

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

# **Освітній менеджмент: теорія і практика**

**Маріуполь – 2013**

**ББК 74.04к2**

**УДК 371.014.5(477)(06)**

**Освітній менеджмент: теорія і практика** : зб. наук. праць / за заг. ред. І.В. Соколової, О.Б. Проценко. – Маріуполь : МДУ, 2013. – 216 с.

#### **Редакційна колегія**

***Голова:***

**Соколова І.В.**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри освітнього менеджменту та педагогіки, декан факультету іноземних мов МДУ.

***Члени редколегії:***

**Задорожна-Княгницька Л.В.**, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри освітнього менеджменту та педагогіки МДУ

**Короткова Ю.М.**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри освітнього менеджменту та педагогіки МДУ

**Проценко О.Б.**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри освітнього менеджменту та педагогіки МДУ

***Рецензенти:***

**Наказний М.О.** – доктор педагогічних наук, професор, Дніпродзержинський державний технічний університет

**Мачинська Н.І.** – кандидат педагогічних наук, доцент, Львівський державний університет внутрішніх справ

Рекомендовано до друку вченою радою факультету іноземних мов  
Маріупольського державного університету (протокол № 2 від 28 жовтня 2013 року)

## ЗМІСТ

До читачів та авторів.....	5
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРІЯ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ.....</b>	<b>6</b>
<b>Соколова І.В.</b> Управління вищою освітою: світові тенденції і національні досягнення.....	6
<b>Проценко О.Б.</b> Акмеологічний аспект управління професійною підготовкою майбутнього викладача вищого навчального закладу.....	22
<b>Волкова В.Б.</b> Психолого-педагогічні засади навчання та виховання обдарованих дітей.....	31
<b>Волкова Н.П.</b> Особливості реалізації функцій управління виховним процесом у загальноосвітньому закладі.....	41
<b>Гонтарєва А.І.</b> Фактори підвищення мотивації до професійного самовдосконалення педагога.....	50
<b>Ігнатєва О.М.</b> Поняття та основні характеристики культури мовлення вчителя.....	59
<b>Олейніченко Л.В.</b> Теоретико-методичні засади полікультурної освіти в сучасному суспільстві.....	68
<b>Паскалова І.В.</b> Професійна компетентність менеджера в освіті.....	77
<b>Шаліна О.П.</b> Акмеологічно-компетентнісна модель сучасного менеджера в освіті.....	91
<b>РОЗДІЛ 2. ПРАКТИКА ОСВІТНЬОГО МЕНЕДЖМЕНТУ.....</b>	<b>105</b>
<b>Задорожна-Княгницька Л.В.</b> Регіональні аспекти професійної підготовки керівників навчальних закладів.....	105
<b>Андрієвська-Герланець Р.М.</b> Педагогічне портфоліо як особистісно-зорієнтована технологія управління розвитком колективу.....	113
<b>Вялкова В.Г.</b> Управління розвитком інтелектуальної обдарованості дітей дошкільного віку.....	125
<b>Кучер Л.В.</b> Підготовка керівника навчального закладу у професійній магістратурі ВНЗ.....	134
<b>Папазова О.Л.</b> Організаційні аспекти управління інноваційною діяльністю в навчальному закладі.....	146

<b>РОЗДІЛ 3. ІСТОРІЯ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ .....</b>	<b>156</b>
<b>Короткова Ю.М.</b>	
Управління мовною освітою в Греції та Республіці Кіпр у другій половині XX століття .....	<b>156</b>
<b>Постоєва Л.С.</b>	
Управління вищими педагогічними навчальними закладами України у 20–30 роках XX століття.....	<b>167</b>
<b>Ромашенко В.Є.</b>	
Становлення та розвиток професійної підготовки бакалаврів філології: історичний аспект.....	<b>173</b>
<b>Гіріна С.А.</b>	
Становлення та розвиток державно-громадського управління освітою в Україні в 1917–1920 роках .....	<b>182</b>
<b>Семенова А.Л.</b>	
Роль громадськості в становленні та розвитку системи дошкільної освіти (друга половина XIX – початок XX століття) .....	<b>191</b>
<b>Шурдова О.В.</b>	
Громадське управління освітою на півдні України у другій половині XIX – на початку XX століття.....	<b>200</b>
<b>Автори збірника .....</b>	<b>213</b>

## ДО ЧИТАЧІВ ТА АВТОРІВ

Пропонований до уваги читачів збірник є частиною з тієї суми напрацьовань невеликого, але надзвичайно плідного колективу кафедри освітнього менеджменту та педагогіки Маріупольського державного університету, а також магістеріуму «Управління навчальним закладом (загальноосвітній навчальний заклад)».

Задачами збірника є:

- пропагування наукових досягнень в галузі педагогічних наук, зокрема висвітлення актуальних питань теорії і практики освітнього менеджменту, історії управління освітою;
- акумулювання методичного досвіду керування освітніми системами на різних управлінських рівнях;
- висвітлення педагогічного досвіду роботи навчальних закладів;
- оприлюднення результатів та наукових досліджень студентів і аспірантів.

Матеріали збірника подано у наступних розділах: «Теорія управління освітою», «Практика освітнього менеджменту», «Історія управління освітою».

Основу збірника складають повнотекстові статті доповідей науково-методичних семінарів кафедри освітнього менеджменту та педагогіки. Збірник також містить статті, які відбивають результати наукових досліджень, виконаних молодими науковцями, магістрантами та студентами.

Засновники наукового видання мають намір зробити його максимально відкритим як для авторів, так і для читачів. Він буде виходити один раз на рік у друкованому та електронному вигляді.

Запрошуємо до співпраці всіх, хто цікавиться проблемами освітнього менеджменту, хто бажає поділитися педагогічним досвідом роботи в якості керівника закладу освіти, хто робить перші кроки на шляху до «великої науки», розробляючи і осмислюючи світовий і національний досвід управління освітою.

Наснаги та творчих успіхів!

Редакційна колегія збірника

РОЗДІЛ 1  
ТЕОРІЯ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

УДК 378.1(4)(045)

І. В. Соколова

УПРАВЛІННЯ ВИЩОЮ ОСВІТОЮ: СВІТОВІ ТЕНДЕНЦІЇ  
І НАЦІОНАЛЬНІ ДОСЯГНЕННЯ

*У статті охарактеризовано різні моделі управління вищою освітою в зарубіжних країнах (Європа, США, Канада, Нова Зеландія, Китай, Японія), які дають уявлення про сучасні тенденції у теорії управління освітніми системами. Наголошується на національних традиціях у сфері управління як важливого важелю впливу на негативні наслідки глобалізації у вищій освіті.*

**Ключові слова:** управління, механізм державного управління, модель управління вищою освітою.

*В статье охарактеризованы разные модели управления высшим образованием в зарубежных странах (Европа, США, Новая Зеландия, Китай, Япония), которые дают представление о современных тенденциях в теории управления образовательными системами. Акцентируется внимание на национальных традициях в сфере управления как важного рычага влияния на негативные последствия глобализации в высшем образовании.*

**Ключевые слова:** управление, механизм государственного управления, управление высшим образованием.

Динамічне суспільство знань потребує активного розвитку неперервної освіти. Організація вищої освіти має бути гнучкою, швидко реагувати на зміни у навколишньому середовищі, в тому числі на мінливі вимоги ринку праці і глобалізаційні виклики у постіндустріальному суспільстві знань. У світлі цих

вимог і тенденцій потребує модернізації система управління вищою освітою. Пошук нових управлінських рішень щодо створення ефективної інфраструктури безперервної освіти є нагальним завданням розвитку освітніх систем усіх країн світу за умови збереження національних традицій і пріоритетів. *Предметом* нашого дослідження визначено структури управління вищою освітою у зарубіжних країнах (на прикладі країн Європи, США, Азії).

Плідне дослідження освітньої політики неможливе поза контекстом розвитку загальної теорії і практики державного управління та державної політики.

Узагальнення вітчизняної наукової літератури з вивчення освітньої сфери свідчить про те, що у своїх роботах автори досліджують освіту як об'єкт управління (Т. Боголіб, П. Куделя, В. Луговий, Т. Лукіна).

Педагогічний дискурс проблеми дозволив виділити сучасні площини наукових досліджень: управління освітою й тенденції її централізації та децентралізації (Б. Вульфсон) [1]; особливості й тенденції розвитку державного управління вищою освітою в економічно розвинутих країнах світу (М. Болдуєв ) [2]; децентралізації державного управління освітою в умовах євроінтеграційних процесів (А. Мазак) [8]; порівняльні студії з управління професійною освітою у зарубіжних країнах (Л. Петренко) [11]; організація та функціонування моніторингу вищої освіти в державному управлінні як інструменту реалізації ефективного державного управління цією сферою (Н. Максимчук) [9]. Науковий аналіз управління освітою у різних країнах здійснено у працях М. Бойченко, В. Лунячек, Н. Голубкова (досвід США), О. Зигало (Франція), Д. Медведовської (Велика Британія).

Для усвідомлення світових тенденцій в управлінні вищою освітою з урахуванням національних традицій з'ясуємо дефініційні характеристики поняття «управління вищою освітою», враховуючі інше базове поняття, яким вважаємо «державне управління».

Державне управління – це цілеспрямований організаційний та регулюючий вплив держави на стан і розвиток суспільних процесів з метою досягнення цілей та реалізації функцій держави [3, с. 24]. Сутність управління системою визначають як

діяльність, спрямовану на створення педагогічних, соціальних, кадрових, правових, організаційних, матеріально-фінансових та інших умов, які потрібні для нормального функціонування і розвитку галузі та реалізації її мети [15, с. 184].

Специфіка управління освітою, на думку В. Крижка, полягає в особливостях предмету (суб'єкта управління, тобто керівника закладу (установи) освіти), продукту праці (інформації про навчально-виховний процес), знарядь праці (слово, мова) та результатів діяльності менеджера освіти (рівень грамотності, вихованості та розвитку учнів) [7, с. 30]. Система державного управління охоплює такі елементи: системоутворюючий фактор (визначені цілі держави у нормативно-правових актах), суб'єкти управління (керуючу систему), взаємодію (управлінську діяльність) та суспільну систему (об'єкти управління (керовану систему)) [15, с. 186].

На особливу увагу заслуговує наукова праця В. Малиновського, який пропонує таке визначення «механізмів держави» – «система всіх державних органів, які здійснюють завдання держави і реалізують функції у сфері управління суспільством» [10, с. 108]. А «механізми державного управління» автор розглядає, як «сукупність засобів організації управлінських процесів та способів впливу на розвиток керованих об'єктів, що базуються на принципах наукової обґрунтованості, об'єктивності, цілісності, узгодженості з використанням відповідних методів управління, спрямованих на реалізацію цілей державного управління» [10, с. 108].

*Механізм державного управління* – це приведення об'єкту управління до бажаного стану шляхом організації каналів прямих та зворотних зв'язків, що перетворюють життя суспільства в єдиний, цілеспрямований, ефективний, виробничий організм, який постійно розвивається. Саме за допомогою механізму управління упорядковується зовнішня і внутрішня взаємодія органів системи управління: каналом прямого зв'язку до об'єкта управління надходить розпорядна інформація, а каналом зворотного зв'язку – звітна. Тому, наголошує О. Поступна, складовою механізму державного управління має бути *механізм контролю*. Крім механізму контролю, до складу механізму державного управління освітньої сфери



відносять ще і такі механізми, як: планування, організація, мотивація, координування, розпорядження, облік, аналіз [ 12, с. 108].

Розгляд особливостей управління вищою освітою розпочнемо з європейських країн.

Н. Максимчук виокремлює два різновиди традицій у сфері вищої освіти зарубіжних країн: британські та континентальні з відповідною системою контролю якості як кінцевих результатів функціонування системи вищої освіти. В основу континентальної традиції покладені Французька та Німецька системи, які ґрунтуються на державному впливі на вищу освіту. Найважливіша риса такого контролю полягає в тому, що він здійснюється заздалегідь і має на меті забезпечити ефективну, відповідну вимогам уряду та потребам національного господарства вищу освіту. Паралельно існує також контроль ефективності й результативності навчання, що здійснюється державними інспекціями [9].

В епоху індустріалізації та перманентних війн на континенті Європи сформувалася й набула значного поширення «наполеонівська» модель впливу держави на освіту. Тут встановився суспільний консенсус щодо збереження і централізації управління освітою та державного контролю за якістю й ефективністю навчально-виховного процесу. Одночасно, громадяни не покладаються на ідеальність роботи державних органів і за тривалий час активних політичних дій домоглися своєї рівноправної участі в усіх важливих справах: шкільних педагогічних радах, різних комітетах і комісіях (зокрема – екзаменаційних) тощо. Подібне представництво і дає змогу здійснити на практиці принцип меритократизму – оцінювання особи за її персональними здібностями і здійсненими досягненнями, а не за походженням і отриманою освітою.

Сьогодні для вищої освіти *Німеччини* характерна взаємодія федерального уряду та урядів земель: регулярно відбувається Конференція міністрів освіти земель, є також Спілка ректорів ВНЗ. Вищі навчальні заклади фінансуються землями на 94%, центром – на 6%. Близько 7,8% фінансування університетської науки здійснює приватний сектор економіки. Загалом, вища освіта у Німеччині на

90% державна, через що кількість студентів у вищих навчальних закладах щорічно збільшується на 40 %.

Система управління Німеччини ієрархічно побудована таким чином. На верхніх її щаблях знаходиться Федеральне Міністерство освіти, науки і технологій Комісія з освіти у бундестазі та Конференція ректорів і президентів вищих навчальних закладів; на рівні земель – відповідно міністерства культів та місцеві конференції ректорів і президентів вищих навчальних закладів.

Головне завдання центрального органу управління освітою полягає у регулюванні фінансової підтримки для студентів у вищих закладах освіти, сприянні науковим та педагогічним дослідженням, правовому захисті учасників заочних курсів, встановленні загального законодавства щодо принципів вищої освіти [12, с. 109].

В Європі високою централізацією і громіздкими структурами виділяється система вищої освіти *Франції*. Там створено групу впливових суспільних органів і асоціацій консультативного характеру. Головними з них є Національна рада з вищої освіти і досліджень (CNER), а також Конференція президентів університетів. Вони активно співпрацюють з Міністерством освіти, яке виконує контрольні і керівні функції щодо діяльності всіх ВНЗ і наукової роботи в системі вищої освіти зокрема стандартизація навчальних планів, відбір за конкурсом професорсько-викладацького складу).

У 90-х роках ХХ століття у Міністерстві освіти Франції була створена нова структура – спеціалізоване управління планування і розвитку університетів, яке координує стратегічні питання взаємодії державної влади й університетів. Закони «Про орієнтацію вищої освіти», «Про вищу школу» послідовно збільшували ступінь автономії французьких університетів, робили систему управління гнучкішою та менш централізованою, хоча все одно важелі стратегічного управління вищої освіти залишаються за Міністерством освіти. Система освіти централізована щодо навчального плану, змісту освіти, документів про освіту, педагогічного персоналу, але децентралізована щодо деяких аспектів управління, насамперед матеріально-фінансового забезпечення.

Французькі принципи централізованої моделі управління державним сектором освіти знаходимо в Італії, Іспанії, Греції, Португалії, а в меншому обсязі – у державах Скандинавії та Балтії. Її модифікований і пристосований до національних умов варіант втілено в Німеччині, де на вищому (університетському) освітньому рівні держава визнає застосовність гумбольдтівських принципів *Lehrfreiheit* і *Lernfreiheit* – «свободи навчати» і «свободи вчитися», а на нижчих використовує досить високий рівень контролю за виконанням головних цілей виховання й навчання. В рамках німецької моделі стосунків держави та освіти уряд керує проведенням державних екзаменів і визначає освітні стандарти у вигляді загального змісту предметів і побудови навчальних планів. А от втілення їх у життя, методика й деталі викладання покладається на вчителів, які отримували й отримують високоякісну попередню фахову підготовку [5, с. 18–19].

Університетський сектор *Данії* складається з 8-ми університетів та, згідно проведеної реформи вищої школи, підпорядкований Міністерству науки, технологій та інновацій. Внаслідок реформи системи освіти було змінено систему і структуру управління університетів та чітко відокремлено управління навчальним процесом і науковими дослідженнями від вирішення адміністративних, фінансових, господарських і технічних питань забезпечення діяльності ВНЗ. За новою схемою ректори не обираються, а призначаються на конкурсних засадах Наглядовою радою університету як менеджери, що відповідають за забезпечення нормального функціонування установи, у тому числі за всі адміністративно-фінансові питання. До Наглядової ради входять як провідні представники науково-викладацького складу університету, так і відомі й авторитетні фахівці, необов'язково пов'язані з вищою школою. Саме Наглядова рада приймає принципові рішення стосовно змін до організації навчального процесу або проведення науково-дослідницької роботи.

З кожним університетом Міністерством науки, технологій та інновацій укладається контракт (*Performance Contract*), яким, зокрема, визначається: фахівців у яких галузях та сферах готуватиме даний ВНЗ; кількісні та якісні параметри роботи університету, зокрема число студентів та аспірантів, рівень їх підготовки, кваліфікація і кількість викладачів; пріоритетні напрямки науково-дослідної

роботи, що відповідають світовому рівню (як правило, 1–3) і фінансуватимуться з державного бюджету; напрямки науково-дослідної роботи, що фінансуватимуться з різних джерел.

Елементи німецького варіанту стосунків державних інстанцій, громадськості й педагогічних працівників легко віднайти в сучасних Нідерландах, Фінляндії та інших державах Скандинавії. У них досягнута раціональна рівновага між автономією ВНЗ і громадсько-державним контролем за використанням кадрових і фінансових ресурсів.

У *Великій Британії* історично склалися умови для лібералізації освітньої політики з боку керівників держави і покладання всієї відповідальності за поточну діяльність навчальних закладів на місцеві громади і все населення. Аналіз підсумків «ліберально-недержавного» періоду розвитку освітньої сфери у другій половині XIX століття виявив факт відставання британської народної освіти від континентальних аналогів як за кількісними, так і за якісними показниками. Та відомий британський консерватизм виявився настільки потужним, що навіть зараз центральні державні органи управління й контролю за освітою мають незначні повноваження та обмежений вплив на освітню систему. Спроби застосувати зовнішнє рубіжне тестування всіх учнів наштовхнулися на значний опір, а тому впровадження тестів розтягнулося на десятиріччя XXI століття.

Британська модель стосунків держави й освіти найближча до американської, але має одну радикальну відміну – у Великій Британії слово «держава» означає все королівство, а у США – лише один штат.

Однією зі стійких тенденцій в управлінні вищою освітою у Великобританії є перенесення витрат на підготовку висококваліфікованих фахівців з уряду чи платників податків на самих студентів та їхні сім'ї. Основними джерелами фінансування вищої освіти у Великобританії є гранти Центрального уряду, гранти місцевого управління освітою, гранти науково-дослідницьких рад, платня за навчання, що вноситься студентами або місцевими радами з освіти, і приватні пожертвування від добродійних чи інших організацій чи фірм. Центральним органом управління всією системою освіти у Великобританії є Міністерство освіти

і науки, яке здійснює контроль за діяльністю університетів через свій Університетський фінансовий комітет (УФК засновано у 1919 році). Субсидії УФК складають понад 70% витрат університетів. Це дає можливість уряду майже повністю контролювати діяльність університетів (і не тільки фінансову) [13, с. 13].

Державне управління вищою освітою Литви має розвинуту інституційну та нормативно-правову основу, всі вищі навчальні заклади володіють автономією, а діяльність державних органів спрямована на забезпечення відвертості і відповідальності перед суспільством; співпраці членів академічного співтовариства; європейських гуманітарних і демократичних традицій та узгодженості з положеннями Європейського простору вищої освіти.

У Литві державну політику в сфері науки та освіти формує Сейм Управління вищою освітою і наукою у межах своїх компетенцій відповідно до Закону Литовської республіки (2009р.) здійснює Уряд, Міністерство освіти та науки та інші міністерства, Наукова рада Литви, Державний фонд освіти, Центр оцінки якості освіти, контролер з академічної етики та процедур, уповноважені Урядом та Міністерством освіти і науки органи, а також інші інституції. Консультативно-дорадчим органом Міністерства освіти і науки із стратегічних питань розвитку вищої освіти є Рада з вищої освіти, яка формується Урядом. Рада з наукових досліджень Литви є державною бюджетною установою, є радником Сейму і Уряду з питань науки і підготовки вчених; бере участь в здійсненні програм наукових досліджень, експериментального (соціального, культурного) розвитку тощо, в програмному конкурсному фінансуванні наукових досліджень, робіт з експериментального (соціального, культурного) розвитку і організовує оцінку здійснюваної в Литві наукової діяльності.

Державний фонд освіти у встановленому Урядом порядку здійснює адміністрування державних позик і надає спонсорську підтримку позикам студентам. Центр оцінки якості освіти є державною бюджетною установою, яку формує Міністерство освіти і науки. Його основними задачами є: заохочення якості діяльності вищих навчальних закладів за допомогою зовнішньої оцінки, а також акредитації установ і освітніх програм; створення сприятливих умов для вільного

переміщення осіб шляхом організації і проведення оцінки і (або) визнання в Литві кваліфікацій, пов'язаних з вищою освітою, одержаних в іноземних установах та здійснення інших встановлених Урядом функцій. Найвищим органом академічного самоврядування державного університету є сенат (складається з учених університету, визнаних творчих працівників в галузі мистецтва, студентів, державного коледжу – академічна рада (членами якої є викладачі і студенти коледжу, а також представники інших науково-навчальних інституцій). Органом громадського нагляду і опіки державних університетів є рада університету, державного коледжу – рада коледжу.

Система державного управління закладами освіти *Туреччини* є централізованою та здійснюється Міністерством національної освіти, до складу якого входять центральне представництво (Міністерський офіс (апарат управління), Рада з вищої освіти та дисципліни – «YÖK», Головні службові відділи, Консультативні та контрольні відділи, а також допоміжні підрозділи та інституції, які утворено при сприянні безпосередньо міністра, наприклад – Центр професійних і технічних освітніх досліджень та розвитку або Рада з координації проектів. Як зазначають дослідники [6], різні регіональні та місцеві представництва державного управління освітою діють у 81 провінції та 922 районах. Окрім того, існує й зарубіжне представництво – у 39 країнах світу, а також інституції-філії (Адміністративна колегія, Національна освітня академія тощо). РВО є автономним органом, що координує та вирішує проблеми університетських бюджетів. Для університетів основним джерелом доходу є державні субсидії, що призначаються кожного фінансового року Великими національними зборами Турецької Республіки (парламентом) [14].

Управління вищою освітою в *США* базується на принципах демократії, соціальної детермінації, гуманізації, правової пріоритетності, науковості та компетентності, інформаційної достатності та зворотного зв'язку. Однією з основних рис вищої освіти у США є децентралізація управління нею, за якої керівництво вищою освітою законодавчо й фактично здійснюється на рівні штатів. Федеральні органи спрямовують розвиток вищої школи та впливають на її

діяльність, але формально вони не втручаються у внутрішні справи розвитку вищих навчальних закладів [6]. Для управління освітою в США виявлені такі тенденції: використання для керівництва освітніми закладами спеціалістів з управління освітою, а не фахівців з наукових сфер; розвиток системи підготовки адміністраторів освітньої галузі та наукової роботи з проблем управління освітою; в управлінні освітніми закладами все ширше використовують стратегії бізнесу.

Структура управління державною вищою освітою в США є пірамідальною, тобто включає горизонтальний і вертикальний поділи. Горизонтальний поділ пов'язаний з участю в управлінні державних, громадських органів та органів самоврядування. Управління державним сектором вищої освіти здійснюється на чотирьох адміністративних рівнях: *федеральному* (Департамент освіти США, Американська рада з освіти), яке є децентралізованим; *штатному* (рада регентів, регулюючо-координаційна рада, консультативно-координуюча рада, департамент з вищої освіти або підрозділ з вищої освіти департаменту освіти штату), який представлено централізованою і децентралізованою моделями; *колегіального округу* (рада округу, виконавчий апарат ради округу); *навчального закладу* (рада опікунів, адміністрація закладу). Роль громадськості США в управлінні вищою освітою є визначальною.

Основна місія Департаменту освіти США – це загальностратегічне планування освітнього розвитку та сприяння йому. До основних засобів, що використовуються Департаментом і його підрозділом – Службою з післясередньої освіти, належать: участь у формуванні національної освітньої політики та визначенні її законодавчих засад, розподіл федеральних фондів, контроль за діяльністю акредитаційних агенцій. Департамент освіти безпосередньо не втручається в діяльність органів управління державною вищою освітою нижчих адміністративних рівнів і навчальних закладів.

За централізованого управління в штатах функціонують ради регентів, які керують розвитком вищої освіти в цілому та безпосередньо управляють діяльністю кожного державного вищого навчального закладу в межах штату. За децентралізованого управління – штатні координаційні ради здійснюють

координування розвитку вищої освіти в штаті, не втручаючись у внутрішню діяльність самих закладів та органів їх внутрішнього управління [5].

Наявність місцевого рівня управління державною вищою освітою – рівня округу – притаманна лише управлінню коледжами й лише у тих випадках, коли коледжі штату об'єднані в окрему від університетів систему, на чолі якої стоїть штатна рада коледжів.

Тип внутрішнього управління державними вищими навчальними закладами залежить від того, яким є управління на рівні штату – централізованим чи децентралізованим. У першому випадку вищі навчальні заклади управляються безпосередньо штатною радою регентів, у другому – мають власний орган управління – раду опікунів. Структура внутрішнього управління, починаючи з рівня президента, є подібною для обох випадків і включає виконавчі органи (адміністративна рада), органи самоврядування (академічний сенат, рада професорсько-викладацького складу) та консультативні ради.

Характер управління державною вищою освітою в США в цілому та на кожному з рівнів безпосередньо визначається як громадсько-державний, оскільки управління здійснюється громадськими структурами. Органи ж державної влади – штатні департаменти вищої освіти чи підрозділи з вищої освіти штатних департаментів освіти – є виконавчими органами даних громадських структур і підпорядковуються їм у своїй діяльності. Громадсько-державний характер управління вищою освітою в США детермінується також механізмом забезпечення якості вищої освіти в США – акредитаційного процесу, який є громадсько-державним щодо форми здійснення та державно-громадським щодо форми контролю над ним.

Управління вищою освітою в *Канаді* децентралізоване і підлягає, згідно з конституцією, сфері виняткової юрисдикції провінцій. Загально канадських стандартів освіти не існує, немає федерального міністерства освіти. Кожна провінція самостійно визначає політику у цій сфері і бюджет на освітні потреби.

Федеральний уряд надає кошти на розвиток освіти провінційним адміністраціям, у складі яких є відповідні Міністерства або департаменти.



Координуючим й узгоджувальним органом виступають загальноканадські об'єднання та асоціації. Усі університети входять до однієї із найстаріших недержавних організацій країни – Асоціації університетів і коледжів *Канади* (AUCS), що виступає з'єднувальною ланкою між університетами і урядом, розвиває міжнародні зв'язки і реалізує спільні освітні проекти.

Роль держави як органу фінансування та контролю найбільш чітко виражена в країнах Середземномор'я і Скандинавії. Забезпечення якості вищої освіти здійснюється у світі в різних формах та має різні назви, такі як акредитація, оцінка, академічний контроль, зовнішній іспит тощо. Цей процес передбачає обов'язкове встановлення загальних стандартів. Основною метою забезпечення якості є поліпшення вищої освіти шляхом триєдиного оцінювання з боку представників урядових установ, професіоналів освіти, міжнародних експертів [9].

У *Новій Зеландії* управління всією системою освіти здійснюється Міністерством освіти, яке санкціонує програми фінансування, розробляє навчальні програми, загальну політику в області освіти, реалізує контрольні функції. Безпосередньо координацією діяльності університетів і розробкою програм їх фінансування займається фінансова комісія університетів, яка працює в тісному контакті з урядом і Міністерством освіти. Університети Нової Зеландії не мають безпосереднього підпорядкування Міністерству освіти, а тому підпорядковуються лише уряду.

Серед країн, які останніми роками пов'язують з системою освіти свої разючі успіхи у соціальному, економічному, політичному житті – Японія та Південна Корея. Разом з Китаєм вони представляють східноазійський тип освіти та педагогічної освіти. Хоча Японія та Південна Корея зазнали сильного американського впливу, їх освітні сфери зберегли азійську своєрідність. Ця особливість, щонайперше, полягає у значній централізації управління освітою, сильному впливі держави на всі аспекти освітнього життя, незважаючи на достатньо розвинутий приватний освітній сектор (наприклад, в Японії 75% ВНЗ є приватними).

У 2000 р. в Японії був створений Національний інститут моніторингу діяльності університетів з метою підвищення ефективності розподілу коштів на освітню та дослідницьку роботу. У 2001 р. відбулося об'єднання Мінпромнауки і Міністерства освіти Японії в Міністерство освіти, культури, спорту, науки і технології.

У цьому ж році на засіданні Кабінету міністрів була представлена на розгляд «Політика в області структурної реформи системи університетів Японії», в якій були визначені такі основні завдання: реорганізація системи управління університетів; перетворення університетів у національні університетські корпорації; розвиток системи вищої освіти, що відповідає найвищим міжнародним стандартам за допомогою впровадження принципів конкуренції та системи сторонньої оцінки діяльності університету та професорсько-викладацького складу; поліпшення дослідницьких програм в кожному університеті, визначення 30 провідних університетів у кожному пріоритетному напрямку.

У липні 2003 р. був введений в дію «Закон про Національні університетські корпорації», стимулюючий перехід національних університетів до більш незалежних форм організації. 1 квітня 2004 р. кожен з національних університетів, щоб перетворитися в «Національну університетську корпорацію», одержав статус юридичної особи. Корпорації мають у власності землі та будівлі університетів. Штатні співробітники вже не є цивільними службовцями.

Реформа сприяла розвитку автономії і полегшила рішення питань бюджету, організаційної структури і кадрів національних університетів. Зросла конкурентоспроможність в дослідженнях та освіті. Була прийнята передова система фінансової звітності разом з введенням змагальності. Ефективний стратегічний і функціональний менеджмент університетів. Тим не менш, нові корпорації залишаються «національними» в тому сенсі, що держава продовжує нести відповідальність за їх діяльність, надаючи університетам основну частину фондів, у яких вони потребують, у вигляді блок-грантів (а не кошторисного фінансування, як раніше), які кожен університет використовує на свій розсуд.

Гранти можна переносити на наступні роки. Окремо, для зручності національних університетів, виділяються «основні фонди розвитку».

Міністерство освіти КНР в складі Держради КНР регулює всі аспекти системи освіти Китаю, включаючи системи обов'язкової початкової освіти, вищої освіти, додаткової освіти тощо. Міністерство займається сертифікацією вчителів, викладачів, стверджує навчальні програми, підручники і навчальні посібники, розробляє стандарти для всієї системи освіти, проводить моніторинг з метою модернізації Китаю. Особлива увага приділяється технічним наукам. Міністерство освіти з початку політики реформ і відкритості почало реалізовувати довгострокові проекти з розвитку системи освіти в КНР. Так, для поліпшення якості вищої освіти, наукової складової діяльності академічних установ, а також матеріально-технічної бази, були розроблені програми «Проект 985» і «Проект 211». В даний час обидва проекти реалізуються і є основними для розвитку системи вищої освіти Китаю.

Жорстко конкурентний світовий освітній ринок і перегляд у зв'язку з цим політики просування закладів вищої професійної освіти на світовому освітньому ринку викликав необхідність і модернізації адміністративного законодавства КНР, норми якого при централізованій моделі управління вищою освітою зазнали істотних змін. У результаті реформ установам вищої освіти надана широка автономія у всіх областях їх діяльності, і, перш за все, педагогічної та дослідницької. У країні перейшли на диверсифіковану систему фінансування діяльності закладів вищої освіти при збереженні провідної ролі державного бюджету як джерела фінансування. Створення спільних з іноземними навчальними закладами університетів та навчальних програм дозволило залучити іноземних викладачів і фахівців для роботи в Китаї з метою підвищення привабливості здобуття вищої освіти в Китаї іноземними студентами.

Основними тенденціями управління сферою вищої освіти у зарубіжних країнах є децентралізація; висока ступінь диверсифікованості рівнів управління; розвиток інституційних основ управління, коли країни при прийнятті управлінських (адміністративних) рішень почали використовувати елементи міжміністерського (міжвідомчого) співробітництва і консультування з різними

неурядовими організаціями, асоціаціями підприємців тощо. Відносно сфери вищої освіти, як об'єкта державного управління загальнодержавного рівня, державою виконуються функції: стратегічного планування (визначення пріоритетів та основних напрямків розвитку сфери вищої освіти); регулятивна (передбачає формування регуляторів впливу на діяльність ВНЗ та стимулює процеси в бажаному для держави і суспільства напрямку); нормативна (регламентуюча) – визначає певні правила за допомогою законів, законодавчих актів і нормативів, а також здійснює моніторинг та дає оцінку втілення їх у практичну діяльність; соціальна (забезпечує соціальний захист та соціальні гарантії з боку держави всім верствам суспільства щодо можливості надавати та отримувати вищу освіту); контролююча (державний нагляд і контроль за виконанням й дотриманням правових норм та стандартів).

### Література

1. Вульфсон Б. Л. Последипломное образование в развитых странах / Б. Л. Вульфсон // Педагогика. – 2004. – № 3. – С. 63–72.
2. Болдуев М. В. Особливості й тенденції розвитку державного управління вищою освітою в економічно розвинутих країнах світу / М. В. Болдуев // Державне управління. – 2012. – № 1 – С. 125–129.
3. Дідківська Л. І. Державне регулювання економіки : навч. посібник / Л. І. Дідківська, Л. С. Головка. – 5-те вид., стер. – К. : Знання, 2006. – 213 с. – (Вища освіта XXI століття).
4. Дзвінчук Д. І. Сучасні тенденції розвитку та управління освітою : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра філософ. наук: спец. 09.00.10 «Філософія освіти» / Д. І. Дзвінчук. – Ін-т вищої освіти АПН України. – Київ, 2007. – 38 с.
5. Дзвінчук Д. І. Особливості демократичного управління вищими навчальними закладами у США / Д. І. Дзвінчук // Проблеми гуманітарних наук. наук. зап. ДДПУ. Філософія. – 2006. – Вип. 15. – С. 104–113.
6. Карпенко О. В. Сучасне реформування системи державних освітніх послуг у Туреччині / О. В. Карпенко, О. В. Литовченко, В. Ю. Ткаченко // Педагогіка і

- психологія: наук. теорет. та інформ. вісник. – 2012. – № 2. – С. 88–93.
7. Крижко В. В. Теорія та практика менеджменту в освіті: навч. посібник / В. В. Крижко. – К. : Освіта України, 2005. – 256 с.
  8. Мазак А. В. Окремі аспекти децентралізації державного управління освітою в умовах євроінтеграційних процесів / А. В. Мазак // Університетські наукові записки. – Хмельницький, 2008. – №3 (1) : Спецвипуск. – С. 98–99.
  9. Максимчук Н. Організація та функціонування моніторингу вищої освіти в державному управлінні: аналіз зарубіжного досвіду [Електронний ресурс] / Н. Максимчук. – Режим доступу до матеріалу : [http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Ardu\\_o/2009\\_2/R\\_2/Maksumchuk.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Ardu_o/2009_2/R_2/Maksumchuk.pdf)
  10. Малиновський В. Я. Словник термінів і понять з державного управління / В. Я. Малиновський. – К. : Атіка, 2005. – 240 с.
  11. Петренко Л. М. Модернізація управління професійною освітою у зарубіжних країнах: порівняльний аналіз / Л. М. Петренко // Вісник. – Черкаси, 2009. – Вип. 146 : Педагогічні науки. – С. 30–35.
  12. Поступна О. В. Механізми державного управління вищою освітою України / О. В. Поступна // Стратегічні пріоритети. – №1. – 2010. – С. 107–111.
  13. Саргсян А. Л. Реформування системи вищої освіти Великобританії в кінці ХХ–на початку ХХІ століття : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / А. Л. Саргсян. – Луганськ, 2009. – 22 с.
  14. Сапожников С. В. Спроба структурного аналізу системи вищої освіти в Туреччині / С. В. Сапожников // Гуманіт. науки. – № 1. – 2008. – С. 125–130.
  15. Тамм А. Вища освіта як об'єкт державного управління / А. Тамм, О. Поступна // Публічне управління: теорія та практика : зб.наук. праць Асоціації докторів наук з держ. управ. – №3 (7). – 2011. – С. 183–187.

