здобувача освіти та зміни, які відбуваються з його особистістю, у психічному розвитку та у всіх інших характеристиках і властивостях.

Під навчанням ми розуміємо активну цілісну діяльність самих здобувачів у єдності його *структурно-функціональних компонентів* (*навчальної мети, навчальних завдань, навчальних цілей, навчальних дій, самоконтролю і самооцінки) і динаміки якісних властивостей особистості*. Ми не поділяємо поняття «навчання», «навчальна діяльність», оскільки вважаємо сутністю навчання чи навчальної діяльності *самостійну, цілеспрямовану, самоврядувальну, вмотивовану діяльність учня (студента) з опанування знань, способів їхнього здобування, переробки та застосування* [10; 14; 62; 68; 94; 95].

Однак існують відмінності між поняттями *«навчальна діяльність» і «пізнавальна діяльність».* Останні мають відмінності згідно з різною природою ключових результів цих видів діяльності. Відповідно, продуктом пізнавальної діяльності людини є знання, а зміни, що відбуваються при цьому в суб‘єкті, виступають лише як побічний результат. У навчальній діяльності прямим продуктом виступають зміни в самому суб‘єкті, які у відриві від суб‘єкта втрачають будь-який сенс [94; 95; 109; 113].

Отже, сутнісною стороною навчання є його самоврядувальний, самоорганізаційний характер.

Рефлексія перебігу й змісту пізнавальної діяльності із засвоєння пізнавальної інформації передачає: визначення складу, послідовність і зміст пізнавальних дій; конкретизація пізнавальних операціій; розуміння психофізіологічних механізмів, що забезпечують безпосередньо процес і реалізацію пізнавальної діяльності вцілому.

Об‘єднуючим у розумінні навчання чи навчальної діяльності як системи є розрізнення їх складових компонентів: *мотиваційного, орієнтувального, змістовно-операційного, ціннісно-вольового, рефлексивно-оціночного*.

Мотиваційний компонент охоплює потреби, інтереси, мотиви, тобто те, що забезпечує входження особистості в процес активного навчання і підтримує цю активність протягом усіх етапів навчального пізнання.

Орієнтувальний компонент у своєму складі містить: прийняття мети навчально-пізнавальної діяльності особистості, її планування та прогнозування. Якщо така мета відсутня, то неможливо говорити про те, що процес навчання для особистості реалізується.

Змістовно-операційний компонент об‘єднує дві взаємопов‘язані частини – систему базових знань (уявлення, факти, поняття, правила, закони, теорії, додатки та наслідки з теорії) та систему способів навчання як інструменту здобуття, перероблення та зберігання інформації.

Ціннісно-вольовий компонент містить: увагу, волю, емоційне забарвлення дії.

Рефлексивно-оцінний компонент охоплює: систематичне отримання зворотної інформації про перебіг і результати навчальної діяльності на основі зіставлення з метою, а також оцінку себе в цій діяльності з урахуванням оцінки інших, саморегулювання та корекцію навчання. Наявність такого компонента в структурі навчання і взаємозв‘язок усіх компонентів між собою забезпечують самоврядування процесом з боку самого здобувача.

Отже, навчання має місце тільки тоді, коли учень (студент) сам керує своєю навчальною діяльністю. Але здобувачі через неоднаковий рівень свого розвитку різною мірою готові і вміють керувати власним навчанням. Тому їхня навчальна діяльність може і має бути керована педагогом, для того щоб забезпечити самоврядування здобувачем свого навчання.

Навчання як система слугує досягненню певних цілей, а саме – розвитку особистості здобувача. Управління навчанням має спиратись на специфіку цього виду діяльності, а саме: на сутнісні характеристики вчення, необхідність цілісного підходу до управління, використання гнучких технологій навчання, зорієнтованих на особистісні особливості педагога та здобувача освіти.

Отже, *по-перше, навчання здобувача, може бути кероване і педагогом, і самим учнем (студетом); по-друге, педагог має вміти управляти його навчанням і навчати його здатності самоврядування власними процесами навчання та пізнання.*

При реалізації управління навчанням важливо орієнтуватися на індивідуальні стилі викладання та навчання де здобувач як суб‘єкт навчальної діяльності. Дослідження американської викладачки Лівер Бетті Лу показало, що розбіжність цих стилів є чи не найголовнішою причиною неуспішного навчання багатьох здобувачів.

Термін «суб‘єкт» у сучасному педагогічному дискурсі зустрічається часто, але поняття «суб‘єкт учіння» досліджено мало. Термін «суб‘єкт» визначають як ініціатор, діяч, здатний не тільки привласнити світ предметів та ідей, а й виробляти їх, перетворювати, створювати нові.

Обґрунтування поняття «суб‘єкта» з опертям на ідею П.Каптерьова щодо ролі і місця в структурі особистості свідомості, цілепокладання, активності, спрямованості на взємодію в цьому процесі та на його вдосконалення зумовлюють виокремлення таких ознак суб‘єкта освітнього процесу: *усвідомлює і приймає мету, завдання, настанови освітнього процесу на теперішньому і майбутніх*

етапах навчання; опановує основні процедури інтелектуальної праці; організовує особистий бюджет часу для виконання навчальних завдань якісно, у достатньому обсязі та в намічені строки; здійснює цілеспрямоване самовиховання та самоосвіту; досягає високих результатів у навчально-пізнавальній діяльності; проявляє активність у виконанні функцій, завдань; здійснює цілеспрямоване самовиховання та самоосвіту [94; 95; 107; 109; 113].

Н.Кузьміна, характеризуючи учня як суб‘єкта діяльності, зазначає, що він розвивається не в прямій залежності від педагогічного впливу на нього, а за законами, властивими психіці, особливостям сприйняття, розуміння, запам‘ятовування, становлення волі та характеру, формування загальних і спеціальних здібностей, оволодіння основами професійної майстерност. Проте учень не народжується суб‘єктом діяльності, він має ним стати під впливом виховання.

Г.Щукіна, продовжуючи цю думку, відзначаючи зміну характеру діяльності, що, своєю чергою, суттєво впливає і на зміни позиції учня: від виконавської через активної до позиції суб‘єкта. Процес становлення суб‘єкта навчання загалом розуміється як реальне існування проміжних позицій особистості в його навчальній діяльності. У цьому контексті важливі способи підвищення «суб‘єктності» особистості в навчальному процесі.

Л.Клінберг позначає своє розуміння різного ступеня суб‘єктності учня яка за версією автора визначається мірою допомоги педагога учню в навчальноу процесі.

В.Гінецінський пропонує таке тлумачення суб‘єктності як самопородженість, генерованість усвідомлюваних явищ, у тому числі психічними структурами. Важливо, що в цьому визначенні позначено спосіб і результат усвідомлення суб‘єктом явищ навколишнього життя.

Формування мотивації навчання здобувачів дає змогу стверджувати, що характеристика мотивації навчання, навченості та здатності до навчання по суті відображає суб‘єктність особистості в його діяльності.

Отже, суб‘єктність здобувача є складною інтегрованою якістю особистості, що характеризує його активність і самостійність. Виявляється вона в досвіді особистості, який ми називаємо суб‘єктним. Орієнтуючись на виявлені ознаки суб‘єкта освітнього процесу, пропонуємо розуміти цей феномен як сукупність його уявлень про сутність учіння, яке охоплює: *рівень володіння способами учіння; внутрішню позицію, відповідно до педагогічних настанов і яка спрямована на їхню реалізацію; самовираження у відповідних емоційно-ціннісних реакціях*. Загалом,

природно, що уявлення, сформованість умінь, внутрішня позиція в здобувачів різні [94; 95; 109; 113] .

Проведене під керівництвом А.Маркової дослідження виявило шість груп учнів за станом мотивації навчання, навченості та здатності до навчання. Аналіз характеристик кожної групи дає нам змогу позначити рівні позиції здобувачів щодо навчання. Ці характеристики показують, що навчання кожної з шести позицій потребує різної дози (міри) допомоги з боку педагога. Ця відмінність стала основою для виокремлення рівнів суб‘єктності здобувача в инавчанні. У нашому розумінні рівень суб‘єктності відображає ступінь сформованості суб‘єктності як якості діяльності особистості і, відповідно, міру (дозу) допомоги педагога здобувачу в його діяльності.

Перший (*нульовий)* рівень суб‘єктності особистості характеризується переважанням мотивів уникнення неприємностей, покарання; низьким рівнем зусиль здобувача, негативними емоціями образи, незадоволеності собою і педагогами; вузьким колом знань; «закритістю» для прийняття допомоги від іншої людини.

Наступний рівень (*перший рівень суб’єктності*) особистості можна описати так: для здобувача характерні нестійкі мотиви, інтересу до зовнішніх результатів навчання, відсутність самостійних цілей, невпевненість, пасивність у навчальних ситуаціях.

Другий рівень суб’єктності вирізняється присутністю нестійкого мотиву як інтересу до результату вчення та до педагога; розумінням і досягненням цілей, поставлених педагогом; позитивними емоціями від перебування в школі та нестійким позитивним настроєм до навчання; учень може сприймати і відтворювати знання, виконувати низку дій за інструкцією; виявляє сприйнятливість до засвоєння нових знань.

Для третього рівня суб’єктності особистості характерні навчально-пізнавальні мотиви як інтерес до рівних способів здобуття знань; розуміння взаємопов‘язаності результату зі своїми можливостями; позитивні емоції від пошуку рівних способів розв‘язання; задоволеність адекватною самооцінкою; репродуктивний рівень засвоєння знань; сприйнятливість до засвоєння способів навчальної роботи.

Четвертий рівень суб’єктності особистості визначається мотивами вдосконалення способів навчання (самоосвіти); постановкою самостійної мети (без допомоги дорослого) і за власною ініціативою; продуктивним рівнем засвоєння

знань; виходом із навчальної діяльності в самоосвіту, тобто усвідомленням себе як суб‘єкта навчальної діяльності та джерела активності в навчанні.

Для п’ятого рівня суб’єктності особистості характерні вдосконалення способів співробітництва з іншою людиною під час навчання, доведення діяльності до її завершення, позитивні емоції, упевненість у своїх можливостях, гордість і гідність, дієвість знань, розуміння себе як суб‘єкта навчання, який активно і самостійно ставить собі цілі. Цей рівень характеризує суб‘єкта навчання повною мірою.

Виявлення рівнів суб‘єктності особистості в його навчальній діяльності (або встановлення послідовності формування навчальної діяльності здобувача) дає змогу співвіднести їх із рівнями актуального і потенційного розвитку дитини і встановити з досить великою часткою ймовірності зону найближчого розвитку дитини в навчальній діяльності.

Характеристика рівнів суб‘єктності особистості, що навчається, визначає позиції педагога стосовно учня (студента) в його діяльності, а також зміст керівної діяльності педагога, самокерованої діяльності здобувача з його поступу з позиції об‘єкта діяльності педагога в позицію суб‘єкта навчання.

У процесі засвоєння інформації людина опановує соціально зорієнтовані властивості предметів і способи дії з ними, моральні засади поведінки та форми спілкування з іншими людьми.

Здійснення процесу навчання неможливе без організації процесу засвоєння. Механізми процесу засвоєння вивчаються психологією. Ефективність навчання визначається правильним вибором теорії засвоєння і конструюванням освітнього процесу на основі її положень.

Сучасній психології відомо кілька теорій засвоєння інформації: *асоціативно-рефлекторна теорія, біхевіоризм, гештальттеорія, теорія поетапного формування розумових дій, теорія змістовного узагальнення*.

Ключовим поняттям для *асоціативної теорії (асоціанізму)* є поняття асоціації. Асоціація (від лат. з‘єднання) – зв‘язок між психічними явищами, за якого актуалізація (сприйняття, уявлення) одного з них спричиняє появу іншого. *Асоціанізм як психологічна теорія, що пояснює динаміку психічних процесів за принципом асоціації.* Термін «асоціація» запроваджено Дж.Локком (1698), але явище зв‘язку психічних процесів було відзначено Платоном і Аристотелем.

Як науковий напрям асоціанізм набув свого розвитку в XIX-XX ст. Відомі дослідження Дж. Берклі, Д. Юма, Д.Гартлі, Т.Брауна, Г. Спенсера, Г. Мюллера.

У процесі розвитку цієї психологічної теорії утвердився погляд, згідно з яким: 1) психіка побудована з елементів – відчуттів, найпростіших відчуттів; 2) елементи – первинні, складні психічні утворення (уявлення, думки, почуття) – вторинні та виникають за допомогою асоціацій; 3) умовою утворення асоціацій є зміна двох психічних процесів; 4) закріплення асоціацій зумовлене жвавістю елементів, які асоціюються, та частотою повторення асоціацій у досвіді.

У 50-60-ті роки XX ст. вчені (П.Шеварєв, М.Добринін, Ю.Самарін та ін.) досліджували значущість асоціацій в освіті. Засвоєння знань розглядалося як процес встановлення зв‘язків (асоціацій) між уявленнями і поняттями, що були в колишньому досвіді дитини, і знову засвоюваними за допомогою встановлення схожості та відмінності між ними. Процес навчання розцінювався при цьому як відбір істотних асоціацій і гальмування несуттєвих.

Згідно з асоціативно-рефлекторною теорією, засвоєння містить: сприйняття навчального матеріалу, його осмислення, доведення до розуміння внутрішніх зв‘язків і протиріч, запам‘ятовування та збереження в пам‘яті вивченого матеріалу, застосування засвоєного в практичній діяльності.

У межах цієї концепції розроблено теорію формування понять (Д.Богоявленський, Н.Менчинська, О.Кабанова-Меллер та ін.).

Гештальтпсихологія (від нім. образ, структура, форма) - напрям у зарубіжній психології першої половини XX ст., який висунув програму вивчення психіки з погляду її організації та динаміки у вигляді особливих цілісностей («гештальтів»), чиї властивості не можна звести до властивостей їхніх частин. Головні представники цього напряму - німецькі психологи М. Вертгаймер, В. Келер, К.Каффка, К. Левін.

Згідно з *гештальттеорією засвоєння*, гештальти сприйняття виникають унаслідок прагнення поля свідомості індивіда утворювати «хороші», тобто прості, симетричні та замкнені фігури, що мають константність, стійкість. Гештальтпсихологія пояснює цілісний характер процесу сприйняття не цілісністю сприйманих предметів, а саморухом психічних структур до врівноваженого стану [62].

Сутність мислення з позиції цієї теорії розуміється як раптова перебудова сприйняття особитістю проблемної ситуації - виникнення інсайту – від англ. осягнення, осяяння – раптове і невиводиме з минулого досвіду розуміння істотних відносин і структури ситуації загалом, за допомогою якого досягається осмислене розв‘язання проблеми [62].

У результаті емпіричного досвіду було виявлено один із центральних механізмів мислення: виявлення нових сторін предметів через уявне їх включення

в нові зв‘язки і відносини. Виявлення нових зв‘язків і відносин є центральним моментом творчого мислення людини. На засадах принципів гештальтпсихології проводилися дослідження в цій галузі з використанням методу «міркування вголос». Представники цієї наукової течії виявили неспроможність пояснення дитячого інтелекту законами асоціацій і формальної логіки, а також важливість включення дитини в проблемні ситуації. Було встановлено, що школярі, які навчалися на основі традиційних, формальних методів, значно рідше проявляли творчий підхід до вирішення завдань, ніж ті, хто взагалі не навчався.

Ідеї гештальтпсихології сприяли утвердженню системного підходу не тільки в психології, ці дослідження природи мислення більшою мірою послугували визначенню ідеї проблемного навчання та визначення шляхів наповнення її практичним інструментарієм.

У сучасній психології *біхевіоризм* в самостійному вигляді не існує. Створювався цей напрям у контексті психології на початку XX ст. американськими дослідниками Д.Вотсоном, Б.Скіннером, Е.Толменом та ін. Біхевіоризм складався як напрям із яскраво вираженим природничо-науковим ухилом. Його засновники намагалися знайти форми об‘єктивного підходу до психічного життя. Предметом вивчення біхевіористів були поведінка та активність особистості. Так, метою наукової програми Д.Вотсона було навчитися керувати поведінкою. У межах цієї теорії вивчали й особливості засвоєння як навчення. Механізм навчення досить простий у своїй основі та співвідноситься із закономірностями.

Формування умовного рефлексу за І.Павловим. Загальна символічна формула засвоєння в біхевіоризмі має такий вигляд: 5 - В - Р, де 5 - стимул, спонукальна причина дії або ситуація, в якій треба вчинити дію; стимулом може виступати умова задачі, запитання, сигнал тощо; В - реакція на стимул, тобто сама дія, що викликається стимулом. Як реакція може виступати відповідь на запитання, розв‘язання задачі, фізична дія тощо; Р - підкріплення, тобто сигнал підтвердження про правильне виконання дії, правильну реакцію (В) на стимул (5), як підкріплення може виступати і матеріальне, і моральне заохочення.

З ідеї підкріплення біхевіористи роблять важливий для теорії навчання висновок про необхідність поопераційного контролю і корекції якості навчання. Біхевіоризм є актуальним до теперішнього часу. Багато дослідників і практиків, зокрема в педагогіці, орієнтовані на нього, хоча серед найпопулярніших зарубіжних теорій він перебуває на других ролях. Безсумнівною заслугою біхевіоризму визнається те, що він показав можливість об‘єктивного підходу до психічних явищ, а також розробив техніку експериментального дослідження.

В класичній психології цією теорією займався А.Леонтьєв, з ім‘ям якого пов‘язаний розвиток «теорії діяльності». Загалом автор розвивав найважливіші ідеї свого викладача Л.Виготського, він орієнтував психологію на вивчення породження, функціонування і будови психічного відображення реальності в процесі діяльності людини.

Теорія діяльності О.Леонтьєва відіграє значущу роль і для практики навчання. Дослідник висунув ідею поетапного формування розумових дій, на базі якої було створено теорію П.Гальперіна. В основі цієї теорії лежить загальнопсихологічна ідея про єдність психічної та матеріальної діяльності людини і про первинну роль останньої в цій єдності. У застосуванні до педагогіки теорія П.Гальперіна означає, що засвоєння знань, формування мислення і формування усвідомлених умінь і навичок мають розглядатися як єдиний процес.

Дія, перш ніж стати розумовою, узагальненою, скороченою і освоєною, проходить через перехідні стани. Згідно з дослідженнями П.Гальперіна та Н.Тализіної, процес засвоєння включає шість основних етапів:

Перший етап - мотиваційний, що забезпечує прийняття здобувачами планованих знань і вмінь;

Другий етап - етап складання схеми орієнтувальної основи дії - має забезпечити показ процесу розв‘язання запропонованого завдання: як і в якому порядку виконуються необхідні види операцій, що входять до дії: орієнтувальні, виконавчі та контрольні, Це ще не дія, а тільки знайомство з нею та умовами її успішного виконання, що покликане забезпечити розуміння логіки дії, можливості здійснення її. Н.Тализіна [5; 52] конкретизує це положення наступним чином: по-перше, повинні бути виділені всі знання про предмет, з яким треба діяти, про умови, яких необхідно дотримуватися; по-друге, використовувати знання про сам процес діяльності. Важливий момент цього етапу – фіксація виділеного змісту діяльності.

Пояснення і показ педагогом мають супроводжуватися зовнішньою фіксацією знань і конкретною діяльністю (для цього рекомендується використовувати дошку, екран, різні таблиці, схеми тощо). Психологи особливо підкреслюють відмінність між розумінням того, як робити, і можливістю зробити це, тому що в практиці навчання нерідко вважають, що якщо здобувач зрозумів – значить, він навчився, і мета досягнута. Спостереження за діяльністю іншого недостатньо. Фактично засвоєння дії відбувається тільки через виконання цієї дії самим учнем. Ось чому наступні чотири етапи забезпечують

виконання самостійних дій учня і об‘єднані однією назвою: «Етапи виконання діяльності».

Третій етап орієнтує педагога й здобувача на формування дії в матеріальному або матеріалізованому вигляді. Для цього учні (студенти) повинні мати у своєму розпорядженні картку з нанесеними на неї відомостями про виконувану діяльність. Крім того, вони повинні отримати систему завдань, що вимагають конкретної діяльності. Спочатку завдання можуть бути практичними (такими, що вимагають практичних дій), тобто дії виконуються мануально. Для узагальнення та підкріплення дії в навчальну програму повинні включатися завдання, що відображають всі типові випадки застосування таких діій. Водночас не повинно бути великої кількості однотипних завдань, оскільки на цьому етапі дія не повинна ні скорочуватися, ні автоматизуватися. Матеріальна форма дії від самого початку має поєднуватися з мовленнєвою: здобувачам слід формулювати в мовленні все, що вони виконують практично.

Четвертий етап - етап зовнішньомовних дій. Робота відбувається за тим же порядком. Але тепер здобувачі називають ознаки по пам‘яті. Для аналізу даються не предмети, не моделі, а їхні описи. Дія проходить надалі узагальнення, але залишається ще неавтоматизованою і нескороченою.

П’ятий етап - формування зовнішнього мовлення про себе. Він відрізняється від попередніх тим, що дії виконуються беззвучно і без прописування – як промовляння про себе, тобто без опори на схеми і моделі, без міркувань вголос.

Шостий етап - завершується засвоєнням дії етапом формування її у внутрішньому мовленні, коли дія дуже швидко набуває автоматичного перебігу, стає недоступною самоспостереженню.

Таким чином, розумова (внутрішня) дія формується як перетворення вихідної практичної дії, її поетапний перехід від існування в матеріальній формі до існування у формі зовнішньої мови, потім «зовнішньої мови про себе» (внутрішнє промовляння) і, нарешті, у формі згорнутої внутрішньої дії.

Теорія змістовного узагальнення.

Згідно з цією теорією навчальний предмет не просто трактує систему знань, а особливим чином (через побудову його змісту) організовує засвоєння здобувачем змістовних узагальнень – генетично вихідних, теоретично істотних властивостей і відношень об‘єктів, умов їхнього походження і перетворення. В.Давидов виокремлює такі характерні риси теоретичного узагальнення: виконується за такого аналізу конкретного факту, який виявляє внутрішній зв‘язок

його приватних проявів і, виходячи з цього зв‘язку, дає змогу людині одразу узагальнювати всі інші факти (завдання, події) окресленого кола.

Нове поняття засвоюється здобувачем під час реалізації чотирьох стадій: перетворення ситуації для виявлення загального відношення до системи, що розглядається; моделювання виділеного відношення в предметній, графічній і знаковій формі; перетворення моделі відношення для вивчення його властивостей у чистому вигляді; виділення та побудова серії конкретно-приватних завдань, які розв‘язуються у загальний спосіб [62; 76; 94; 95].

Теорія активізації навчання.

Сутність принципу активності в навчанні. Принцип активності виражає загальну вимогу до організації процесу навчання, в якому процес навчання являє собою самоврядну, відбивно-перетворювальну діяльність. Цей принцип перебуває в діалектичній єдності з усіма іншими принципами: зв‘язку навчання з життям, науковості, свідомості та міцності засвоєння знань, наочності, індивідуального підходу до учня тощо. Але особлива його роль полягає в тому, що жоден принцип не можна реалізувати, не спираючись на принцип активності в навчанні.

Активність тут розглядають не просто як діяльний стан того, хто навчається, а як якість цієї діяльності, у якій виявляється особистість учня з його ставленням до змісту, характеру діяльності та прагненням мобілізувати свої морально-вольові зусилля на досягнення навчально-пізнавальних цілей. Тому вчення є завжди власна діяльність (пов‘язана з власними зусиллями) здобувача. В процесі власної діяльності формуються такі стрижневі якості особистості, *як пізнавальна активність і пізнавальна самостійність*. Під пізнавальною активністю розуміють спрямованість і стійкість пізнавальних інтересів, прагнення до ефективного оволодіння знаннями та способами діяльності, мобілізацію вольових зусиль на досягнення навчально-пізнавальної мети. Дослідники розглядають активність на трьох рівнях: відтворювальному, інтерпретувальному, творчому [62; 94; 95; 99].

Сутність і призначення активізації навчання. Активізація навчання – мобілізація викладачем за допомогою спеціальних засобів інтелектуальних, морально-вольових і фізичних сил здобувачів на досягнення конкретних цілей навчання і виховання.

Підвищення активності здобувачів має сприяти формуванню стрижневих якостей особистості: *пізнавальної самостійності та пізнавальної активності.*

Пізнавальна самостійність - це прагнення й уміння здобувача без сторонньої допомоги опановувати знання і способи діяльності, розв‘язувати пізнавальні задачі

з метою подальшого перетворення і вдосконалення навколишнього світу. Формується ця якість під час самостійної діяльності учня. Пізнавальна самостійність має три складові: *мотиваційний компонент* (усвідомлене спонукання до виконання цілеспрямованої пізнавальної діяльності); *змістовно-операційний (*володіння здобувачем системою провідних знань і способів учіння*); вольовий* (вольові зусилля, які необхідно докласти здобувачеві для розв‘язання навчальної задачі під час пізнавальної діяльності) [73; 76; 94; 95].

Пізнавальна самостійність може бути притаманна здобувачам різною мірою за рівнями: *репродуктивний, частково-пошуковий, дослідницький*.

Таким чином, місія активізації навчання полягає в збудженні педагогом пізнавальних і моральних мотивів вчення учня (студента), який навчається, які призводять до формування цільових установок, мобілізації внутрішніх сил і створенні сприятливих зовнішніх умов для засвоєння здобувачем змісту освіти або його частини.

Засоби активізації навчання учнів.

Як дидактичні засоби активізації навчання виступають: *навчальний зміст, форми, методи, прийоми навчання, форми організації навчання учнів*. Основні вимоги до організації активного навчання такі: щоб навчальний матеріал ставав предметом активних розумових і практичних дій кожного здобувача; щоб засоби активізації забезпечували не загальну, постійну активність здобувача на занятті, а активність, спрямовану на оволодіння провідними знаннями і способами діяльності [73; 76; 94; 95].

Засоби активізації тоді досягнуть необхідного результату, коли добір їх здійснюватиметься відповідно до конкретної мети кожного етапу пізнання, вони впливатимуть на кожний компонент навчання.

Дидактичні умови реалізації засобів активізації.

Комплекс дидактичних умов охоплюють:

1) формування в учнів позитивних мотивів навчання (в основі лежить пізнавальна потреба);

2) формування стійких пізнавальних інтересів;

3) поєднання емоційного та раціонального в навчанні;

4) сформованість в здобувачів змістовно-операційної сфери діяльності, тобто володіння вміннями здобуття та перероблення інформації про перебіг і результати свого навчання, а для цього потрібні активні дії самого здобувача щодо самопізнання і самозміни навчання [62; 73; 76; 94; 95].

Теорія індивідуалізації навчання . Унт.

Поняття індивідуалізації та диференціації навчання. Поняття «індивідуалізація» трактується як урахування в процесі навчання індивідуальних особливостей здобувачів у всіх його формах і методах незалежно від того, які особливості та якою мірою враховуються [94]. В розумінні індивідуалізації навчання І.Унт спирається на необхідність правильного і вичерпного відображення, по-перше, загальних рис врахування індивідуальних особливостей дітей і, по-друге, охоплення, за можливістю, всіх форм і методів урахування цих особливостей. Поняття «індивідуалізація» і «диференціація» для автора синонімами не є. Під диференціацією розуміють врахування індивідуальних особливостей учнів у тій формі, коли здобувачі групуються на підставі якихось особливостей для окремого навчання [94].

При використанні поняття «індивідуалізація навчання» автор має на увазі не абсолютну, а відносну індивідуалізацію. Свою позицію він обґрунтовує такими чинниками шкільної практики:

1) врахування індивідуальних особливостей не кожного окремого здобувача, а групи;

2) врахування лише визначних особливостей або їхніх комплексів, які є істотними з погляду вчення (при цьому авторка вважає, що існує низка особливостей, врахування яких хоча й має значення, але неможливе);

3) врахування деяких властивостей або станів, важливих саме для цього здобувача;

4) індивідуалізація реалізується не в усьому обсязі навчальної діяльності, а епізодично або в якомусь виді навчальної роботи та інтегрована з неіндивідуалізованою роботою.

Психолого-педагогічні основи теорії індивідуалізації навчання.

Психологічним підґрунтям теорії, що розглядається, є положення Л.Виготського, що *навчання випереджає розвиток і здійснюється лише остільки, оскільки дитину навчають.* Розвивальним є тільки таке навчання, яке спирається на зону найближчого розвитку дитини. З цієї психологічної концепції випливає основна проблема дидактики – який спосіб навчання розвиває більшою, а який меншою мірою. Досліджуючи цю проблему, І.Унт виявляє умови оптимального перебігу навчання, а саме:

1) розвиток має виходити з досягнутого рівня, проте в здобувачів однієї вікової групи рівень розвитку вельми різний, тому навчання може бути таким, що розвиває конкретного здобувача, якщо воно відповідає рівню його розвитку; досягти цього можна за допомогою індивідуалізації навчальної роботи;

2) необхідність виходити з досягнутого рівня тягне за собою вимогу виявлення цього рівня в кожного здобувача, що є передумовою індивідуалізації навчання;

3) розвивальне навчання не веде до нівелювання рівнів розвитку здобувачів, отже, індивідуалізація необхідна не тільки як вихідний момент для розвитку, а й зберігається протягом усього періоду навчання;

4) розвиток розумових здібностей передбачає спеціальні засоби розвивальні завдання за змістом мають бути оптимальної складності та формувати раціональні вміння розумової праці; отже, потрібні відповідні засоби індивідуалізованого навчання [73; 76; 90; 94].

Не менш важливими засадами теорії індивідуалізації навчальної роботи є ідеї добору змісту освіти відповідним до складання оптимально-адекватних пізнавальних завдань. При цьому автор висвітлюваної теорії підкреслює важливість виконання універсальної умови: *суб'єкт, що розвивається, має бути включений в активне спілкування і вести активну діяльність*.

Психологічною основою індивідуалізації навчання є опертя на психічні особливості здобувачів. До них І.Унт відносить такі, що впливають на навчальну діяльність і від яких залежать результати навчання: *рівень розумового розвитку здобувача* (здатність до навчання, тобто «здатність досягати в коротший термін більш високого рівня засвоєння») *і навченість* (набуті знання). Критеріями визначення здатності до навчання є швидкість засвоєння, гнучкість процесу мислення, зв'язок конкретних і абстрактних компонентів у мисленні. Швидкість засвоєння як комплексне явище – істотний показник не стільки швидкості запам'ятовування, скільки темпу узагальнення.

Критеріями оцінки швидкості засвоєння є: *1) кількість завдань, необхідних для виникнення узагальнень; 2) ощадливість мислення; 3) самостійність (бо що нижча швидкість засвоєння, то більше учні потребують допомоги).*

Загальні розумові здібності за своєю сутністю близькі до поняття *здатності до навчання.* Під загальними розумовими здібностями розуміється комплекс здібностей, необхідних для здійснення учнями навчальної діяльності, а саме: запам'ятовувати матеріал, здійснювати логічні операції, творчо мислити.

З розумовими здібностями тісно пов'язана *здатність самостійно засвоювати знання,* що передбачає наявність в здобувачів відповідних інтелектуальних умінь. Інтелектуальні вміння дістали назву вміння розумової праці, або навчальні вміння. Процес засвоєння (опрацювання навчального

матеріалу) прихований від педагога, оскільки ця робота протікає в характерному для здобувача *індивідуальному стилі навчання*.

Навчальна мотивація як спрямованість здобувача до різних сторін навчальної діяльності (А.Маркова) є найважливішим чинником стимулювання учня до навчальної діяльності. Звідси випливає необхідність врахування індивідуальних особливостей здобувачів у сфері мотивації і, передусім, здоров‘я.

Організаційні можливості індивідуалізації навчання.

У вітчизняній і зарубіжній педагогіці використовують різні варіанти індивідуалізації. Усі вони зводяться І.Унт до трьох основних:

1) диференціація навчання, тобто групування здобувачів на основі їхніх окремих особливостей або комплексів цих особливостей для навчання за дещо різними планами і (або) програмами (шлях створення відносно гомогенних груп - класів, шкіл);

2) внутрішньокласна (внутрішньогрупова) індивідуалізація навчальної роботи;

3) проходження навчального курсу в індивідуально різному темпі: або прискорено (акселерація), або уповільнено (ретардація).

Основним засобом розвитку здобувача І.Унт вважає відкрите навчання. Поняття «відкрите навчання» не є загальноприйнятим. У нашій вітчизняній школі воно навіть не вживається. У зарубіжній педагогічній літературі це поняття неоднозначне і залежить від того, в якій галузі педагогіки воно вживається і в межах якої концепції його розуміють. Так, вихідною позицією може стати *стиль роботи педагога, зміст освіти, організація навчального процесу, спілкування між здобувачами* тощо.

Загальною якістю *відкритого навчання* вважається його необмеженість суворо визначеними рамками, воно може доповнюватися і модифікуватися з волі школи, педагога, здобувача. Відкритість навчання важлива тому, що *за вільного вибору здобувач краще сприймає інформацію; за регламентації проявляється тенденція відчуження від інформації.* Досвід вибору в навчальній роботі формує в особистості здатність знаходити в потоці інформації ту, яка їй потрібна. Саме можливість вибору формує в людини активність у пошуку.

Одна з найважливіших методологічних проблем відкритого навчання є питання про оптимальний ступінь відкритості, про взаємини між обов‘язковим і вибірковим. Зловживання відкритим навчанням, на думку дослідників, веде до некерованості розвитку особистості.

Отже, відкрите навчання дає змогу діалектично поєднувати два суперечливі, але вельми потрібні в навчанні принципи: *принцип управління навчальним процесом зі сторони педагога за принципом самоврядування навчання самим здобувачем, а також є певною вихідною позицією створення можливостей для самовираження і здобувача, і його педагога.*

Експеримент, проведений І.Унт з індивідуалізації навчальної роботи, дозволив отримати такі результати: не виявилася тенденція надання позитивного впливу індивідуалізації, передусім, на рівень знань слабких і сильних здобувачів; ефект індивідуалізації з різних предметів різний; приріст умінь самостійної роботи тим більший, чим слабкіша група; індивідуалізована самостійна робота ефективна в більшій мірі в групі середньосильних здобувачів, потім в групі середньослабких, потім у групі сильних і, нарешті, в групі слабких здобувачів; традиційне навчання залишає в найбільшій мірі в групі середнього сильного здобувача; в групі середньосильних здобувачів середньосильного здобувача; в групі сильних здобувачів сильного здобувача.

Теорія особистісно (індивідуально)-орієнтованого навчання О.Бондаревської, Д. Левітеса, А. Петровського, . Якіманської.

Теорія індивідуалізації навчання свого розвитку набула в різних варіантах особистісно-орієнтованого навчання. У межах традиційної моделі навчання домінує уявлення про те, що основною метою є здобуття певних знань, умінь та навичок. До інших негативних явищ цієї моделі О. Бондаревська відносить: регламентацію наукового ядра знань; академічний, класно-урочний характер оволодіння здобувача знаннями; домінування оцінювання діяльності здобувачів за показниками загальної успішності; виникнення й зростання неуспішності, боротьбу з неуспішністю як необхідний компонент навчання та відсіювання здобувачів зі школи як її наслідок; недиференційований підхід до дітей, пред‘явлення однакових вимог до всіх, хто вчиться, незалежно від особливостей їхнього індивідуального розвитку; зменшення часу, необхідного для навчання; зменшення часу для навчання, а також зменшення часу, необхідного для навчання; зменшення часу, необхідного для навчання [73; 76; 90; 94; 95] .

Розглянемо основні характеристики особистісно-орієнтованого підходу.

Перша характеристика полягає в пріоритетності особистісно-смислової сфери учня в процесі навчання. Це означає, що пріоритетним у розробленні змісту навчання на всіх його рівнях (федеральному, регіональному, шкільному, на рівні конкретного навчального заняття) має стати такий його компонент, як *ціннісні відносини учнів, мотиви їхньої діяльності.*

Орієнтація на особистісно-смислову сферу реальна в шкільній практиці, якщо в процесі навчання забезпечується: підтримка індивідуальності здобувача; створення умов для задоволення освітніх, культурних потреб здобувачів, для вибору змісту і напрямів здобуття освіти; сприяння в розвитку способів самореалізації особистості; заохочувальний, стимулювальний характер взаємодії педагога та здобувачів.

Друга характеристика – включення досвіду здобувача в освітній процес. Значну кількість інформації здобувачі набувають за межами процесу навчання та школи взагалі. У них складається невпорядкована безліч вражень, формується індивідуальний досвід. Навчальний процес, на жаль, у більшості випадків до цього досвіду індиферентний. Розвиток здобувача в процесі навчання відбувається через постійне збагачення, перетворення, зростання і якісну зміну суб‘єктного досвіду і пов‘язаного з ним особистісного смислу від утилітарно-прагматичних (життєвих), імперативних до ціннісних (філософських). Завдання педагога полягає в тому, щоб особистий досвід здобувача включити в загальну структуру змісту навчального заняття і певним чином регулювати його розвиток, а також використовувати як чинник вивчення програмного матеріалу.

Педагогу необхідно стимулювати здобувачів до актуалізації їхнього суб‘єктного досвіду, створювати умови для узгодження його із суспільним досвідом. Той, хто навчається, у цій ситуації перебудовує колишні уявлення, генерує нові знання, виходячи за межі суб‘єктного досвіду. І.Якіманська підкреслює, що основний задум особистісно-орієнтованого уроку полягає в тому, щоб узгодити його із заданим, переводячи в соціально значущий зміст (тобто «окультурити»), і тим самим домогтися його особистісного засвоєння.

Актуалізація суб‘єктного досвіду учнів забезпечується через реалізацію таких аспектів процесу навчання: *проблематизації змісту навчального заняття, спільного зі здобувачами цілепокладання і планування діяльності в процесі навчання, створення емоційного фону на уроці, постійної рефлексії*. У свою чергу кожен із зазначених аспектів здійснюється з використанням різноманітних педагогічних технік.

Третя характеристика - культивування унікального досвіду особистості. Індивідуальне бачення, мови збагнень, відчуття, емоційні відгуки, інтенціональність – усе справді суб‘єктивне має, на думку В. Петровського [62], бути залишено в процесі навчання. Потрібно всіляко виокремлювати і підтримувати точність і тонкість життєвих спостережень здобувачів, практично

виключаючи коментарі на кшталт: «помилкова відповідь», «неправильна відповідь», «неточне спостереження» тощо.

Необхідно визнати, що всі мають право на помилку, тобто в процесі навчання мають бути присутніми ситуації, що забезпечують можливість здобувачеві вільно помилятися. І в такому разі вельми доречними є такі слова педагога: «чудова помилка», «невипадкова помилка», «помилка, яка веде нас до істини», «дякую, твоя думка дає нам підстави для роздумів» тощо.

Четверта характеристика - визнання цінності спільного досвіду, цінності взаємодії. Ми вважаємо, що будь-яка ідея, яка народжується на навчальному занятті, є діалогічною (а можливо, і, точніше, полілогічною) за своїм походженням. Цей факт необхідно усвідомлювати і педагогу, і здобувачам.

Спільний досвід доводить цінність колективної роботи в освітньому процесі. «Люди долучаються один до одного, осягаючи єдиний для всіх «предмет», і водночас вони осягають цей предмет, лише долучаючись один до одного», - пише, зазначаючи роль значимого в освітньому процесі конкретної особистості, В.Петровський [62, с. 56].

Аналіз практичної діяльності шкіл дає змогу констатувати явну недостатність колективної, групової роботи учнів на уроках, адже індивідуальні відмінності проявляються лише у взаємодії з іншими. Саме тому стає актуальним створення умов для розвитку в кожного учня вмінь і навичок роботи в групі. Тим самим будь-яка форма роботи з учнями (урок, семінар, колективна творча справа тощо) передусім є комунікативною подією.

П'ята характеристика - побудова процесу навчання на основі врахування психофізіологічних особливостей здобувачів. На перший погляд здається, що такий підхід неможливо реалізувати в практичній діяльності. Проте сучасна освітня практика має чимало таких прикладів, навіть у межах традиційного знаннєво-орієнтованого навчання. Так, готуючись до уроку, педагог добирає різноманітний дидактичний матеріал, виходячи з навчальних можливостей здобувачів (передусім рівня засвоєння знань), індивідуального темпу роботи. Однак, на думку І.Якіманської, для реалізації особистісно-орієнтованого підходу важливо добирати дидактичний матеріал з урахуванням індивідуальних способів (словесного, знаково-символічного, малюнкового та ін.) опрацювання навчальної інформації здобувачами.

Шоста характеристика - переорієнтація процесу навчання на постановку і розв‘язання самими здобувачами конкретних навчальних завдань (пізнавальних, дослідницьких, перетворювальних, проєктивних тощо).

Аналіз практичної діяльності педагогів доводить, що, як правило, цілі діяльності здобувачів визначаються і формулюються самим педагогом. Але за такого підходу відсутнє найголовніше - мета діяльності самого здобувача. А така діяльність, як відомо, не може бути успішною. Проте, водночас, як зазначає Д.Левітес, ця мета не може виникнути в здобувача автоматично (тільки-но задзвенить дзвоник) - вона має бути вирощена й усвідомлена здобувачем за допомогою педагога.

Поставлені й осмислені в цьому випадку цілі є орієнтирами подальших дій здобувачів. Крім того, необхідно, щоб кжен міг визначити мотиви своєї діяльності. Завдяки цьому здобувач здійснить процес цілепокладання як формування предметної основи необхідної їй діяльності: мотивів, цілей і завдань.

Сьома характеристика - зміна позиції педагога-інформатора (контролера) на позицію координатора. Вивчення практичної роботи педагогів показує, що ними традиційно реалізується роль суб‘єкта управління діяльністю здобувачів, тоді як для них найчастіше характерна позиція виконавців, об‘єктів упливів педагогів. За такої взаємодії, коли провідні функції в навчанні залишаються за педагогом, учень в основному працює за зразками, алгоритмами. Проблема, таким чином, полягає в тому, щоб створити необхідні умови для становлення здобувача як суб‘єкта діяльності.

Педагог має виступати як організатор процесу і творець умов для розкриття, реалізації та розвитку потенціалу особистості.

Концепція розвивального навчання.

Дидактичні принципи цієї системи (розрахованої на початкову освітню установу - школу) відрізняються за своєю генезою і лежать в іншій площині, ніж принципи, які зазвичай згадують у працях з дидактики (принципи наочності, свідомості, систематичності, міцності та ін.). Принципи системи Л. Занкова випливають з її керівної ідеї, що полягає в досягненні можливо більш високої ефективності навчання для загального розвитку здобувачів. І в цьому відношенні вони полярно відрізняються від звичайних дидактичних принципів, що мають на увазі тільки успішний результат у засвоєнні знань.

До числа принципів дидактичної системи, спрямованої на розвиток здобувачів, належить принцип навчання на високому рівні труднощів. Йому належить вирішальна роль. Поняття «труднощі» має різні аспекти; один із них - подолання перешкод, інший - напруження сил. Із цим поняттям ми зустрічаємося і в трактуванні принципу доступності. У визначенні принципу доступності головною є вимога поступового підвищення труднощів у навчальному матеріалі.

Правило від легкого до важкого конкретизується як поступовий перехід від конкретних, добре відомих фактів до узагальнень, від найпростіших узагальнень до складніших. Правило від простого до складного роз‘яснюється так: *простим вважається те, що може бути зрозуміле без напруження.* Труднощі розуміють як складність навчального матеріалу і, водночас, як «напруження сил» здобувачів.

Принцип навчання *на високому рівні труднощів* характеризується не тим, що підвищує якусь абстрактну «середню норму труднощів», а передусім тим, що розкриває духовні сили особистості, дає їй простір і напрямок. Якщо навчальний матеріал і методи його вивчення такі, що перед здобувачами не виникає перешкод, які мають бути подолані, то їх розвиток іде мляво і слабо. Навчання на високому рівні труднощів спричиняє своєрідні процеси психічної діяльності здобувача в оволодінні навчальним матеріалом. Тут відбувається не тільки додавання до наявних знань та їх об‘єднання. Суттєве полягає в тому, що засвоєння певних відомостей, стаючи надбанням того, хто навчається, веде до їхнього переосмислення в подальшому перебігу пізнання. Так відбувається систематизація знань. Характер труднощів окреслено завдяки нерозривному зв‘язку вищеназваного принципу з іншим, що вимагає провідної ролі теоретичних знань у початковому навчанні.

Отже, мається на увазі не будь-які труднощі, а труднощі, які полягають у пізнанні взаємозалежності явищ, їхнього внутрішнього істотного зв‘язку. Цей принцип не применшує значущості вмінь і навичок і необхідності їх формування у молодших школярів.

Принцип *високого рівня труднощів* перебуває в певній залежності й від іншого принципу - *у вивченні програмного матеріалу йти вперед швидким темпом*. Неправомірне уповільнення темпу, пов‘язане з багаторазовим і одноманітним повторенням пройденого, створює перешкоди чи навіть унеможливлює навчання на високому рівні труднощів, тому що навчальна діяльність здобувача йде «накатаним» шляхом. Безперервне збагачення його розуму різнобічним змістом створює сприятливі умови для дедалі глибшого осмислення одержуваних відомостей.

Надзвичайно важливим є *принцип усвідомлення процесу навчання*. Він близький до загальноприйнятого принципу свідомості засвоєння знань, але істотно від нього відрізняється за об‘єктом і за характером усвідомлення. У звичайному розумінні усвідомлення звернене назовні: на знання, вміння, навички, якими треба оволодіти; у теорії навчання, що розвиває, принцип усвідомлення звернений всередину: на перебіг навчальної діяльності.

Вище зазначені чотири принципи реалізуються в побудові змісту початкової освіти, у методичній побудові роботи з навчальних предметів. Уточнюються вони таким принципом: цілеспрямованою і систематичною роботою над загальним розвитком усіх учнів класу, зокрема й найслабших, і такою умовою – *необхідно дати простір зростанню індивідуальності.*

Реалізація цих принципів у системі усуває тиск на здобувачів за допомогою оцінок та інших подібних способів і призводить до виникнення, зростання, поглиблення внутрішньої спонуки до навчання.

Теорія оптимізації навчання.

Критерії оптимальності залежать від можливостей здобувачів і педагогів, а також від вимог до результату навчання. Сьогодні вимоги до результату навчання такі: кожен здобувач засвоює навчальний матеріал на рівні його максимальних (реально досяжних) можливостей на цей момент, одночасно можливою мірою просуваючись уперед у своїй вихованості та розвиненості.

Оптимізація навчання – це: вибір змісту навчального матеріалу, методів, прийомів навчання, форм організації навчально-пізнавальної діяльності здобувачів, найкращих для наявних на цей момент умов, для реальних можливостей здобувачів і педагога; раціональне використання навчального матеріалу, методів, прийомів навчання, форм організації навчально-пізнавальної діяльності здобувачів, що дає найкращий результат на цей момент, за цих умов, для цих здобувачів і педагогів.

Критерії оптимальності навчання:

1. Досягнення кожним здобувачем реально можливого для нього в конкретний період рівня успішності, вихованості та розвиненості.

2. Дотримання здобувачами та педагогами встановлених норм часу на урочну та самостійну роботу.

3. Мінімально необхідні зусилля, що витрачаються здобувачами і педагогами (інтенсивність діяльності).

Способи оптимізації викладання:

1. Комплексне планування і конкретизація завдань освіти, виховання, розвитку здобувачів.

2. Обґрунтування відповідності змісту завданням навчання, виокремлення у змісті головного, суттєвого та другорядного

3. Вибір найбільш вдалої структури заняття.

4. Усвідомлений вибір педагогом найбільш раціональних методів і засобів навчання для вирішення поставлених завдань.

5. Здійснення диференційованого та індивідуального підходу до здобувачів, що виражається в оптимальному поєднанні різних форм організації їхньої навчально-пізнавальної діяльності.

6. Створення сприятливих навчально-матеріальних, шкільно-гігієнічних, морально-психологічних та естетичних умов для навчання.

7. Застосування спеціальних заходів щодо економії часу педагогів та здобувачів, вибір оптимального темпу навчання.

8. Аналіз результатів навчання та витрат часу здобувачів і педагогів відповідно до критеріїв їх оптимальності.

Отже, для того щоб оптимізувати навчальний процес як полікомпонентну систему, потрібно: вивчити реальні можливості навчання здобувачів; визначити перспективи вихованості, навченості та загальної розвиненості здобувачів; добре знати зміст навчального матеріалу, знати всі наявні способи навчання, володіти багатим арсеналом методів, прийомів навчання, форм організації та активізації навчально-пізнавальної діяльності здобувачів.

Контрольні питання та завдання:

1. *Написати есе за цитатою: «Рушійною силою людської діяльності є думка, тому, перш за все, потрібно розвивати розум людини. На другому місці – формування високих моральних якостей, виховання „серця" людини. Це виховання чесності, поміркованості, працелюбності, стриманості, зневаги до житейських спокус, багатства, чинів, моди, лицемірства. На третьому місці – виховання волі» (Г. Сковорода).*

2. Обгрунтуйте яким чином положення Г. Сковороди реалізуються в сучасних освітніх умовах: «Хто помірно, але постійно вивчає предмети, корисні як у цьому, так і в майбутньому житті, тому навчання не труд, а втіха. Хто думає про науку, той любить її, а хто її любить, той ніколи не перестає вчитись...»; «Треба всіляко розвивати у молоді бажання вчитися, ініціативу, самостійність, наполегливість в опануванні знань»; «Не той дурний, хто не знає (ще такий, котрий усе знає, не народився), але той дурний, хто знати не хоче».

3. Дайте роз'яснення думки С. Рубінштейна щодо взаємозв'язку пізнання і навчання.

4. Установіть зв'язок теорії оптимізації навчання з іншими дидактичними теоріями навчання. Свої ідеї об рунтуйте.

5. Проаналізуйте або складіть розповідь-опис змісту діяльності своїх колег-учителів з позицій активізації навчання учнів.

6. Оцініть ступінь свого розуміння сутності кожної теорії навчання за такими критеріями: «теорія зрозуміла, можу використовувати знання у власній діяльності»; «теорія зрозуміла теоретично, використовувати на практиці буде складно»; «теорія зрозуміла недостатньо».

7. Порівняйте поняття «наукове пізнання» і «вчення». Результати порівняння подайте у вигляді таблиці.

8. Співвіднесіть рівні суб'єктності здобувача в навчанні з рівнями його пізнавальної самостійності. Дайте характеристику рівнів самостійності. Про що це свідчить?

9. Поясніть, у чому різниця понять «пізнавальна діяльність», «навчальна діяльність» , «навчально-пізнавальна діяльність»?

10. Що означає охарактеризувати суб'єкт навчання з позиції системного підходу?

11. Зазначте компоненти пізнавальної діяльності, обгрунтовані дослідженнями психології та фізіології, дайте їм характеристику.

12. Укладіть словник основних понять цього розділу.

3.3. УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

У педагогічній науці постійно триває пошук ефективних шляхів удосконалення навчального процесу в закладі освіти. Реалізація компетентнісного підходу як всеохоплюючого за всіма рівнями освіти від дошкілля до вищої і післядипломної на засадах гуманізації постає як одна із головних, що допомагає впровадити головну освітню мету: *всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору* [1].

Навчання – це один із найдавніших специфічних видів людської діяльності та процес який тісно пов'язаний із поняттям «управління». Досягнення вище означеної стратегічної мети в процесі навчання можливе лише за умови

цілеспрямованого управління цим процесом, саме тому проблема ефективної організації навчального процесу є актуальною. Теорія управління вимагає глибокого вивчення й аналізу з метою визначення її дидактичних, розвивальних і виховних можливостей і практичної значущості з відповідним змістовим інструментарієм.

Методологічні основи управління навчальною діяльністю здобувачів освіти в контексті системного підходу дозволяє відносно відокремлено розглядати управління як функціональну систему.

В науковому дискурсі найпоширенішими є два основні підходи до тлумачення поняття «управління». Зокрема, С. Ожегов розкриває його сутність у такий спосіб: *направляти хід, рух кого-чого-небудь, керувати діями кого-чого-небудь; керувати, направляти діяльність кого-чого-небудь.*

У словнику української мови зазначено, що управляти – це «*Виконувати, завершувати якусь роботу, справу; надавати кому-небудь належного вигляду, задовольняти його потреби; доводити до ладу що-небудь», «Спрямовувати діяльність, роботу кого-, чого-небудь; бути на чолі когось, чогось; керувати», «Спрямовувати хід якогось процесу, впливати на розвиток, стан чого-небудь*» [2].

Поряд із цим, словник іншомовних слів презентує таке визначення слова «менеджмент» (з англ. to management — керувати): «*Політика забезпечення прийнятих рішень в сфері бізнесу на основі комплексного аналізу факторів, що впливають на його ефективність. Організація керівником ефективної роботи підлеглих, цілеспрямований вплив на них в інтересах успішного вирішення поставлених завдань.*

Цікавим для нас є тлумачення похідного від ключового поняття «менеджмент» поняття «менеджеризм», зокрема його сутність задекларована як «*теорія управління виробництвом, яка намагається поєднати організаційно-технічні функції управління з ідеологічним захистом ладу, коли влада діє в інтересах усіх верств суспільства*». Своєю чергою «менеджери» – *це специфічний соціальний прошарок сучасного суспільства, включає найманих професійних керуючих (директори підприємств, керівники окремих підрозділів) у концернах, трестах, синдикатах тощо* [43; 57].

В найширшому філософському розумінні управління як явище і процес – *це регулювання стану будь-якої системи (біологічної, соціальної, технічної), з метою одержання необхідного результату*. Управління соціальними системами можна розглядати як забезпечення досягання цілей спільної діяльності [44; 57].

До основних функцій управління М. Мескон, М.Альберт, Ф.Хедуорі відносять *планування, організацію, мотивацію і контроль.*

Сутність управління соціальними системами полягає у координації зусиль учасників спільної діяльності. Ця координованість забезпечується такими зв‘язуючими процесами: *налагодженням комунікацій, прийняттям управлінських рішень і керівництвом. Частина управління, яка характеризується впливом суб’єкта управління на людей, багатьма авторами визначається як керівництво або менеджмент (суб’єктивний компонент управління)* [44; 56; 59].

Загальновизнано, що навчальний процес – це система організаційних і дидактичних заходів, спрямованих на реалізацію змісту освіти на певному освітньому рівні відповідно до державних стандартів освіти. Він охоплює всі компоненти навчання: учасників навчального процесу (учнів, педагогів), засоби, форми й методи навчання, впровадження яких базується на принципах науковості, гуманізму, демократизму, наступності й безперервності, незалежності від впливу будь-яких політичних партій, інших громадських і релігійних організацій.

В управлінському контексті навчальний процес взаємопоєднує два основних аспекти: навчання як системну цілеспрямовану діяльність педагогів (кафедр, предметних або циклових комісій), яка передбачає передачу здобувачам освіти предметних/наукових знань і формування їхніх особистісних якостей, і вчення як навчальну діяльність здобувачів освіти. Цей процес організовується з урахуванням можливостей сучасних інформаційних технологій навчання та орієнтується на формування освіченої, гармонійно розвиненої особистості, здатної до постійного оновлення наукових знань, професійної мобільності й швидкої адаптації до зміни та розвитку в соціально-культурній сфері, в галузях техніки, технологій, системах управління та організації праці в умовах ринкової економіки [57; 66; 78].

Як пріоритетний складник навчального процесу навчальна діяльність здобувачів є провідним, смислоутворюючим компонентом навчання і відрізняється від будь-якої іншої діяльності специфічним продуктом – зміною в досвіді здобувача. Завдання педагогів – це забезпечення ефективності навчальної діяльності здобувачів освіти – максимального приросту в їх досвіді. Полісуб‘єктність навчальної діяльності вимагає її розгляду як форми спільної діяльності, що потребує управління [4].

З огляду на вищезазначене доцільно конкретизувати, що *навчальний менеджмент,* по-перше, – *це усвідомлена взаємодія педагога з учнями*

(студентами, слухачами), спрямована на забезпечення їхньої активної та скоординованої участі в досяганні поставленої мети, а по-друге, – *це управління навчальною діяльністю, що здійснюється педагогом у закладі освіти шляхом реалізації основних управлінських функцій з метою зміни поведінки суб'єктів навчання на основі засвоєних знань, вмінь, навичок*.

Оскільки реалізація навчальної діяльності в конкретному закладі освіти є складовою системи освітньої діяльності, то *навчальний менеджмент – це найконкретніша ланка управлінської діяльності вищого рівня – освітнього менеджменту* [44].

Отже, *навчальний менеджмент* – побудова цілеспрямованої, ефективної взаємодії педагога і здобувачів в процесі навчання, спрямованої на забезпечення їхньої активної та скоординованої участі в досяганні поставленої мети, що забезпечується на основі реалізації основних управлінських: *планування, мотивації, організації і контролю* [44].

З огляду на те, що кібернетика є наукою теорії управління, то застосування законів управління стає можливим не лише в площині складних технічних систем, а й соціальних, зокрема і в педагогічних.

Тому саме *кібернетичний підхід* до процесу навчання дає змогу розглядати взаємодію педагога і здобувача як взаємини між суб'єктами навчальної діяльності, взаємовплив яких зумовлює реалізацію поставленої мети, цілей і завдань. Оптимальність і дієвість такої системи забезпечується прямим і зворотним зв'язком, який використовується на кожному етапі управління, полягає в якості та кількості інформації, що передається кожному суб'єкту навчального процесу [67; 69].

Отже, вважаємо *принцип зворотного зв'язку* основним правилом управління навчальною діяльністю здобувачів (учнів, студентів, слухачів). Саме завдяки йому забезпечується динаміка педагогічного процесу та досягається мета. В такому випадку зворотній зв'язок є інструментом за допомогою якого педагог коригує навчальну діяльність здобувачів з опертям на обставини, мотиви, потреби, динаміку їхньої пізнавальної активності.

Завдяки зворотному зв'язку можна розробляти системи, що стануть ефективними навіть у складних непостійних і непередбачуваних умовах. Розрізняють *основний і допоміжний, позитивний і негативний, жорсткий і гнучкий* зворотний зв'язок. Основний зворотний зв'язок щодо процесу навчання – це отримання інформації, що допомагає виявляти якість результатів навчання шляхом встановлення змісту і кількості знань, умінь і навичок якими озброєні

здобувачі на початковому і прикінцевому етапах навчального процесу чи на окремих його сегментах. Своєю чергою допоміжний зворотний зв‘язок визначається реакцією здобувачів за опосередкованими ознаками: *увагою, швидкістю реакції* тощо [66].

Компоненти, які складають зворотний зв‘язок: рівень засвоєння матеріалу на базі усних відповідей , результатів контрольних робіт, спостережень педагога, бесід із учнями, студентами та ін. Прямий зв‘язок забезпечується за допомогою пояснення науково-педагогічного працівника, роботи з літературою, практичних занять зі здобувачами [66; 67; 72].

Управління сучасною навчальною діяльністю здобувачів освіти спирається на основні характеристики педагогічної системи як складної, динамічної функціональної комбінації об‘єктів і суб‘єктів видозміна яких залежить від зовнішніх і внутрішніх чинників, факторів, обставин, що охоплюють взаємозумовлені структурні компоненти. Відповідно до цього управління педагогічним процесом розділяється на *централізоване й автономне*.

Централізоване управління – це спрямована активна дія на систему загалом. Модель управління як програма містить очікуване функціонування системи, обґрунтований добір і впровадження форм, засобів, методів і прийомів навчання, комплексний контроль, спостереження й корегування.

Автономне управління забезпечує цілеспрямовану дію на функціонування того чи іншого компонента системи [66], проте варто уточнити, що в контексті сутносі поняття «автономія» - це здатність суб‘єктів освітнього процесу в тісній взаємодії самостійно організовувати, керувати, контолювати, створювати, вибирати правила для навчальної діяльності (взаємодії), здатність до самовизначення в індивідуальній освітній траєкторії на основі власного світогляду з опертям морально-етичні засади [77].

З огляду на вищезазначене управління навчальною діяльністю може мати різні види впливу на систему, однак деякі з них типові і постійні. Головними з них є: визначення обсягу і змісту знань, доступних для засвоєння; визначення прийомів, засобів і методів навчання, що створюють певний ступінь активності в процесі навчання; визначення шляху використання знань для набування вмінь і навичок; установлення системи дій здобувачів, що зумовлюють оптимальне вирішення навчальних завдань; організація самостійного творчого пошуку здобувачами знань та їх раціональне використання [66; 67].

Існує багато класифікацій видів навчальної діяльності за способом управління. За наявністю зворотного зв‘язку управління класифікують на: *розімкнене, циклічне, чи замкнуте управління, змішане управління* [66].

У найзагальнішому вигляді здійснення освітнього процесу в управлінському розумінні – це спосіб взаємопов‘язаної впорядкованої діяльності педагога та здобувачів. Методи його втілення не існують ізольовано один від одного, вони певним чином групуються, утворюючи класифікації.

Класифікація – це група методів, що виокремлюється за деякою ознакою (або підставою). Пропонується кілька варіантів класифікації методів. Одні дослідники (С.Перовський і Є.Голант) поділяють методи навчання *на словесні, наочні та практичні.* Підставою цієї класифікації слугують джерело *передання і характер сприйняття інформації.*

Рис. 3.3. Класифікація методів навчання за Ю. Бабанським

Інша класифікація (М.Данилов і Б.Єсипов) охоплює *методи набуття знань, формування вмінь і навичок, застосування знань, творчої діяльності, закріплення та перевірки знань, умінь і навичок.* Підставою цієї класифікації є *сутність дидактичних завдань*.

Можливі також класифікації за двома і більше підставами, наприклад *за джерелом знань і рівнем самостійності зобувачів*. Ю.Бабанський проаналізував усі наявні класифікації методів навчання, узагальнив їх і побудував єдину монокласифікацію (тобто класифікацію класифікацій). В її основу покладено

ознаку, звану «*характером навчально-пізнавальної діяльності*». За цією ознакою Ю.Бабанським було виокремлено три групи методів: *методи організації та здійснення НПД; методи стимулювання та мотивації НПД; методи контролю за НПД.*

У сучасній теорії виховання все різноманіття методів навчання зведено в три основні групи: *методи формування свідомості (методи переконань), методи організації діяльності та формування досвіду суспільної поведінки (методи вправ), методи оцінювання*.

До першої групи належать різні види викладу та представлення інформації *(діалог,бесіда,доказ, розповідь тощо)*. Другу групу утворюють різні види завдань щодо активізації діяльності здобувачів у вигляді *доручень, вимог, показу прикладів тощо*. У складі третьої групи виділяють такі методи, як різні види *заохочень, зауважень, покарань тощо.*

Аналіз методів навчання і виховання показує, що вони входять до структури цілісного освітнього процесу та забезпечують виконання однакових наскрізних його функції. Так, в освітньому процесі необхідно впливати на *свідомість учнів, збуджувати відповідні емоційні стани, сприяти розвитку практичних умінь, навичок і звичок як у процесі навчання, так і в процесі виховання, що вимагає об'єднання методів навчання та виховання в єдину систему* [72; 84].

Таким чином, система загальних методів реалізації освітнього процесу складається з: *методів формування свідомості в цілісному освітньому процесі* (розповідь, пояснення, бесіда, лекція, дискусії, робота з книжкою та ін.); *методів організації діяльності та формування досвіду суспільної поведінки* (вправи, привчання, метод створення виховних ситуацій, педагогічна вимога, інструктаж, ілюстрації, репродуктивні та проблемно-пошукові методи, індуктивні й дедуктивні методи); *методів стимулювання та мотивації діяльності*.

Вибір методів реалізації освітнього процесу.

У педагогічній теорії на основі аналізу практичної педагогічної діяльності можна виокремити цілу низку підходів до вибору методів здійснення освітнього процесу.

Так, Ю.Бабанський запропонував кілька рівнів прийняття рішення педагогом для вибору методів навчання: *формулювання рішення, характеристика конкретного рівня прийняття рішення, стереотипне рішення*. Педагог незмінно віддає перевагу певному стереотипу застосування методів

навчання незалежно від специфіки завдань, змісту, особливостей здобувачів тощо.

Рішення типу проб і помилок. Педагог намагається змінювати вибір методів з урахуванням конкретних умов, але робить це шляхом стихійних проб, припускаючись помилок, не застосовуючи наукового обґрунтування їх вибору. Оптимізовані рішення, які ухвалюють шляхом науково обґрунтованого вибору найбільш раціональних методів для певних умов з позиції деяких визначених критеріїв.

Завдання полягає в тому, щоб у своїй роботі досягти рівня прийняття оптимальних рішень. Здійснювати оптимальний вибір методів освітнього процесу можливо лише використовуючи *діалектичний системний підхід*, який вимагає розгляду освітнього процесу і всіх його компонентів у закономірних взаємозв‘язках розвитку. Тільки за системного підходу педагог не випускає з уваги зв‘язку таких елементів процесу, як його завдання, зміст, методи, засоби, форми, а також умови, в яких він функціонує.

Рішенню передує ухвалення педагогічної задачі (наприклад, задачі - вибрати найкращий для конретного класу метод навчання); наявність кількох можливих варіантів методів розв‘язання поставленої задачі; усвідомлення необхідності вибору з них оптимального для конкретних умов поєднання методів; ознайомлення з даними щодо порівняльної ефективності можливих методів розв‘язання таких задач; скорочення кількості можливих варіантів поєднання методів до двох найпоширеніших.

Для оволодіння методикою вибору оптимальних рішень треба добре засвоїти загальні методологічні положення оптимізації, розроблені Ю.Бабанським. Важливою методологічною підставою оптимальної організації є діалектичне положення про конкретність істини, про необхідність завжди враховувати конкретні умови. Звідси випливає висновок про неможливість знайти універсальний метод, універсальний засіб або форму навчання і виховання, оптимальну за будь яких умов.

За ефективної та оптимальної організації педагогічного процесу істотне значення має методологічна вимога – виділяти головну ланку в діяльності, генералізувати завдання і зміст. Без окреслення головного неможливо ухвалити оптимальне рішення, бо численні другорядні моменти унеможливлять це зробити, зокрема й виокремлення головних завдань, і конкретизацію уваги на основних елементах змісту, і вибір домінуючого методу, засобу тощо.

Рис. 3.4. Класифікація методів навчання за джерелом отримання знань.

Рис. 3.5. Бінарні методи

Для оптимізації вибору методів навчання принципове значення має *філософська категорія міри.* Під час вибору оптимального варіанта освітнього процесу педагоги шукають міру складності завдання і змісту навчання та виховання, міру застосування тих чи інших методів і засобів.Отже, *системність, конкретизація, генералізація і міра лежать в основі оптимального вибору*. Оскільки застосування методів освітнього процесу залежить від конкретної

педагогічної ситуації, то неможливо підрахувати сталу питому вагу кожного методу в педагогічному процесі. Необхідний не стандартний, а усвідомлений і конкретний вибір методів у кожній педагогічній ситуації. Для здійснення такого вибору необхідно мати певні критерії.

Рис. 3.6. Класифікація бінарних методів навчання за М. Махмутовим

Рис. 3.7. Методи за рівнем активності учнів

Отже, добір методів реалізації та управління освітнім процесом із середини визначається: *цілями і завданнями освітнього процесу; змістом і принципами освітнього процесу; освітніми можливостями здобувачів: а) віковими (фізичними, психічними); б) рівнем підготовленості (навченості та*

вихованості); в) особливостями колективу здобувачів; е) потенціалом самих педагогів: їхнім попереднім досвідом, знанням типових ситуацій освітнього процесу, в яких виявляються найефективнішими певні поєднання методів, рівнем їхньої теоретичної та практичної підготовленості, здатностями оптимально-доцільного та феективного застосування певних методів, засобів.

Для навчання педагогів щодо формування їхньої здатності оптимально-доцільного добору методів, як показує передовий досвід, в закладі освіти мають бути реалізовані конкретні *організаційно-педагогічні умови*, до числа яких, передусім, треба віднести: *організацію самоосвіти педагогів зі здобуття всім арсеналом методів, накопичених педагогічною наукою та передовою практикою* (вивчення програм, підручників, методичних посібників з предмета, матеріалів про передовий досвід навчання та ін.). Особливо корисним є періодичне виконання вправ із вибору методів.

Рис. 3.8. Методи навчання та їх функції

Наступною умовою успішної реалізації оптимально-доцільного вибору педагогічних рішень є *обов'язкова аналітика педагогом ефективності застосування методів навчання після закінчення заняття.* На нарадах методичних об'єднань, циклових комісій тощо з предметів на конкретних прикладах педагоги вивчають реальні можливості здобувачів, щоб використовувати їх у своїй практиці, вчаться способам оперативного

коригування навчання з урахуванням умов, що змінюються у перебігу занять. У навчальних кабінетах, природно, слід створити необхідні навчально-матеріальні та гігієнічні умови для успішного застосування всього розмаїття методів навчання. Нарешті, оптимізація методів навчання вимагає зміни характеру внутрішнього контролю та інспектування, при якому має бути приділено значно більше уваги аналізу вибору методів навчання.

Форми організації освітнього процесу.

Оскільки навчання – *це, передусім, активне комунікування людей, особливий вид взаємодії, то цей матеріальний, або фізичний, процес має відбуватися так, як відбувається процес спілкування.* Як же відбувається спілкування між людьми?

Людина може спілкуватися з іншими людьми (або людиною) опосередковано, без особистого контакту. Таке спілкування відбувається головним чином за допомогою *письмового мовлення*. В освітньому процесі – це *індивідуальна (або індивідуально-відокремлена)* форма організації навчальних занять.

Якщо відбувається безпосереднє спілкування, то воно, як правило, відбувається у відокремленій парі, один на один: *парна структура спілкування*. В освітньому процесі: парна форма організації навчальних занять (педагог - здобувач, здобувач – здобувач).

Безпосереднє спілкування людини з різними (багатьма) людьми може відбуватися в таких площинах: людина звертається (спілкується) до різних людей одночасно, наприклад: доповідь, лекція, виступ чи промова перед групою людей на зборах, нараді, конференції - *групова структура спілкування*. У процесі групового спілкування в кожен його момент одного доповідача слухає група людей. У педагогічному процесі – це групова форма організації (лекція, семінар, фронтальна робота з класом, бригадні заняття, навчальна конференція, диспут тощо); людина може спілкуватися з різними (багатьма) людьми по черзі. Це спілкування в *парах змінного складу* (за В.Дяченком), *діалогічні поєднання* (за А.Рівіним) або *спілкування в динамічних парах* (за А.Границькою).

Якщо таке спілкування відбувається в навчальному процесі, то кожен здобувач працює по черзі з кожним, навчаючи і навчаючись, а в результаті всі працюють на кожного і кожен на всіх. Виходить єдина колективна навчальна робота, або колективна форма організації навчальних занять. Такими є вихідні, споконвічні структури спілкування між людьми, які в педагогічному процесі дають нам чотири *організаційні форми* (індивідуальна,

парна, групова і колективна), які ми називаємо *загальні, або структурні*. Неважко переконатися, що можливі тільки ці чотири структури спілкування і, відповідно, чотири організаційні форми. Використання ІКТ, кіно, радіо, телебачення, хорового промовляння і співу тощо по суті справи не змінюють, хоча час від часу мають вноситися в організацію освітнього процесу всілякі часткові зміни та вдосконалення.

Рис. 3.9. Класифікація форм організації навчання

Використання загальних організаційних форм у тому чи іншому їх поєднанні для розв‘язання конкретних освітніх цілей і завдань дає нам конкретні, або спеціальні, *організаційні форми навчання*: *урок, виконання домашнього завдання чи самостійної роботи, факультатив, гурткова робота, консультація, навчальна конференція, диспут, співбесіда, залік, іспит, додаткові заняття тощо.* Ці форми можна назвати частковими, оскільки вони являють собою застосування загальних форм для вирішення конкретних, або часткових, освітніх завдань.

Кожна із загальних організаційних форм, застосована окремо, не забезпечує процесу навчання в цілому. Водночас, без загальних форм організації неможливо зрозуміти процес навчання в локальних ситуаціях. Як би ми не намагалися уявити собі процес навчання в загальному цілісному форматі, він відбуватиметься або як робота педагога з одним здобувачем (педагог – один здобувач; здобувач – здобувач; парна форма навчальних занять), або як одночасна робота педагога (бригадира, консультанта) із групою здобвачів (групова форма організації навчальної роботи та її різновиди: загальнокласні,

загальноаудиторні й бригадні заняття), або як опосередкована навчальна робота (здобувач – літературне джерело, здобувач – зошит, здобувач – ІКТ, тобто індивідуальні навчальні заняття), або як опосередкована.

Різне використання індивідуальної, парної, групової та колективної форм окремо або в якомусь поєднанні дає нам усе різноманіття конкретних чи спеціальних видів навчальної роботи, включно з усім тим, що прийнято називати різноманіттям методів навчання і виховання. Коли йдеться про загальні форми організації освітнього процесу, то слово «загальні» можна опустити і вживати просто «форми організації освітнього процесу».

Загальновідомо, що загальні форми навчання є формами організації процесу навчання у власному розумінні слова, решта (екскурсія, консультація, іспити і т. ін.) - це їхнє конкретне застосування, конкретні види навчальної роботи в освітньому закладі. Ми вживаємо термін «загальні», щоб унеможливити плутанину і підкреслити їхню специфіку та відмінність від конкретних форм навчання. Загальні форми організації навчання є загальними тому, що будь-яка з них може бути використана для конкретних цілей або завдань навчання: вивчення нового матеріалу, повторення і закріплення, контролю або самоконтролю. Ці ж чотири форми є структурними, оскільки визначаються тільки структурою спілкування між тими, хто навчає, і тими, кого навчають.

У такому разі всі інші так звані організаційні форми (урок, семінар, лекція, залік, іспит, екскурсія, гурткова робота тощо) є конкретними видами навчальної роботи.

Отже, загальними формами організації освітнього процесу є є: *індивідуально-відокремлена навчальна робота (здобувач – літературне джерело або зошит; здобувач – технічні засоби) яку виконують без безпосереднього контакту з іншими людьми; парна (навчальна робота відбувається у відокремленій комунікативній парі (здобувач - здобувач, здобувач - педагог) яка актуалізується всередині однієї академічної пари, учасники пари постійні, а спілкування - це спілкування двох людей, у кожен момент якого одного доповідача слухає одна людина: один говорить - один слухає; групові навчальні заняття відбуваються як спілкування групи: одного мовця в кожен момент спілкування слухає або кілька людей (2-7 осіб), або весь клас (аудиторія) (20-40 осіб).* У першому випадку – це бригадні або ланкові, у другому – загальнокласні навчальні заняття, семінари, лекції. Кількість тих, хто слухає в кожен момент спілкування, удвічі, втричі, у п‘ятдесят разів більша за кількість

тих, хто говорить; *колективна форма навчальних занять має місце тільки в тому разі, якщо кожен здобувач по черзі працює (співпрацює) з різними іншими членами колективу (класу, академічної групи у виші), під час таких занять кожен по черзі працює з усіма і навпаки - всі з кожним.*

Перші три форми є традиційними і знайомі зі шкільного дитинства всім і тільки четверта форма є принципово новою.

Колективна форма організації освітнього процесу.

Звернемо увагу на те, що вибір методів навчання найтіснішим чином впливає на вибір форм організації навчання. Наприклад, якщо обрано *метод фронтальної бесіди,* то це найчастіше означає одночасний вибір загальнокласної форми роботи зі здобувачами. Якщо обрано *метод самостійної роботи*, то на етапі інструктування застосовується загальна форма роботи, а в момент виконання самостійної роботи, як правило, індивідуальна форма навчальної роботи здобувачів. Якщо обрано *наочний метод навчання*, припустимо показ відеопродукту на занятті, то це найчастіше збігається з вибором загальнокласної форми. Коли обирається *лабораторно-практичний метод навчання*, то найчастіше це поєднується з вибором групових та індивідуальних форм роботи здобувачів, хоча інколи можливі і фронтальні досліди, і спостереження, якщо кожен здобувач забезпечений відповідним лабораторним обладнанням. Якщо обираються *методи фронтального контролю*, то це, як правило, пов'язано з загальною формою роботи. Коли ж намічається *індивідуальне опитування*, то обирається індивідуальна форма роботи зі здобувачами.

Вибір методів і форм визначається педагогічною метою і відповідним їй змістом освіти. Проблема форм організації освітнього процесу досить глибоко вивчена педагогікою. Ми пропонуємо познайомитися з критичною позицією В. Дяченка з питань характеристики відомих форм, а також з його концепцією щодо цієї педагогічної проблеми.

Зазначимо, що ми багато в чому поділяємо точку зору В. Дяченка. Особливо щодо значущості й необхідності організації взаємодії здобувачів в освітньому процесі на основі спілкування; у твердженні, що кожна форма організації - це вже є структура спілкування, тобто той або інший варіант взаємодії між педагогом та здобувачами.

Проблема введення в закладах освіти колективних навчальних занять стала центральною проблемою теорії та практики навчання в освітніх установах.

Щоб розкрити сутність та особливості колективних занять, необхідно спочатку розібратися в колективній роботі взагалі. *Мета колективної праці –*

об‘єднання зусиль, унаслідок чого відбувається збільшення продуктивної сили окремих працівників порівняно з їхньою індивідуально-усамітненою діяльністю. Колективними, спільними зусиллями кількох чи багатьох людей виконують роботу, часто непосильну для людей, які працюють поодинці, хоча й тієї самої чисельності. Об‘єднання відбувається тому, що розрізненими силами роботу або зовсім не можна виконати, або доведеться виконувати її довго за часом, або якась частина роботи залишиться невиконаною. Такими є найважливіші і водночас елементарні, очевидні переваги колективної праці над працею людей, які працюють кожен сам по собі, поодинці. Колективна робота частіш за все є комбінованою працею і не тільки підвищує загальну продуктивність, а й робить більш значними індивідуальні результати роботи.

Труднощі виникають безпосередньо в царині навчальної діяльності, де не всяка робота, яка формально протікає в колективі, по суті є колективною. Один тільки факт присутності в колективі не є ще колективною діяльністю. Можлива діяльність, яка хоча й відбувається в умовах колективу, точніше групи людей, за своїм характером залишається суто індивідуальна. Коли розглядають колективну роботу взагалі, безвідносно до навчальної, то її ознаками називають такі: *наявність спільної мети, тобто мети, якої домагаються зусиллями всіх членів колективу, бо без цього мета або зовсім не досягається, або знижуються результати спільної роботи*. Поділ праці, розподіл функцій, обов‘язків відбувається так, щоб кожен виконував якусь частину роботи і, таким чином, міг позитивно впливати на загальний результат.

Співпраця і взаємодопомога сприймаються як необхідні умови досягнення спільної мети. Участь усіх, хто працює, в управлінні, тобто в плануванні роботи, контролі, обліку – обов‘язкова. Є ще ознаки, які необхідно враховувати при визначенні колективної праці: *суспільно-корисний характер діяльності кожного працівника; обсяг роботи, виконуваної колективом, загалом завжди більший від обсягу роботи, виконуваної кожним з його членів, узятим окремо*. У разі коли йдеться про справжній колектив і справді колективну роботу, то необхідною умовою є турбота всіх про кожного і кожного про всіх; рівність об‘єктивних умов для кожного, щоб праця й успіх одного не підривали успіху і можливостей іншого.

Звісно, навчальна робота має свою специфіку, що полягає в роботі з людьми. Немає педагога без здобувачів і кожен у когось вчиться. А це означає, що у всякому навчанні, особливо якщо якимось чином ті, кого навчають, об‘єднуються, завжди мають місце якісь елементи співпраці, колективізму. Тому

при спробах встановити, яка організація навчальної роботи є колективною, виникли труднощі. Нині серед фахівців поки що немає єдиного розуміння того, яку ж організацію навчальної роботи вважати колективною. Стара, традиційна дидактика це питання залишила відкритим, невирішеним.

З огляду на вищезазначене всі *форми організації освітнього процесу умовно можна поділити на загальні та конкретні*. Оскільки форми організації є тільки застосування загальних форм відповідно до конкретних цілей і завдань, то питання про колективну форму має розв‘язуватися, передусім, у межах загальних форм організації процесу навчання. Тому ми розглянемо всі загальні форми з позиції колективності.

Якщо в колективі здобувачів, в бібліотеці чи вдома *відбуваються індивідуально-відокремлені навчальні заняття, то ми маємо індивідуальну форму організації процесу навчання в буквальному розумінні.* Колективізм у цьому випадку, якщо і може проявлятися, то скоріше в змісті навчального матеріалу, або тих цілей, заради яких ведуться індивідуальні заняття. Зрозуміло, що індивідуальна форма навчальних занять, не будучи колективною, була, є і буде однією з найважливіших і найпотрібніших форм навчання. Її роль в майбутньому не тільки не буде зменшуватися, але в певному сенсі навіть збільшуватиметься, оскільки перебудова освітнього процесу відбувається на самостійній і колективній основі.

За парної форми організації навчальної діяльності зміна комунікантів відсутня, якщо парна робота має замкнутий характер. У такій замкнутій парі (здобувач - здобувач) може мати місце взаємодопомога та співпраця. Таку роботу не можна назвати колективною. Колектив – це завжди група людей, кількість яких більша за два. Колектив – вища форма об‘єднання людей для досягнення єдиної загальнокорисної мети, діяльність яких будується на поділі праці, співпраці та товариській взаємодопомозі.

Якщо педагог проводить заняття з одним здобувачем, то таке навчання називається індивідуальним. Тому попри співпрацю та взаємодопомогу, парна форма організації процесу навчання ще не є колективною формою.

За колективну форму організації навчальної діяльності приймаємо тільки групову форму в усіх її різновидах:

а) *тривалий час починаючи колективною формою навчальної роботи вважалася загальнокласна, або фронтальна, коли педагог працює одночасно з усіма здобувачами, наприклад усім пояснює новий матеріал.*

Фактично за загальнокласної роботи колективної навчальної роботи немає, тому що немає загального співробітництва і товариської взаємодопомоги, немає навіть єдиної спільної мети, яку всі здобувачі прагнуть досягти. При загальнокласних заняттях відсутній поділ праці між здобувачами, оскільки всі вони повинні виконати одну й ту саму роботу: слухати викладення педагогом однієї й тієї самої теми, розв‘язувати одну й ту саму задачу, дивитися один і той самий відеоматеріал тощо. Загальноаудиторна робота (до речі, як і інші різновиди групових навчальних занять) тільки візуально є колективною, тобто створює ілюзію колективності. Насправді ж під час таких занять здобувачі працюють кожен за себе, і нерідко їхня діяльність є такою ж неколективною, як і під час індивідуально-відокремленої навчальної роботи.

б) *іноді як колективну форму організації процесу навчання пропонують особливий випадок загальноаудиторної роботи, коли педагог організовує обговорення якогось питання (проблеми).*

Колективне обговорення приймається за колективне навчання, що є грубою помилкою. Колективним навчанням називається тільки таке навчання, коли колектив (а не професійний педагог або особа, яка його замінює) навчає кожного свого здобувача, і кожен здобувач бере активну участь у навчанні своїх товаришів по спільній роботі. Під час загального обговорення перед промовцями не ставлять мету навчити своїх товаришів, найчастіше це обмін думками або враженнями. Та й промовців зазвичай не більше 5-6 осіб із 30-35, тобто більшість здобувачів навіть не встигають виступити.

Сутність групової форми навчальних занять завжди одна й та сама: один одночасно навчає багатьох. Її відмітна і суттєва ознака: у кожен момент спілкування одного мовця слухає група людей. Із сутності групового спілкування випливають усі властивості групової форми організації навчальних занять, як її переваги, так і її недоліки.

Групова форма організації навчальної діяльності та її особливості.

1. Групова структура спілкування.

2 Основна (найперша) умова роботи: загальне мовчання, тиша, щоб була можливість слухати одну людину, тому що в кожен момент спілкування може виступити (говорити) тільки одна людина.

3. Головна перевага – те, що необхідно знати і вміти всім членам навчальної групи, пояснюється і показується одночасно для всіх.

4. Навчає зазвичай професійний педагог, усі інші – його учні, вони нікого не навчають, і всі тільки вчаться. Тому групові (загальноаудиторні) навчальні

заняття ніколи не були і не можуть бути колективними, тобто такими навчальними заняттями, за яких не одна людина, а колектив (тобто всі) навчає всіх і кожного окремо, зрозуміло, за кваліфікованого педагогічного керівництва.

5. Кожен здобувач у перебігу групових занять здебільшого мовчки «споживає» те, що підносять педагоги, і в кращому разі має прагнути все засвоювати. Звідси в учнів і навіть студентів активізується споживацьке ставлення до навчання і дуже часто спостерігається поєднання акселерації з інфантилізмом.

6. Кожен здобувач під час загальноаудиторних занять дбає і повинен дбати тільки про себе і свої особисті успіхи, бо він відповідає тільки за себе, за свої знання, вміння і поведінку. На занятті, тільки одна людина всіх навчає, всіх перевіряє і несе особисту відповідальність за кожного – професійний педагог.

7. Суспільно-корисна діяльність здобувачів під час загальнокласних (групових) занять, що проводяться педагогом, виключається, просто неможлива, так як позбавлена сенсу.

8. Здобувач у процесі загальноаудиторної (групової) роботи – це постійний об‘єкт впливу, універсалізація групової форми організації процесу навчання перетворює його на істоту споглядального типу.

9. Контакти з товаришами під час загальноаудиторної (фронтальної, групової) роботи заборонені: кожен може висловлюватися тільки за згоди педагога.

10. Здобувачі перебувають в одному приміщенні, але не співпрацюють, тому що спілкуватися один з одним не можна не тільки через формальну заборону, а передусім тому, що розмови один з одним заважають слухати промову педагога чи товаришів, які виступають. Число діалогів кожного здобувача з іншими мінімізовано.

11. Очевидно, загальноаудиторна робота, особливо під час обговорення, видається багатьом як колективна (ілюзія колективності), а по суті вона є такою самою протилежністю колективної, як і індивідуально-усамітнена, хоча ця обставина, як уже було зазначено раніше, жодною мірою не знецінює ролі індивідуальної форми не лише в минулому, а й у майбутньому.

12. Загальна співпраця і товариська взаємодопомога при загальноаудиторній (груповій) роботі відсутня. Соціальної активності, яку іноді називають «зовнішньою», при таких заняттях майже немає. Тому змушені орієнтуватися на так звану внутрішню пізнавальну активність. Теорії про те, як активізувати навчальну діяльність здобувачів, стали актуальними, хоча кожна з

них окремо і всі разом не змогли суттєво вплинути на якість та ефективність освітнього процесу в цілому.

13. Є думка, що колективною формою навчальної діяльності є бригадні, або ланкові, заняття. Такий погляд теж помилковий. Потрібно виходити з визначення колективного навчання. Бригадні, або ланкові, навчальні заняття слід відрізняти від парних: перші є груповими, а останні – не групові, а парні.

У парі один навчає одну людину, а колективне навчання відбувається тільки тоді, коли колектив навчає кожного учасника навчальної діяльності.

Особливості навчальних занять у малих групах.

До таких особливостей належать такі види занять.

1. У малій групі приблизно 3-8 здобувачів.

2. Структура спілкування – групова: у кожен момент спілкування один говорить - слухає група (кілька людей). Мінімальна кількість учасників групових занять - три особи. Назва «групова форма» означає, що: а) один навчає групу; б) група працює як єдине ціле.

3. Відмінність від спілкування (навчання) у великих групах (класах) - у кількості тих, хто одночасно слухає, але не в принципі побудови спілкування, а отже, і навчання.

4. Окремі здобувачі працюють на місці педагога (приблизно 20%). Більшість такої можливості позбавлена, або не в змозі скільки-небудь успішно виконувати функції педагога малої групи, оскільки виступати перед групою як педагог набагато складніше, ніж, наприклад, вести розмову з одним співбесідником.

5. Оскільки бригади (малі групи) працюють окремо, відокремлено, то в цей час загальноаудиторна робота припиняється, єдиної колективної роботи немає, хоч би як довго продовжували працювати бригади. Впровадити бригадні заняття означає виключити (ліквідувати) колективну навчальну роботу, якщо вона до цього проводилася. Бригадні навчальні заняття, так само як загальноаудиторні та індивідуальні – це протилежність колективній роботі.

6. Підведення підсумків роботи розрізнених бригад відбувається не під час бригадних занять і не через бригадні заняття, а через загальноаудиторну роботу, яка, як уже зазначалося вище, тільки за видимістю є колективною, а по суті протилежна колективній.

7. Під час бригадних занять взаємного навчання немає: усю викладацьку роботу виконує один, рідко двоє здобувачів із бригади, решта залишаються тільки слухачами.

8. Загальне співробітництво, взаємонавчання і загальна товариська взаємодопомога – це основа колективізму в навчанні, що під час бригадних занять здійснюватися не можуть, тому що основна маса (70-80%) у кращому разі тільки вчаться, а вчити інших (бригадира, консультанта) не в змозі.

9. Висувати бригадні (ланкові) навчальні заняття як колективні (тобто такі, що відповідають потребам сучасного суспільства) на противагу загальноаудиторним і розглядати їх як щось нове і прогресивне, щонайменше неправильно. Навчальні заняття в малих групах з‘явилися набагато раніше за навчальні заняття у великих групах, їх можна виявити в школах Стародавньої Греції та Стародавнього Риму. Порівняно широко вони застосовувалися в народних міських школах XVI-XVII ст.

10. Навчальна робота в малих групах поширена в школах розвинених країн (США, Англії, Швеції, ФРН, Франції та ін.), що, втім, може слугувати непрямим підтвердженням їхньої доцільності. Водночас, широке застосування навчання в малих групах не змогло призвести до якихось радикальних поліпшень в освітньому процесі. У приватних закладах освіти елітарного типу (у США, Англії, Франції тощо) навчання проводять здебільшого в малих групах, тому що кожен клас – це реальна мала група, але в цій малій групі заняття проводить не учень,бригадир чи консультант, а висококваліфікований педагог-спеціаліст. Немає потреби доводити, що кваліфікований, професійний педагог, працюючи з малочисельною групою (від 4 до 12 осіб) здобувачів, досягає набагато вищих результатів, ніж здобувач-бригадир або здобувач-консультант.

11. Досвід педагогів щодо застосування диференційованих бригадних (групових) занять не привів до очікуваного підвищення якості навчання і виховання в закладах освіти, ефективність осовітнього процесу в школах дуже низька, а проблем виникає багато, і всі вони залишаються невирішеними. Бригадні заняття в закладах загальної середньої освіти, зокрема, застосовують порівняно небагато педагогів, своєю чергою впровадження колективних навчальних занять призводить до необхідності вдаватися до них систематично.

Навчання здобувачів у малих групах зазвичай проходить самопливом, управління ведеться тільки зовні, а всередині групи – як вийде. Коли групова робота ведеться після колективної, то різко зростає її якість та ефективність так як: ті, хто виступає в малій групі, проходять попередню підготовку і перевірку, працюючи в парах змінного складу, а отже, краще володіють матеріалом, що вивчається, швидше освоюють методичні прийоми, впевненіше ведуть групові заняття.

Отже, традиційні форми організації навчальної діяльності (індивідуальна, парна та групова) не є колективними формами, незважаючи навіть на те, що вони зазвичай містять у собі окремі елементи колективізму. Колективної форми навчальної діяльності потребують сучасні здобувачі (учні, студенти), особливо в напрямі формування соціальних навичок. Однією із таких форм організації навчальної діяльності є робота в парах змінного складу. Проте, незважаючи на те, що традиційні форми організації навчальних занять не є колективними, досвід усе ж таки показує їхню життєвість і необхідність подальшого широкого застосування та постійного вдосконалення в окремих складових.

Колективна форма організації освітнього процесу та її особливості.

Колективна форма організації навчальної діяльності має свої особливості та охоплює в собі такі етапи роботи:

1. У кожен момент навчання (спілкування) половина здобувачів говорить, половина - слухає, мінімальна кількість учасників - чотири особи. Робота в кожній парі має тимчасовий і незамкнутий характер. Що робиться в одній парі, то потрібно для всього колективу здобувачів, і навпаки, що робиться у всіх інших парах, то потрібно для учасників цієї пари. Робота в усіх парах має взаємопов‘язаний і взаємозумовлений характер.

2. Кожен здобувач поперемінно є то здобувачем, то педагогом. Усі члени навчального колективу є педагогами за всіма темами і з усіх питань. Уже немає в старому сенсі слова здобувачів, тобто тих, кого тільки навчають, Зникає підстава для назв: «навчальний колектив», «група здобувачів». Залишається новий тип колективу – самоосвітній, або освітній колектив.

3. Найближчою метою кожного учасника стає навчати інших усього того, що знаєш або вивчаєш сам і тут працює метод «навчаючи навчаюсь». Позиція педагога значно підвищує відповідальність кожного учня (студента) за свої власні знання, за свою поведінку і навіть загальну культуру. Хоча педагогами потреба в колективній формі організації навчальної діяльності у більшості випадків ще не усвідомлена.

4. Діяльність здобувача стає суспільно-корисною. Кожен починає працювати на колектив, на суспільство, на інших людей не після закінчення школи (або вишу) і не після занять (у позаурочний час), а з перших кроків навчання, і робота на інших, на колектив навчання не припиняється: скільки вчуся, стільки навчаю інших. Само собою зрозуміло, що з роками робота кожного стає дедалі якіснішою, кваліфікованішою, і внесок кожного в загальний

розвиток, у загальноосвітнє та професійне зростання стає дедалі вагомішим і значнішим.

5. Основний принцип роботи: всі по черзі навчають кожного і кожен усіх, тобто якщо брати роботу всіх не в якийсь момент часу, то виходить, що колектив навчає кожного свого учасника, і кожен учасник бере активну участь у навчанні всіх своїх товаришів (колег цього колективу, а також нерідко і суміжних колективів). Зрозуміло, робота навчального колективу здійснюється під керівництвом професійного педагога-фахівця.

6. Кожен відповідає не тільки за свої знання та навчальні успіхи, а й за знання та навчальні успіхи своїх товаришів. Така відповідальність є не формальною чи показною, що часто притаманно для традиційних неколективних форм навчання, а відповідальністю реальною, дієвою, тому що кожен школяр (студент) є одночасно і педагогом, і вихователем своїх товаришів: якщо ти не знаєш, то вчи, а я тобі допоможу, поясню і покажу, як зробити краще; ми навчаємо одне одного, тож, отже, і відповідаємо одне за одного.

7. Кожну навчальну тему (питання, теорему) здобувач може викладати іншим учасникам, працюючи з кожним окремо, до повного, міцного і всебічного опанування нею. Такої можливості немає за умов традиційного навчання, оскільки педагог весь час «жене» програму, переходить щоразу до нової теми, не домагаючись від кожного якісного засвоєння попереднього матеріалу. Важливо – темп роботи при колективних заняттях не нав‘язується для всіх однаковий, а стає індивідуальним. Він залежить від працьовитості, наполегливості, здібностей кожного, а також від тієї своєчасної допомоги, яку надає колектив і педагог.

8. Найважливіше завдання педагога-керівника – формувати і неперервно розвивати майстерність, мистецтво викладання. Домогтися майстерності у викладенні кожної досліджуваної теми, у застосуванні досліджуваної теорії на практиці – це спільна мета і спільна турбота на кожному навчальному занятті. Без успішного вирішення цього завдання робота не може стати високоефективною.

Уже на шкільній лаві всі учні повинні навчитися вільно подавати матеріал, що вивчається, і вміти застосовувати його на практиці. Педагогічна майстерність під час колективних занять необхідна всім і кожному, але вона має формуватися не стихійно, а исвідомо.

9. Повний збіг, єдність колективних і особистих інтересів має стати керівництвом здобувачів і педагогів: чим більше і краще я навчаю інших, тим більше і краще я знаю сам. «Багато запитувати, засвоювати, навчати інших, -

писав Я. А.Коменський, - таємниця великої вченості. Якнайбільше запитувати, запитане – засвоювати, тому, що засвоїв, навчати інших – ці три правила дають змогу учневі перемагати вчителя... Навчати – це значить усе засвоєне, своєю чергою, переказувати товаришам або будь-кому, хто бажає слухати. Надзвичайно правильним є відоме положення: «Хто вчить інших, вчиться сам», не тільки тому, що, повторюючи, він зміцнює в собі свої знання, а й тому, що дістає змогу глибше проникати в речі». Ідея Я.А. Коменського про найбільш ефективне навчання реалізується в колективних навчальних заняттях.

10. Педагог-керівник на свій розсуд може залучати до спільної роботи під час колективних занять батьків, учнів старших класів, студентів, представників громадськості. Можна також організувати систематичну співпрацю учнів паралельних і різновікових класів, що є дуже важливим та ефективним в освітньому та виховному сенсі.