УДК 378.126(045)

О. Б. Проценко

**АКМЕОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНОЮ  
ПІДГОТОВКОЮ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА  
ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

*У статті розкрито акмеологічні засади управління професійною підготовкою викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури. Визначено поняття «професіоналізм», «професійна компетентність» з позицій акмеології, узагальнено критерії та рівні розвитку професіоналізму викладача вищого навчального закладу.*

***Ключові слова:** професіоналізм, професійна компетентність, викладач вищого навчального закладу, акмеологія.*

*В статье рассматриваются акмеологические аспекты управления профессиональной подготовкой преподавателя высшего учебного заведения в условиях магистратуры. Дается определение понятий «профессионализм», «профессиональная компетентность» с позиций акмеологии, обобщаются критерии и уровни развития профессионализма преподавателя высшего учебного заведения.*

***Ключевые слова:** профессионализм, профессиональная компетентность, преподаватель высшего учебного заведения, акмеология.*

Процеси інтеграції України до європейської спільноти, діяльність вітчизняної системи вищої освіти відповідно до вимог Болонської декларації, орієнтація на загальноєвропейські рекомендації щодо якості освіти, зміна освітньої парадигми від традиційної до особистісно орієнтованої, перехід освіти на державні стандарти вимагають від вищої педагогічної школи досконалої підготовки майбутнього педагога, у тому числі викладача вищого навчального закладу.

Сучасний викладач – це професіонал, який орієнтується в наукових досягненнях, в інноваціях психолого-педагогічної науки, володіє різними технологіями навчання, виховання і розвитку студентів, здатний до саморозвитку, самовдосконалення, самомоделювання та самопроектування в різних сферах життєдіяльності, в тому числі в професійній [1, с. 4]. У зв'язку з цим існує постійна неослабна увага науковців до підвищення рівня професіоналізму майбутніх викладачів у процесі професійної підготовки у вищих навчальних закладах, спроможних виховати активну, самостійну творчу особистість. Проблема професіоналізму як категорії акмеології, що виражається через професійну компетентність, сьогодні знаходиться в центрі уваги багатьох науковців.

Дослідженню теоретичних та методичних засад формування професіоналізму, професійної майстерності та професійної компетентності викладача вищого навчального закладу присвячені наукові роботи таких учених як В. Андрущенко, О. Гура, С. Сисоєва, В. Сластьонін, І. Соколова, В. Юрченко тощо. Останнім часом підґрунтям дослідження сутності, структури та формування професійної компетентності майбутнього педагога, у тому числі й викладача вищого навчального закладу, стали ідеї акмеології, педагогічної акмеології, що передбачають наявність значного потенціалу акмеологічного проектування або самопроектування професійного (життєвого) шляху особистості (К. Абульханова-Славська, О. Бодальов, В. Вакуленко, Ю. Гагін, Н. Гузій, А. Деркач, В. Зазикін, Н. Кузьміна, А. Маркова, В. Максимова, С. Пальчевський, Л. Рибалко та інші). Об'єднувальним фактором цих процесів є акмеологічний підхід як вивчення і здійснення практичного вдосконалення педагога через перетворення наявного професійного рівня розвитку у вищий, оптимальний.

Однак, свого наукового вирішення чекає проблема обґрунтування акмеологічних засад формування професійної компетентності у майбутнього викладача вищого навчального закладу.

Тому *метою статті* є визначення акмеологічних засад управління формуванням професійної компетентності викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури.

Аналіз вітчизняної та зарубіжної психолого-педагогічної літератури свідчить про спільні проблеми й завдання вищої педагогічної освіти, аналогічність у методологічних підходах і виявлення інтересу та активізацію пошуків науковців щодо дослідження творчої педагогічної діяльності, професіоналізму, розвитку професійної компетентності педагогів та шляхів удосконалення професійної підготовки, її якості тощо. У Росії з кінця 80-х – на початку 90-х років ХХ століття з'являються дослідження з акмеології – науки, яка вивчає закономірності й феномени розвитку людини на ступені її зрілості й особливо при досягненні найбільш високого рівня в цьому розвитку [2, с. 5]. Уперше поняття «акмеології» як науки про розвиток зрілих людей було введено видатним психологом М. Рибніковим у 1928 році. Термін «акмеологія» походить від давньогрецького «акме» і визначається як «вища точка, зрілість» (в дослівному перекладі «акме» – вершина, розквіт або вістря). У давнину греки словом «акме» називали період віку в людському житті, коли проявляється зрілість всього, на що здатна ця людина, знаходяться на вершині всі її можливості та сили [3, с. 7–9].

Пріоритет у теоретичній розробці та практичному впровадженні акмеологічних ідей за загальним визнанням належить Росії. У різних вищих навчальних закладах Російської Федерації було організовано кафедри й лабораторії акмеології. Через аспірантуру й докторантуру розпочато підготовку кадрів вищої кваліфікації за спеціальністю 19.00.13 – психологія розвитку, акмеологія. У вищих навчальних закладах Москви, Санкт-Петербурга, Тули, Калуги, Нижнього Новгороду й інших міст було організовано дисертаційні ради з цієї спеціальності. У 1991 р створено й офіційно зареєстровано Міжнародну академію акмеологічних наук (МААН) із штаб-квартирою в Санкт-Петербурзі й відділеннями в Москві, великих регіонах Росії й за рубежом. З 1994 р. видається теоретичний журнал «Акмеологія», а з 1997 р – журнал «Питання акмеології». Регулярно проводяться наукові конференції й симпозиуми з акмеології. У Москві створено Міжнародний акмеологічний інститут – перший навчальний заклад для підготовки спеціалістів-акмеологів вищої кваліфікації [2, с. 5–6].



В Україні також помітно посилюється увага до акмеологічної науки: створено наукову організацію «Українська Академія Акмеологічних наук» на базі Київського університету імені Бориса Грінченка; діє 24 осередки Академії у різних містах і регіонах нашої країни (Бердянський, Дніпропетровський, Донецький, Житомирський, Запорізький, Київський, Луганський, Львівський, Рівненський, Хмельницький осередки тощо). З 2010 року видається журнал «Акмеологія в Україні: теорія і практика», здійснюються наукові дослідження і проводяться конференції з акмеологічних проблем у вищих навчальних закладах [4, с. 14–15].

Сьогодні українські вчені визначають акмеологію як науку про досягнення людиною найвищих вершин у життєдіяльності та самореалізації творчого потенціалу, який є основою загальнолюдських потенційних можливостей. Об'єктом акмеології є зріла особистість, яка прогресивно розвивається, самореалізується, головним чином, у професійних досягненнях [3, с. 7, 14]. Предметом акмеології виступають процеси, закономірності і механізми удосконалення людини як індивіда, індивідуальності, і особистості у життєдіяльності, професії, спілкуванні, що призводять до самореалізації і досягнення вершин у розвитку професійної зрілості [5, с. 34]. Міра зрілості людини і так звана вершина цієї зрілості, або «акме» – це багатовимірний стан людини, що охоплює значний у часовому відношенні етап її життя й показує, наскільки людина склалася як спеціаліст у певній галузі, зокрема педагогічній, як особистість. Цей стан не є статичний, а навпаки, відрізняється більшою або меншою варіативністю й змінюваністю. Він дозволяє всебічно вивчати закономірності розвитку людини як індивіда (складного живого організму), особистості (ядром якої є ставлення людини до різних сторін дійсності) і суб'єкта діяльності (перш за все, як професіонала), спроможного досягти професійної зрілості [6].

З акмеологічного погляду професійна зрілість – масштабна категорія, яка передбачає розвиток морально-етичних якостей, гуманістичної спрямованості особистості, нормативності поведінки й відносин. Зріла особистість вирізняється високою відповідальністю, турботою про інших людей, соціальною активністю,

характеризується гуманістичною спрямованістю, а не лише високими професійними досягненнями й ефективною самореалізацією [2, с. 7].

Слід додати, що специфіка акмеології щодо інших наук про людину полягає в тому, що вона досліджує весь життєвий та професійний шлях особистості. Акмеологія вивчає проблеми вдосконалення, корекції професійної діяльності та виходить з того, що вершин професіоналізму й майстерності людина досягає сама, при чому професійна діяльність особистості відіграє провідне місце в її долі.

Основоположними категоріями акмеології на даному етапі її розвитку є «професіоналізм» і «компетентність»

Професіоналізм викладача – це інтегральна характеристика педагога, яка передбачає володіння ним видами професійної діяльності і наявність у педагога професійно важливих якостей, які забезпечують ефективне вирішення професійних педагогічних завдань по навчанню і вихованню дітей і дорослих.

Під професіоналізмом викладача акмеологи розуміють високий рівень його психолого-педагогічних, науково-предметних знань та вмінь, культурно-моральних якостей, що забезпечують соціально необхідну підготовку молодого покоління до життя. Викладач-професіонал – це спеціаліст, що на високому рівні здійснює професійну діяльність, свідомо самовдосконалюється в процесі роботи, вносить індивідуальний творчий внесок у професію [7].

Професіоналізм в акмеологічному розумінні складається з професіоналізму діяльності і професіоналізму особистості.

*Професіоналізм діяльності* – якісна характеристика суб'єкта праці, що відображає професійну кваліфікацію та компетентність, різноманітність ефективних професійних навичок та вмінь, у тому числі заснованих на творчих рішеннях, володіння сучасними алгоритмами і способами вирішення професійних завдань, що дозволяє здійснювати діяльність з високою і стабільною продуктивністю.

*Професіоналізм особистості* розглядається як якісна характеристика суб'єкта праці, відбиває високий рівень професійно важливих та особистісно-

ділових якостей, креативності, мотиваційну сферу і ціннісні орієнтації, спрямовані на професійний розвиток.

Так, професіоналізм викладача вищого навчального закладу має критерії, що поєднані З. Барабановою у такі групи: особистісні, навчально-методичні, педагогічні [8].

До особистісних критеріїв професіоналізму викладача належать такі:

- психологічний (відсутність психологічних маніпуляцій в роботі, знання психології);
- емоційний (любов до роботи, емоційна стійкість, добрі відносини з усіма студентами);
- комунікативний (взаєморозуміння з колективом);
- рефлексивний (самоконтроль, рефлексія власної педагогічної діяльності).

Навчально-методичними критеріями є:

- когнітивний (досконале володіння навчальним предметом);
- продуктивний (видання педагогічної літератури);
- результативний (високий рівень знань і вихованості);
- методичний (успішне використання на практиці різних методик навчання).

Серед педагогічних показників рівня професіоналізму З. Барабанова виділяє діяльнісний (пошук і впровадження нових форм роботи); креативний (творчість учителя); професійний (наполегливість, об'єктивність, організаторські здібності)

У процесі розвитку професіоналізму викладача можна виділити такі рівні (за З. Барабановою): студент – репродуктивний (свідомий вибір педагогічного навчального закладу, здобуття освіти); викладач-початківець - практичний рівень (накопичення досвіду під час роботи); спеціаліст – пошуковий рівень (максимальний арсенал знань, навичок, технологій, якими володіє педагог, а також досвід практичного застосування всіх знань на практиці); професіонал – творчий рівень інтеграції спеціальних знань (розробка власних методик, передача досвіду іншим педагогам); майстер – інтеграція особистої зрілості та професіоналізму

(майстер – це педагог, який інтегрував в собі професійний досвід та отримав новий спосіб використання та передачі досвіду) [8].

Сукупність особистісних характеристик людини, необхідних для успішного виконання педагогічної діяльності, визначається поняттям «професійна компетентність», яке відображає єдність теоретичної та практичної готовності педагога. За визначенням С. Пальчевського компетентність передбачає теоретичну та практичну готовність викладача до діяльності. Теоретична потребує аналітичних, прогностичних, проєктивних, рефлексивних умінь. А практична – організаторських (мобілізаційних, інформаційних, розвивальних, орієнтаційних) та комунікативних (перцептивних, педагогічного спілкування, педагогічної техніки). Професійна компетентність педагога трактується вченим як розвиток професійно значущих якостей, які змінюються та стають мобільними, оперативними, адаптованими тощо [3, с. 60–61].

А. Маркова виділяє кілька видів професійної компетентності, наявність яких указує на зрілість людини в професійній діяльності і які мають бути враховані в процесі управління професійною підготовкою майбутніх викладачів:

- спеціальна компетентність – володіння власне професійною діяльністю на досить високому рівні, здатність проєктувати свій подальший професійний розвиток;
- соціальна компетентність - уміння здійснювати спільну професійну діяльність, співпрацювати, а також нести соціальну відповідальність за результати своєї праці;
- особистісна компетентність – володіння способами особистісного самовираження і саморозвитку, засобами протистояння професійним деформаціям особистості;
- індивідуальна компетентність – володіння способами самореалізації та розвитку індивідуальності в рамках професії, готовність до професійно-особистісного росту, самоорганізації та самореабілітації.

В педагогічній діяльності викладача вищого навчального закладу неприпустима наявність вузькоспеціальної компетентності, його професіоналізм

визначається поєднанням усіх її видів. Про це необхідно пам'ятати в процесі підготовки майбутнього викладача до педагогічної діяльності, адже наявність професійної компетентності вимагає осмислення широкого спектру педагогічних, психологічних, соціальних та інших проблем, пов'язаних з освітою.

Отже, важливим етапом формування професійної компетентності майбутнього викладача є його навчання у вищому навчальному закладі в умовах магістратури. Досягти високого рівня сформованості професійної компетентності викладача на засадах акмеології можна, якщо в процесі навчання у нього розвивати:

- прогнозування, передбачення розвитку ситуацій, що виникають в процесі виконання професійної діяльності;
- саморегуляцію, що проявляється в умінні управляти своїми емоціями, високої працездатності, стійкості у стресових ситуаціях, здатності мобілізувати свої ресурси у будь-який час;
- сміливість, своєчасність та нестандартність під час прийняття правильних рішень;
- креативність, що проявляється не тільки у високому творчому потенціалі, але й у спеціальних уміннях нестандартно й ефективно вирішувати професійні задачі;
- адекватну мотивацію досягнення [7].

Тому, на етапі магістратури важливим вважається вивчення майбутніми викладачами, крім нормативних курсів «Педагогіка вищої школи», «Психологія вищої школи», «Методика викладання у вищій школі» тощо, таких навчальних дисциплін як: «Персональний імідж сучасного педагога», «Педагогічна акмеологія», «Акмеологія освіти», «Акмеографія», які спрямовані на формування теоретичних знань та умінь студентів щодо здійснення науково-педагогічної діяльності у вищих навчальних закладах на акмеологічних засадах [9].

Таким чином, управління формуванням і розвитком професійної компетентності майбутнього викладача вищого навчального закладу на засадах акмеології забезпечується за умови стимулювання досягнення акме, готовності

викладача до професійно-педагогічної самореалізації. Ознайомлення магістрантів з основними положеннями акмеології позитивно впливатиме на пізнання і розкриття як власного потенціалу, так і потенційних сил їхніх майбутніх студентів; сприятиме усуненню перешкод, що заважають формуванню професіоналізму, самовдосконаленню, самореалізації, саморозвитку, саморуху до акме.

У перспективі нами вбачається обґрунтування концепції професійної підготовки викладача вищого навчального закладу на засадах акмеології.

### Література

1. Акмеология з основами психології кар'єри : навч. посібник / уклад. О. М. Гавалешко, В. В. Пасніченко, Т. А. Кривко. – Чернівці : Рута, 2004. – 84 с.
2. Акмеология образования : программа учебной дисциплины кафедры акмеологии РГПУ имени А.И. Герцена [Електронний ресурс] / уклад. Л.А. Балакирева. – Режим доступу : [www.akmeo.rus.net/index.php?id=153](http://www.akmeo.rus.net/index.php?id=153)
3. Барабанова З. П. Развитие акмеологической культуры педагогов как условие освоения личностно ориентированного взаимодействия [Электронный ресурс] / З. П. Барабанова. – Режим доступу : [http://www.intellectinvest.org.ua/ukr/school\\_akme\\_vestnik\\_akme\\_akme\\_3\\_2009\\_barabanova\\_razvitie\\_akmeolog\\_kulture/](http://www.intellectinvest.org.ua/ukr/school_akme_vestnik_akme_akme_3_2009_barabanova_razvitie_akmeolog_kulture/)
4. Вакуленко В. М. Акмеологічний підхід у теорії і практиці вищої педагогічної освіти України, Білорусі, Росії (порівняльний аналіз) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.01. «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / В. М. Вакуленко. – Луганськ, 2008. – 46 с.
5. Козир А. В. Акмеологічний підхід до формування професійної майстерності викладачів мистецьких дисциплін [Електронний ресурс] / А. В. Козир. – Режим доступу : [http://www.culturalstudies.in.ua/kns2\\_13.php](http://www.culturalstudies.in.ua/kns2_13.php).
6. Пальчевський С. С. Акмеологія: навч. посібн. для студентів вищих навчальних закладів / С. С. Пальчевський. – Київ : Кондор, 2008. – 398 с.

7. Перевозчиков В. І. Актуальні питання розвитку акмеологічної науки в Україні / В. І. Перевозчиков // Акмеологія в Україні: теорія і практика. – 2010. – № 1. – С. 14–17.
8. Разина Н. А. Акмеологический подход к развитию профессионализма современного педагога в инновационной образовательной среде средней школы [Электронный ресурс] / Н. А. Разина. – Режим доступа : [http://www.intellectinvest.org.ua/ukr/school\\_akme\\_vestnik\\_akme\\_akme\\_3\\_2009\\_razina\\_akmeolog\\_podhod\\_k\\_razvit/](http://www.intellectinvest.org.ua/ukr/school_akme_vestnik_akme_akme_3_2009_razina_akmeolog_podhod_k_razvit/)
9. Шапаренко Х. А. Формування професійної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів на засадах акмеологічного підходу : дис.... канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Х. А. Шапаренко. – Х., 2008. – С. 4.

УДК 373.51.03(045)

**В. Б. Волкова**

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ**

*У статті проаналізовано основні підходи до визначення поняття «обдаровані діти», до виділення ознак обдарованості та типології обдарованих дітей. Встановлено, що складність, багатогранність феномена дитячої обдарованості у поєднанні з нестійкістю і нестабільністю його проявів роблять оцінку конкретної дитини як обдарованої дуже умовною, що необхідно враховувати в практичній роботі з обдарованими дітьми.*

**Ключові слова:** обдаровані діти, ознаки обдарованості, види обдарованості, типологія обдарованих дітей.

*В статье проанализированы основные подходы к определению понятия «одаренные дети», к выделению признаков одаренности и типологии одаренных*

*детей. Установлено, что сложность, многогранность феномена детской одаренности в сочетании с неустойчивостью и нестабильностью его проявлений делают оценку конкретного ребенка как одаренного весьма условной, что необходимо учитывать в практической работе с одарёнными детьми.*

**Ключевые слова:** *одарённые дети, признаки одарённости, виды одарённости, типология одарённых детей.*

За останні десятиріччя в нашому суспільстві посилюється інтерес до обдарованих дітей як до майбутньої інтелектуальної та творчої еліти, від якої залежить духовний і матеріальний поступ України на шляху розбудови незалежної держави. Це висуває ряд актуальних проблем підтримки творчого, інтелектуального, духовного та фізичного розвитку цих дітей, що стає можливим тільки за наявності єдиного науково обґрунтованого уявлення про те, що уявляє собою феномен дитячої обдарованості.

Попри значну зацікавленість багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців (О. Антонова, Ю. Бабаєва, Д. Богоявленська, Ю. Гільбух, С. Гончаренко, В. Дружинін, В. Крутецький, О. Кулемзіна, О. Кульчицька, Н. Лейтес, Н. Максимчук, О. Матюшкін, О. Музика, В. Панов, Дж. Рензуллі, О. Савенков, Т. Сущенко, Б. Теплов, В. Тесленко, П. Торренс, К. Хеллер, М. Холодна, В. Шадріков, Н. Шумакова, В. Чудновський, В. Юркевич та ін.) різними аспектами роботи з обдарованими дітьми, невирішеними залишаються питання, пов'язані як із визначенням понятійно-термінологічного апарату феномену, що обговорюється, так і з розумінням того, яких дітей вважати обдарованими, а яких – ні, що є критерієм обдарованості, а що – ні, які психолого-педагогічні особливості повинні бути притаманні всім обдарованим дітям тощо. Така ситуація негативно відображається на загальній системі роботи з обдарованими дітьми.

*Мета* статті – розкрити основні наукові підходи до визначення поняття «обдаровані діти», до виділення ознак обдарованості та типології обдарованих дітей.



У психолого-педагогічній літературі нараховується біля ста тридцяти визначень поняття «дитяча обдарованість», що, на думку дослідників, є свідченням накопичення величезного емпіричного матеріалу з проблеми дитячої обдарованості, кількості, яка прагне перерости в якість. Світова практика досліджень обдарованості дозволяє відстежити зміни в її розумінні з моменту виникнення перших концепцій обдарованості до сьогодення.

У філософських трактатах минулого на перших етапах становлення проблеми вивчення здібностей та обдарувань людини частіше використовують не термін «обдарованість», а поняття – «геній» (від латинського – дух). Філософська думка розуміє під геніальністю найвищий прояв творчих сил людини, діяльність якої має всесвітньо історичне значення. Термін «геніальність» уживають як для позначення здібності людини досягти видатних результатів у певній галузі, так і для оцінки результатів творчості.

У психологічній науці під геніальністю розуміють особистісну характеристику людини, найвищий ступінь розвитку її обдарованості, таланту.

Наступним за термінами «геній» і «геніальність» широко розповсюдженим є поняття «талант» (від грецького – терези). Талантом називають високий ступінь розвитку здібностей, а геніальністю – вищий ступінь прояву таланту. Отже, геніальність є талантом найвищого рівня. Талант у свою чергу є обов'язковою підструктурою геніальності.

Деякі сучасні дослідники, зокрема Є. Рапацевич, стверджують, що талант не стільки наукове, скільки побутове поняття, оскільки не існує теорії й методів діагностики талановитості. В його дослідженнях поняття «талант» вживається як синонім «обдарованості» – високий рівень розвитку здібностей, який проявляється в творчих досягненнях [9, с. 212].

Сучасна педагогіка (О. Антонова, Д. Богоявленська, Ж. Брюно, Л. Васильченко, І. Волощук, А. Матюшкін, А. Савенков та інші) під талантом розуміє якісно вищий рівень здібностей особистості. Передумовою розвитку таланту є задатки людини, які можуть перетворюватися на реальність за наявності сприятливих соціальних чинників.

Широке використання в науковій літературі терміна «обдарованість» пов'язано з періодом утвердження педагогіки, а потім і психології як самостійних наук. Коренем слова «обдарованість» є «дар». Природно, що одним із найважливіших питань, яке хвилювало вчених протягом багатьох століть, була проблема походження цього дару.

Стосовно обдарованості існує дві протилежні думки. Перша – соціальна: більшість людей від народження однаково наділені розумом і різниця у рівні їх здібностей зумовлена різницею життєвих умов (Дж. Локк, К. Гальвенцій). Друга – генетична: обдарованість – вроджене досить рідкісне явище, що успадковується від батьків і навіть через покоління (Ф. Гальтон, Р. Стернберг). Суперечність цих поглядів зникає, якщо вважати, що потенційна обдарованість по відношенню до різних видів діяльності притаманна багатьом дітям, тоді як актуальну обдарованість демонструє лише незначна частина дітей.

Так само одні вчені стверджують, що обдарованість виявляється в перші 10–15 років життя, її можна визначити лише за реальними результатами життєдіяльності особистості. Інші наполягають, що обдарованість є результатом внутрішнього саморозвитку особистості й реалізується незалежно від впливу оточення, обдарованість – це лише потенційна можливість, її реалізація прямо залежить від суспільної стимуляції.

Якщо говорити суто науково, то варто наголосити, що від природи немає здібностей, а є лише задатки, тобто анатомо-фізіологічні передумови, які можуть перерости, а можуть і не перерости в здібності. Здібності – це стійкі індивідуально-психологічні властивості особистості, які є необхідною внутрішньою умовою її успішної діяльності.

Різноманітність і складність поняття «обдарованість» обумовлює необхідність вирішення питання про те, що ж вважати ознаками обдарованості. Назвемо ті з них, які виокремлюються більшістю дослідників:

- підвищена пізнавальна активність (Н. Лейтес, О. Матюшкін, Дж. Пакерсон, С. Рашер, Р. Семенова-Пономарьова, Г. Уолберг);
- здатність тривалий час концентрувати увагу на проблемі та пошуках її розв'язання (Ю. Гільбух, О. Матюшкін, Р. Семенова-Пономарьова, Л. Туктаєва);

- підвищений рівень розумового розвитку (Ю. Гільбух, Р. Семенова-Пономарьова);
- підвищена потреба в розумових навантаженнях, здатність отримувати задоволення від процесу пошуку розв'язання завдань (Ю. Гільбух, Н. Лейтес, Л. Туктаєва);
- раннє усвідомлення мети своєї діяльності (Ю. Гільбух, Дж. Пакерсон, С. Рашер, Г. Уолберг, Р. Екберт);
- раннє оволодіння знаннями у вибраній спеціальності (Дж. Пакерсон);
- виявлення високого інтелекту, здатності мислити, хороша пам'ять уже в ранньому дитинстві (Ю. Гільбух, Дж. Пакерсон, С. Рашер, Р. Семенова-Пономарьова, Г. Уолберг);
- яскраво виражена незалежність, надання переваги індивідуальній роботі перед групою, індивідуалізм (Ю. Гільбух);
- почуття самоповаги, самоусвідомлення, творчої сили та вміння контролювати себе (Ю. Гільбух);
- уже в ранньому дитинстві намагання дружити та контактувати з дорослими та дітьми значно старшими за себе (Р. Екберт);
- емпатія, здатність розуміти почуття та потреби інших людей (О. Матюшкін, Е. Торранс, Л. Холл);
- висока сензитивність до новизни стимулу (О. Матюшкін);
- здатність до передбачення, глибокого прогнозування, розвинуті фантазія, інтуїція, бажання побачити проблему під незвичним кутом зору (О. Матюшкін, Л. Туктаєва);
- здатність до створення ідеальних еталонів, що забезпечують високі естетичні, моральні, інтелектуальні оцінки (О. Матюшкін);
- здатність вийти за рамки завдання (Д. Богоявленська, Л. Туктаєва) [4, с. 50].

Значний теоретичний і практичний інтерес, на наш погляд, представляє підхід до виділення ознак обдарованості, запропонований О. Савенковим. До

найбільш характерних особливостей розвитку обдарованих дітей ним були віднесені:

1. Особливості розвитку пізнавальної сфери: допитливість – пізнавальна потреба, надчутливість до проблем, схильність до завдань дивергентного типу, оригінальність мислення, гнучкість мислення, легкість генерування ідей («продуктивність мислення»), легкість асоціювання, здатність до прогнозування, висока концентрація уваги, відмінна пам'ять, стійкість та широта інтересів і нахилів.

2. Особливості психосоціального розвитку: прагнення до самоактуалізації, перфекціонізм, соціальна автономність, егоцентризм, лідерство, схильність до змагань, підвищена вразливість, добре розвинуте почуття гумору [4, с. 48].

Виділяючи найбільш характерні «загальні особливості» обдарованих дітей, необхідно завжди пам'ятати про існування широкого спектру індивідуальних відмінностей серед них. Це стосується і спрямованості інтересів таких дітей, і темпу інтелектуального розвитку, і рівня розвитку обдарованості.

Обдаровані діти, на думку Н. Лейтеса, мають дві групи особливостей.

З одного боку, у них виявляються високі інтелектуальні здібності (наприклад, у використанні складних абстрактних понять, розв'язування складних задач), з іншого боку, вони можуть демонструвати особливості, притаманні дітям із психофізичними порушеннями: когнітивні, які вимагають опори на ушкоджені процеси (сприймання, пам'ять), поведінкові – агресивність, схильність до порушень дисципліни, недбалість та інше [5, с. 191].

Отже, ознаки обдарованості дуже різноманітні та суттєво залежать від соціокультурного середовища. Це породжує великі розбіжності в уявленнях про те, що повинно бути включеним у «список» особливостей обдарованих дітей, а що – ні, які ознаки обов'язково повинні проявитися, а які – ні.

Не менш важливим є питання про види обдарованості. Розрізняють такі види обдарованості:

1. За критерієм «ступінь сформованості обдарованості» можна диференціювати актуальну й потенційну обдарованість. Особливу категорію актуально обдарованих складають талановиті діти, які досягають результатів, що

відповідають вимогам об'єктивної новизни та соціальної значущості. Потенційна обдарованість – це психологічна характеристика дитини, яка має лише певні психічні можливості (потенціал) для високих досягнень у тому чи іншому виді діяльності, але не може реалізувати їх у даний момент часу в силу їх функціональних недоліків. Розвиток цього потенціалу може стримуватися через несприятливі причини (важкі сімейні обставини, недостатня мотивація, низький рівень саморегуляції, відсутність необхідного освітнього середовища тощо). Виявлення потенційної обдарованості вимагає високої прогностичності використовуваних діагностичних методів, оскільки мова йде про ще не сформовану систему здібностей. Потенційна обдарованість проявляється при сприятливих умовах.

2. Відповідно до критерію «форми прояву» виділяють явну й приховану обдарованість. Перша виявляється досить яскраво й чітко, в тому числі і при несприятливих умовах. Досягнення дитини очевидні, і фахівець може адекватно оцінити «зону найближчого розвитку» і правильно намітити програму подальшої роботи з ним. Прихована обдарованість проявляється в діяльності дитини в менш вираженій, замаскованій формі. Внаслідок цього з'являється небезпека помилкових висновків про її відсутність. Дитину можуть віднести до числа «неперспективних» і позбавити допомоги та підтримки, необхідної для розвитку її здібностей. Разом з тим відомі численні приклади, коли саме такі діти досягали найвищих результатів.

3. За критерієм «особливості вікового розвитку» можна диференціювати ранню та пізню обдарованість. Вирішальними показниками тут виступають темп психічного розвитку дитини, а також ті вікові етапи, на яких обдарованість проявляється в яскравому вигляді. Нарешті існують діти, які настільки перевершують за своїми здібностями середню вікову норму, що це дозволяє говорити про їх виключну, особливу обдарованість. Успішність діяльності такої дитини може бути незвично високою. Разом з тим вони часто складають «групу ризику», оскільки мають серйозні проблеми, які потребують особливої уваги та відповідної допомоги з боку вчителів і психологів [6, с. 159].

Окрім цього, розрізняють обдарованість технічну, наукову (зокрема математичну), музичну, поетичну, художню, артистичну та ін. Як вже зазначалось раніше, вищими рівнями обдарованості є талант і геніальність.

Оскільки обдарованість виявляється у конкретних психічних процесах, розрізняють моторну, сенсорну, перцептивну, інтелектуальну обдарованість тощо. Але крім цього, вона поділяється на два принципово відмінні типи: засвоююча (навчальна) й творча (креативна) [8, с. 34].

Перша за своєю суттю вимагає відсутності власного підходу, тому що це перешкоджає легкому й повному сприйняттю чужої думки, сповільнює швидкість сприймання інформації та навчання. А другий тип обдарованості вимагає, щоб її носії всю інформацію «пропускали крізь себе», крізь власне бачення світу. Тому таким дітям значно важче вчитись, переймати чужий досвід, ніж придумувати. Перший тип – здатність до навчання – це інтелект (або загальний інтелект), а другий – креативність. Разом з тим існує ще інша обдарованість, більш важка для розуміння і батьками, й іноді вчителями – це обдарованість нестандартним баченням, нешаблонним мисленням. Існує ще два поділи обдарованості – це загальна (розумова) обдарованість та спеціальна обдарованість. Спеціальна поділяється на художню, спортивну, соціальну [11, с. 63].

Варто зауважити, що досить часто обдаровані діти створюють неабиякі проблеми як вихователям, так і батькам.

Які ж особливості таких дітей спричиняють проблеми у їх вихованні та навчанні?

1. Інтелектуальні особливості обдарованих дітей. Обдаровані діти, на відміну від своїх однолітків:

- мають велику потребу в розумовому навантаженні;
- ще змалечку можуть критично мислити;
- легко мобілізують сили для досягнення пізнавальної мети, відрізняються здібністю до зосередження, тривалої підтримки розумової напруги, до відновлення розумових зусиль;
- мають схильність до класифікації, систематизації, засвоєння енциклопедичних знань;

- у них легко виникає новий хід думок, домисли, несподівані припущення;
- часто дивують несподіваними зіставленнями, узагальненнями, які відрізняються великою оригінальністю;

- володіють великою розумовою самостійністю; їм властива полнезалежність, тобто віддається перевага орієнтуванню на внутрішні джерела інформації та рефлексія як висока диференціація пізнавальної інформації;

- характеризуються дуже високим темпом розумового розвитку.

2. У пізнавальній сфері обдаровані діти характеризуються:

- всепоглинаючою цікавістю, жаданням інтелектуальної стимуляції;
- мають широке коло інтересів, але в той же час часто чинять опір «всєбічному розвитку», з малих літ виявляють цікавість до якогось одного заняття (музики, математики, спорту);

- для них є характерним з раних літ замислюватися і роздумувати над такими явищами як смерть, сенс життя, релігійні вірування, філософські проблеми;

- виявляють інтерес до читання, мають великий словниковий запас;

- мають відмінну пам'ять;

- легко долають пізнавальну невизначеність.

3. Психологічні особливості обдарованих дітей:

- вони більше бачать, чують, розуміють, ніж інші, в однакових умовах;

- вони здатні тримати в полі зору одночасно кілька подій, тобто мають гарний розподіл уваги;

- вони не оминають увагою інтонації, жести, пози та моделі поведінки оточуючих;

- їм властива вразливість, яка породжується підвищеною чутливістю;

- ці діти все сприймають і на все реагують;

- їх нормальний для цього віку егоцентризм призводить до того, що вони відносять все на свій рахунок; те, що не зачепить звичайну дитину, може поранити обдаровану;

- згодом ці діти виявляють велику цілеспрямованість та зосередженість у досягненні мети – у грі та інших заняттях; це може призводити до потреби

доводити все до повної досконалості; коли результати не відповідають підвищеним внутрішнім стандартам дитини, в неї виникає відчуття незадоволення та відповідні болючі переживання;

- у них перебільшене почуття страху, емоційна залежність, емоційна незбалансованість порівняно з їхніми одноліткам [7, с. 58].

Таким чином, обдарованість – складне, неоднозначне утворення, яке залежить від багатьох складових. Вона проявляється в здібностях, а здібності – в результатах діяльності, якості того продукту, який індивід здатний створювати. Питання раннього виявлення обдарованості є предметом досліджень багатьох учених, котрі називають кілька десятків ознак та видів цього феномену, проте найголовнішою є не проблема виявлення обдарованих дітей, а правильна побудова процесу їх навчання та виховання.

### Література

1. Балацинова А. Д. Основні підходи до класифікації видів обдарованості / А. Д. Балацинова // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. праць. – Запоріжжя, 2008. – Вип. 49. – С. 19–24.
2. Богоявленская Д. Б. Основне направления разработки и развития «Рабочей концепции одаренности» / Д. Б. Богоявленская // Развитие личности. – 2004. – № 3. – С. 10–17.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
4. Дружинин В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – 2-е изд. – СПб. и др. : Питер, 1999. – 356 с.
5. Лейтес Н. С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия: избранные труды / Н. С. Лейтес. – М. : МПСИ; Воронеж : МОДЭК, 2003. – 464 с.
6. Панов В. И. Не только дар, но и испытание / В. И. Панов // Директор школы. – 2000. – № 3. – С. 56–62.
7. Панов В. И. Одаренные дети: выявление – обучение – развитие / В. И. Панов // Педагогика. – 2001. – № 4. – С. 30–43.



8. Педагогический энциклопедический словарь / за ред. Б. М. Бим-Бад. – М. : Большая рос. энцикл., 2002. – 527 с.
9. Психология одаренности детей и подростков: учеб. пособ. для высш. и сред. пед. учеб. заведений / Ю. Д. Бабаева, Н. С. Лейтес, Т. М. Марютина и др. – М. : Академия, 2000. – 336 с.
10. Рабочая концепция одаренности / Д. Б. Богоявленская и др. – М. : Магистр, 1998. – 66 с.
11. Савенков А. И. Одаренные дети в детском саду и школе: учеб. пособ. для студентов высш. пед. учеб. заведений / А. И. Савенков. – М. : Academia, 2000. – 231 с.
12. Тэкэкс К. Одарённые дети / общ. ред. Г. В. Бурменской, В. М. Слуцкого. – М. : Прогресс, 1991. – 380с.

УДК 371.11(045)

**Н. П. Волкова**

### **ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ФУНКЦІЙ УПРАВЛІННЯ ВИХОВНИМ ПРОЦЕСОМ У ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ ЗАКЛАДІ**

*У статті обґрунтовано теоретичні основи управління вихованням, схарактеризовано основні функції управління виховним процесом у загальноосвітньому закладі.*

**Ключові слова:** *виховання, виховний процес, управління, функції управління виховною системою.*

*В статье обосновано теоретические основы управления воспитанием, охарактеризованы основные функции управления воспитательным процессом в общеобразовательной школе.*

**Ключевые слова:** *воспитание, воспитательный процесс, управление, функции управления воспитательной системой.*

Сучасна ситуація в нашій країні характеризується стрімкими змінами політичної, економічної, соціальної та культурної сфер людської діяльності.

Це примушує змінювати підходи, методи, стилі виробничих відносин та поступово перетворювати жорстке субординаційне управління сучасними організаціями на мобільне, гнучке. Управління як важливий компонент в системі виховної діяльності навчального закладу покликане створити умови для успішного формування всебічного розвитку особистості школяра, забезпечити її позитивну спрямованість на основі власної активності.

Проблеми управління виховною роботою в закладах освіти привертають увагу багатьох дослідників. Так, загальні аспекти управлінської діяльності шкіл розглядали І. Д. Бех, Л. І. Даниленко, Т. Д. Дем'янюк, Г. В. Єльнікова, В. І. Маслов, Л. М. Карамушка та інші [1; 2; 3; 4].

Проте проблема організації управління виховною роботою в сучасній школі потребує подальшого дослідження з метою вдосконалення практичної діяльності всіх суб'єктів управління процесом виховання: керівників, учителів, педагогів-організаторів, учнівського самоврядування. На жаль, на сьогодні в багатьох закладах освіти внутрішньошкільне управління розглядається тільки як діяльність адміністрації в керівництві навчально-виховним процесом, тоді, коли управління має бути засобом зв'язку між окремими підсистемами і структурними компонентами школи, які взаємопов'язані між собою, виконуючи при цьому різні функції.

Отже, *метою* статті є виділити та охарактеризувати основні функції управління виховним процесом у загальноосвітніх закладах.

Виховна діяльність школи – це цілісне динамічне формування, яке має кілька підсистем і велику кількість нестандартних зв'язків та видів роботи. У виховній діяльності безперервно йде процес самоорганізації і пристосування, тому що їй властива потреба в оновленні, в постійній відповідності вимогам часу. Виховна діяльність школи має свої загальні ознаки, які дають їй змогу бути стабільною. Це сукупність таких закономірно побудованих, динамічно пов'язаних компонентів виховного впливу, як: комплекс виховних цілей; спільність людей, що їх

реалізують; діяльність, яка спрямована на реалізацію цілей; відносини, що складаються між учасниками цієї діяльності.

Загальновідомо, що процес виховання – це процес двосторонній. У ньому беруть участь вихователі та вихованці, вчителі й учні. На думку І. Д. Беха, відображення виховних впливів особистістю стає наслідком взаємодії, тобто результатом процесів, які йдуть ніби назустріч один одному. Звідси виходить, що виховна діяльність включає в себе не тільки діяльність вихователів і вчителів, а й діяльність вихованців, яка проявляється через функцію самовиховання. Така структура найбільш відповідає сучасним цілям і завданням демократичного виховання [4; 5].

Оскільки виховання визначається як цілеспрямований, неперервний, довготривалий процес розвитку особистості вихованця, він має бути керованим з боку відповідних органів та осіб.

Однією з важливих категорій управління є функції. До основних з них можна віднести: планування, педагогічний аналіз, організацію, мотивацію, контроль, регулювання. Всі ці функції характерні для системи управління навчально-виховного комплексу, але кожна з них має свої особливості, які впливають із специфіки змісту роботи. Розглянемо сутність названих функцій управління виховним процесом.

*Планування* дозволяє здійснити сукупність заходів з реалізації завдань, що стоять перед колективом. Планування починається з всебічного і глибокого аналізу стану роботи в навчально-виховному комплексі з метою виявлення сильних і слабких її сторін і постановки актуальних завдань на майбутній період. При плануванні необхідно враховувати перспективи розвитку освіти в країні, а також перспективи розвитку своєї установи на декілька років уперед. У плані визначаються головні, найбільш важливі завдання роботи закладу, на вирішення яких буде спрямована діяльність колективу, і визначаються основні шляхи та способи їх вирішення: доцільна розстановка людей і розподіл обов'язків, координація дій членів колективу, створення сприятливого психологічного клімату в колективі, зміцнення матеріальної бази закладу. Дієвість плану полягає в ясності і

чіткості цілей, завдань, в конкретності та перспективності, в обліку об'єктивних особливостей планованого. План складається у вигляді координованої системи рішень.

Різні аспекти діяльності закладу знаходять відображення у річному плані, який складається на навчальний рік (з 1 вересня по 31 серпня). Директор, плануючи роботу закладу виходить, насамперед, з аналізу результатів діяльності навчально-виховного комплексу за минулий навчальний рік. Звіти вихователів, учителів, обговорення їх роботи на підсумковій педагогічній раді, що проводиться у травні – червні, а також аналіз діяльності інших співробітників – все це дозволяє виявити не тільки досягнення, але і невирішені проблеми, визначити завдання на майбутній навчальний рік [4; 5].

Роль *педагогічного аналізу* у виховній роботі надзвичайно велика. Чим глибше та обґрунтованіше педагог здійснює аналіз, проникає в сутність керованого ним об'єкта і процесів, які в ньому протікають, тим доказовіші та ефективніші його дії щодо впорядкування керованої системи і переведення її в новий, більш високий якісний стан. Аналіз тісно пов'язаний з цілепокладанням, прогнозуванням, плануванням виховної роботи. Чим глибший аналіз, тим правильніше і конкретніше будуть визначені цілі та завдання діяльності колективу на черговий період. Чим конкретніші цілі, тим правильніше, оптимальніше може бути здійснено відбір змісту і форм роботи, яка планується. Спираючись на принципи педагогічного аналізу, розроблені Ю. А. Конаржевським [6; 7], основними об'єктами аналізу виховної роботи є: результати педагогічного процесу; доцільність роботи, що проводиться; фактори, які зумовили досягнуті результати; ефективність засобів, що використовуються, ступінь їх впливу на результати виховного процесу; досягнення та недоліки в організації виховної роботи, їх причини; невикористані можливості та резерви для подальшого вдосконалення роботи; шляхи розвитку виховного процесу та усунення причин знайдених недоліків.

Отже, правильно організований аналіз може забезпечити: а) науковість планування; б) дієвість регулювання виховного процесу; в) дієвість контролю.

*Організація* – це діяльність з реалізації плану роботи, забезпечується правильним підбором і розстановкою кадрів, чітким визначенням обов'язків кожного члена колективу, суворою дисципліною. Виконання організаційної функції управління базується на основі Статуту навчально-виховного комплексу, Правил внутрішнього трудового розпорядку для працівників загальноосвітнього закладу, «Кваліфікаційних характеристик посад керівних і педагогічних працівників», «Санітарних правил влаштування та утримання дитячих дошкільних установ» та інших інструктивних документів [8, с. 55].

Керівник завжди повинен пам'ятати, що навіть чітко розроблені плани і найдосконаліша структура організації позбавлені сенсу, якщо хтось не виконує фактичну роботу організації. Тому досить важливою є функція *мотивації*, завдання якої полягає в тому, щоб члени організації виконували роботу у відповідності з делегованими їм обов'язками, узгоджуючись з планом. Мотивування – це просте питання, яке зводиться до пропозиції надання відповідних грошових винагород в обмін на зусилля. Створення внутрішніх мотивів до дії є результатом складної сукупності потреб, які постійно змінюються. Для того, щоб заохотити своїх працівників якнайкраще, директору навчального закладу слід визначити, які ж справді їхні потреби, і забезпечити засоби, за допомогою яких працівники зможуть задовольняти ці потреби через добру роботу [4; 10].

*Контроль* – це система спостережень і перевірок. Контроль є найважливішим чинником виховання молодих кадрів, посилення особистої відповідальності молодого фахівця за виконання своїх обов'язків. Він дозволяє також встановити, чи все в навчальному закладі виконується відповідно до прийнятого рішення, виявити відхилення і їх причини, визначити шляхи і методи усунення недоліків. Таким чином, контроль має бути регулярним і систематичним.

Контроль директора повинен бути предметним і конкретним, і відповідати складеного плану-графіку на тиждень або місяць. Форми контролю можуть бути різноманітними: вивчення документації і календарних планів, конспектів уроку, бесіди з педагогічними працівниками. Існує кілька видів контролю: попереджувальний, тематичний, фронтальний, порівняльний, оглядовий. Одне із

завдань контролю – перевірка виконання інструктивно-методичних документів, а також виконання рішень педрад за підсумками попередніх перевірок [ 2, с. 140].

*Регулювання* спрямоване на постійне підтримання необхідного рівня організованості в навчальному закладі. Регулювання проявляється при узгодженні планів, термінів проведення заходів, призначенні відповідальних виконавців, що допомагає уникнути дублювання.

У процесі виконання прийнятих рішень регулювання сприяє підтримці порядку в реалізації намічених заходів. Регулювання, засноване на результатах контролю, допомагає усуненню відхилень від первісної мети. На цьому етапі важливо виявляти і закріплювати позитивні моменти діяльності та розвивати їх. При регулюванні директор закладу застосовує управлінські знання, оперативність і велике мистецтво у взаємодії з людьми. Регулювання нерідко пов'язано з перестановкою педагогічного колективу та обслуговуючого персоналу, перерозподілом доручень, що веде до перебудови відносин з виконавцями. Виконавці не завжди розуміють необхідність цих дій, і керівник проявляє велику витримку і тактовність, щоб їх переконати. Регулювання здійснюється через розмови, оперативні наради і в зв'язку з прийняттям управлінських рішень з окремих питань [10; 11].

Отже, управлінський компонент виховного процесу школи передбачає цілу систему дій, організаційних форм і способів її здійснення. Базуючись на висновках Н. М. Острроверхової, Ю. А. Конаржевського, Б. С. Кобзаря та інших, можна охарактеризувати управління виховним процесом як чітке визначення мети і завдань, діагностику і всебічний психолого-педагогічний аналіз діяльності учнівського та педагогічного колективів [6; 7].

Зазначені вище функції є достатніми, охоплюючими весь одиничний цикл управління. Бачення цих функцій саме в такому контексті зробить управлінську діяльність керівника загальноосвітнього навчального закладу більш сучасною, і цілеспрямованою [8, с. 57].

Варто зазначити, що кожна функція потребує своєї конкретної інформації, обробка якої становить аналіз, порівняння складових, перегрупування, узагальнення та інше. Саме обробка інформації дає відповіді на запитання, як

«запустити» і налагодити діяльність людей у потрібному напрямку. Особливістю діяльності є народження інформації в її процесі. За допомогою встановлення зворотного зв'язку можна завжди отримати інформацію про наявний стан справ, дізнатись про те, чого раніше не знав і не міг знати, бо не була проведена відповідна діяльність. Щоб встановити зворотний зв'язок, спочатку треба налагодити прямий. Одиничний цикл «прямий – зворотний зв'язок» у спрощеному вигляді є комунікацією.

Комунікативний зв'язок дозволяє встановити напрям подальшого «протікання» дій і, при необхідності, перерозподілити функції або провести перестановку виконавців, або додатково забезпечити процес зовнішньою інформацією, обладнанням, людьми тощо. Саме ці дії складають сутність коригування, координації, кооперації, а всі разом – становлять процес керівництва. Тобто, керівництво – це внутрішній процес поточного вироблення інформації на основі комунікативного зв'язку, її обробки і, в разі необхідності, наступного перерозподілу виконавців, їх функцій. Це як «внутрішнє управління» в загальному управлінському процесі.

Управління виховним процесом потребує не тільки внутрішньої, але й зовнішньої інформації. Тому треба дбати про загальний процес інформаційного забезпечення управління.

Отже, вищевикладене дозволяє поділити загальні функції управління на основні (стрижневі) та локалізовані певним циклом дії в межах конкретної мети (планування, контролю тощо). Треба відзначити, що локалізований цикл неминуче повторюється у виконанні кожної функції при здійсненні всього управлінського циклу. Тобто і основні, і локальні функції мають наскрізний характер, який відрізняється індексом циклічності.

До основних (стрижневих) відносяться такі функції: інформаційного забезпечення; встановлення комунікативних зв'язків; перетворення інформації; керівництва.

До локалізованих, або циклічно-локалізованих відносяться функції: цілевстановлення і прогнозування; планування і програмування; організації і мотивації; контролю і регулювання.

Таким чином, всі функції забезпечують загальну основу управління, його предметну та діяльнісну сторони й віддзеркалюють внутрішню сутність діяльнісного процесу.

Загальні функції розкривають зміст управлінського процесу і відбивають логіку, складові компоненти діяльності. Слід визначити, що поєднання двох функцій в одну з подвійною назвою показує подвійну мету такої функції і закономірний зв'язок між діями, спрямованими на досягнення як однієї, так і іншої мети.

Так, відповіді на питання: «що робити далі?», «як буде розвиватися об'єкт?», «який напрямок буде перспективним?», – неминуче приводять до визначення мети.

Відповіді на питання: «Яким воно повинно бути?», «Якими способами це здійснити?», – приводять до розробки моделі, її параметрів, критеріїв і механізму здійснення. Далі визначаються виконавці і терміни виконання, способи встановлення зворотного зв'язку тощо. Тобто здійснюється програмування і планування. Організація і мотивація, як вже зазначалося, забезпечують виконання плану. Оскільки управління здійснюється в системі «людина – людина», ми виділяємо як обов'язковий компонент мотивацію.

Функції контролю і регулювання виконуються як за процесом, так і за результатом. Тобто, процес виконання неодмінно супроводжується порівнянням реального стану із запрограмованим. При необхідності проводиться поточна корекція. Так само здійснюється контроль за результатом діяльності і робиться висновок про ступінь відповідності реального результату запрограмованому. Регулювання за результатом відбувається шляхом прогнозування подальшого розвитку і встановлення нової мети.

Таким чином, успішній реалізації виховного процесу, безумовно, сприяє управління, яке покликане створити умови для успішного формування всебічного розвитку особистості учня, а зазначені вище функції є достатніми, охоплюючими весь цикл управління виховним процесом. Бачення цих функцій саме в такому



контексті зробить управління виховною роботою більш сучасним, критеріальним, цілеспрямованим.

### Література

1. Бех І. Д. Виховання особистості / І. Д. Бех : у 2-книгах. – К. : Либідь, 2003. – 602 с.
2. Даниленко Л. І. Модернізація змісту, форм і методів управлінської діяльності директора загальноосвітньої школи: монографія / І. Л. Даниленко. – К. : Логос, 2002. – 140 с.
3. Дем'янюк Т. Д. Організація виховного процесу в сучасному загальноосвітньому навчальному закладі: науково-методичний посібник / Т. Д. Дем'янюк. – Суми : ТОВ Видавництво «Антей», 2006. – С. 256–257.
4. Єльнікова Г. В. Моніторинг діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу / Г. В. Єльнікова // Директор школи ліцею, гімназії. – №1. – К. : 2003. – С. 5–7.
5. Єльнікова Г. В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні: монографія / Г. В. Єльнікова. – К. : ДАККО, 1999. – 303 с.
6. Єльнікова Г. В. Розвиток цільових функцій управління на різних рівнях організації загальної середньої освіти / Г. В. Єльнікова // Імідж сучасного педагога: науково-практичний освітньо-популярний часопис. – Полтава: ПДПУ, ОУПОПІ. – 2000. – №3 (7). – С. 9–11.
7. Єльнікова Г. В. Функції управління загальною середньою освітою / Г. В. Єльнікова // Вересень: науково-методичний, інформаційно-освітній журнал. – Миколаїв : ОІУВ. – 2000. – № 2(12). – С. 76–79.
8. Закон України «Про загальну середню освіту» // Інформаційний збірник МОНУ.
9. Карамушка Л. М. Психологія управління закладами середньої освіти: монографія / Л. М. Карамушка. – Київ : Ніка-Центр, 2000. – 332 с.
10. Конаржевський Ю. А. Менеджмент и внутришкольное управление / Ю. А. Конаржевський. – М. : Центр «Пед. поиск», 2000. – С. 34–35.

11. Островерхова Н. М. Управління авторськими освітніми закладами / Н. М. Островерхова // Директор школи. – 1999. – № 29–32. – С. 77–80.

УДК 371.14(477)(045)

А. І. Гонтарєва

## ФАКТОРИ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ПЕДАГОГА

*У статті розглянуто зміст понять «мотивація», «мотиваційна сфера», «професійна мотивація». Визначено фактори підвищення мотивації педагогів до професійного самовдосконалення. Окреслено шляхи самовдосконалення педагогів в процесі їх професійної діяльності у дошкільному навчальному закладі.*

**Ключові слова:** мотивація, професійне самовдосконалення, педагог дошкільного навчального закладу.

*В статье рассмотрены значения понятий «мотивация», «мотивационная сфера», «профессиональная мотивация». Определены факторы повышения мотивации педагогов к профессиональному самосовершенствованию. Очерчены пути самосовершенствования педагогов в процессе их профессиональной деятельности в дошкольном учебном учреждении.*

**Ключевые слова:** мотивация, профессиональное самосовершенствование, педагог дошкольного учебного учреждения.

Модернізація вітчизняної системи освіти вимагає від педагога виконання соціального замовлення суспільства, підвищення якості навчання і виховання підростаючого покоління. В свою чергу це під силу тільки педагогам з високим рівнем професіоналізму, здатності до духовного саморозвитку, мотивації до досягнення професійних вершин у педагогічній діяльності. У цьому контексті актуальним постає розгляд основних факторів та умов, що впливають на мотивацію педагогічного працівника у досягненні ним професійних висот.

Зазначене вище акцентує увагу на дуже близьких явищах, що показують стійкі позитивні зміни в особистості, реалізацію її природного потенціалу. Процеси самореалізації та самовдосконалення були предметом уваги науковців, зокрема К. Абульханової-Славської, Л. Анциферової, Г. Батіщева, О. Бондаренко, Є. Головахи, В. Панка, В. Роменця, С. Рубінштейна, Л. Соханя, Т. Титаренко тощо, які розглядали самовдосконалення як переважно свідомий, цілеспрямований процес розкриття й опредметнення сутнісних сил особистості в її різноманітній практичній діяльності. Різні підходи до визначення понять «мотивація», «мотиваційна сфера» демонструють такі вчені як С. Вершловський, О. Віханський, О. Наумов, В. Семиченко.

Однак, свого наукового вирішення чекає проблема визначення факторів, які зумовлюють розвиток мотивації до професійного самовдосконалення педагогічних працівників на шляху його досягнення вершин у навчально-виховній діяльності.

Саме тому *мета* статті полягає у визначенні факторів підвищення мотивації до професійної діяльності педагогів в процесі їх саморозвитку та самовдосконалення.

У процесі аналізу психолого-педагогічної літератури нами було встановлено, що мотивація характеризується як сукупність внутрішніх та зовнішніх сил, які спонукають людину до діяльності, визначають її межі та форми, надають цій діяльності спрямованості, орієнтованої на досягнення визначених цілей [2, с. 32].

Мотивація є своєрідним барометром суспільних відносин та змін, які в них відбуваються. Зміни в мотивації – важливий показник ефективності не тільки виховання, але й праці. Один і той же мотив може спрямовувати людину до різних цілей, а дія може здійснюватись різними способами (це визначається умовами діяльності), тобто операціями.

Як зазначає А. Маркова, показником професіоналізму вчителя є не тільки і не стільки продуктивність його праці, а особливості його мотивації та ціннісні орієнтації [4, с. 153]. В свою чергу С. Вершловський стверджує, що професійна мотивація педагога базується на його життєвих цінностях, що обумовлюються характером педагогічної праці. Це такі альтруїстичні цінності, як гордість за успіхи

своїх вихованців, можливість спілкуватись із ними, перебування в культурному педагогічному середовищі тощо [2]. В. Семиченко в дослідженнях мотиваційної сфери професійної діяльності описала ряд її функцій: спонукальну – потребу у визначеному виді професійної діяльності, активізації її виконання; спрямовальну – визначає вибір та характер мети в професійній діяльності; регулювальну – визначає ієрархію ціннісних орієнтацій, зміст та співвідношення мотивів професійної діяльності, рівень та послідовність проявів різних видів активності.

Педагогічна теорія та практика доводять, що професійна діяльність людини є полімотивованою. За В. Семиченко, мотиваційна сфера професійної діяльності охоплює декілька груп мотивів: мотиви розуміння призначення професії; мотиви власне професійної діяльності: процесуальні та результативні; мотиви професійного спілкування, престижу професії в суспільстві, соціального співробітництва та міжособистісного спілкування в професії; мотиви прояву особистості в професії: розвитку, індивідуалізації та самореалізації; зовнішні мотиви: заробітна плата, санітарно-гігієнічні умови, матеріально-технічна база, організація праці тощо [7, с. 48].

Отже, мотивація педагога до професійної діяльності виступає каталізатором його успіхів в процесі самовдосконалення.

Розглядаючи професійний розвиток як безперервний процес самопроекування, самовдосконалення особистості педагога, в ньому можна виділити три головні стадії, які якісно відрізняються одна від одної рівнем розвитку самосвідомості: стадія самовизначення, стадія самовираження, стадія самореалізації.

На стадії самовизначення співвіднесення знань про себе відбувається в рамках порівняння «Я» та «Іншого» (педагога, учня, батьків). Спершу виділена риса сприймається і розуміється в іншій людині, а згодом переноситься на себе і відбувається свідомий акт вибору, виявлення і утвердження необхідності власних змін і перетворень [4, с. 243].

На стадії самовираження співвіднесення знань про себе відбувається в рамках «Я і Я». Педагог оперує вже готовими знаннями про себе, отриманими в різний час, в різних ситуаціях. На цій стадії він співвідносить свою поведінку з

---

---

тією мотивацією, яку реалізує. Оцінюються і самі мотиви з точки зору суспільних і внутрішніх вимог. Головним мотиваційним фактором є прагнення вчителя до якомога повного прояву своїх можливостей.

На стадії самореалізації співвіднесення знань про себе відбувається в рамках «Я і вище Я». Усвідомлюючи односторонність професійного розвитку особистості, вчитель долає її і тим самим задовольняє потребу у всебічному розвитку, тобто потребу реалізувати власне творче Я [7, с. 96–97].

Визначені стадії розвитку самосвідомості лежать в основі професійного самовдосконалення педагога, що є результатом усвідомленої взаємодії фахівця з конкретним соціальним середовищем, в ході якого він реалізує потреби виробити у себе такі особистісні якості, які дають успіх у професійній діяльності та взагалі у житті [5, с. 92].

При цьому вплив соціальних умов на особистісне самовдосконалення опосередковується самою особистістю, буттям її вже сформованих внутрішніх феноменів, системою особистісних вимог людини до самої себе. В основі процесу самовдосконалення знаходиться поняття «Я-концепції».

«Я-концепція» – це відносно стійка, усвідомлена, переживана як неповторна система уявлень індивіда про себе, на основі якої він будує свою взаємодію з іншими людьми і відноситься до себе [1, с. 29]. В рамках акмеології розробляється проблема «професійної «Я-концепції», як сукупності уявлень суб'єкта про свою життєву позицію, перспективах та цінностях в контексті здійснення обраної професійної діяльності.

Суть професійної «я-концепції» полягає в тому, що самовдосконалення як соціальний процес базується на вимогах суспільства та професії до особистості фахівця. Причому пред'явлені вимоги повинні бути декілька вищі наявних можливостей конкретної людини. У випадку, якщо фахівець усвідомлено приймає пред'явлені вимоги, він буде відчувати потребу в самовдосконаленні. Потреба знаходить свій предмет в образі «я-ідеальне професійне» та стає мотивом в роботі над собою.

Таким чином, професійне самовдосконалення педагогів виступає як усвідомлена, цілеспрямована діяльність щодо розвитку своєї професійної підготовки та професійно-значущих якостей. Воно є специфічною складовою частиною професійної діяльності, одним з найважливіших компонентів підготовки та перепідготовки кадрів.

Аналіз науково-педагогічної літератури (С. Вершловський, А. Маслоу, В. Семиченко) дозволяє визначити мотивацію професійного самовдосконалення як сукупність усіх спонук та умов, які детермінують, спрямовують та регулюють процес професійного самовдосконалення фахівця [2; 5; 7].

Основним психологічним механізмом мотивації професійного самовдосконалення постає процес інтеріоризації. Мова іде про те, що в свідомості людини відображено два становища дійсності: наявне та бажане, суперечна єдність яких й складає одну із основних структурних особливостей спонуки до розвитку своєї особистості [2].

Джерелом самовдосконалення є зовнішні соціальні фактори (у вигляді поставлених вимог до спеціаліста, престижу та привабливості його професії, організації праці в конкретних колективах), а головні його рушійні сили все ж таки знаходяться усередині особистості фахівця (відношення до поставлених вимог, ступінь прийняття їх тощо).

В процесі інтеріоризації зовнішній вплив виступає у нерозривній єдності з внутрішніми умовами. Виходячи з цього важливого методологічного положення, можна висунути припущення, що для розвитку мотивації професійного самовдосконалення необхідно, з одного боку, створювати потрібні внутрішні умови, тобто свідомо впливати безпосередньо на мотивацію членів трудового колективу через переконання, формування цілей, ідеалів, роз'яснення, стимуляцію внутрішньої роботи з самосвідомістю, з переосмисленням себе та навколишньої дійсності з метою подальшої перебудови фахівцями своєї професійної діяльності. А з другого боку забезпечити відповідність зовнішніх впливів, для чого за допомогою спеціально організованих умов професійної діяльності та взаємовідносин вибірково актуалізувати необхідні професійно-значущі якості та рівень професійної компетентності фахівців, які при систематичній активізації

---

---

поступово переходять в більш стійкі мотиваційні утворення з наступною перебудовою мотивації.

Слід зауважити, що міцні знання, уміння, навички професійного самовдосконалення самі по собі є сильними мотивуючими чинниками в розвитку особистості.

Таким чином, одним із основних шляхів актуалізації спонук самовдосконалення є цілеспрямоване моделювання та розвиток ситуацій самовдосконалення, за допомогою яких працівники постійно стикаються з необхідністю активно поширювати й застосовувати набуті знання, уміння та навички, ставляться в умови, які потребують від них проявів професійно-значущих якостей. Систематичність та регулярність дій в таких ситуаціях буде сприяти розвитку мотивації професійного самовдосконалення.

Ефективність процесу самовдосконалення педагога залежить від низки факторів та умов. Фахівці простежують залежність професійного росту педагога від соціально-економічних умов суспільства, членом якого він є; конкретним історичним часом, в який він живе, його соціальною приналежністю; конкретної соціальної ситуації, яка існує в даний момент в суспільстві; віком та статтю людини. Так, В. Колпаков та Г. Дмитренко розрізняють два види факторів [3]: 1) об'єктивні, які проявляються в реальній діяльності, спрямованій на досягнення результату; 2) суб'єктивні, пов'язані з суб'єктивними передумовами міри успішності професійної діяльності (мотиви, спрямованість, здібності, компетентність, вміння, задоволеність, творчість).

За своїми проявами і функціями в регуляції поведінки мотивуючі фактори можуть бути поділені на три відносно самостійних класи: 1) при аналізі питання про те, чому організм взагалі входить в стан активності, аналізуються прояви потреб та інстинктів як джерел активності; 2) якщо вивчається питання, на що спрямована активність організму, заради чого зроблено вибір саме цих актів поведінки, а не інших, досліджуються насамперед прояви мотивів як причин, які визначають вибір спрямованості поведінки; 3) при вирішенні питання про те, як, яким чином здійснюється регуляція динаміки поведінки, досліджуються прояви

емоцій, суб'єктивних переживань (прагнень, бажань) та установок у поведінці суб'єкта [4, с. 210].

Спираючись на дослідження Т. Щербакової, можна виділити три групи різнорівневих факторів, що визначають характер та динаміку підвищення мотивації до самовдосконалення, а саме: макросоціальні, мікросоціальні та особистісні [1].

До першої групи, мікросоціальних, відносяться фактори, які продукуються передусім типом розвитку того суспільства, в якому живе фахівець. Серед них можна виділити фактори, безпосередньо спрямовані на контроль професійної діяльності: концепція діяльності, що офіційно прийнята в суспільстві; закони, функції і структура контролюючих інститутів; рівень психологічної культури суспільства; політика щодо психологізації суспільного і професійного життя; вимога до особистості фахівця і затверджені суспільством засоби оцінювання його діяльності. Сукупність макрофакторів визначає бажаний для певного суспільства рівень компетентності педагога в цілому і розвиток окремих її видів, а також співвідношення зовнішнього і внутрішнього контролю професійної діяльності працівника освіти. На процес розвитку мотиваційної сфери фахівця впливають також сформовані в суспільній свідомості уявлення про роль особистості в суспільстві; про прийнятність тих чи інших видів активності особистості; соціально-психологічна модель суспільства; рівень інформованості членів суспільства; доступність психологічних знань; парадигма управління розвитком і поведінкою людини, яка прийнята в суспільстві тощо [1, с. 66].

Другу групу утворюють фактори, що діють на рівні закладу освіти, в якому працює педагог (мікросоціальні). Тут має значення характер організації професійної діяльності; рівень психологізації середовища; установка на психологічну культуру людини як цінність; модель регулювання та контролю професійної діяльності з боку адміністрації; сформовані традиції, стереотипи, професійні позиції, відношення до творчості в рамках закладу освіти; роль самоаналізу, самоконтролю і самооцінки діяльності фахівця [6, с. 8].

Третій рівень утворюють особистісні фактори – професійно-особистісні особливості фахівця, які також можуть сприяти підвищенню мотивації до професійного самовдосконалення, або ускладнювати цей процес. Насамперед, це



рівень розвитку самосвідомості; позитивна Я-концепція, наявність чітких особистісних і професійних цінностей; визначеність життєвих і професійних цілей; знання професійних вимог, норм; поінформованість у сфері професійної діяльності; знання сучасних особливостей процесу виховання у дошкільному навчальному закладі. Велике значення має також розвиток рефлексивних, аналітичних здібностей фахівця. Важливий загальний рівень розвитку довільності, тобто вміння довільно керувати своїми емоціями, почуттями, потребами, самопочуттям. Необхідно відзначити також наявність творчих здібностей, гнучкості мислення, розвиток уяви педагога. Тут виділяється також рівень його професійної компетентності, майстерність, рівень професійної свідомості [1, с. 67].

У процесі підвищення мотивації до самовдосконалення педагога всі три групи факторів взаємодіють, відзначаючи більшу чи меншу ступінь самостійності у вирішенні професійних завдань.

У науково-педагогічних виданнях переважає твердження, що крім факторів, що впливають на процес самовдосконалення особистості, слід визначити умови, за яких здійснюється вказаний процес. Сьогодні вчені виділяють внутрішні і зовнішні умови підвищення мотивації до самовдосконалення педагога. Коротко розглянемо ці умови. До внутрішніх умов можна віднести такі: активність педагога; побудова свого професійного шляху по висхідній траєкторії; прагнення до досягнення свого максимального рівня саморозвитку, самовдосконалення; мотивація самореалізації; високий рівень вимог до самого себе; здатність мобілізувати всі професійно-педагогічні здібності; здатність до відновлення втрачених сил після великих і виснажливих справ; прагнення до збереження і примноження своїх досягнень. Зовнішніми умовами, що мотивують педагогів, виступають такі: сприятливе середовище, яке спонукає педагога до самовдосконалення; наявність подій, які можуть стати поштовхом до кульмінації і піків в професійному розвитку [6, с. 9].

Доречно зазначити, що важливу роль у підвищенні мотивації до професійного самовдосконалення відводиться керівнику навчального закладу. Майстерність керівника при розвитку мотивації професійного самовдосконалення фахівця полягає не тільки в умінні з'ясувати внутрішні спонукальні сили

працівника й сукупність зовнішніх вимог, які сприяють позитивній мотивації, але й у здатності співвіднести їх найоптимальнішим чином, виходячи з конкретної ситуації.

З огляду на це слід розвивати у педагогічних працівників потребу в педагогічній діяльності та вміння ефективно її організувати; допомагати оволодіти прийомами професійної самоосвіти й самовиховання; сприяти пізнанню й розвитку особистості педагога у контексті професійної діяльності; надавати педагогам повноцінної інформації про способи та засоби професійного саморозвитку; створювати творчу атмосферу в колективі, спрямовувати педагогів на мотивацію досягнення успіху; проводити професійно-мотиваційні і рефлексивні тренінги; створити систему матеріального стимулювання за високі результати роботи педагога, педагогічний стаж, вміння ефективно використовувати у навчально-виховному процесі інформаційно-комунікаційні технології, за розробку та упровадження інноваційних напрямів діяльності дошкільного закладу освіти тощо.

Таким чином, беручи до уваги вищевикладене, можна стверджувати, що мотивація фахівців до професійного самовдосконалення зорієнтована на їх професійне зростання та накопичення знань. Визначення факторів і умов, що впливають на процеси самості особистості, дозволяє контролювати та коригувати процес професійного зростання педагога.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів зазначеної проблеми. Подальшим напрямом наукових розвідок автора є визначення особливостей розвитку акме-мотивів педагогів дошкільного закладу освіти.

### **Література**

1. Акмеология : учеб. пособие / Т. Н. Щербакова. – Ростов-на-Дону, 2008. – 110 с.
2. Вершловский С. Г. Учитель крупным планом. Социально-педагогические проблемы учительской деятельности / С. Г. Вершловский. – СПб., 1994. – С. 32.

3. Колпаков В. М. Стратегічний кадровий менеджмент [Електронний ресурс] / В. М. Колпаков, Г. А. Дмитренко. – Режим доступу : <http://library.if.ua/book/146/9678.html>
4. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.
5. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу; пер. с англ. Т. Гутман, Н. Мухина. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2003. – 351 с.
6. Огнев'юк В. О. Розвиток в університетській освіті акме-компетентнісного потенціалу майбутнього фахівця / В. О. Огнев'юк // Акмеологія – наука ХХІ століття : мат-ли ІІІ Міжнар. наук.-практ. конфер. – К. : Київський ун-т імені Бориса Грінченка, 2011. – С. 6–9.
7. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посібник / В. А. Семиченко. – К. : Вища школа, 2004. – 335 с.