Таким чином, навчання і виховання завдяки систематичному застосуванню колективної форми організації навчального процесу здійснюється не тільки силами професійного педагога та здобувачів (такий стан у класі – явище тимчасове), а й силами старших школярів (студентів), дорослих, широкої громадськості. Запровадження колективних навчальних занять призводить до докорінних змін: педагог стає не тільки по-справжньому вихователем, а й справжнім сучасним керівником, управлінцем освітнього процесу. Вже на заняттях йому потрібно організувати й налагодити самоврядування, яке багато функцій забезпечує: питання планування, управління роботою кожного (кому з ким працювати), організація змагання, дисципліна, розподіл завдань, залучення учасників зі сторони, пояснення їхньої місії та завдань тощо. Усе це спрямовується керівником – професійним педагогом управлінцем освітнього процесу.

Контрольні питання та запитання:

1. *Що таке класифікація методів здійснення освітнього процесу і за яким принципом вона формується?*
2. *Що лежить в основі групування методів здійснення освітнього процесу?*
3. *Визначте функції кожної групи методів здійснення освітнього процесу.*
4. *Опишіть взаємозв'язок методів здійснення освітнього процесу, що належать до різних підгруп.*
5. *Що називають у педагогіці методом здійснення освітнього процесу?*

6. *Яке поєднання методів забезпечує засвоєння понять і термінів? Навести приклад.*
7. *Яке поєднання методів забезпечує засвоєння законів науки і дійсності?*
8. *Яке поєднання методів забезпечує засвоєння знань про способи діяльності?*
9. *Яке поєднання методів забезпечує засвоєння оціночних знань?*
10. *Які методи забезпечують засвоєння інтелектуальних умінь і навичок?*
11. *Які методи забезпечують засвоєння практичних умінь і навичок?*
12. *Які методи забезпечують засвоєння загальнонавчальних умінь і навичок?*
13. *Які методи забезпечують засвоєння та формування елементів творчої діяльності?*
14. *Які методи забезпечують розвиток у здобувачів ціннісних ставлень до навколишньої дійсності?*

3.4. УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ В ЗАКЛАДІ ОСВІТИ

Серед шести положень Болонської декларації, спрямованих на перетворення в національній системі освіти, чільне місце відводиться якості як «*багатосторонній концепції, що охоплює всі основні функції і види діяльності: навчальні і академічні програми; наукові дослідження і стипендії; укомплектованість кадрами; студентами; приміщення; матеріально-технічну базу; обладнання; роботу на благо суспільства і академічне середовище*» [1].

Закладені в міжнародних стандартах ISO серії 9000 принципи якості дозволяють, на нашу думку, успішно їх використовувати при розробці системи управління якістю освіти. А саме:

Принцип 1. *Організація, орієнтована на споживача.* Організація (заклад освіти) залежить від своїх споживачів (студентів, слухачів) і тому повинна враховувати як сьогоднішні так і майбутні потреби, відповідати їхнім вимогам і запитам та намагатися перевершити їх очікування. Це означає, що успіх визначає не те, що управлінський склад і колектив закладу думає про свою роботу, а те, як споживач оцінює цю освітню послугу. Орієнтація на споживача передбачає перебудову свідомості на позицію іншої сторони і як наслідок підвищення престижу навчальної установи.

Принцип 2. *Роль керівництва в системі управління якістю освіти*. Керівники добиваються єдності цілі організації шляхом досягнення цієї цілі і внутрішнього середовища установи. Вони створюють середовище, в якому працівники повністю залучені до вирішення завдань організації. Тобто управління якістю освіти пов‘язане з перебудовою свідомості керівників

підрозділів і працівників колективу. Переваги, які дає впровадження цього принципу такі: *визначення цілей і планування; виділення пріоритетних цілей і задач; підвищення відповідальності керівників за результати діяльності; орієнтація і мотивація персоналу на виконання єдиних цілей і задач*.

Принцип 3. *Залучення педагогічних працівників до забезпечення функціонування системи управління якістю освіти*. Працівники всіх рівнів і категорій складають основу організації через *повне їх залучення в діяльність по забезпеченню якості освіти, що дає можливість використати здібності кожного з максимальною вигодою* [1; 4; 7; 8].

Очевидно, що *управління якістю освіти* – колективна діяльність, що вимагає спільних зусиль. Це означає, що ті, хто займається маркетингом, плануванням, дослідженнями в освіті, і ті, хто безпосередньо займається навчальною діяльністю, а також економічні служби, юристи, відділ кадрів і таке інше – всі без винятку мають бути причетні до діяльності по управлінню якістю. Має бути визначена ступінь свободи дій персоналу в межах його посадової компетенції, що є досить важливим, так як є передумовою для творчості і активної участі працівників в управлінні якістю вищої освіти [1; 2; 4; 6].

Переваги реалізації цього принципу: *прагнення персоналу до участі в постійному покращенні діяльності організації чи закладу; підвищення відповідальності працівників за результати своєї діяльності; зростання зацікавленості персоналу в успіхах організації і своєї причетності до вирішення загальних задач.*

Принцип 4. *Процесуальний підхід*. Спрогнозований і передбачуваний результат досягається ефективніше, якщо усіма ресурсами і видами діяльності керують як процесами, тобто як сукупністю послідовних дій. При цьому питання якості освіти мають бути закладені в кожний процес.

Такий підхід дозволяє: *виявити пріоритетні напрями розвитку організації; прогнозувати результати діяльності; оцінювати можливості її покращення; більш ефективно використовувати ресурси і знижувати витрати на навчальну діяльність.*

Принцип 5. *Системний підхід до управління.* Цей підхід про визначення, розуміння й управління системою взаємопов‘язаних процесів із метою досягнення більшої результативності та ефективності організації.

Переваги цього принципу: *встановлення взаємозв’язків між процесами системи; виявлення процесів, що найкращим чином приводять до досягнення*

бажаних результатів; концентрація зусиль на найбільш важливих процесах; неперервне покращення процесів шляхом моніторингу, оцінок і наступної модернізації.

Принцип 6. *Постійне покращення*. Постійне покращення є незмінною ціллю організації.

Переваги: *швидке реагування на появу прогресивних розробок, методів і технологій, впровадження їх у відповідності з можливостями організації; підвищення професіоналізму персоналу шляхом навчання методам і засобам постійного підвищення якості освіти.*

Принцип 7. *Прийняття рішень, заснованих на фактах*. Ефективні рішення базуються на логічному чи інтуїтивному аналізі фактичних даних і інформації.

Переваги цього принципу: можливість отримати достовірні дані та інформацію; прийняття рішень, що базуються на достовірній та актуальній інформації; забезпечення доступності інформації для персоналу; підготовка персоналу, здатного аналізувати факти і приймати рішення на їх основі.

На підставі розглянутих вище принципів пропонується розробляти чи підсилювати в концептуально-цільовій частині чинну модель системи управління якістю освіти на всіх рівнях [1; 2; 3].

Слід відзначити, що створення системи управління якістю освіти не є обов‘язковою вимогою, проте саме розроблення її програми із подальшим оптимальним упровадженням в середовище закладу освіти дозволяє вдосконалити всі аспекти функціонування установи й, водночас, зебезпечити основу для її розвитку. Успіх функціонування такої системи залежить від обов‘язків, взятих на себе на всіх рівнях управління, всіма підрозділами освітньої організації (закладу), особливо її керівництвом.

Система управління якістю освіти передбачає:

- *планування показників якості освіти;*
- *контроль планових показників;*
- *можливість здійснення корегуючих і попереджувальних дій;*
- *моніторинг стану якості освіти;*
- *можливість адаптації до змінюючих обставин;*
- *можливість інтеграції в загальну систему управління організації у вигляді окремої підсистеми.*

Будь-яка діяльність, в тому числі й освітня, що є перетворювальною діяльністю на початковому й завершальному етапах, може розглядатися як

процес. Організація для успішного функціонування має визначити взаємопов‘язані процеси й керувати ними в повному обсязі. При цьому завершення одного процесу, як правило, є початком іншого.

Для впровадження системи управління якістю освіти організація (заклад) має:

- визначити процеси, що впливають на якість освіти;
- встановити послідовність цих процесів та їх взаємодії;
- забезпечити наявність інформації, необхідної для підтримки роботи й нагляду за цими процесами;
- вимірювати, відслідковувати й аналізувати процеси, застосовувати заходи, необхідні для досягнення запланованих результатів і постійного їх поліпшення;
- визначити критерії і методи забезпечення ефективної діяльності та управління нею.

По суті *управління якістю освіти* відноситься до ситуаційного управління, в основі якого лежить: формування варіантів-альтернатив управлінських рішень; вирішення задач поточного і перспективного планування; вироблення стратегії управління якістю освіти як на короткий, так і на тривалий періоди; забезпечення єдності ближніх і дальніх цілей; збалансування витрат різних видів ресурсів тощо.

Ситуаційне управління базується або ж на досвіді і знаннях осіб, що приймають рішення, або на основі знань експертів з наступним колегіальним обговоренням і прийняттям обґрунтованих рішень, або ж на основі використання різних моделей як самого об‘єкта, так і його оточення, а також динамічних процесів, що протікають в системі.

Останній напрямок є самим перспективним, оскільки на підставі динамічних моделей можна виробити поточне рішення, але й спрогнозувати наслідки від прийнятих рішень. В ідеалі виникає можливість здійснювати ситуаційне управління в автоматичному режимі в реальному масштабі часу на основі адаптивної системи управління з моделлю. При цьому з‘являється можливість використання інформації не тільки реального світу і математичних моделей, але й віртуального світу.

Основна ідея системи управління якістю освіти полягає в постійному покращенні, яке можна розглядати як дію спрямовану на підвищення якості персоналу, якості підготовки здобувачів, якості інфраструктури закладів освіти

та посиленні результативності й ефективності використаних для цього форм, методів і засобів [3].

Будь-яке управління можна розглядати як взаємодію керуючої (суб‘єкт управління) і керованої (об‘єкта управління) підсистем, в результаті якого об‘єкт управління переходить з деякого початкового стану в спланованe кінцеве. Кожне зі станів об‘єкта управління описується конкретним набором вимірюваних характеристик (показників), і завдання управління може бути описане через зміну станів об‘єкта – значень цих показників чи формування в об‘єкта управління нових характеристик (надання йому нових якісних властивостей). При цьому навіть якщо початковий і кінцевий стан об‘єкта збігаються, це можна розглядати як окремий випадок керування, який має на меті підтримку стабільного стану об‘єкта.

Таким чином, в управлінні завжди є об‘єкт управління, який описується деякою сукупністю властивостей (характеристик), що визначають його стан (початковий, проміжний, кінцевий), програма управління як спосіб переведення об‘єкта з одного стану в інший і суб‘єкт управління , що формує і реалізує цю програму. Незмінним в будь-якій системі управління залишається і характер відносин: керуюча підсистема надає цілеспрямований вплив на керовану підсистему і ці дії приймаються (сприймаються) останньою. Цей висновок добре узгоджується з відомим висловом «батька» кібернетики Норберта Вінера, який стверджував, що управління є посилка повідомлень, які ефективно впливають на поведінку їх одержувача.

Звідси, *менеджмент якості* – це скоординована діяльність із керівництва та управління організацією стосовно до якості.

Система менеджменту якості – це система менеджменту для керівництва та управління організацією стосовно до якості.

У стандартах ISO серії 9000 розрізняються також поняття *«планування якості», «забезпечення якості», «керування якістю» і «поліпшення якості»*.

Планування якості: частина менеджменту якості, спрямована на встановлення цілей у сфері якості і на визначенні операційних процесів життєвого циклу продукції і відповідні ресурси для досягнення цілей в області якості [1].

По суті, *планування якості* – це і є опис бажаного результату (кінцевого стану об‘єкта управління), що є метою управління, а також всіх фіксованих проміжних станів і необхідних для переходу ресурсів. Типовим прикладом

планування якості освіти є розробка ФГОС, а на рівні освітньої організації – програм розвитку, дорожніх карт тощо [1].

Забезпечення якості: частина менеджменту якості, зосереджена на створенні впевненості, що вимоги до якості будуть виконані. Управління якістю: частина менеджменту якості, спрямована на виконання вимог до якості.

Управління якістю - це методи і види діяльності оперативного характеру, спрямовані на успішну реалізацію освітньої програми, регулювання і контроль освітнього процесу, своєчасне усунення невідповідностей і відхилень процесу.

Для ефективної організації процесу управління якістю освіти необхідно, щоб були чітко визначені основні категорії управління, що дозволяють краще усвідомити й організувати весь процес.

Мета управління якістю – це досягнення необхідного рівня якості освіти. Йдеться про те, яку сукупність властивостей і який рівень якості слід визначити, а потім досягти, щоб ця сукупність і цей рівень в максимальному ступені відповідали встановленим вимогам.

Суб'єкт управління якістю – це керівні органи всіх рівнів і особи, покликані забезпечити досягнення та збереження заданого рівня якості освіти.

Об'єкт управління якістю – це якість системи освіти, якість освітнього процесу та якість результатів освіти. Об'єктом управління може виступати або вся сукупність властивостей системи (процесу, результату), або якась їх частина чи окрема властивість [2].

В основу розробки системи якості освіти закладено три фундаментальних тези: по-перше, управління якістю навчання реалізується як управління станом освітньої системи на основі концепцій, закладених у стандарт менеджменту, і як управління за кінцевим результатом шляхом кількісної та якісної оцінки індивідуальної діяльності здобувача на всіх етапах навчання; по-друге, доцільно використовувати кібернетичні методи управління, тобто принцип коригувальних зворотних зв'язків на всіх етапах освоєння освітньої програми за фахом, а також на етапі професійної діяльності випускника, що забезпечується через отримання від роботодавців відгуків та інших оціночних документів; по-третє, стан освітньої системи визначається «відкритістю» інформаційного середовища для педагогів, співробітників, здобувачів, потенційних роботодавців, контролюючих органів та громадських організацій (В. Бобеляк).

У загальному сенсі цілі процесу забезпечення якості освіти сучасного закладу освіти повинні бути сформульовані, ґрунтуючись на особливостях

видів діяльності закладу освіти, які можуть розглядатися з позиції процесного підходу. В міжнародному стандарті освіти формалізується низка положень, стосовно цілей організації в сфері забезпечення якості. З цих документів випливає, що ці цілі стосовно різних рівнів структури закладу освіти повинні підлягати обов‘язковій деталізації. На оперативному рівні ця процедура повинна забезпечити можливість проведення кількісної оцінки досягнення цих цілей, які не тільки мають бути основою структури управління закладом освіти, а й самі вимагають забезпечення керованих умов їх досягнення (С.Білокопитов).

Рис. 3.10. Складові забезпечення ЯО

Процес цільового управління можна представити з позиції реалізації наступних етапів:

1. Розробка зрозумілого й короткого формулювання цілей.

2. Розробка і реалізації планів щодо їх досягнення.

3. Проведення систематичного контролю і аналізу якості роботи та її результатів.

4. Прийняття заходів коригувального характеру щодо досягнення запланованих результатів.

Система забезпечення якості освіти (Закон України «Про освіту»):

1. *Метою розбудови та функціонування системи забезпечення якості освіти в Україні є*: гарантування якості освіти; формування довіри суспільства до системи та закладів освіти, органів управління освітою; постійне та послідовне підвищення якості освіти; допомога закладам освіти та іншим суб'єктам освітньої діяльності у підвищенні якості освіти [39].

2. *Складовими системи забезпечення якості освіти* є: система забезпечення якості в закладах освіти (внутрішня система забезпечення якості освіти); система зовнішнього забезпечення якості освіти; система забезпечення якості в діяльності органів управління та установ, що здійснюють зовнішнє забезпечення якості освіти [39].

Рис. 3.11. Етапи розбудови ВСЗЯО

3. *Система забезпечення якості в закладах освіти* (внутрішня система забезпечення якості освіти) може включати: стратегію (політику) та процедури забезпечення якості освіти; систему та механізми забезпечення академічної доброчесності; оприлюднені критерії, правила і процедури оцінювання здобувачів освіти; оприлюднені критерії, правила і процедури оцінювання педагогічної (науково-педагогічної) діяльності педагогічних та науково-педагогічних працівників; оприлюднені критерії, правила і процедури оцінювання управлінської діяльності керівних працівників закладу освіти;

забезпечення наявності необхідних ресурсів для організації освітнього процесу, в тому числі для самостійної роботи здобувачів освіти; забезпечення наявності інформаційних систем для ефективного управління закладом освіти; створення в закладі освіти інклюзивного освітнього середовища, універсального дизайну та розумного пристосування; інші процедури та заходи, що визначаються спеціальними законами або документами закладу освіти [39].

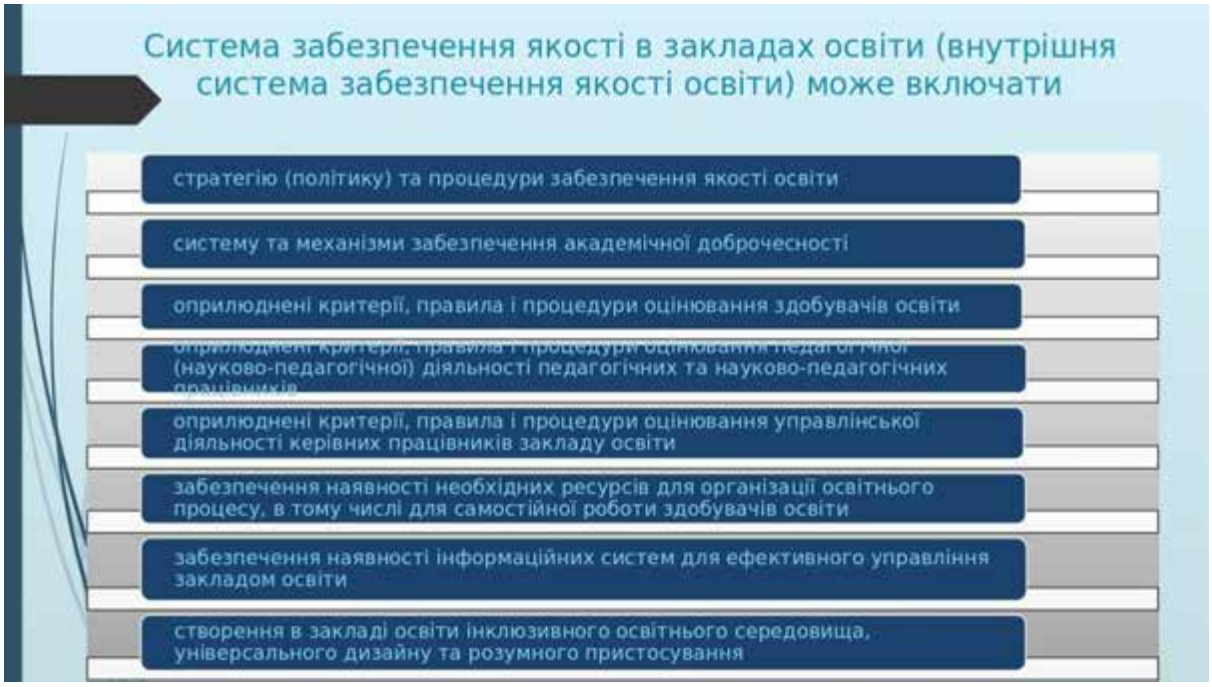


Рис. 3.12. Структура ВСЗЯО

Рис. 3.13. Розбудова ВСЗЯО

Рис. 3.14. Розбудова ВСЗЯО

Рис. 3.15. І етап ВСЗЯО

Рис. 3.16. ІІ етап ВСЗЯО

Рис. 3.17. Логіка самооцінювання ЯО

Рис. 3.18. ІІІ етап ВСЗЯО

Рис. 3.19. IV етап ВСЗЯО

Вище представлені рисунки 3.4.2.- .3.4.10. візуалізують структуру та етапи розбудови внутрішньої системи забезпечення якості освіти, охоплюючи етап планування її вдосконалення.

4. Система зовнішнього забезпечення якості освіти може включати:

1) інструменти, процедури та заходи забезпечення і підвищення якості освіти, зокрема: стандартизацію; ліцензування освітньої діяльності; акредитацію освітніх програм; інституційну акредитацію; громадську акредитацію закладів освіти; зовнішнє незалежне оцінювання результатів навчання; інституційний аудит; моніторинг якості освіти; атестацію педагогічних працівників; сертифікацію педагогічних працівників; громадський нагляд; інші інструменти, процедури і заходи, що визначаються спеціальними законами [39];

2) визначені цим Законом і спеціальними законами органи і установи, що відповідають за забезпечення якості освіти, та спеціально уповноважені державою установи, що проводять зовнішнє незалежне оцінювання;

3) незалежні установи оцінювання та забезпечення якості освіти.

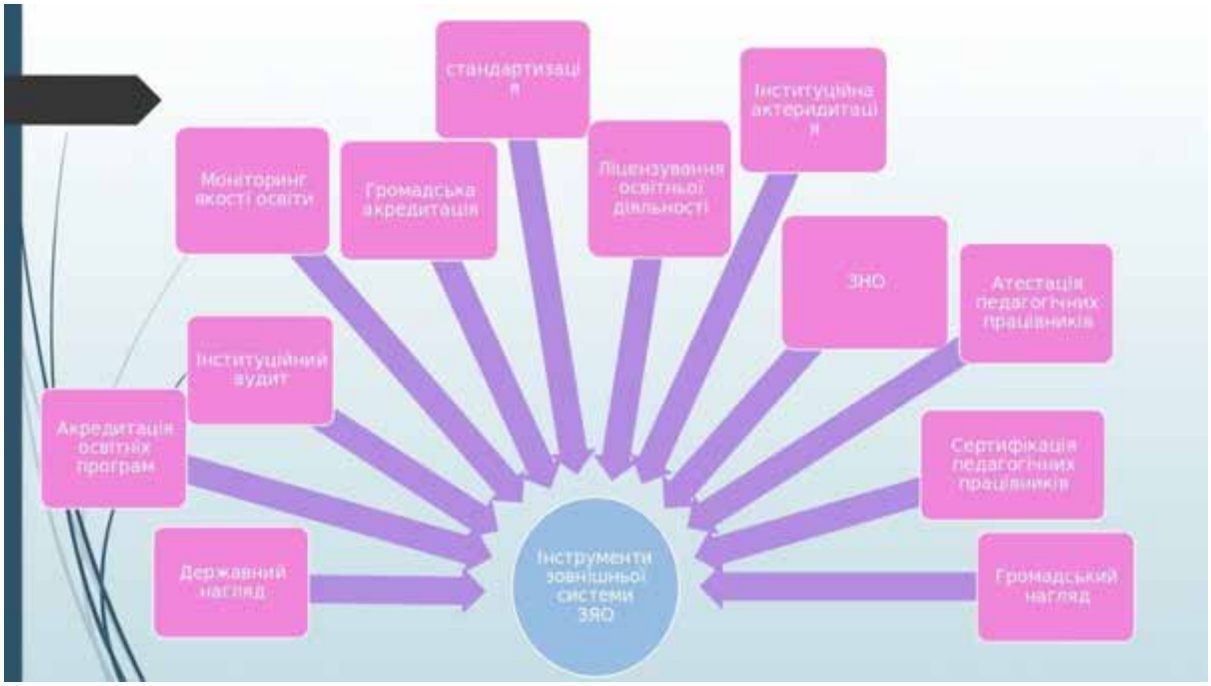


Рис. 3.20. Інструменти ЗСЗЯО

5. *Система забезпечення якості в діяльності органів управління та установ, що здійснюють зовнішнє забезпечення якості освіти, включає*: політику та процедури забезпечення якості власної діяльності; необхідні ресурси для організації процесів і процедур; зовнішній незалежний аудит діяльності (процесів і процедур) відповідних органів і установ.

6. Особливості функціонування системи забезпечення якості на кожному рівні освіти визначаються спеціальними законами [39].

Рис. 3.21. СЗЯО в діяльності моніторингових установ

Отже, структура управління закладом вищої освіти, особливо в частині забезпечення й управління якістю освітньої діяльності потребує створення спеціалізованої системи, яка дозволить згладити переходи від науковотехнічного сектора до ринку освітніх послуг. Саме з цієї причини, на нашу думку, необхідно активно розвивати структуру інноваційного консалтингу та менеджменту як інструменту в досягненні стратегічної задачі підвищення якості надаваних освітніх послуг.

Актуальність сучасним вимогам ринку освітніх послуг стає однією з головних цілей у галузі забезпечення якості освіти, і в цій ситуації освіта має бути мобільною, легко адаптованою до постійно змінюваних умов довкілля. Це ставить перед процедурою визначення мети цілком конкретні завдання, у межах яких необхідно розробляти стратегічні плани з управління якістю на основі детального вивчення тенденцій розвитку освітнього ринку і потреб суспільства, а також актуальним у цьому випадку стає прогнозування процесів розвитку освітньої системи, виходячи з постійно мінливих вимог [39].

Система освітньої діяльності змінюється під впливом сучасних тенденцій розвитку суспільства, зміни освітньої політики держави. Державна служба якості освіти розробила методичні рекомендації для директорів для допомоги у розбудові внутрішньої системи забезпечення якості освітньої діяльності та якості освіти [4; 7; 10]

Складники освітнього процесу – *освітнє середовище, педагогічна діяльність, система оцінювання учнів, управлінська діяльність – безпосередньо впливають на результати навчання здобувачів.*

На якість освітньої діяльності, а отже, і на якість освіти, впливають особливості закладу освіти: *тип; умови діяльності; фінансування; розміщення; контингент здобувачів тощо*.

Щоб забезпечити якість освіти та освітньої діяльності у ЗЗСО і не тільки, потрібно системно впливати на всі компоненти й чинники – тобто розбудувати *внутрішню систему забезпечення якості освіти,* яка має ґрунтуватися на засадах академічної доброчесності [5] .

При розбудові внутрішньої системи забезпечення якості слід спиратися на такі принципи:

Дитиноцентризм. Головним суб‘єктом, на якого спрямована освітня діяльність школи, є дитина.

Забезпечення рівного доступу до освіти. Усі діти мають рівний доступ до освіти, незалежно від економічного статусу та матеріального забезпечення родини, рівня навчальних можливостей, фізичного та психічного розвитку, гендерних відмінностей тощо.

Автономія закладу освіти. Передбачає самостійність у виборі форм і методів навчання, визначенні стратегії та напрямів розвитку закладу освіти, розроблення власних освітніх програм, системи оцінювання тощо.

Цілісність системи управління якістю. Усі компоненти діяльності закладу освіти взаємопов‘язані – це створює взаємозалежність між ними. Наприклад, якість освіти залежить від оптимального добору педагогічних кадрів, мотивуючого освітнього середовища, використання освітніх технологій, спрямованих на оволодіння ключовими компетентностями, сприятливої для творчої роботи психологічної атмосфери. Зниження якості хоча б одного названого компонента знизить загалом якість освіти.

Постійне вдосконалення. Розбудова внутрішньої системи забезпечення якості освітньої діяльності та якості освіти – це постійний процес, за допомогою якого відбувається вдосконалення освітньої діяльності, підтримується дієвість закладу, забезпечується відповідність змінам у освітній сфері, створюються нові можливості тощо.

Вплив зовнішніх чинників. Система освітньої діяльності у закладі освіти не є закритою, на неї безпосередньо впливають зовнішні чинники – засновник, місцева громада, освітня політика держави.

Гнучкість і адаптивність. Система освітньої діяльності змінюється під упливом сучасних тенденцій розвитку суспільства, зміни освітньої політики держави [6].

Розглядаємо *консалтинг* як дієвий ресурс покращення рівня якості освіти в закладі освіти. Консалтинг (англ. consulting — консультування) – діяльність з консультування керівників, управлінців з широкого кола питань. Мета консалтингу – допомогти системі управління (менеджменту) в досягненні заявлених цілей [7].

Таким чином, консалтинг – це управлінське консультування з широкого кола питань у сфері фінансової, юридичної, технологічної, технічної, експертної діяльності, що надається зовнішніми консультантами, для рішень тієї чи іншої проблеми. Відповідно консалтингові компанії чи окремі підрозділи спеціалізуються за окремими напрямами діяльності (фінансовому, кадровому, організаційному, стратегічному) [7; 9; 10].

Основне завдання консалтингу полягає в аналізі, обґрунтуванні перспектив розвитку та використанні науково-технічних та організаційно-економічних рішень з урахуванням предметної області та проблем клієнта [7].

Отже, чинне законодавство *визначає якість освіти як «відповідність результатів навчання вимогам, встановленим* законодавством, відповідним стандартом освіти та/або договором про надання освітніх послуг» [39], а якість освітньої діяльності, своєю чергою є «*рівень організації, забезпечення та реалізації освітнього процесу, що забезпечує здобуття особами якісної освіти та відповідає вимогам, встановленим законодавством та/або договором про надання освітніх послуг»* [39].

Контрольні питання та завдання:

1. *Складіть словник термінів за матеріалом підрозділу.*
2. *Розробіть схему щодо зв'язків таких понять: освіта, заклад освіти, здобувач освіти, якість освіти, ключові (загальні) компетентності, управління якістю освіти, керівник закладу освіти. Обгрунтуйте свою позицію.*
3. *Що таке внутрішня система забезпечення якості освіти?*
4. *Що таке зовнішня система забезпечення якості освіти?*
5. *Як розробляти та впроваджувати в закладі освіти внутрішню систему якості освіти?*
6. *Які принципи управління якістю освіти?*

РОЗДІЛ 4.
УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ВИХОВНИХ СИСТЕМ У ЗАКЛАДІ ОСВІТИ

4.1. ВИХОВНА СИСТЕМА: ЗМІСТ, СТРУКТУРА, УПРАВЛІННЯ.

Термін «виховання» в історії мав різні прояви і тлумачення. У романській мові для визначення виховної діяльності використовували слово латинського походження «*education»*, у французькій – «*pedagogie – education»*, в італійській – «*pedagogia – educazione»*, у німецькій – «*padagogik – erziehung»*, у польській – «*edukacia i wychowania»*. В англійській мові термін «*education»* означає виховання, водночас, як діяльність і як науку про виховання, хоча в словнику англійської мови є рідко використовуваний термін «*pedagogics»*.

В українській мові виховання є похідним від слова *chovati – ховати, вирощувати.* Зокрема в українській народній педагогіці воно спочатку вживалося у значенні «оберігати (ховати) дитя від небезпеки», а згодом почало означати «вирощувати дітей, навчати правил доброї поведінки». Пізніше його стали тісно пов‘язувати з поняттям «навчати» і часто використовували як рівнозначні. Ототожнення процесів навчання і виховання призвело з часом до дублювання понять «освіченість» і «вихованість». Нерідко вихованою людиною вважають людину освічену, що по суті неправильно.

Класично-академічне розуміння ключового педагогічного поняття «виховання» як процесу еволюції особистості позиціонують всесвітньо відомі персоналії. Нижче викладені ті положення, які якнайкраще, на нашу думку, відбивають його сутність.

«Людина є істота покірлива і божественна, якщо вона буде вгамована справжнім вихованням, якщо ж її не виховувати або давати неправильне виховання, то вона буде найдикішою твариною з усіх, кого творить земля» (Платон).

«Якщо шлях довгий, не дивуйтеся: заради великої мети його треба подолати» (Платон).

«Виховання…це не стільки повідомляти дітям грунтовне знання, скільки розширити і побудувати їхні душі якнайкраще, щоб вони могли оволодіти будь-якою, коли самі візьмуться за неї» (Дж. Локк).

«Виховання - це багатогранний процес постійного духовного збагачення і оновлення тих, хто виховується, і тих, хто виховує» (В.Сухомлинський).

«Виховання не лише мусить розвивати розум людини і дати їй певний обсяг відомостей, а й має запалити в ній жадобу до серйозної праці, без якої життя її не може бути ні достойним, ні щасливим» (К.Ушинський).

«Виховання, головним чином, повинно засіяти наші серця корисними для індивіда й суспільства звичками» (К. Гельвецій).

«Той, хто дав тобі виховання, дав більше, ніж той, хто дав тобі життя» (О.Духнович).

«Виховання є мистецтвом, використання якого повинно вдосконалюватися протягом багатьох поколінь. Кожне покоління, озброєне знаннями попереднього, може більше й більше виконувати виховання, яке пропорційно й доцільно розвиває природні здібності людини і таким шляхом веде весь рід людський до його призначення» (І.Кант).

«Зневага до виховання є загибель людей, сімей, держав і всього світу» (Я.Коменський).

«Мета виховання – це заздалегідь визначені (прогнозовані) результати в підготовці підростаючих поколінь до життя, в їх особистісному розвитку й формуванні, яких прагне досягти вихователь у процесі роботи» (М.Стельмахович).

«Об'єктом виховання є особистість людини, змінювати яку вихователь може лише опосередковано, створюючи чи змінюючи педагогічні умови, в яких одні процеси стимулюються, а інші – гальмуються. Крім того, реакція людини на виховний вплив залежить від її вихованості» (Н.Мойсеюк.)

«Виховної мети можна досягти тільки тоді, коли я виховаю кожного, а не лише приведу до порядку окрему особистість» (А.Макаренко).

Своєю чергою, сучасні акценти в теорії і практиці виховання особистості значно розширюють їх класичні кордони через такі аспекти: *розвиток соціальних навичок та емоційного інтелекту особистості* (дослідження про вдосконалення і розвиток соціальних навичок у поєднанні зі здатністю спілкуватися та керувати своїми емоціями оптимально до обставин); *культурно-соціальний контекст виховання особистості* (дослідження динаміки виховання в різних культурних та соціальних контекстах, адаптація виховних підходів до сучасних реалій та вплив глобалізаційних явищ на виховання); *медіа технології у вихованні особистості* (вивчення впливу сучасних технологій, інтернет ресурсів, соціальних медіа на виховання дітей та молоді, а також розробка ефективних підходів до їх

використання); *інклюзивна освіта та виховання* (дослідження практичних аспектів включення дітей з особливими потребами в освітній процес, підвищення свідомості особистості та сприяння прийняттю різноманітності інших); *сучасні підходи до батьківства та співпраця батьків та вихователів* (дослідження взаємодії батьків (сім'ї загалом) і вихователів, розвиток комунікативних навичок через співпрацю та взаємодію у спільноті).

Виховання особистості є складним і багатогранним процесом, що залежить від численних факторів, зокрема, соціокультурних, психологічних, біологічних та освітніх. Нижче наведено кілька ключових аспектів, які впливають на цей процес.

Соціальне середовище та взаємодія з ним.

Соціальне середовище, в якому особа зростає та розвивається (сім'я, школа, спільнота), відіграє важливу роль у формуванні і розвитку її особистості. Взаємодія з оточуючими людьми, їхня взаємодія, стосунки та спілкування впливають на формування цінностей, проявів, соціальних навичок та самоідентифікації.

Генетичні та біологічні аспекти.

Генетичні передумови можуть впливати на вроджені риси особистості, такі як темперамент, конкретні яскраво виражені характеристики особистості, схильності та особливості поведінки.

Психологічні фактори.

Психологічні аспекти, такі як самоусвідомлення, ставлення до себе, внутрішні конфлікти та емоційний стан, грають важливу роль у формуванні та розвитку особистості. Процес самовизначення та визначення своєї ідентичності охоплює усвідомлення власних цінностей, поглядів і цілей.

Освіта та навчання.

Освіта є одним із ключових факторів у формуванні особистості. Вплив освіти може виявлятися через отримання знань, розвиток навичок, формування мислення, критичного мислення, аналітичних та творчих здібностей.

Культурні та соціокультурні чинники.

Культурні норми, цінності, традиції та інші аспекти соціокультурного середовища впливають на формування особистості, визначаючи стандарти поведінки та усвідомлення про правильне та неправильне.

Досвід та відповідь на події.

Досвід, отриманий внаслідок взаємодії з навколишнім світом та подіями в особистому житті, може змінити важливу роль у формуванні характеру та особистісних якостей.

«Виховання» і «навчання» в сучасній педагогічній науці самостійні терміни, тому що розкривають різні сфери педагогічної діяльності та поступи в еволюції особистості. *А. Макаренко зазначає:* «...Методика виховної роботи має свою логіку, порівняно не залежну від логіки роботи освітньої. І те, й інше – методика виховання і методика освіти, – на мою думку, становлять два розділи, більш чи менш самостійні розділи педагогічної науки. Зрозуміло, ці розділи повинні бути органічно пов'язані. Зрозуміло, всяка робота в класі є завжди роботою виховною, але зводити виховну роботу до освітньої я вважаю неможливим» [1; 33].

У цілісному педагогічному процесі чільне місце займає виховна складова. Поняття «виховання» в педагогічному контексті є цілеспрямованою діяльністю педагогів (тьюторів, наставників, кураторів, класних керівників) у закладі освіти з метою розв‘язання конкретних завдань виховного характеру. Щоб обгрунтувати місце та роль процесу виховання в цілісному освітньому процесі потрібно здійснити порівняльний аналіз понять: *«формування особистості», «розвиток особистості», «соціалізація особистості» і «виховання».*

Формування особистості – це становлення людини як соціальної істоти внаслідок впливу зовнішніх і внутрішніх детермінант її розвитку. На думку І.Підласого, «формування передбачає деяку закінченість людської особистості, досягнення рівня зрілості та стійкості. Поняття «формування» ми вважаємо такою педагогічною категорією, яка ще не встановилась...».

Розвиток особистості - це динамічний процес, який триває протягом усього життя. Люди впливають на становлення своєї особистості через свідомість, самопізнання, навчання, взаємодію з іншими та вплив зовнішніх факторів. Також, це процес закономірних діалектичних змін в особистості, формування і перетворення суб‘єкта діяльності, його свідомості, системи мотивів і потреб, взаємин. Розвиток особистості тісно пов'язаний з *розвитком психіки* так як це закономірні незворотні зміни структури і змісту психічних процесів у часі:

- у філогенезі – в ході біологічної еволюції виду,
- в онтогенезі – в процесі індивідуального розвитку [1; 37].

Відповідно до вищезазначеного актуалізується *принцип єдності психічного розвитку і розвитку особистості* (Л.Виготський, С.Рубінштейн, О. Леонтьев, Л. Божович, Д.Ельконін, Б.Ломов, В.Давидов, М. Ярошевський та ін.). Необхідно розрізняти специфіку розвитку власне психіки і особистісного розвитку. Наприклад, С.Рубінштейн наголошує: «Індивідуальні властивості – це не те ж саме, що і особистісні властивості індивіда, тобто властивості, які характеризують

його як особистість». У процесі психічного розвитку «дитина перетворюється... на члена суспільства... Послідовні стадії в її розвитку і є не чим іншим, як окремими ступенями цього перетворення», – підкреслював О.Леонтьєв. Водночас ці два види розвитку взаємозумовлені, становлять нероздільний і цілісний процес. Тому вони взаємодетермінують розвиток як психіки, так і особистості [1; 7; 9; 11; 12; 14].

Отже, *формування особистості*, відповідно до вище зазначеного, є цілісним процесом ствердження людини як соціального суб'єкта під упливом низки факторів: соціальних, економічних, ідеологічних, психологічних та ін.

Своєю чергою, дотичне певною мірою поняття *соціалізація* – це процес сприйняття, прийняття та відтворення особою соціального досвіду, який триває протягом життя людини та розгортається за логікою від становлення до неперервного розвитку особистості.

Рис. 4.1. Суперечності розвитку особистості

Ключове поняття «*виховання»* - це багатогранний процес постійного духовного збагачення і оновлення особистості, а *процес виховання* - це управління процесом особистісного розвитку особистості шляхом створення оптимально-сприятливих умов (Х.Лійметс), до яких слід віднести психолого-педагогічне обгрунтування, організацію та функціонування освітнього середовища, діяльності, спілкування, стимулювання тощо.

У такому випадку *процес виховання* – це динамічна взаємодія (співробітництво, партнерство) вихователя та вихованців, спрямована на

засвоєння вихованцем у різних видах діяльності цінностей культури, здійснення його самореалізації, самоствердження, особистісний розвиток [2].

Саме суперечності різного рівня, природи й характеру є рушійними силами особистісного розвитку дитини як всеохоплюючої мети виховання.

Також виховний процес тісно пов‘язаний з іншими соціальними процесами - економічним, політичним, духовно-моральним тощо. Цей зв‘язок знаходить безпосередній прояв у його цілях, завданнях, змісті, педагогічній діяльності та результатах. Загострення суперечностей у системі одного з процесів чинить негативний вплив на інші, що зумовлює необхідність його формування.

Крім інших соціальних явищ, на педагогічний процес певний вплив чинять і зовнішні умови: природно-географічні, суспільні, виробничі, культурні тощо.

За Л. Виготським існують *чотири закони розвитку дитини*:

1. *закон циклічності* – періоди підйому, інтенсивного розвитку змінюються періодами уповільнення, на різних етапах зміни в дитячій психіці можуть проходити повільно, а можуть – швидко. При цьому фази уповільнення не означають застій, а нагромадження сил, яке веде до подальшого прискорення розвитку.

2. *закон нерівномірності розвитку,* у відповідності до якого різні сторони особистості, а також психічні функції, розвиваються асинхронно: у той час, як розвиток одних прискорюється, розвиток інших уповільнюється.

3. *закон «метаморфози»,* відповідно до якого розвиток не може зводитися виключно до кількісних змін; це ланцюг якісних змін, перетворення змін кількісних в якісні.

4. *закон поєднання процесів еволюції та інволюції в розвитку дитини – це* ті утворення, що виникають та розвиваються на попередньому етапі, відмирають або перетворюються (наприклад, дитина, навчившись говорити, перестає лепетати, навчившись бігати, перестає повзати тощо) [3; 5; 15].

Педагогічна категорія *«виховання»* вживається у педагогічній науці в чотирьох значеннях:

у широкому соціальному – це виховний вплив на людину всього суспільства і всієї дійсності, який має не лише позитивну спрямованість. Дійсність містить конфлікти і протиріччя; тут особистість набуває не тільки позитивного соціального досвіду, але і негативного;

у широкому педагогічному – це виховна діяльність різних освітньо-виховних систем, які керуються педагогічними теоріями;

у вузькому педагогічному – це цілеспрямована виховна діяльність педагога з метою досягнення певних виховних цілей;

у гранично вузькому – це розв‘язання педагогом конкретної індивідуальної проблеми виховання або перевиховання [1].

Уточнення *сутнісно-змістової характеристики процесу виховання в контексті* педагогічного явища містить: мотиви, цілі, завдання, зміст, методи, організаційні форми взаємодії педагогів і учнів, результати, що досягаються при цьому. Також у педагогічному процесі за допомогою цілеспрямовано організованої діяльності (навчально-пізнавальної, виробничої, творчої та ін.), шляхом спілкування педагогів і здобувачів (вихователів і вихованців), систематичного впливу на свідомість, волю й емоції останніх здійснюється передання й активне засвоєння ними соціального досвіду. У педагогічному процесі беруть участь у взаємопов‘язаній діяльності його суб‘єкти - педагог (викладання) і той, хто навчається (навчання).

Такі елементи педагогічного процесу можуть теоретично розглядатися в динаміці і на кожному етапі – цілі та зміст освіти, мотиви суб‘єктів навчання, форми його організації, засоби і результат.

До структурних елементів процесу виховання М.Фіцула відносить мету, зміст, завдання, форми, методи, засоби, результати виховання та корекцію результатів. Є думка, що цей процес охоплює також: його рушійні сили, внутрішні та зовнішні суперечності, свідомість особистості, її емоційно-почуттєва сфера, навички, звички, досвід.

Рушійні сили виховання – це *сукупність суперечностей*, вирішення яких сприяє досягненню цілей виховання. Суперечності процесу виховання поділяються на *внутрішні і зовнішні.*

Внутрішні суперечності – це суперечності між зростаючими завданнями, які належить розв‘язати вихованцю і тими можливостями, які обмежують його дії у розв‘язанні цих завдань, рівнем його розвитку як особистості.

Зовнішні суперечності:

1. Невідповідність виховних впливів закладу освіти та сім‘ї, коли сім‘я, не вникаючи в суть вимог установи, прямо чи опосередковано протидіє;

2. Суперечність між виховними впливами закладу освіти і сім‘ї та стихійними виховними впливами середовища;

3. Невідповідність виховних вимог у різних педагогів (або батьків у сім‘ї);

4. Отримання вихованцем негативного досвіду, в силу якого він постійно вступає в конфлікт з іншими [10; 13; 16; 17].

Свідомість — властива людині функція головного мозку, яка полягає у відображенні об'єктивних властивостей предметів і явищ навколишнього світу, процесів, що відбуваються в ньому, своїх дій, у попередньому мисленнєвому окресленні їх і передбаченні наслідків від них, у регулюванні відносин людини з людиною і соціальною дійсністю.

Структурними елементами свідомості є відчуття, мислення, емоції, воля, самосвідомість. Свідомість відіграє провідну роль у діяльності й поведінці людини. Через свідомість учні в процесі навчання і виховання набувають знань, умінь та навичок, засвоюють досвід поведінки, їх свідомість виявляється у ставленні до навчання та інших видів діяльності, до людей і суспільства загалом, до самих себе, навчальних та інших обов'язків. Не менш важливі у формуванні особистості є почуття, в яких виявляється ставлення людини до навколишньої дійсності й до самої себе.

Почуття — психічні стани і процеси, в яких відображено емоційний бік духовного світу людини, її суб'єктивне переживання подій та емоційне ставлення до навколишнього світу. Виховання свідомості та емоційно-почуттєвої сфери має поєднуватися з формуванням навичок і звичок поведінки особистості.

Навичка – психічне новоутворення, завдяки якому індивід спроможний виконувати певну дію, раціонально, з належною точністю і швидкістю, без зайвих затрат фізичної та нервово-психічної енергії.

Звичка – схильність людини до відносно усталених способів дій.

«Гарна звичка – це моральний капітал, - писав К. Ушинський. Капітал звички від уживання зростає і дає людині можливість, як капітал матеріальний в економічному світі, дедалі плідніше використовувати свою найдорогоціннішу силу – силу свідомої волі і зводити моральну будову свого життя дедалі вище, не починаючи щоразу своєї будівлі з фундаменту і не витрачаючи своєї свідомості і своєї волі на боротьбу з труднощами, які були вже раз переможені».

Навички і звички поведінки формуються в процесі цілеспрямованої, систематичної діяльності особистості, у якій вони набувають необхідного досвіду поведінки. Тому важливо враховувати наявний у людини досвід попередньої поведінки, збагачуючи позитивне надбання й долаючи негативні звички. Формування навичок і звичок поведінки потребує поступовості й систематичності вправляння, посильності та доцільності поставлених вимог, відповідності їх рівневі розвитку здобувачів і є успішним лише за дотримання педагогами і батьками єдиних вимог до особистості [7; 8; 11; 14].

У процесі виховання можуть формуватися й негативні звички через засвоєння здобувачем хибного досвіду поведінки в ненормальному середовищі, в якому він в силу життєвих умов перебував чи перебуває. Подолання таких звичок потребує спеціальної виховної роботи, а їх викорінення передусім пов'язане із з'ясуванням причин появи та їх усуненням.

Виділяють наступні етапи процесу виховання:

1. Виявлення позитивних і негативних рис особистості.
2. Проєктування особистості на основі зразка-ідеалу.
3. Засвоєння вихованцем необхідних рис, набуття досвіду поведінки.
4. Перехід до самовиховання [4; 8; 9].

Ключовими маркерами педагогічного процесу є такі характеристики:

Динамічність педагогічного процесу досягається за рахунок взаємодії чотирьох його структур: виховної, дидактико-методичної, психологічної та ергономічної.

Змістовність педагогічного процесу визначено в спеціальних програмах, що відображають основи людського досвіду в галузі соціальних відносин, ідеології, виробництва, праці, науки і культури.

Результативність педагогічного процесу відображає ефективність його перебігу, характеризує досягнуті зміни відповідно до поставленої мети.

Прогнозованість. На основі накопичених даних про результати перебігу педагогічного процесу дає змогу передбачити подальший розвиток компонентів, що входять до його структури, а також напрями підготовки здобувачів.

Своєю чергою, як складової педагогічного процесу *виховному процесу притаманна наступна сукупність характеристик.*

Цілісність, що підкреслює підпорядкованість усіх процесів, які його складають, єдиній меті - освітній, розвивальній і виховній. Цілісність виховного процесу забезпечується єдністю цілей виховання, навчання і розвитку особистості, наявністю певної освітньої програми.

Керованість – характеризує переведення педагогічних ситуацій, процесів з одного стану в інший, що відповідає поставленій меті.

Системність. Педагогічний процес як цілісна система об‘єднує взаємопов‘язані відносно самостійні процеси: згуртування колективу і розвиток його виховних функцій; викладання; організація навчальної праці; організація позанавчальної творчої діяльності. Кожному з цих відносно самостійних і, водночас, взаємопов‘язаних процесів притаманні свої завдання, умови, змістовні

форми взаємодії педагогів і тих, хто навчається, результати, які при цьому досягаються [7 - 11].