УДК 371.135:81.271(043)

**О. М. Ігнатська**

## **ПОНЯТТЯ ТА ОСНОВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯ**

*Статтю присвячено проблемі мовленнєвої культури вчителя як одного з пріоритетних завдань професійної підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Проаналізовано сутність понять «мова» і «мовлення», «культура мови» і «культура мовлення», «професійно мовленнєва культура вчителя». Визначено та схарактеризовано головні якості культури мовлення педагога.*

**Ключові слова:** *культура мови, культура мовлення, культура мовлення вчителя, якісні ознаки культури мовлення.*

*Статья посвящена проблеме речевой культуры учителя как одной из приоритетных задач профессиональной подготовки и повышения квалификации педагогических кадров. Проанализирована сущность понятий «язык» и «речь», «культура языка» и «культура речи», «профессионально речевая культура учителя». Определены и описаны главные качества культуры речи педагога.*

***Ключевые слова:** культура языка, культура речи, культура речи учителя, качественные признаки культуры речи.*

Одним із стратегічних завдань, визначених Національною доктриною розвитку освіти України у ХХІ столітті, є створення умов для формування професійної культури вчителя. Від цього залежить успішність розв'язання комплексу проблем модернізації всієї системи освіти на сучасному етапі її розвитку. Тому серед пріоритетних напрямів педагогічної науки вагоме місце посідає дослідження широкого кола питань якісної підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Відтак особливої значущості набуває проблема мовленнєвої культури вчителя, яку слід удосконалювати на етапі його професійного становлення, у період навчання у вищих закладах освіти та у подальшій професійній діяльності.

Вітчизняними та зарубіжними дослідниками активно вивчались різноманітні аспекти культури мовлення. Так, зміст понять «мова», «мовлення», «культура мови» і «культура мовлення», «норми літературної мови» досліджувався О. Ахмановою, І. Білодідом, В. Виноградовим, Б. Головіним, П. Дудиком, М. Ілляш, М. Жовтобрюхом, А. Коваль, Л. Кравець, Л. Мацько, М. Пилинським, Л. Щербою. Свої погляди на природу мовленнєвої діяльності, породження і сприймання мовлення висловлювали Л. Виготський, М. Жинкін, І. Зимня, О. Лурія, О. Леонтєв, С. Рубінштейн, І. Синиця та інші.

Однак, деякі аспекти культури мовлення вчителя залишаються недостатньо дослідженими.

З огляду на вищесказане, метою статті є визначення сутності понять «культура мови» та «культура мовлення», виділення та характеристика основних ознак культури мовлення педагога.

Хоча мовою як чинником суспільного життя дослідники цікавилися давно (починаючи з античних часів), наукова думка наблизилася до розуміння суті проблеми лише після того, як І. Бодуен де Куртене та Ф. де Соссюр увели в науковий обіг опозицію «мова – мовлення». Переважна більшість учених (Н. Бабич, І. Білодід, В. Виноградов, Б. Головін, О. Леонт'єв, І. Синиця, Т. Панько) розглядають мову як систему знаків із закодованими в ній результатами пізнання дійсності, а мовлення – як реалізацію цієї системи у процесі комунікації. Проте складний діалектичний зв'язок між мовою і мовленням спричиняється до того, що часто ці поняття не розмежовуються (І. Білодід, В. Дорошевський, О. Мельничук, О. Потебня, В. Русанівський та ін.)

У працях, що стосуються якості володіння мовними засобами та нормами літературної мови, вживається то «культура мови» (Д. Ганич, Д. Олійник, І. Білодід, С. Єрмоленко, Л. Струганець), то «культура мовлення» (Н. Бабич, О. Біляєв, В. Мельничайко, М. Пентилюк).

Як зауважує О. Семенов, ці терміни мають кілька визначень і узагальнену їх характеристику найкраще подають сучасні лінгвісти Л. Мацько і Л. Кравець. Так, «культура мови – мовознавча наука, яка на основі даних лексики, фонетики, граматики, стилістики формує критерії усвідомленого ставлення до мови й оцінювання мовних одиниць і явищ, виробляє механізми нормування і кодифікації (уведення у словники і мовну практику)». Паралельно вживають термін «культура мовлення» – нормативність і доцільність викладу інформації, тобто філологічне і психолого-педагогічне обґрунтування використання граматичних структур відповідно до умов і вимог конкретної ситуації.

Ці терміни, на думку О. Семенова співвідносяться між собою так само, як мова (загальне) і мовлення (конкретне).

Сучасна мовознавець А. Коваль наголошує на різних планах діяльності: для культури мови характерний об'єктивно-історичний план або програма діяльності,

для культури мовлення – інструктивно-регулятивний. Завдання культури мови – визначення мовних норм на всіх рівнях мовної системи; культури мовлення – аналіз усієї повноти сучасного мовного життя відповідно до системи мови, визначення різних композиційних форм мовних побудов з уточненням меж уживання слів, виразів, конструкцій [3, с. 6–7].

Подібної думки дотримується й Е. Софілканич, яка вважає, що культура мови – галузь знань, яка вивчає нормативність мови, її відповідність суспільним вимогам. Натомість поняттям «культура мовлення» послуговуються для означення певного рівня втілення мовних засобів у повсякденному усному і писемному спілкуванні. За смисловим навантаженням воно відрізняється від поняття «культура мови».

Культура мовлення – упорядкована сукупність нормативних, мовленнєвих засобів, вироблених практикою людського спілкування, які оптимально виражають зміст мовлення і задовольняють умови і мету спілкування [4, с. 4].

Проблема загальної мовленнєвої культури досліджувалася й досліджується багатьма мовознавцями та лінгводидактами (Н. Бабич, І. Білодід, О. Біляєв, І. Дроздова, С. Єрмоленко, М. Ілляш, М. Жовтобрюх, В. Мельничайко, Т. Панько, М. Пентилюк, Л. Струганець та ін.). Культура мовлення розглядається ними як володіння нормативним літературним мовленням в усній і писемній формах, в усіх видах мовленнєвої діяльності, здатність доречно користуватися мовними засобами, оптимальними для певної ситуації мовлення.

Говорячи про культуру мовлення фахівця, деякі дослідники, наприклад Л. Хасанова, оперують поняттям «професійно-мовленнєва культура». Науковець зазначає, що незважаючи на наявні дослідження в галузі культури мовлення, загальноновживаного і загальноновизнаного поняття «професійно-мовленнєва культура» в науковій літературі немає. Іноді поняття «культура мовлення» і «правильність мовлення» ототожнюють. Однак поняття «культура мовлення вчителя» не збігається повністю за обсягом з поняттями «мовна нормативність», «правильність», тому що включає в себе навички пошуку, відбору та свідомого застосування в живому процесі мовного спілкування з учнями мовних засобів,

необхідних для даного конкретного випадку комунікації, виховує у вчителя свідоме ставлення до процесу мовленнєвої діяльності.

Л. Хасанова пропонує таке визначення поняття «професійно-мовленнєва культура вчителя»: це сукупність властивостей особистості, що здійснює успішний вплив на учнів і дозволяє найбільш ефективно організувати процес навчання і виховання і регулювати мовленнєву діяльність у процесі вирішення педагогічних завдань [5]. Більше того, Л. Хасанова розробила модель професійно-мовленнєвої культури вчителя, яка складається з трьох компонентів: професійного; психологічного; риторичного.

Зміст *професійного компонента* включає в себе знання особливостей професійно-спрямованого (дидактичного) мовлення вчителя, знання основ організації педагогічного спілкування з учнями, знання навчальних дисциплін і методик їх викладання, знання методів і форм самовиховання, самовдосконалення, саморозвитку у сфері культури педагогічного спілкування, знання культури міжнаціонального спілкування. Авторка зазначає, що формування даного компонента відіграє значну роль у сфері спілкування педагога. Уміння краще організувати взаємодію з учнями, використовувати можливості педагогічного спілкування, вміння змістовно наповнювати і індивідуалізувати цей процес дозволяє педагогам-майстрам домагатися високих досягнень у реалізації систем виховання і навчання.

Необхідно зауважити, що педагог у процесі комунікації повинен розуміти дитину. Для цього необхідні певні психолого-педагогічні знання і врахування вікових особливостей школярів. Тому наступний важливий компонент в нашій моделі – психологічний.

Зміст *психологічного компонента* включає в себе орієнтування в особливостях особистості учня в умовах конкретної діяльності, знання особливостей сприйняття особистості вчителя дітьми, знання психологічних прийомів залучення і утримання уваги учнів у процесі комунікації, знання умов організації спілкування, що сприяє особистісному розкриттю школяра, вільному вираженню емоцій, стимулюючого творчість учнів.

Нарешті, третім компонентом професійно-мовленнєвої культури є *риторичний компонент*. Зміст риторичного компонента включає в себе володіння майстерним мовленням, яке передбачає успішну мовленнєву взаємодію педагога і учнів. Під майстерним мовленням Л. Хасанова має на увазі правильне і приємне мовлення. При цьому науковець враховує логічність, чистоту, доречність, точність, багатство, виразність мовлення, голос педагога, міміку, пантоміму, інтонацію [5].

Цілком зрозуміло, що в центрі уваги удосконалення мовленнєвої культури студентів повинні знаходитись якості мовлення, які були предметом уваги багатьох дослідників (Н. Бабич, О. Біляєв, А. Васильєва, В. Виноградов, Б. Головін, І. Ілляш, В. Мельничайко, М. Пентилюк, М. Пилинський тощо). Хоч у трактуванні проблеми повного збігу між ними немає (розглядали якості мовлення, що містили від чотирьох до п'ятнадцяти позицій), загально визнано, що регулятором культури мовлення є не тільки норма, а й комунікативна доцільність, що існує на рівні мовної культури – правильність мовлення і мовна майстерність.

На думку Т. Окуневич, мовлення вчителя, в першу чергу, повинно характеризуватися правильністю, точністю, логічністю, чистотою, багатством і різноманітністю мовних засобів [2]. О. Семенов називає такі характеристики культури мовлення, як правильність, вправність, мовну майстерність, стилістичне чуття слова, доречність, застосування варіантних мовних форм [3, с. 7]. Інші дослідники додають такі ознаки, як виразність, ясність, естетичність, простота тощо.

Розглянемо головні ознаки культури мовлення.

1) *правильність*, тобто відповідність прийнятим орфоепічним, орфографічним, граматичним, лексичним нормам. Еталоном правильності слугують норми, правила вимови, наголошування, словозміни, слововживання, орфографічні правила у писемному мовленні тощо. Завдяки цьому реалізується інформаційно-інформативна функція мовлення, здійснюється цілеспрямований вплив на свідомість людини;

2) *різноманітність*: володіння мовним багатством народу, художньої і публіцистичної літератури, лексичним арсеналом літературної мови, використання



різноманітних мовних одиниць; інтонаційність експресивності, мелодика мовлення; стилістично обґрунтоване використання словосполучень і речень; активне мислення; постійне удосконалення і збагачення мовлення. Важливо, щоб вона була притаманна лексичному, фразеологічному, словотвірному, морфологічному, синтаксичному рівням мови вчителя. Це допоможе йому індивідуалізувати своє мовлення, реалізувати свою мовленнєву культуру, досягти бажаного рівня сприйняття і розуміння своїх висловлювань;

3) *виразність* забезпечується оригінальністю у висловлюванні думок з метою ефективного впливу на партнера по комунікації. Цій меті слугують засоби художньої виразності (порівняння, епітети, метафори); фонетичні засоби (інтонація, тембр голосу, темп мовлення, дикція); приказки, прислів'я, цитати, афоризми, крилаті слова і вирази; нелітературні форми національної мови (територіальні, соціальні діалекти, просторіччя); синтаксичні фігури (звертання, риторичне запитання, інверсія, градація, повтор, період). Завдяки виразності здійснюється вплив на почуття аудиторії;

4) *ясність*, тобто доступність мовлення для розуміння тих, хто слухає («Хто ясно мислить, той ясно викладає»). Вона забезпечує адекватне розуміння сказаного, не вимагаючи від співрозмовника особливих зусиль при сприйнятті. Ясності мовлення сприяють чітка дикція, логічне і фонетичне наголошування, правильне інтонування, розмірений та уповільнений темп, спокійний і ввічливий тон. Неясність мовлення є наслідком порушення мовцем норм літературної мови, перенасиченості мовлення термінами, іноземними словами, індивідуального слововживання;

5) *точність*, або відповідність висловлювань того, хто говорить, його думкам; адекватна співвіднесеність висловлення, вжитих слів або синтаксичних конструкцій з дійсністю, умовами комунікації. Вона передбачає ретельний вибір жанру текстів, умов, середовища, колориту спілкування і залежить від культурно-освітнього рівня мовців, їх знання предмета мовлення, від установки мовця, активного словникового запасу, вибору слова чи вислову, уміння зіставляти слово і предмет, річ, ознаку, явище. Виявляється точність мовлення вчителя у

використанні слів відповідно до їх мовних значень, що сприяє виробленню в нього звички називати речі своїми іменами;

6) *нормативність*: відповідність системі мови, її законам. Це не відгороджує мовлення вчителя від розкриття нових семантико-стилістичних можливостей, уточнювань контексту, що увиразнюють його висловлювання. Одночасно вчитель має дбати про стильову і стилістичну єдність, вмотивоване використання форм з іншого стилю;

7) *чистота*, тобто бездоганність усіх елементів мовлення, уникнення недоречних, невластивих українській мові іншомовних запозичень. Забезпечується вона системою установок, мовною грамотністю, мовним чуттям учителя;

8) *стилість* (раціональний вибір мовних засобів для вираження головної думки, тези). Ця ознака формує вміння говорити по суті;

9) *доцільність*, тобто відповідність мовлення меті, умовам спілкування, стану того, хто висловлюється. Вона відточує, шліфує мовне чуття педагога, допомагає ефективно управляти поведінкою аудиторії (встановлювати контакт, збуджувати і підтримувати інтерес до спілкування, нейтралізувати роздратування, викликати почуття симпатії, розкутість тощо). Тривалі паузи, незавершені речення, незв'язність мовлення (відсутність прагматичних умінь) знижують інтерес слухачів;

10) *логічність* (точність вживання слів і словосполучень, правильність побудови речень, смислова завершеність тексту). Важливими умовами логічності є: уникнення невиправданого повторення спільнокореневих слів (тавтології), зайвих слів (плеоназм); чіткість у побудові ускладнених речень, оскільки нечіткість і заплутаність висловлювань свідчать про заплутаність думок;

11) *простота* (природність, відсутність пишномовності). Часто надмірно ускладненою, неприродною фразою прикривають відсутність змісту у словах;

12) *естетичність* (вираження естетичних уподобань мовця засобами мови, вміння викликати мовленням естетичне задоволення). Досягається вона завдяки вправам з риторики. Важливо, щоб у слухачів красиві фрази поєднувалися з глибоким і конкретним змістом;

13) *актуальність*: вибір і використання вчителем життєво важливих фактів, прикладів, образів;

14) *конкретність*: насиченість мовлення прикладами, статистичними даними, конкретизація фактів;

15) *належний теоретичний рівень*: оснащення мовлення актуальними відомостями із філософії, соціології, психології, економіки тощо;

16) *практична спрямованість*: зв'язок змісту мовлення з практикою, прикладна значущість теоретичного викладу.

Правильна вимова, вільне, невимушене оперування словом, уникнення вульгаризмів, провінціалізмів, архаїзмів, діалектизмів, слів-паразитів, зайвих іншомовних слів, наголошування на головних думках, фонетична виразність, інтонаційна розмаїтість, чітка дикція, розмірений темп мовлення, правильне використання логічних наголосів і психологічних пауз, взаємовідповідність між змістом і тоном, між словами, жестами та мімікою – все це необхідні елементи культури мовлення вчителя [1].

Таким чином, культура мовлення вчителя – це складне багаторівневе утворення, упорядкована сукупність нормативних, мовленнєвих засобів, вироблених практикою людського спілкування, які оптимально виражають зміст мовлення і задовольняють умови і мету спілкування. Головними ознаками культури мовлення вчителя є: правильність, точність, логічність, чистота, багатство і різноманітність мовних засобів, вправність, мовна майстерність, стилістичне чуття слова, доречність.

### Література

1. Культура мовлення вчителя. Ознаки мовлення вчителя [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://ukrreferat.at.ua/load/kultura\\_movlennja\\_vchitelja\\_oznaki\\_movlennja\\_vchitelja/1-1-0-35](http://ukrreferat.at.ua/load/kultura_movlennja_vchitelja_oznaki_movlennja_vchitelja/1-1-0-35).
2. Окуневич Т. Г. Культура мовлення майбутнього вчителя-словесника в умовах українсько-російської двомовності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)» / Т. Г. Окуневич. – Херсон, 2003. – 20 с.

3. Семенов О. М. Культура наукової української мови : навч. посібник / О. М. Семенов. – Київ : Академія, 2010. – 216 с.
4. Софілканіч Е.О. Культура мовлення вчителя-словесника [Електронний ресурс] / Е. О. Софілканіч. – Режим доступу : [teacherjournal.com.ua](http://teacherjournal.com.ua) ...мовлення...словесника.doc.
5. Хасанова Л. Формирование профессионально-речевой культуры будущего учителя начальных классов: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Л. Хасанова. – Уфа, 2000. – 20 с.

УДК 371(470+571)

**І. В. Олейніченко**

### **ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ**

*У статті розкрито сутність понять «полікультурна освіта», «міжкультурна освіта», обґрунтованих вітчизняними вченими. Представлено основні теоретичні положення та напрями реформування освіти в контексті полікультурності.*

**Ключові слов.:** *полікультурність, полікультурна освіта, міжкультурна освіта.*

*В статті раскрыта сущность понятий «поликультурное образование», «межкультурное образование», обоснованных отечественными учеными. Представлены основные теоретические положения и направления реформирования образования в контексте поликультурности.*

**Ключевые слова:** *поликультурность, поликультурное образование, межкультурное образование.*

У сучасних умовах розвитку світового освітнього простору виникає й широко обговорюється нова система цінностей та цілей освіти, що слугує основою концепції індивідуально-особистісного розвитку. Реакцією на виникнення нових соціокультурних реалій з боку світової педагогічної теорії та практики стала розробка відповідних освітніх стратегій, що знаходять відображення в документах ООН, Ради Європи, ЮНЕСКО тощо. У свою чергу, визначення нових аксіологічних орієнтирів світової спільноти створює умови для розширення понятійно-термінологічного апарату педагогіки. У науковий обіг входять такі поняття, як «освітній простір», «освітній регіон», «полікультурне освітнє середовище», «освітні технології». Звертають на себе увагу такі типові риси сучасного педагогічного дискурсу, як велика кількість термінологічних неологізмів і розвиток дублетів, номінується термінологічне поле полікультурної освіти: толерантне виховання, європейське виховання, глобальна освіта, плюрикультурна освіта, кросскультурна освіта тощо.

Актуальним питання формування термінологічного апарату полікультурної освіти є й для України, оскільки вона є молодою поліетнічною державою, що прагне до інтеграції в світове та європейське співтовариство. У зазначеному контексті полікультурність зовнішнього (світового) та внутрішнього (загальнодержавного) суспільного середовища вимагає від кожного громадянина нашої країни здатності до міжетнічної та міжкультурної комунікації й толерантного ставлення до культурних цінностей інших народів. Отже, у межах освітнього поля країни в цілому та конкретного освітнього закладу, що є найбільш значущою соціальною інституцією зокрема, дедалі гостріше постає необхідність цілеспрямованої підготовки підростаючого покоління до життя в культурно гетерогенному і мінливому світі за умов збереження та розвитку культурної самобутності кожного народу.

Вивчення теоретичних засад та можливостей практичної реалізації полікультурного виховання у навчально-виховному процесі школи стало одним з найактуальніших напрямків вітчизняних наукових досліджень наприкінці ХХ – початку ХХІ століття. У сучасній науці існує значний масив досліджень різних

аспектів полікультурної освіти. Методологічні та теоретичні аспекти полікультурної освіти й виховання вивчають Р. Агадуллін, В. Бойченко, Л. Голік, Л. Пуховська; перспективи реалізації полікультурного виховання старшокласників у процесі вивчення гуманітарних предметів у своїх працях аналізує А. Солодка; досвід полікультурного виховання в гімназіях України в другій половині XIX – на початку XX століття розкриває у своїх наукових розвідках Е. Ананьян; полікультурне виховання учнів молодших класів у навчально-виховному процесі школи висвітлено В. Бойченко; проблему підготовки вчителя до роботи в полікультурному середовищі піднімають у своїх дослідженнях Л. Волик, Л. Воротняк, О. Дубасенюк, І. Лощенова, Н. Якса та інші [2]. Однак, у роботах зазначених дослідників відсутня єдність щодо визначення базових понять полікультурної освіти.

Отже, *метою* нашої статті є розкриття теоретико-методологічних засад формування змісту полікультурної освіти, визначення її основних цілей, принципів та функцій.

Термін «полікультурна освіта» є калькою сформованого в 1970-80-ті роки поняття «multicultural education». Найбільш уживаним це поняття в обґрунтуванні зарубіжних концепцій мультикультурної освіти (Д. Бенкс), міжкультурної освіти (П. Бателаан, Г. Ауернхаймер, В. Ніке) та глобальної освіти (Р. Хенві).

У науковій літературі термін «полікультурна освіта» має досить широку інтерпретацію, а його зміст не є однозначним. Так, В. Макаєв і З. Малькова вважають, що «полікультурна освіта полягає у формуванні людини, здатної до активної та ефективної життєдіяльності в багатонаціональному й полікультурному середовищі, що володіє розвиненим почуттям розуміння і поваги інших культур, вміннями жити в мирі та злагоді з людьми різних національностей, рас, вірувань» [4]. До змісту поняття «полікультурне виховання» дослідники включають не тільки освіту людини, але й ціль, завдання й основні напрямки формування особистості, готової й здатної жити в сучасному для нас суспільстві. Під полікультурною освітою розуміється освіта, що включає залучення підростаючого покоління до етнічної, національної і світової культури, розвиток на цій основі планетарної

свідомості, формування готовності й уміння жити в багатонаціональному середовищі [4].

Міжнародна енциклопедія освіти (1994 р.) розглядає полікультурну освіту як важливу частину сучасної освіти, що сприяє засвоєнню учнями знань про інші культури, виявленню загального й особливого в традиціях, способі життя, культурних цінностях народів, вихованню молоді в дусі поваги до інокультурних систем. Це педагогічний процес, в якому репрезентовані дві або більше культури, що відрізняються за мовною, етнічною, національною чи расовою ознакою [3].

Полікультурна освіта – це одночасне придбання знань і відповідне виховання, передача більш точної й досконалої інформації при повазі до груп меншин, подоланні упереджень і заохоченні терпимості, поліпшенні академічних досягнень учнів з меншин, сприянні досягненню ідеалів демократії й плюралізму. Полікультурну освіту слід розглядати як частину педагогічних зусиль, що забезпечують культурно-соціальну ідентифікацію особистості, відкрити іншим культурам, національностям, расам, віруванням [2].

З огляду на зазначене вище стають очевидними чотири складові змісту полікультурної освіти: соціокультурна ідентифікація особистості; освоєння системи понять і уявлень про полікультурне середовище; виховання позитивного ставлення до багатогранного культурного оточення; розвиток навичок соціального спілкування.

У зазначеному аспекті комплексом основних функцій полікультурної освіти як процесу й результату одночасно є: виховання духовної культури, яка найбільш чітко проявляється у взаємостосунках людей та міжкультурних комунікаціях між представниками різних національностей; виховання людської гідності й високих моральних якостей, толерантності, готовності до взаємного співробітництва; усунення протиріччя між системами й нормами виховання й навчання домінуючих націй і етнічних меншин; формування уявлень про різноманіття культур і їх взаємозв'язки; усвідомлення важливості культурного різноманіття для самореалізації особистості; виховання позитивного ставлення до культурних

розбіжностей; розвиток умінь і навичок взаємодії носіїв різних культур на основі толерантності й взаєморозуміння.

Отже, основною функцією полікультурної освіти є створення педагогічно сприятливого взаємозбагачення малої й домінуючої культур, у результаті чого відбувається становлення й самовизначення особистості. Полікультурна освіта ураховує культурні, виховні й освітні інтереси етнічних меншин в умовах плюралістичного культурно-національного середовища й провідної ролі культури основного етносу.

Полікультурна освіта покликана підтримувати різноманіття великих і малих націй в умовах глобалізації сучасного світу. Вона є засобом збереження й розвитку етнічних культур, включення цінностей етнічних культур у практику виховання й навчання й тим самим вирішення актуальних проблем педагогіки. Полікультуралізм в освіті допомагає обернути різноманітність суспільства на корисний та ефективний чинник його розвитку, забезпечує більш швидку адаптацію людини до мінливих умов існування, допомагає сформувати більш багатогранну картину світу. Завдяки діалогу культур учень краще усвідомлює рідну мову, культуру світу, глибше проникає в її сутнісні характеристики й менталітет народу. Крім того наявність полікультурного компонента в навчальних дисциплінах дозволяє вирішувати подвійне завдання: стимулювати інтерес учнів до нових знань й одночасно пропонувати різні точки зору на навколишній світ.

На сучасному етапі розвитку полікультурної освіти навчальні заклади покликані домагатися єдності, комплексності та цілісності навчання та виховання, організації практичних взаємин представників різних національностей. Засобами навчально-виховного процесу формуються патріотична свідомість і поведінка, вміння зберігати все прогресивне, демократичне, цінне у спадщині кожної нації й народності. Водночас слід глибоко вивчати й відроджувати національні традиції, народні обряди і звичаї, прилучати до них учнівську молодь.

Спираючись на теоретичні нароби в дослідженні цього питання та враховуючи специфіку соціокультурних реалій в Україні, вирішенням проблеми формування культурологічних знань молодого покоління у контексті



полікультурної освіти є реалізація через: створення умов для засвоєння цінностей свого народу, оволодіння духовними скарбами української культури; створення умов для ознайомлення з культурою народів, що живуть поруч; створення умов для ознайомлення з культурами народів світу.

Реалізація цих завдань в умовах багатонаціонального простору сприятиме: глибокому та всебічному оволодінню учнями культурою свого власного народу, що є неодмінною умовою інтеграції в інші культури; формуванню в них уявлень про різноманіття культур у світі, розвитку вмінь і навичок ефективної взаємодії з представниками різних культур; вихованню молоді у дусі толерантності, взаємного розуміння, поваги, здатності до міжнаціонального й міжкультурного діалогу [6].

Ефективність процесу орієнтації на цінності інших культур забезпечується за рахунок підвищення культуроємності освіти, насичення її інформацією про культурне різноманіття, що припускає можливість включення в програму вивчення відповідного матеріалу, не порушуючи загального освітнього стандарту. Такий підхід сприяє формуванню всебічно освіченої, толерантної особистості, що усвідомлює себе як частину свого етносу і як члена світового співтовариства рівноправних народів.

З цією метою у навчальному процесі повинні враховуватися етнопсихологія, особливості національних традицій, етичних норм. Опановуючи знаннями культури свого етносу та отримуючи чіткі уявлення про етнокультуру, особливості психології інших народів, учні мають можливість вчитися на практиці, у процесі спілкування, усвідомлено будувати свої відносини в багатонаціональному колективі, враховуючи ментальність кожного з народів, коректно ставитися до їхньої етнічної своєрідності.

Полікультурна спрямованість освіти передбачає використання наступних форм і методів навчання:

- ознайомлення з працями видатних представників філософії світи, основами філософії толерантності, з історією миротворчих ідей, рухів у світі й у нашій країні;

- вивчення документів, що визначають морально-правову основу міжкультурної взаємодії;
- виявлення й аналіз реальних проблем і ситуацій, що виникають у житті учнів, з позиції безконфліктності, компромісу, рівного права в умовах полікультурного середовища;
- накопичення досвіду миротворчої діяльності на рівні групи, родини, навчального закладу, у рамках міжнародних рухів і акцій, що об'єднують учнів, батьків, педагогів, громадськість різних культур;
- організація практикумів з конфліктології, культури комунікації, проведення різного роду ігор, тренінгів, що формують досвід безконфліктного шляху вирішення суперечностей;
- створення в навчально-виховній установі психологічно комфортної атмосфери, еталонної у ставленні системи взаємодії учнів і викладачів [7].

При визначенні змісту полікультурної освіти необхідно враховувати наступні чинники:

1. Соціокультурне середовище (етнічний і конфесійний склад, установки та упередження; індивідуальні інтереси осіб до проблем полікультурного суспільства в цілому або до окремих соціокультурних груп).
2. Етнічні та соціально-економічні особливості регіону (причини компактного проживання етносів, провідні форми їх господарської діяльності).
3. Соціокультурну ситуацію в регіоні, країні, світі, яка змінюється (процеси зближення країн, етнічних і конфесійних груп, виникнення та перебіг конфліктів та їх причини).
4. Методологічні, методичні та особистісні можливості як окремого педагога, так і всього педагогічного колективу освітнього закладу [8].

На сучасному етапі розуміння полікультурної картини світу виховання принципів толерантності закладається системою глобальної освіти, заснованої на постулатах відкритого суспільства. Головними цінностями глобальної освіти є виховання юного покоління у дусі толерантності, прищеплення йому культури миру, усвідомлення того, що прагнення до етнічної ідентичності має розглядатися

як джерело загального духовного багатства, а не загрози національним цінностям та існуванню окремих народів. Отже, освіта є необхідною умовою надання людству можливості просуватися вперед до ідеалів миру, свободи і соціальної справедливості [9].

Полікультурна освіта, здійснювана у межах країни, з ідеї може перетворитися на реальну політику в сфері освіти і культури через реформування навчальних програм, підручників, методів навчання, системи навчальних закладів.

Таким чином, першою складовою реформування освіти в напрямку забезпечення її полікультурності є вдосконалення навчальних програм, тобто з'ясування питання «чому навчати?». Відповіддю на це питання є, по-перше, обґрунтування необхідності введення до навчальних планів таких дисциплін, як міжкультурна комунікація, народознавство, етнопсихологія, громадянська освіта тощо; та, по-друге, докорінний перегляд навчальних програм з історії та літератури з метою приведення їх у відповідність до засад полікультурності.

Другою складовою реформування освіти в напрямку забезпечення її полікультурності є створення нових та вдосконалення існуючих посібників, підручників, тобто з'ясування питання «чим навчати?». Необхідність вирішення зазначеного питання обумовлена комплексом причин, найбільш значущою з яких виступає факт наявності у підручниках та навчальних посібниках «проявів пропаганди національної та культурної вищості, розпалювання ксенофобії» [4].

Цього ганебного факту можна було б уникнути за умови видання навчальної літератури на засадах конкурсності, що надало б змогу не тільки привести їх у відповідність до європейських стандартів полікультурності, а значно б підвищило якість їх змісту та форми.

Третя складова полікультурності освіти – методи навчання, тобто з'ясування питання «як навчати?». Без сумніву, теоретична перепідготовка шкільних вчителів та викладачів вищих навчальних закладів є нагальною потребою при будь-якому реформуванні освіти, при втіленні в навчально-виховний процес інноваційних технологій. Але не менш важливою є практична підготовка в плані переходу на

засади мультикультурної освіти: тренінги, мовна практика (якщо необхідно викладати мовами національних меншин), майстер-класи тощо.

Четверта складова – система навчальних закладів, тобто з'ясування питання «де навчати?». У зазначеному контексті йдеться не про кардинальний злам існуючої системи навчальних закладів, а про запровадження двомовних навчальних закладів у регіонах зі змішаним мовним складом населення. Науковці вважають, що названі вище напрямки реформування освіти на засадах полікультурності можуть бути втілені в практику тільки за умови вдосконалення вітчизняної нормативно-правової бази, приведення її у відповідність до міжнародних стандартів [4].

Нинішньому виконанню завдань посприяло б запровадження полікультурно спрямованих предметів і факультативних курсів, які повинні мати інтегративний характер, відображати духовну спадщину українського народу та народів, які проживають в Україні. Освіта є складним культурним процесом, у якому людина опановує не тільки систему знань, але й залучається до культурних цінностей, визначених часом, адаптується та активно розвивається у багатонаціональному середовищі. Виконуючи культурологічні функції, освіта передбачає оновлення свого змісту на засадах його гуманізації, гуманітаризації, цілісного уявлення та збереження надбань національної та світової культури [9].

Процес формування культурологічних знань формує відкритість особистості, спонукає її до розуміння та вивчення культурних цінностей інших народів, спрямовує особистість на діалог з представниками інших соціокультурних спільнот, сприяє становленню її активної громадянської позиції, із сформованою самосвідомістю, здатною жити в полікультурному плюралістичному суспільстві.

### Література

1. Кімлічка В. Лібералізм і права меншин / В. Кімлічка. – Х. : Центр освітніх ініціатив, 2001. – 176 с.
2. Николко М. Материалы Вторых Таврических чтений: сб. научн. статей / М. Николко // Культура народов Причерноморья. – 2007. – № 31. – С. 189–193.

3. Гукаленко О. Национальная школа в поликультурном образовательном пространстве / О. Гукаленко // Поликультурное образование и национальная школа: материалы «круглого стола» научно-методического журнала Педагогика», Белозерск, 18–19 ноября 2004 г. – Симферополь, 2004. – С. 30–36.
4. Гриценко О. Українські типології меншин [Електронний ресурс] / О. Гриценко, Н. Гончаренко, Є. Мягка. – Режим доступу : [http //www. culturalstudies.in.ua](http://www.culturalstudies.in.ua).
5. Основи законодавства України про культуру // Відомості Верховної Ради України, 1992. – № 21. – С. 294.
6. Белозерцев Е. П. Образ и смысл русской школы: Очерки прикладной философии образования / Е. П. Белозерцев. – В. : Перемена, 2000. – 461 с.
7. Сейла Бенхабиб. Притязания культуры. Равенство и разнообразие в глобальную эпоху / Сейла Бенхабиб. – М. : Логос, 2005. – 350 с.
8. Шалин В. Образование и формирование культуры толерантности [Електронний ресурс] / В. Шалин. – Режим доступу : [http :// www.1 september. ru / his /2002/11/3. htm](http://www.1september.ru/his/2002/11/3.htm)
9. Яркова Е. Философия полликультурного образования и ее альтернативы. – Топос (литературно-философский журнал [Електронний ресурс] / Е. Яркова. – Режим доступу : [http :// www. totos. ru / article /2130](http://www.totos.ru/article/2130)

УДК 371.11(045)

**І. В. Паскалова**

### **ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МЕНЕДЖЕРА В ОСВІТІ**

*У статті обґрунтовано необхідність дослідження проблеми формування професійної компетентності менеджера в освіті. Проаналізовано базові поняття дослідження «компетенція», «компетентність», «професійна компетентність». Визначено структуру професійної компетентності менеджера в освіті у складі ключової, базових і спеціальних компетентностей.*

**Ключові слова:** компетентність, компетентний, компетенція, професійна компетентність, менеджер в освіті.

*В статье обоснованно необходимость исследования проблемы формирования профессиональной компетентности менеджера в образовании. Проанализированы базовые понятия исследования «компетенция», «компетентность», «профессиональная компетентность». Определена структура профессиональной компетентности менеджера в образовании в виде ключевой, базовых и специальных компетентностей.*

**Ключевые слова:** компетентность, компетентный, компетенция, профессиональная компетентность, менеджер в образовании.

У 90-ті роки ХХ століття соціально-економічні, політичні зміни у суспільстві, проголошення самостійності України, прагнення незалежної країни ствердитись та інтегруватись у загальноєвропейські економічні структури – все це не залишає без змін і систему освіти. Децентралізація державної влади, подальша демократизація суспільства вимагали змін в управлінні освітою.

Пріоритетною сферою соціально-економічного, духовного і культурного розвитку Української держави є система освіти, в якій ключова роль належить учителю. Саме від його професіоналізму і компетентності, позиції та досвіду, педагогічної майстерності залежить успіх освітянської справи. Так, прийнята у березні 2002 року Кабінетом Міністрів України та схвалена Президентом України Державна програма «Вчитель» зазначає, що саме через діяльність педагога реалізується державна політика, спрямована на зміцнення інтелектуального і духовного потенціалу нації, розвиток вітчизняної науки і техніки, збереження і примноження культурної спадщини українського суспільства.

У Національній доктрині розвитку освіти було визначено стратегічні завдання реформування управління освітою: перехід від державного до державно-громадського управління, чітке розмежування функцій між центральними, регіональними і місцевими органами управління; забезпечення самоврядування

навчально-виховних закладів і наукових установ; утвердження у сфері освіти гармонійного поєднання прав особи, суспільства і держави та пріоритетні завдання освіти. Одним із основних шляхів реалізації цих завдань є наукове обґрунтування професійної компетентності менеджера в освіті, основним компонентом якої є психолого-педагогічна компетентність, що й визначено нами як *предмет дослідження*.

Важливе місце посідає проблема визначення обсягу спеціальних знань та вмінь, комплексу ставлень та цінностей, що характеризують управлінську компетентність керівника закладу, та їх структуризація в єдину комплексну нормативну модель.

Вивчення психолого-педагогічної літератури засвідчило, що проблему компетентності та окремих її видів вивчали В. Баркасі, О. Волобуєва, Л. Карпова, С. Козак, А. Онкович, Ю. Півчук, Л. Шевчук, Т. Щербакова, І. Ящук та ін.

У дослідженнях вітчизняних і зарубіжних учених і практиків висловлено думку про те, що побудова моделі компетентності пов'язана з мисленнєвим уявленням у свідомості людини ідеального образу спеціаліста, який забезпечує ідеальну діяльність. На думку науковців, проектування образу ідеального спеціаліста допоможе директорам виявити власне їх ставлення, професійні цінності, недоліки в знаннях, вміннях, пізнавальних і практичних навичках, активізує їх внутрішній потенціал та може стати основою для саморозвитку.

Наукові роботи Г. Дмитренка, Л. Каращук, Н. Коломінського, В. Коростелева розкривають сутність освітнього менеджменту та зміст діяльності менеджера освіти [ 2, с. 126].

Російські учені Ю. Конаржевський, К. Нефедова, П. Третьякова, Т. Шамова констатують той факт, що змінилися завдання вищої ланки управління: не тиснути і обмежувати, а допомагати; не забороняти, а спрямовувати; керувати, а не командувати. Постає необхідність вчити керівника школи управляти її розвитком.

Розглядаючи таку важливу соціально-значущу діяльність, не можна не враховувати той факт, що педагогічна діяльність одна з складних, стресогенних, психологічно напружених видів діяльності. Наслідком такої праці, за даними

різних дослідників, у багатьох учителів постають підвищення рівня тривожності, фрустрованості, дратівливості, втоми, часті головні болі, виникнення безсоння, ознаки «синдрому емоційного вигорання». Значна частина педагогів страждає хворобами, що спричинені стресом – численними соматичними і нервово-психічними розладами; у третини з них показник міри соціальної адаптації є нижчим, ніж у хворих на неврози [14, с. 86–91].

Виходячи з цього, набувають поширення тенденції щодо психологізації управлінської діяльності та адаптації ефективних технологій управління виробництвом до управління закладом освіти, що значною мірою зумовлюється підготовленістю менеджера в освіті. *Мета* дослідження полягає у визначенні структури та змісту професійної компетентності менеджера в освіті.

У контексті нашого дослідження з'ясуємо значення низки понять «компетентність», «компетентний», «компетенція», «професійна компетентність», «управлінська компетентність». Центральним для даного дослідження є поняття «управлінська компетентність» керівників закладів, яке є результатом інтеграції категорій неоднакового ступеня узагальнення різних галузей наук, що за умови широкого розповсюдження та використання в науковому обігу необхідно проаналізувати, з'ясувати основні концепти і його сутність [5, с. 53–62].

Необхідність розгляду понять зумовлена загальною метою професійної педагогічної освіти, а саме формування управлінської компетентності, культури, духовності, моральних якостей. Кожне з понять має відповідну структуру, концепти, зміст і специфічні характерні ознаки. В енциклопедії бізнесмена, економіста, менеджера подані трактування понять «компетентність», «компетентний», «компетенція». «Компетентність – слово латинського походження (*competenx* — відповідний) означає: 1. Обсяг повноважень управлінського органу, посадової особи; коло питань, з якого вони мають право приймати рішення. Зона повноважень тих чи інших органів або осіб встановлюється законами, іншими підзаконними нормативними актами, положеннями, інструкціями, статутами. 2. Знання, досвід у тій чи іншій галузі». Поняття «компетентний» (від лат. *competens* – належний, відповідний) визначається як досвідчений, обізнаний у проблемі,



професії, певному питанні; наділений правом, повноважний, повноправний здійснювати певні операції, приймати рішення [4, с. 206].

У словнику іншомовних слів поняття «компетентний» тлумачиться як «правосильний і той, що знає, володіє необхідною інформацією, авторитетний у чомусь». Поняття «компетентність» визначає авторитетність, обізнаність особистості. Друге значення поняття розкривається як володіння компетенцією, що означає коло повноважень органу чи посадової особи; проблема, про яку в когонебудь багато інформації, що дає йому змогу фахово її розв'язати. «Компетентність (від лат. *competens* – належний, відповідний) – сукупність знань, необхідних для ефективної професійної діяльності; вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію»; «особливий тип організації знань і досвіду, що забезпечує здатність до прийняття ефективних рішень» [4, с. 206]. У наведених вище визначеннях поняття «компетентність» має по декілька його змістових трактувань через різнорідні поняття, як якість професійної діяльності, авторитетність, обсяг функціональних повноважень, знання, досвід у тій чи іншій діяльності або розкриття через таке поняття як «компетенція».

Зміст поняття «компетенція» (від лат. *competentia* – належність за правом) трактується як сукупність повноважень (прав і обов'язків), якими у певній галузі діяльності наділені установи, підприємства, організації або службові особи.

Компетенція визначається актами, що видають (у межах наданих їм прав) ті чи інші органи державної влади, державного управління, громадських організацій щодо тієї ролі, яку відіграють ці установи, підприємства, організації та службові особи, а також стосовно завдань, що перед ними постають. Приміром, компетенції місцевих органів влади визначають Конституція України, закони і укази; компетенцію підприємств, організацій, об'єднань тощо – закони, укази, акти, видані та ухвалені органами державного управління.

На думку багатьох учених, а саме А. Алексюка, А. Богуш, С. Гончаренка, Л. Коваль, В. Козакова, Д. Ніколенка, здається вирішеним поняття, що «компетенція» відноситься до сфери умінь, а не лише знань. «Компетенція – це загальна здібність особистості, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, нахилах і яка набувається

завдяки навчанню. Компетенція не зводиться ні до знань, ні до вмінь. Бути компетентним – це означає бути вченим або освіченим».

Крім того, слід розрізняти основні концепти поняття компетенція і вміння. Уміння – це дії особистості (*doing*) в специфічній ситуації, це прояв компетенції або здібності (*capabilities*), або можливості здійснювати дії в специфічній ситуації. Слід зазначити, що тільки вміння піддаються спостереженню, а компетенції (або гібітус як єдність компетенцій) – це характеристики, які можливо отримати із спостережень за діями та вміннями суб'єктів. Таким чином, уміння представляються як компетенція в дії.

Компетенцію слід розглядати як можливість встановлення зв'язку між знаннями і ситуацією. У зв'язку з цим необхідно звернути увагу на значення обставин, які неухильно несуть емоційне, екзистенціальне, ідеологічне або політичне навантаження. Обставини не є об'єктом сприйняття і осмислення суб'єктами управління.

Згідно із Законом України «Про освіту» «педагогічні та науково-педагогічні працівники зобов'язані постійно підвищувати професійний рівень, педагогічну майстерність, загальну культуру».

Враховуючи те, що оптимальна організація умов діяльності, поряд з іншими чинниками, сприяє збереженню фізичного і психічного здоров'я педагогічних працівників та вирішальну роль у їх створенні керівника навчального закладу, однією з актуальних проблем сучасної науки постає розвиток професійної компетентності керівника в аспекті оптимальної організації предметно-просторового середовища навчального закладу взагалі та забезпеченні сприятливих умов діяльності педагогічних працівників зокрема.

Сьогоднішня модель педагогічного працівника передбачає готовність до застосування нових освітянських ідей, здатність постійно навчатись, бути в постійному творчому пошуку. Ці якості не видаються додатком до диплома про педагогічну освіту, а формуються в щоденній педагогічній практиці.

Дуже важливо, щоб педагог зміг розгледіти, а іноді – відчувати здатність до творчості, вчасно дати поштовх, який викликає бажання ступити вперед. І якщо досвідчений керівник навчального закладу чи методист зуміє розпізнати цей

паросток, докладе певних зусиль для його розвитку, результат перевершить очікування.

Початок роботи потребує чіткого визначення: на якому рівні професійної компетентності знаходиться конкретний педагог у даний час; наскільки він здатен до зростання; чи здатний до самоосвітньої діяльності; якої саме методичної допомоги він потребує тощо.

Професійна некомпетентність є значним недоліком у будь-якій професії, оскільки вона є причиною претензій і нарікань.

Труднощі в учителя найчастіше викликають зовнішні чинники. Вони залежать від рівня компетентності вчителя, а значить і від його освітньої та моральної підготовленості до педагогічної роботи, його ставлення до обраної справи, ступеня покликання та професійної придатності. Одним із найбільш ефективних засобів підвищення професійної компетентності педагога й сьогодні називають самоосвітню діяльність.

Самоосвіта педагога – свідомо діяльність з удосконалення своєї особистості як фахівця: адаптування своїх індивідуальних неповторних якостей до вимог педагогічної діяльності, постійне підвищення професійної компетентності та неперервне вдосконалення якостей своєї особистості. А оскільки навчити самого себе значно складніше, ніж когось, вона передбачає методичний супровід. Він має бути багаторівневий і обов'язково поступовий.

Тут буде доречно розглянути «Принцип восьми само», запропонований Н. Бухловою: самооцінка, самооблік, самовизначення, самоорганізація, самореалізація, самокритичність, самоконтроль, саморозвиток [9, с. 28 ].

На підготовчому етапі велику роль відіграє готовність до постійного зростання, до творчості. Головним етапом підготовки педагога до самоосвітньої діяльності вважається діагностичний. Сучасна педагогіка дає широкий спектр форм і методів діагностики рівня педагогічної майстерності (анкети, опитувальники, тести, програми тощо), які допоможуть визначити рівень методичної підготовки педагога, педагогічної майстерності.

Але результативність самоосвітньої діяльності матиме тоді, коли правильно спланована, бо можна щодня гортати сторінки науково-методичної преси чи спеціальних сайтів Інтернету та залишатись на низькому професійному рівні.

Саме тому виключного значення надається програмам самоосвітньої діяльності педагогічного працівника. Правильно розроблені програми, плани дадуть змогу педагогові відчувати свої можливості. За словами В. Сухомлинського «немає людей більш допитливих, невгамовних, більш одержимих думками про творчість, ніж учителі».

Оскільки творчість – це діяльність, результатом якої є щось якісно нове, неповторне, оригінальне і навіть суспільно-унікальне, то кожного керівника закладу чи методиста турбує питання: як сформувати здатність до творчої роботи та як підтримувати світоч творчості, щоб він якомога довше не згасав, і давав плоди. Навчання педагога не може мати зупинок, перерв, не може закінчуватись. К. Ушинський зазначав, що «учитель живе до тих пір, доки вчиться, як тільки він перестає вчитись у ньому вмирає вчитель» [7, с. 108].

Самовдосконалення як соціальний процес базується на вимогах суспільства та професії до особистості фахівця. Причому вимоги, що пред'являються спеціалісту, повинні бути вище тих можливостей, що має людина (О. Бодальов).

Ще однією важливою передумовою процесу самовдосконалення є ставлення самого фахівця до вимог, що висуваються. Звісно, якщо він байдуже ставиться до них, про розвиток особистості не йдеться. Необхідно формувати самосвідомість людини як творчого професіонала. Зміст такої підготовки ґрунтується, перш за все, на гуманістичному уявленні про завдання професійної діяльності, бажаних якостях людини, зокрема, її фахової свідомості та мислення, творчих активних дій у рамках відведеної компетенції.

Структура процесу самовдосконалення складається із чотирьох етапів: самоусвідомлення та прийняття рішення здійснювати процес самовдосконалення; планування та вироблення програми самовдосконалення; безпосередня практична діяльність з реалізації поставлених завдань, пов'язаних із роботою над самим собою; самоконтроль та самокорекція цієї діяльності.

Самоосвіта менеджера в освіті – це провідна форма вдосконалення професійної компетентності, що полягає в засвоєнні, оновленні, поширенні та поглибленні знань, узагальненні досвіду шляхом цілеспрямованої, системної, самоосвітньої роботи, спрямованої на саморозвиток і самовдосконалення особистості, задоволення власних інтересів і об'єктивних потреб освітнього закладу

Результат самоосвіти може мати різні форми представлення. Зазначимо їх. До традиційних форм належать такі: доповідь; виступ на семінарі; виступ на педагогічній раді; виступ на засіданні методичного об'єднання; дидактичний матеріал; розробка пакету стандартного поурочного планування з теми чи комплексу тем; комплект дидактичного матеріалу з предмета; збірники практичних, контрольних робіт; розробка комплекту роздаткового матеріалу з предмета; розробка тематичних класних годин, батьківських зборів чи позакласних заходів; розробка пакету олімпіадного матеріалу для підготовки учнів; база даних питань і задач з предмета тощо.

Інноваційними формами підвищення рівня самоосвіти вважають: проект; розробку електронних уроків, посібників, пакету тестового матеріалу в електронних оболонках; створення особистої методичної чи предметної web-сторінки; створення електронної бібліотеки творів художньої літератури згідно програм; написання статті до фахового видання; підготовку науково-методичної розробки; створення методичного чи діагностичного кейсу, термінологічного словника тощо.

Самоосвітня діяльність менеджера в освіті успішно здійснюється при наявності таких ознак:

- реалізується як процес пізнання, що передбачає не просте закріплення професійних знань і засвоєння уже відомої наукової інформації, а має на меті одержання нових наукових методичних знань, практичних навичок тощо;
- повинна бути безупинною, поповнення нових знань може здійснюватися на основі попередньої підготовки педагогів;
- повинна сприяти оволодінню педагогом застосування професійних знань у

його практичній діяльності.

Такі знання зі сфери соціальних і гуманітарних наук можуть забезпечити керівникам закладів компетенцію діяти, пізнавати, спілкуватися, управління та реалізацію творчого потенціалу і професійної майстерності як найвищого ступеня розвитку керівника-суб'єкта самоуправління, самопізнання, праці й спілкування. Говорити про підготовку для того, щоб стати компетентним в будь-якій галузі або сфері діяльності має сенс тільки в тому випадку, коли бажана компетенція вже існує в будь-якому ступені. Компетенція розвивається, збагачується, розширюється, відштовхуючись від початкового рівня.

Таким чином, аналіз змісту базових понять дослідження «компетентність», «компетентний», «компетенції» дозволив з'ясувати їх сумісні характеристики та взаємозв'язок між ними. Наведені поняття розкриваються авторами з позицій різних наукових підходів до визначення їх змісту, а саме функціонального та інформаційного.

Ми звернули увагу на широке використання останнім часом в науковому обігу терміна «ключові компетенції», який розглядається як інструменти, що відкривають двері і доступ до оволодіння новими ситуаціями. «Ключова компетенція – це визначена компетенція тому, що вона відповідає умовам реалізації, які є певною мірою універсальними». У плані професійної підготовки директорів закладів легко зрозуміти, з якої причини віддають перевагу розвитку суб'єктів компетенцій широкого спектра, що можуть проявитися в найрізноманітніших ситуаціях та умовах. Набуття компетенції базується на досвіді та діяльності суб'єктів. Саме цю точку зору розділяють багато європейських експертів з освіти.

Категорія «професійна компетентність» визначається головним чином рівнем професійної освіти, творчим і відповідальним ставленням до справи. Елементи всіх цих якостей повинні бути наявними не тільки в структурі та змісті загальної освіти, на думку Б. Гершунського, а й в структурі грамотності.

Більшість дослідників використовують поняття «професійна компетентність» як характеристику управлінської діяльності керівника.

Досліджуючи діяльність керівника школи та його взаємовідносини з педагогічним колективом, Р. Шакуров звертає увагу дослідників на те, що низький

рівень професійної підготовки директора школи негативно відбивається на взаємовідносинах у педагогічному колективі. Малокомпетентний керівник нерідко починає об'єднувати навколо себе таких же некомпетентних працівників, які погано справляються з роботою. На його думку, сучасний керівник школи – це, насамперед, високо компетентна людина, яка здійснює управління школою на науковій основі. Він уміє ставити актуальні задачі перед колективом, радитися із учителями, об'єднувати їх, уміє довіряти вчителям, попереджає і розв'язує конфлікти. Керівник школи повинен гармонійно поєднувати в собі якості адміністратора і колективіста, діловитість і людяність.

За результатами дослідження Р. Шакурова, вчителі найбільш високо цінують в директорі школи, насамперед, соціально-психологічні якості (43,1% – висловлювань респондентів), в тому числі, моральні, друге місце посіли професійно-ділові якості (34,3%), третє – адміністративно-організаційні [8, с. 158]. Таким чином, вчителі при оцінюванні діяльності директора школи визначають, у першу чергу, психологічні, професійно-ділові та адміністративно-організаційні якості, в тому числі професійну компетентність і діловитість, наявність яких дозволяє досягти ефективних результатів як власної управлінської діяльності, так і діяльності педагогічного колективу та навчальних досягнень учнів.

Можна зробити висновок про те, що підтверджується важливість обізнаності компетентних керівників шкіл в основних компонентах і функціях наукових теорій управління (систематизуюча, узагальнююча, пояснююча, прогностична, методологічна і практична); розумінні нерозривного зв'язку понять теорії з об'єктивними закономірностями та меж застосування будь-якої моделі, теорії управління, знанні та вмінні застосовувати в практичній діяльності принципів, закономірностей, наукових підходів до управління школою, концепцій управління.

Модель компетентності менеджера в освіті – це своєрідний еталон, описовий аналог, який відображає основні характеристики діяльності суб'єкта, закріплений документально образ спеціаліста, яким він повинен бути у певний період, та засоби його формування, своєрідний державний стандарт спеціаліста. Вона має відбивати задачі, які розв'язує керівник у процесі професійної діяльності, зміст цільових

функцій та посадові вимоги. При створенні моделі ми прагнули домогтися достатньої повноти когнітивної та інших змодельованих складових при мінімумі кількості елементів, які її утворюють та будуть оцінюватися.

Для визначення моделі менеджера в освіті необхідно зазначити критерії ефективності управлінської діяльності керівника навчального закладу. Провідним критерієм ефективності управлінської діяльності керівника навчального закладу є створення умов для досягнення мети навчального закладу.

Ефективність управлінської діяльності менеджера в освіті в широкому розумінні слова – комплексна характеристика реальних результатів діяльності (інтегрального ефекту) з урахуванням відповідності цих результатів соціальному замовленню суспільства, концепції і задачам розвитку школи.

Таке поняття ефективності діяльності цілком відповідає системному підходу до даного поняття. З погляду цього визначення говорити про ефективність управлінської діяльності керівника навчального закладу – це означає дати інтегральну характеристику всім її аспектам у світлі головної мети.

Цільова ефективність управлінської діяльності менеджера в освіті характеризує ступінь пристосованості школи до досягнення поставлених цілей, необхідного рівня кінцевих результатів. Цільова ефективність є зовнішнім показником функціонуючої ефективності.

Соціально-психологічна ефективність характеризує ступінь впливу управлінської діяльності керівника навчального закладу на виховний дух і цінності шкільного колективу. Ресурсна ефективність являє собою характеристику ступеня доцільності використання і розвитку всіх ресурсів навчального закладу школи: кадрових, матеріальних, фінансових. Технологічна ефективність характеризує рівень реалізації основних функцій управління: інформаційно-аналітичної, мотиваційно-цільової, планово-прогностичної, організаційно-виконавської, контрольної-діагностичної, регулюючої. Розробляючи проблему діагностики професійної компетентності педагогічних і керівних кадрів, визначають сукупність певних вимог, за якими опосередковано можна судити про критерії професійної компетентності. Аналіз наукових праць, присвячених проблемі управлінської



компетентності керівника ЗНЗ, свідчить про складність даного явища та багатозначність його трактування та структурування.

Знання науковцями тлумачаться як «особлива форма духовного засвоєння результатів пізнання, процесу відображення дійсності, що характеризується усвідомленням їх істинності; як пізнання дійсності в окремих її проявах і в цілому»; як «складова частина світогляду, основа теоретичної психологічної, професійної компетентності, як змістовний компонент моделі професійної діяльності, представлений у вигляді абстрактних елементів, понять, категорій, значень, теорії, що відображають різні етапи розумової діяльності. Виражаються знання у поняттях, судженнях, умовиводах, концепціях, теоріях. Слід врахувати ієрархічне співвідношення знань, а саме: загальні знання виконують методологічну функцію до більш конкретних.

Професійна компетентність означає стійку здатність до діяльності зі знанням справи, що включає: глибоке розуміння сутності виконуваних задач і проблем, що розв'язуються; знання досвіду, що наявний у даній галузі, активне володіння його кращими досягненнями; уміння вибирати засоби і способи дії, адекватні конкретним обставинам; почуття відповідальності за досягнуті результати; здатність учитися на помилках і вносити корективи в процесі досягнення цілей. Структурними компонентами визначено ключові, базові і спеціальні компетентності.

Ключові – компетентності, необхідні для будь-якої професійної діяльності, що пов'язані з успіхом особистості у швидко змінюваному світі. Вони виявляються в здатності вирішувати професійні задачі на основі використання: інформації; комунікації, у тому числі іноземною мовою; соціально-правових засад поведінки особистості в громадянському суспільстві. Базові компетентності відбивають специфіку визначеної професійної діяльності (педагогічної, медичної, інженерної тощо). Для професійної управлінської діяльності базовими є компетентності, необхідні для «побудови» професійної діяльності в контексті вимог до керівника на визначеному етапі розвитку суспільства. Спеціальні компетентності відбивають специфіку конкретної професійної діяльності. Спеціальні компетентності керівника

школи можна розглядати як реалізацію ключових і базових компетентностей в галузі управління освітнім закладом.

Ключові, базові і спеціальні компетентності проявляються в процесі вирішення професійних задач різного рівня складності, у різних контекстах з використанням певного освітнього простору.

Професійна компетентність менеджера в освіті – це інтегральна професійно-особистісна якість, що характеризує здатність керівника вирішувати професійні проблеми і типові професійні задачі, які виникають у реальних ситуаціях професійної управлінської діяльності, з використанням знань, професійного і життєвого досвіду, цінностей і схильностей.

### Література

1. Азбука уроку: планування, методика, технологія проведення, аналіз / под. ред. В. В. Григораш. – Х. : Основа. – 2006. – 281 с.
2. Баханов К. О. Навчання історії в школі: інноваційні аспекти / К. О. Баханов. – Х. : Основа, 2005. – 126 с.
3. Болгаріна В. С. Культурологічний підхід до управління школою / В. С. Болгаріна. – Х. : Основа. – 2006. – 176 с.
4. Васильченко Л. В. Професійна компетентність керівника школи / Л. В. Васильченко, І. В. Гришина. – Х. : Основа. – 2006. – 206 с.
5. Васильченко Л. В. Управлінська культура керівника школи в системі післядипломної педагогічної освіти / Л. В. Васильченко // Директор школи. – 2006. – № 8. – С. 53–62.
6. Волобуєва Т. Б. Самоосвітня діяльність керівника / Т. Б. Волобуєва. – Х. : Основа, 2005. – 108 с.
7. Григораш В. В. Управління навчальним закладом освіти / В. В. Григораш, О. М. Касьянова, О. І. Мармаза. – Х. : Ранок Веста, 2004. – 158 с.
8. Державна Національна програма «Освіта» (Україна ХХІ ст.). – К. : Райдуга. – 1994. – 28 с.
9. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 351 с.

10. Дитина в дошкільні роки. Програма розвитку навчання та виховання дітей. – 3. : ЛІПС, 2004. – 268 с.
11. Зарецкая В. И. Самоаттестация школы / В. И. Зарецкая. – М. : Пед. поиск. – 2002. – 124 с.
12. Іванов О. Аналітично-прогностичні процедури. Уклад життя на принципах громадянського суспільства / О. Іванов // Підручник для директора. – 2006. – № 2. – С. 63–78.
13. Климовська Н. В. Сучасний урок: панорама методичних ідей / Н. В. Климовська. – Випуск 2. – Х. : Основа, 2005. – 212 с.
14. Васильєва О. А. Професійні деформації як психолого-педагогічна проблема / О. А. Васильєва // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: зб. наук. пр. – Запоріжжя: ЗОШПО, 2006. – Вип.40. – С. 86–91.
15. Васильченко Л. В. Професійна компетентність керівника школи / Л. В. Васильченко, І. В. Гришина. – Харків: Основа, 2006. – 208 с.

УДК 378.091.113:005.336.5

**О. П. Шаліна**

### **АКМЕОЛОГІЧНО-КОМПЕТЕНТНІСНА МОДЕЛЬ СУЧАСНОГО МЕНЕДЖЕРА В ОСВІТІ**

*У статті теоретично обґрунтовано акме-компетентнісну модель сучасного керівника загальноосвітнього навчального закладу.*

**Ключові слова:** *акмеологія, акмеологічна модель, фахова компетентність, професійна діяльність керівника.*

*В статтє даётся теоретическое обоснование акмеологической и компетентностной моделей современного руководителя общеобразовательного учебного заведения.*

**Ключевые слова:** акмеология, акмеологическая модель, профессиональная компетентность, профессиональная деятельность руководителя.

Соціально-економічні перетворення Української держави, духовне відродження нації потребують активізації процесу розвитку особистості. Пріоритетна місія при цьому покладена на систему освіти. Адже загальновідоме її виняткове стратегічне значення у формуванні людського «капіталу», який є рушійною силою в розбудові суспільства. Отже, необхідно здійснювати підготовку, перепідготовку кадрів усіх галузей господарства (педагогів, медиків, інженерів, економістів, офіцерів, керівних кадрів, методистів тощо) на інтегрованих засадах у синтезі наук про людину. Серед нових наукових напрямів, які дають змогу ефективно вирішувати цю назрілу проблему, доцільно виділити акмеологію, що народилася й розвивається в процесі багаторічного пошуку взаємозв'язку психології і педагогіки як стрижня в системі наук про людину.

Сучасні вимоги до діяльності людини в будь-якій економічній сфері потребують акмеологічного та компетентнісного підходу. Розв'язання цієї проблеми має велике значення для підвищення якості управлінської діяльності в цілому й діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу. Виходячи з цього *предметом* нашого дослідження визначено модель сучасного керівника загальноосвітнього навчального закладу, побудовану на засадах акмеології та з врахуванням компетентнісного підходу.

Акмеологічна методологія – це сукупність ідей про цінність людини, її духовного світу, здатності до творчості й самовдосконалення. Перспективність акмеології обумовлюється тим, що найважливішим чинником перебудови суспільства виступає підвищення продуктивності праці. З позиції акмеології творча діяльність розглядається як діяльність, кінцевий результат якої завершується створенням продукту соціально значимої цінності [1, с. 15].

Удосконалення якості роботи з педагогічними кадрами значною мірою зумовлене концептуальними ідеями, ефективними підходами, закладеними в системі освіти. В останні десятиліття в Україні та в країнах близького зарубіжжя,

актуальним стало питання щодо методології освіти. Це, зокрема, стосується методології шкільної освіти та післядипломної. Так, вагомих успіхів у цьому напрямі було досягнуто завдяки застосуванню системного підходу, гуманістичного і особистісно-діяльнісного, синергетичного та аксіологічного підходів. Однак, в сучасному просторі глобалістики пріоритетну місію призначений виконати акмеологічний підхід. Суть його – це фундаментальна узагальнююча акмеологічна категорія, що описує сукупність принципів, прийомів і методів, які дозволяють вирішувати акмеологічні проблеми і завдання [2, с. 49].

Фундаментальна акмеологія розглядає людину як цілісну систему, її предмети – закономірності, умови, фактори, стимули самореалізації творчих потенціалів зрілих людей на шляху до вершин продуктивності і професіоналізму, що вимагає загального і професійного навчання, яке забезпечує його суб'єктам вдосконалення, корекцію і реорганізацію діяльності протягом життя і професійної біографії [4, с. 17]. Дана модель навчання, актуальна і перспективна, може бути розроблена на основі нової, інтегративної філософсько-психолого-педагогічної галузі наукових знань – акмеології освіти.

Наші розвідки показують, що пріоритетними ознаками акмеологічного підходу є: орієнтація на «акме» – вдосконалення на всіх етапах життя і діяльності людини; всебічний розвиток вдосконалення свідомості й діяльності груп (товариств), переконаність у можливості масового вдосконалення; оптимістичний погляд на людину та її майбутнє, виражений у антропологічному акмеїзмі, використання акмеологічного проектування вищих досягнень окремими особами, а також групами і товариствами.

Акмеологічний підхід до освіти, спрямований на самовдосконалення людини в освітньому середовищі, на її саморозвиток, на поступ підростаючої і дорослої людини від однієї вершини до іншої, на досягнення «акме», в її творчості і здоров'ї, у розвитку всіх її життєвих сил. Акмеологічний підхід конкретизує ідеї гуманізації освіти і створює основу нової, сучасної ідеології виховання. Акмеологія виступає як фундаментальна наука, як теорія загальних закономірностей досягнення вершин у людській життєдіяльності і розвитку цивілізації й інтегрує

знання із багатьох наук про людину (культурології, психології, педагогіки, філософії, синергетики, генетики, валеології, фізіології).

Базові акмеологічні категорії, такі, як «особистісно-професійний розвиток», «професіоналізм особистості і діяльності», «професіонал», «професійна компетентність» є надто складними і багатогранними, адже складною є сама особистість. У той же час настільки ж є велика кількість факторів, які впливають на її прогресивний розвиток і самореалізацію. Тому в акмеології поширення отримали дослідження психологічних, акмеологічних та інших умов і факторів, які сприяють (чи перешкоджають) прогресивному особистісно-професійному розвитку. Ці дослідження, як правило, орієнтовані на концептуальні теоретичні моделі. Інноваційна діяльність розглядається Ю. Волковим як необхідна умова професіоналізму, бо прогрес розвитку неможливий без новаторського досвіду, створення нового, більш ефективного.

Акмеологічний розвиток людини виявляється у різних за змістом напрямках цілісного розвитку: особистісно-професійному, духовно-онтологічному, суб'єктно-діяльнісному тощо. Найбільш розробленими в акмеології є особистісно-професійний розвиток, який забезпечує якість професійної діяльності спеціаліста [6, с. 14]. Особистісно-професійний розвиток розуміється як процес взаємопов'язаного розвитку особистості й професіоналізму в її діяльності, результатом якого є нові якісні особистісно-діяльнісні акме-форми, що характеризують одночасні програми зміни як в особистості, так і в її професійній діяльності. Механізм особистісно-професійного розвитку є саморозвиток, який здійснюється в процесі неперервної освіти, в ході професійної діяльності і під впливом професійно-особистісної міжсуб'єктної взаємодії. Професіоналізм, стверджує Н. Кузьміна, це сукупність стійких властивостей особистості, індивідуальності спеціаліста, які задовольняють вимоги професії [4, с. 12].

Професіоналізм, як стійка властивість особистості і діяльності спеціаліста, формується в процесі професійної освіти [14, с. 49]. Суть професіоналізму подає О. Бодальов: «Професіоналізм – інтегральна характеристика індивідуальних, особистісних і суб'єктивно-діяльнісних якостей, що розглядається як цілісне

утворення, яке дає можливість на максимальному рівні успішно вирішувати завдання, котрі є типовими для тієї галузі, в якій працює спеціаліст» [3, с. 9]. Про рівень професіоналізму можна судити за ступенем відповідності індивідуальних особливостей особистості й діяльності суб'єкта вимогам, які пред'являються йому професією.

Управлінська акмеологія або акмеологія управління отримала визнання і оформилася як самостійний напрямок у зв'язку із потребою в управлінських кадрах, які володіють високим рівнем професіоналізму. Акмеологія управління як галузь прикладної акмеології має серйозну наукову базу – загальну акмеологію, психологію управління, теорію менеджменту, проте в цих науках не розглядалися питання професіоналізму керівників, менеджерів і управлінських кадрів.

Отже, попередній підхід, який існував в тоталітарному соціалістичному суспільстві у відношенні до формування «управлінської номенклатури» сьогодні повністю не задовольняє вимоги часу, потрібні нові розробки. Таким чином, акмеологія управління – це область наукового знання, яка забезпечує досягнення вищих рівнів професіоналізму спеціалістів сфери управління. Управлінська діяльність, за своїм змістом, є однією із найскладніших, найрізноманітніших видів професійної діяльності. Від суб'єкту управлінської діяльності вона вимагає наявності різноманітних складних здібностей, високого рівня спеціальних якостей і вмінь, які інтегровані в складні системні утворення.

Для виявлення особливостей управлінської діяльності необхідно встановити її межу. Вона необхідна для розділення «виконавської» і «управлінської» діяльності. Отже, виконавська діяльність виражає собою статичне начало світу діяльності тому, що вона передбачає реалізацію фіксованої норми перетворення будь-чого. Управлінська діяльність передбачає динамічне начало світу діяльності і включає породження норми перетворення будь-чого, удосконалення норм як вихідних начал.

Специфіка управлінської діяльності полягає в тому, що управлінець перебуває в двох формах буття – внутрішній і зовнішній. Внутрішня форма зумовлена вже створенням місця для неї. Проте, керівник виходить за межі готових структур, простору діяльності, щоб спочатку їх створювати і вдосконалювати, а

потім «входить» у фіксований простір, щоб взяти на себе відповідні обов'язки діяльнісного характеру [4, с. 19].

Три функції – пізнання, критика, і нормування є первинні, вони, як зазначає Ю. Волков, утворюють функціональний комплекс рефлексії управлінської діяльності. Рефлексія забезпечує свідомість здійснення дій, її контроль і корекцію. Отже, управлінська діяльність передбачає корекцію норми. Ця корекція не може бути вільною, тобто здійснюватися довільно, на основі збереження нормативної основи діяльності. Провідною сферою всіх управлінських процесів і самої функціональної структури управлінської діяльності залишається здійснення різноспрямованих рефлексивних процесів, а основа майстерності керівника-управлінця складає гнучке вміння здійснювати рефлексію в тому чи іншому функціональному просторі. Вторинну основу майстерності управлінця складає група вмінь, які звернені до реалізації постачальницької та корегувальної функції [4, с. 35].

В якості загальних критеріїв аналізу діяльності управлінця виступають такі положення, які виражені в формі запитань: що перетворюється, які стани можливі у того, кого перетворюють, яка мета діяльності, які траєкторії переходу із стану в стан найбільш оптимальні при фіксованій меті, які способи використання засобів активізують заплановані переходи, які здібності необхідні для адекватного використання засобів під час перетворення матеріалу в продукт.

Найпростіша типологія рівнів управлінської діяльності (за Ю. Волковим) включає такі рівні: дилетантський, рутинно-професійний, інноваційно-професійний, культурно-професійний. Розглянемо це детальніше.

Дилетант реалізує управлінську функцію без звертання до питання про наявність відповідних здібностей. Рутинний управлінець виконує вимоги суми типових завдань, які забезпечують діяльність в стабільних умовах. При цьому він перевіряє відповідність наявних здібностей фіксованим нормативним вимогам «заданого» типу [6, с. 13]. Інноваційно-професійний управлінець є дуже чутливим до змін зовнішніх умов і вимог, а також схильний до змін і удосконалення своєї діяльності. При цьому він не відмовляється від постановки і вирішення попередніх



завдань, він їх удосконалює. Культурно-професійний управлінець не тільки реалізує установку на новизну, але й вносить інноваційні механізми.