Знання властивостей і психолого-педагогічних засад педагогічного процесу допомагає визначити сферу пошуків закономірностей *виховного процесу*, сферу можливих педагогічних інновацій, шляхи підвищення якості освіти та усунення недоліків.

Засобом пізнання та управління педагогічним процесом є його моделювання. У моделі педагогічного процесу відображаються об‘єктивні, не залежні від умов його протікання закономірності.

Закономірності виховного процесу.

Загалом, основними рушійними силами педагогічного процесу є саморозвиток і самовдосконалення особистості. Розглянемо коротко їхній зміст.

Саморозвиток особистості - процес збагачення діяльнісних здібностей та інших особистісних якостей людини в перебігу різних видів її доцільної діяльності, підґрунтям якого слугує привласнення соціального досвіду і досягнень культури, втілених у реаліях, що залучаються до процесу тієї чи іншої діяльності.

Самовдосконалення особистості - формування усвідомленого особистого ідеалу, зіставлення з яким часто викликає в людини невдоволення собою і прагнення змінити себе. Цей процес супроводжується особливими переживаннями щодо себе та своїх вчинків.

Джерелом функціонування і розвитку *виховного процесу* як складової педагогічного процесу є *суперечності*, що виникають між:

а) постійно зростаючими суспільними потребами, вимогами до гармонійного розвитку особистості та досягнутим рівнем вихованості (освіченості, сформованості рис особистості нового типу, розвитку її психофізіологічних якостей тощо);

б) висунутими вимогами до учнів і рівнями їхніх реальних навчальних можливостей у цей момент часу.

Окрім того, у педагогічній науці існують зовнішні та внутрішні суперечності.

До *зовнішніх належать суперечності* між: зовнішніми впливами, вимогами та внутрішньою готовністю їм відповідати; цілеспрямованістю й планомірністю педагогічного процесу та невпорядкованим впливом соціального середовища й інших чинників; зростаючим потоком інформації та обмеженими можливостями охопити його в педагогічному процесі; узагальненим досвідом, представленим у змісті виховання й освіти, та індивідуальним життєвим досвідом

окремої особистості; новими виховними й освітніми завданнями й наявним рівнем їх реалізації; знанням особистістю моральних норм і правил поведінки у суспільстві; знанням особистістю моралі, правил поведінки у суспільстві.

До *внутрішніх належать* суперечності між: знанням особистістю морально-етичних норм і правил поведінки в суспільстві та рівнем сформованості відповідних умінь і звичок; сформованим ідеалом особистості та реальною поведінкою; обов‘язком, поведінкою та почуттями; оцінкою та самооцінкою [10; 12; 15].

Розв‘язання цих суперечностей веде до подальшого формування особистості, здатної орієнтуватися в сучасній соціально-економічній ситуації, що змінюється.

Правильне уявлення про сутність цілісного виховного процесу є лише початковим етапом пізнання цього складного явища. Обов‘язковою і неодмінною властивістю будь-якої наукової теорії, зокрема й педагогічної науки, є стійкі тенденції, що чинять необхідний, суттєвий, визначальний вплив на його характер і перебіг.

Закономірності мають специфіку, яку можна коротко охарактеризувати так:

1. *Закономірності цілеспрямованої, свідомої діяльності людей (операційно- діяльнісні).*
2. *Закономірності, що відображають необхідні, суттєві зв’язки між основними змістовними компонентами цілісного педагогічного процесу, за допомогою яких встановлюються принципи організації та управління педагогічним процесом, розроблення змісту виховання і навчання; спрямованість взаємодії педагога і учня; науково об рунтований добір форм, методів, засобів і прийомів цілісного педагогічного процесу (змістовно- процесуальні).*

Варто зазначити, що більшість закономірностей педагогічного процесу зазнають трансформацій шляхом уточнення окремих і носять історичний характер та тяжіють до змін згідно зі змінами освітньо-виховних парадигм.

Ю.Бабанський виділив такі закономірності, як залежність педагогічного процесу від суспільних потреб, зв'язок його з освітою, вихованням і розвитком як сторонами цілісного процесу навчання, залежність від індивідуально-типологічних можливостей здобувачів і зовнішніх умов. Ці зв‘язки закономірні та загальні. Можна виділити ще кілька видів закономірностей: *структурні, системні, еволюційні, функціональні та історичні.*

Виховання в педагогічному процесі розглядаємо як навчання, що виховує (запроваджено педагогіку німецьким філософом, психологом і педагогом І.Гербартом). Виховуюче навчання це таке навчання за якого досягається органічний зв‘язок між набуттям здобувачами знань, умінь і навичок, засвоєнням досвіду творчої діяльності та формуванням емоційно-ціннісного ставлення до світу, одне до одного, до змістовної навчальної інформації, яку вони засвоюють. Співвідношення навчання і виховання – це фундаментальна педагогічна проблема. Виховання виступає як свідома спеціально організована діяльність вихователя, що забезпечує формування певних якостей особистості, яка розвивається.

На результативність виховання впливають такі взаємопов'язані чинники: продуктивні сили; економічний базис; мова і культура; форми суспільної свідомості (політика, мораль і моральність, право, наука, мистецтво і релігія).

У *дидактичному аспекті* єдність навчання і виховання проявляється у спільності мети розвитку особистості, у реальному взаємозв‘язку навчальної, розвивальної і виховної функцій. Для розвитку того, хто навчається, залученого в педагогічний процес, характерна взаємодія між педагогічними умовами та впливами й активною реакцією особистості на них. Можливість здійснення єдності функцій навчання має бути закладена і в змісті освіти, як педагогічної моделі соціального замовлення навчального закладу, так і в методах навчання як нормативної моделі діяльності навчання [1; 5; 8; 10].

Зв‘язок виховання і навчання з позиції організації педагогічної діяльності визначається тим, що у вихованні головне – це набуття вихованцями особистого життєвого досвіду.

Розробляючи в 70-80-х роках поняття *цілісного педагогічного процесу*, Ю.Бабанський і В.Сластьонін сформулювали узагальнену систему його принципів як конкретизацію ідеї єдності виховання та навчання: *цілеспрямованість освіти, розвитку та виховання; комплексний підхід до виховання тощо*.

Розуміння виховання як складової частини розвитку і соціалізації людини, як взаємодії педагога і тих, хто навчається, дає змогу виокремити низку *принципів виховання*, які можна розглядати як принципи і освіти, і організації соціального досвіду людини, і індивідуальної допомоги здобувачам. До них належать: *принцип природоподібності виховання; принцип культуровідповідності виховання; принцип центрування виховання на розвиток особистості; принцип додаткового виховання.*

У педагогічній практиці існують різні підходи до побудови моделі педагогічного процесу загалом і виховного зокрема. Педагогічний процес моделюється, проєктується, конструюється і впроваджується в освітню практику педагогом.

Ефективність виховного процесу забезпечується за оптимального врахування та поєднання елементів, що входять до процесу управління ним. Процес управління складається з: постановки мети, інформованого забезпечення (діагностування особливостей здобувачів), формулювання завдань залежно від мети й особливостей здобувачів, проєктування, планування діяльності з досягнення мети (добір та структуризація змісту, методів, засобів і форм), реалізації, контролю, виконання, коригування, підбиття підсумків, прогноз.

Поняття мети, загальні цілі виховання та освіти.

Цілі – результат сходження будь-якої людини до досягнень культури, оволодіння всім духовним багатством сучасної цивілізації. Однією з фундаментальних проблем педагогічної науки і практики є проблема цілеутворення *і цілепокладання*. Філософське поняття «доцільності» трактується як генетично пов'язане з процесами цілепокладання, що являє собою істотний компонент людської діяльності. Під цілеутворенням розуміють пошуки, детермінізм, визначення, формулювання цілей виховання дітей і дорослих. В загальній площині цілепокладання розуміється як визнання законності (легітимізація) цілей, закріплення їх в педагогічну політику держави, надання їм законодавчого статусу, нормативних установок.

Наукознавство визначає мету як уявне передбачення результату діяльності. *Мета* виступає як безпосередній *мотив діяльності*. Психологія розкриває механізм зв‘язку мотивів і цілей діяльності людей. О.Леонтьєв вважає, що одним із механізмів свідомої людської діяльності виступає «зрушення *мотивів на мету*».

Цілі - свідомо визначені результати, яких суспільство прагне досягти за допомогою функціонування системи освіти.

Під *метою виховання* в педагогіці прийнято розуміти кінцевий результат формування особистості. На досягнення законодавчо закріплених цілей виховання мають бути спрямовані всі необхідні ресурси суспільства за відповідного контролю.

Чим же визначається основна змістовна частина мети виховання? Світова і вітчизняна історія освіти свідчить про те, що змістовні параметри мети виховання підростаючих поколінь відображають рівні цивілізації суспільства,

його демократичних характеристик, економічних можливостей, служб прогнозування і розрахунку реальних умов розвитку педагогічних систем.

У *методології педагогіки прийнято* розглядати ієрархію цілей виховання, яка зумовлюється як багатовимірністю результатів формування особистості, так і поєднанням зовнішнього і внутрішнього, від *офіційних формул розвитку особистості,* тобто задекларованих законодавством цілей виховання.

У вітчизняній педагогіці традиційна формула, що розкриває мету виховання підростаючого покоління, виражена словосполученням «*всебічний гармонійний розвиток особистості».* Це означає, що процес виховання інтерпретується як управління інтелектуальним (розумове виховання), фізичним, психічним, моральним, естетичним розвитком і трудовою підготовкою, а також пов‘язано з переліченими параметрами всебічного формування особистості, розвитком екологічної, економічної, політичної та правової культури.

Поняття *«гармонійний*» передбачає узгодження, без нерівномірностей і однобічності, розвиток усього спектра достоїнств особистості. Історія педагогічної науки свідчить про те, що ідея гармонізації розвитку людини зародилася в руслі філософської думки.

Існують і національні варіанти формул цілей виховання. У них відображаються традиції відокремлених культур і педагогічної політики. Так, наприклад, у Німеччині цілі виховання формулюються «підготовка людини, здатної чинити продуктивно зі свідомістю відповідальності». В Америці мета виховання «як виховання доброго громадянина США» тощо.

Зокрема, ключова ідея системи виховання в Україні відповідно до сучасних суспільних запитів і соціально-економічних викликів чітко виписана в *Законі України «Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності»*.

Складовими державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності є: *національно-патріотичне виховання; військово-патріотичне виховання; громадянська освіта*.

Метою *національно-патріотичного виховання є формування і утвердження української національної та громадянської ідентичності, оборонної свідомості, громадянської стійкості на основі суспільно-державних (національних) цінностей України, соціальної активності та відповідальності, готовності до дієвого виконання громадянського і конституційного обов’язку із захисту національних інтересів, державної незалежності і територіальної цілісності України.*

Національно-патріотичне виховання охоплює всі сфери життєдіяльності суспільства, передусім, сфери освіти і науки, молодіжну та соціальну сфери, культури і мистецтва, реклами, відновлення та збереження національної пам‘яті, краєзнавства, туризму, охорони довкілля, фізичної культури і спорту, профорієнтації на військові спеціальності, цивільної оборони та цивільного захисту, безпеки і оборони України, зв‘язків із закордонними українцями [47].

Основними складовими національно-патріотичного виховання є: громадянсько-патріотичне виховання; духовно-моральне виховання; співпраця із закордонними українцями.

Національно-патріотичне виховання стосується громадян України і закордонних українців усіх вікових груп та здійснюється шляхом: популяризації суспільно-державних (національних) цінностей України; здійснення заходів з формування оборонної свідомості та громадянської стійкості; поширення знань про видатних особистостей українського державотворення; залучення інститутів громадянського суспільства до виконання завдань національно-патріотичного виховання; залучення громадян України, насамперед дітей та молоді, до участі в заходах національно-патріотичного спрямування; організації та здійснення виховних і просвітницьких заходів; формування навичок критичного мислення, медіаграмотності та запобігання поширенню недостовірної інформації; залучення закордонних українців до збереження і популяризації української мови, культури, а також формування та збереження національної ідентичності; залучення ветеранів війни, осіб, які мають особливі заслуги перед Батьківщиною, учасників Революції Гідності до здійснення заходів національно-патріотичного виховання [47].

Громадянсько-патріотичне виховання здійснюється за такими напрямами: формування та утвердження в суспільстві патріотичної свідомості, любові до України, поваги до державних символів та державної мови; залучення громадян до активної участі в громадському житті; популяризація історії України, зокрема боротьби українського народу за самовизначення і творення власної держави, етапів державотворення та борців за незалежність і територіальну цілісність України, а також українців, досягнення яких увійшли до світової історії; ознайомлення громадян, насамперед дітей та молоді, із засадами функціонування держави, сприяння вивченню Конституції України та законів України; інформування громадян України про важливість здорового способу життя, відповідального ставлення до свого здоров‘я, навчання навичкам безпеки життєдіяльності; запобігання проявам негативної поведінки, злочинності,

наркоманії, алкоголізму, насамперед серед дітей та молоді; популяризація та збереження культурної спадщини та культурних цінностей України; формування сприйняття державної мови як національної цінності та важливого атрибута національної ідентичності [47].

Духовно-моральне виховання - наскрізний виховний процес, спрямований на формування та розвиток духовних і моральних цінностей громадян України, закордонних українців, а також іноземців та осіб без громадянства, які перебувають в Україні на законних підставах, на основі суспільно-державних (національних) цінностей України [47].

Духовно-моральне виховання здійснюється за такими напрямами: популяризація та поширення україномовного культурного продукту; сприяння утвердженню сімейних цінностей та активне залучення сім‘ї до національно-патріотичного виховання; популяризація та збереження культурної спадщини та культурних цінностей України; формування лідерських компетентностей, особистої психологічної та духовної стійкості, проактивної життєвої позиції і усвідомленої громадянської відповідальності; визначення ціннісних засад та етичних стандартів професійної діяльності, що передбачають сумлінне ставлення до виконання своїх обов‘язків і запобігання корупції та зловживанню повноваженнями; дбайливе ставлення до довкілля та природних ресурсів держави; вшанування видатних особистостей українського державотворення, ветеранів України, героїв, які полягли в боротьбі за захист незалежності та територіальної цілісності України; залучення закордонних українців до збереження і популяризації української мови, культури, а також формування та збереження національної ідентичності.

Метою військово-патріотичного виховання є формування оборонної свідомості, готовності стати до лав Збройних Сил України та інших формувань сектору безпеки та оборони України, готовності до національного спротив. Військово-патріотичне виховання здійснюється за такими напрямами: формування оборонної свідомості; популяризація військової служби; залучення громадян до сприяння безпеці й обороні України; розвиток військово-прикладного і службово-прикладного спорту, технічної творчості та інновацій; широке залучення школярів до загальнодержавних, регіональних та місцевих заходів військово-патріотичного виховання; обов‘язкове викладання предмета «Захист України» під час здобуття профільної середньої освіти; підготовка кваліфікованого кадрового потенціалу з числа ветеранів війни, осіб, які мають особливі заслуги перед Батьківщиною, учасників Революції Гідності з подальшим

їх залученням до організації та здійснення освітньої діяльності з початкової військової підготовки, реалізації програм, проєктів та заходів військово-патріотичного виховання; залучення ветеранів війни, осіб, які мають особливі заслуги перед Батьківщиною, учасників Революції Гідності до організації та здійснення програм, проектів та заходів військово-патріотичного виховання [47].

З огляду на вищезазначене, очевидно, що в теорії та, особливо, в практиці склалася певна логіка виховного цілепокладання. Загальновизнаним є той факт, що педагоги отримують соціальне замовлення. Однак воно формулюється державою в досить загальному вигляді. Під час його руху до педагога, виконавця воно конкретизується і набуває *технологічного* вигляду. Державна мета-замовлення певним чином має уточнюватися, прояснюватися, добудовуватися.

Узагальнена мета, далі, трансформується в освітні субцілі, звернені до сфери гуманітарного, екологічного, здоров‘язбережувального, заальнокультурного, природничо-математичного тощо знання. Для надання меті достатньо діагностичних характеристик, щоб перевіряти досягнутість, розробляються ті чи інші критерії та показники прояву.

Проблема цілепокладання в педагогіці залишається предметом філософського, політологічного, психологічного розгляду й донині.

Система цілей освіти відображає сукупність знань, умінь і навичок, якими мають оволодіти учні в процесі навчально-пізнавальної діяльності з будь-якого предмета, що вивчається в закладі освіти:

- *знання* (поняття і система понять, наукові факти, закони, гіпотези, засоби формальної мови, моделі, методи тощо);

- *основні вміння та навички щодо їх ефективного застосування знань (здатність використовувати теоретичні знання під час розв'язання різноманітних задач, проведення експериментів тощо);*

- *основні інтелектуальні операції, які формуються в здобувачів* (уміння здійснювати аналіз, синтез, порівняння, систематизацію, узагальнення, класифікацію, визначення нових понять тощо);

- *основні вміння та прийоми дослідницької діяльності (*вміння організувати експеримент, висувати та перевіряти гіпотези, формулювати висновки, знаходити закономірності тощо)*;*

- *основні виховні завдання* (виховання діалектичного підходу до явищ, самостійності суджень, цілеспрямованості навчально-пізнавальної діяльності тощо).

Отже, *ієрархію цілей виховання* в педагогічній науці заведено вибудовувати через траєкторію їх руху до мети через розв‘язання комплексу завдань. Інакше кажучи, термін «всебічне» виховання передбачає конкретну диференціацію його на складові, які й заведено називати *«завданнями виховання»*. Розглянемо їхній зміст.

Завдання 1-е. *Розумове виховання* – це цілеспрямоване і планомірне керівництво процесом оволодіння здобувачами системою наукових і прикладних знань, досвідом їх практичного застосування, формування культури пізнавальної діяльності, потреб і досвіду в безперервній самоосвіті. Реалізується в педагогічному процесі, під час позанавчальної діяльності, під впливом середовища. Розумовий розвиток органічно пов'язаний з усіма параметрами соціалізації особистості. Зміст розумового виховання визначається як освітніми стандартами, так і вільним вибором моделі інтелектуального становлення особистості.

Завдання 2-ге. *Фізичне виховання* – це цілеспрямоване і планомірне управління формуванням фізично і психічно здорової особистості, що володіє основами здорового способу життя. Найважливішими проблемами фізичного виховання здобувачів є проблеми залучення їх до науково обґрунтованого режиму фізичних і психічних тренінгів, оволодіння індивідуалізованими програмами запобігання та подолання відставань у фізичному та аномалій у психічному розвитку.

Завдання 3-тє. *Моральне виховання* – це процес формування моральної свідомості, почуттів і поведінки. У спектр морального виховання і перевиховання інтенсивно входять завдання попередження, подолання аморальності зі світу дорослих: алкоголізм, наркоманія, проституція тощо.

Завдання 4-е. *Правове виховання.* Необхідність поглибленого вивчення і практичної реалізації виховання правосвідомості, законослухняних, правозахищених дітей і дорослих зумовлена двома факторами, пов'язаними з: розробкою і впровадженням у життя нових основ українського законодавства; євроінтеграційними процесами в країні.

Завдання 5-те. *Трудове виховання*. Серед завдань всебічного формування особистості воно посідає особливе місце, як певний інтегральний підсумок їх вирішення. У результаті інтелектуального, фізичного, морального та інших сторін розвитку особистість виявляється достатньою або недостатньою мірою підготовленою до життєвого самовизначення, вибору професії, прийняття на себе тієї чи іншої суспільної ролі. Найгострішою проблемою трудового виховання є

проблема знецінення виробничої праці та втрата її привабливості. Нині назріла проблема розроблення моделей трудового виховання молоді в умовах виробничої конкуренції та ринкових відносин, безробіття і готовності молоді до боротьби за свої права у сфері зайнятості.

Завдання 6-те. *Естетичне виховання*. Формування естетичної культури здобувачів визначається як цілеспрямований і планомірний процес розвитку в них естетичних знань, смаків, інтересів і потреб. Сферою естетичного становлення особистості виступають мистецтво, природа і міжособистісні стосунки, розвиток талантів, обдарувань і творчих здібностей у різних галузях мистецтва. Найгострішими проблемами формування естетичної культури здобувачів можна назвати: дезорієнтувальний вплив на естетичну свідомість здобувачів засобів масової інформації, лавини зовні привабливих творів псевдомистецтва.

У сучасній педагогічній теорії представлено багато критеріїв виокремлення елементів конструкту процесу виховання. Узагальнено розуміємо, що *структура виховання - це організована система підходів, методів та принципів, спрямованих на сприяння розвитку та формування особистості, її цінностей, моральних якостей, навичок і знань, а також є багатоаспектним процесом, який відбувається в різних сферах життя особистості: сімейній, освітній, соціальній тощо.*

До основних *компонентів структури процесу виховання* відносимо: *цілі виховання* (формулювання мети та очікуваних результатів виховання, що спрямована на розвиток особистості, формування моральних принципів, навичок співпраці, самостійності, креативності та інших аспектів); *виховні принципи* (принципи, що лежать в основі організації та проведення виховних заходів, такі як індивідуалізація, гуманізація, системність, науковість, національно зорієнтованість тощо); *зміст виховання* (опанування освітніх програм, що містять освітню та позанавчальну складові, що сприяють формуванню різних аспектів особистості); *методи та форми виховання* (практичний супровід виховної роботи з особистістю для досягнення виховних цілей); *суб'єкти виховання* (учасники виховного процесу, які приймають участь у вихованні: батьки, вчителі, співробітники установ освіти, суспільство в цілому); *виховне середовище* (умови, обставини та оточення: сім'я, школа, спортивні організації, громадські організації тощо); *оцінка та контроль* (механізми вимірювання та оцінки результатів виховання, аналіз відповідності до поставлених цілей).

Ці складові комплексно утворюють структуру виховання, яка зорієнтована на розвиток повноцінної, морально відповідальної та гармонійної і всебічнорозвиненої особистості.

Своєю чергою, *зміст виховання здобувачів освіти охоплює всі аспекти їхнього розвитку та формування особистості.* Цей зміст охоплює предмети навчання, цінності, моральність, соціальні навички, громадянську активність та інші аспекти.

Основні складові змісту виховання здобувачів освіти є: *предметна складова* (опанування знаннями, навичками та компетентностями в різних освітніх (предметних) галузях); *розвиток критичного мислення та креативності* (охоплює різноманітні аспекти, спрямовані на формування самодостатньої особистості з врахуванням її соціокультурного контексту, морально-етичних цінностей, навичок та компетентностей, що базується на загальних цілях освіти та педагогічних принципах).

Ось основні аспекти змісту виховання здобувачів освіти: *морально-етичне виховання* (формування моральних цінностей, етичних норм та принципів, виховання відповідальності, чесності, толерантності, соціальної етики та інших аспектів); *соціально-комунікативне виховання* (розвиток навичок спілкування, вміння співпрацювати, виховання громадянської свідомості, адаптація до соціального середовища, формування культури міжособистісних відносин); *культурно-естетичне виховання* (ознайомлення з культурною спадщиною, розвиток естетичних смаків, творчого потенціалу, апробація та усвідомлення різних видів мистецтва та культури); *здоров'язбережувальне виховання* (виконання фізичних вправ, відвідування спортивних занять, збереження та зміцнення здоров'я, формування навичок здорового способу життя); *інтелектуальне виховання* (розвиток критичного мислення, творчих здібностей, уміння аналізувати, використовувати інформацію, розвиток інтелектуальної культури); *громадянське та правове виховання* (ознайомлення з концепцією громадянського суспільства, правовими нормами, формування правової культури, усвідомлення прав та обов'язків громадян); *національно-патріотичне виховання* (становлення самодостатнього громадянина-патріота України, гуманіста і демократа, готового до виконання громадянських і конституційних обов‘язків, до успадкування духовних і культурних надбань українського народу, досягнення високої культури взаємин, формування активної громадянської позиції, утвердження національної ідентичності громадян па основі духовно-моральних цінностей Українського народу, національної самобутності); *виховання*

готовності до праці та професійного розвитку (формування навичок самоорганізації, трудової активності, готовності до професійного зростання та самореалізації в сучасному суспільстві).

Сучасне прочитання національно зорієнтованої мети виховання особистості здобувачів освіти в українських закладах освіти суттєво підсилило відповідну виховну лінію.

Зокрема, серед виховних напрямів сьогодні найбільш актуальними виступають громадянсько-патріотичне, духовно-моральне, військово-патріотичне та еколоогічне виховання як основні складові національно-патріотичного виховання, як стрижневі, основоположні, що відповідають як нагальним вимогам і викликам сучасності, так і закладають підвалини для формування свідомості нинішніх і прийдешніх поколінь, які розглядатимуть розвиток держави як запоруку власного особистісного розвитку, що спирається на ідеї патріотизму, поваги до культурних цінностей Українського народу, його ісюрико-культурного надбання і традицій, гуманізму, соціального добробуту, демократії, свободи, толерантності, виваженості, відповідальності за природу як за національне багатство, здорового способу життя, готовності до змін та до виконання обов'язку із захисту незалежності та територіальної цілісності України (*Наказ МОН № 527 Концепція національно-патріотичного виховання в системі освіти України*).

Ці аспекти змісту виховання мають важливе значення для гармонійного розвитку особистості та її успішної адаптації в сучасному суспільстві. Вони враховують комплексні потреби та можливості кожної особистості, сприяючи її розвитку в різних сферах життя.

Цілеутворення виховного процесу входить у діяльність педагога як невіддільна частина його професійної діяльності. Щоб усвідомити його як компонент педагогічного професіоналізму слід засвоїти такі істини, як: *науковий сенс проблеми цілепокладання; сутність цілеутворення; місце і роль мети в структурі педагогічної діяльності; класифікація цілей за різними ознаками.*

Окреслення цілей виховного процесу є пріоритетним компонентом. Загальновизнано, що *особистість* є глобальною або *генеральною метою виховного процесу* в напрямі всебічного розвитку підростаючого покоління, формування свідомого і самодостатнього громадянина правової демократичної держави. Вона відображає запит суспільства до рівня освіти та виховання особистості.

Загальні цілі стосуються конкретних освітніх компонентів. *Предметно-специфічні цілі* пов‘язані із завданнями, які має навчитися розв‘язувати той, хто

вчиться, у результаті вивчення навчальної дисципліни. *Часткові цілі* - це цілі вивчення конкретних розділів, тем цих дисциплін.

Також до цілепокладання утвердилася вимога «*діагностичності»* сформульованої мети і завдання. Ця ж вимога покликана сенсом виховання як управління розвитком особистості здобувача.

єрархічність цілей виховання й освіти зумовлюється двома основними факторами:

1) державною метою виховання як соціальним замовленням (усі здобувачі мають право на інтелектуальне, фізичне, моральне, трудове виховання, на розвиток політичної, екологічної, естетичної, естетичної, правової культури, досвід життєвого самовизначення);

2) реальним рівнем розвитку, просунутості, нерівномірним формуванням параметрів становлення.

Отже, педагог окреслює такі завдання, які зумовлені наявністю розриву між тим, що має бути в знаннях, уміннях і навичках, досвіді тих, хто навчається, і чим вони озброєні насправді.

В цьому контексті доцільно спиратись на *довільне і мимовільне цілепокладання, формулювання конкретних ші абстрактних цілей, а також в часовому вимірі віддалені, близькі, безпосередні, найближчі, проміжні, перспективні та кінцеві цілі.*

У процесі практичного цілепокладання використовуються такі узагальнені які закладені в конкретну педагогічну задачу яка дозволить відбутись просуванню здобувача з одного стану в інший (не вмів - навчився, не знав - дізнався, не володів - опанував тощо) з опертям на розвиток культури мовлення, застосування заходів із формування досвіду самоорганізації власної діяльності тощо.

Виховна система характеризується як система відкрита, значною мірою самоорганізована. У зв'язку з цим, за твердженням дослідників виховна система, управління нею має певні особливості [1; 2; 3; 4; 6; 7].

Теоретичну основу управління розвитком визначає синергетика – наука, що вивчає системи, які самоорганізуються. Важливо при цьому максимальною мірою враховувати природні властивості системи, що є її складниками, її внутрішні якості, історію її розвитку. Для цього потрібні «малі впливи», які дадуть «значні результати», за допомогою яких можна знайти точки впливу на систему.

Важливо, що в кожному конкретному випадку потрібно керувати розвитком виховної системи збалансовано, гармонійно поєднувати зовнішні та внутрішні впливи, не тільки зберігаючи вже наявні ступені свободи системи, а й створюючи

нові. Керованість системи і здатність її до самоорганізації хоча і взаємопов'язані, але не дуже усталено. Це дає можливість при управлінні поєднувати природне-штучне.

Ефективність такого підходу багато в чому залежить від інформаційної забезпеченості процесу управління: важливо знати не тільки те, що ти хочеш від системи, а й те, що спрямовано на підтримку її стійкості в умовах аж ніяк нерівномірного розвитку. Стійкість виовної системи не означає її жорсткої впорядкованості. Виховна мета за необхідністю має включати зони порядку і зони хаосу [7].

Необхідність зон порядку і хаосу у виховній системі пояснюється, з одного боку, розвитком, який сам є рухом до цілісності, повної впорядкованості, а з іншого – самою цілісністю, яка може стати причиною стагнації (застою) системи. Є безліч фактів, що ілюструють реальність цієї суперечності. Жодна виховна мета не може існувати без певної уніфікації, стандартизації поведінки людей, без відтворення повторюваних ситуацій, без єдності думки і дій її суб'єктів.

Водночас, у міру розвитку системи в різній формі (не обов'язково конфліктній) проявляється незадоволеність окремих особистостей тим, що необхідно підкорятися загальному перебігу життя. Об'єктивно, незалежно від бажання тієї чи іншої людини, в системі складається механізм відторгнення того, що не вписується в межі прийнятого.

Суперечність між хаосом і впорядкованістю (у формі суперечностей між особистістю і системою, між традиціями і новаціями) проявляється і вирішується у виховній меті інакше, ніж в інших соціальних сферах, розвивається швидше і ніколи не досягає особливо високих ступенів цілісності. І це природно, бо в будь-якому освітньому закладі швидко відбувається зміна поколінь дітей, постійно привноситься щось нове [5].

Відповідно до такого уявлення управління виховною системою має здійснюватися, *по-перше, системою як цілим; по-друге - кожним її компонентом окремо з урахуванням його своєрідності та з оглядом на систему як цілісність, що його охоплює; по-третє - як управління взаємодією компонентів, що забезпечує особистісний розвиток здобувачів* [7].

Управління розвитком виховної системи може здійснюватися двома шляхами - *революційним та еволюційним*. Перший названий А.Макаренком «методом вибуху» (він, як правило, викликається надзвичайними обставинами). За еволюційного шляху добре поставлена об'єктивна інформація про стан і

функціонування системи, прагнення педагогів та учнівського активу до постійного творчого пошуку роблять процес оновлення планомірним, керованим.

Еволюційний шлях поступово ускладнює виховну систему: збагачуються цілі, урізноманітнюється зміст діяльності, тоншими стають відносини, розгалуженішими зв'язки та організаційні, управлінські процеси. Управління виховним процесом не зводиться до регулювання процесів її становлення і розвитку, оскільки це не головна мета. Самоціль – це особистість людини, що розвивається, включеної у виховну систему. Значить, що треба керувати процесом взаємодії та взаємовпливу системи й особистості.

Аспект управління вимагає пошуку шляхів оптимального включення кожного здобувача в процеси цілепокладання, спільної творчої діяльності, вдосконалення міжособистісних і групових відносин, створення ситуацій, що спонукають кожного (як учня, так і педагога) до рефлексії, самопізнання, самореалізації.

Отже, *управління виховною системою можна розглядати як трьохаспектний процес: управління створенням цілісної системи; зміцнення її цілісності; управління коригувальне з включенням кожної дитини і дорослого до системи колективних справ і стосунків*.

У зв'язку з тим, що управління покликане забезпечити взаємодію, можна говорити про те, що воно повинно забезпечити ззовні взаємодію педагогів з теоретичними засадами створення та розвитку виховної системи, а також із відповідним передовим педагогічним досвідом минулого і теперішнього часу. Які способи і засоби організації такої взаємодії (способи управління) можливі?

Практика показує, що такими можуть бути: введення вивчення теорії вдосконалення навчальних планів і програм курсів перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів; створення проблемних курсів для педагогів; проведення науково-практичних конференцій; обмін досвідом із колегами свого регіону, інших регіонів; відповідна підготовка управлінських кадрів шкіл; організація вивчення відповідного досвіду в інших країнах; створення консультативної психолого-педагогічної служби для працівників шкіл з-поміж науково-педагогічних кадрів. Цей перелік способів управління, безумовно, відкритий.

Творчий підхід до справи сприятиме пошуку оптимальних способів управління виховної системи. Вищезазначені та інші способи і засоби управління виховними ресурсами потребують низки умов, а саме: *підтримки перших здобутків шкіл на шляху створення виховних ресурсів, а також створення*

доброзичливого ставлення до досвіду школи щодо становлення і розвитку виховних ресурсів [7].

Для створення доброзичливого ставлення до досвіду становлення та розвитку виховної системи ми рекомендуємо звернутися до такого феномену, як імідж. Імідж розуміють як безпосередньо або навмисно створюване враження про особистість або соціальну структуру [8].

Імідж найчастіше закінчується на такій початковій операції, як уявлення, і перебуває на нижчих поверхах нашої психіки в підсвідомості або повсякденній свідомості. Як конкретна психологічна продукція імідж виступає як соціальна установка, як ціннісний стереотип, як мрія, що кличе [8]. Створення привабливого в очах інших людей образу виховного ресурсу закладу освіти; формування в педагогічних колективах, у батьків учнів, громадськості установки на прийняття як соціально-педагогічної цінності; формування потреби в прагненні до творчості в педагогічній діяльності та високих моральних ідеалів - усе це становить імідж органів управління освітою і є важливими функціями.

Зміст управління зсередини являє собою організацію спільної діяльності та спілкування здобувачів, а також регулювання відносин, що виникають в учнівському середовищі. Засобами внутрішнього управління розвитком виховного ресурсу є включення всіх здобувачів у колективні творчі справи; створення виховних ситуацій; гуманізація стосунків між дітьми, дітьми і дорослими; регулювання пізнавального, емоційно-мотиваційного та поведінкового компонентів діяльності школярів [13; 14; 16; 18].

Засобами управління розвитком виховної системи можуть бути і структурні компоненти закладу освіти. Це учнівські (студентські) колективи, гуртки, спортивні секції, трудові об'єднання, а також навчальні кабінети, музеї, майстерні за умови перетворення їх на творчі центри для всього колективу. Умовами такого управління є: *оптимальне співвідношення традицій і новацій в організації освітнього життя; опора на кадри педагогів випускників цього ж закладу; використання творчого потенціалу педагогів та здобувачів.*

Дослідники теорії виховної системи вважають, що управління нею пов'язане зі створенням в освітньому середовищі різноманітних зон, поведінка людини в якому зумовлена його специфікою. Це зони підвищеної уваги (малеча); особливої відповідальності (здобувачі, чия поведінка та діяльність потребують корекції); впорядкованої поведінки (коли потрібно виконувати загальноприйняті правила поведінки); вільної діяльності та нерегламентованої поведінки (зони хаосу) [1; 5; 13; 14; 16; 18].

За своєю суттю це моделі найпоширеніших соціальних ситуацій. Створення їх важливе для виконання дітьми та підлітками різних соціальних ролей в умовах прийняття та самостійного вироблення норм поведінки та діяльності. (Але тут має діяти педагогічний закон: будь-які елементи формалізму неприйнятні).

Моделювання соціальних (соціально-педагогічних) ситуацій має бути орієнтоване на залучення в них здобувачів як активних суб'єктів. Важливим чинником є вироблення в них умінь і здатності «конструктивної» рефлексії [5; 13; 7; 8; 11; 14; 16; 18].

Деякі помилки в управлінні виховною системою.

Дослідники виховних систем головною помилкою в управлінні ними вважають нормативний підхід педагогів до організації виховного процесу. Це виражається в ігноруванні природи виховної системи, її специфічної своєрідності. Учені виокремлюють три головні якості виховної системи - нерівномірність, здатність до самоорганізації, самореалізації та саморозвитку; відкритий характер системи, її неминуча взаємодія з навколишнім середовищем; самобутність кожної конкретної виховної системи.

Саме ж ігнорування специфічності виховної системи проявляється в нав‘язувальному характері цілепокладання, у поспішності й необачності під час вибору системоутворювальних видів діяльності.

Як же уникнути цих помилок? Учені називають можливі шляхи та способи. Відомо, що для будь-якої педагогічної системи важливим є цілепокладання. Педагоги мають поступово, поетапно формувати потреби здобувачів, постійно їх вивчати і відстежувати їхній розвиток.

Такий підхід дає підставу для формування цілей, яке не може проходити без участі самих здобувачів. З участі у формуванні цілей своєї діяльності починається становлення людини як суб'єкта. У цій справі педагоги не повинні забігати вперед, видавати бажане за дійсне [7; 9; 10; 11; 14; 15].

Важливо вибрати системоутворювальний вид діяльності, здатний привести до бажаного результату і бути найбільш значущим і привабливим для більшості здобувачів і педагогів освітнього закладу. І зовсім необов'язково прагнути до того, щоб ця діяльність була навчальною. Вона може бути спортивною, художньо-творчою, трудовою тощо. Під час розвитку виховної системи розширюватимуться зони її впливу, що обов'язково призведе до охоплення нею всіх значущих сфер життєдіяльності, зокрема й навчально-пізнавальної. І в жодному разі не можна

брати однобічно той вид діяльності, який дає хороші результати в іншому освітньому закладі.

Малоефективною для закладів освіти є пратика наслідування популярних телепередач, особливо розважального характеру. По-перше, вони здебільшого неоригінальні, є копіями. По-друге, потребують високого професіоналізму ведучих (якими не є ні діти, ні педагоги, за дуже-дуже рідкісним винятком), а також складного технічного оснащення (чого немає в школі). У зв'язку з цим шкільний досвід в цьому розумінні є сумнівним.

Неоднозначне ставлення до себе викликає інший напрям формотворчості в закладах освіти. До нього належать залучення здобувачів до розв'язання складних соціальних, морально-етичних, соціально-педагогічних та інших проблем під час ділових ігор.

З одного боку, участь у таких іграх корисна для здобувачів: розвиваються їхнє мислення, уява, комунікативні та інші особистісні властивості і якості. З іншого боку, непомірне захоплення розігруванням уявних ситуацій (або обмеження розігруванням реальних ситуацій) загрожує підміною понять в реальному житті. Значно результивнішими є екскурсії, походи, заняття спортом і мистецтвом, зустрічі з цікавими людьми, будь-яка фізична праця, що ґрунтується на турботі про інших людей, спілкуванні з однолітками [13; 14; 16; 17; 18].

Згадаймо В.Сухомлинського, С.Шацького та їхню переконаність у тому, що педагогічно організоване споглядання краси праці людини позитивно впливає на моральність дитини.

Отже, створення виховної системи має супроводжуватися прогнозуванням розширення *виховного простору*, освоєнням соціальної природи, предметно-естетичного середовища. Значну роль у створенні та розвитку виховної системи відіграє самоврядування здобувачів освіти. Важливим є розуміння дослідниками виховної системи сутності самоврядування. Науковці звертають увагу на надмірне створення різноманітних організаційних форм, призначенням яких є керівництво одних здобувачів іншими. І практичне ігнорування оволодіння вміннями самоврядування своєю діяльністю кожним здобувачем.

Контрольні питання та завдання:

1. *з запропонованих нижче визначень поняття «розвиток» оберіть те з яким Ви погоджуєтесь і те з яким Ви не погоджуєтесь. Обгрунтуйте свою позицію.*

Визначення поняття «розвиток»: 1. процес формування психічних якостей і властивостей особистості, що дозволяють пізнавати оточуючий світ. 2. процес формування особистості як соціальної якості індивіда на основі його соціалізації і виховання. 3. процес становлення особистості під впливом зовнішніх і внутрішніх, керованих і некерованих соціальних і природних чинників. 4. процес кількісних і якісних змін, які відбуваються в організмі, психіці, інтелектуальній та духовній сферах людини під впливом зовнішніх (природне і соціальне середовище, виховання, колективна діяльність, спілкування) та внутрішніх (анатомо-фізіологічні передумови, особиста активність, що реалізується у діяльності), керованих (виховання і самовиховання) некерованих (об'єктивний, стихійний вплив середовища) факторів. 5. ряд внутрішньо пов'язаних, послідовних і прогресивних змін, що характеризують рух людини від нижчих до вищих рівнів її життєдіяльності. 6. ряд послідовно пов'язаних кількісних і якісних змін, що відбуваються з організмом людини від моменту її народження і до кінця життя, становлення людини як соціальної істоти. 7. взаємопов'язаний процес кількісних і якісних змін, що відбуваються в анатомо-фізіологічному визріванні людини, в удосконаленні її нервової системи і психіки, а також її пізнавальній і творчій діяльності, у збагаченні її світогляду, моральності, суспільно-політичних поглядів, переконань.

2. *з запропонованих нижче визначень поняття «виховання» оберіть те, з яким Ви погоджуєтесь і те, з яким ви не погоджуєтесь. Обгрунтуйте свою позицію.*

Визначення поняття «виховання»: 1. процес цілеспрямованого, систематичного формування особистості, зумовлений законами суспільного розвитку, дією багатьох об'єктивних і суб'єктивних факторів. 2. цілеспрямоване формування особистості, суть якого полягає у виробленні світогляду, моральних якостей, естетичних ідеалів, та сприяє її фізичному розвитку і підготовці до суспільно-корисної праці. 3. цілеспрямований і систематичний вплив на розвиток людини з метою підготовки її до виконання конкретних ролей у системі суспільних відносин. 4. процес цілеспрямованого керівництва формуванням всебічно розвиненої особистості в системі закладів освіти. 5. процес і результат цілеспрямованого впливу на розвиток особистості, її відношень, рис, якостей, поглядів, переконань, способів поведінки у суспільстві. 6. спеціально організований педагогічний вплив на особистість, що розвивається, з метою формування соціальних властивостей і якостей, які визначаються суспільством. 7. спеціально організована діяльність педагогів і

вихованців спрямована на реалізацію цілей освіти в умовах педагогічного процесу. 8. цілеспрямоване створення умов для різнобічного розвитку і саморозвитку людини, набуття нею соціальності.

3. *Виявіть різницю між процесами навчання і виховання (зробити таблицю).*

4. *Проаналізуйте вплив позитивних і негативних факторів середовища на виховання особистості здобувача вищої освіти.*

5. *Розкритийте поняття «процес виховання».*

6. *Який взаємозв'язок процесів виховання, навчання та розвитку особистості?*

7. *В чому полягає специфіка процесу виховання»?*

8. *Які структурні компоненти процесу виховання?*

9. *Характеристика компонентів процесу виховання (свідомість, емоції, почуття, навичка, звичка поведінки).*

10. *Рушійні сили процесу виховання.*

11. *Основні етапи та управління процесом виховання.*

12. *У чому ви вбачаєте взаємозв'язок і відмінні особливості між вихованням, самовихованням і перевихованням?*

13. *Розкрийте зміст рушійних сил виховного процесу?*

14. *Охарактеризуйте специфічні особливості процесу виховання національно-патріотичного виховання особистості в системі освіти України.*

4.2. Виховна система і система виховання у закладі освіти

Українські і закордонні вчені, останнім часом сходяться на думці, дійшли висновку, що виховання – це особлива педагогічна сфера і не може розглядатися як доповнення до навчання та освіти. Уявлення виховання як частини структури освіти принижує його роль і не відповідає реаліям соціальної практики духовного життя. Завдання освіти не можуть бути ефективно вирішені без виходу педагога у сферу виховання. А сучасний заклад освіти сприймається як складна система, у якій виховання є одним із найважливіших складових елементів педагогічної системи.

Педагогічна система закладу освіти – це цілеспрямована самоорганізована система, метою якої є включення підростаючих поколінь в життя суспільства, їх розвиток як творчих, активних особистостей, що освоюють культуру суспільства. Ця мета спрямовує діяльність закладу

освіти всіх етапах функціонування педагогічної системи, в її дидактичній та виховній підсистемах, а також у сфері професійного та вільного спілкування всіх учасників освітнього процесу.

Аксіологічну основу педагогічної системи школи складає теоретична
концепція, що включає провідні ідеї, цілі, завдання, принципи, педагогічні теорії.

Теоретична концепція впроваджується у трьох взаємопов'язаних, взаємопроникних, взаємозалежних підсистемах: виховній, дидактичній та спілкуванні, які, розвиваючись, впливають на теоретичну концепцію. Педагогічне спілкування як спосіб взаємодії педагогів та вихованців виступає сполучним компонентом педагогічної система закладу освіти. Така роль спілкування у структурі педагогічної системи обумовлена тим, що її ефективність залежить від відносин, що складаються між дорослими та дітьми (відносини співробітництва та гуманізму, спільної турботи та довіри, уваги до кожного) у ході спільної діяльності.

Для будь-якої педагогічної системи закладу освіти характерна не тільки наявність зв'язків і відносин між елементами, що її утворюють (певна організованість), а й нерозривна єдність із середовищем, у взаєминах з якою система виявляє свою цілісність. У цьому виховна підсистема тісно пов'язані з мікро- і макросередовищем. Мікросередовище виступає як середовище, освоєне закладом освіти (мікрорайон, населений пункт), а як макросередовища - суспільство в цілому. Виховна система закладу освіти здатна багато в чому впливати на довкілля. У цьому випадку заклад освіти стає справжнім центром виховання.

Різноманітним буває взаємозв'язок та взаємовплив дидактичної та виховної підсистем у рамках єдиної педагогічної системи школи. Характер взаємозалежності підсистем багато в чому визначається теоретичною концепцією та іншими умовами розвитку педагогічної системи. Існує дидактична залежність між характером виховної підсистеми та станом педагогічної системи закладу в цілому: заклад, що розвивається, потребує динамічного розвитку і виховної системи.

Виховна система - це цілісний соціальний організм, що функціонує за умови взаємодії основних компонентів виховання (суб'єкти, цілі, зміст та

способи діяльності, відносини) і має такі інтегративні характеристики, як спосіб життя колективу, його психологічний клімат (Л. Новікова).

Доцільність створення виховної системи обумовлена такими факторами:

• інтеграцією зусиль суб'єктів виховної діяльності, зміцненням взаємозв'язку компонентів педагогічного процесу (цільового, змістовного, організаційно-діяльнісного, оцінно-результативного);

• розширенням діапазону можливостей за рахунок освоєння та залучення до виховного середовища навколишнього природного та соціального середовища;

• економією часу та сил педагогічного колективу, оскільки наступність та діалектичність у змісті, методах здійснення виховання забезпечують досягнення поставлених виховних завдань;

• створенням умов для самореалізації та самоствердження особистості учня, вчителя, батька, що сприяє їхньому творчому самовираженню та зростанню, прояву неповторної індивідуальності, гуманізації ділових та міжособистісних відносин у колективі.

Рушійні сили розвитку виховної системи школи. Виховна система школи не задається «згори», а створюється зусиллями всіх учасників педагогічного процесу: вчителями, дітьми, батьками та ін. У процесі їх взаємодії формуються її цілі та завдання, визначаються шляхи їх досягнення, організується різноманітна діяльність. Виховна система закладу освіти це динамічне явище, тому для того, щоб успішно керувати нею, треба знати механізми та специфіку її розвитку. Створення системи завжди пов'язане із прагненням її елементів до впорядкованості, руху до цілісності. Отже, становлення виховної системи відбувається завдяки процесу інтеграції. Однак інтеграція існує одночасно з протилежною тенденцією до дезінтеграції, зростання незалежності різних елементів системи, порушення взаємодії між ними. Вирішення протиріччя між інтеграційними та дезінтеграційними процесами є рушійною силою розвитку виховної системи (Л. Гребенкіна).

Інтеграція насамперед проявляється у згуртовуванні колективу, у стандартизації ситуацій, встановленні стійких міжособистісних відносин, створенні та перетворенні матеріальних елементів системи.