Майстерність в управлінській діяльності містить визначеність всієї структури процесів, яку вносить керівник в хід реалізації управлінської функції в конкретних умовах, гнучкість в залежності від умов і легкість здійснення процесів керівництва. Визначеність, яку вносить управлінець в проектування своїх дій, свідчить про розвиток мислення та здібності коректно і повно використовувати мовні засоби мислення. Гнучкість зміни структури процесів демонструє розвиненість рефлексивного механізму здібностей керівника. Легкість здійснення процесів свідчить про готовність і здатність співвідношення з вимогами того чи іншого типу структури процесів. Майстерність управлінця визначається рівнем розвитку рефлексивної самоорганізації, душевно-духовних якостей і психофізичної рухливості. Зазначимо, що управлінські кадри, які націлені на особистісно-професійний розвиток, досягнення високого рівня професіоналізму, зазвичай досягають та реалізують свої плани в процесі професійної кар'єри [6, с. 22].

В управлінській акмеології професіоналізм суб'єктів управлінської праці розкривається з різних позицій: як формування продуктивної Я-концепції управлінця-професіонала; реалізація творчого потенціалу, особливо при прийнятті управлінських рішень; формування психологічної готовності до високоефективної управлінської діяльності, в тому числі при екстремальних, кризових ситуаціях; розвиток акмеологічної компетенції при формуванні управлінської команди і веденні кадрової роботи; у якості мотивації професійних досягнень в управлінській діяльності; формування системи резервів функціональних можливостей при управлінні в екстремальних ситуаціях.

При створенні акмеограми використовується ідея «драбини рівнів», ідучи по якій і переходячи від щабля до щабля, професіонал стає все ближчим до того рівня, який можна було б назвати – рівнем «акме», вершиною ділового потенціалу для певного професіонала [8, с. 10].

Структура професіоналізму управлінця визначається зовнішніми для людини вимогами, які витікають із особливостей типу діяльності, і внутрішніми загальними і індивідуальними особливостями суб'єктивного механізму. Відзначимо, що і

динаміка, і темпи, і досягнення «акме» залежать від рівня розвитку і способу прояву механізму рефлексивної самоорганізації управлінця.

Конкретні вимоги до здібностей управлінця оформлені в типових завданнях. Тому, розміщуючи завдання по рівню складності, можна співвіднести з ними рівень професіоналізму і акмеограма управлінця виникне в часовому просторі, що проектується на матеріалі аналізу професійного шляху управлінця.

Особливе місце приділяється розвитку компетентностей управлінця, перш за все: сили особистості, самоефективності і відповідальності. Реальним результатом набуття компетенцій є компетентність, що на відміну від компетенцій передбачає особистісну характеристику, ставлення працівника до предмета діяльності. Компетенції можуть бути виведені як реальні вимоги до професійних і фахових здібностей і знань, способів діяльності, досвіду творчої діяльності, ставлень до життєвих цінностей, якостей особистості, яка діє в соціумі.

Отже, компетентність – це поняття, що стосується людини, розкриває аспекти її поведінки й забезпечує професійно якісне виконання роботи; воно також характеризує сферу професійної діяльності, у якій працівник є компетентним. Інтегративні утворення, що складаються зі знань, умінь, особистісних якостей, досвіду, об'єктивно необхідних для ефективною діяльності в заданій предметній області, продукують відповідні компетенції. Опановані працівником компетенції, набувають статусу його професійної/фахової компетентності.

Розглянемо кваліфікаційні вимоги до професійної діяльності керівників як педагогів на основі компетентнісного підходу.

По-перше, компетентність педагогічного працівника (за О. Савченко) має певну ієрархію компетентностей:

- ключові (базові), опираються на діяльнісні процеси й виявляються в контексті структури педагогічної діяльності;

- загально-фахові, належать до певної категорії – сукупності фахівців, поєднаних одним предметом діяльності (наприклад, предметом діяльності певної сукупності педагогічних працівників є процес навчання – категорія вчителів; якщо предметом діяльності є процес виховання – це категорія вихователів; предметом

діяльності є методика навчання й виховання – це категорія методистів тощо). У нашому випадку це керівники, предметом діяльності яких є управління. Вони виступають як топ-менеджери. Головним завданням є координація зовнішніх зв'язків, створення умов для функціонування й розвитку навчального закладу;

– спеціально-фахові – це часткові компетентності, яких набувають при підготовці за певними спеціальностями: дидактика, виховання, психологія, логопедія, методика, мова, математика, фізика, хімія, історія тощо.

У нашому випадку часткові компетентності будуть розкривати специфіку управління навчальним закладом певного рівня організації освіти (дошкільний, загальноосвітній, позашкільний, вищий).

По-друге, ключові (базові) компетентності складають компетентність життєдіяльності педагогічного працівника. Структура цієї компетентності однакова для всіх категорій і спеціалізацій керівників освітньої сфери. Вона визначається поєднаною структурою діяльності як способу буття людини й фахової специфіки педагогічних працівників, складається з ключових (базових) компетенцій як нормативної моделі (стандарту) діяльності педагогів.

Творчою групою українських вчених (О. Савченко, Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, С. Трубачова) було запропоновано певний перелік ключових компетентностей у навчанні: навчальна (уміння вчитися), громадянська, загальнокультурна, інформаційна, здоров'язберігаюча, що деталізуються в комплекс знань, умінь, навичок, цінностей, ставлень, здатностей за навчальними галузями й життєвими сферами людини [3, с. 17].

Фахову компетентність ми розглядаємо як сукупність знань, умінь, здібностей і готовності особистості діяти в складній ситуації й вирішувати фахові завдання з високим рівнем невизначеності; здатність до досягнення більш якісного результату праці, ставлення до професії як до цінності.

На відміну від поняття «компетентність» компетенція є відчуженою від суб'єкта й розглядається як наперед задана соціальна норма (вимога) до професійної/фахової компетентності працівника, що необхідна для його якісної

продуктивної діяльності. Отже, поняття «компетенція» інтерпретується як задалегідь заданий, соціально закріплений результат [3, с. 22].

Ми використовуємо зазначені поняття для моделювання фахової компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу. Проте, зазначимо, що ця модель має систематизувати всі характеристики керівника й певним чином співвідноситися з аналогічними моделями керівників навчальних закладів інших освітніх рівнів (дошкільного, позашкільного тощо) [6, с. 11].

Розглянемо кваліфікаційні вимоги до професійної діяльності керівників як педагогів на основі компетентнісного підходу. Для моделювання фахової компетентності керівника навчального закладу нами було обрано три рівня сформованості компетенцій.

Перший рівень – ключові компетентності управлінця, де зазначаються менеджерська, соціальна, загальнокультурна, здоров'язберігаюча, інформаційна й громадянська компетентності. Вони характеризують загальну здатність людини управляти, а також її спроможність існувати в соціальному середовищі, спілкуватися, відтворювати культурні надбання народу тощо.

Другий містить загально-фахові компетентності, що мають підтвердити спроможність людини бути керівником. Тут важливим є не тільки опис домінуючих видів і функцій управлінської діяльності, таких як планувальна, організаційна, мотиваційна, контрольна, рефлексивна, але й акцент на загально-управлінському алгоритмі щодо збору, обробки управлінської інформації, вироблення й прийняття управлінських рішень, організаційних дій щодо їх реалізації тощо. Приділяється значна увага якісним характеристикам, притаманним керівнику.

На третьому рівні розглядаються спеціально-фахові компетентності керівника навчального закладу. Тут зазначаються базові, процесуальні й результуючі групи компетентностей.

Базові компетентності характеризують базовий рівень керівника, за наявності якого він може бути призначений на цю посаду. Процесуальні компетентності описують напрями управлінської діяльності керівника: створення

умов для діяльності закладу, навчальний процес, кадрове забезпечення тощо. Результуючі компетентності наголошують на спроможності керівника впливати на позитивну динаміку змін в навчальному закладі та, як результат, на забезпеченні його соціального розвитку [13, с. 11].

На основі моделі фахової компетентності керівника закладу пропонуємо відповідну акмеологічно-компетентнісну модель управлінця, що подано на рис. 1.

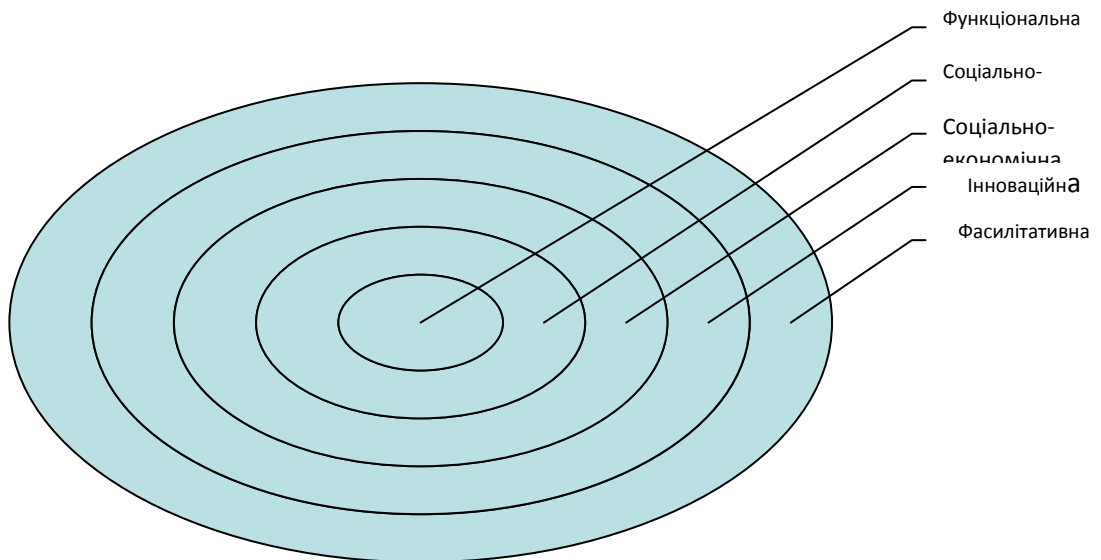


Рис. 1. Акмеологічно-компетентнісна модель управлінця

Розглянемо зміст акмеологічно-компетентнісної моделі керівника.

В основі стає функціональна компетенція управлінця. Вона включає спроможність управлінця визначати мету діяльності загальноосвітнього закладу, опрацьовувати концепцію діяльності закладу, планувати діяльність, роз'яснювати завдання учасникам навчально-виховного процесу, здійснювати організаторські функції та якісний внутрішкільний контроль, а також уміння працювати з інформацією, аналізувати показники діяльності загальноосвітнього навчального закладу.

Наступний рівень – соціально-педагогічна компетенція керівника.

До складу зазначених умінь входить спроможність прогнозувати перспективу розвитку свого навчального закладу як відкритої соціальної системи в умовах конкретного соціуму; створювати ефективну систему роботи з органами

влади, громадськими організаціями, культурно-просвітницькими закладами; формувати позитивну громадську думку щодо діяльності школи, створювати імідж школи; створювати в школі структури, які забезпечують реалізацію державно-громадської моделі управління.

Не менш важливою у нашій моделі є соціально-економічна компетенція сучасного менеджера освіти. Вона включає спроможність керівника визначити цілі різних рівнів, формувати культуру організації, управляти якістю освіти, а також мотивувати діяльність учасників навчально-виховного процесу, спроможність делегувати повноваження учасникам процесу.

На сучасному етапі модернізації освітнього процесу важливу роль відіграє інноваційна компетенція керівника навчального закладу. Вона включає спроможність директора оновлювати мету діяльності школи; обґрунтовувати інноваційну та експериментальну діяльність закладу; прогнозувати, планувати діяльність школи в режимі розвитку та експерименту; спроможність роз'яснювати сутність нововведень учасникам навчально-виховного процесу та забезпечувати умови опанування інновацій учителями. На цьому рівні сформованості компетенцій сучасний керівник виступає в ролі взірця для свого колективу на шляху до інновацій.

Важливою складовою моделі, на нашу думку, виступає фасилітативна компетенція менеджера освіти, яка сприяє визначенню показників діяльності навчального закладу відповідно до поставленої мети, здійсненню моніторинга за цими показниками; включає спроможність керівника обирати тип освітньої практики або поєднувати декілька типів з урахуванням умов загальноосвітнього навчального закладу; моделювати тип освітньої практики та забезпечувати апробацію досвіду свого навчального закладу за участю науковців, компетентних фахівців, громадськості.

Зміст і структура професіоналізму діяльності керівників можуть бути представлені як основні компетентності, які в узагальненому вигляді утворюються інтеграцією змісту компонентів управлінської діяльності з відповідними напрямками. Виходячи з того, що професіоналізм керівників є важливою

передумовою модернізації загальної середньої освіти, ми розглядали досягнення високого рівня розвитку професіоналізму як стратегічну мету. Це й було враховано у представленій акмеологічно-компетентнісній моделі керівника закладу освіти. Особливості її формування стануть метою наших подальших досліджень.

### Література

1. Акмеология 2000: Методические и методологические проблемы / под ред. Н. В. Кузьминой, А. М. Зимичева. – СПб. : АА, 2000. – 320 с.
2. Акмеология: учеб. пособие / А. Деркач, В. Зазыкин. – СПб. : Питер, 2003. – 256 с.
3. Бодалев А. А. Вершина в развитии взрослого человека. Характеристики и условия достижения / А. А. Бодалев. – М. : Флинта-Наука, 1998. – 200 с.
4. Волков Ю. Г. Социология молодежи: учеб. пособие / Ю. Г. Волков, В. И. Добренев, Ф. Д. Кадария, И. П. Савченко, В. А. Шаповалов. – Ростов-н /Д. : Феникс, 2001. – 125 с.
5. Данилова Г. С. Акмеология і професіоналізм в умовах глобалізації / Г. С. Данилова // Акмеология – наука ХХІ століття: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. – К. : КМПУ імені Грінченка, 2005. – С. 81–94.
6. Єльнікова Г. Моделювання управлінської компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу / Г. В. Єльнікова, В. І. Маслов // Імідж сучасного педагога. – 2008. – № 3–4 (82–83). – С. 3–8.
7. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
8. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – 112 с.
9. Кузьмина Н. В. Предмет акмеологии / Н. В. Кузьмина. – СПб. : Политехника, 2002. – 189 с.

10. Підвищення кваліфікації керівників ВНЗ III–IV рівнів акредитації (за очно-дистанційною формою навчання): навч.-метод. комплекс / Г. В. Єльнікова, В. К. Мельник, І. М. Шупік; за заг. ред. Г. В. Єльнікової. – К. : УМО АПН України, 2009. – 194 с.
11. Рябов В. В. Компетентность как индикатор человеческого капитала: материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. / В. В. Рябов, Ю. В. Фролов. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 45 с.
12. Соколова І. В. Дидактичні особливості індивідуальних навчально-дослідницьких завдань / І. В. Соколова // Актуальні проблеми науки та освіти : матеріали X підсумкової наук.-практ. конф. викладачів МДГУ : зб.наук. праць. – Маріуполь, 2008. – С.183–185.
13. Субетто А. И. Социогенетика: системогенетика, общественный интеллект, образовательная генетика и мировое развитие (интеграционный синтез) / А. И. Субетто. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1994. – 168 с.
14. Теоретичні і методичні засади моделювання фахової компетентності керівників закладів освіти: монографія / Г. В. Єльнікова, О. І. Зайченко, В. І. Маслов та ін.; за ред. Г. В. Єльнікової. – Київ–Чернівці : Книги – ХХІ, 2010. – 460 с.
15. Черниш Н. Соціологія. Курс лекцій / Н. Черниш. – Львів: Кальварія, 2003. – 230 с



## РОЗДІЛ 2 ПРАКТИКА ОСВІТНЬОГО МЕНЕДЖМЕНТУ

УДК 371.135

Л. В. Задорожна-Княгницька

### РЕГІОНАЛЬНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КЕРІВНИКІВ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

*У статті обґрунтовано роль та значення навчальної дисципліни «Регіональні проблеми освіти» у забезпеченні підготовки керівників навчальних закладів до роботи в умовах поліетнічного, полікультурного регіону Донеччини, розкрито її зміст, висвітлено можливості навчального предмету як елементу варіативної складової підготовки магістрів управління освітою.*

**Ключові слова:** освітнє поле регіону, державно-громадське управління освітою, регіональна освітня політика, керівник навчального закладу.

*В статті обґрунтовано роль і значення учебной дисципліни «Региональные проблемы образования» в обеспечении подготовки руководителей учебных заведений к работе в условиях полиэтничного, поликультурного региона Донбасса, раскрыто ее содержание, освещены возможности учебного предмета как элемента вариативной составляющей подготовки магистров управления образованием.*

**Ключевые слова:** образовательное поле региона, государственно-общественное управление образованием, региональная образовательная политика, руководитель учебного заведения.

На сучасному етапі розвитку українського суспільства державно-громадське управління освітою розуміється як управління, в якому здійснюється узгоджена взаємодія між державою та громадою у вирішенні питань функціонування

навчальних закладів. У його забезпеченні важливу роль відіграє управління освітою на рівні горизонтальних управлінських структур, що відображають специфіку освітнього поля регіону.

У зазначеному контексті йдеться про наукове обґрунтування нової системи управління освітою, розробку інноваційних моделей, механізмів управління на регіональному рівні, які б усебічно врахували умови розвитку регіонального освітнього простору, базувалися на знаннях кожним керівником освітнього закладу специфічних рис функціонування регіональної освітньої системи, оптимального врахування в управлінській діяльності регіональних потреб та інтересів.

У свою чергу виконання зазначених завдань висуває нові вимоги до змісту професійної підготовки керівників закладів освіти. Актуальність окресленої проблеми обумовлюється й зміною акцентів регіональної управлінської діяльності. Якщо раніше функціонування державних установ та організацій у межах області в основному базувалось на використанні правових актів, нормативних положень, процедур, стандартних підходів, що розроблялись і пропонувались організаціями вищого організаційно-правового рівня, то сьогодні вони змушені розробляти власні підходи до управління, які б дозволили сформувати відмінні від конкурентів характеристики та позитивний імідж організації в умовах соціокультурного середовища конкретного регіону.

Отже, необхідність підготовки майбутніх менеджерів освіти до управлінської діяльності в умовах окремого регіону обумовлюється наступними об'єктивними обставинами: запровадженням якісно нових механізмів освітнього менеджменту в області; підвищенням вимог до державних установ та освітніх закладів з боку споживачів послуг; стрімким розвитком управлінських та інформаційних технологій в регіоні; необхідністю прийняття рішень на основі забезпечення компромісу інтересів різних організації, громадськості, держави; запровадженням принципів, що визначають залежність установлення обсягів бюджетного фінансування державних установ та організацій від ефективності їх функціонування; наявністю проблеми формування ефективних гнучких організаційних структур управління.

Дослідження проблеми професійної діяльності керівників навчальних закладів розглядається сучасними науковцями в наступних аспектах: обґрунтування теоретико-методологічних засад професійної діяльності менеджерів освіти (В. Андрущенко, В. Пікельна, Н. Селіверстова, А. Сиротенко, В. Шенкунова та ін.); обґрунтування методів управління (В. Глушков, А. Колосов, В. Симоненко, П. Третьяков та ін.); проблеми формування професійної та комунікативної компетентності керівника (В. Маслов, О. Пометун та ін.); розкриття професійно важливих якостей особистості менеджера освіти (В. Афанасьєв, Ю. Конаржевський, П. Худомінський та ін.); теоретичні й методичні засади навчання менеджерів освіти (В. Берека, Л. Даниленко, Л. Кравченко, В. Олійник, О. Орлов та ін.); особливості фахової підготовки менеджерів освіти в зарубіжних країнах (Л. Євєнко, В. Єфремов, В. Токарева та ін.).

Разом із тим, об'єктивні умови професійної діяльності керівників навчальними закладами в умовах специфічних рис певної області України зумовлює необхідність дослідження регіональних аспектів їх професійної підготовки, розробки навчально-методичних комплексів дисциплін, зміст яких відображає особливості освітнього поля регіону та специфіку державно-громадського управління освітою в його межах.

Вирішенню завдань узагальнення й синтезу педагогічних знань та практичних умінь магістрів, формування готовності оптимально й творчо використовувати їх у діяльності керівника навчального закладу в умовах конкретного освітнього середовища регіону на основі теоретичного осмислення суті управлінського процесу як цілісної системи сприяє курс «Регіональні проблеми освіти», що входить до варіативної складової підготовки магістрів спеціальності 8.1801020 – «Управління навчальним закладом», яка здійснюється в Маріупольському державному університеті.

Отже, *метою статті* є обґрунтування ролі та значення навчальної дисципліни «Регіональні проблеми освіти» у забезпеченні підготовки керівників навчальних закладів до роботи в умовах поліетнічного, полікультурного регіону

Донеччини, розкритті її змісту й можливостей як елементу варіативної складової підготовки фахівців з управління освітою.

Зміст навчальної дисципліни «Регіональні проблеми освіти» підпорядковується комплексу завдань, серед яких найбільш значущими виступають:

1) формування в магістрів уявлення про сутність регіональної освітньої політики;

2) розвиток управлінських та організаційних здібностей, які в комплексі з іншими забезпечують успішне виконання професійних функцій у конкретних, у тому числі специфічних, освітніх умовах;

3) вивчення особливостей організації та здійснення процесу управління на різних його рівнях;

4) формування вміння ефективно вирішувати управлінські завдання виходячи з умов полікультурного середовища регіону;

5) надання допомоги в усвідомленні етичних аспектів професійної діяльності керівника навчального закладу;

6) зміцнення установки на врахування регіональних освітніх запитів населення у професійній діяльності;

7) озброєння вміннями творчо використовувати найбільш раціональні засоби організаційно-педагогічної та управлінської діяльності;

8) стимулювання самовиховання, самовдосконалення та самоосвіти магістрів.

У результаті засвоєння змісту навчальної дисципліни магістр повинен оволодіти знаннями про сучасні концептуальні засади регіональної освітньої політики; пріоритетні напрями розвитку освіти в Донецькому регіоні, її стратегічні завдання в межах Концепції розвитку освіти в регіоні; зміст основних регіональних програм у сфері освіти (Програма «Освіта Донеччини 2012–2016 роки», Програма «Регіональна система якості загальної середньої освіти», Концепція регіональної стратегії підтримки та розвитку обдарованості на період 2020 р. тощо; сутність позитивного досвіду організації управління загальноосвітніми закладами в регіоні; сутність та значення державного та громадського управління системою освіти в

регіоні, перспектив розвитку регіональної освіти; специфіка професійної діяльності керівника освітнього закладу в умовах поліетнічного освітнього середовища регіону; особливості організації управлінської взаємодії на різних рівнях управління освітнім закладом.

Прогнозованими результатами засвоєння змісту «Регіональних проблем освіти» як навчальної дисципліни, що досягаються у межах стратегії формування професійної підготовки як складової управлінської майстерності є формування вмінь адекватно сприймати та аналізувати професійні ситуації; презентації знань нормативно-правової бази функціонування освітніх закладів у регіоні; доцільного вибору й використання стратегії управлінської діяльності відповідно до особливостей освітнього закладу, складу учнів та педагогічного колективу; аналізу педагогічного досвіду провідних (базових) навчальних закладів у регіоні, вибору доцільної стратегії й тактики управління освітнім закладом на засадах використання позитивного регіонального досвіду у сфері управління освітою.

Робочою навчальною програмою з предмету передбачається розподіл його змісту між двома модулями, тематична наповненість яких відображає логіку курсу.

*Змістовий модуль I. «Теоретичні аспекти регіоналізації освіти»*

Тема 1: «Основні напрями регіональної освітньої політики» (Поняття «регіональна політика». Світові тенденції регіоналізації освіти. Коротка історія розробки довгострокової концепції регіональної політики у світі. Загальна характеристика діяльності Комітету з регіональної політики та Європейського фонду регіонального розвитку, Асамблеї регіонів Європи (АРЄ). Мета регіональної політики у європейському вимірі. Методологічні та соціально-політичні інтегровані документи з питань регіоналізації освіти. Об'єкт регіональної політики в країнах ринкової економіки. Суб'єктивізація регіону, зростання ініціативи його населення, активність і відповідальність регіональної еліти).

Тема 2: «Національна специфіка проблеми регіоналізації освіти в Україні» (Сутність регіональної політики українського уряду. Характеристика основних законодавчих актів з питань регіональної освітньої політики (Концепція державної регіональної політики (2001 р.). Регіональна освітня політика як політико-

управлінська діяльність у регіоні, націлена на розвиток регіональної освітньої системи, узгодження освітніх потреб різних рівнів шляхом побудови зв'язків сфери освіти з іншими сферами регіонального суспільства. Чинники розробки і здійснення регіональної освітньої політики. Основні напрями регіональної освітньої політики).

Тема 3: «Функції освіти в умовах регіоналізації» (Проблеми соціальних функцій освіти, висвітлених у низці праць українських соціологів. Аналіз сутності, принципів та функцій освіти в контексті глобальних освітніх проблем, розробка стратегії оновлення освіти України. Поняття регіоналізації освіти як передумови ефективної реалізації її функцій. Трансформація функцій та розвитку освіти регіону. Інституційний підхід до розвитку освіти (П. Бурдье, М. Вебер, К. Дженкс, Е. Дюркгейм, Дж. Дьюї, Ф. Кумбс, К. Мангейм, Л. Уорд). Аналіз соціального розвитку регіонів та інтеграції регіональних систем освіти. Сутність цілісної соціологічної концепції, що пояснює перетворюючу дію освіти на різні суспільні сфери регіону, ступінь впливу освіти та критерії оцінки ефективності її функціонування).

Тема 4: «Шкільні округи як чинник реалізації державної регіональної політики» (Освітній округ як приклад горизонтальної форми самоврядування та кооперації в освіті. Створення освітніх округів як складова сучасних педагогічних інновацій. Характеристика державно-нормативної бази створення шкільних регіонів (постанова Кабінету Міністрів України від 27 серпня 2010 р. «Про освітній округ»). Концептуальні основи утворення освітніх округів. Характеристика діяльності Ради округу як колегіального органу, що здійснює управління округом та забезпечує координацію діяльності його суб'єктів).

### *Змістовий модуль II. Проблеми регіональної освіти Донеччини:*

Тема 1: «Загальна характеристика системи загальної середньої освіти Донецької області 2012–2016 рр.» (Коротка історія створення Донецької області. Характеристика системи загальноосвітніх навчальних закладів, якісного й кількісного складу їх учнів та педагогів. Структура взаємодії складових регіональної системи загальної середньої та дошкільної освіти у Донецькій області. Нормативно-правові основи Концепції розвитку регіональної освіти. Пріоритети

розвитку освіти на Донеччині та її принципи. Характеристика програми «Освіта Донеччини 2012–2016 рр.». Концепція Програми, ресурсне забезпечення, управління і контроль за її виконанням. Тенденції формування контингентів учнів закладів освіти Донецької області в 2012–2016 роках. Характеристика завдань розвитку дошкільної, загальної середньої та позашкільної освіти. Вдосконалення системи управлінської діяльності).

Тема 2: «Програма Регіональна система якості загальної середньої освіти» (Передумови створення та упровадження Програми, її мета й основні завдання. Регіональна система індикаторів якості загальної середньої освіти. Характеристика управління якістю освіти в Донецькій області на різних рівнях. Етапи розроблення та впровадження системи управління якістю освіти в регіоні. Пріоритетні напрями й шляхи реалізації програми).

Тема 3: «Концепція регіональної стратегії підтримки та розвитку обдарованості на період 2020 р.» (Загальна характеристика регіональної стратегії підтримки та розвитку обдарованості, її цілі та завдання. Бачення регіональної політики у сфері розвитку й підтримки дитячої обдарованості. Завдання місцевих органів влади, органів управління освітою, педагогічних колективів, батьківської громадськості у контексті підтримки та розвитку обдарованості. Стратегічні напрями реалізації концепції. Умови реалізації Концепції та її етапи).

Тема 4: «Розвиток регіональної системи моніторингу якості освіти» (Регіональний освітній моніторинг як елемент управління освітою. Особливості організації та здійснення освітнього моніторингу в Донецькій області. Оприлюднення результатів моніторингу в щорічниках «Донецька обласна система освіти у цифрах і фактах», «Результати зовнішнього незалежного оцінювання навчальних досягнень випускників Донецької області». Сутність регіонального експерименту «Формування системи управління якістю в загальноосвітньому навчальному закладі на основі процесного підходу» (2011 р.). Основні завдання регіональної системи оцінювання якості загальної середньої освіти).

Тема 5: «Актуальні проблеми управління освітою в умовах полікультурного регіону» (Загальна характеристика Донеччини як полікультурного регіону. Поняття

полікультурної освіти як складного прогресивного процесу реорганізації та реформування освіти, основною метою якого є глобальне переосмислення існуючих недоліків та запобігання дискримінаційних процесів в освітній практиці. Поняття полікультурного середовища навчального закладу. Особливості діяльності керівника освітнього закладу в умовах полікультурного освітнього середовища. Шляхи вдосконалення полікультурної та інформаційної компетентності керівника освітнього закладу).

Таким чином, зміст курсу «Регіональні проблеми освіти» обіймає основні проблеми функціонування освітнього поля Донецького регіону та виконує завдання підготовки магістрів – майбутніх менеджерів освіти до виконання управлінських функцій з урахуванням регіональних освітніх проблем.

Перспективи подальших пошуків вбачаємо у науковому обґрунтуванні та розробці навчально-методичного комплексу дисциплін варіативної частини освітньо-професійної програми підготовки магістрів за спеціальністю 8.180120 «Управління навчальним закладом» з урахуванням специфіки освітнього поля Донецького регіону.

### Література

1. Барсуков А. Принципи побудови та особливості реалізації регіональної соціальної політики в Україні / А. Барсуков // Регіональна економіка. – 2003. – № 1. – С. 190–194.
2. Дарманський М. М. Соціально-педагогічні основи управління освітою в регіоні / М. М. Дарманський. – Хмельницький : Поділля, 1997. – 383 с.
3. Державна стратегія регіонального розвитку на період до 2015 року: затверджена постановою Кабінету Міністрів України від 21 липня 2006 р. № 1001 // Постанови та розпорядження Кабінету Міністрів України: зібрання законодавства України. – 2006. – № 36. – С. 5–87.
4. Борщевський В. В. Регіональна політика на сучасному етапі: [напрями і пріоритети вдосконалення] / В. В. Борщевський, Н. А. Мікула // Регіональна економіка. – 2006. – № 1. – С. 262.



5. Вовканич С. Соціогуманістичний імператив регіональної політики / С. Вовканич // Регіональна економіка. – 2006. – № 2. – С. 26–35.
6. Концепція розвитку освіти Донеччини [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://osvita.ua/school/manage/general/1306/>

УДК 377.36

**Р. М. Андрієвська-Герланець**

### **ПЕДАГОГІЧНЕ ПОРТФОЛІО ЯК ОСОБИСТІСНО-ЗОРІЄНТОВАНА ТЕХНОЛОГІЯ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ КОЛЕКТИВУ**

*Розглядається сутність та значення педагогічного портфоліо як ефективної технології управління розвитком педагогічного колективу дошкільного закладу. Розкрито систему роботи з педагогічним портфоліо у межах педагогічного колективу дитячого садка №156 міста Маріуполь.*

**Ключові слова:** педагогічне портфоліо, управління педагогічним колективом, розвиток освітнього закладу.

*Рассматривается сущность и значение педагогического портфолио как эффективной технологии управления развитием педагогического коллектива дошкольного учреждения. Раскрыта система работы с педагогическим портфолио в рамках педагогического коллектива детского сада №156 города Мариуполя.*

**Ключевые слова:** педагогическое портфолио, управление педагогическим коллективом, развитие образовательного учреждения.

На сучасному етапі розвитку педагогічної теорії та практики у сфері управління освітнім закладом використовується критеріальна модель професійної компетентності педагога, яку запроваджують з метою оцінювання в період атестації. Крім того, з успіхом використовуються традиційні напрямки оцінки професійної діяльності вихователя:

суб'єктивне джерело визначення успішності (думка адміністрації, аналіз та оцінка методиста, оцінка дітьми та їхніми батьками, показники активності педагога: бажання виступати, брати участь у різних заходах);

– відносне джерело визначення успішності (результати творчих конкурсів, результати атестації, узагальнення позитивного досвіду тощо).

Однак, названі напрямки оцінки професійної діяльності вихователя відображають кінцевий результат. Особистісно-зорієнтований підхід в управлінні освітнім закладом передбачає організацію та відстеження процесу професійних змін, узагальнені характеристики педагогічної успішності, які впливають із аналізу та якості участі педагога в професійній та громадсько-педагогічній діяльності, як показнику результативності самоосвіти.

В якості методологічних принципів, спрямованих на актуалізацію особистісно-професійного зростання педагога, можуть бути визначені такі принципи, як: принцип самостійності і добровільності; актуалізації результатів навчання й виховання; обліку і розвитку освітніх потреб; дихотомічного підходу; гуманістичної опосередкованості; проблемно-особистісної спрямованості; самовизначення; діалогічності.

Саме тому керівник освітнього закладу має віддавати пріоритет таким технологіям управління педагогічним колективом, які відображають форми оцінки самоосвітньої діяльності, беручи до уваги можливість при цьому забезпечити зворотній зв'язок з педагогом, міцну позитивну мотивацію до якісної професійної діяльності та постійного самовдосконалення.

Проблема дослідження технологій управління колективом є предметом наукових інтересів сучасних дослідників. Особливі різновиди технологій в управлінському процесі досліджені В. Беспальком, В. Карповим, А. Кулагіним, А. Маміконовим, С. Макєєвим, Ф. Янушкевичем та ін. Діагностуванню, моделюванню, прогнозованню проектуванню присвячені роботи Н. Аїтова, Г. Антонюка, І. Дев'ятко, Т. Дрідзе, Ю. Канигіна, Е. Орлова, В. Паніотто, Є. Суїменка, Є. Тавокіна, Ж. Тощенко, В. Хмелька, О. Яницького та ін. Управлінню діяльністю освітніх організацій присвячені роботи В. Андрущенко, В. Воловича,

І. Гавриленка, Г. Клімової, В. Лугового, М. Лукашевича, О. Навроцького та багатьох інших.

Однак у працях зазначених вище дослідників фактично не аналізуються питання використання технологій управління педагогічним колективом дошкільних закладів, що обумовлює актуальність наукової розробки цієї проблеми.

Зокрема йдеться про технологію педагогічного портфоліо, яка базується на особистісно-зорієнтованому управлінні освітнім закладом та виступає вагомим чинником управління розвитком педагогічного колективу. Проблема портфоліо педагога розглянута в роботах Л. Васильченко, яка висвітлює питання його структури, використання в управлінському моніторингу професійної діяльності тощо. Однак у цілому проблема застосування педагогічного портфоліо залишається практично не дослідженою сучасними науковцями.

Таким чином, *метою* даної статті є висвітлення сутності та значення педагогічного портфоліо як ефективної технології управління розвитком педагогічного колективу дошкільного закладу.

Ідея педагогічного портфоліо для сучасної теорії та практики управління не є новою. У перекладі з англійської «портфоліо» – «папка, справа, посада»; з італійської – «папка з документами», «папка спеціаліста»; з французької – «викладати», «формулювати», «нести», а також «аркуш», «сторінка» або «досьє», «зібрання досягнень».

У XV–XVI століттях поняття «портфоліо» прийшло до нас із Західної Європи. В особливій папці під назвою «портфоліо» архітектори представляли замовникам ескізи своїх будівельних проектів. Уміст таких папок давав замовнику можливість скласти уявлення про професійні здібності майстра. У свій час у портфоліо втілювались найважливіші досягнення дизайнерів, фотографів, архітекторів. Сьогодні портфоліо застосовують для демонстрації досягнень як організацій, так і окремих працівників.

У сфері освіти портфоліо почали використовувати з середини 80-х років у Сполучених Штатах Америки. На думку автора книги «The Teaching Portfolio» Пітера Зелдіна, портфоліо педагога – це черговий етап у розвитку професії.

Сьогодні понад 1000 американських шкіл і вузів активно використовують Портфоліо. На початку 2000-х років портфоліо почали запроваджувати на освітніх просторах пострадянських країн.