Дезінтеграція проявляється у порушенні стабільності, наростанні індивідуальних та групових відмінностей, прояві ситуацій, що не

відповідають прийнятим нормам та цінностям, руйнуванню матеріальних елементів системи. На різних етапах розвитку виховної системи школи позитивну роль можуть грати як інтеграційні, так і дезінтеграційні процеси. Так, на етапі становлення системи інтеграція сприяє створенню особистісно-розвивального середовища, засвоєнню учнями норм, способів діяльності та спілкування, служить своєрідним засобом соціального захисту. У той самий час інших етапах зайва впорядкованість може стримувати активність особистості, її можливості у самовизначенні, розвитку себе як творчої індивідуальності. І тут елементи стихійності несуть у собі новизну, можливості вільного вибору тощо. Загальна суперечність між інтеграційними та дезінтеграційними процесами у розвитку виховної системи може бути деталізована. Якщо носієм інтеграції є вся система загалом, а носієм дезінтеграції - якийсь її елемент, то залежно від характеру цього елемента може бути виділено форми протиріччя (А. Сидоркин). Найбільш нестабільним елементом системи є її суб'єкт - людина, яка завжди прагне свободи і незалежності. У той самий час система об'єктивно стримує його автономність, оскільки треба виконувати норми, прийняті у шкільництві, функціональні обов'язки тощо. Причини неприйняття учнем чи вчителем «образу школи» можуть бути різні: девіантні звички, невисокий рівень культури, індивідуалізм, егоїзм. І тут подолання протиріччя сприяє стійкості системи, оскільки людина підпорядковується традиціям, авторитету тощо. В іншому випадку, наприклад, наявність або поява в школі творчого, нестандартно мислячого педагога або дитини, дезінтегруючий елемент стимулює оновлення системи. Найбільш яскраво це протиріччя проявляється під час етапів інтенсивного розвитку системи, коли діапазон вибору видів та форм діяльності найбільш великий. У цьому випадку людина схильна підкоритися системі, бо почувається її творцем. Розвиток системи, таким чином, є умовою розвитку особистості.

Елементом дезінтеграції може бути матеріально-просторове середовище виховної системи. Її об'єкти вступають з нею в протиріччя: старіють будівлі, псуються меблі. Ці об'єкти не здатні до розвитку. Така суперечність може стримувати розвиток системи (друга зміна, невеликий актовий зал). У той самий час колективна робота з перетворення матеріального середовища може забезпечити конструктивний розвиток.

Ще один елемент, що стимулює розвиток системи, – соціально-політична ситуація, суспільні цінності. Їхня різка зміна, наприклад, у другій половині 1980-х рр., здатна зруйнувати сформовані виховні системи. У той же час зміна політичної та суспільної ситуації змушує колектив закладу освіти самостійно формулювати для себе цінності й ідеали, що робить виховну систему більш індивідуальною, міцнішою по відношенню до мінливого соціального середовища.

Нарешті, важливим елементом дезінтеграції може бути ситуація, тобто, стан системи у певний проміжок часу. Найбільш типовим є протиріччя між ситуаціями, що складаються у навчальній та позанавчальній роботі. Нерідко цікаво організована діяльність у позаурочний час, завдяки якій діти мають змогу виявити себе як творчі особистості, суперечить нудним і нецікавим урокам. І навпаки, цікаво організована, захоплююча пізнавальна діяльність під час уроків, може суперечити нецікавій, формально організованій позаурочній роботі. Таким чином, і та й інша ситуація може активізувати розвиток виховної системи закладу освіти.

Етапи розвитку виховної системи школи. Досвід показує, що виховна система закладу освіти проходить у своєму розвитку чотири етапи.

Перший етап – становлення системи. Важливою складовою цього етапу слід виділити прогностичну стадію. Саме тут здійснюється розробка теоретичної концепції майбутньої виховної системи, моделюється її структура та зв'язок між її елементами.

Головна мета першого етапу – відбір провідних педагогічних ідей, формування колективу однодумців. Компоненти системи працюють окремо, внутрішні зв'язки між ними недостатньо міцні, переважають організаційні аспекти, здійснюється педагогічний пошук, формуються стилі відносин між усіма учасниками освітнього процесу, напрацьовуються технології, зароджуються традиції. Взаємодія з довкіллям найчастіше носить стихійний характер. Темп просування тут має бути досить високим.

Другий етап – відпрацювання системи. На цьому етапі відбувається розвиток шкільного колективу, органів само- та співуправління, визначаються провідні види діяльності, пріоритетні напрямки функціонування системи, йде відпрацювання найбільш ефективних

педагогічних технологій. Головна проблема педагогічного управління виховною системою цьому етапі полягає у відповідності темпів розвитку учнівського та педагогічного колективів. Останній має бути ініціатором в організації життєдіяльності шкільного колективу.

Третій етап – остаточне оформлення системи. На даному етапі шкільний колектив - це співдружність дітей та дорослих, об'єднаних спільною метою, спільною діяльністю, відносинами співробітництва, творчості. У центрі уваги – виховання вільної, гуманної, духовної, творчої, практичної особистості, розвиток демократичного стилю керівництва та відносин.

Відзначається значне підвищення культури педагогів-вихователів, набуття ними гуманістичної педагогічної позиції, оволодіння технологіями гуманістичного виховання. Усе це, на думку Є. Бондаревської, є яскравим показником відновлення виховання, що спирається ідеї гуманізації. Система накопичує та передає від покоління до покоління свої традиції. Виховна система школи та середовище активно та творчо взаємодіють один з одним.

Четвертий етап - перебудова виховної системи, яка може здійснюватися або революційним, або еволюційним шляхом. Вона обумовлена посиленням дезінтегруючих явищ, які призводять до так званої «кризи» системи. Можуть виникнути невдоволення станом основних видів діяльності, збої в порядку життя школи, що встановився, і т.п. Причини виникнення кризових явищ різні, але найчастіше зводяться до виникнення нудьги у колективі, відсутності творчості діяльності, дефіциту новизни.

А. Сидоркін вважає, що внаслідок кризи можуть статися:

• зміна провідних видів діяльності, що сприяє відновленню цілісності системоутворювальних зв'язків і веде до нового етапу суб'єктного розвитку;

• виникнення з урахуванням колишньої виховної системи нової, що зберігає деякі цінності та традиції старої системи;

• зникнення системи, коли немає нового витка розвитку, руйнуються всі основні системоутворюючі зв'язки та форми.

Етапи розвитку виховної системи узгоджуються з етапами розвитку колективу, що є його ядром. Так, на етапі становлення системи відбувається і становлення колективу.

У процесі впорядкування змісту діяльності та структури системи колектив стає інструментом масового виховання, а на етапі її функціонування у заданому режимі – суб'єктом виховання особистості. Створення в закладі освіти колективу – це поява нової інтегративної якості виховної системи, що свідчить про її цілісність.

Оцінка ефективності виховної системи закладу освіти. Перехід школи від казенної «установи» у стан виховної системи, рух виховної системи від одного етапу розвитку до іншого, вищого, можливий лише внаслідок цілеспрямованої роботи, яку проводить під керівництвом педагогів увесь шкільний колектив. Успішність цієї роботи залежить насамперед від характеру управлінської діяльності керівництва, що включає вивчення та оцінку ефективності виховної системи закладу освіти.

Технологія створення та розвитку виховної системи школи складається з наступних елементів: виявлення провідної ідеї, формулювання основних цілей та завдань, розробка на їх основі теоретичної концепції, конкретизація складових системи та механізмів їх взаємодії, визначення відповідних теоретичної концепції інноваційних педагогічних технологій та можливостей їх реалізації в рамках передбачуваних підструктур, проектування необхідних для цього умов і впровадження їх у практичну діяльність, продуктивне освоєння середовища.

Для визначення рівня сформованості виховної системи школи Л. Гребенкіна запропонувала використати дві групи оцінок: критерії факту та критерії якості.

Перша група дозволяє відповісти на питання, чи є в цьому закладі виховна система, а друга дає уявлення про рівень її сформованості та ефективності.

Критерії факту можуть бути представлені такими показниками, як:

• упорядкованість життєдіяльності закладу (відповідність змісту, обсягу та характеру навчально-виховної роботи можливостям та умовам даного закладу);

• наявність єдиного колективу закладу освіти, що склався;

• інтеграція виховних дій, концентрація педагогічних зусиль.

Критерії якості складаються з таких показників, як:

• ступінь наближеності системи до поставленої мети, реалізація педагогічної концепції, ідей та принципів, що лежать в основі виховної системи;

• загальний психологічний клімат закладу, стиль відносин, самопочуття учнів, їх соціальна захищеність, внутрішній комфорт;

• рівень вихованості учнів.

Дані критерії умовні, вони можуть бути конкретизовані стосовно тієї чи іншої виховної системи.

Педагогічні технології – це складні системи прийомів та методик, об'єднаних пріоритетними загальноосвітніми цілями, концептуально взаємопов'язаними між собою завданнями і змістом, формами та методами організації навчально-виховного процесу, де кожна позиція накладає відбиток на всі інші, що створює в результаті певну сукупність умов для розвитку учнів.

Впровадження технологічного підходу у практичну діяльність закладу освіти виявило тенденцію швидшого розвитку технології навчання порівняно з технологіями виховання. Мабуть, це пов'язано з тим, що технологія навчання меншою мірою залежить від суб'єктивних факторів (наприклад: закони фізики, склад речовини або правопис ненаголошених голосних докорінно слова не залежать від волі та ставлення до них учня). Процеси створення та застосування виховних технологій значно складніші, тому що в основі їх завжди лежать відносини між вихователем та учнями і вони вимагають від педагога вміння вести за собою школярів, щоб ті самостійно обрали ставлення до справи, яку пропонує педагог.

Тому в педагогічній літературі можна зустріти думки проти технологізації виховання – твердження про несумісність такого тонкого особистісного, творчого процесу, як виховання технікою, стандартом, автоматизацією з одного боку. А з іншого боку прагнення вчених, педагогів забезпечити вчителя – вихователя скажемо так, «знаряддями праці» та рекомендаціями щодо їх використання. Педагогіка ще поки що не в змозі вирішити цю суперечність. Поки технологія не створена, панує індивідуальна майстерність, але рано чи пізно вона поступається місцем «колективної» майстерності, концентрованим виразом якої є технологія, що скорочує шлях до мети, економить час і витрати.

Виходячи з цього, а також із загальної характеристики педагогічних технологій можна дати таке визначення: «Виховні технології

– це система науково обґрунтованих прийомів та методик, що сприяють встановленню таких відносин між суб'єктами процесу, за яких завдяки безпосередньому контакту досягається поставлена мета – залучення вихованців до загальнолюдських культурних цінностей.

Виховні технології включають такі системоутворюючі компоненти:

• діагностування;
• цілепокладання;
• проектування;
• конструювання;
• організаційно – діяльнісний компонент;
• контрольно – результативний компонент.

Змістовий компонент поряд з правильно поставленою діагностичною метою, визначає успішність і характер виховної технології. Від них залежить, чи буде виховна технологія інформативною чи розвивальною, традиційною чи особистісно-орієнтованою, продуктивною чи малоефективною. В основному ефективність виховної технології залежить від того, наскільки концептуально пов'язані між собою цілі та зміст діяльності.

Сьогодні виховна система сприймається як педагогічна категорія як і феномен педагогічної практики. Вивчення досвіду виховання у різних сучасних закладах освіти показало, що вони мають потенціал до створення виховних систем. Як феномен педагогічної дійсності виховні системи існують з давніх-давен і у нас і в зарубіжній педагогічній практиці.

За класичним визначенням Л. Новікової, виховна система - це цілісний соціальний організм, що виникає в процесі взаємодії основних компонентів виховання (мета, суб'єкти, їхня діяльність, відносини, матеріальна база, освоєне колективом навколишнє середовище, управління) і має такі інтегративні характеристики, як спосіб життя колективу та його психологічний клімат. Виховна система не ідентична системі виховної роботи та системі виховання.

На сьогоднішній день досліджено різні питання теорії виховних систем. Серед них: історія розвитку виховних систем, авторські гуманістичні виховні системи, різні типи виховних систем, опис етапів розвитку виховної системи, педагог та клас у виховній системі, управління розвитком виховної системи, критерії її розвитку та ефективності, характеристика суб'єктів системи. Також розглянуто можливості виховної

системи у становленні особистісної свободи дитини, вихованні толерантності у школярів, смисложиттєвому пошуку юнацтва, вихованні самостійності у молодших школярів, патріотичному вихованні.

Проблема оцінки виховної системи знаходиться у руслі найбільш загальної проблеми оцінювання результатів виховання.

Природна потреба будь-якої людини оцінити результати власної праці. Це не завжди просто зробити, особливо у гуманітарній сфері. Педагог має справу з людиною, що росте та динамічно розвивається. Він стикається із суттєвими складнощами в оцінці результатів виховання. Причини цього досить різноманітні. По-перше, це незавершеність процесу виховання. По-друге, багатофакторність процесу виховання: важко визначити, який із факторів виховання — сім'я, друзі, вулиця, однокласники, педагоги мають найбільший вплив на розвиток особистості дитини. По-третє, складність вибору об'єкта оцінювання: якості особистості дитини, відповідність її поведінки нормам, цінностям дитини, її система відносин чи щось інше.

Проблема критеріїв оцінювання розвитку того чи іншого педагогічного об'єкта та вибору адекватних методик для його оцінки була і залишається однією із складних теоретичних та практичних проблем. Насамперед, кожен педагог повинен відповісти собі на запитання: а навіщо я хочу оцінювати результати праці вихованні?

Перша відповідь очевидна і про неї йшлося вище - неможливо працювати, ставити перед собою, іншими педагогами, дітьми цілі, вносити корективи у виховний процес, не знаючи, чого ви вже досягли, що вже зроблено. Друга відповідь пов'язана з тим, що від педагога такої оцінки вимагають адміністрація закладу освіти, управління освітою державних адміністрацій.

Тут і виникають проблеми: за якими критеріями оцінювати результати виховання, які параметри розглядати, які методики вивчення рівнів вихованості учнів вибрати?

Адміністрація закладу освіти, а найчастіше представники органів управління освітою залучають кількісні оцінки. Все виглядає досить просто: є певні показники, є їхнє кількісне вираження, порівняв і побачив, який заклад, який педагогічний працівник краще виховує. Ось вона, здається об'єктивність і достовірність.

Тому серйозною проблемою для теорії виховних систем завжди була і залишається проблема оцінювання та якісного стану виховної системи закладу освіти.

Однією з необхідних умов оцінювання виховної системи служить її опис.

Відомо, як важко уявити педагогам свій досвід, описати виховну систему. Це жанр, яким володіють деякі практикуючі педагоги, дослідники проблем виховання.

Багато педагогів, на жаль, нерідко замінюють опис досвіду створення виховної системи, її нинішній стан схемами, таблицями, графіками, що, мабуть, визначається вимогами, що склалися в останні роки, на рівні місцевих (та й не тільки їх) органів управління освітою. Усе це надає «солідний» вигляд матеріалам, але нерідко вбиває живе життя дітей, не створює образ її виховної системи.

Не втратив своєї актуальності для теорії та практики виховних систем вибір індивідуального шляху створення, розвитку чи оновлення виховної системи.

З теорії самоорганізованих систем відомо, що шляхи розвитку визначається суто внутрішніми властивостями самої системи. У зв'язку з цим під час перебудови виховної системи постає завдання вивчення її властивостей, опису сучасного стану. З опису сьогоднішньої системи ми маємо побачити можливі шляхи розвитку системи, закладені у ній самій. Функціонуючій системі складно щось нав'язати ззовні. Через це в старій системі повинна бути основа для оновлення системи, тоді процес її перебудови буде більш ефективним.

Тому, як правило, бувають безуспішними спроби використання моделі виховної системи одного закладу освіти іншим, де немає передумов реалізації саме такої моделі.

Питання оновлення системи, яке найбільш гостро постає на тлі необхідності виведення системи з кризового стану, а відповідно до теорії виховних систем криза системи настає обов'язково, також недостатньо розроблена в теорії виховних систем і нерідко призводить до серйозних негативних явищ у практиці функціонування систем.

Питання оновлення системи пов'язане і з проблемою введення новацій у систему та зі збереженням її традицій. Бездумне запровадження новацій, які не узгоджуються з концепцією системи, порушують її

цілісність призводять до руйнації системи. Актуальність цієї проблеми на тлі «інноваційної діяльності» деяких педагогів та чиновників, не викликає сумнівів.

Актуальною проблемою залишається проблема формування команди творців системи на етапі її становлення. Але ще складніша, проблема стабільного функціонування цієї команди та розширення її чисельного складу. Виховна система закладу освіти неспроможна функціонувати довго, якщо до роботи з її створення не залучено більшість членів, педагогічного колективу та учнів.

Важливо не лише залучати нових прихильників створення та розвитку виховної системи, а й утримати тих, хто стояв на початку її створення. Такі педагоги нерідко наприкінці етапу становлення виховної системи відчувають відсутність новизни у діяльності, у них з'являється стан втоми, невдоволення співвідношенням витрачених зусиль і отриманими результатами.

Не можна оминути і проблеми директора закладу освіти, який є ініціатором створення виховної системи. Він відіграє особливу роль як із моделюванням виховної системи, так і під час її функціонуванні. При моделюванні особливо важливі його якості як харизматичного лідера, тобто лідера-натхненника, який має безмежну довіру учасників створення системи. Саме він має стати тим вузлом, навколо якого концентруються всі її важливі елементи, саме йому доводиться надавати системі додаткові імпульси нестабільності і тим самим переводити її в інший стан. Складається парадоксальна ситуація: людина, що створює систему як стабільну конструкцію, повинна постійно її руйнувати для того, щоб ця систем розвивалася.

Коло проблем розвитку теорії виховних систем, проблем реалізації цієї теорії практично досить широке і, звичайно, не представлене повністю. Нові питання, які постійно з‘являються за нинішніх умов модернізації освіти потребують нових підходів для їх вирішення.

Сьогодні, безумовно, можна з оптимізмом дивитися у майбутнє теорії та практики виховних систем. Він пов'язаний з тим, що у дослідників поки що не втрачено інтересу до проблематики теорії, а у педагогів-практиків не втрачено віри в ефективність виховних систем як механізму виховання особистості дитини. Але назріла необхідність вирішення проблеми оцінювання результатів виховання, до якої мають

залучитися громадські та державні інститути, організації, відомства, заклади освіти та населення загалом. Оцінювання потребують особистісні результати: ціннісні орієнтації випускників закладів освіти, їхні мотиви, соціальні почуття, що вимагає розробки критеріїв, показників та інструментарію.

Враховуючи те, що мета виховання в школі - розвиток потреби та здатності особистості до саморозвитку, результат необхідно бачити саме у особистісних змінах учнів.

Якість виховання — це якість результатів, а також якість виховного процесу. Якісний виховний процес закладу освіти ми розуміємо досягнення такої якості організації діяльності та взаємовідносин, що забезпечує збагачення особистого досвіду учнів соціально та особистісно значущим змістом; прояв активності, відповідальності, творчості, свободи вибору; продуктивність діяльності учнів, що виражається як у предметно-практичних досягненнях, так і в соціальних змінах життєдіяльності школи, класу, місцевої спільноти.

Забезпечити високу якість виховного процесу можна створивши необхідні умови. Тому при оцінюванні важливо використовувати три групи критеріїв, що відображають відповідно результат – процес – умови.

Крім того, оцінку результативності та якості виховного процесу необхідно здійснювати на основі зіставлення отриманої інформації з віковими нормами психічного та фізичного розвитку учнів, соціально-правовими нормативами, ціннісними пріоритетами, державними освітніми стандартами, а також з урахуванням інформації, отриманої в аналогічних дослідженнях та моніторингових зрізах.

Для оцінки результативності зазвичай використовуються такі показники, як відсутність правопорушень, кількість перемог учнів у різних конкурсах. На наш погляд, більш правомірно буде оцінювати особистісний розвиток за такими показниками, як активність учнів у школі, характер їх взаємовідносин, уміння аналізувати діяльність та її результати, комунікативні навички, потребу у саморозвитку та комфортність самопочуття.

Враховуючи єдність внутрішнього та зовнішнього у становленні особистості, можна стверджувати, що стійке позитивне становлення внутрішнього початку в людині (самоусвідомлення, мотиви) буде виражено у зовнішньому – у вчинках та поведінці. Більш докладно їх

сутність можна розкрити на прикладі таких показників, як «активність учня в закладі освіти» та «комфортність самопочуття учня в закладі освіти».

Активність сприймається нами як прояв суб'єктності, усвідомленого, позитивно спрямованого активного ставлення до діяльності. Спрямованість активності залежить від цінностей, які відображаються у виборі змісту діяльності, судженнях про її результати, про власні індивідуальні досягнення. Усвідомлення будь-якого факту свого життя чи явища як досягнення сприяє підвищенню самооцінки, покращенню самопочуття, потреби у самоаналізі, просування у своїй життєвій стратегії.

Ступінь активності обумовлена характером організації діяльності та взаємовідносин та доповнюється рефлексивністю, яка виступає необхідною складовою для збагачення досвіду цілепокладання та планування. Уміння аналізувати діяльність та її результати забезпечує учневі розуміння своїх сильних сторін та труднощів у взаємодії, дозволяє прогнозувати саморозвиток.

Засвоєння соціального досвіду входить у розвиток, але не вичерпує його, розвиток відбувається з урахуванням власної активної діяльності дитини та її власного активного ставлення до середовища.

Показник «комфортність самопочуття у школі також відбиває готовність учня до саморозвитку. Від досвіду здорового способу життя, набутого у закладі освіти, залежить компетентність випускника. Слід зазначити особливу значимість суб'єктивних відносин, переживань та його впливу на самопочуття учня. Комфортність самопочуття в закладі освіти відображає ступінь адаптації до шкільної освіти та колективу, сприяє включеності до діяльності та взаємовідносин, показує динаміку розвитку емоційно-чуттєвої сфери учня. Результативність впливу колективу на особистість визначається рівнем самопочуття особистості колективі, у своїй основі самопочуття, будучи складовою психологічного клімату, вбирає у собі настрій та виховний потенціал.

Учні з вираженим внутрішнім локусом контролю впевненіші у собі, доброзичливі, більш позитивно ставляться до педагогів, серед них значно менше підлітків з асоціальною поведінкою. Існує позитивний взаємозв'язок між внутрішнім контролем і наявністю сенсу життя: чим більше суб'єкт вірить в те, що все в житті залежить від його власних

зусиль та здібностей, тим більше знаходить у житті сенс та цілі. Саме тому має велике значення те, наскільки впливовою чи залежною людиною у школі почувається учень.

Поруч із результативністю, самостійним предметом оцінки виступає якість організації виховного процесу.

Вона оцінюється за показниками: «задоволеність суб'єктів виховного процесу діяльністю та взаємовідносинами в закладі освіти»; «логіка організації виховного процесу в закладі освіти»; «характер досягнень колективу закладу освіти та конкретних людей»; «варіативність змісту (навчальних, цільових програм, програм додаткової освіти) форм та технологій виховної діяльності».

Пояснимо докладніше перший із названих показників, що відображає суб'єктний погляд учасників виховного процесу на його якість — «задоволеність суб'єктів виховного процесу діяльністю та взаємовідносинами в закладі освіти».

У цьому показнику відбивається ступінь задоволення освітніх потреб учнів і як основних споживачів освітніх послуг. Задоволеність власними результатами діяльності збагачує досвід переживань захоплення, успішності, стабільність емоційно-чуттєвої сфери, що впливає на мотивацію до саморозвитку, адекватність самооцінки. Ананьєв В.А., досліджуючи психологію здоров'я, зазначає, що «емоційно здорові люди люблять інших людей, вірять, довіряють їм, чекають такого ж ставлення до себе та отримують його»

Особливу роль в організації життєдіяльності учня в закладі освіти належить класному керівникові, тому задоволеність батьків його діяльністю свідчить про якість атмосфери і відносин у класі.

Важливою є і задоволеність інформацією про виховний процес. Недолік інформації та відсутність системи інформування учнів, батьків та педагогів ведуть до руйнування цілісності системи закладу освіти.

Якість виховного процесу залежить від забезпечення відповідних умов. Критеріями оцінки цих умов вважатимуться ресурсозабезпечення та управління виховним процесом. Показники ресурсозабезпечення такі: наявність та якість документа, що відображає філософію розвитку виховної системи закладу, що відповідає вимогам сучасної освітньої практики; відповідність локальних нормативних актів механізму реалізації

концепції виховної системи закладу; якість та доступність інформації; компетентність освітян; узгодженість діяльності методичної служби з виявленими актуальними проблемами виховного процесу та потребами педагогів; ступінь матеріально-технічного забезпечення виховного процесу; фінансове забезпечення виховного процесу тощо.

Показниками критерію «управління виховним процесом» є: якість аналізу та планування в закладі освіти; відповідність організаційної структури закладу освіти реалізованій концепції виховання; включеність до положення про мотивацію та стимулювання педагогів показників результативності виховної діяльності; охоплення системою контролю всіх компонентів освіти в закладі освіти; забезпечення психолого-педагогічної підтримки суб'єктів; проведення системного педагогічного моніторингу; реалізація управлінських функцій оптимальному рівні.

Зазначимо, що окремі показники якості процесу та умов використовуються для аналізу та експертизи в закладах освіти досить часто. Водночас дані щодо цих показників не завжди співвідносяться з результатами виховання — особистісними змінами учнів, які відбуваються завдяки закладу освіти.

Педагоги розуміють, що програмно-цільовий підхід передбачає оцінку діяльності за результатами, але зазнають труднощів при відповіді на питання про те, як оцінити результат, заявлений у меті. Багатьом із них складно допустити думку про можливість суб'єктного погляду на якість виховання у закладі освіти, про те, як оцінити якість проведення батьківських зборів, чи про те, чи зможе учень назвати свої досягнення і оцінити відносини з однокласниками і педагогами.

До числа інваріантних можуть бути включені такі показники:

• активність учня в закладі освіти;

• комфортність самопочуття учня в закладі освіти;

• комфортність самопочуття батьків у закладі освіти;

• задоволеність учнів діяльністю в закладі освіти;

• задоволеність батьків діяльністю закладу освіти.

Аналіз та оцінка динаміки якості виховного процесу може здійснюватися за загальною для закладів освіти методикою. Моніторинг проводиться серед учнів 9—11-х класів закладів загальної середньої освіти, їхні батьки, учні випускного курсу закладів професійної освіти, вихованці — випускники дитячих будинків. Загалом в опитуванні беруть

участь 3/4 випускників у кожному закладі освіти. Далі інформація узагальнюється на районному та обласному рівнях.

Для збору інформації використовується система інтернет-опитування, створена на основі авторських діагностичних методик.

Технологія моніторингу «Якість виховного процесу» реалізується послідовно у річному циклі на рівні закладу освіти, далі району і області.

На 1-му етапі на початку навчального року визначаються суб'єкти моніторингу, коригуються та затверджуються показники, запроваджуються нові. При необхідності методики оновлюються та коригуються. За аналізом результатів попередніх років проводяться проблемні семінари.

На 2-му етапі (січень) планується моніторинг. Щорічно видається наказ про його проведення, розробляються інструктивно-методичні матеріали та методичні рекомендації, визначається графік проведення моніторингу.

На 3-му етапі (лютий) навчаються виконавці, формується їх готовність до проведення моніторингу. Для цього проводиться серія навчальних семінарів, що включають за змістом як методологічні, організаційні заняття, так і практикум зі збирання та обробки інформації в закладі.

На 4 етапі (квітень) проводиться моніторинговий зріз у закладах освіти та на інших рівнях. Далі інформація опрацьовується та оформляється у вигляді зведених таблиць.

На 5 етапі (червень) результати аналізуються, предметом аналізу є досвід організації виховного процесу в закладах освіти та управління ним, виявляються причини досягнень та невдач.

На завершення, результати аналізу порівнюються з результатами минулих років та з даними подібних соціально-педагогічних, соціологічних, психолого-педагогічних досліджень, інших відомих досліджень. Інформація використовується керівниками закладів освіти та управління освіти державних адміністрацій для прийняття управлінських рішень.

За підсумками моніторингу проводиться методичний семінар для фахівців, які координують організацію виховної роботи у закладах освіти та на більш високих рівнях. Результати аналізуються на курсах підвищення кваліфікації в рамках освітніх програм «Система роботи

класного керівника», «Створення виховної системи закладу освіти», «Організація виховної діяльності у дитячому колективі», обговорюються на науково-практичних конференціях, «круглих столах» з проблем виховання.

Часто експеримент, що на початку був спрямований на розробку критеріїв оцінювання виховної роботи, поступово призводить до побудови цілісної системи виховної роботи. Про це свідчить динаміка результативності виховного процесу в закладі освіти.

Аналогічно аналіз динаміки якості виховного процесу може здійснюватися в закладах дошкільної та професійної освіти, в інших установах і закладах.

Особливу роль оцінці якості виховного процесу відіграє гуманітарна експертиза. За підсумками аналізу результатів моніторингу можуть визначатися заклади для проведення виїзної експертизи якості організації виховного процесу. У ході її проведення розширюється можливості збору інформації, підтверджуються або спростовуються тенденції, що проявляються, визначаються підстави для прийняття управлінських рішень та про необхідність внесення коректив. У вибірковій експертизі можуть брати участь методисти методичних кабінетів, науковці закладів післядипломної педагогічної освіти.

Методика експертного аналізу дозволяє відповісти на питання, яким змістом діяльності задоволені чи не задоволені батьки. Наскільки з їхньої точки зору, доступна та повноцінна інформація про заклад освіти, чи достатньо вони інформовані про досягнення своєї дитини. Виявляються значущі для учнів форми діяльності у закладі освіти, і в класі. Вивчаються неперсоніфіковані результати особистісного розвитку учня (характер особистісних досягнень, ініціатив; наявність/відсутність негативного впливу, що відчувається учнями у школі з боку інших суб'єктів; досвід самоврядування; самооцінка характеру самопочуття та впливовості; характер відносин із однокласниками та педагогами).

За останні роки спостерігається позитивна динаміка результативності, зумовлена підвищенням якості організації самого виховного процесу, збільшенням частки інтерактивних та виїзних форм позаурочної діяльності; гуманними взаємовідносинами класних керівників з учнями та батьками; активної діяльності класних керівників. Збільшилася кількість пропозицій від учнів та їхніх батьків

щодо оновлення життя, ініціативи стали конкретними та розгорнутими, батьки включені до виховного процесу та поінформовані про його якість та результати.

Аналіз якості виховного процесу дозволив виявити зміни як у результативності, так і в умовах його організації. Оновлено систему стимулювання кадрів виховання, підвищилася кваліфікація класних керівників та майстрів виробничого навчання, більш точним став контроль за використанням перспективного досвіду в практику роботи, посилилася інформаційна відкритість закладів освіти на сайтах, висвітлення результатів роботи на методологічних і методичних семінарах і конференціях. Більш продуктивною стала взаємодія з науковцями і фахівцями, зацікавленими у підвищенні якості виховної роботи.

Представлена система оцінювання якості виховної роботи дозволяє визначити та реалізувати ефективні форми роботи. Забезпечує підвищення можливості розробляти та приймати більш адекватні управлінські рішення щодо досягнутих кожним педагогом результатів.

Моніторинг якості виховного процесу сам собою не вирішить проблем виховання, на яких би підставах він будувався. Але за адекватного ставлення і здорового глузду при доборі інструментарію він може забезпечити отримання інформації про динаміку проявів ціннісно значущих якостей особистості, про зміст особистого досвіду учнів та про продуктивність виховної діяльності. Саме безперервність отримання інформації, аналіз динаміки змін дозволяють приймати оптимальні управлінські рішення щодо вдосконалення умов та організації виховного процесу, а отже й управляти результатами.

Контрольні питання:

1. Що таке система виховання?
2. Охарактеризуйте зміст системи виховної роботи в закладі освіти.
3. Яку інформацію дозволяє отримати моніторинг якості виховного процесу?
4. Які труднощі зустрічають педагоги при визначенні показників якості виховної роботи у закладі освіти?

4.3. Діагностика рівнів вихованості здобувачів у закладі освіти

Війна впливає на психічне здоров‘я кожного громадянина України. Одним із головних завдань закладу освіти є повсякденна психологічна допомога та емоційна підтримка учасників освітнього процесу. В жорстоких реаліях воєнного стану в Україні перед освітянами стоїть важливе завдання - об‘єднання зусиль педагогічної та громадської спільнот на засадах взаєморозуміння, співробітництва щодо захисту прав та свобод, оволодіння дітьми універсальними цінностями та моделями поведінки, які складають основу світової культури.

Виховний процес у закладі освіти спрямований на формування громадянина України як активної, творчої особистості, з вихованням у нього національної свідомості, високої духовності, інтелігентності, розвинутого почуття прекрасного, забезпечення належної ролі сім'ї у вихованні дітей.

Виховна робота потребує систематичного контролю, без якого вихователь уподібнюється капітану корабля, що пливе штормовим морем без засобів навігації - в будь-який момент можна наштовхнутися на скелі та піти на дно. Певна частина вихователів ще не спроможна оцінити результати свого виховного впливу на вихованців, їх задовольняє зовнішньо позитивне ставлення вихованців до вимог, переконань, заходів, вони не турбуються про моральні, правові, естетичні зміни, які відбуваються в душах молодих людей. Безумовно, важко оцінювати внутрішні психічні зміни, які відбуваються у вихованців під час виховної роботи, інколи доводиться витрачати багато зусиль, щоб досягти хоч деяких змін у думках та поведінці людей. Але вихователь і не повинен розраховувати на негайні позитивні результати у своїй роботі. Тут важливо оцінити загальну схильність вихованця до позитивної зміни, зафіксувати початок процесу перетворення негатива в позитив, удосконалення тієї чи іншої якості вихованця. На ті чи інші зміни потрібен час, щоб знання перетворились у переконання, стали основним мотивом поведінки.

Поняття «вихованість» у педагогіці розуміють як комплексну властивість особистості, яка характеризується наявністю і ступенем сформованості соціально цінних якостей і властивостей, що відображають усебічність її розвитку.

Діагностика рівнів вихованості - це розпізнання і вивчення істотних ознак вихованості, їх комбінацій, форм вираження як реалізованих цілей виховання. Діагностика здійснюється у тому випадку, коли педагогічний працівник ще не володіє повною інформацією про рівень вихованості здобувача, а робить висновок на основі її суттєвих проявів з метою встановлення причин, що перешкоджають досягненню бажаного ступеня розвитку якостей і властивостей особистості, та визначає фактори, які сприяють успішному досягненню цілей виховання.

Діагностика спрямована на вивчення учнів, які удосконалюють своє самостановлення, і педагогів, що організовують пізнавальну, трудову, художньо-естетичну та іншу діяльність вихованців, створюють умови для зміни позиції особистості у системі відносин з метою її всебічного формування та розвитку.

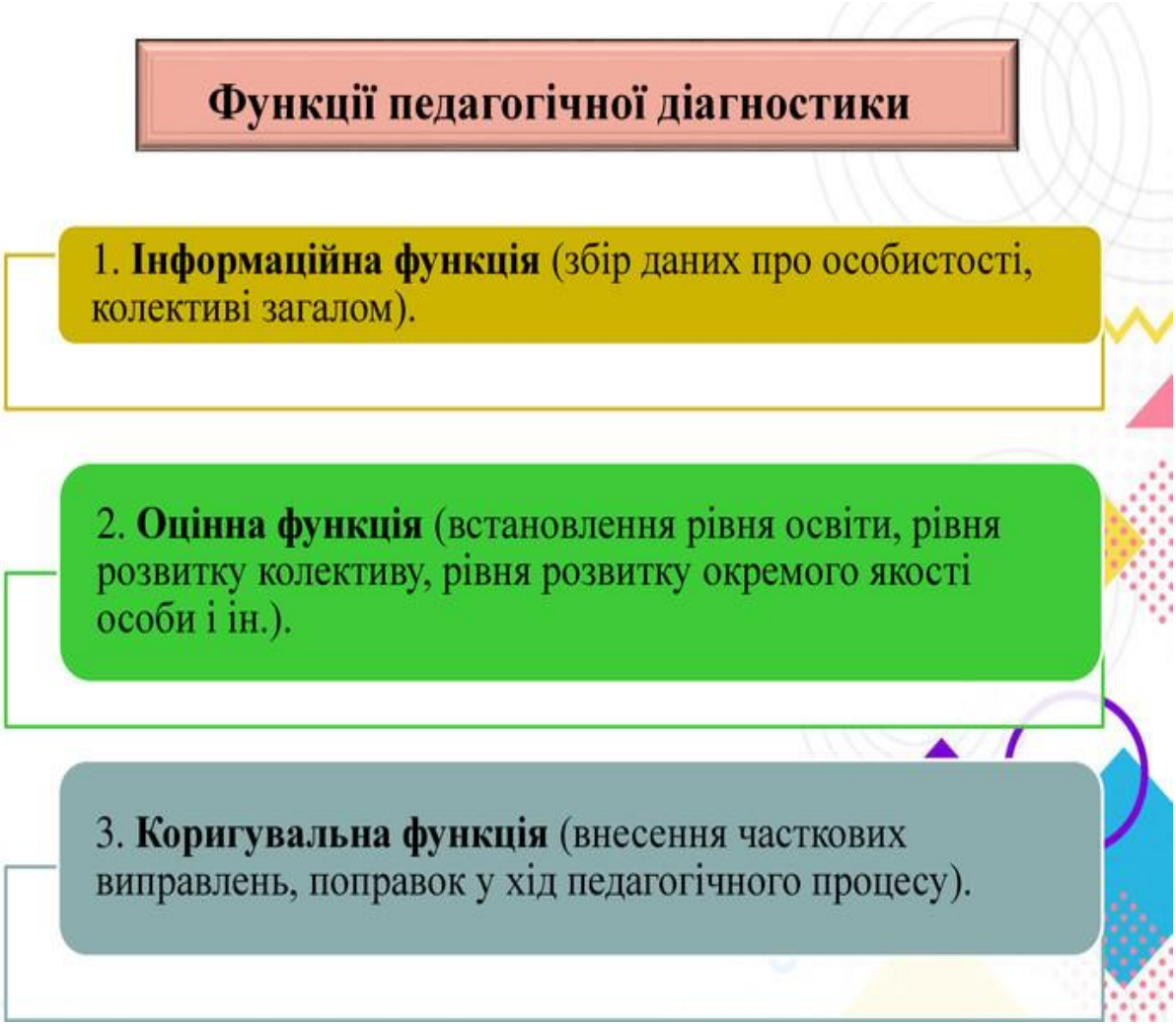


Рис.4.2. Функції педагогічної діагностики

Знання рівня вихованості вихованця має з‘явитися у вихователя не у процесі байдужого його вивчення, а лише в процесі спільної з ним роботи і найактивнішої йому допомоги.

Діагностика (від грецьк. Diagnostikos – здатний розпізнавати) – це оцінна процедура, спрямована на пояснення ситуації, виявлення дійсного рівня зіставляють із вихідними (початковими) характеристиками рівня вихованості, різниця між ними визначає ефективність виховного впливу або процесу.

Через діагностику педагогічний працівник визначає, результат вирішення педагогічних завдань, які з них вимагають подальшої роботи або повторного вирішення.

Досвід показав, що діагностика має прямий зв‘язок з етапами управління розвитком колективу й особистості. Відповідно до цього виявлено три типи діагностики в роботі класного керівника: початкова, коригувальна (поточна) і узагальнююча (підсумкова).

Початкова діагностика пов‘язана з плануванням і управлінням класним колективом. Перед визначенням виховних завдань, що будуть реалізовані в даному навчальному семестрі чи впродовж усього навчального року, класний керівник вивчає рівень вихованості учня. Визначено три основних варіанти початкової діагностики:

Перший – коли колектив сформовано вперше і класний керівник теж незнайомий з учнями;

Другий – коли колектив не новий, а класний керівник вперше починає роботу з класом;

Третій – коли колектив і класний керівник уже працювали разом.

У першому варіанті початкову діагностику використовують для всебічного вивчення учнів. У другому – класний керівник вивчає не тільки учнів, а й сам колектив як складну динамічну систему. Третій варіант надає можливість класному керівнику провести вибіркову діагностик колективу й особистості. Вона є доповненнм до інформації, отриманої раніше.

Класному керівникові, котрий спілкується з учнями і колективом кілька років, немає необхідності проводити початкову діагностику цілком. Але тому що процес виховання суперечливий і стрибкоподібний, безупинний і динамічний, класному керівникові обов‘язково доводиться вловлювати зміни і відображати їх у плануванні своєї діяльності.

Повнота та об‘єктивність інформації під час початкової діагностики максимально наближає планування виховних завдань до реальних потреб класу і відповідає оптимальному розвитку дітей.

Поточну (коригувальну) діагностику проводять у самому процесі організації діяльності учнівських колективів, орієнтуючи педагога на зміни, що відбуваються в учнях і колективі. Одночасно оцінюють правильність раніше прийнятих рішень. Інформація, отримана в результаті поточної діагностики, допомагає класному керівникові швидко, точно і з мінімумом помилок коригувати свою роботу й удосконалювати стиль взаємин з дітьми, методику виховної роботи. Через коригувальну діагностику класний керівник може швидко реагувати на зміни в рівні виховання школярів, тим самим забезпечити можливість більш активної, самостійної і творчої їх участі в діяльності колективу. Плануючи виховну роботу, класний керівник не завжди в змозі передбачити її результати. Особливо важко передбачити вибір найефективніших методів і засобів індивідуального впливу.

Поточна діагностика виконує роль експрес-інформації і цим допомагає прийняти швидке рішення відносно вдосконалення педагогічної діяльності.

У системі прогнозування результатів виховної роботи проводять узагальнюючу діагностику наприкінці кожного навчального року. Дані діагностичного вивчення зіставляють із вихідними (початковими) характеристиками вихованості, різниця між початковими і остаточними результатами вивчає ефективність процесу виховання. Отримані дані класний керівник використовує для корекції педагогічного впливу протягом наступного навчального року.

Як еталонні показники, з якими порівнюють досягнуті результати, використовують критерії (від лат. «критеріум», що означає «порівняння»).

Критерії вихованості – це теоретично розроблені показники рівня сформованості різних якостей особистості (колективу).

Оформляють їх звичайно у вигляді шкали найменувань. Якщо ступеням вияву якостей привласнюють умовні кількісні оцінки, то можна здійснювати порівняння і робити підрахунок, виражаючи рівні вихованості числами, подібно до того, як це роблять під час тестування у4спіхів, досягнутих у навчанні. Визначення рівнів вихованості – таке ж саме тестування, з тією різницею, що тестом служить не теоретичне

завдання, а практична поведінка вихованця ним необхідних дій, що свідчать про наявність чи відсутність певних якостей.

Критерії вихованості І. Підласій [] умовно розподіляє на «жорсткі» і «м‘які». «Жорсткі» критерії в педагогіці використовують порівняно мало; в останні десятиліття не прийнято було говорити про ті проблеми (точніше, про невихованість), які виявляються під час використання цих критеріїв. До них належать важливі статистичні показники, що в комплексі характеризують загальний рівень вихованості молоді: кількість вивчених правопорушень і тенденцій їхньої зміни; кількість молодих людей, які відбувають покарання за вчинені злочини; темпи поширення пияцтва, паління, наркоманії, проституції серед молоді та багато інших показників.

Для характеристики виховання у закладі загальної середньої освіти застосовують «м‘які» полегшені критерії, що допомагають вихователям одержати загальне уявлення про хід і результати виховного процесу, але не дають можливості проникати вглиб, надійно діагностувати приховані якості. До недоліків застосовуваних критеріїв потрібно внести і те, що їх розробляють звичайно не для визначення в комплексі всіх якостей особистості (колективу), а лише для окремих – моральних, трудових, естетичних тощо якостей, рушійних мотивів і конкретних умов не можна ні правильно втлумачити, ні правильно використати. Особистість – цілісне утворення, і вивчати її необхідно в комплексі всіх її якостей і рис. Розробити критерії, які охоплювали б усе розмаїття якостей особистості (колективу) в цілому, ще нікому не вдалося, це важлива проблема для майбутніх поколінь дослідників. Сьогодні педагогам і психологам доводиться користуватися ~~–е~~короченими” методиками.

Серед безліч критеріїв вихованості можна вичленити дві групи: змістовні й оцінні. Перші пов‘язані з виокремленням адекватних досліджуваній якості показників, а другі – з можливістю більш – менш точної фіксації інтенсивності прояву діагностованої якості.

Є ще загальні критерії для діагностики остаточних результатів – досягнутого рівня вихованості особистості і колективу – і *окремі критерії* для аналізу проміжних результатів, пов‘язаних з виробленням окремих властивостей, рис і якостей. Перші відображають вимоги, зафіксовані у формулюванні мети, а другі – конкретні завдання виховного процесу. За

спрямованістю, способом і місцем застосування критерії вихованості умовно поділяють на дві групи:

1) пов‘язані з проявом результатів виховання в зовнішній формі – судженнях, оцінках, учинках, діях особистості і
2) пов‘язані з явищами, прихованими від учителя, вихователя -= мотивами, планами, орієнтаціями [25].

Перш ніж запропонувати методику діагностики, пропонуємо схему основних методів педагогічної діагностики.

Рис.4.3. Схема методів педагогічної діагностики

Які методи може використовувати класний керівник у початковій діагностиці, плануючи виховну роботу в класі? Найбільша і найпопулярніша група цих методів – опитування [27]. Вони широко представлені в педагогічній літературі, з їхньою допомогою виявляються ціннісні орієнтації учнів, знання, установки, позиції, ставлення до однолітків, навколишнього світу і до себе.

Метод спостереження – найбільш доступний спосіб отримання знань про учнів. Але особисте спостереження не може бути для педагога єдиним джерелом вивчення якостей дитини, тому що воно є однобічним і суб‘єктивним. Тому варто враховувати результати спостереження інших людей.

Метод бесіди – зобов‘язує класного керівника прислухатися до суджень оточуючих дитину вчителів, вихователів, батьків, однокласників, щоб правильно визначити сутність особистості, котра формується.

Метод анкетування – дозволяє з‘ясувати не тільки думки дітей з питань, які вас цікавлять, а й виявити їхні схильності, зв‘язки, оцінні судження. Анкетування опитування в основному проводять письмово. Результативність його залежить від ряду умов: результати опитування не будуть використані на шкоду учням; формулювання запитань мають бути чіткими, ясними, доступними для даного віку; анкета не повинна бути громіздкою. Запитання можуть бути відкритого характеру (коли учні самі придумують відповідь), закритого (коли дітям пропонують ряд можливих відповідей), напіввідкритого (коли до переліку можливих відповідей вони дописують свої).

Метод зіткнення поглядів, позицій. Форма даного методу дозволяє звертатися до учнів із проханням висловити свою думку, дати пораду, як ставитись до певного явища, поведінки, проблеми.

Метод соціометричного вибору**.** Цей метод допомагає проникнути у взаємини однокласників, виявити різні мікрогрупи, неформальних лідерів, а також особисту позицію дитини в колективі однолітків.

Метод ранжирування – це розташування за значимістю (за рангом). Ранжирування можна використовувати не тільки стосовно особистості, а й для з‘ясування ціннісних орієнтацій учнів [25].

Можна комбінувати анкету з ранжируванням**.**

Анкета інтерв‘ю – один із результативних і придатних для початкової діагностики методів. Його перевага в тому, що він поєднує програмовані запитання і бесіду. Інформацію отримують безпосередньо в контакті з досліджуваним школярем. Цей метод включає також елементи спостереження і створення ситуацій. Класний керівник має можливість спостерігати реакцію, емоційне ставлення до себе і запитань. Крім того, він ставить додаткові запитання, уточнює і узагальнює відповіді.

Велика група методів, які використовує класний керівник, це методи оцінювання (рейтинг) – взаємні, перехресні, незалежні характеристики, оцінки компетентних суддів, експертні оцінки, самооцінки тощо. Оцінювання має найрізноманітніші варіанти. Дуже продуктивна анкета –Чи знаєш ти себе і своїх товаришів?" Тут поєднується оцінка і самооцінка. Зміст оцінюваних якостей можна змінювати в залежності від завдання діагностики.

Кращий варіант, коли кожен дає оцінку учневі й оцінює сам себе. Але це забирає велику кількість часу, і тому досить робити оцінки в групах із 5-6 чоловік.

Один із достовірних діагностичних методів – вивчення поведінки дітей у певній педагогічній ситуації.

В педагогічно доцільну ситуацію можна вкласти різноманітний зміст: поставити завдання-ситуацію, провести аналіз результатів діяльності учня, створити естетичні умови для гри, праці, спільної або навчальної діяльності тощо. Педагогічні ситуації за своїм характером бувають природними (виникають у процесі діяльності і спілкування учнів), створюваними спеціально і прикладами-ситуаціями, взятими із життя і запропонованими для аналізу учням. Останні допомагають виявити їхнє знання, ціннісні орієнтації, вміння приймати рішення. Але вони не можуть показати, як реально вчинить учень. Тому більш ефективна ситуація, підготовлена заздалегідь. При цьому необхідно забезпечити кілька основний умов: природність обстановки, щирість і відсутність у учнів самореклами, бажання брати участь у запропонованій діяльності.

Найбільш розповсюдженим методом поточної діагностики є дискусія. Її використовують переважно в старших і частково в середніх класах. Під час дискусії виявляються одночасно і знання учнів, і їхні ціннісні орієнтації, і життєва позиція. У процесі дискутування можна встановити динаміку взаємин учнів, їхні комунікативні якості, референтний статус кожного, мікроклімат у колективі тощо. Але в загальній системі діагностичних методів дискусія має допоміжний характер.

В узагальнюючій діагностиці користуються методом аналізу продуктів творчості учнів у процесі їхньої самостійної діяльності – художньо-естетичній, трудовій, навчальній тощо. Педагог створює умови

для творчості школярів, організовує творчі ігри, ситуації, реальну діяльність.

У практиці відомі й інші підходи у визначенні вихованості учнів. у дослідженнях Л. Фрідмана рівень вихованості виражає ступінь сформованості у школярів, відповідно до їхніх вікових можливостей, найважливіших якостей особистості. рівень сформованості оцінюють за критеріями. Загальну оцінку вихованості учня виводять на основі оцінок окремих показників:

- поведінки в родині;
- поведінки в школі;
- ставлення до старшого;
- ставлення до однолітків;
- поведінки на вулиці й у громадських місцях;
- ставлення до самого себе [56].

Оцінку вихованості проводять двічі на рік: у середині і наприкінці навчального року. Процедура оцінювання складається з двох етапів: перший – анкетування батьків учнів:

1. Які позитивні якості характерні для вашого сина (дочки)?
2. Які негативні якості ви помітили?
3. Які якості особистості ви намагаєтеся виховати у вашої дитини і наскільки це вам удається виконати?
4. Чи має ваша дитина постійний обов‘язок удома і як вона його виконує?
5. Як вона ставиться до інших членів родини, чи надає їм потрібну допомогу, співчуття, захист?
6. Чи приймає активну участь у родинних справах, в сімейних святах, чи виявляє при цьому ініціативу?

Другий етап – складання кожним учнем характеристики (за особливою для кожного віку формою). В початкових класах учні просто перелічують на одній половині аркуша свої хороші якості, а на іншій – погані.

Педагогічний консиліум школи обговорює отримані матеріали, їх зіставляють із результатами психодіагностичних обстежень, враховують динаміку особистісного розвитку. З урахуванням результатів виносять загальну оцінку вихованості кожного школяра. Цю оцінку повідомляють

як учням, так і батькам. При цьому кожному учневі вказують на недоліки, яких необхідно позбутися.

Досвід цього дослідження засвідчив, що оцінка вихованості учня, сам процес – це дуже ефективний засіб для стимулювання самопізнання, самовихованості, саморозвитку кожного учня. Формується адекватна особистісна оцінка.

Дуже часто поведінка молодої людини залежить від почуттів і вольових якостей. Розум, почуття і воля триєдині в процесі виховання та оцінки рівня вихованості людини. Сьогодні, коли існують різноманітні методи і системи діагностики якостей особистості, коли використовується пам'ять комп'ютера для обробки і зберігання психологічної інформації, проблеми контролю і оцінки результатів виховання можуть бути з успіхом вирішені []. Отже, методика контролю за станом виховної роботи в закладі освіти може базуватись на таких критеріях:

1. Ефективність управління виховною роботою.
2. Якість функціонування системи виховання.
3. Рівень підготовки вихователів до виховної роботи.
4. Рівень вихованості вихованців.

Кожен з цих критеріїв оцінюється за допомогою цілої низки показників, які більш докладно відображають рівень розвитку особистості та ефективність виховної роботи за певний період часу [].

1-й критерій Ефективність управління виховною роботою відображає досягнення найоптимальніших за даних умов результатів виховання. Показники цього критерію з основних положень теорії управління й аналізу досвіду управління виховним процесом такі:

- ✓ реалізація демократичних принципів виховання та вимог вихователів;
- ✓ раціональний розподіл функцій між посадовими особами, начальниками, викладачами, вихователями з урахуванням обов'язків і реальних можливостей кожного з них;
- ✓ відповідність конкретизованих цілей і завдань виховної роботи реальному рівню вихованості особистості;
- ✓ педагогічна грамотність, цілеспрямованість і конкретність управлінських рішень з проблем виховання, їх відповідність завданням, що стоять перед вихователями;

- ✓ системно-комплексний підхід до планування виховної роботи, узгодженість планів;
- ✓ забезпечення необхідних умов для різноманітних видів навчальної, трудової, спортивної, творчої та іншої діяльності вихованців;
- ✓ скоординованість і єдність дій колективу, сім'ї, закладу освіти, університету у вихованні вихованців;
- ✓ цілеспрямованість застосованих форм і методів організації виховання; надійне інформаційне забезпечення управління виховним процесом (чіткість і оперативність системи збирання, передачі та обробки інформації);
- ✓ оперативність і дієвість системи контролю за станом виховної роботи;
- ✓ науковість і об'єктивність аналізу результатів виховання.

2-й критерій. Якість функціонування системи виховання передбачає з'ясування не лише того, як працює кожний елемент системи виховання, а й її цілісності, тобто взаємозв'язку і взаємодії елементів, їх підпорядкованості визначеним цілям і завданням. У зв'язку з цим необхідно звернути увагу на реалізацію в практиці виховної роботи таких умов:

- ✓ оптимізація завдань, що випливають з аналізу рівня вихованості особистості за мінімальної затрати часу;
- ✓ цілісність системи виховної роботи як єдності цілей, завдань, принципів, форм, методів організації та їх орієнтації на кінцевий результат;
- ✓ забезпечення єдності слова і діла в реалізації усієї системи виховної роботи; педагогічне спрямована організація життя колективу на основі неухильного виконання вихованцями вимог і норм моралі;
- ✓ високий рівень розвитку самоуправління колективу вихованців; забезпечення активної позиції вихованців;
- ✓ забезпечення активної позиції вихованців в усіх формах їх діяльності (у плануванні, організації, контролі, підведенні підсумків);
- ✓ здійснення індивідуального підходу до кожного вихованця, цілеспрямованої роботи з важковиховуваними особистостями;
- ✓ цілеспрямована організація дозвілля і культури відпочинку, яка враховує інтереси усіх або більшості вихованців.

3-й критерій. Високий рівень підготовки вихователів до виховної роботи. Аналіз виховної роботи педагогічного працівника, викладача, керівника свідчить про те, що не кожен з них має здібності до виховання сучасної молоді, не кожен знає, яким повинен бути вихователь, які якості йому допомагають впливати на особистість.

Підготовленим вихователем можна вважати людину, яка має:

- ✓ високий рівень психолого-педагогічних знань, умінь, навичок;
- ✓ високий рівень знань теорії виховання сучасної молоді;
- ✓ почуття гуманізму, любові до вихованців;
- ✓ оптимістичне ставлення до вихованців, їх недоліків і негативних звичок;
- ✓ почуття честі і гідності педагога;
- ✓ переконаність у силі педагогічного впливу на вихованця;
- ✓ настанову на всебічний розвиток особистості вихованця;
- ✓ вміння планувати, організовувати і проводити виховну роботу;
- ✓ вміння реалізувати індивідуальну виховну роботу;
- ✓ вміння використовувати методи психодіагностики;
- ✓ вміння впливати на групу і з її допомогою перевиховувати осіб, що мають низькій рівень вихованості;
- ✓ високу культуру спілкування з вихованцями, вміння поважати особистість, визначати її права та інтереси [58].

4-й критерій. Рівень вихованості особистості і колективу. До цього критерію належать ті показники, які необхідні для контролю за дотриманням дисципліни, іншої діяльністю вихованця, його ставлення до тих чи інших явищ, людей, норм моралі тощо. Основні показники, які характеризують цей критерій, такі:

- ✓ дисциплінованість, ретельність, старанність вихованця;
- ✓ знання моральних норм та вміння їх дотримуватися;
- ✓ зовнішній вигляд, культура поведінки;
- ✓ естетичні ідеали, художній напрямок;
- ✓ почуття патріотизму, любов до свого народу; свідоме ставлення до навчання, до наукової праці;
- ✓ національна свідомість, стійкість інтересу до національної та світової культури, літератури;
- ✓ працелюбність і трудова вихованість, повага до чужої праці;
- ✓ правове ставлення до людей та бережне до природи;

✓ фізична підготовленість, потяг до спорту.

✓ З кожного показника виводиться оцінка, яка відбиває рівень реалізації на практиці закладених у ньому вимог. Таких рівнів три:

✓ високий - реалізація більшості вимог, закладених у цьому показнику;

✓ задовільний — часткова реалізація вимог, відображених у цьому показнику;

✓ низький - відсутність реалізації вимог, закладених у цьому показнику (або дуже слабка їх реалізація) [57].

Для кожного критерію виводиться стислий оціночний висновок, в якому відбивається ступінь вирішення завдань, що стоять перед колективом і вихователем. Оціночний висновок виводиться таким чином:

1) висновок про те, що висунуті завдання вирішуються в основному успішно, робиться за наявності не менше 75 % оцінок «високий рівень» з усіх показників цього критерію і не більше 25 % оцінок «задовільно»;

2) висновок про те, що в колективі частково вирішуються поставлені перед ним виховні завдання, дається за наявності не менше 75 % оцінок «задовільний рівень» і не більше 25 % оцінок «низький рівень»;

3) висновок про те. що колектив не забезпечує вирішення поставлених перед ним виховних завдань, робиться за наявності понад 50 % оцінок «низький рівень» з усіх показників даного критерію.

Ця методика діє тоді, коли вихователь об'єктивно оцінює кожен показник і враховує його увагу в системі моральних, правових, естетичних, трудових, фізичних та інших якостей. Буває так, що одна негативна або нерозвинута якість суттєво знижує результат виховної роботи.

Вихователь може аналізувати свою роботу більш диференційовано, оцінюючи кожний показник за п'ятибальною системою:

«5» - виставляється тоді, коли показник (якість) має дуже високий рівень і позитивну спрямованість та виявляється у вихованця постійно;

«4» - показник виявляється у вихованця часто;

«3» - кількість прояву і непрояву показника однакова;

«2» - показник має має негативне значення;

«1» - показник має негативне значення;

«0» - показник (якість) оцінити неможливо.

Розглянута методика контролю й оцінки виховної роботи може допомогти керівництву й окремим вихователям в справі підвищення ефективності виховання молоді.

Класифікація методів вивчення особистості здобувача і колективу закладу освіти.

Залежно від характеру участі школярів у їхньому проведені:

- пасивні (спостереження, кількісний і якісний аналіз продуктів діяльності тощо);
- активні (анкетування, тестування, соціометричні виміри, апаратно-технічні виміри, апаратно-технічні методи тощо);

Залежно від часу проведення:

- одноразові (анкетування тощо);
- тривалі (цілеспрямоване спостереження, біографічний метод тощо);

Залежно від місця проведення:

- шкільні (класні і позакласні);
- лабораторні.

Залежно від конкретних завдань вивчення особистості здобувачів, які стоять перед педагогічним працівником:

- неекспериментальні методи (спостереження, анкетування, бесіда та аналіз продуктів діяльності);
- діагностичні (кількісні – тести, шкали; якісні – педагогічний консиліум тощо, змішані);
- експериментальні (природний, моделюючий чи лабораторний експеримент);
- формувальні (метод планомірного формування розумових дій, метод формування навчальної діяльності тощо).

Другий етап – складання кожним учнем характеристики (за особливою для кожного віку формою). В початкових класах учні просто перелічують на одній половині аркуша свої хороші якості, а на іншій – погані.

Педагогічний консиліум школи обговорює отримані матеріали, їх зіставляють із результатами психодіагностичних обстежень, враховують динаміку особистісного розвитку. З урахуванням результатів виносять загальну оцінку вихованості кожного школяра. Цю оцінку повідомляють

як учням, так і батькам. При цьому кожному учневі вказують на недоліки, яких необхідно позбутися.

Досвід цього дослідження засвідчив, що оцінка вихованості учня, сам процес – це дуже ефективний засіб для стимулювання самопізнання, самовихованості, саморозвитку кожного учня. Формується адекватна особистісна оцінка.

Для вивчення процесу особистісного розвитку учня складається діагностична карта класу.

Діагностична карта_____ класу

_____ школи № _____

200 ___ навч. рік Класний керівник _____

№ п/п	Прізвище, ім'я учня	Дата народження	Професії батьків	Тип сімейного виховання	Стан здоров‘я	Успішність	Основні досягнення особистості	Основні недоліки особистості	Захоплення
1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**
1									
2									

Наявність підвищення здібностей	Спеціальні навички	Поведінка	Місце у колективі	Рівень самооцінки	Виконання доручення	Трудова активність	Заняття поза школою	Виховні завдання
11	**12**	**13**	**14**	**15**	**16**	**17**	**18**	**19**

Для того, щоб, крім класного керівника, ніхто не зміг прочитати про негативні якості й недоліки учня, необхідно зашифрувати деякі дані про учнів. Наприклад, Б – благополучна родина, НБ – неблагополучна; ЧХ – часто хворіє, З – практично здоровий, ПЗ – поганий зір; НР – неврівноважений; СН – схильний до неправди тощо.

19 графа – домінуючі виховні завдання формуються на основі результатів узагальнення даних діагностичної карти.

Методика організації і проведення дня діагностики, регулювання і корекції з проблеми *«Визначення рівня вихованості учнів»* (за П. Третьяковим) [].

Мета: виявити стан вихованості учня в загальноосвітній школі.

Завдання: визначити рівні вихованості учнів; оцінити і виявити тенденції в розвитку виховного процесу; визначити управлінські рішення і скласти програму регулювання та корекції рівнів вихованості учнів.

Об'єкти дослідження: система виховної роботи у школі (в класі).

Предмет дослідження: умови і фактори, що забезпечують розвиток особистості в системі виховання.

Робоча гіпотеза: постійне діагностування за параметрами розвитку особистості створює можливість для своєчасної корекції діяльності, спрямованої на виховання особистості.

Методи дослідження: анкетування, спостереження, бесіда тощо.

План проведення для ДНК (діагностика, регулювання і корекції).

1. Проведення інструктажу учасників про проведення дня ДРК за технологією анкетування.

ІНСТРУКТАЖ

1. Вихованість – це інтегративний показник сформованого ставлення учня (його позиції) до навчання, людей і до себе.

2. Критерії оцінки і показники вихованості учня в анкеті позначені як «якості особистості», які треба виробити в собі, щоб досягти успіху. Вони диференційовані за віковими групами: 1-5, 6-9, 10-11 класи.

3. Оцінювання проводять за 3-бальною системою: 3 – так, 2 – не зовсім так, 1 – не так. На кожну якість (критерії) виводять одну середньоарифметичну оцінку, в результаті кожен учень має 7 оцінок.

4. Як проводять оцінювання?

- необхідно ознайомити учнів із життєвими цінностями, провести обговорення під час класних годин, диспутів, «круглих столів» тощо, щоб школярі усвідомили зміст показників;
- необхідно ознайомити учнів із 3-бальною системою оцінювання;
- за критерієм «інтелектуальний рівень» виводять середню оцінку виставляють за кожен показник. У результаті виходить 17 оцінок. Усього ж їх буде 18. Ці 18 оцінок заносять у карту позицій учня;

- експертну групу обирають самі учні, до неї входять 2-3 учнів, 2-3 вчителів.

АНКЕТА 1
(для учнів 1-5 клас)

1. Допитливість: - мені цікаво вчитися; - я завжди виконую домашні завдання; - я прагну одержувати хороші оцінки; - я люблю читати - мені цікаво знаходити відповідні на незрозумілі запитання.
2. Старанність (ставлення до навчання): - я наполегливий у навчанні; - я уважний; - я самостійний; - я допомагаю іншим і сам звертаюся по допомогу; - я вчуся регулярно, без пропусків.
3. Працьовитість: - без праці не витягнеш і рибку зі ставка; - бережливість до результатів праці людини; - самообслуговування; - я роблю все акуратно і красиво; - я виконую правила роботи.
4. Я і природа: - я бережу землю; - я бережу рослини; - я бережу тварин; - я бережу природу.
5. Я і школа: - я виконую правила для учнів; - я виконую правила внутрішньо шкільного життя; - я беру участь у справах класу і школи; я добрий у взаєминах із людьми.
6. Прекрасне в своєму житті: - Я акуратний і охайний; - Я дотримуюся культури поведінки; - Ціную красу в своїх справах; - я бачу прекраснеб в житті.
7. Ставлення до самого себе: - Я керую собою, своєю поведінкою; - Дотримуюся санітарно-гігієнічних правил догляду за своїм

одягом і зовнішністю;
- Піклуються про здоров'я;
- Вмію правильно розподіляти час навчання і відпочинку;
- Я не вмію шкідливих звичок.

АНКЕТА 2
(для учнів 6-11 класів)

1. Ерудиція:
- Міцність і глибина знань;
- Культура мови;
- Доказовість і аргументованість суджень;
- Кмітливість;
- Використання додаткових джерел.

2. Старанність (ставлення до навчання):
- Старанність і сумлінність;
- Регулярність і систематичність занять;
- Самостійність;
- Уважність;
- Взаємодопомога.

3. Працьовитість (ставлення до праці):
- Організованість і зібраність;
- Ощадливість;
- Звички до самообслуговування;
- Виконання правил безпеки в роботі;
- Естетика праці.

4. Я і природа (ставлення до природи):
- Бережливість до землі;
- Бережливість до рослин;
- Бережливість до тварин;
- Охорона природи в повсякденній життєдіяльності;
- Допомога природі.

5. Я і суспільство:
- Виконання правил для учнів;
- Виконання правил внутрішнього розпорядку;
- Виконання норм і правил людського співжиття;
- Милосердя;
- Участь у житті класу і школи.

6. Естетичний смак:

- Акуратність і охайність;
- Культурні звички в житті;
- Внесення естетики в життєдіяльності;
- Вміння знаходити прекрасне в житті;
- Відвідування культурних центрів.

7. Ставлення до самого себе:

- Я керую собою, своєю поведінкою;
- Вмію організувати свій час;
- Піклується про здоров'я;
- Дотримуйся правил особистої гігієни;
- Я не маю шкідливих звичок.

АНКЕТА 3
(для учнів 10-11 кл.)

1. Інтелектуальний рівень:

- Ерудиція;
- Культура мови;
- Логіка мислення (індукція, дедукція, аналіз, синтез, порівняння, аргументація);
- Самостійність і творчість;
- Використання додаткових джерел.

2. Моральна позиція як система ціннісних орієнтацій і поведінка:

- Розуміння цілісності і єдності розвитку людини, суспільства та природи;
- Усвідомлення ролі людини в перетворенні навколишньої дійсності та охорони природи;
- Потреби і вміння відстоювати свої погляди й переконання;
- Відповідальне ставлення до навчання;
- Працьовитість;
- Усвідомлення прав і обов'язків людини в суспільстві;
- Повага до державних символів, традицій, дбайливе ставлення до історії свого народу;
- Потреба в служінні батьківщині і народу;
- Готовність до свідомого вибору професії;
- Розуміння свідомої дисципліни як норм духовно-моральних взаємин, самоконтроль і саморегуляція поведінки;
- Розуміння взаємозв‘язку внутрішньої і зовнішньої культури людини;
- Усвідомлення активної ролі особистості в становленні

характеру;
- Неприйняття аморальної поведінки;
- Внесення естетики до зміцнення свого здоров'я;
- Свідоме ставлення до зміцнення свого здоров'я;
- Негативне ставлення до шкідливих звичок.

Алгоритм обробки матеріалів

Скласти таблицю узагальненої інформації з питань «Рівень вихованості учнів у школі, у класі».

№ п/п	Клас	Середня оцінка за показниками блоку							Середній узагальнений показник
		1	2	3	4	5	6	7	

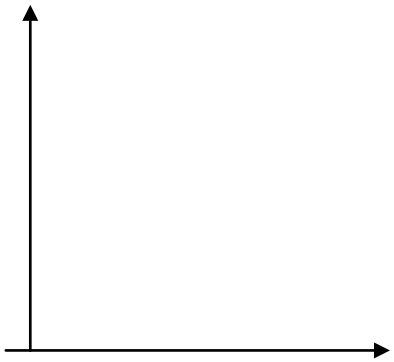
До таблиці вносять середні бали за кожним показником.

Алгоритм дії.

1. Оцінити кожен показник.
2. Обчислити середній показник за блоками (скласти бали за даним показником і розділити на число учнів).
3. За отриманими середніми показниками побудувати графік.

бали показники вихованості учнів (за анкетами)

Примітка: на графіку різними кольорами показано оцінку учнів, батьків, учителів.



4. Визначити систему заходів для регулювання і корекції рівнів вихованості окремих учнів.

№ п/п	Показники	Рівні вихованості			
		Високий (завжди)	Хороший (у більшості випадків)	Середній (у більшості випадків)	Низький (завжди)
		5	4	3	2
1	Завнішній вигляд, зачіска, одяг, прикраси тощо	Недратівний, не зухвалий, не відвертає уваги	Частіше за типом	Частіше за типом	Дратівний, зухвалий, відвертає увагу від занять
2	Спілку-вання, мова	Ввічливе, делікатне, шанобливе			Грубий у спілкуванні, крикливий, вживає лайку
3	Взаємини з учнями	Дружелюбні, співчутливі, з симпатією			Зрозумілі, панські, знущальні
4	Взаємини з іншими співробітниками школи	Ввічливі, шанобливі			Неповажні, з елементами брутальності, хамства
5	Взаємини з іншими співробітниками школи	Ввічливі, шанобливі			Неповажні, грубі, хамські
6	Дисциплінованість у виконанні вказівок учителя	Завжди виконує (чи завжди можна переконати)			В більшості випадків не виконує, прагне відговорити, збрехати тощо
7	Ставлення до	Дбайливе			Недбале, псує, бруднить меблі

	шкільно-го майна, до праці інших				тощо

Загальний бал обчислюють у такий спосіб – сума балів: кількість показників (7).

Наприклад: 5+5+5+4+4+4+3/7 = 4,3

Алгоритм обробки матеріалів

(за Н. Капустіним, багато в чому збігається з методикою П. Третьякова)

Кожен учень, а потім учитель заповнюють оцінний аркуш (оцінюють прояв основних показників вихованості).

1 – 2 класи

1. Допитливість: - мені цікаво вчитися; - я люблю мріяти; - мені цікаво знаходити відповідні на незрозумілі запитання; - мені подобається виконувати домашні завдання; - я прагну одержати хороші оцінки.
2. Працьовитість: - я старанний у навчанні; - я уважний; - я допомагаю іншим у справах і сам звертаюся по допомогу; - мені подобається допомагати в родині виконувати домашню роботу; - мені подобається чергування у школі.
3. Дбайливе ставлення до школи: - до землі; - до рослин; - до тварин; - до природи.
4. Моє ставлення до школи: - я виконую правила для учнів; - я добрий у взаєминах із людьми; - я беру участь у справах класу і школи.
5. Красиве в моєму житті: - я акуратний у справах; - я охайний в одязі;

- мені подобається все красиве навколо мене; - я ввічливий у взаєминах із людьми.
6. Як я ставлюся до себе: - я керую собою; - я дотримуюся санітарно-гігієнічних правил догляду за собою; - я не маю шкідливих звичок.

Оцінювання проводять за 5-бальною системою:

5 – це є завжди; 2 – ніколи;	4 – часто; 1 – у мене інша позиція;	3 – рідко;

За кожним критерієм виводять одну середньоарифметичну оцінку. В результаті кожен учень має 6 оцінок. Потім 6 оцінок складають і ділять на 6. Середній бал і є умовним визначенням рівня вихованості. Якщо середній бал дорівнює:

5 – 4,5 – це високий рівень вихованості;

4,4 – 4,0 – хороший рівень;

3,9 – 2,9 – середній рівень;

2,8 – 2,0 – низький рівень.

Класний керівник заповнює таблицю.

Зведені дані вивчення рівня вихованості
учнів _____ класу

№ п/п	Прізвище, ім‘я	**Показники**							
		Допитливість	Працьовитість	Дбайливе ставлення до природи	Моє ставлення до школи	Красиве в моєму житті	Як я ставлюся до себе	Серед-ній бал	Рівень вихованості

У класі _____ учнів.
_____ мають високий рівень вихованості (в);
_____ мають хороший рівень вихованості (х);

_____ мають середній рівень вихованості (с);
_____ мають низький рівень вихованості (н);
Дата _____
Класний керівник _____

3 – 5 класи

1. Допитливість: - мені цікаво вчитися; - я завжди виконую домашнє завдання; - я прагну одержувати хороші оцінки; - я люблю читати; - мені цікаво знаходити відповіді на незрозумілі запитання.
2. Старанність (*ставлення до навчання*): - я старанний у навчанні; - я уважний; - я самостійний; - я допомагаю іншим і сам звертаюся по допомогу; - мені подобається самообслуговування в школі і вдома.
3. Ставлення до природи: - я бережу землю; - я бережу рослини; - я бережу тварин; - я бережу природу.
4. Я і школа: - я виконую правила для учнів; - я виконую правила внутрішнього життя; - я беру участь у справах класу і школи; - я добрий у взаєминах із людьми; - я справедливий у взаєминах із людьми.
5. Прекрасне в моєму житті: - я акуратний і охайний; - я дотримуюся культури поведінки; - ціную красу у своїх справах; - я бачу прекрасне в житті.
6. Ставлення до самого себе: - я керую собою, своєю поведінкою; - дотримуюся санітарно-гігієнічних правил догляду за своїм одягом і зовнішністю; - піклуюся про здоров'я; - вмію правильно розподіляти час навчання і відпочинку; - я не маю шкідливих звичок.

Оцінювання проводять за 5-бальною системою:

5 – завжди; **2 –** ніколи;	**4 –** часто; **1 –** у мене інша позиція.	**3 –** рідко;

За кожним критерієм виводять одну середньоарифметичну оцінку. В результаті кожен учень має 6 оцінок.

Потім 6 оцінок складають і ділять на 6. Середній бал і є умовним визначенням рівня вихованості. Якщо середній бал дорівнює:

5 – 4,5 – це високий рівень вихованості;

4,4 – 4,0 – хороший рівень;

3,9 – 2,9 – середній рівень;

2,8 – 2,0 –низький рівень.

Класний керівник заповнює таблицю.

Зведені дані вивчення рівня вихованості
учнів _____ класу

№ п/п	Прізвище, ім‘я	**Показник**							
		Допитливість	Старанність	Ставлення до природи	Я і школа	Красивев моєму житті	Ставлення до самого себе	Середній][бал	Рівень вихованості

У класі _____ учнів.
_____ мають високий рівень вихованості (в);
_____ мають хороший рівень вихованості (х);
_____ мають середній рівень вихованості (с);
_____ мають низький рівень вихованості (н);
Дата _____
Класний керівник _____

6 – 5 клас

1. Ерудиція: - Міцність і глибина знань; - Культура мови; - Доказовість і аргументованість суджень; - Кмітливість; - Використання додаткових джерел.
2. Ставлення до праці: - Старанність і сумлінність; - Ощадливість; - Звичка до самообслуговування; - Самостійність; - Уважність.
3. Я і природа (*ставлення до природи*)**:** - Дбайливе ставлення до землі; - Дбайливе ставлення до рослин; - Дбайливе ставлення до тварин; - Прагне зберегти природу в повсякденній життєдіяльності; - Допомога природі.
4. Я і суспільство: - Виконання правил для учнів; - Виконання правил внутрішнього розпорядку; - Виконання норм і правил людського співжиття; - Милосердя; - Участь у житті класу і школи.
5. Естетичний смак: - Акуратність і охайність; - Культурні звички в житті; - Внесення естетики в життєдіяльність; - Уміння знаходити прекрасне життi; - Відвідування культурних центрів.
6. Ставлення до самого себе: - я керую собою; - своєю поведінкою; - вмію організувати свій час; - піклуюся про здоров'я; - дотримуюся правил особистої гігієни; - я не маю шкідливих звичок.

Оцінювання проводять за 5 – бальною системою:

5 – завжди; **2 –** ніколи;	**4 –** часто; **1 –** у мене інша позиція.	**3 –** рідко;

За кожним критерієм виводять одну середньоарифметичну оцінку. В результаті кожен учень має 6 оцінок.

Потім 6 оцінок складають і ділять на 6. Середній бал і є умовним визначенням рівня вихованості. Якщо середній бал дорівнює:

5 – 4,5 – це високий рівень вихованості;

4,4 – 4,0 – хороший рівень;

3,9 – 2,9 – середній рівень;

2,8 – 2,0 –низький рівень.

Класний керівник заповнює таблицю.

Зведені дані вивчення рівнів вихованості
учнів _____ класу

№ п/п	Прізвище, ім‘я	**Показник**							
		Ерудиція	Ставлення до праці	Я і природа	Я і суспільство	Естетичний смак	Ставлення до самого себе	Середній бал	Рівень вихованості

10 – 11 класи

1. Інтелектуальний рівень: - Ерудиція; - Культура мови; - логіка мислення (доказовість, аргументація); - самостійність.
2. Моральна позиція: а) милосердя: - Доброта і співчуття взагалі; - Доброта і співчуття до родини, близьких, друзів; б) відповідальність: - обов‘язок перед батьками і старшими;

- обов‘язок стосовно суспільства;

в) справедливість:

- рівність статей;
- виконання норм внутрішньошкільного життя;
- виконання закону;

г) характер:

- щедрість до слабких, хворих, бідних;
- вміння прощати;
- чесність.

Інструкція до оцінювання:

1. Необхідно ознайомити учнів із ціннісними орієнтаціями, за кожною з них провести обговорення на різних формах занять (класних годинах, диспутах, усних журналах, ~~к~~руглих столах”), для того щоб учні усвідомили зміст показників.
2. За критерієм ~~і~~нтелектуальний рівень” виводять середню оцінку, а за критерієм ~~м~~оральна позиція” – підсумкову оцінку за кожен показник.
3. Експертну групу обирають самі учні (2-3 учні, 1-2 вчителів).
4. Оцінювання проводять за 5-бальною системою:

5 – це є завжди;	**4 –** часто;	**3 –** рідко;
2 – ніколи;	**1 –** у мене інша позиція.	

Система поєднання самооцінки з оцінкою дозволяє самому учневі користуватися свої взаємини зі світом, керувати собою, займатися самовихованням, щоб досягти кращих результатів і успіху. Після виставляння оцінок кожен учень має 5 оцінок. Сума 5 оцінок ділиться на 5. Середній бал визначає рівень вихованості. Якщо середній бал дорівнює

5 – 4,5 – це високий рівень вихованості;

4,4 – 4,0 – хороший рівень;

3,9 – 2,9 – середній рівень;

2,8 – 2,0 –низький рівень.

Класний керівник заповнює таблицю.

Зведені дані вивчення рівня вихованості
учнів _____ класу

№ п/п	Прізвище, ім‘я	Показник						
		Інтелектуальний рівень	Милосердя	Відповідальність	Справедливість	Характер	Середній бал	Рівень вихованості

Таким чином, рівень вихованості виражає ступінь сформованості в учнів, відповідно до їхніх вікових можливостей, найважливіших якостей особистості. Діагностика рівнів вихованості учнів закладів освіти дає можливість побачити класним керівникам і керівникам закладу реальний стан ефективності виховної системи закладу, можливі прогалини чи недоліки у виховній роботі з учнями та спланувати роботи щодо удосконалення системи виховної роботи, визначивши нові цілі та орієнтири.

Контрольні питання:

1. Охарактеризуйте поняття «вихованість».
2. Що так діагностика вихованості?
3. Що таке рівні вихованості учнів?
4. Як правильно здійснювати діагностику рівнів вихованості учнів?

4.4. Етапи розвитку виховної системи закладу освіти

Інтеграція України у світовий освітній простір вимагає постійного вдосконалення процесу цілісного розвитку та виховання здобувача освіти, актуалізує якісно нові вимоги з боку суспільства до його особистості. Нові підходи до організації виховного процесу в умовах сучасного закладу освіти потребують переосмислення виховної концепції, оновлення змісту, технологій становлення особистості здобувача, створення продуктивної виховної системи, спрямованої на плекання компетентної, конкурентоздатної особистості, яка вміє творчо розв‘язувати проблеми, прагне змінити на краще своє життя й життя всієї країни.

Виховання є однією з найскладніших, суперечливих і труднорозв'язних проблем сьогодення. Складність її визначається багатьма чинниками, у тому числі; змінами виховних орієнтирів, цілей,

принципів; багатоплановістю і багатогранністю виховання дітей і молоді України; відсутністю критеріїв об'єктивної оцінки результатів виховної роботи; труднощами організації та проведення виховних заходів; наявністю сильнодіючого суб'єктивного фактора; відсутністю коштів для проведення виховної роботи; довгочасністю виховного процесу та ін. Так чи інакше, людина виховується на протязі всього свого життя, але результатів своєї вихованості іноді не помічає.

Крім того, результати організованого процесу виховання дуже часто аналізуються по-різному, залежно від конкретної особистості і умов, в яких відбувається виховання, рівня педагогічної культури тих, хто намагається визначити якість і рівень виховної роботи. Якщо критерієм навчання може бути рівень знань, умінь, навичок, який визначають оцінкою за п'ятибальною системою, то якість виховання (навіть один і той же вчинок) може оцінюватися людьми по-різному в різноманітних ситуаціях. Наприклад, вчинки героїв І. Франка, Л. Українки, Т. Шевченка викликають найрізноманітніші оцінки, рівно як і ставлення до них може бути дуже різним. Несхожість в оцінках одного й того ж вчинку можлива тому, що тут на першому плані особистісне ставлення людини, інтереси, якими вона керується. За зовнішньою формою вчинку часто буває важко зразу побачити справжні мотиви й почуття людини, що також ускладнює об'єктивність і адекватність оцінки рівня її вихованості.

Ніхто й ніколи не стане переучувати людину правилам математики або давати зовсім інші визначення сутності, скажімо, множення, ділення, диференціювання та інших дефініцій, проте скільки разів дитину перевиховують іноді одні й ті ж люди, словами переконують робити правильно, а особистим прикладом не можуть це підтвердити. Дитина постійно перебуває в системі явних та неявних протиріч. До того ж дитина, як і доросла людина, виховується не тільки тоді, коли до неї розмовляють або її притягують до виконання виховних вправ, дають конкретні доручення. Вона виховується в кожний даний момент свого життя. Виховують всі явища, всі предмети, все, що свідомо або несвідомо сприймає людина у широкому розумінні.

Виховання - сукупність всіх впливів, спрямованих як на дитину, так й на дорослу людину. Але ці впливи мають різний характер. І в цьому відношенні їх слід розподілити на 2 групи: об'єктивну і суб'єктивну.

До об'єктивних виховних впливів відносяться: певний державний устрій; природно-географічне середовище; характер стосунків людей, їх культури, мови, традицій, звичаїв, релігії тощо.

Суб'єктивні виховні впливи здійснюються через державні, громадські, приватні інституції", сім'ю, колектив і кожного громадянина. До інституцій відносяться навчально-виховні заклади, різноманітні дитячі та молодіжні об'єднання за інтересами, позашкільні освітньо-виховні заклади (будинки школярів, станції юних техніків, натуралістів, мережі дитячо-юнацьких спортивних шкіл, музичних і художніх студій, малих академій народних мистецтв тощо).

Розглянемо виховання як організований вплив на особистість. До визначення терміну «виховання» різні автори ставляться по-різному. Скільки авторів, стільки й тлумачень виховання. Одні автори розуміють виховання у широкому загально-педагогічному сенсі, тобто як процес формування особистості. І в цьому плані виховання визначається як цілеспрямований вплив вихователів на вихованців з метою прищеплення їм тих якостей, які вихователі вважають необхідними.

Виховання - це систематичній процес впливу однієї людини на іншу з ціллю формування тих якостей, які найбільше цінуються в суспільстві. В останній час існує думка, що виховання слід визначити не як цілеспрямоване формування, тому що термін «вплив» не відображає того. що в процесі виховання сама людина стає суб'єктом, сама себе змінює, виховує. Такий підхід до виховання найбільш правильний завдяки батькам, вчителям, вихователям, дитина може стати суб'єктом виховання, знайти у себе сили і спрямувати себе на самовиховання, самовдосконалення. Визначаючи виховання як «процес управління педагогами діяльністю вихованців і вплив на їх духовний розвиток», сучасні педагоги вважають, що дієвим вихованням є таке, що послідовно викликає до діяльності власні сили, задатки і здібності вихованця, формує його ідеали і самостійність суджень, підготовлює до такої стадії розвитку, коли розвиток здійснюється головним чином завдяки власним зусиллям і коли виховання перетворюється у самовиховання. Виховання у закладі освіти і в сім‘ї немає бути «каральним». Замість «не можна» має звучати «так було б більш ефективно». Тому завдання закладу освіти — вказувати та аналізувати орієнтири, підказувати, як вчинки та цінності людини

впливають на інших та на її життя, а також створювати психологічно комфортну атмосферу.

У нормативно-правових документах про освіту визначені основні орієнтири виховання здобувачів закладів освіти України, де зазначається, що метою виховання є створення цілісної моделі виховної системи на основі громадянських та загальнолюдських цінностей як орієнтовної для проектування моделей виховних систем у закладах освіти України. Однак, багатоаспектність та складність трактування понять «система», «виховна система», «етапи розвитку виховної системи», необхідність переосмислення виховної концепції, створення продуктивної виховної системи потребує значної дослідницької уваги.

Аналіз останніх досліджень та публікацій свідчить про те, що суттєвий внесок у розробку наукових основ становлення та розвитку виховних систем школи здійснили І. Єрмакова, Х. Лийметс, А. Мудрик Л. Новикова, Н. Селіванова, Г. Сорока, Є. Степанов та ін. Так, Є. Степановим були виявлені й охарактеризовані компоненти виховних систем та особливості їх функціонування. В. Созонов обґрунтував теоретичну модель гуманістичної виховної системи, в основі якої лежить структура базових потреб особистості.

В дослідженнях І. Єрмакова розглядаються особливості ефективного управління розвитком виховної системи закладу освіти [1]. Однак, потребує уваги особливості становлення та розвитку виховної системи на різних етапах, визначення ефективності її функціонування.

Метою даного параграфу є розкриття сутності етапів становлення і розвитку виховної системи та критеріїв оцінювання її ефективності. На думку основоположника загальної теорії систем (General System Theory) Людвіга фон Берталанфі «Системи всюди й існує глибинна спільність їх поведінки... в останні десятиліття «система» стала ключовим поняттям в науковому дослідженні» [3, с. 134]. Науковець визначав систему як сукупність взаємодіючих елементів, що знаходяться у певних відносинах один з одним та середовищем [3].

Як стверджував А. Макаренко, жодний засіб не можна вважати гарним чи поганим, якщо він розглядається окремо від інших засобів, комплексу педагогічних впливів, системи – «…не прийом, не метод, не засіб, якими б привабливими вони не видавались, а система є ключовим поняттям у педагогіці майбутнього» [4, с. 375–376]. Сучасні науковці

розглядають виховну систему як цілісний організм, який виникає у процесі інтеграції основних компонентів виховання (мета, суб‘єкти виховання, їх діяльність, спілкування, відносини, кадровий потенціал, матеріальна база), що сприяє духовному розвитку і саморозвитку особистості, створенню своєрідного, за визначенням К. Ушинського, «духу школи» [1].

Виховну систему закладу освіти визначаємо як комплекс взаємопов‘язаних та взаємозумовлених основних компонентів (мета виховання, завдання, суб‘єкти, діяльність і спілкування, взаємини, взаємодія, життєвий простір), яка становить цілісну соціально-педагогічну структуру і забезпечує у процесі свого функціонування та розвитку становлення, реалізацію і самореалізацію особистості, її життєздійснення.

На наш погляд, виховна система школи по характеру взаємин системи і середовища належить до відкритих систем – наявне освоєння суб‘єктами системи соціального, предметного і природного середовища, що забезпечує ефективний виховний вплив на особистість.

Зазначимо, що проектувальний етап передбачає розробку моделі виховної системи школи, визначення концептуальних положень її створення та функціонування. Загалом, моделювання, як універсальний метод дослідження, дає змогу адекватно і цілісно відтворити в модельних уявленнях сутність, найважливіші властивості, компоненти системи; одержати інформацію про її минуле, справжнє, майбутнє, визначити перспективи подальшого розвитку.

Для побудови виховної системи необхідно, насамперед, визначити сукупність цілей, які мають бути усвідомлені та сприйняті педагогічним колективом закладом освіти. Досить часто педагогічні колективи визначають, що вони збираються створити і знають як це зробити, але не можуть відповісти заради чого створюється виховна система, і чим вона відрізняється від системи виховання.

Не викликає сумнівів точка зору науковців, про те, що яку особистість ми хочемо виховати, таку і систему необхідно створювати. У створенні виховної системи, досягненні її цілей визначальну роль здійснює ядро виховної системи – єдиний виховний колектив (педагогічні працівники, здобувачі, батьки). На наш погляд, виховна система закладу освіти за характером взаємин системи і середовища є відкритою, адже

наявне освоєння суб‘єктами соціального, предметного і природного середовища, що забезпечує ефективний виховний вплив на особистість.

З точки зору управління сучасним закладом освіти вчені виокремлюють підсистеми школи, зокрема, зовнішні зв‘язки школи, навчальну роботу, позаурочну діяльність та ін. Під структурою системи розуміють її стійку впорядкованість та зв‘язки між елементами і підсистемами. Підсистемою називають сукупність елементів, які об‘єднані єдиним процесом функціонування та при взаємодії реалізують певну операцію, що необхідна для досягнення поставленої перед системою в цілому мети.

Взагалі поняття «підсистема» є характерним для аналізу складно-організованих систем, що саморозвиваються, коли між елементами та системою є «проміжні» комплекси, складніші, ніж елементи, але менш складні, ніж сама система. Зазначимо, що елемент це неподільна складова частина системи, яка виконує певну функцію. Підсистеми об'єднують у собі різні частини (елементи) системи, у своїй сукупності здатні до виконання єдиної програми системи. Як елемент системи, підсистема, у свою чергу, виявляється системою по відношенню до її складових елементів. У структурі виховної системи науковці виокремлюють, зокрема, дидактичну систему, систему виховної роботи та систему управління.

Дидактична система охоплює навчальну діяльність здобувачів і методичну – педагогічних працівників. Під системою виховної роботи розуміють систему взаємопов‘язаних виховних заходів. Система управління включає суб‘єкта управління та необхідний набір функцій, які він виконує, спрямованих на підтримання, функціонування і розвиток системи [6].

Запропонована Є. Степановим структура виховної системи включає такі компоненти:

– індивідно-груповий (адміністрація, педагогічні працівники, здобувачі і співробітники закладу освіти);

– ціннісно-орієнтаційний (цінності колективу дітей і дорослих);

– функціонально-діяльнісний (системостворювальний вид діяльності, форми та методи організації спільної діяльності і спілкування, основні функції виховної системи, управління і самоуправління виховної системи;

– комунікативний (взаємини в суспільстві дітей і дорослих, внутрішні й зовнішні зв‘язки виховної системи);

– діагностико-результативний (критерії та показники ефективності виховної системи, форми, методи та прийоми вивчення, аналізу й оцінки функціонування виховної системи) [1].

Вивчення досвіду роботи закладів освіти, аналіз праць науковців дає змогу охарактеризувати основні етапи розвитку виховної системи, їх особливості, системо-утворюючі чинники.

Дослідники В. Оржеховська і Т. Федорченко визначають наступні етапи створення виховної системи:

– окреслення кола виховних проблем закладу освіти; – аналіз виявлених проблем та причин;

– розробка програми, шляхів реалізації, тактики вирішення проблеми, пошук ресурсів, залучення партнерів;

– реалізація програми дій, прогнозування перешкод, профілактико-корекційні дії;

– рефлексія – аналіз та оцінка результатів [8, с. 7].

На першому етапі – становлення системи – формулюється мета виховної системи, визначаються цілі та орієнтири в організації виховного процесу. Розробляється теоретична концепція, моделюється структура виховної системи, встановлюються зв‘язки між компонентами. Відбувається оцінювання пройденого шляху, перегляд педагогічних позицій, починає формуватися колектив однодумців на основі нового педагогічного мислення, започаткування традицій, правил життя, стилів спілкування.

Основними методами становлення виховної системи на даному етапі є методи переконання, вимоги, перспективи.

Взаємодія з середовищем здійснюється стихійно, в цілому система характеризується розрізненістю, автономністю діяльності її компонентів, може виникати тимчасова дисгармонія.

Другий етап передбачає відпрацювання структури системи, розвитку колективу, змісту його системо утворюючих видів діяльності, зміцнюється самоуправління, розвивається ініціатива і самостійність пріоритетні напрями функціонування системи відпрацьовуються найбільш ефективні форми і методи виховання.

Основними методами розвитку системи є метод досвіду суспільної поведінки, організації різносторонньої діяльності, стимулювання і мотивації діяльності та поведінки.

На третьому етапі відбувається остаточне формування системи, шкільний колектив як об‘єднання дітей та дорослих має спільну мету, діяльність, співпрацю. Посилюється увага колективу до кожної особистості. Відбувається інтеграція навчально-пізнавальної та позаурочної виховної діяльності.

Актуальними є методи самовиховання та перевиховання, саморозвитку, самооцінки. Здійснюється акумулювання традицій та їх передача від покоління до покоління, загальна «педагогізація» навколишнього середовища. У членів учнівського та педагогічного колективів вже сформоване «почуття школи».

Четвертий етап характеризується оновленням та перебудовою системи, можливий кризовий період розвитку виховної системи обумовлений, зокрема, втомою в колективі, зниженням рівня творчої активності, недостатністю новизни у життєдіяльності системи; для збереження системи необхідно ускладнювати завдання, розширювати зміст творчої діяльності колективу, удосконалювати діяльність.

Оновлення системи відбувається на основі створення умов для діяльності, творчості, зміни лідерів, удосконалення управління шляхом демократизації та гуманізації.

Для діагностики ефективності виховної системи науковці використовують такі групи критеріїв: «критерії факту» та «критерії якості».

Критерії першої групи дають відповідь на запитання чи існує в школі виховна система, а критерії другої групи характеризують рівень розвитку виховної системи та її функціонування.

До «критеріїв факту» належать:

– впорядкованість життєдіяльності школи;

– наявність сформованого єдиного шкільного колективу;

– інтегрованість виховних впливів в комплекси, концентрація педагогічних зусиль.

Показниками критерію впорядкованості життєдіяльності школи є:

– відповідність змісту виховної роботи можливостям і умовам конкретного закладу освіти;

– раціональне планування цілеспрямованих виховних впливів;

– скоординованість виховних справ, їх педагогічна доцільність та необхідність;

– узгодженість планів та дій структурних підрозділів;

– зв‘язок навчальної та позанавчальної діяльності здобувачів і педагогічних працівників;

– чітка організація життя здобувачів закладу освіти.

Критерій наявності сформованого єдиного колективу закладу освіти характеризується такими показниками:

– згуртованість закладу «по вертикалі»;

– високий рівень колективної самосвідомості, «відчуття» закладу;

– згуртованість колективів здобувачів та педагогічних працівників;

– дотримання звичок, правил, законів, традицій.

До показників критерію інтегрованості виховних впливів в комплекси, концентрація педагогічних зусиль належать:

– здійснення виховання «великими порціями»;

– створення структурних елементів виховної системи школи;

– дискретність виховного процесу, чергування періодів відносно спокою, повсякденної діяльності з періодами активізації, колективної «напруги», яскравих подій;

До «критеріїв якості» функціонування системи належать:

– ступінь наближеності системи до поставлених цілей;

– загальний психологічний клімат у закладі освіти;

– рівень вихованості випускників закладу освіти.

Показниками критерію ступеня наближеності системи до поставлених цілей є:

– реалізація педагогічної концепції, що покладено в основу виховної системи;

– відповідність реального стану виховної системи закладу освіти ідеалам та ідеям її цільової установки.

Показниками критерію загального психологічного клімату у школі є:
– самопочуття здобувачів;

– соціальна захищеність, внутрішній комфорт;

– справжнє взаєморозуміння сім‘ї та закладу освіти;

– емоційна насиченість життя колективу (гумор, гра, «педагогіка радості»;

– атмосфера доброзичливості, відвертості.