Однозначного тлумачення терміна не існує. Кожен із дослідників і практиків пропонує своє визначення. Отже, портфоліо – це:

- візитна картка, тобто сукупність відомостей про людину, організацію, досьє, сукупність документів, зразків робіт, фотографій, що дають уявлення про пропоновані можливості, послуги фірми чи спеціаліста;

- представлення у фактах педагогічних якостей і досягнень педагога, що включає спектр документів, які формують уявлення про специфіку підходу і ступінь ефективності професійної роботи вчителя, вихователя;

- візитка педагога, що містить певні анкетні дані, інформацію про підвищення кваліфікації, досягнення, педагогічні технології та методи, що їх використовує вчитель, творчі роботи й методичні матеріали, відгуки про його роботу і публікації;

- індивідуальна папка, у якій зафіксовані особисті професійні досягнення педагога в освітній діяльності, результати навчання, виховання і розвитку вихованців, внесок педагога в розвиток системи освіти;

- спосіб фіксування й накопичення матеріалів, що демонструють рівень професіоналізму вчителя, його вміння вирішувати завдання своєї професійної діяльності, показує рівень підготовленості педагога і рівень його активності в класних і позакласних видах діяльності [4].

Як бачимо, тлумачення відрізняються лише акцентами. Загальне визначення терміна зі словника іншомовних слів і виразів вказує на дві основні ознаки портфоліо:

- візитна картка (тобто, інформація, яка дає уявлення про особу, і в широкому сенсі – людину як особистість);

- досьє (тобто сукупність документів, які формують уявлення про здобутки у професійній діяльності цієї особистості).

Інші визначення лише вказують вектор, за яким має рухатись учитель, упорядковуючи і обираючи для презентації свої здобутки (формування уявлень про

підходи, ефективність роботи тощо). Портфоліо створюється з відповідною метою, виконує певні завдання, має різні види, тому педагог може обрати будь-яке з визначень, керуючись поставленими перед ним завданнями.

На наш погляд, найкраще визначає пріоритетну мету створення портфоліо останнє визначення. Адже це не просто механічна фіксація здобутків упродовж звітнього періоду, це засіб педагогічної діагностики, метод оцінки професіоналізму педагога, що дозволяє продемонструвати усі досягнення вихователя, зміщуючи акцент з оцінки на самооцінку. Це і форма рефлексії, що дозволяє педагогу проаналізувати власну педагогічну діяльність, здійснити якісну оцінку результату і вибудувати план подальшої роботи, підвищити її ефективність. Це й інструмент для забезпечення моніторингу професійного зростання педагога.

Таким чином, робота над портфоліо розвиває дослідницьку культуру педагога, удосконалюючи особистісну, соціальну й професійну компетентність – уміння самостійно здобувати, аналізувати й ефективно використовувати інформацію, уміння раціонально працювати у світі, що постійно змінюється. Орієнтуючись на самооцінку і рефлексію, портфоліо педагога може стати мотиваційною основою його діяльності та сприяти особистісному розвитку, стимулюючи до самоосвіти й удосконалення професійної підготовки.

Портфоліо дозволяє вирішити ряд завдань методичної роботи, серед яких найбільш значущими виступають: розвиток та постійне підтримання мотивації, готовності педагога до свідомої ефективної цілеспрямованої самоосвіти; розвиток рефлексивної та самооцінювальної діяльності, поширення можливостей самонавчання; прискорення процесу оцінювання, визначаючи діапазон професійних можливостей педагога; фіксація зміни й зростання за певний час; забезпечення неперервності самоосвіти; сприяння персоналізації післядипломної освіти педагога у міжкурсовий період, підвищення рівня його методичної культури.

Ми згодні з думкою М. Окси, який вважає портфоліо не тільки альтернативним способом оцінювання, свідомством певної освітньої філософії, оскільки ведеться розмова про «портфоліо-процес» – сукупність процесів навчання

й учіння, що вибудовуються у зв'язку з портфоліо. Увага керівників освітніх закладів до використання портфоліо як форми (способу) оцінювання результатів самоосвіти вихователя пов'язана з проблемами вивчення динаміки його професійного зростання, необхідності її відслідковування у міжтестастійний період та підсумкового оцінювання в процесі педагогічної атестації, з одного боку, і частим незадоволенням педагогів традиційними формами (а то і результатами) оцінки їхніх професійних досягнень, з іншого [6].

Розуміючи безперечну користь педагогічного портфоліо як вагомого чинника розвитку кожного конкретного вихователя та освітнього закладу в цілому, колектив дошкільного навчального закладу комбінованого типу «Ясла-садок №156 «Дельфінятко» м. Маріуполя наполегливо працює над вдосконаленням змістової наповненості портфоліо закладу, що є результуючою складовою усіх педагогічних портфоліо вихователів. Плануючи роботу над укладанням портфоліо ми виходимо з принципів активності й свідомості особистості, відповідно до яких кожний вихователь сам вибирає форму, планує зміст портфоліо, здійснює самооцінку власних цілей, дій, результатів. Однак в освітньому закладі існують загальні рекомендації щодо його змістової наповненості:

- відбору підлягають автореферати, узагальнення текстів, есе, коментарі до матеріалів, що вивчені за проблемою самоосвіти;
- 3–5 робіт навчально-методичного характеру, що мають прикладне значення і свідчать про практичне застосування отриманих знань;
- творчі роботи за проблемою, які бажано презентувати колегам; свідоцтва про результативність педагогічної діяльності;
- творчі роботи особистісного характеру (пов'язані з хобі, інтересами поза безпосередньою професійною практикою).

В залежності від мети створення конкретного портфоліо педагогам пропонується створити портфоліо-власність (збирається для себе) та портфоліо-звіт (збирається для презентації, виступу, творчого звіту).

За змістом портфоліо розмежовуються на такі види:

- тематичний портфоліо (містить матеріали стосовно роботи з однієї теми: «Сенсорний розвиток дітей раннього віку засобами ігрових технологій», «Малі

жанри українського фольклору», «Формування національної самосвідомості дошкільників», «Організація роботи ДНЗ з дітьми з високим творчим потенціалом, засобами народних звичаїв», «Формування мовленнєвої компетентності засобами народознавства», «Морально-етичне виховання дошкільників засобами спадщини творів В.О.Сухомлинського»; «Розвиток мовленнєвої особистості дитини, засобами народознавства», «Творче інтегрування в організації життєдіяльності дошкільника», «Інноваційні форми роботи з художньо-естетичного виховання»);

- портфоліо досягнень (містить кращі роботи, наробки, свідоцтва ефективної діяльності);

- рефлексивний портфоліо (містить матеріали й оцінку (самооцінку) досягнення цілей, особливостей якості роботи з різними джерелами інформації, роздумів, відчуттів, сприймань);

- проблемно-орієнтований портфоліо (містить матеріали, що відображають цілі, процес і результат вирішення проблеми);

- портфоліо представницький (готується як підтвердження майстерності за окремими напрямками самоосвіти; містить кращі закінчені роботи, фото, відеозаписи, матеріали на електронних носіях. Обов'язковим є письмовий аналіз) [1, с. 12–13].

Яким би не був портфоліо за видом, це – сукупність матеріалів, структурованих певним чином. Великі блоки – розділи, в яких виділяють рубрики, кількість і тематика яких визначаються конкретними умовами. Класичний портфоліо складається з розділів: «Автопортрет» («Професійний портрет»), «Колектор», «Робочі матеріали», «Досягнення».

Молодим педагогам рекомендується розпочати зі створення портфоліо документації («робоче» портфоліо). Він демонструє професійний розвиток і зростання спеціаліста, містить усі матеріали, починаючи від теми самоосвіти до практичного застосування і результату. Названий вид портфоліо може містити і слабкі роботи.

Отже, форма надання матеріалів у розділах вільна, у цьому підході відбивається суб'єктний характер роботи з портфоліо. В дошкільному навчальному закладі №156 традиційно використовується така структура портфоліо:

1. Офіційні документи (урядові нагороди, грамоти, подяки, дипломи лауреата та учасника конкурсів, сертифікати).

2. Відомості про підвищення кваліфікації та професійну підготовку (систематичність підвищення кваліфікації, участь у засіданні методичних об'єднань, участь у роботі творчих груп тощо).

3. Робота педагога з узагальнення і поширення власного педагогічного досвіду (власні методичні розробки; наявність публікацій із проблем розвитку, виховання і навчання дітей; участь у проведенні майстер – класів, круглих столів, конференцій тощо; розробка і реалізація авторських програм і проектів).

4. Участь у професійних конкурсах (професійні конкурси у ДНЗ, районні, міські, всеукраїнські професійні конкурси).

5. Використання сучасних педагогічних технологій в освітньому процесі (назва технології, яку використовують, обґрунтування застосування, прогнозований результат).

6. Демонстрація позитивної динаміки досягнень дітей (порівняльний аналіз результатів діагностики рівня сформованості компетентності дітей у різних сферах життєдіяльності).

7. Робота з батьками (консультації; тематика батьківських зборів, конференцій тощо; спільні проекти батьків і вихователів щодо розвитку дітей).

8. Відгуки про професійну діяльність педагога та її результати (характеристика адміністрації; відгуки колег про проведені заходи; відгуки батьків про роботу педагога; самоаналіз власної педагогічної діяльності).

Кожний вид портфоліо одночасно являє собою форму, процес організації й технологію роботи педагога з методичними продуктами власної творчої, проектної, пізнавальної діяльності. Отже, воно є одним із засобів формування професійної компетентності, в першу чергу – компетентності щодо вирішення проблем, які пов'язані з самоорганізацією, самореалізацією, самооцінкою.



Механізм оцінювання портфоліо включає оцінку процесу і характеру роботи над ним; оцінюються окремі розділи, рубрики і презентації продукту діяльності. Головне в оцінці – взяти до уваги мету створення портфоліо.

Оцінювання самоосвітньої діяльності вихователя на підставі портфоліо представлено в таблиці 1.

Таблиця 1.

**Оцінювання самоосвітньої діяльності вихователя на підставі портфоліо**

<b>№</b>	<b>Критерії оцінювання</b>	<b>Кількість балів (від 1 до 10)</b>
1.	Цільова установка, актуальність обраної самоосвітньої проблеми, глибина опрацювання, методологія проблеми.	
2.	Відповідність змісту портфоліо цільовій установці.	
3.	Наявність елементів пошукової, дослідницької, проектної діяльності.	
4.	Використання компетентнісного підходу.	
5.	Використання сучасних освітніх технологій	
	Професійний досвід як наслідок ефективної самоосвіти: - робота у творчих об'єднаннях; - рівень участі в педагогічних навчальних заходах; - розробка програмного, навчально-методичного забезпечення; - наявність публікацій; - результативність участі в творчих ініціативах різного рівня.	
7.	Результативність педагогічної діяльності через навчальні та творчі досягнення учнів.	
8.	Результативність виховного аспекту педагогічної діяльності щодо формування життєвих компетентностей учнів.	
9.	Презентація портфоліо.	

Досвід системної роботи з портфоліо показав, що, як технологія управління розвитком колективу, воно посилює ефективність діяльності вихователів, сприяє здійсненню інформаційного пошуку, стимулює педагога до гнучкої зміни професійного рівня, мотивує на співвідношення власних домагань та інтересів інших людей і соціальних груп, стимулює до отримання фахової освіти. Останнє

засвідчує діаграма, де представлено зміни в освітньому рівні вихователів дитячого садка №156, що відбулися протягом 2010–2013 рр.



Рис. 1. Освітній рівень педагогічних працівників ДНЗ №156

Отже, завдяки використанню технології портфоліо у навчальному закладі створюється педагогічний простір, що забезпечує нову якість освіти. Свідченням наявності такого простору є результати атестації педагогічних працівників, наведені у діаграмі.

**Результати атестації педагогічних працівників ДНЗ №156**



Рис. 2. Результати атестації педагогічних працівників ДНЗ №156

Як видно з діаграми, протягом трьох останніх років у межах атестації педагогів, що працюють у дошкільному закладі «Дельфінятко», відбулися зміни, що свідчать про постійний розвиток колективу, підвищення рівня професіоналізму вихователів. Продовжуючи цю думку, зазначимо, що в межах колективу традиційним є внутрішній моніторинг рівня професійної майстерності педагогів, результати якого відображено в наступній діаграмі.

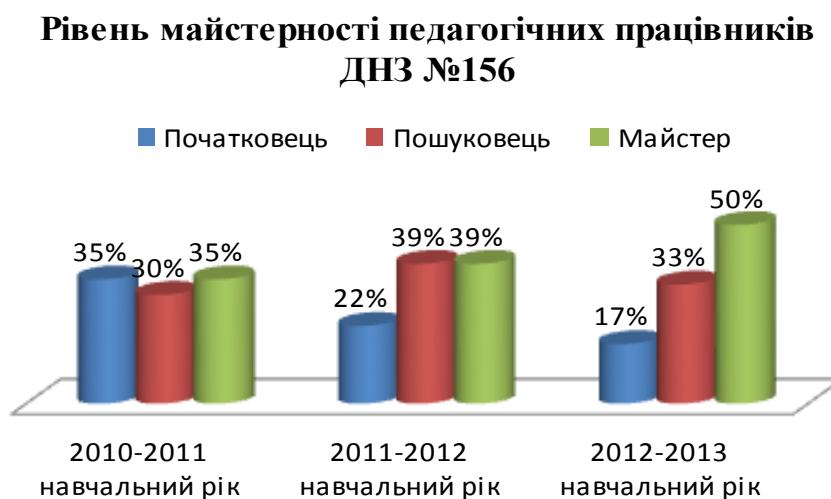


Рис. 3. Рівень майстерності педагогічних працівників ДНЗ №156

Таким чином, використовуючи портфоліо як форму оцінки результативності самоосвітньої діяльності вчителя, ми дійшли наступних висновків:

- технологія роботи з портфоліо стає однією з управлінських технологій, що підтримує компетентісно орієнтовний підхід у методичній роботі;
- портфоліо – перспективна форма представлення індивідуальної спрямованості професійного саморозвитку і самоактуалізації педагога, що відповідає завданням модернізації освіти;
- робота над портфоліо сприяє формуванню особистісного стилю діяльності, методичної культури, сучасного професійного мислення, підвищенню рівня критичності в самооцінці професійної діяльності;
- управління педагогічною творчою взаємодією, забезпечення гласності, надання допомоги вихователю дозволяє цілеспрямовано здійснювати моніторинг індивідуальної траєкторії професійного зростання кожного члена

педагогічного колективу, створити повний банк результатів педагогічного процесу, виявити цінний досвід для його подальшого становлення, бо надихати особистість на творчу працю – найголовніший обов'язок керівника.

### Література

1. Васильченко Л. В. Технологія портфоліо в освіті / Л.В. Васильченко // Організація науково-методичної роботи в школі: педагогічне проектування; робота шкільних методичних об'єднань; освітній моніторинг. – Харків : Основа, 2009. – 200 с.
2. Галяпа М. Портфоліо як засіб самовдосконалення педагога / М. Галяпа // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2011. – №1. – С. 22–27.
3. Граєва А. Стиль керівництва – особистісно орієнтований / А. Граєва // Дошкільне виховання. – 2007. – № 6. – С. 9.
4. Крутій К. Інноваційна діяльність у сучасному ДНЗ : Методика / К. Крутій // Дошкільне виховання. – 2005. – №5. – С. 5.
5. Кузьменчук І. Портфоліо як індивідуальна траєкторія підвищення кваліфікації педагога [Електронний ресурс] / І. Кузьменчук. – Режим доступу: [pro.org.ua/files/](http://pro.org.ua/files/) – Назва з екрану.
6. Окса М. М. Використання портфоліо в процесі підготовки магістрів за фахом / М. М. Окса // Науковий вісник МДПУ. – Сер.: Педагогіка. – Вип 9. – Мелітополь: МДПУ, 2008. – С. 127–134.
7. Оцінювання та вибір педагогічних інновацій: теоретико-прикладний аспект: наук.-метод. посібник / за заг. ред. Л. Даниленко. – К. : Логос, 2001. – 185 с.
8. Пташнік Л. І. Портфоліо педагога: системний підхід, критичний аналіз, поширення досвіду: метод. посібник / Л. І. Пташнік, О. В. Пташнік. – Кам'янець-Подільський: ПП «Медобори – 2006», 2010. – 64 с.

## УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ОБДАРОВАНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

*У статті розглянуто проблему розвитку інтелектуальної обдарованості дітей у дошкільних закладах України. Визначено низку методів діагностики, що спрямовані на виявлення інтелектуальної обдарованості дітей. Наведено результати діагностики рівня сформованості інтелектуальної обдарованості дітей дошкільного віку та окреслено напрями розвитку обдарованості дітей в межах дошкільного навчального закладу.*

**Ключові слова:** інтелектуальна обдарованість, діагностика, дитина дошкільного віку.

*В статье рассмотрена проблема развития интеллектуальной одарённости детей в дошкольных заведениях Украины. Определён ряд методов диагностики, направленных на выявление интеллектуальной одарённости детей. Приведены результаты диагностики уровня сформированности интеллектуальной одарённости детей дошкольного возраста и намечены направления развития одарённости детей в дошкольном учреждении.*

**Ключевые слова:** интеллектуальная одарённость, диагностика, ребенок дошкольного возраста.

Обдарована особистість є великою цінністю суспільства. У сучасній педагогіці все більш пріоритетною стає робота з обдарованими дітьми. Це пов'язано з необхідністю збереження й розвитку інтелектуального потенціалу України та її духовного відродження. Не викликає сумнівів, що прогрес цивілізації залежить від обдарованих людей. Це означає, що суспільство, дитячі навчально-виховні заклади, а потім і школа, несуть перед обдарованими дітьми відповідальність і зобов'язані зробити все можливе для того, щоб такі діти могли

повністю реалізувати свої можливості для свого блага й на благо всього суспільства.

Відтак, освіта обдарованих дітей виступає об'єктивним гарантом їх подальшого соціального й культурно-політичного розвитку. Відповідно актуалізується гуманітарна корекція сфери освіти, переглядаються її концептуальні та методологічні засади, уможлиблюється її реформування і зміни у вихованні особистості в напрямі орієнтування на її різносторонній потенціал, розвиток обдарованості й таланту. Робота з обдарованими дітьми виступає одним з варіантів конкретної реалізації права особистості на індивідуальність. Все це обумовлює актуальність досліджуваної нами проблеми.

Питанню обдарованості приділялося багато уваги психологами і педагогами. Ідея дослідження природи обдарованості на основі аналізу творчого розвитку людини знайшла своє відображення в концепціях творчої обдарованості таких авторів, як О. Матюшкін, В. Моляко, Б. Шадріков, Ф. Баррон, Дж. Гілфорд, А. Торренс, К. Тейлор тощо. Розвиткові обдарованості на різних вікових етапах присвячені дослідження А. Брушлінського, В. Давидова, Д. Ельконіна, Т. Кудрявцева, О. Кульчицької, І. Лернера, Р. Пономарьової, В. Штерна тощо. Соціально-педагогічними проблемами підтримки, адаптації і розвитку обдарованих дітей та молоді займалися І. Зверева, А. Капська, І. Козубовська, Н. Лавриченко, Г. Лактіонова, С. Марченко, Л. Міщик, І. Мигович, В. Сидоров, О. Пічкарь, Г. Попович, Н. Романова, С. Толстоухова.

Однак, залишається багато питань, пов'язаних з діагностикою і розвитком інтелектуальної обдарованості дітей дошкільного віку.

Тому, метою статті є визначення методів діагностики та особливостей управління розвитком інтелектуальної обдарованості дітей дошкільного віку.

Обдарованість у дитячому віці можна розглядати в якості потенціалу психічного розвитку по відношенню до подальших етапів життєвого шляху особистості. Обдарованість конкретної дитини – значною мірою умовна характеристика, адже надприродні здібності дитини не є прямим і достатнім показником її досягнень у майбутньому.

О. Кульчицька стверджує, що обдарованість – це явище складне, комплексне, яке включає набір когнітивних, сенсорних та особистісних якостей людини. На її думку, поняття обдарованості містить такі основні компоненти: високий інтелектуальний рівень, здібність людини до творчості та наполегливість, яка становить основну якість особистості, бажання досягти успіху, емоційну захопленість справою та інтерес до тієї галузі знань, якою займається людина [3, с. 28].

Обдарована дитина – це дитина, яка виділяється яскравими, очевидними, іноді видатними досягненнями (або має внутрішні передумови для таких досягнень) в тому чи іншому виді діяльності. На сьогоднішній день більшість психологів визнає, що рівень, своєрідність і характер розвитку обдарованості – це завжди результат складної взаємодії спадковості (природних задатків) і соціального середовища, опосередкованого діяльністю дитини (ігрової, навчальної, трудової). У той же час не можна ігнорувати і роль психологічних механізмів саморозвитку особистості, що лежать в основі формування і реалізації індивідуального обдарування [6, с. 105].

Обдарованих дітей відрізняє висока чутливість у всьому, у багатьох високо розвинене почуття справедливості. Вони здатні чутливо вловлювати зміни в суспільних відносинах, нові віяння часу в науці, культурі, техніці, швидко і адекватно оцінювати характер цих тенденцій у суспільстві. Безперервна пізнавальна активність і високо розвинений інтелект обдарованих дітей дають можливість отримувати нові знання про навколишній світ. Творчі здібності допомагають їм створювати нові теорії, підходи. Оптимальне поєднання в обдарованих дітей інтуїтивного і дискурсивного мислення (у переважній більшості випадків при домінуванні першого над другим) робить процес отримання нових знань дуже продуктивним і значущим. Більшості обдарованих дітей властиві невичерпна енергія, цілеспрямованість та наполегливість, які в поєднанні з величезними знаннями і творчими здібностями дозволяють втілювати в життя масу цікавих ідей.

В процесі аналізу науково-педагогічної літератури нами було визначено, що в практичній роботі з обдарованими дітьми замість поняття «обдарована дитина»

слід використовувати поняття «дитина з ознаками обдарованості». Ознаки обдарованості – це ті особливості обдарованої дитини, які проявляються в його реальній діяльності та можуть бути оцінені на рівні спостереження за характером його дій. Ознаки явної (виявленої) обдарованості зафіксовані в її визначенні і пов'язані з високим рівнем виконання діяльності. Ознаки обдарованості охоплюють два аспекти поведінки обдарованої дитини: інструментальний і мотиваційний. Інструментальний характеризує способи його діяльності. Мотиваційний характеризує ставлення дитини до тієї чи іншої сторони дійсності, а також до своєї діяльності [4, с. 98].

Одним з найбільш дискусійних питань, що стосуються проблеми обдарованості дітей, є питання про частоту її проявів. Існують дві крайні точки зору: «всі діти є обдарованими» – «обдаровані діти зустрічаються вкрай рідко». Зазначена альтернатива знімається в рамках наступної позиції: потенційна обдарованість по відношенню до різних видів діяльності притаманна багатьом дітям, тоді як актуальну обдарованість демонструє незначна частина дітей. Ученими доведено, що дитина може проявити особливу успішність у досить широкому спектрі діяльностей. Більш того, навіть в одному і тому ж виді діяльності різні діти можуть виявити своєрідність свого обдарування відповідно до різних її аспектів [2, с. 86].

Існує кілька видів обдарованості: інтелектуальна, академічна, художня, організаторська, психомоторна або спортивна. Серед виокремлених дослідниками видів обдарованості особливе місце належить інтелектуальній, що визначає здатність дитини до оволодіння знаннями у процесі навчання.

Поняття «інтелектуальна обдарованість» тісно пов'язане з поняттям «інтелектуальні здібності». Так, інтелект кожної окремої людини є індивідуальною системою його розумових здібностей і виражається в діяльності, точніше, в уміннях, які відображаються в діяльності. За діяльністю, а при певних умовах, за її наслідками можна робити висновки про інтелектуальні здібності і протікання розумових процесів у дитини. Однак рівень окремих здібностей особистості ще не засвідчує рівень її інтелектуального розвитку в цілому.



Інтелектуальна обдарованість – стан індивідуальних психологічних ресурсів (передусім розумових), який забезпечує можливість творчої інтелектуальної діяльності. Ця діяльність пов'язана зі створенням суб'єктивно і об'єктивно нових ідей, використанням нестандартних підходів до розроблення проблем, чутливістю до ключових, найперспективніших способів пошуку рішень у певній предметній галузі, відкритістю будь-яким інноваціям тощо [6, с. 118].

У психології поняття «інтелектуальна обдарованість» багатозначне, що зумовлено наявністю різних критеріїв, на основі яких людину ідентифікують як інтелектуально обдаровану. Із проявом інтелектуальної обдарованості, на думку М. Холодної, співвідносяться такі типи дітей відповідно до їх інтелектуальної поведінки:

1) «кмітливі» – особи з високим рівнем розвитку загального інтелекту, що визначається за допомогою психометричних тестів інтелекту та мають показники  $19 > 135-140$  одиниць;

2) «блискучі» – особи з високим рівнем академічної успішності, яких виявляють з використанням критеріально-орієнтованих тестів;

3) «креативи» – особи з високим рівнем розвитку дивергентних здібностей, яких виявляють на основі тестів креативності.

Інтелектуальна обдарованість, на перший погляд, завжди виявляється в надвисоких показниках інтелектуальної діяльності. У західній психології домінує тенденція оцінювати інтелектуальну обдарованість на основі стандартних психометричних тестів, максимально високі оцінки за якими отримують приблизно 2% випробовуваних – їх і вважають інтелектуально обдарованими. Суперечність полягає в тому, що стандартні тести інтелекту фіксують тільки один аспект індивідуального інтелекту – конвергентні здібності, а інтелектуальна обдарованість є ширшим явищем [2, с. 104].

У ході нашого дослідження для виявлення рівня інтелектуальної обдарованості дітей дошкільного віку були використані такі методики: вивчення гнучкості при побудові графічного образу, вивчення гнучкості при створенні слів та складання твору-казки. У дослідженні взяли участь діти Кальчицького ясла-садка № 7 загальною кількістю 20 дітей.

Розглянемо докладніше кожну з запропонованих методик.

### 1. Вивчення гнучкості побудови графічного образу.

В основі цього методу лежить здатність будувати різні зображення на основі одного і того ж повторюваного графічного контуру. Даний тест був в 1962 році запропонований американським психологом Є. Торрансом. Для проведення дослідження були використані стандартні аркуші паперу (у нашому випадку формату А4 з намальованими двома рядами однакових контурних зображень (по п'ять штук у кожному рядку). Зображення нагадували краплі, кола, зигзаги. Для дітей була запропонована така інструкція: «Використовуючи намальовані зображення, постарайся придумати і зобразити як можна більше різних предметів і речей. Можна домалювати до фігурок будь-які деталі, об'єднувати фігури в один малюнок». Час виконання завдання обмежувався 15–20 хвилинами.

Головний показник творчого мислення згідно з даною методикою – це кількість ідей, відтворених дитиною. Підраховуючи їх необхідно звертати увагу на кількість зображених предметних тем. Кожна нова тема оцінюється новим балом.

### 2. Вивчення гнучкості при створенні слів.

Для проведення дослідження потрібні аркуші паперу для кожної дитини з написаним словом. У нашому випадку було взято слово «електростанція». Дітям дали завдання скласти з літер цього слова як можна більше нових слів. Два рази одну й ту ж букву в словах використовувати не можна. Час виконання завдання – 5 хвилин. Для оцінки гнучкості підраховується кількість вірно складених слів.

3. Наступний етап роботи – це твір-казка. Дітям було дано завдання скласти казку на вільну тему, яка починалася б зі слів, жили-були ..., одного разу ...

Результати аналізу творів дітей дають змогу зробити висновки, що великий вплив на свідомість дітей здійснюють засоби масової інформації («Казка про маленький Зубик, страшний карієс і про хоробрий Бленд-а-мед»), що негативно впливає на нестійку дитячу психіку.

Все ж таки радує той момент, що зустрічаються такі роботи дітей, як «Казка про дерев'яного крокодила», «Казка про ведмедика Пуха», «Маленька синичка», «Про метелика Майю». У цих казках герої – це друзі дитячого життя: іграшки, звірі, птахи, наділені чарівними властивостями. Присутній традиційний кінець, де

добро перемагає зло. В процесі створення казок діти продемонстрували свої творчі здібності, що є проявом дитячої обдарованості.

Враховуючи результати проведених методик, можна зробити висновок, що рівень інтелектуальної обдарованості дітей, які брали участь у дослідженні – достатньо високий. 13% опитаних дітей мають високий рівень інтелектуальної обдарованості, 53% – середній рівень і лише 33% мають низький рівень розвитку.

Виявлення обдарованих дітей – тривалий процес, пов'язаний з аналізом розвитку конкретної дитини. Ефективна ідентифікація обдарованості за допомогою якої-небудь одноразової процедури тестування неможлива. Тому замість одномоментного відбору обдарованих дітей необхідно спрямовувати зусилля на поступовий, поетапний пошук обдарованих дітей у процесі їх виховання і навчання за спеціальними програмами, або в процесі індивідуалізованої освіти.

Зазначимо, що з метою розвитку інтелектуальної обдарованості дітей дошкільного навчального закладу №7 застосовується теорія розв'язання винахідницьких завдань. Для цього пропонується певний набір прийомів мислення, кінцевою метою яких є свідоме досягнення стану «осяяння», підказок інтуїції тощо. Використання алгоритму розв'язання проблемних ситуацій у ході навчального процесу виробляє в дітей такий стиль мислення, в основі якого є гнучкість, оригінальність, чутливість до протиріч, вміння свідомо моделювати ідеальний еталон, психологічно орієнтована думка на його досягнення і домагання цього найкоротшим шляхом [5, с. 85]. Для формування ейдетичного мислення в основі якого запам'ятовування інформації через образи, асоціації й відчуття використовуються концептуальні положення ейдетики. У дітей розвивається уява та фантазія, гнучкість мислення, здатність створювати яскраві образи. Відбувається стимулювання роботи правої півкулі головного мозку, що забезпечує розвиток здатності створювати варіативність у розв'язанні творчої задачі, що є основою для активізації креативного мислення та використання його у вирішенні навчальних та життєвих задач [5, с. 86].

Слід зауважити, що найбільший успіх в навчанні і розвитку будь-якої дитини може бути досягнутий тоді, коли навчальна програма відповідає потребам і можливостям особистості. У зв'язку з тим, що потреби і можливості обдарованих

дошкільників дуже відрізняються від потреб їх однолітків, виникає необхідність диференційованого навчання обдарованих дітей за спеціально розробленими програмами. Багатогранність і складність феномену обдарованості визначає доцільність існування різноманітних напрямів, форм і методів роботи з обдарованими дітьми [1, с. 24].

Основними напрямками розвитку інтелектуальної обдарованості дітей в межах дошкільного навчального закладу можна визначити такі:

1) навчальні програми мають включати вивчення широких (глобальних) тем і проблем, що дозволяє враховувати інтерес обдарованих дітей до універсального і загального, їх підвищене прагнення до узагальнення, теоретичну орієнтацію і інтерес до майбутнього;

2) використовувати в навчанні міждисциплінарний підхід на основі інтеграції тем і проблем, що відносяться до різних областей знань. Це дозволить стимулювати прагнення обдарованих дітей до розширення і поглиблення своїх знань, а також розвивати їх здібності до співвідношення різнорідних явищ;

3) припускати вивчення проблем «відкритого типу», що дозволяють враховувати схильність дітей до дослідницького типу поведінки, проблемного навчання, а також формувати вміння дослідницької роботи;

4) у максимальній мірі враховувати інтереси обдарованої дитини і заохочувати поглиблене вивчення тем, вибраних самою дитиною;

5) підтримувати і розвивати самостійність у навчанні;

6) забезпечувати гнучкість і варіативність змісту, форм і методів навчання, можливість їх корегування самими дітьми з урахуванням характеру їх потреб і специфіки їх індивідуальних стилів діяльності;

7) передбачати наявність і вільне використання різноманітних джерел і способів отримання інформації (зокрема за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій);

8) здійснювати зміну навчальної ситуації і навчального матеріалу, створювати спеціальні кімнати з необхідною навчально-методичною базою, підготовку спеціальних навчальних посібників;

9) навчати дітей оцінювати результати своєї роботи за допомогою змістовних критеріїв, формувати у них навички публічного обговорення і відстоювання своїх ідей і результатів художньої творчості.

Отже, однією з найважливіших умов ефективного навчання дітей з інтелектуальною обдарованістю є розробка таких навчальних програм, які б в максимальній мірі відповідали якійсь специфіці даного типу обдарованості і враховували внутрішні психологічні закономірності її формування.

Важлива роль в процесі розвитку обдарованості у дітей відводиться вихователям. Вони також потребують допомоги щодо визначення форм та методів виховання і навчання дітей з інтелектуальною обдарованістю. Так, педагогам можна запропонувати:

1) педагогічні тренінги, спрямовані на пізнання власної особистості та особистості дитини;

2) методичні семінари, що мають за мету поглибити знання педагогів про розвиток і особливості різних видів обдарованості; сформувати вміння розробляти навчальні програми з урахуванням особливостей розвитку обдарованих дітей [1, с. 85].

Таким чином, інтелектуальна обдарованість у дітей дошкільного віку являє собою високий рівень розвитку інтелектуальних здібностей, що дозволяє дитині швидко оволодівати поняттями, легко запам'ятовувати та зберігати інформацію, встигати у багатьох галузях знань. Розвиток інтелектуальної обдарованості дітей у дитячих навчальних закладах має забезпечуватися розробкою індивідуальних навчальних програм, в яких враховуються можливості кожної обдарованої дитини, ставляться перед нею надзавдання, долаючи які вона буде розвиватися.

### **Література**

1. Доровской А. И. 100 советов по развитию одаренности детей / А. И. Доровский. – М., 1997. – 200 с.
2. Кулемзіна А. В. Дитяча обдарованість: психолого-педагогічне дослідження / А. В. Кулемзіна. – Томськ, 1999. – 150 с.

3. Кульчицкая О. И. Одарённость как психологическая проблема / О. И. Кульчицкая // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – № 7. – С. 28–30
4. Лейтес Н. С. Об умственной одаренности / Н. С. Лейтес. – М. : Просвещение, 1960. – 320 с.
5. Савенков А. И. Одаренные дети в детском саду и школе / А. И. Савенков. – М, 2000. – 150 с.
6. Словник практичного психолога / Укл. С. Ю. Головін. – Мінськ : Харвест, 1998. – 800 с.
7. Юркевич В. С. Одаренный ребенок / В. С. Юркевич. – М., 1996. – 200 с.

УДК 378. 22 (73):371

Л. В. Кучер

### ПІДГОТОВКА КЕРІВНИКА НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ У ПРОФЕСІЙНІЙ МАГІСТРАТУРІ ВНЗ

*У статті розглянуто особливості підготовки керівників навчальних закладів у професійній магістратурі вищого навчального закладу, що сприяє формуванню професійної (управлінської) компетентності.*

**Ключові слова:** керівник навчального закладу, магістерська підготовка, професійна магістратура, магістр управління, управлінська компетентність.

*В статье рассмотрены особенности подготовки руководителей учебных заведений в профессиональной магистратуре высшего учебного заведения, которая способствует формированию профессиональной (управленческой) компетентности.*

**Ключевые слова:** руководитель учебного заведения, подготовка магистров, магистр управления, управленческая компетентность.

Процес підготовки кваліфікованого фахівця-керівника навчального закладу є

однією з головних проблем неперервної професійної освіти. У Національній доктрині розвитку освіти у XXI столітті серед основних напрямів модернізації управління освітою наголошується на підготовці та перепідготовці управлінців усіх рівнів [10].

Перехід вищих навчальних закладів України на багаторівневу підготовку фахівців, введення освітньо-кваліфікаційного рівня магістра виявив низку суперечностей між: сучасною парадигмою педагогічної освіти, яку спрямовано на підготовку керівника загальноосвітньої школи, здатного транслювати систему загальнолюдських і професійних цінностей, та порівняно низьким рівнем сформованості його професійної компетентності; між необхідністю підвищення рівня професійної культури керівника загальноосвітньої школи й недостатньою розробленістю педагогічною наукою ефективних форм і методів, спрямованих на її розвиток в умовах професійної магістратури.