До показників критерію рівня вихованості випускників закладу освіти належать:

– образ випускника як ідеальний результат виховної системи;

– відповідність вихованості особистості меті, заради досягнення якої і створювалась виховна система;

– професіоналізм та педагогічна культура вчителя реалізація педагогічної концепції виховної системи [2].

Як зазначає В. Кабуш, процес розвитку виховної системи здійснюється еволюційним шляхом та передбачає:

– формування у суб‘єктів виховання ціннісних уявлень про умови буття дитини в соціумі;

– засвоєння нового розуміння соціокультурних та психолого-педагогічних умов і принципів розвитку та саморозвитку особистості;

– ціннісне розуміння засобів та технологій діяльності вихователя; – оволодіння методами проектування освітнього середовища [2].

На думку М. Сидоркіна процес розвитку виховної системи є складним та суперечливим, йому властиві наступні закономірності:

– перевага внутрішньої детермінації процесу над зовнішньою; – наявність і вирішення протиріч між хаосом і упорядкованістю, новаціями і традиціями в життєдіяльності системи;

– випередження розвитку структури в порівнянні з функціями;

– виникнення криз, обумовлених неузгодженістю структури і функцій, що виражається в посиленні дезінтегруючих тенденцій;

– зміна основної системоутворюючої діяльності або зміна її змісту в результаті подолання кризи;

– збереження в життєдіяльності школи «зон невпорядкованості» [3].

У дослідженнях В. Ковальчук наголошується, що ефективність розвитку освітньо-виховної системи залежить від правильного визначення етапів її розвитку, цілей і засобів педагогічної діяльності. Відповідно, науковець виокремлює наступні етапи:

– проєктування системи;

– становлення системи;

– стабільне функціонування системи;

– завершення функціонування з суттєвим оновленням системи [4].

Вивчення досвіду роботи шкіл, аналіз праць науковців дає змогу охарактеризувати основні етапи розвитку виховної системи, їх особливості, системоутворюючі чинники. Науковці наголошують, що перший етап – становлення системи – може відбуватись одночасно із створенням закладу освіти або вже в діючому закладі, в якому не створена виховна система [7].

На даному етапі виникають оригінальні ідеї у педагогічних працівників, формулюється мета виховної системи, визначаються цілі та орієнтири в організації виховного процесу. Розробляється теоретична концепція, моделюється структура виховної системи, встановлюються зв‘язки між компонентами. Відбувається оцінювання пройденого шляху, перегляд педагогічних позицій, на основі нового педагогічного мислення починає формуватись колектив однодумців – ядро виховної системи (педагоги, учні, батьки), визначаються лідери, започатковуються традиції, правила життя, стилі спілкування.

Період становлення системи, темп системоутворення має виправдовувати сподівання учасників колективу, щодо удосконалення їх життєдіяльності. Однак, частина колективу може не сприймати нововведення, займати деструктивну позицію.

Основними методами становлення виховної системи на даному етапі є методи переконання, вимоги, перспективи; в управлінській діяльності переважають адміністративно-організаційні аспекти, провідна роль належить діловим, професійним та людським якостям керівника, здобутому ним авторитету.

Взаємодія з середовищем здійснюється стихійно, в цілому система характеризується розрізненістю, автономністю діяльності її компонентів, може виникати тимчасова дисгармонія. Відчуття приналежності до колективу системи властиве переважно активу. Створення будь-якої системи зумовлене прагненням її елементів до впорядкованості, цілісності.

На етапі становлення системи інтеграція сприяє створенню розвивального середовища, засвоєння норм, способів діяльності та спілкування. Інтеграція системи співіснує з тенденцією до дезінтеграції; розв‘язання протиріч між процесами інтеграції та дезінтеграції є рушійною силою розвитку виховної системи Інтеграція насамперед проявляється в згуртованості колективу, стандартизації ситуацій,

стосунків, дезінтеграція в порушенні стабільності, зростанні індивідуальних та групових відмінностей, руйнуванні елементів системи.

Як стверджує Л. Новикова, наступний етап – стабільного розвитку виховної системи розпочинається через 5–6 років з початку її створення [3]. Даний етап передбачає опрацювання та закріплення досягнутого, структури системи, розвитку колективу, змісту його системо утворюючих видів діяльності, зміцнюється самоуправління. У здобувачів виникає прагнення більше часу проводити разом; розвивається ініціатива і самостійність пріоритетні напрями функціонування системи відпрацьовуються найбільш ефективні форми і методи виховання, зароджуються колективні традиції.

Педагогічний колектив позитивно оцінює переваги впорядкованої системної виховної діяльності, значення взаємної відповідальності в досягненні спільних успіхів, однак, учнівський і педагогічний колектив на даному етапі на становлять єдиного колективу.

Основними методами розвитку системи є метод досвіду суспільної поведінки, організації різносторонньої діяльності, стимулювання і мотивації діяльності та поведінки.

Управлінська діяльність спрямована, насамперед, на узгодження темпів розвитку, об‘єднання учнівського (більш динамічного і революційного) та педагогічного (відносно статичного і консервативного) колективів у єдиний колектив. Наступний етап передбачає остаточне формування системи, колектив закладу освіти як об‘єднання дітей та дорослих має спільну мету, діяльність, співпрацю. Посилюється увага колективу до кожної особистості. Відбувається інтеграція навчально-пізнавальної та позаурочної виховної діяльності.

Актуальними є методи самовиховання та перевиховання, саморозвитку, самооцінки. Адміністративно-наказові форми практично зникають з арсеналу керівництва. Зростає увага колективу до потреб та інтересів кожної особистості, враховується точка зору всіх учасників системи. Посилюється інтенсивність процесів самоуправління та саморегуляції діяльності системи. Здійснюється акумулювання традицій та їх передача від покоління до покоління, загальна «педагогізація» навколишнього середовища. Колектив закладу освіти набуває нового якісного стану, виступає як єдине ціле. У педагогічних працівників розвивається нове педагогічне мислення, що базується на основі

самоаналізу та педагогічній творчості, формується тип педагога-дослідника, міцнішають зв‘язки з оточуючим соціальним середовищем. На етапі остаточного формування системи адміністративно-наказові форми практично зникають з арсеналу керівництва. Зростає інтенсивність процесів самоуправління та саморегуляції діяльності системи. Зазначимо, що в управлінні розвитком системи керівництво закладу освіти, педагогічні працівники не повинні чинити тиск на природо-відповідну життєдіяльність закладу.

Четвертий етап характеризується оновленням та перебудовою системи, можливий кризовий період розвитку виховної системи обумовлений, зокрема, втомою в колективі, зниженням рівня творчої активності, недостатністю новизни у життєдіяльності системи; до руйнування виховної системи може призвести порушення системо-утворювальних зв‘язків або ситуація, коли виховна система залишається без автора (групи авторів) системи. Кризовий період може завершитись: виникненням нової виховної системи, що зберігатиме окремі цінності та традиції попередньої системи; зміною провідних видів діяльності, що сприятимуть відбудові системоутворювальних зв‘язків, переходу на новий етап суб‘єктивного розвитку; знищенням виховної системи повністю.

Для збереження системи необхідно ускладнювати завдання, розширювати зміст творчої діяльності колективу. Потребує удосконалення діяльність керівництва закладу освіти та органів самоврядування, управління шляхом демократизації та гуманізації; консолідація цілеспрямованих зусиль, що сприяють впровадженню інновацій, генерують ідеї, організовують їх виконання, відповідають за взаємодію підсистем у структурі системи, стан стосунків у колективі, здійснюють чітке регулювання діяльності всіх компонентів виховної системи. Оновлення системи відбувається на основі створення інноваційних умов для діяльності, творчості, зміни лідерів. Отже, можна стверджувати, що не існує абсолютно ідентичних виховних систем закладів освіти, але можна виокремити загальні етапи їх становлення та розвитку. Усвідомлення багатоаспектності та різноманітності, розуміння специфіки конкретної виховної системи необхідно для вибору найбільш ефективних шляхів її функціонування на схарактеризованих етапах; досягнення поставлених цілей і завдань виховання.

Відповідно до закону України «Про освіту» метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору [6].

Реалізація цілей та задач, окреслених в основних нормативних документах, потребує у виховній практиці закладів освіти пошуку оптимізації шляхів розвитку як інтелектуальних, так і соціально-психо-логічних та емоційно-мотиваційних особливостей здобувачів. Тобто, завдання сучасної освіти – не лише навчання, але й розвиток особистості, формування навичок самоаналізу, самооцінки та рефлексії. У цьому контексті значні потенційні можливості закладені у переживанні успіху дітьми як природної основи їх позитивних емоцій у різнобічній діяльності [6].

Виховання відбувається у тісному зв‘язку з формуванням у вихованця системи знань - моральних, правових, політичних та ін. Тільки за такої умови у вихованця розвивається науковий світогляд як головне відбиття свідомості особистості й основний стимул її поведінки.

Педагогічний досвід стверджує, що навчання і виховання мають багато чого спільного, більше того, навчання має бути вбудоване у виховний процес. Це допоможе педагогічним працівникам більш конкретно і цілеспрямовано працювати, і досягти цілей виховання в процесі навчання. Дійсно, процеси виховання і навчання діалектичне взаємопов'язані і взаємозумовлені. Обидва процеси, по-перше, будуються на основі об'єктивних законів розвитку людини; по-друге, спрямовані на формування всебічно розвиненої особистості; по-третє, в обох процесах керівником і організатором є педагогічний працівник, вихователь, який спирається на активність і самодіяльність дитини.

Однак виховання має свою специфіку і відмінності від навчання. Навчання - процес опанування знаннями, уміннями і навичками. Воно реалізується в чітких організаційних формах (уроки, лекції, семінари. практичні заняття, лабораторні роботи тощо) і має добрий зворотний

зв'язок у вигляді конкретних результатів - оцінок. Навчання має індивідуалізований характер. Виховання - процес розвитку всіх сторін особистості: інтелекту, волі. почуттів, фізичних якостей та ін. Цей процес тривалий і відбувається все свідоме життя. Результат виховання часто виявляються через багато років або в екстремальних ситуаціях. На виховний процес великий вплив має колектив, група оточуючих людей, суспільна мораль, державні закони та ін.

Зміст, організація, форми та методи виховної роботи в закладі освіти підпорядковуються реальному визнанню особистості здобувача як головної мети виховної діяльності та спрямовані передусім на формування громадянської зрілості – системи дійового ставлення особистості до Батьківщини, суспільства, держави, природи.

Виховний процес у закладі освіти спрямований на формування громадянина України як активної, творчої особистості, з вихованням у нього національної свідомості, високої духовності, інтелігентності, розвинутого почуття прекрасного, забезпечення належної ролі сім'ї у вихованні дітей.

Основні завдання та напрями виховної роботи закладі освіти:

- створення умов для всебічного розвитку особистості;
- виховання громадянина України, здатного вільно орієнтуватися в сучасному суспільно-політичному просторі;
- прищеплення високої правової культури, поваги до законів держави, формування правової свідомості;
- виховання демократичної культури, вміння відстоювати свою точку зору, поважати позицію інших;
- формування активної життєвої та громадської позиції;
- розвиток нахилів, інтересів, здібностей дитини, формування її загального культурного рівня, життєвих компетенцій;
- розвиток навчально-пізнавальних потреб і здібностей здобувачів, допомога їм у науковій організації своєї навчальної діяльності;
- прилучення здобувачів до скарбів української народної творчості, виховання поваги до національних традицій;
- сприяння виробленню у здобувачів на основі загальнолюдських цінностей норм етики, моральної самооцінки, формуванню їхніх моральних переконань;

- формування вмінь та навичок використовувати досягнення мистецтва для пізнання природи, життя людей, себе як особистості;
- забезпечення процесу самовизначення, саморозвитку, самореалізації особистості;
- орієнтація здобувачів на аналіз своїх дій, планування своєї роботи, навчання прийомам самоконтролю;
- формування готовності до трудової діяльності;
- формування високої екологічної свідомості, прищеплення потреби у збереженні й примножуванні навколишньої краси природи;
- формування потреби у здоровому способі життя;
- озброєння батьків психолого-педагогічними знаннями, необхідними для виховання дітей.

Шляхи реалізації основних завдань виховної роботи:

- створення системи виховання, яка відповідає загальнолюдським цінностям та інтересам особистості, суспільства, держави;
- сприяння підвищенню ефективності виховної діяльності педагогічних працівників, їх фахової майстерності у сфері виховання;
- орієнтація на сучасний психолого-педагогічний досвід у сфері виховання;
- озброєння педагогічних працівників технологіями, які максимально сприяли б формуванню соціально активної особистості, здатної до саморозвитку та самовдосконалення;
- забезпечення цілісності і наступності виховного процесу;
- створення виховного середовища і забезпечення системного підходу до організації освітнього процесу, організацію оптимальної мережі гуртків, клубів за інтересами на базі закладу освіти;
- перетворення виховного процесу закладу освіти на соціальний простір самопізнання, саморозвитку, самовдосконалення здобувача: організація зустрічей з представниками творчих спілок та організацій, правоохоронних органів, медичними працівниками, представниками засобів масової інформації;
- створення умов для набуття здобувачами індивідуального досвіду, життєтворчості;
- створення та підтримання традицій закладу освіти як важливого засобу ведення виховної роботи;

- сприяння розвитку системи самоврядування;
- дієвість психологічної служби;
- посилення ролі сім‘ї у вихованні дітей, зміцнення її взаємодії із закладом освіти;
- співпраця з церквою, громадськими організаціями, соціальними службами тощо.

Отже, можемо стверджувати, що виховання особистості ефективно здійснюється в таких закладах освіти, де створена та функціонує цілісна виховна система. Виховна система закладу освіти гармонізує діяльність педагогічного колективу і спрямовує його діяльність на досягнення мети. Усвідомлене формування виховної системи потребує активності та узгодженості членів колективу на всіх етапах становлення та розвитку системи.

Контрольні питання:

1. Що таке виховна система?
2. Що є метою виховання?
3. Охарактеризуйте етапи створення виховної системи.
4. Охарактеризуйте основні завдання та напрями виховної роботи закладі освіти.

4.5. ВЗАЄМОДІЯ СІМ’Ї ТА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

Лейтмотивом цього підрозділу є думка В. Сухомлинського який стверджує: «*У сім’ї шліфуються найтонші грані людини-громадянина, людини-трудівника, людини-культурної особистості. з сім’ї починається суспільне виховання. У сім’ї, образно кажучи, закладається коріння, з якого виростають потім і гілки, і квіти, і плоди. Сім’я – це джерело, водами, якого живиться повноводна річка нашої держави. На моральному здоров’ї сім’ї будується педагогічна мудрість школи. Саме із сім’ї вистеляється стежка до школи, а вже тоді на життєву дорогу ведуть дітей два розуми, два досвіди, здобуті у сім’ї та школі».*

Важливою умовою ефективної навчально-виховної роботи з дітьми є співробітництво школи і сім‘ї, спрямоване на формування високого рівня педагогічної культури батьків. Особливості взаємин школи із сім‘ями учнів регламентуються державними документами.

Так, в Законі України «Про освіту» визначені основі права і обов‘язки батьків щодо виховання дітей, зокрема, відзначено, що на батьків покладено однакову відповідальність за виховання і розвиток дитини. Значну роль у вихованні і навчанні школярів варто відвести спільним діям закладу освіти та сім‘ї, ефективність яких залежить від особливостей організації роботи з батьками в сучасній школі.

Зокрема, батьки зобов‘язані:

1. *виховувати дитину в дусі поваги до прав інших людей, любові до свого народу;*

2. піклуватися про здоров’я дитини, її фізичний, духовний та моральний розвиток;

3. забезпечити здобуття дитиною повної загальної освіти;

4. поважати дитину, забороняється будь-яка експлуатація дитини батьками, фізичні покарання та покарання, які принижують гідність дитини.

Своєю чергою право дитини на належне батьківське виховання забезпечується системою державного контролю. В Кодексі про адміністративні правопорушення в статті 184 задекларовано про відповідальність батьків яка підсилюється дотримуванням ними таких норм: *ухиляння батьків від виконання обов’язків по забезпеченню необхідних умов життя, навчання і виховання неповнолітніх дітей – попередження або штраф (1-3 неоподатковувані мінімуми)*. Ті ж дії, скоєні повторно протягом року, після накладання покарання -штраф (від 2-4 неоподатковуваних мінімумів).

Структурною одиницею суспільства, що закладає основи становлення особистості, є *сім'я,* як соціальниа інституція виховання. Всі зміни, що відбуваються в соціально-економічній сфері, обов‘язково знаходять своє безпосереднє відображення в сім‘ї. Процес морального, психологічного оновлення сім‘ї більш тривалий, більш суперечливий і складний. У перетворенні сім‘ї беруть участь *біологічні, психологічні, демографічні чинники* [1].

У Тлумачному словнику української мови дефініцію «**сім'я**» визначають як групу людей, що складається з чоловіка, жінки, дітей та інших близьких родичів, які живуть разом [1].

Розглянемо як визначають цей термін інші автори. Наприклад, *Ф. Адлер* під *сім'єю* розуміє суспільство в мініатюрі, від цілісності якого залежить безпека всього людського суспільства.

На думку *А.Макаренка, сім'я приносить* повноту життя, сім'я приносить щастя, але кожна сім'я... є, перш за все, великою справою, що має державне значення.

Призначення та місія *сім'ї* за визначенням *Ф.Енгельса*, полягає у відтворенні життя у всіх його проявах, у відтворенні через потомство [2].

За визначенням *М.Соловйова, сім'я* - мала соціальна група суспільства, найважливіша форма організації особистого побуту, що ґрунтується на подружньому союзі та родинних зв'язках, тобто відносинах між чоловіком і дружиною, батьками й дітьми, братами й сестрами та іншими родичами, які живуть разом і ведуть спільне господарство.

Сім'я є моделлю суспільства на конкретному історичному етапі розвитку, відображає його моральні та духовні особливості. У ній дитина отримує перший особистий і соціальний досвід, від сім'ї значною мірою залежить її майбутнє [2].

Сім'я функціонує на основі спільного побуту, економічного, морально- психологічного укладу, виховання дітей, взаємної відповідальності. Вона забезпечує соціалізацію людини, самореалізацію особистості, захист від проблем, сприяє формуванню особистості з усталеною поведінкою [2].

Доцільно вважати, що *сімейне життя* – це «робота розуму і серця, рук і нервів». Ще *Арістотель* казав, що для досягнення успіху в будь-якій справі потрібно чітко визначити мету і дібрати відповідні засоби. О. Башкір тлумачить поняття сім'я як *невелику соціальну групу, до якої входять поєднані шлюбом чоловік і жінка, їх діти (власні або усиновлені), кровні родичі, інші особи, пов'язані родинними зв'язками з подружжям [2].*

Як соціальний інститут *сім'я* характеризується сукупністю соціальних норм, санкцій і зразків поведінки, що регламентують взаємовідносини між подружжям, батьками та іншими родичами. Життя сім'ї характеризується багатосторонніми відносинами: соціально-біологічними, господарсько-економічними, моральними, психологічними. Сім'я має величезне значення в житті окремої особистості та суспільства в цілому. Зупинимося на найважливіших *інтегральних характеристиках сім'ї*. До них належать: функції, структура та динаміка.

Сім'я як самоорганізуюче середовище та її динаміка.

Самоорганізація – це форма організації чого-небудь. У самоорганізованій сім‘ї життєдіяльність всіх членів родини розвивається постійно, кожен знає свою справу. Така сім‘я за рахунок самоорганізації успішно організовує свою діяльність, особистість зростає незалежною та вільною так як створюється сприятливе виховне середовище, комфортні можливості для виховання дитини (*системні, доцільні, що базуються на ціннісниому, етичному, діяльнісному, етнокультурному підходах*).

Величезну роль відіграють чинники, як загальні (спосіб життя, традиції), так і частково-локальні (педкультура, подружні стосунки тощо). До психологічних передумов відносять: психологічна сумісність батьків, їхній освітній рівень, трудова стабільність, тривалість знайомства. Також психологи виокремлюють якості такої сім‘ї: 1) духовно-моральна сумісність; 2) персональні (темперамент, емоційно-вольова сфера); 3) сімейно-побутові (прийняття укладу життя, очікувань); 4) фізичні (задовольняє фізблизькість) [3; 7; 10; 12; 15]. .

Багато вчених звертають особливу увагу на *емоційну атмосферу родини, ступінь прихильності, спільність уявлень, культурний рівень кожного, рівень та стиль спілкування, психологічну сумісність.* Величезну роль у життєдіяльності сім‘ї відіграє подружнє спілкування (турбота одне про одного, допомога, симпатія тощо).

Соціальні функції сім‘ї відображають характер суспільних потреб у її життєдіяльності як соціального інституту, а також індивідуальні потреби членів сімейної групи.

Життєдіяльність сім‘ї реалізується через основні її функції: *матеріально- економічну* (бюджет сім‘ї, організація споживчої діяльності, участь у суспільному виробництві, набуття професії, відновлення втрачених на виробництві сил); *житлово-побутову* (забезпеченість житлом, ведення домашнього господарства, організація побуту); *репродуктивну* (продовження людського роду); *комунікативну* (створення сприятливого сімейного мікроклімату, внутрішньо-сімейне спілкування, взаємостосунки сім‘ї з мікро- та макросередовищем, контакт із засобами масової інформації, літературою, мистецтвом); *виховну (*формування особистості дитини, передача їй соціального досвіду, особистісний розвиток батьків); р*елаксаційну* (організація вільного часу та відпочинку).

У реальних умовах *порушення функцій сім'ї* пов‘язане з такими чинниками: а) особистісні характеристики членів сім‘ї (наприклад, індивідуально-типологічні особливості, ціннісні орієнтації тощо); б) взаємовідносини між членами сім‘ї, а також рівень згуртованості та взаєморозуміння в сім‘ї; в) певні умови життя сім'ї [4; 5; 8; 10]. .

Під структурою сім'ї в соціології розуміють комплекс стосунків між її членами, включно зі спорідненою структурою, а також системою моральних стосунків [4], що дає змогу визначити, яким чином розподілено обов‘язки та права між її членами, хто здійснює керівництво, а хто – виконання.

Найпоширеніша *структура сім'ї* в нашому суспільстві – це сім‘я, до складу якої входять чоловік і дружина, діти, а також нерідко хтось зі старшого покоління (бабуся і дідусь) та яка зорієнтована на рівноправний розподіл прав та обов‘язків, а також на рівну участь у розв‘язанні всіх сімейних проблем.

Структура і функції сім‘ї змінюються на різних етапах її життєдіяльності та зачастіше охоплює такі стадії життєвого циклу: а) зародження сім‘ї (з моменту укладення шлюбу до появи першої дитини); б) народження і виховання дітей; в) завершення життєдіяльності дітей. Окрім вищезазначених характеристик сім‘ї існують ще такі: *сумісність, спрацьовуваність її членів, рівень розвитку міжособистісних відносин її учасників.*

Особливу роль в сімейних стосунках має *сумісність між подружжям* – це здатність її учасників узгоджувати свої дії та оптимізувати взаємовідносини в різних сферах життєдіяльності. Ця характеристика *має низку рівнів:* 1) психофізіологічний як узгодженість сенсомоторних дій, проявів темпераментів; 2) психологічний як узгодженість стереотипів поведінки та характерів; 3) соціально-психологічний як узгодженість функціонально-рольових очікувань; 4) соціологічний який виявляється в схожості цілей життя і засобів їх досягнення.

Функціонуючи, сім‘я вирішує низку *завдань,* які покликані: а) створити максимальні умови для зростання й розвитку дитини; б) забезпечити соціально-економічний і психологічний захист дитини; в) передавати досвід створення й збереження сім‘ї, виховання в ній дітей і поціновування представників старшого покоління родини і не тільки; г) навчити дітей корисних ужиткових умінь і навичок, спрямованих на

самообслуговування та допомогу близьким; д) виховувати почуття власної гідності, цінності власного «Я» [7].

Стиль стосунків між членами сім'ї дозволяє виокремити два протилежні типи сімейного виховання: *авторитарний і демократичний*. Перший часто призводить до конфліктів із батьками. Другий тип – більшою мірою співзвучний соціальним завданням сьогодення. Існує і третій тип сімейного виховання - *ліберальний,* для якого характерні такі явища як анархія і потурання [9].

Виховальний потенціал сім'ї - чинники.

Потенціал - сукупність педагогічних, психологічних, організаційних здатностей подружжя, їхнє вміння організувати свій побут, працю, відпочинок задля кращого сімейного виховання дітей.

Виховний потенціал сім'ї - це готовність і здатність здійснювати функцію виховання, розвитку та соціалізації особистості дитини. Структура виховного потенціалу сім'ї містить такі *компоненти:*

1) емоційний: сприятливий клімат, взаєморозуміння між батьками, єдність поглядів на мету і завдання виховання тощо.

2) інтелектуальний: обізнаність батьків та інших дорослих членів родини з педагогіки та психології, здатність передбачати, попереджувати та вирішувати конфліктні ситуації, а також усвідомлювати цілі виховання і прагнення їх досягти.

3) дієво-практичний: відвідування батьківських зборів і лекторіїв, консультації фахівців, педагогічна самоосвіта, приклад трудової та громадської діяльності батьків тощо.

Завдання виховного потенціалу: створення умов для життя дитини, забезпечення дітей якісною освітою, гуманний внутрішньо-сімейний розподіл домашніх обов'язків, забезпечення сім'ї інформацією щодо попередження в них насильства, збереження й передання традицій, підготовка до створення власної сім'ї. Ці завдання вирішує сім'я задля досягнення основної мети – успішної соціалізації дитини.

Фактор (від лат. factor - той, що робить, виробляє, виробляє) - рушійна сила, причина будь-якого процесу, явища, істотна обставина в будь-якому процесі, явищі.

Розрізняють такі *фактори вдосконалення сім'ї*:

Біологічний - визначає спадковість індивіда, яка проявляється в особливих особливостях його нервової системи, темпераменту, задатків тощо.

Психологічний - містять великий спектр обставин, які впливають на виховний потенціал сім'ї: Тип сім'ї, стиль взаємовідносин, період життєвого циклу сім'ї, педагогічна характеристика батьків тощо.

Соціальний - впливає на сім'ю з позиції приналежності її до того чи іншого етносу, віросповідання, до певного соціального статусу батьків і близьких родичів, допомога з боку держави та інше.

Економічний - відіграє велику роль стабільності сім'ї та реалізації однієї з її провідних функцій - виховної, особливо ще в сім'ї є можливості для задоволення значущих потреб усіх її членів.

Також виокремлюють чотири основні *чинники,* що неминуче впливають на розвиток сім‘ї: 1) соціо-культурні (образ батьків, рівень їхнього інтелекту, характеристики; психолого-педагогічна підготовленість; мікроклімат у сім'ї та ін.); 2) соціально-економічні (майнова характеристика сім'ї; трудова зайнятість дорослих членів сім'ї та ін.); 3) техніко-гігієнічні (побут сім'ї, технічна оснащеність житла, місцезнаходження населеного пункту); 4) демографічні (структура і склад сім'ї).

Важливим чинником, що впливає на виховання дітей у сім'ї є традиції, зміцнення родинно-родинних зв'язків, що будуються на любові, шануванні старших. Під час розгляду виховного потенціалу не можна не враховувати національну і релігійну приналежність членів родини, що зумовлюють модель поведінки сім'ї.

Тенденції сучасного сімейного виховання.

Сімейне виховання - педагогіка буднів, педагогіка кожного дня, яка в повсякденному житті здійснює велике таїнство – формування особистості людини [5].

Мета сімейного виховання - формування таких якостей і властивостей особистості, які допоможуть гідно подолати труднощі та перепони, що зустрічаються на життєвому шляху [5]. Розвиток творчих здібностей, пізнавальних сил і первинного досвіду трудової діяльності, моральне й естетичне формування, емоційна культура та фізичне здоров'я дітей - усе це залежить від родини. Це становить *завдання сімейного виховання.*

Науковці констатують, що сучасні молоді батьки не вміють виховувати своїх власних дітей. Від цього страждають і діти, і їхні батьки, і вчителі. Причин таких явищ багатодо них відносять:

1. *однобічність або малодітність сім'ї в міських умовах уже в багатьох поколіннях, особливо протягом останніх п'ятдесяти років*. Це означає, що виховуючись у таких умовах, діти не отримують практичних навичок з догляду за своїми братами і сестрами та їхнього виховання, що було характерно в умовах багатодітної сім'ї.

2. *окреме проживання від батьків, від старшого покоління*, що позбавляє молоді сім'ї можливості скористатися знаннями досвідом старших у питаннях виховання дітей.

3. *втрачені традиції народної педагогіки*, за законами якої вважалося, що виховувати дитину треба, поки вона ще маленька і "*лежить поперек, а не вздовж лавки*".

4. внаслідок *урбанізації суспільства*, що відбувається, посилилася анонімність спілкування дітей і дорослого населення.

5. *зростаючі соціально-економічні труднощі* ускладнюють сімейне виховання.

6. *соціально-економічна та політична ситуація* в суспільстві [6].

При багатоманітності сімей умовно їх можна поділити на кілька груп, які по-різному впливають на розвиток і формування дитини:

1. Сім‘ї, в яких дружні стосунки між батьками і дітьми.

2. Сім‘ї, в яких доброзичливі стосунки в яких батьки впливають на інтереси, потреби дітей, проте існує певна дистанція між ними.

3. Батьки багато часу приділяють матеріальному благополуччю дітей, результатам їхньої академічної успішності. Головною метою виховання стає ідея – дитина повинна вступити до ЗВО і вдягатися не гірше за інших. Духовний світ дітей у таких сім‘ях схований від батьків.

4. Сім‘ї, у яких мають місце непедагогічні дії батьків: неповага до дитини, стеження, недовіра, тілесні покарання. Діти в таких сім‘ях вороже та з недовірою ставляться до батьків, важко спілкуються з ровесниками.

5. Неповні сім‘ї, в яких батьки конфліктують, часто бувають п‘янки, погрози один одному та дітям, проявляється жорстокість. Вплив у таких сім‘ях негативний [2].

З вищезазначеного переліку причин випливає, що в сучасних сім'ях гостро стоїть проблема виховання підростаючого покоління. Це означає, що

шкільні педагоги мають бути зацікавлені в наданні допомоги молодим батькам щодо змісту й організації виховання дітей у сім'ї, у педагогічній освіті батьків, встановленні між ЗЗСО, батьками та педагогами тісних взаємовідносин.

Принципи та зміст сімейного виховання.

Традиційні особливості української родини (рівноправність чоловіка і жінки в сім‘ї, культ роду, чистоплотність, естетизація побуту, працьовитість, душевність, емпатійність).

Учені називають фактори, які впливають на навчальну діяльність дітей:

- ставлення батьків до праці, до школи;
- єдність вимог у сім‘ї;
- характер стосунків батьків і дітей;
- гармонійність сімейного життя.

До найбільш загальних *принципів сімейного виховання належать*: гуманність і милосердя до людини, яка росте; залучення дітей до життєдіяльності сім'ї як її рівноправних учасників; відкритість і довірливість стосунків із дітьми; оптимістичність взаємин у сім'ї; послідовність у своїх вимогах (не вимагати неможливого); надання посильної допомоги своїй дитині, готовність відповідати на її питання; заборона фізичних покарань; заборона читати чужі листи й щоденники; не моралізувати, не говорити надмірно [3].

У сім'ї здійснюється *фізичне, естетичне, трудове, розумове та моральне* виховання дітей, яке видозмінюється від віку до віку дітей та батьків.

До *засобів виховання* відносяться: слово, фольклор, авторитет батьків, праця, навчання, навколишня природа, домашній побут, національні звичаї і традиції, громадська думка, духовно-моральний клімат у сім‘ї, суспільний досвід, преса, радіо, телебачення, режим дня, література та мистецтво, книги, театри, музеї та виставки, ігри та іграшки, мітинги, демонстрація, фізкультура, спорт, свята, обряди, символи, атрибути, реліквії тощо.

Особливе місце в сімейному вихованні посідає *морально-духовне.* Останніми роками в багато сімей прийшло релігійне виховання з його культом людського життя і смерті, з повагою до загальнолюдських цінностей, з безліччю таїнств і традиційних обрядів.

Методи родинного виховання – способи, за допомогою яких здійснюється цілеспрямований педагогічний уплив батьків на свідомість і поведінку дітей, на формування в них благородних якостей, на збагачення їх необхідним життєвим досвідом (М.Стельмахович).

У процесі сімейного виховання використовують такі *методи*: *особистий приклад; обговорення; довіра; показ; прояв любові; співпереживання; піднесення особистості; гумор; доручення; похвала; традиції; співчуття тощо. Д*обір методів здійснюється з урахуванням індивідуально-типологічних особливостей особистості та конкретних ситуативних умов.

Шляхи подолання конфлікту між батьками та дітьми здійснюється за допомогою методики *"Шість кроків".*

1-й крок - *визначення проблеми*. Виявляється причина неприйнятної поведінки дитини або дорослого. З цією метою найкорисніше уважно вислухати, а потім повідомити про свої потреби та переживання, використовуючи «Я – висловлювання». Цей крок завершується визначенням чи формулюванням проблеми.

2-й крок - *пошук можливих варіантів вирішення*. Шукати їх треба разом із дитиною. При цьому найкраще використовувати метод «*мозкового штурму*», коли пропонується будь-яка ідея і жодна з них не критикується.

3-й крок – колегіального обговорення та оцінка запропонованих варіантів рішення. Основний принцип: мають бути задоволені потреби обох сторін - і дитини, і дорослого.

4-й крок - *вибір найкращого варіанта*. Обраний оптимальний варіант, що задовольняє обидві сторони корисно зафіксувати письмово.

5-й крок - *вибір шляху виконання рішення*: Визначитись із тим, що треба зробити, хто нестиме відповідальність за той чи інший пункт угоди співіснування в сім‘ї.

6-й крок – *оцінка способу дії яка вирішує проблему.* При цьому корисно визначити: чи зникла проблема? Чи задоволені конфліктуючі сторони?

Практика показує, що використання цієї методики з урахуванням конкретних ситуацій дасть змогу розв'язувати конфлікти між батьками і дітьми [3].

Причини неправильного батьківського виховання.

Причини неправильного виховання найрізноманітніші. Часом це певні обставини в житті сім'ї, найчастіше – це низька педагогічна культура батьків. Нерідко основну роль відіграють порушення особистісних кордонів дітей батьками чи навпаки. На основі досліджень Е.Ейдеміллер встановив дві групи таких причин:

1. *Психологічні відхилення в характері самих батьків*. На усвідомлення батьками взаємозв'язку між особливостями свого характеру, стилем виховання спрямовується в цьому разі основна увага психотерапевта, шкільного психолога й педагога.

2. *Особистісні проблеми батьків, які вирішуються за рахунок дитини, підлітка*. У цьому випадку в основі порушень виховання лежить неусвідомлена потреба яку батьки і намагаються задовольнити за рахунок виховання підлітка. Перед психотерапевтом постає нелегке завдання виявити особисту проблему батьків, допомогти їм усвідомити її, зняти дію захисних механізмів, що перешкоджають такому усвідомленню.

До інших причин неправильного батьківського виховання належать:

1. *Розширення сфери батьківських почуттів*. Це джерело порушення виховання виникає найчастіше тоді, коли з якихось причин подружні стосунки між батьками мають порушення (наприклад, або чоловіка немає (помер, розлучений), або стосунки з ним не задовольняють того з батьків, хто відіграє основну роль у вихованні (емоційна холодність, невідповідність характерів та ін.)). Нерідко при цьому мама (рідше батько), самі того не усвідомлюючи, хочуть, щоб дитина, а пізніше підліток, став для них чимось більшим, ніж просто дитиною. Вони хочуть, щоб вона задовольняла хоча б частину потреб, які у звичайній сім'ї мають бути задоволені під час подружніх стосунків. Стосунки з дитиною, а пізніше з підлітком, стають винятковими, важливими для батьків.

2. *Перевага в підлітку дитячих якостей*. У цьому разі в батьків спостерігається прагнення ігнорувати дорослішання дитини, тим самим стимулювати в неї дитячі якості. Для таких батьків підліток усе ще «маленький». Розглядаючи підлітка в такій якості, батьки знижують рівень вимог до нього, створюючи й потураючи гіперпротекції (підвищене заступництво), стимулюючи розвиток психічного інфантилізму (відсталість розвитку, що характеризується збереженням у дорослого фізичних чи психічних рис дитячого віку).

3. *Виховна невпевненість батьків*. У цьому випадку через якісь психічні особливості батьків відбувається перерозподіл влади в сім'ї між батьками і підлітком. Батьки йдуть «на поводу» в підлітка, поступаються навіть у питаннях, у яких, на власну їхню думку, поступатися не можна. Це відбувається тому, що дитина хоче знайти до цих батьків підхід і використовує це, щоб домогтися ситуації «мінімум вимог – максимум прав». Такі батьки бояться впертості, опору дітей і знаходять досить багато приводів поступатися їм.

4. *Фобія втрати дитини. «Слабке місце»* - підвищена невпевненість батьків, боязнь помилитися, перебільшення уявлень про крихкість дитини, її хворобливість – усе це може розвиватися у зв'язку з історією народження дитини. Інше джерело – це перенесені важкі захворювання дитини, особливо якщо вони були тривалими. Стосунки батьків до підлітка в цьому випадку формуються під впливом накопиченого страху втрати дитини. Цей страх змушує одних батьків тривожно прислухатися до кожного побажання підлітка і поспішати з його виконанням, інших – дошкульно опікуватися ним.

5. *Нерозвиненість батьківських почуттів*. Виховання стає адекватним лише тоді, коли батьками рухають якісь досить сильні мотиви: почуття обов'язку, симпатія, любов до дитини, потреба «реалізувати себе» в дітях тощо. Слабкість, нерозвиненість батьківських почуттів нерідко трапляється в батьків підлітків із відхиленнями характеру. Водночас, це явище дуже рідко усвідомлюється такими батьками. Причиною нерозвиненості батьківських почуттів може бути відкидання самого батька в дитинстві його батьками, те, що він сам свого часу не отримував батьківського тепла. Іншою причиною можуть бути особливості характеру батьків. Батьківські почуття нерідко значно слабші в дуже молодих батьків. За важких, напружених умов життя на підлітка або перекладається значна частина батьківських обов'язків, або до нього виникає дратівливо-вороже ставлення. Для жінок з нерозвиненим батьківським почуттям досить характерні емансипаційні устремління.

6. *Проєкція на підлітка власних небажаних якостей*. Причиною такого виховання підлітка нерідко є те, що і в підлітку батьки бачать риси, які відчувають, але не визнають у самому собі. Це виражається в агресивності, схильності до лінощів, потязі до алкоголю тощо. Такі батьки багато та охоче говорять про свою непримиренність і постійну боротьбу з негативними рисами та слабкостями підлітка, про заходи та покарання, які

вони у зв'язку з цим застосовують. У висловлюваннях батьків відчувається недовіра до дитини, нерідкі інквізиторські інтонації з характерними прагненнями в будь-якому вчинку з'ясувати справжню негативну причину. Цією причиною найчастіше буває якість, з якою батьки неусвідомлено борються.

7. *Внесення конфлікту між подружжям у сферу виховання*. Конфліктність у взаєминах між подружжям – це нерідке явище навіть у відносно стабільних сім'ях. Часто виховання перетворюється на «поле битви» конфліктуючих батьків. При цьому різниця в думках батьків частіше буває діаметральною: один наполягає на суворому вихованні, інший же батько схильний «жаліти» підлітка. Характерний прояв – висловлення невдоволення виховними методами одного з подружжя щодо дій іншого. При цьому кожного з них цікавить не стільки те, як виховувати дитину, скільки те, щоб з‘ясувати хто правий у виховних суперечках [4].

П. Лесгафт визначив умови, за яких дитина може стати «ідеальною нормальною особистістю». До цих умов він відносить: наявність високоморального вихователя. Він навчає міркувати, бути правдивим, щоб слово не розходилося з ділом; регулярна і радісна праця поруч із дитиною; виключення крайнощів із життя дитини: злиднів і розкоші, безладної їжі, тютюну, алкоголю тощо; гармонійний розвиток здібностей дитини; поступовість і послідовність у вихованні.

Форми педагогічної взаємодії закладу освіти із сім'єю.

Дослідження психологів і педагогів, практика роботи закладів освіти дозволяє виокремити низку умов, які забезпечують ефективність виховання у сім‘ї.

- О*бізнаність батьків щодо позитивних і негативних сторін своїх дітей*: що читають, чим цікавляться, які доручення виконують, яких труднощів зазнають, яке ставлення до однокласників, дорослих, молодших, що найбільше цінують у людях тощо.
- *Особистий приклад батьків, їх авторитет, характер стосунків у сім’ї.* За В.Сухомлинським та А.Макаренком для завоювання та підтримки авторитету важливо, щоб батькам була притаманна педагогічна тактовність.
- *Спільна діяльність, розумне спілкування*
- *Педагогічна культура батьків*. Педагогічна культура батьків передбачає засвоєння досвіду виховання дітей у сім‘ї, національних

традицій, що вимагає організації педагогічної просвіти батьків і стимулювання педагогічної самоосвіти з метою підвищення ефективності педагогічної діяльності в сім‘ї.

В.Сухомлинський вважає, що «педагогіка повинна стати наукою для всіх – і для вчителів, і для батьків». Саме тому процеси педагогізації сучасної сім‘ї є найдієвішим шляхом забезпечення ефективного сімейного виховання особистості.

Сутність *форм педагогічної взаємодії* закладів освіти із сім'єю неможливо визначити без їхніх функцій і розв'язуваних відповідних завдань.

Зокрема, *функції закладів освіти*: ознайомлення батьків зі змістом і методикою освітнього процесу, що організовується та реалізується ЗЗСО; психолого-педагогічна просвіта батьків; залучення батьків до спільної з дітьми навчальної та виховної діяльності; коригування виховання в сім'ях окремих здобувачів; взаємодія з громадськими організаціями щодо кореляції у разі потреби чи підсилення виховної ролі сім‘ї.

Доцільно «прив'язувати» форми взаємодії закладів освіти із сім'єю до *основних її напрямів*: педагогічна діагностика сім'ї; психолого-педагогічна просвітницька діяльність та навчання батьків; педагогічна самоосвіта батьків у сфері сімейного виховання; спільна діяльність у тріаді «педагог - діти – батьки»; моніторинг результативності педагогічних взаємовідносин із сім'єю.

Форми педагогічної взаємодії закладів освіти із сім’єю: батьківські збори, конференції, індивідуальне консультування, відвідування вдома, тренінги, дискусії, круглі столи, усні журнали, практикуми, батьківські ринги, батьківські читання, ділові ігри тощо.

Умови досягнення успіху під час реалізації форм педагогічної взаємодії закладів освіти з сім'єю: у взаємодіючих суб'єктів повинна бути сформована готовність до діяльності, вони повинні усвідомлювати її мету; суб'єкти, що взаємодіють, мають прагнути діяти спільно; здійснення колективного планування спільної діяльності та спілкування (як специфічного виду педагогічної взаємодії); визначення організаторів, що координують таку взаємодіяльність; надання доручень окремим батькам (групам, батьківському активу-комітету) з урахуванням їхніх інтересів та можливостей; створення ситуації, які розвивають особистість, яка виховує!

Кожна з форм дає ефект, якщо застосовується з урахуванням *цільового призначення,* а саме: сприяє інтеграції батьків в освітнє середовище закладу освіти, розвитку виховного потенціалу сім'ї; націлює на індивідуальну підтримку окремих родин; забезпечує постійний взаємозв'язок із батьківською громадськістю, зі службами допомоги неблагополучним сім'ям, дітям з особливими потребами тощо. З огляду на це класному керівникові необхідно володіти арсеналом форм взаємодії з сім'єю та методикою їх упровадження.

Особливої турботи з боку класного керівника потребує вибудовування індивідуальної роботи із сім'єю (бесіда, консультування: безпосереднє, опосередковане (телефонне, онлайн)); забезпечення методичними матеріалами; залучення окремих батьків до спільної діяльності з дітьми для виконання конкретного доручення тощо.

Модернізація форм, зокрема педагогічної взаємодії – це процес неперервний проте має деякі загальні механізми, тобто те, що регулює процес, є його рушійною силою. До таких стосовно педагогічної взаємодії належать: чітке визначення концептуальних ідей (задуму) її конструювання, цілей і завдань з урахуванням вимог сучасної ситуації; визначення учасників, діагностика їхніх потреб; виокремлення компонентів спільної діяльності «педагог – сім'я» (мотиваційно-потребовий, змістовний, технологічний, організаційний, результативний); реалізація наміченої програми за допомогою системи засобів, форм,прийомів; моніторинг результатів.

Основні *напрями взаємодії закладів освіти із сім'єю*:

1) педагогічна діагностика сім'ї, спрямована на вивчення дитячо-батьківських стосунків, інтересів і потреб батьків у психолого-педагогічній допомозі та підтримці, задоволеності сім'ї взаємодією зі школою, її результативністю;

2) психолого-педагогічна просвіта і навчання батьків, що передбачає вдосконалення педагогічної культури батьків, розвиток виховного потенціалу сім'ї;

3) індивідуальна психолого-педагогічна допомога сім'ї з урахуванням її типу;

4) спільна діяльність у системі «педагог-діти-батьки», яка зорієнтована на вивчення батьків у варіативних природних умовах і дає

змогу порівнювати батькам своїх дітей з іншими, надавати допомогу їм і класному колективу, що дає змогу збагачувати власний педагогічний досвід.

Педагогічна діагностика сім'ї: призначення та види.

Педагогічна діагностика – це процедура вивчення стану (ступеня розвитку) учасників педагогічного процесу, педагогічної діяльності, педагогічної взаємодії за допомогою системи діагностичних засобів. При цьому вивчення ефективності базується відповідно до принципів: *теоретична об рунтованість (знання предмета, його вивчення); інформованість (наявність різноманітних даних про об'єкт діагностування); об'єктивність (абсолютна неупередженість); конфіденційність (інформація має бути доступною лише тим, кому призначена); структурність та цілісність (отримані результати за кожним із показників аналізуються в контексті взаємозв'язку, взаємовпливу тощо, що створює можливість цілісно досліджувати процес, явище, яке вивчається).*

Доцільно *діагностику у сфері педагогічної взаємодії закладу освіти з сім'єю* спрямувати на вивчення: загальних відомостей про сім'ю (склад, умови життя, освіту батьків, традиції сім'ї тощо); особливостей виховання дитини, специфіки дитячо-батьківських стосунків, батьківського ставлення до дітей; бажання, можливостей та готовності батьків учнів взаємодіяти зі школою, їхньої задоволеності конкретним видом спільної діяльності, спілкування як специфічного виду діяльності; педагогічної культури батьків як показника рівня виховного потенціалу сім'ї, їхнього виховання, а також їхнього потенціалу.

Види діагностики: *нормативна,* спрямована на оцінювання стану педагогічного явища, процесу (рівень професійної діяльності педагога за тим чи іншим напрямом взаємодії із родиною, володіння певною технологією, задоволеність сім'ї взаємодією зі школою тощо); *динамічна* (орієнтована на оцінювання через порівняння результатів, отриманих у процесі нормативної діагностики).

Функції педагогічної діагностики: інформаційна, оціночна, формувальна (управлінська). Вони реалізуються за дотримання низки умов: цілісності вивчення (об'єкта, явища, процесу); комплексності в застосуванні методів діагностики; об'єктивності, безперервності.

Методи педагогічної діагностики сім'ї.

Використання діагностики у сфері педагогічної взаємодії із сім'єю спрямоване, з одного боку, на отримання інформації про сім'ю, а з іншого боку - на оцінювання рівня продуктивності взаємовідії із сім'єю. Відповідно до поставлених цілей і завдань діагностичних дій добирають ті методи які є найприйнятнішими: спостереження, опитування (анкета, тест, інтерв'ю), бесіда, діагностичний експеримент у вигляді педагогічних ситуацій, недописана теза (речення та ін.).

Спостереження. Може бути *короткочасним* (спостереження за батьками та дитиною, їхніми взаємовідносинами в процесі якогось свята), *тривалим* (протягом тижня, місяця, півріччя тощо, оцінюються взаємовідносини батьків, однолітків, однолітків, однолітків, оцінюються взаємини з батьками, з однолітками).

Незалежно від часових меж завжди ставиться мета (за чим спостерігати, за яких умов це робити тощо). Обов'язковим є план спостереження та коротка фіксація отриманих даних із максимальною точністю (що відповів, як вчинив, що запропонував тощо), не рекомендується записувати дані в присутності випробовуваних. Рекомендується підготувати спеціальну схему спостереження, до якої слід додати схему спостереження, куди того ж дня заносяться отримані факти. Зроблений висновок бажано в процесі бесіди звірити з висновками інших (матері, батька, самої дитини), при цьому не порушуючи педагогічної етики. Оскільки на основі спостереження не завжди можна отримати достовірні дані (складно з'ясувати мотиви поведінки, причину вчинку), доцільно застосовувати спостереження у поєднанні з іншими методами, наприклад, бесідою.

Бесіда. Дозволяє глибше вникнути в суть проблеми, зібрати необхідні дані. До бесіди слід ретельно готуватися. Добре, коли вона проходить у вигляді довірливої розмови, має місце дискусія, суперечка. Бесіда досягає успіху, якщо з респондентом установлено позитивні стосунки, педагог для нього авторитет, дотримується такту в спілкуванні, вміє змінювати свою позицію, виходячи із ситуації; результати фіксуються після розмови. Важлива мета бесіди, знання особливостей характеру, темпераменту співрозмовника, його особистісних якостей, підготовленість до бесіди респондента і, загалом, його ставлення до школи.

Опитування здійснюється у формі інтерв'ю, анкети, тесту.

нтерв'ю – це усне опитування, яке допомагає дізнатися думку кількох або групи батьків учнів з одного/кількох питань.

Анкета є письмовою формою опитування, що охоплює необхідну кількість респондентів. Дозволяє зібрати великий обсяг матеріалу, для достовірності даних доцільна без зазначення прізвищ. Застосовують закриті (вибрати варіант відповіді) і відкриті (прийнятний будь-який варіант відповіді, що відповідає позиції респондента) анкети. Вимоги: точно формулювати запитання, уникати великої кількості складних запитань; запитання мають відповідати рівню підготовленості респондентів; у змісті запитань має бути взаємозв'язок; гарне стилістичне оформлення.

Тест – це стандартизоване завдання, іноді виражене в запитаннях, бажано коротких, що передбачають вибір відповіді чи підкреслення відповіді, недописана теза (або речення). Потрібне ретельне наповнення змістовної сторони, щоб отримати потрібний результат. Тест стає ефективним, якщо компетентно складений.

Психолого-педагогічна просвітницька і навчальна діяльність закладу освіти із сім'єю: *цілі-завдання, умови ефекти.*

Психолого-педагогічна просвіта і навчання – це одне з найважливіших завдань, яке має реалізовуватися педагогічним колективом ЗЗСО. Термін «просвітництво» у словникових джерелах визначається як інформування, передача знань, їх поширення; різновид освітньої діяльності; один із традиційних напрямів взаємодії педагогів закладу освіти та батьків учнів; процес пропагування й розповсюдження культури, знань через спеціальне навчання та відносно самостійний і вільний вибір індивідами повідомлюваної інформації.

Цей процес треба розглядати не тільки як передаванн батькам певних знань з питань сімейного виховання, а й як навчання їх умінь застосовувати ці знання на практиці, що підтверджує неподільність понять «просвітництво» і «навчання».

Цілями психолого-педагогічної просвіти та навчання батьків є: допомога батькам в оволодінні знаннями та вміннями, які сприяють оптимізації виховної діяльності сім'ї та спрямовані на різнобічний розвиток дитини, її соціалізацію; формування позитивного батьківського ставлення до дітей, суть якого становлять: любов до дитини, батьківська позиція (установка), стиль виховання; удосконалення виховного потенціалу сім'ї з урахуванням його динамічності, відповідності соціокультурній ситуації, а також відповідного ставлення до дитини, її виховання.

На підставі цих цілей формулюються завдання (В.Богословська):

- збагачувати батьків знаннями в галузі педагогіки та психології, популяризувати та роз'яснювати практичну цінність результатів новітніх педагогічних і психологічних досліджень;

- регулярно проводити зустрічі батьків, членів сім'ї з педагогами соціальними, педагогами, психологами, психіатрами;

- налагоджувати широкий обмін досвідом сімейного виховання;

- пропагувати кращий індивідуальний досвід батьків у вихованні дітей, досягнення в самовдосконаленні, враховувати під час побудови системи психолого-педагогічної просвіти та навчання потреби й побажання батьків.

Реалізація цих завдань дає можливість класним керівникам, соціальним педагогам та іншим фахівцям допомогти батькам подолати невпевненість у своїх силах і можливостях як вихователь, поліпшити стосунки дітей і батьків, звести до мінімуму негативні явища в сім'ї, зменшити негативний вплив суспільства на дитину тощо. Досягнення таких результатів буде можливим тільки тоді, якщо батькам буде своєчасно надаватися допомога класного керівника через кваліфіковано організовану їхню просвіту та навчання.

Форми просвітницької педагогічної взаємодії закладів освіти із сім'єю.

До форм психолого-педагогічної просвіти та навчання батьків на рівні класної спільноти належать: *батьківські збори, міні-лекція, практикум, п'ятихвилинка ерудитів, конференція.*

Батьківські збори мають проводитися систематично, інакше успіху не буде досягнуто. На зборах обговорюються питання виховання, що стосуються всіх батьків. Щоб матеріал, який підноситься, з цікавістю був сприйнятий батьками, необхідно, щоб він був представлений на відповідному науково-методичному рівні з уникненням інтелектуального бар'єру.

Вимоги: доцільно проводити щомісяця; спільно з батьками підготувати приміщення; до перших зборів важливо підготувати візитівки батькам, щоб вони швидше познайомилися; чітко визначити регламент зборів; дотримуватися правил культури поведінки; спираючись у розмові з батьками на їхню думку, судження, намагатися вивести учасників на правильну позицію у розв'язанні того чи іншого питання; враховувати пропозиції досвідчених батьків, чия думка в колективі є авторитетною;

використовувати доступну лексику; дотримуватися конфіденційності інформації.

Міні-лекція займає небагато часу, тому вона має успіх у батьків. До неї необхідно ретельно готуватися, бо за нетривалий відрізок часу (20-25 хвилин) необхідно висвітлити суть проблеми, зацікавити батьків, включити в розмову тощо. Передбачає розмову за конкретною темою, повинна мати чітку мету, а методика прочитання повинна відповідати рівню готовності батьків до її сприйняття, осмислення, а також сприяти розширенню світогляду у сфері сімейного виховання.

Основною метою *практикуму* є навчання батьків позитивної взаємодії з дітьми через опанування певними вміннями. Практикум передбачає програвання, обговорення реальних ситуацій із життєвого досвіду, пошук правильних рішень. Педагогу необхідно пропонувати для розв'язання і неконфліктні ситуації, оскільки в більшості випадків батьки вважають за краще розбирати конфліктні ситуації.

Вимоги до проведення практикуму:

- з'ясувати у батьків питання, що їх найбільше хвилюють, та об'єднати їх у відповідні тематичні блоки;

- складні питання, проблеми не слід виносити на практикум, їх потрібно пропрацювати з батьками індивідуально;

- дібрати запитання односпрямованого характеру;

- звернути увагу на дотримання учасниками обговорюваних проблем етичних форм поведінки;

- завершити практикум необхідно відповідними рекомендаціями, якщо розглядалась одна проблема, а якщо кілька, то систематизувати поради-рекомендації по кожній із проблем, що обговорюються;

- розробити рекомендації з кожної проблеми.

П'ятихвилинка ерудитів є однією з конкурсних форм. Молодим фахівцям найкраще проводити не як змагання, а під час батьківських зборів без попередньої підготовки батьків оголосити «хвилинку ерудитів». Педагогу слід заздалегідь підготувати 3-5 запитань з певної проблеми. Проведення такої форми сприяє розширенню світогляду батьків, удосконалює педагогічну культуру, викликає інтерес до самоосвіти, згуртовує батьківський колектив, мотивує до ефективної взаємодії. Необхідно схвалювати активність батьків, їхні пізнання.

Основні цілі *конференції* - вдосконалення педагогічної культури батьків, обмін позитивним досвідом сімейного виховання. Поширинеми є три види конференції: з обміну досвідом виховання, читацька, прес-конференція. Будь-який вид конференції потребує ретельної підготовки педагога та батьків.

Особливості просвітництва та навчання членів родини в мікрогрупах.

Група - сукупність людей, об'єднаних спільними інтересами. До мікрогрупи входить не більше 3-5 осіб. Створюється можливість глибше розібратися в проблемі, вирішення якої цікавить усіх учасників.

У мікрогрупі всі батьки перебувають на одному рівні - у них у всіх одна й та сама проблема, але виражена різною мірою. Тому всі учасники почуваються комфортно, не соромляться ставити запитання, ділитися досвідом. *Форми психолого-педагогічної просвіти і навчання батьків на рівні мікрогрупи:* бесіда, батьківський клуб, тренінг, брейн-ринг, групи саморозвитку.

Бесіда дає змогу зблизити батьків, які можуть порадитися одне з одним. До бесіди слід ґрунтовно підготуватися, вміти вивести батьків на відверту розмову, допомогти дійти правильного рішення. Якщо батьки недостатньо обізнані з обговорюваним питанням, то доцільно першу бесіду найкраще почати з короткої розповіді (до 10 хвилин) про сутність проблеми, причини її появи та шляхи вирішення. Тривалість бесіди зазвичай не перевищує 25 хвилин, однак це залежить від настрою батьків, їх активності, бажання більше дізнатися про проблему.

Батьківський клуб включає групу батьків-ентузіастів, об'єднаних спільною метою, інтересами, бажанням допомогти дітям, один одному, а також з метою підвищення рівня виховного потенціалу сім'ї. Склад клубу має бути обмеженим, постійним (від 8 до 10 сімей). Батьки молодших школярів можуть об'єднуватися з різних класів, оскільки в дітей цього віку девіації в поведінці не виражені яскраво.

Робота спрямована на вдосконалення знань і вмінь батьків у сфері сімейного виховання, спілкування батьків і дітей, а також важливим є те, що такі сім'ї мають змогу відпочити від повсякденної метушні домашнього життя, спілкуючись із людьми, які мають схожі проблеми, з'являється можливість обмінятися досвідом, думкою щодо вирішення питань взаємодії в сім'ї.

Тренінг передбачає навчання батьків умінь надати допомогу в тій чи іншій сфері діяльності, спілкування. Успіх досягається, якщо педагог, який виступає в ролі тренера, добре володіє методикою проведення, дотримується організаційних вимог, вміє привернути увагу учасників.

Здійснення тренінгу ґрунтується на *принципах системності* (система занять), *діяльнісної сутності змісту* (переважають дії, а не розмови), *необхідності та достатності* (дотримання часових рамок, дотримання міри при плануванні змісту).

Умови ефективності тренінгу: чітко поставити мету групової роботи; визначити, яке місце в програмі тренінгу відводиться конкретному заняттю; продумати змістовний бік; визначити приміщення, необхідне приладдя, оптимальну кількість учасників; тривалість заняття - до 45 хвилин з поступовим наростанням від заняття до заняття - до 60 хвилин; обов'язкове підбиття підсумків.

На участь у *брейн-рингу* відгукуються здебільшого батьки, які бажають долучатися до взаємодії зі школою, які виявляють активність у всіх справах, починаннях, що стосуються їхньої дитини. Відмінність цієї форми роботи в тому, що батьки можуть перевірити рівень своєї психолого-педагогічної культури, розширити її діапазон, якщо необхідно, долучитися до самоосвіти. *Вимоги*: вибір теми, складання запитань для обговорення в командах; розподіл ролей: ведучий, журі, команди (до 6-8 осіб у кожній); попереднє визначення командами назви, емблеми, девізу; оголошення правил; після закінчення - підбиття підсумків, нагородження.

Групи саморозвитку популярності набули за кордоном, де працюють за різними програмами. Обговорюються ті самі питання, що в мікрогрупах у школі. Різниця в тому, що батьки самі підбирають зручніше місце проведення заняття, керівника, обирають зручний час, який може не бути стабільним. За необхідності можуть домовлятися з фахівцями по роботі з проблемами сімейного виховання. До групи входить не більше 3-4 осіб.

Форми просвітництва і навчання в контексті індивідуальної роботи.

Налагодження контакту з родиною – це процес складний і тривалий. Іноді батьки відмовляються від індивідуальної роботи з педагогом. Потрібно акуратно, ненав'язливо, тактовно спробувати з'ясувати причину під час бесіди запропонувати допомогу.

Важливим є вибір форми взаємодії. *ндивідуальні форми роботи:* Індивідуальна бесіда включає дві частини: тактичну та змістовну. Тактична: необхідно ретельно готуватися; дотримуватися комунікативних правил; заохочувати ініціативу батьків розповісти про свою дитину, хвалити. Якщо питання проблемне, то під час бесіди батькам необхідно дати загальні рекомендації; спробувати розв'язувати проблеми разом із дитиною, надаючи допомогу. Задум змістовної складової бесіди залежить від суті проблеми, яка чітко має усвідомлюватися педагогами та батьками.

Відвідування сім'ї. Цілі: 1) познайомитися з умовами життєдіяльності дитини, членами сім'ї, встановити з ними контакт; 2) узгодити позиції у вихованні дитини, особливо проблемної, переконати батьків у необхідності виконання вимог, які сприятимуть нормалізації життя дітей у сім'ї, захисту їхніх прав і свобод. Важливим є дотримання правил етикету; прояв турботи про дитину; розповідь про позитивні дії дитини; прагнення до домовленості щодо спільної діяльності задля благополуччя дитини. Важливо враховувати рівень конфліктності сім'ї, не сперечатися, не проявляти зайвих емоцій.

Консультування є однією з найефективних форм. Батьки з цікавістю звертаються по допомогу, хочуть отримати корисні поради. Не всі одразу розуміють, що розв'язання проблемних питань процес не легкий, покроковий, який потребує часу та сил педагога і клієнта. Консультант повинен уміти встановити контакт із батьками, зібрати якомога більше інформації про дитину, поставити мету, щоб вона була зрозуміла для консультанта і батьків, виробити рішення і визначити передбачуваний результат. Телефонне консультування дає змогу надавати деякі поради, обговорювати питання співробітництва школи та сім'ї.

Письмове звернення до батьків – це опосередкована форма, спрямована на створення в сім'ї позитивної атмосфери завдяки повідомленню, яке викликає позитивні емоції, радість, єднання сім'ї. Для повідомлення характерні: стислість у викладенні, довільний вибір оформлення, у суті змісту - тільки позитив, наприклад, повідомлення про успіхи дитини.

Пам'ятка-рекомендація. Вимоги: коротке, але змістовне формулювання; невеликий обсяг; вручається батькам із урахуванням їхньої зацікавленості у розв'язанні проблеми; для батьків, які не сприймають цю форму роботи, потрібно шукати інші.

Кейс «Калейдоскоп порад» призначений для певного типу сімей, що зазнають труднощів у вихованні дитини. Педагоги роблять добірку матеріалів (статті, ксерокопії з психолого-педагогічної літератури, методичні рекомендації, буклети тощо). До поповнення кейсу залучаються батьки з урахуванням їхніх можливостей (від ксерокопіювати, сформатувати за розділами тощо). Головне, щоб батьки аналізували вміст, застосовували в сімейному вихованні, прагнули домогтися позитивного результату у розв'язанні проблеми. Папки зберігаються в архіві сім'ї. Після розв'язання проблеми можуть бути повернуті педагогу з метою передачі іншій родині.

Прочитайте й обговоріть. Інформація розміщується в «Куточку для батьків», де виставляються доступні для читання батьками літератури з проблем виховання.

Буклет це один із найбільш затребуваних форм подання інформації батькам, вирізняється барвистістю оформлення, стислістю у викладі матеріалу. Дозволяє працювати в будь-якому місці, тиражувати, що дає можливість для створення в сім'ї хорошої методичної скарбнички з проблем, які цікавлять. Сприяє залученню батьків до педагогічної самоосвіти.

Один із напрямів розвитку педкультури батьків є самоосвіта, яка є похідним високого рівня свідомості батьків, розуміння та прагнення вдосконалюватися в питаннях педагогіки сім'ї, сімейного виховання. Проте одного зовнішнього впливу на батьків недостатньо, щоб певні знання та вміння стали для них особистісно значущими.

У зв'язку з цим К.Гребеннікова виокремлює принцип поєднання психолого-педагогічного просвітництва і навчання батьків з їхньою самоосвітою. Самоосвіта – це здатність навчатися самостійно, систематично і цілеспрямовано засвоювати необхідний матеріал, цілеспрямована пізнавальна діяльність, керована самою особистістю.

Відомості, інформація, опрацьовані людиною самостійно з урахуванням її потреб, інтересів, засвоюються осмислено, набуваючи особистісної значущості, а також краще застосовуються на практиці у вигляді власного знання.

Під час надання батькам допомоги в самоосвіті педагогу потрібно знати рівень психолого-педагогічних знань і вмінь батьків; наявність педагогічної літератури в домашній бібліотеці; можливості батьків для

самоосвіти в умовах сім'ї; прагнення й готовність до цього виду самостійної діяльності; тип сім'ї, стиль сімейного виховання з метою адресної допомоги в самоосвіті; інтереси й потреби батьків у педагогічній допомозі. Стимулюючу роль у залученні батьків до самоосвіти відіграють і ті форми, які реалізуються на груповому рівні.

Пам'ятка-рекомендація, підготовлена у вигляді буклету, книжки-розкладки (долучати батьків до виготовлення). Інформація дається в компактній формі, легко піддається обговоренню. Корисна тим, що до її змісту можна неодноразово звертатися. Для складання такого ресурсу необхідно звертатися до книг енциклопедичного характеру. Матеріал має бути поданий у пам'ятці без спотворень і в стислій формі.

«Візьміть напрокат» видаються додому педагогічні видання, що сприяє заміщенню їхнього дефіциту в родині. Із цією метою в класі створюється спеціальний фонд книг, ведеться робота зі стимулювання педагогічного пізнання батьків. Вивчення такої літератури дає змогу батькам заглибитися в сутність спеціальної термінології, співвіднести свої методи, прийоми виховання з тими, що рекомендують учені та практики, замислитися над нагальними питаннями.

Аудіопрокат. Фахівці (педагог-психолог, педагог соціальний тощо) записують на аудіокасету міні-лекції з певної теми, а батьки беруть напрокат і прослуховують у будь-який зручний час.

«Батьківська газета». Це періодичне рукописне видання, в якому висвітлюються питання розвитку, виховання дитини, популяризуються значущі спільні справи школи та сім'ї, аналізуються результати спільної діяльності. Зміст газети формується з урахуванням проблем, що мають місце в конкретному класі. Активну участь у створенні беруть батьки.

«Калейдоскоп порад» - це форма відрізняється своєю специфічністю, призначена лише для певного типу сімей (неповна, конфліктна тощо). Розробляючи форми, педагогу необхідно знати рівень педкультури батьків, бажання і готовність її вдосконалювати.

Виховний потенціал спільної діяльності в системі «педагог-діти-батьки». Спільна діяльність дітей і членів родини, батьків – це виховне середовище, що сприяє розвитку дитини, основа співдружності дітей і соціально значущих дорослих (педагог, батьки) як вищого рівня їхньої взаємовідії. Кожен учасник повинен діяти як рівноправний виконавець і активний співорганізатор.

Спільна діяльність в системі «педагог-діти-батьки» дає змогу поліпшити співробітницькі стосунки дітей і батьків, які переносяться в сімейне середовище; батькам краще пізнати своїх дітей з позитивного боку, порівняти їхні дії з діями однолітків; від старших передавати вміння й навички молодшим у різних видах діяльності; батькам удосконалювати рівень педкультури; створювати традиції в організації життєдіяльності молодших і старших на радість собі й людям, що створює позитивний настрій; проєктувати шкільно-сімейну систему виховного середовища як рішення для розвитку дітей.

Домогтися ефективності спільної діяльності «педагог-діти-батьки» можна, якщо: сприяти розвитку й закріпленню певних цінностей у класному колективі; впливати на емоційну сферу всіх учасників; створювати основу для позитивного спілкування; сприяти духовному, моральному зростанню дітей, педагогів і батьків. Усе це вирішується через відповідний зміст діяльності, її форми. Умови реалізації: постановка мети, окреслення перспективи, формування готовності учасників; колективне планування діяльності; орієнтація на співпрацю старших і молодших; аналіз результатів.

Форми спільної діяльності:

Захід, організовується з метою безпосереднього впливу на учасників у процесі зустрічей із цікавими людьми, екскурсій, спектаклів, бесід тощо. значущість у тому, що старші та молодші спілкуються, оцінюють навколишню дійсність, розширюють знання про неї.

Свято – це комплексна форма спільної діяльності, спілкування дітей і дорослих, стрижнева форма діяльності класного колективу, у взаємозв'язку з якою доцільно організовувати колективну творчу діяльність, ігри, екскурсії тощо.

Поряд із цим, свято – це своєрідний, сповнений несподіванок, сюрпризів, експромтів спектакль, що розгортається в різних умовах; це активні стосунки людей, їхня творча участь в організації та проведенні святкування; комплекс пізнавальних, спортивних, ігрових справ, головне в кожній з яких творчість.

Колективна творча діяльність є основою методики колективної діяльності, розроблена Івановим, замислюється, планується, організовується й аналізується його учасниками спільно. Місить такі *етапи* (попередня робота, планування, підготовка, здійснення, аналіз, продовження в інших справах).

Гра один із найважливіших видів діяльності. Рекомендується звернути увагу на пізнавальні ігри в навчальний і позанавчальний час. Позитивність їх у тому, що їх створюють самі діти, спільно з батьками.

Роль спільної діяльності: діти отримують певну частку сприймаючого впливу, виявляють власні здібності та самоствердjуються в колективі; батьки краще пізнають своїх дітей, поліпшуються партнерські стосунки в системі «педагог - діти – дитина», з'являється спільна радість та турбота один про одного на основі спільних справ.

Моделювання педагогічної взаємодії закладу освіти із сім‘єю проходить *етапи*: моделювання-конструювання та проєктування. Моделювання має безліч функцій: гностична, прогностична, управлінська, формувальна, перетворювальна. У моделюванні особливе значення займають принципи та умови: фундаментальний, міцність, визначеність, об'єктивність тощо.

Проєктування – це особливий вид етап педвзаємодії, розуміється як складова частина моделювання. Етапи: діагностика реальності, формування певних смислових цілей, створення образу результату, поетапне планування спільної діяльності, поетапна експертиза.

Вимоги: широта (охоплення), структурно-змістовність моменту; інтенсивність; мобільність (якісно-змістовний рівень); усвідомлюваність і стійкість (якість). Величезну роль відіграє управління реалізацією моделі.

Щодо моделювання існують правила: критерії факту; критерії якості (продуктивності): відповідність моделі поставленим цілям і завданням, що розв'язуються в школі, спрямовані на освітнє середовище, що розвивається, викликають гарний емоційний настрій, рівень педкультури батьків.

Моделювання характеризується: виявленням ресурсу саморозвитку, що дає змогу коригувати наявні проблеми й труднощі за рахунок самовдосконалення учасників освітньої системи (Л.Лур'є); технологіиєю системного аналізу складних (багатоелементних, поліструктурних тощо) систем, функціонування яких багато в чому залежить від великої кількості внутрішніх та зовнішніх чинників (М.Тарський); розробленням цілей або спільної мети створення педагогічних систем, процесів чи ситуацій, а також основних шляхів їхнього досягнення (О. Столяренко).

Як зазначає В.Лур'є це е дає змогу виявити те, що в оригіналі приховано, не завжди легко проглядається тощо, хоча створена модель, з одного боку, має бути схожою на оригінал, а з другого оже відкривати нові

його властивості, можливості подальшого вдосконалення. Особливу значущість у моделюванні мають концептуальні його підвалини (задум, ідея, погляди розробників, які мають вирішальне значення для практичного впровадження об'єкта, який ініціюють тощо).

Принципи моделювання: 1) вибудовування взаємодії «педагоги - батьки – діти» на засадах діяльнісного, системного, аксіологічного, середовищного підходів до спільної діяльності, спілкування суб'єктів; 2) створення освітнього середовища, що розвивається, та яке забезпечує продуктивну педагогічну взаємодію з сім'єю на засадах планованої мети й результату; 3) наповнюваність компонентного складу моделі (мотиваційно-цільового, змістовного, технологічного, рефлексійно-оцінювального) з урахуванням його трирівневого представлення.

Основи конструювання моделі педвзаємодії закладу освіти з сім'єю.

Конструювання моделі педагогічної взаємодії із сім‘єю розглядається як процес, націлений на розвиток цього виду діяльності педагогів і сім'ї, механізмів її реалізації. Ця модель дає змогу на основі нової інформації вивчати її елементи (цілі-завдання, компоненти діяльності суб‘єктів, результат тощо), їхнє призначення, взаємозв‘язок. Під час конструювання моделі враховують головну характерологічну її особливість – це націленість на розвиток перетворювальної діяльності педагогів, батьків у сфері виховання дитини, надання їм психолого-педагогічно супроводу та підтримки з урахуванням проблем, що виникають. Кожна із соціально-педагогічних систем має певний тип моделі, який відображає освітню практику в цілому, а також її окремі структурні елементи.

Контрольні питання та завдання:

1.*Що таке сім’я?*

2 Назвіть функції сім'ї.

3. Що розуміється під структурою сім'ї?

4. Які чинники впливають на сімейні порушення структури сім'ї?

5. Які тенденції сучасного сімейного виховання?

6. Назвіть принципи сімейного виховання.

7. У чому полягає зміст сімейного виховання?

8. Яким чином можна подолати конфлікти між батьками та підлітками?

9. Назвіть основні причини неправильного виховання дитини.

10. У чому полягає сутність виховання дитини за П.Лесгафтом?

11. Що становить зміст родинного виховання?

12. Які функції сім'ї та обов'язки членів родини?

13. Охарактеризуйте засоби успішного сімейного виховання.

14. Розкрийте сутність і зміст форм педагогічної взаємодії закладів освіти з батьками.

15. Традиційні особливості української родини.

16. У чому причини конфліктів батьків і дітей у сучасних соціально-економічних умовах?

17. Які методи роботи з батьками є ефективними у формуванні педагогічних знань, умінь щодо виховання дітей?

Література:

1. Академічний тлумачний словник української мови. http://sum.in.ua/s/sim.ja
2. Актуальні проблеми підготовки сучасного педагога: теорія, історія, практика : матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції, (м. Умань, 24 листопада 2021 р.) / гол. ред. Бойченко В. В. Умань : ВПЦ «Візаві», 2021. 240 с.
3. Алєксєєва, С. (2022) Теоретичні і методичні засади проєктування моделей індивідуалізації навчання. Альманах науки. 2 (53). 17–20. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/730030
4. Алєксєєва, С. (June 26–28, 2022) Організація освітнього процесу в старшій профільній школі в умовах непередбачуваних глобальних впливів In: Scientific Collection «InterConf»: with the Proceedings of the 10th International Scientific and Practical Conference «International Forum: Problems and Scientific Solutions» CSIRO Publishing House, c. Melbourne, Australia, 102-108 URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731128
5. Алєксєєва, С. Дидактика в умовах інформатизації освіти. Академічні студії. Серія «Педагогіка», 2021. 4 (1). 25–30. https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.4.1.4
6. Базелюк В.Г., Кубіцький С.О., Михайліченко М.В., Михнюк С.В. Техніка управлінської діяльності : навчальний посбіник. К.: Міленіум, 2022. 424 с.

7. Балановська Т.І., Гогуля О.П., Кубіцький С.О., Михайліченко М.В., Троян А.В. Управління організацією: навчальний посібник. Київ: ФОП Ямчинський О.В., 2021. 464 с.

8. Башкір О. І. Теорія виховання: навчально-методичний посібник. за загальною редакцією С.Т. Золотухіної. Харків: ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2016. 96с.

9. Білокопитов, В. (2015). Моніторинг як важлива складова процесу забезпечення якості вищої освіти. Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін. Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка. Т. 1, с. 80-82

10. Бобеляк, Н. (2016). Модель внутрішньошкільного моніторингу як інноваційний підхід до управління якістю освіти в загальноосвітньому навчальному закладі. Виховна робота в школі, 12, 14-18.

11. Бобровський М.В., Горбачов С.І., Заплотинська О.О., Ліннік О. О. Рекомендації до побудови внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладі загальної середньої освіти. 2-ге видання, перероб. і доп. Київ, Державна служба якості освіти, 2021. 350 с.

12. Бойчук,Ю. Д., та Науменко, Н. В., 2017. Духовне здоров‘я: науковий аналіз поняття. Загальна теорія здоров'я та здоров'язбереження. Харків, с. 16

13. Кремень В., Семеног О., Щербань І.. Системна педагогіка: теорія та практика.

14. Вакуленко, О. В., 2017. Теоретико-методологічні засади формування здорового способу життя. Загальна теорія здоров'я та здоров'язбереження. Харків, с. 301.

15. Варій М.Й., Ортинський В.Л. Основи психології і педагогіки. Львівська політехніка, 2016. 477 с.

16. Васиньова Н. С. Тенденції розвитку теорії управління вищими навчальними закладами в Україні (остання чверть XX – початок XXI століття) (березень). 22, 2020). URL: https://ssrn.com/abstract=3558799 або http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.35587 99

17. Вища освіта різних країн світу: монографія / за наук. ред. О. І. Шапран. Переяслав, (Київ. обл.): ФОП Домбровська Я. М., 2020. 488 с.

18. Вища освіта різних країн світу: монографія / за наук. ред. О. І. Шапран. Переяслав, (Київ. обл.): ФОП Домбровська Я. М., 2020. 488 с.

19. Вища освіта різних країн світу: монографія / за наук. ред. О. І. Шапран. Переяслав, (Київ. обл.): ФОП Домбровська Я. М., 2020. 488 с.

20. Вікіпедія. https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B5%D0%BC%D0%B0

21. Вітвицька С. С. Педагогіка вищої школи: практикум. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2023. 174 с.

22. Вітченко А.О., Вітченко А.Ю. Компетентнісний підхід у сучасній вищій освіті: освітня інновація чи реформаторський симулякр доби постмодерну? Вища школа. 2019. № 4 (177). С. 52–66.

23. Гагарін М. І. Проєктування сучасних виховних систем / Проєктна технологія в інноваційному освітньому процесі: теорія і практика : колективна монографія / [авт. кол.: Коберник О. М., Андрощук І. В., Андрощук І. П., [та ін.] ; МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини. Умань : Візаві, 2021. С. 89–111.

24. Гагарін М. І. Управління розвитком виховної системи закладу загальної середньої освіти. *Управління закладами освіти: теорія, історія, практика:* кол. моногр. Умань: Візаві, 2020. С. 97–117.

25. Гагарін М. І. Виховна система закладу загальної середньої освіти: теорія і практика проектування: монографія. Умань: Видавець «Сочінський М. М.», 2020. 314 с.

26. Гагарін, М. (2019). ОСОБЛИВОСТІ ЕТАПІВ РОЗВИТКУ ВИХОВНОЇ СИСТЕМИ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*, (3), 37–42. https://doi.org/10.31499/2307-4906.3.2019.190258

27. Гладченко С. В. Теорія і практика управління навчальним закладом: методичні вказівки для самостійної роботи студентів спеціальності 231 «Соціальна робота» / С. В. Гладченко – Одеса : Інститут нформаційних та соціальних технологій Одеського національного університету імені І. І. Мечникова, 2018. 44 с.

28. Головенкін В. П. Педагогіка вищої школи: підручник. К.: КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2019. 290 с.

29. Гончаренко,С., 1997. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, с. 300.

30. Горащук, В. П., 2006. Формування культури здоров‘я дітей та учнівської молоді засобами масової інформації. Проблеми освіти: наук.-метод, зб. Київ: ІІТЗО, вип. 49., с. 48–52

31. Гречаник Н. І., Пішун С. Г. Культурологічний аспект професійної підготовки майбутніх учителів: навч. посіб. для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Суми: ФОП Баганець С. Г., 2018. 240 с.

32. Гречаник О., Шинкевич М. Удосконалення інформатизації управління закладом загальної середньої освіти. Inter Conf, (90). 57–62. URL: https//doi. org|10.51582|interconf. 7–8.12.2021.004

33. Громадсько-активні школи: управління та механізми розвитку: практичний посібник / О. М. Онаць, Н. М. Островерхова, Л. М. Попович, М. Г. Шевцов К.: КОНВІ ПРІНТ, 2019. с. 96. ISBN 978-617-7724-35-2

34. Дуткевич Т. Техніка управлінської діяльності у закладах освіти. Дуткевич Т.В., Толков О.С. українською мовою ; видавництво: "ЦУЛ"; 194 с.

35. Дятленко С. М., Божинський В. С. Практичний довідник керівника ЗНЗ. Київ: «Ранок». 2020. 512 с.

36. Електронна бібліотека підручників: http://studentam.kiev.ua/

37. Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. К.: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

38. Енциклопедія освіти / голов. ред. В. Г. Кремень; АПН України. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

39. Жигірь В. І., Бердянський державний педагогічний університет. http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN21/13zvidmo.pdf

40. Закон України «Про освіту». https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3143-20#Text

41. Закон України «Про дошкільну освіту». https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14#Text

42. Закон України «Про повну загальну середню освіту». https://osv-osvita.gov.ua/zakon-ukraini-pro-povnu-zagalnu-serednju-osvitu

43. Закон України» «Про позашкільну освіту"». https://rada.info/upload/users_files/44573674/cfae91faffebbaf94a9929f582e975ed.pdf

44. Закон України «Про професійно-технічну освіту». https://ru.osvita.ua/legislation/law/2245/

45. Закон України «Про фахову передвищу освіту». https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19#Text

46. Закон України «Про вищу освіту». https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/rivni-vishoyi-osviti-ta-naukovi-stupeni

47. Положення про загальноосвітній навчальний заклад. https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/220/

48. Закон України «Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності»

49. Інновації у професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя: проблеми і орієнтири: колект.монографія /за заг.ред. М. Г. Іванчук. Чернівці: Чернівец.нац.ун-т ім.Ю. Федьковича, 2020. 352 с.

50. Інновації у професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя: проблеми і орієнтири: колект.монографія /за заг.ред. М. Г. Іванчук. Чернівці: Чернівец.нац.ун-т ім.Ю. Федьковича, 2020. 352с.

51. Керівні принципи для забезпечення якості у вищій освіті. ЮНЕСКО. Париж. 2006. https://stud.com.ua/86997/menedzhment/upravlinnya_yakistyu_osviti

52. Кізіль М.А. ЗАКЛАД СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЯК ОБ‘ЄКТ УПРАВЛІННЯ. Актуальні проблеми вітчизняної юриспруденції № 6. 2022. 126-135.

53. Ковальчук В. Теорія і практика виховання. Методичні рекомендації до семінарських занять /для студентів спеціальності 014.03 Середня освіта (Історія). Житомир: Вид-во ЖДУ, 2023. 50 с.

54. Корогод, Н. П., 2005. Управління як необхідна умова вдосконалення науково-методичної роботи в навчальних закладах. Рідна школа. Київ, №4, с. 45.

55. Коцан, І. Я., 2011. Психологія здоров‘я людини. Луцьк: РВВ "Вежа" Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, с. 162.

56. Коцур, Н. І., та Товкун, Л. П., 2017. Формування здоров‘язбережувальної компетентності в майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки. Загальна теорія здоров'я та здоров'язбереження. Харків, с. 446.

57. Коча І. А., 2019. Формування здорового способу життя учнів початкової школи (друга половина XX - початок XXI століття): дис. ...канд. пед. наук.

58. Кравченко О. І. Стратегічне управління у сфері публічного управління та адміністрування: навч-метод посіб. Харків : Вид-во : Іванченка І. С., 2019. 138 с.

59. Кривошея Н.Б. Творча діяльність вихователя як чинник формування творчої особистості дошкільника / Н.Б.Кривошея // Інноваційна педагогіка. - Випуск 12. Т. 2. – 2019. – 110-113 с.

60. Лалак Н., Чекан К. Сучасний погляд на управління закладами загальної середньої освіти. Міжнародний науковий журнал «Освіта і наука». 2018. Випуск 2 (25). 125–129.

61. Максименко С.Д., Шрагіна Л.І., Меєрович М.Й. Системне мислення: формування і розвиток. Києво-Могилянська Академія, 2020. 251 с.

62. Марків В. М. Теорія виховання: навчально-методичний посібник. Кривий Ріг: КПІ, 2015. 241 с.

63. Маценко Л.М. М12 Теорія і методика виховання : навчальний посібник. Вид. 3-тє, доп., перероб. Київ : ЦП «Компринт», 2019. 319 с.

64. Мелешко, В.В., 2018. Особливості управління опорними закладами освіти в умовах децентралізації, Збірник наукових праць «Педагогічна освіта: теорія і практика», 25, Ч.2, Кам‘янець-Подільський, с. 113–120.

65. Менеджмент у державному управлінні, 2017. Навчальний посібник, за заг. ред. Пєткова В.П., Київ: КНТ, 216 с.

66. Моделювання професійної підготовки фахівців в умовах євроінтеграційних процесів. Монографія / За ред. С. С. Вітвицької, доктора педагогічних наук, професора. Житомир: Вид. О.О. Євенок, 2019. 304 с.

67. Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні: актуальні проблеми теорії і практики (до 25-річчя НАПН України). Збірник наукових праць. К.: Видавничий дім «Сам», 2017. 400 с.

68. Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського: http://nbuv.gov.ua/

69. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні: монографія / Нац. акад. пед. наук України ; [редкол.: В. Г.

Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), О. М.Топузов (заст. голови)] ; за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2021. 384 с.

70. Нова педагогіка. http://www.novapedahohika.com/noloms-1537-2.html

71. Нова українська школа URL: https://nus.org.ua/

72. Громадсько-активні школи: управління та механізми розвитку: практичний посібник / О. М. Онаць, Н. М. Островерхова, Л. М. Попович, М. Г. Шевцов - К.: КОНВІ ПРІНТ, 2019. с. 96.

73. Онишків З. Основи управління закладом загальної середньої освіти. Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Богдан. 2018. с. 165.

74. Педагогіка.https://stud.com.ua/131945/pedagogika/kolektivniy_sposib_navchannya_rivin_dyachenko

75. Педагогічний портрет менеджера освіти / Наук. ред. Т.М. Сорочан. Луганськ: Знання, 2019. 296 с.

76. Педагогічні технології в підготовці вчителів: навч. посіб. / І. Ф. Прокопенко, О. М. Іонова, В. І. Євдокимов [та ін.]; Нац. акад. пед. наук України, Харків. 81 нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди; за ред. І. Ф. Прокопенка. 3-тє вид., допов. і перероб. Харків: Мітра, 2018. 454 с.

77. Подплетня О.А., Потапова Т.М., Слєсарчук В.Ю. (2018) *нновaційні технології в професійній освіті: сучасна тенденція та практика впровадження.* Медична освіта, 4. С. 77-81. ISSN 1681-2751

78. Поліщук Світлана Вікторівна. ЗАКЛАД ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА Й ОБ'ЄКТ УПРАВЛІННЯ. Педагогічна освіта: теорія і практика. Випуск 29 (2-2020) (Категорія «Б»)

79. Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання:Наук.-метод. Посібник. К.: А.С.К., 2005. 192 с.

80. Притулик Н.В. Практикум з теорії та методики виховання молодших школярів : навчально-методичний посібник. Чернігів : Видавець Лозовий В.М., 2016. 248 с.

81. Програма «Нова українська школа» у поступі до цінностей. Київ, 2018. 40 с.

82. Професійна освіта України на шляху до євроінтеграції (1992–2017) / ред. Н.Г. Ничкало. К.: ДП «Інформ.- аналіт. Агенство», 2018. 358 с.

83. Реформування і модернізація освітніх систем країн світу XXI століття: монографія; за наук. ред. О.І.Шапран. Переяслав-Хмельницький (Київ. обл.); Домбровська Я.М., 2018. 383 с.

84. Реформування і модернізація освітніх систем країн світу XXI століття: монографія; за наук. ред. О.І.Шапран. Переяслав-Хмельницький (Київ. обл.); Домбровська Я.М., 2018. 383 с.

85. Реформування і модернізація освітніх систем країн світу XXI століття: монографія; за наук. ред. О.І.Шапран. Переяслав-Хмельницький (Київ. обл.); Домбровська Я.М., 2018. 383 с.

86. Ріхтер О. Концептуальні засади управління навчальною діяльністю студентів в умовах гуманізації освіти. https://social-science.uu.edu.ua/article/603

87. Розвиток системи неперервної освіти в контексті суспільних трансформацій XXI століття: колект. монографія / за ред. М.Г. Іванчук. Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2016. 400 с.

88. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. Питер, 2002, 720 с.

89. Русавська В.А., Батченко Л.В., Гончар Л.О. Практичні аспекти менеджменту соціокультурної діяльності. Вісник Київського національного університету культури і мистецтв. Серія: Менеджмент соціокультурної діяльності. 2018. Т. 1., №1, 2018р. 78–97.

90. Саух П. Ю. Проблеми паралельних світів навчання і виховання. https://lib.iitta.gov.ua/717245/1/

91. Саух П.Ю. Сучасна освіта: портрет без прикрас: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012.

92. Саух Петро Юрійович, ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС ПРОБЛЕМИ ПАРАЛЕЛЬНИХ СВІТІВ НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ. https://lib.iitta.gov.ua/717245/1/%D0%9C%D0%B0%D1%82%D0%B5%D1%80%D1%96%D0%B0%D0%BB%D0%B8_%D0%B4%D0%BE%D0%BF%D0%BE%D0%B2%D1%96%D0%B4%D0%B5%D0%B9%20%D0%B2%D1%81%D0%B5%D1%83%D0%BA%D1%80.%D0%BD%D0%B0%D1%83%D0%BA.16%20%D1%82%D1%80%D0%B0%D0%B2%D0%BD%D1%8F%202019%D1%80.-18-29%20%D0%A1%D0%B0%D1%83%D1%85%D0%B0%20%D0%9F.%D0%AE..pdf

93. Сич Т. В. Управління людськими ресурсами закладу освіти: навч. посіб. для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти за освітньою програмою «Управління навчальним закладом» спеціальності 073 «Менеджмент»]. Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка», Старобільськ. 2021. 283 с.

94. Сікорський П. І. Нова педагогіка. Львівська політехніка, 2021. 540 с.

95. Сікорський П. І. Педагогічний практикум керівника школи. Львівська політехніка, 2019. 385 с.

96. Словник іншомовних слів. https://www.jnsm.com.ua/cgi-bin/u/book/sis.pl

97. Словник термінів і понять сучасної освіти / уклад. : Л. М. Михайлова, О. В. Пагава, О. В. Проніна. За заг. ред. Л. М. Михайлової. Сєвєродонецьк, 2020. 194 с.

98. Словник української мови. http://sum.in.ua/s/upravljaty

99. Стельмах Н.В. Теорія та методика виховання дітей. Миколаїв: Іліон, 2018. 265 с.

100. Стельмах Н.В. Теорія та методика виховання дітей. Миколаїв: Іліон, 2018. 265 с.

101. Супрун М. О. Педагогіка: Підручник для духовних і світських закладів освіти. К.: КДА, 2018. 400 с.

102. Сухомлинський В.О. Народження громадянина: вибр твори: В 5 т. Київ: Рад. школа, 1976. Т. 3. 184 с.

103. Сухомлинський В.О. Народження громадянина: вибр твори: В 5 т. Київ: Рад. школа, 1976. Т. 3. 184 с.

104. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям: вибр твори: В 5 т. Київ: Рад. школа, 1976. Т. 3. 279 с.

105. Теорія виховання: навчально-методичний посібник / О. К. Башкір, за загальною редакцією С. Т. Золотухіної. Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2016. 96 с.

106. Управління загальноосвітніми навчальними закладами як активними системами: моделі та механізми : монографія /Л. Калініна, В. Мелешко, І. Осадчий, Л. Паращенко, М.Топузов / За наук. ред. Л. Калініної. К.: Педагогічна думка, 2018. 224 с.

107. Управління закладами освіти: теорія, історія, практика : колективна монографія [Безлюдна Н. В., Бойченко В. В., Бялик О. В., Гагарін М. І. та ін.] / за заг. ред. О. Л. Кірдан. Умань : Візаві, 2020. 290 с.

108. Управління закладом освіти: Підручник для здобувачів другого рівня вищої освіти педагогічних університетів / С.Г. Немченко, В.В. Крижко, О.С. Боднар, В.В. Радул, О.М. Старокожко, Ю.І. Кондратенко. 2-е вид. перероб. і допов. Бердянськ: БДПУ, 2022. 506 с.

109. Федірчик Т. Д. Розвиток педагогічного професіоналізму молодого викладача вищої школи (теоретико-методичний аспект) : монографія. Чернівці : Чернів. нац. ун-т, 2015. 448 с.

110. Філософський словник соціальних термінів / за заг. ред. проф. В. П. Андрущенка. Вид. 3-є, доп. Харків: Р.И.Ф., 2005. 672 с. с. 449.

111. Фіцула М. М. Педагогіка : Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти . К.: Видавничий центр „ Академія‘‘, 2002. 423 с.

112. Чміль А. І. Принципи формування системи управління якістю вищої освіти в умовах реформування. http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/metod_upr_osvit/v_1/21.pdf

113. Шаповалова О., Васько О., Бутенко В., Білєр О. Методологічні засади управління якістю в сучасному закладі вищої освіти. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2021, № 2 (106). С. 406-416.

114. Шапран Ю. П. , Довгопола Л. І. Практичний аспект професійної підготовки вчителів біології: монографія. Переяслав: ФОП Домбровська Я. М., 2020. 198 с.

115. Шевчук С.С., Кулішов В.С. Дидактика професійної освіти: практико зорієнтований аспект: навчально-методичний посібник. Біла Церква: БІНПО ДЗВО «УМО» НАПНУ, 2021. 212 с. https://lib.iitta.gov.ua/728477/

116. Шестобуз О. С. Культура спілкування молодших школярів: теоретико-методичний аспект: монографія. Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2017. 308 с.

117. Шульга Т. В. До питання визначення критеріїв та показників рівнів сформованості емоційної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у процесі фахової підготовки. Фізико-математична освіта: науковий журнал. Суми: [СумДПУ ім. А.С. Макаренка], 2020. Вип. 3 (25). Ч. 2. С. 108–112.

118. Ягупов В.В. Педагогіка. Навч. посібник. К.: Либідь, 2002. 560 с. https://eduknigi.com/ped_view.php?id=232

119. Ярощук Л. Г. Методика виховної роботи: навч. посіб. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2012. 320 с.

120. Ярощук Л. Г. Теорія та методика виховання: навч. посіб. Бердянськ, 2019. 400 с.

121. Яцій О. М. Діагностування вихованості старшокласників: методичні рекомендації / О. М. Яцій. Одеса: Букаєв, 2019. 32 с.

122. Bertalanfy L. von. General system theory. Foundations, development applications. N.Y.: Braziller, 1969. 483 p

123. Hall A.D. A methodology for systems engineering / A.D. Hall. Princeton. 1962. 346 p.

124. Kuchynska, I.O., 2019. Kerivnyk u sferi osvity: intelihent, intelektual, menedzhernovator [Leader in the field of education: intellectual, thinker and managerinnovator]. Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka: zb. nauk. prats KamianetsPodilskyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Ohiienka; Instytut pedahohiky NANP Ukrainy, hol. red. Labunets V.M., Kamianets-Podilskyi. 27 (2-2019), 1, 59-63.

125. Vitrenko, Igor Zhylyaev, Viktoria Vorona, Vasil Bazeliuk. Mechanisms for enhancing the financial autonomy of universities: the digital dimension. mechanisms for enhancing the financial autonomy of universities: the digital dimension. Pp. 450-460. https://fkd.net.ua/index.php/fkd/article/view/3904/3776

Наукове видання

УПРАВЛІННЯ ОСВІТНЬОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ

Навчальний посібник
Частина 1

Підписано до друку 25.10.2023 р. Формат 60×84/16.
Папір офсетний. Гарнітура Times New Romanl. Ум. друк. арк. 31,1.
Замовлення № 49. Наклад 300 прим.

Видавництво «МІЛЕНІУМ» (Київ)
Свідоцтво про внесення суб‘єкта видавничої справи
до державного реєстру видавців, виготівників
і розповсюджувачів видавничої продукції
ДК № 535 від 19.07.2001 р.

Видавництво «МІЛЕНІУМ»
м. Київ, вул. Кирилівська, 60
Тел.: +38 (067) 849-34-60
+38 (044) 222-50-84
E-mail: milenium_ofis @ukr.net