Керівники навчальних закладів, працівники органів управління освітою здебільшого не мають відповідної професійної підготовки до управління, хоча вони є висококваліфікованими фахівцями з різних учительських спеціальностей. Отже, причини невідповідності реального рівня управлінської культури керівників навчальних закладів, необхідному для ефективного управління, криються саме у відсутності професійної освіти. У закладах освіти практично немає менеджерів. Є формальні управлінські одиниці в особі керівника, його заступників і педагогів. Але проблема зміни командно-адміністративного менталітету в освіті на *менеджерський* уже є актуальною. Для керівника школи та педагога така трансформація може здійснюватися в межах спеціальної підготовки у професійній магістратурі, яку визначено *об'єктом* дослідження.

Теоретичними засадами дослідження стали наукові праці щодо професійної підготовки магістрів з управління (І. Аносов, В. Берека, Л. Даниленко); розвитку теорії управління загальноосвітніми навчальними закладами (І. Возний, В. Пікельна, Н. Островерхова, Л. Даниленко, Г. Єльнікова, Л. Калініна); підвищення кваліфікації керівника у системі неперервної освіти (Л. Москальова, Ю. Шевченко); формування управлінської культури керівника закладу освіти (І. Бойко, В. Лунячек, Т. Сорочан) [1; 3; 5; 7; 13; 16]. Узагальнимо основні

положення, які викладено у наукових працях.

Сучасні тенденції модернізації освіти зумовлюють оновлення управління загальноосвітніми навчальними закладами. Перед керівниками шкіл постають нові завдання, які потребують умінь аналізувати великий обсяг фактичного матеріалу, узагальнювати тенденції, прогнозувати розвиток педагогічної системи школи, приймати рішення, організовувати їх виконання, оцінювати результати. Керівники шкіл все більше відчують вплив ринкових відносин, усвідомлюють, що управлінські процеси не обмежуються внутрішньошкільним управлінням. Посилюється вплив соціуму, громадськості на управлінську діяльність. Особливої уваги керівників шкіл потребує управління людськими ресурсами, залучення педагогів, батьків, учнів до вирішення шкільних проблем. За таких умов діяльність керівників шкіл значно ускладнюється, оскільки вони вже не є пасивними виконавцями формальних інструкцій і вказівок. Практика показує, що більшість керівників шкіл добре усвідомили необхідність власної активності, самостійності, що вони повною мірою відчують відповідальність за прийняті рішення [3].

Специфіка управління школою, на відміну від інших підприємств і установ, зумовлює визначення пріоритетного завдання: формування особистісних і професійних якостей менеджерів навчального закладу, розширення можливостей цього процесу за рахунок підсилення його цілісності, педагогічного аналізу функцій та особливостей їхнього професійного становлення [9]. Але на сьогодні виникла потреба змінити концепцію підвищення кваліфікації керівників ЗНЗ, а саме: модель «керівник школи – кращий учитель» на модель «керівник школи – професіонал з управління закладом освіти» [13, с. 3].

Вчені виділяють сучасні *вимоги до керівника* навчального закладу, його професійних знань і вмінь, позитивного досвіду педагогічної діяльності, його професійних і особистісних якостей: організованість, комунікативна обізнаність, переконливість, наполегливість, відповідальність, впевненість у власних діях, винахідливість, висока моральність, толерантність, чуйність, гуманність, доброта, справедливість, відповідальність, комунікабельність, оптимізм, прагнення самовдосконалення тощо [1; 2; 5; 9].



Професійна діяльність керівника школи вимагає спеціальної підготовки, певних професійно значущих якостей, професійної компетентності, управлінської культури. Така діяльність збагачує особистість, розширює її можливості, вводить у сферу соціально-економічної та духовної взаємодії з колективом, формує її мотиваційну сферу, змінює ціннісні орієнтації.

*Метою статті є дослідження особливостей підготовки керівника загальноосвітнього навчального закладу у професійній магістратурі ВНЗ.*

Для розуміння сутності проблеми розглянемо базові поняття дослідження, до яких ми відносимо такі: «безперервна освіта», «керівник навчального закладу», «магістерська підготовка», «професійна магістратура», «магістр з управління», «управлінська компетентність».

Базовим у нашому дослідженні є визначення безперервної освіти як «філософсько-педагогічної концепції, згідно з якою освіта розглядається як процес, що охоплює все життя людини; освітня практика як неперервне цілеспрямоване освоєння людиною соціокультурного досвіду з використанням усіх ланок освітньої системи; принцип організації освіти, освітньої політики [11, с. 48]». Безперервна освіта охоплює усі сфери формальної і неформальної освіти, державну освітню систему, приватні навчальні заклади, денне, вечірнє і заочне навчання.

Посаду керівника загальноосвітнього навчального закладу незалежно від підпорядкування, типу і форми власності може займати особа, яка є громадянином України, має вищу педагогічну освіту на рівні спеціаліста або магістра, педагогічний стаж не менше трьох років. Управлінський та загальний педагогічний досвід директора школи – це той «внутрішній» фактор, який обумовлює бачення й розуміння проблемної ситуації, що виникає в роботі навчального закладу, й спрямовує його мислення на вибір оптимального рішення [7, с. 9].

Оскільки управлінська діяльність керівника сучасної школи належить до категорії професійних, то головною її ознакою виступає спеціальна освіта, яка за певних умов може бути компенсована самоосвітою, підвищенням кваліфікації, практичним досвідом. Іншими ознаками професії вважаються: спеціалізація та особливий предмет праці – об'єкт управління, специфічні засоби та інструментарій, продукт управлінської праці, розподіл часу на основний вид діяльності, просторові

параметри робочого місця.

Магістерська підготовка керівника навчального закладу визначається нами як процес набуття додаткових знань і умінь під час навчання керівника загальноосвітнього навчального закладу у професійній магістратурі. Зауважимо, що директор повинен проходити цю підготовку не як викладач конкретної навчальної дисципліни, а як керівник закладу освіти [13].

На думку М. Пшенічної, саме магістерська підготовка покликана забезпечити цілеспрямоване неперервне професійне зростання керівників, яке полягає у зміні громадянської свідомості, формуванні нового способу мислення щодо особистісного зростання, підвищенні кваліфікації керівника як суб'єкта управлінської діяльності протягом усього періоду професійного життя, забезпеченні суспільства у висококваліфікованих керівних кадрах освіти [14].

Магістр – це особа, яка здобула повну вищу освіту, спеціальні уміння та знання, достатні для виконання професійних завдань інноваційного характеру певного рівня професійної діяльності, що передбачено для первинних посад. Магістри мають фахово орієнтуватися в динаміці проблем організації системи освіти і діяльності навчального закладу, враховувати можливості новітніх систем освіти, під час здійснення керівництва навчальним закладом, вирішувати проблему формування змісту, вибору методів і форм організації навчання та виховання і управління загальноосвітнім навчальним закладом.

Магістратура – це другий ступінь триступеневої системи вищої освіти згідно з Болонським процесом. Саме цей інститут має виконувати такі основні функції як: *освітню*, що передбачає оволодіння студентами знаннями необхідними для успішного виконання певних видів професійної діяльності; *науково-дослідну*, спрямовану на освоєння дослідницької діяльності в сфері наукового знання; *професійну*, що передбачає підготовку до педагогічної діяльності у закладі освіти.

Професійна діяльність керівника школи вимагає спеціальної підготовки, певних професійно значущих якостей, професійної компетентності, управлінської культури. Така діяльність збагачує особистість, розширює її можливості, вводить у сферу соціально-економічної та духовної взаємодії з колективом, формує її мотиваційну сферу, змінює ціннісні орієнтації.

Нами проводилося дослідження щодо визначення професійних потреб керівників ЗНЗ з використанням діагностичних методів (анкетування, опитування). За його результатами було встановлено, що понад 77% керівників ЗНЗ потребують подальшого вдосконалення знань та умінь з питань управлінської діяльності; понад 90% – з питань здійснення фінансово-економічної діяльності; 85% – з питання управління розвитком школи, в тому числі здійснення інноваційної діяльності в роботі закладу; 62% – з питань психологічної підготовки.

Результати теоретичного і емпіричного дослідження дозволили дійти проміжних висновків, що метою професійної магістратури з управління є формування нового управлінського мислення, яке ґрунтується на людській спрямованості, соціально забарвленому управлінні, повазі та довіри до персоналу, гуманізації, децентралізації, системності, інноваційних тенденціях, концептуальному підході до управлінської діяльності. Відтак, формування функціональної компетентності керівника, адекватної структури та змісту управлінської діяльності та адаптаційних механізмів діяльності в нових умовах є результатом професійної підготовки у магістратурі ВНЗ.

Успішне формування професійно спрямованої особистості майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу у сфері управління під час магістерської підготовки можливе за умов: зорієнтованості навчально-виховного процесу на формування професійної культури майбутнього керівника загальноосвітньої школи; цілеспрямованого формування позитивної мотивації до педагогічної діяльності та стійкої потреби в саморозвитку; упровадження оптимальної сукупності форм і методів організації педагогічного процесу.

Цим вимогам, на наш погляд, відповідає магістратура, в якій здійснюється підготовка фахівців за «Специфічними категоріями», зокрема за спеціальністю «Управління навчальним закладом». Тому цілком доречно таку магістратуру вважати професійно спрямованою.

Особливу роль в процесі навчання студентів магістратури за спеціальністю «Управління навчальним закладом» відіграє управлінсько-педагогічна підготовка, що передбачає оволодіння обсягом знань з управління, економіки, психології, педагогіки. В умовах інноваційного розвитку освіти, необхідності впровадження

управлінських механізмів в освітню практику проблема управлінсько-педагогічної підготовки стає особливо актуальною. У зв'язку з цим зростає інтерес до проблеми управлінсько-педагогічної підготовки, адже управлінсько-педагогічна діяльність керівників освітніх закладів дозволяє забезпечити підвищення якості освіти, організувати такий процес навчання і виховання, при якому досягається найбільша його ефективність.

У Маріупольському державному університеті розроблено модель навчання керівників загальноосвітніх навчальних закладів за магістерською програмою, яка має цільову, змістовну, процесуально-діяльнісну та оцінно-результативну складові.

*Цільова* складова моделі включає ціннісні орієнтири та цілі навчання, основою якого є необхідність забезпечення відповідності професійної управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів сучасним вимогам модернізації освіти.

*Змістова* складова моделі включає навчальні плани та навчальні програми, у яких розкрито зміст навчання та враховано специфіку процесу підвищення кваліфікації для категорії керівників загальноосвітніх навчальних закладів. Її суттєвою рисою є органічне поєднання і міждисциплінарна інтеграція змісту модулів навчальних дисциплін соціально-гуманітарного, фундаментального та професійного циклів, а також нормативної і варіативної частин освітньо-професійної програми підготовки магістра з управління.

*Процесуально-діяльнісна* складова моделі навчання керівників загальноосвітніх навчальних закладів передбачає використання розмаїття засобів навчання, враховуючи освітні потреби, професійні запити та індивідуальні можливості слухачів. Це: лекції-конференції, дискусії, обговорення ТВ-сюжетів професійного спрямування, практикуми, підготовка і захист проектів тощо.

*Оцінно-результативна* складова передбачає оцінювання ефективності впровадження моделі навчання керівників загальноосвітніх навчальних закладів за певними методиками; відстеження динаміки навчального процесу відповідно до спланованих цілей; своєчасне коригування цілей навчання, а також методів і засобів їх досягнення. Магістрантові забезпечуються такі можливості: оцінити власну професійну діяльність; обрати стратегію подальших дій, виходячи з

адекватної оцінки самого себе та конкретної ситуації; проводити самоаналіз особистісних якостей, конструктивність їх застосування, а також планувати самовдосконалення з метою оптимізації своїх управлінських дій; здійснювати моніторинг ефективності власної управлінської діяльності.

Для кращого розуміння результатів діяльності магістратури, яке полягає у формуванні професійної (управлінської) компетентності керівника закладу освіти варто звернутися до результатів наукових пошуків учених і практиків.

Управлінська культура як складова професійної діяльності керівника школи характеризується особливостями усвідомлення поведінки та діяльності людей в організації і є часткою сфери культури праці, культури професійної управлінської діяльності. На думку Г. Єльнікової, поняття «культура управлінської праці» містить такі різновиди культури: загальна, або загальнолюдська культура, культура політична, правова, естетична, педагогічна з її багатьма відтінками залежно від типу та специфіки навчального закладу [5].

Впровадження інновацій є основою розвитку освітніх систем різного рівня – від національного до локального, конкретного загальноосвітнього навчального закладу (далі ЗНЗ). Підготовка керівників ЗНЗ до реалізації освітніх інновацій є важливою передумовою їхнього запровадження.

Готовність керівників ЗНЗ до впровадження освітніх інновацій розглядається І. Ліньовою як результат їхньої підготовки. Структурними компонентами готовності визначено: психологічний (наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатність до творчості і рефлексії), змістовий (система знань про вітчизняні та зарубіжні освітні інновації, сутність і специфіку інноваційних педагогічних технологій); процесуальний (знання алгоритмів впровадження; визначеність плану дій щодо реалізації інноваційних педагогічних технологій, сформованість умінь – інформаційних, організаційних, прогностичних) та інтеграційний (аналіз результатів діяльності, управлінських рішень, самоаналіз, фахове самовизначення, усвідомлення причин труднощів у професії) [6].

Особливість управлінської діяльності керівника загальноосвітньої школи на сучасному етапі визначається модифікацією і появою нових (стратегічної,

представницької, соціально-психологічної, інноваційної та ін.) функцій управління. Проблеми сучасної школи також нерідко вимагають нових підходів і нестандартних рішень. Таким чином, ефективність управління навчальним закладом безпосередньо залежить від рівня управлінської компетентності його керівника, тих «науково-філософських, суспільно-політичних, психолого-педагогічних, предметних та спеціально-функціональних знань і вмінь, відповідних якостей», які й забезпечують ефективну професійну діяльність [8, с. 67], а перманентна готовність директора школи до саморозвитку, самовдосконалення, до оновлення менеджерських знань і умінь стає вимогою часу.

У контексті нашої роботи варто послатися на визначення управлінської компетентності керівника установ професійної освіти, яке дав А. Хуторський: «Це сукупність особистісних якостей керівника, де розкривається зміст даної властивості особистості з позиції сучасної управлінської, педагогічної діяльності керівника освітнього закладу» [7].

Управлінська компетентність як основа професійної діяльності керівника школи характеризується особливостями усвідомлення поведінки та діяльності людей в організації і є часткою сфери культури праці, культури професійної управлінської діяльності. В особистісному плані управління визначається певними особливостями, якостями та стилем діяльності керівника, що безпосередньо впливають на організацію співробітництва працівників у досягненні загальної мети організації [2; 9].

Досліджуючи управлінську культуру керівника школи в системі післядипломної педагогічної освіти, Л. Васильченко виділяє такі необхідні *професійні знання*: знання сучасних теорій та моделей освітнього менеджменту, інноваційних технологій, стилів управління, методів підвищення ефективності керівництва та якості освітніх послуг, основних принципів менеджменту в освітніх організаціях тощо. *Професійними вміннями* виступають: установлення ділових контактів, організація та планування діяльності навчального закладу, управління конфліктами, делегування повноважень, створення спеціальних умов для повноцінного розвитку педагогічного персоналу й учнівського колективу, прийняття управлінських рішень тощо. Дослідниця зауважує на взаємозв'язок

*професійних і особистісних* якостей керівника навчального закладу [2].

Досліджуючи нові пріоритети діяльності керівних кадрів вищів, С. Резник моделює їх якості. Авторська класифікація організаційно-управлінських якостей керівників вищого навчального закладу складається з [15]:

- професійної компетентності: керівник володіє професійними знаннями та вміннями в сфері управління вищими навчальними закладами, має досвід керівництва та прийняття участі в науковій, педагогічній та суспільній діяльності;
- ділових якостей: керівник вміє приймати стратегічні рішення, підприємливість (тактика дій) та особистісна організованість;
- організаторських якостей: керівник має вміння взаємодіяти з людьми, будувати співвідношення з управлінським персоналом, педагогами, співробітниками, аспірантами та студентами, органами управління, роботодавцями та ЗМІ;
- моральних (духовних) якостей, культури поведінки в суспільстві;
- політичної культури: керівник має розуміти інтереси держави, ВНЗ, особистості педагога, співробітника тощо;
- працездатності: якість характеризується здатністю до тривалої і напруженої творчої діяльності на керівній посаді у вищому навчальному закладі [15].

На наш погляд, вищезазначену структуру якостей керівника вищого навчального закладу цілком виправдано скорелювати на управлінця, сферою діяльності якого є загальноосвітній навчальний заклад. Існуюча характеристика готовності керівника загальноосвітньої установи до управління спрямована, насамперед, на оновлення, поповнення і поглиблення наявних знань, фіксує необхідні спеціалістові знання, уміння, якості, обов'язки, розкриває взаємозв'язки, співвідносячи посадові обов'язки з конкретними знаннями, уміннями. Таким чином, специфіка формування готовності керівника освітнього закладу до виконання професійних обов'язків полягає в тому, що вона здійснюється відповідно до особливостей управлінської діяльності [12, с. 210].

У нашій роботі ми поділяємо точку зору Т. Сорочан щодо сукупності компетенцій, які інтегруються в професіоналізм управлінської діяльності керівника

загальноосвітнього навчального закладу [16]. *Функціональна* компетенція полягає у відтворенні традиційного для загальноосвітнього навчального закладу управлінського циклу та володінні вміннями здійснювати управлінські функції; *соціально-педагогічна* – в управлінні школою як соціальною системою. *Соціально-економічна* компетенція забезпечує ефективне управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах ринкових відносин, оволодінні менеджментом і маркетингом в освіті; *інноваційна* спрямовує на розвиток педагогічної системи школи шляхом опанування інновацій, а *фасилітативна* скеровує педагогів на творчу діяльність і створення керівником закладу освіти оригінальної освітньої практики. Особливості формування означених компетенцій стануть предметом наших подальших розвідок.

### Література

1. Бойко І. І. Професійна компетентність керівника закладу освіти як складова його професійної культури / І. І. Бойко // Педагогічний дискурс. – 2008. – № 5. – С. 8–14.
2. Васильченко Л. Управлінська культура керівника школи в системі післядипломної педагогічної освіти [Електронний ресурс] / Л. Васильченко // Освіта.ua (Вид-во «Плеяди»), 2008. – Режим доступу: <http://osvita.ua/school/manage/1181/>.
3. Возний І. В. Оновлення управління навчальним закладом / І. В. Возний // Управління школою. – 2009. – № 4 (232). – С. 35–38.
4. Грицяк Л. Д. Зміст і організація професійної підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів до стратегічного менеджменту в системі післядипломної педагогічної освіти / Л. Д. Грицяк // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2011. – № 2.
5. Єльнікова Г. В. Управлінська компетентність : методичні матеріали / Г. В. Єльнікова. – К. : Ред. загальнопед. газет, 2005. – 128 с.
6. Линьова І. О. Педагогічні умови підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів до впровадження освітніх інновацій : дис. на здобуття



наукового ступеня канд. пед. наук : 13.00.04. «Теорія і методика професійної освіти» / І. О. Линьова. – Київ, 2012.

7. Лунячек В. Е., Смирнова М.Є. Формування управлінської компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу на засадах андрагогіки / В. Е. Лунячек, М. Є. Смирнова // Теорія та методика управління освітою. – 2010. – № 3. – С. 3–12.
8. Лунячек В. Е. Управління якістю освіти : досвід для України / В. Е. Лунячек. – Х. : Гімназія, 2009. – 128 с.
9. Москальова Л. Професійне становлення у практиці управління / Л. Москальова, Ю. Шевченко [Електронний ресурс] // Освіта.ua (Вид-во «Плеяди»), 2008. – Режим доступу: <http://osvita.ua/school/manage/1079/>.
10. Національна Доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. – К. : Шкільний світ, 2001. – 24 с.
11. Педагогічний словник / упоряд. М. Д. Ярмаченка. – К. : Пед. думка, 2001. – 514 с.
12. Педагогіка вищої школи і вищої освіти: курс лекцій для магістрів / І. П. Аносов, Т. Ф. Бельчева, М. В. Елькін, М. І. Приходько та ін. – Мелітополь: ТОВ «Видавничий будинок ММД», 2009. – 316 с.
13. Підготовка керівника загальноосвітнього закладу освіти : навч. посібник / упоряд. Л. І. Даниленко. – К. : Міленіум, 2004. – 272 с.
14. Пшенічна М. В. Професійна культура майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу як педагогічна проблема / М. В. Пшенічна // Педагогічні науки: теорія, історія. Інноваційній технології. – № 1 (27). – 2013. – С. 354–363.
15. Резник С. Д. Новые приоритеты деятельности и моделирование качеств руководящих кадров высших учебных заведений / С. Д. Резник, О. А. Сазыкина // Университет. управление: практика и анализ. – 2008. – № 6. – С. 57–61.
16. Сорочан Т. М. Розвиток професіоналізму управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної

освіти : автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т. М. Сорочан. – Луганськ, 2005. – 38 с.

17. Хуторский А.В. Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. научных тр. / А. В. Хуторский. – М. : Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. – 327 с.

УДК 377.36

О. Л. Папазова

### ОРГАНІЗАЦІЙНІ АСПЕКТИ УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЙНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ В НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

*У статті розкрито організаційні умови управління інноваційною діяльністю в навчальному закладі, що дають можливість реалізувати освітні інновації та вивчити практичну доцільність їх запровадження.*

**Ключові слова:** *інноваційний потенціал закладу, педагогічний моніторинг, інноваційний заклад освіти, програмно-цільовий проект.*

*В статье раскрыты организационные условия управления инновационной деятельностью в учебном учреждении, дающие возможность реализовать образовательные инновации и изучить практическую целесообразность их внедрения.*

**Ключевые слова:** *инновационный потенциал учреждения, педагогический мониторинг, инновационное образовательное учреждение, программно-целевой проект.*

Сучасній освіті притаманний інноваційний характер, тому значна кількість сучасних науковців зосереджують свою увагу на проблемах інновацій в освіті та їх співвідношенні з традиційними стратегіями навчання.

Інноваційна діяльність в освіті виявляється передусім в оновленні та освоєнні нового змісту освіти, що пов'язано з освоєнням теорії та практики

ринкової економіки, нових процесуальних умінь, розвитком здатностей оперувати інформацією та творчого вирішення проблем. Йдеться про впровадження оновлених інтегральних курсів, розроблення раціональних міждисциплінарних зв'язків, розширення методичних пошуків, переорієнтацію змісту навчання із запам'ятовування матеріалу на формування здатності його використовувати, вмінь самонавчання [1].

Ці проблеми розв'язуються за допомогою створення інноваційних структур у системі загальної середньої освіти й збереження інтелектуального потенціалу педагогічних працівників.

Інноваційний потенціал закладу освіти – це здатність створювати, сприймати та реалізовувати нововведення. На цій основі створюється модель управління інноваційною діяльністю, яка дає змогу реалізувати й вивчити практичну доцільність упровадження освітніх інновацій.

Результативність інноваційного процесу залежить від рівня впровадження, змісту, етапів перебігу, відповідної специфіки діяльності освітнього закладу, суб'єктів, залучених до реалізації педагогічних інновацій, механізмів управління. У зазначеному контексті набуває актуальності питання розкриття організаційних умов управління інноваційною діяльністю освітнього закладу.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій з питань управління інноваційною діяльністю освітнього закладу дає можливість зробити висновок про різнобічність підходів до питання змісту і структури інноваційного процесу, що вказує на його складний комплексний характер.

Так, І. Донцов відзначає, що «інноваційний процес – це послідовність подій, під час яких інновація визріває від ідеї до конкретного продукту, технології, структури або послуги і поширюється в господарській практиці та суспільній діяльності» [3].

Л. Даниленко наголошує, що створення інноваційних структур у системі загальної середньої освіти України характеризується появою різноманітних інноваційних освітніх центрів, відділів (кабінетів), що опікуються освітніми

інноваціями, наукових лабораторій педагогічних інновацій, технопарків, банків педагогічних інновацій, інноваційних закладів освіти.

Організаційні зміни в роботі науково-методичних центрів міських (районних) управлінь (відділів) освіти зумовлені появою диференційованої мережі загальноосвітніх навчальних закладів і, у зв'язку з цим, – зміною форм і методів їх роботи. Пріоритетними стають такі форми роботи науково-методичних центрів, як підготовка педагогів до участі у професійних конкурсах; надання консультацій керівникам методичних об'єднань і представникам творчих груп учителів із розроблення педагогічних інновацій.

У зазначеному контексті організаційні аспекти управління інноваційною діяльністю розглядаються у тісному зв'язку з функціональними, змістовими та психологічними.

Функціональні інноваційні аспекти діяльності науково-методичних центрів зумовлені чітким розмежуванням функцій між методичними працівниками, раціональною розстановкою методичних кадрів; змістові – активізацією експериментальної діяльності загальноосвітніх навчальних закладів, що передбачає виконання нових функцій методичними працівниками. До таких функцій належать: організація експерименту та апробація педагогічної інновації; здійснення експертизи педагогічних інновацій на всіх етапах впровадження; встановлення контактів із науковцями, науково-дослідними інститутами, вищими навчальними закладами для відбору незалежних експертів; постійне підвищення науково-методичного рівня педагогів.

Психологічні аспекти інноваційної діяльності освітніх закладів зумовлені зміною свідомості працівників системи освіти щодо розвитку учасників навчально-виховного процесу та забезпечуються реалізацією нової функції методистів – функції психолого-управлінського консультування.

В. Андрюханова наголошує, що реалізація інноваційної діяльності можлива на основі особистісно-зорієнтованого підходу, який не можна розглядати як тотожний індивідуальному, оскільки це поняття є більш ємним та інтегрує в собі інші підходи – діяльнісний, соціально-психологічний, індивідуальний, віковий. Окрім того особистісно-зорієнтований підхід в організації інноваційної діяльності

розглядається науковцем у тісному зв'язку з системно-психологічним підходом за допомогою залучення учнів до таких видів навчальної діяльності, які за своїм дидактичним змістом і структурою сприяють досягненню позитивних результатів у розвитку творчих здібностей, формуванню системи творчих умінь і навичок.

Це передбачає, що вчитель має проектувати й упроваджувати нові педагогічні технології в організацію навчальної діяльності учнів. Такі технології забезпечуватимуть поєднання репродуктивних методів здобуття учнями готової інформації з інноваційними, наприклад, з методами проблемного навчання, за яких діяльність школярів має пошуковий, творчий характер. Нові технології відрізняються від традиційних максимальною індивідуалізацією та оптимальним управлінням педагога, що потребує певних змін в організації всього навчально-виховного процесу [2].

Сучасні вчені, зокрема М. Бургін та інші, умовно розподіляють новації на дві групи: ті, що виникають стихійно, без відповідної постановки завдань, усвідомлення необхідних засобів та умов, в основному під впливом ситуативних імпульсів, та ті, що свідчать про усвідомлену, цілеспрямовану, науково обґрунтовану діяльність. Характерними рисами стихійних інноваційних процесів є ситуативність виникнення, емпіричний рівень упровадження, відсутність наукового обґрунтування та організаційної культури втілення. Цілеспрямованим інноваційним процесам властивий осмислений характер діяльності – вони теоретично обґрунтовані та організаційно сплановані. Такий підхід дає можливість М. Бургіну класифікувати новації в окремі групи, а саме:

- за способом здійснення (систематичні, планові, заздалегідь продумані та стихійні, спонтанні, випадкові);
- за широтою та глибиною перетворень (масові, глобальні, радикальні, фундаментальні, стратегічні, часткові, дрібні);
- за характером походження (зовнішні та внутрішні).

Відповідно до визначених підходів важливими є погляди окремих сучасних учених (В. Полонський) щодо ознак нововведень, серед яких називають формальну новизну (подання відомого в іншому вигляді), повторення відомого з несуттєвими

змінами, конкретизацію, уточнення вже відомого, доповнення знаного суттєвими елементами, створення якісного нового об'єкта.

Згідно з моделлю перебудови діяльності людини, яку запропонував відомий психолог К. Левін, упровадження інновацій повинно також пройти три фази:

1. Руйнування стереотипу діяльності, посилення почуття невдоволеності своєю працею, її результатами.
2. Сприйняття нової моделі діяльності, спроба діяти по-новому.
3. Діяльність за новою моделлю.

Управління інноваційними процесами ґрунтується на основі розподілу та кооперації праці; будь-який підхід при цьому передбачає узгодженість дій як важливу умову управління, що виявляється у функції координування. Тому координування розглядають як установлення гармонії між частинами системи та співвіднесення пропорцій. Координація за специфікою може бути ідеологічним, соціально-психологічним, економічним чи оперативно-технічним регулюванням.

Серед основних складових інноваційного процесу – функції контролю та оцінювання, тобто система вивчення та перевірки ефективності впровадження нововведення. В інноваційному процесі використовують традиційні види контролю та оцінювання, а саме: початковий, поточний та кінцевий. Контроль та оцінювання результатів інноваційного пошуку відбуваються лише на основі розроблених критеріїв та показників, динаміка змін яких дає підстави для аналізу. Важливу роль у системі контролю та оцінювання має діяльність незалежної експертної групи. Їх ефективність підвищиться за умов урахування стратегічних перспектив реформування галузі, особливостей розвитку освіти регіону та її відповідності ідеям інноваційної програми; забезпечення достовірності, мобільності, надійності та гнучкості механізмів контролю та оцінювання; наявності двосторонньої комунікації між суб'єктами інноваційної діяльності; упровадження інформаційно-управлінської системи контролю та оцінювання; використання методів стимулювання. Узагальнення результатів інноваційного пошуку здійснюється на основі аналізу, мета якого – вироблення рекомендацій щодо вдосконалення управління інноваційними процесами з урахуванням реального стану

впровадження нововведення, можливостей подальшого розвитку та отримання позитивної оцінки.

Мета управління закладом освіти – забезпечення його оптимального функціонування, переведення функціонування ЗНЗ на більш високий якісний рівень, тобто створення умов для його розвитку. Головною передумовою розвитку закладу освіти є усвідомлення його необхідності, невідкладності керівником.

Основні принципи відбору інновацій: перспективність, інтенсифікація, динамічність, гнучкість, демократичність, гуманність, інтегративність, реалістичність, цілісність, керованість, економічність, актуальність. Тому для впровадження інновації необхідно, по-перше, визначитись зі здатністю педагогів до творчої роботи взагалі, по-друге, довести необхідність змін та, по-третє, запропонувати досконалу моніторингову систему інноваційного процесу в ЗНЗ.

У загальноосвітній школі I–III ступенів № 7 м. Маріуполя створено саме такі умови організації інноваційної діяльності. Система управління інноваційною діяльністю цього освітнього закладу представлено в таблиці 1.

Таблиця 1.

**Система управління інноваційною діяльністю освітнього закладу**

<i>№</i>	<i>Етапи управлінської діяльності</i>	<i>Основні об'єкти аналізу</i>	<i>Управлінські дії та рішення</i>
1	Вибір інноваційної ідеї. Розроблення плану впровадження.	Результати комплексної оцінки ситуації. Інноваційні ідеї, їх сутність, обґрунтованість, ступінь розробленості, практичне значення. Ресурси: кадри, фінанси, технічні, часові, матеріальна база. Зв'язки з науково-методичними центрами.	Підготовка наказу по школі про впровадження інновацій. Внесення змін у режим роботи, в організацію навчального процесу, плани роботи, програми. Організація системи перманентної підготовки педагогів до впровадження інновації.
2	Організація експертизи програми (плану) упровадження інновації	Висновки, пропозиції, зауваження, рекомендації експертів.	Оновлення системи методичної роботи. Укладання договору про науково-методичне керування процесом упро-

РОЗДІЛ 2. ПРАКТИКА ОСВІТНЬОГО МЕНЕДЖМЕНТУ

			вадження інновації. Створення системи консультування психологів, медпрацівників, юристів тощо.
3	Теоретична, науково-методична підготовка педагогів до роботи в інноваційному режимі, створення сприятливого психологічного клімату.	Забезпечення необхідною науково-методичною літературою з питань нововведень. Система методичної роботи, роль методичних об'єднань і творчих груп. Творча атмосфера в колективі.	Рекомендації щодо оптимальних умов роботи колективу в новому режимі.
4	Адаптація нововведення до умов навчального закладу.	Рівень професіоналізму та творчості вчителів. Система консультаційної роботи. Стан інноваційної роботи.	Моніторинг інноваційної діяльності закладу.
5	Визначення ступеня ефективності інновації та результативності діяльності колективу.	Кількісні показники навчально-виховного процесу. Якісні показники навчально-виховного процесу.	Організація роботи з визначення основних критеріїв ефективності технології та роботи колективу. Підготовка наказу про результати діяльності педагогічного колективу.
6	Прийняття рішення про доцільність подальшого впровадження інновації.	Результати експертизи інновації. Висновки роботи педагогів, методичних об'єднань, творчих груп. Думки інших учасників навчально-виховного процесу.	Підготовка експертизи про ефективність новації.
7	Організація роботи закладу з урахуванням нової технології.	Оформлення цілісності інновації на основі досвіду педагогів, матеріалів методичних об'єднань, творчих груп. Стан навчально-виховного процесу.	Узагальнення досвіду роботи окремих педагогів. Порушення клопотання перед науково-методичним центром про узагальнення передового досвіду педагогів. Контроль – аналіз – корекція – аналіз.



Діяльність загальноосвітнього навчального закладу спрямована на реалізацію особистісно-орієнтованого навчального процесу, індивідуалізацію та диференціацію навчання, упровадження педагогічних освітніх інновацій, за яких постійно вносяться якісно нові елементи з метою створення та використання інтелектуального продукту, реалізуються нові оригінальні ідеї у вигляді освітніх систем, програм, технологій, послуг тощо.

Велику роль в управлінні інноваційною діяльністю навчального закладу відіграє забезпечення готовності педагогічного колективу до упровадження освітніх інновацій. Сучасними вченими виділяються такі компоненти готовності вчителя до інноваційної освітньої діяльності як до нового виду діяльності:

- мотиваційно-ціннісний – визначає напрям перетворень в особистості з орієнтацією на присвоєння нових цінностей, з урахуванням вимог до здійснення інноваційної діяльності;

- інтелектуально-когнітивний та діяльнісно-творчий – створює базу для особистісних перетворень, пов'язаних з оволодінням інноваційних та необхідних технологій;

- рефлексивний – передбачає здатність до аналізу одержуваних відомостей у формі аналітичних міркувань щодо шляхів здійснення інноваційної освітньої діяльності.

Здійснення підготовки вчителя до різних видів діяльності, зокрема й до інноваційної діяльності, пов'язане з реалізацією педагогічних умов, які містять сукупність елементів, що взаємодіють між собою й впливають на результат навчального процесу. Під педагогічними умовами підготовки вчителя до інноваційної освітньої діяльності розуміємо обставини, що сприяють побудові навчального процесу з урахуванням потреб, інтересів, можливостей слухачів, їхньої готовності до реалізації цієї діяльності: облік концептуальних основ формування інноваційної компетентності; розвивальне середовище; використання різних джерел інформації; організація суб'єкт-суб'єктних відносин; створення інноваційних ситуацій і ситуації успіху; інтеграція аудиторної та самостійної роботи, забезпечення ролі викладача (методиста) як фасилітатора.

У своєму дослідженні ми дотримуємося точки зору, згідно з якою зміст підготовки до інноваційної діяльності є складовим елементом змісту підвищення кваліфікації вчителя, містить теоретичну й практичну інформацію, необхідну для здійснення відповідних професійних функцій. Цей процес супроводжується зростанням професійної компетентності й моральних якостей особистості спеціаліста.

З метою забезпечення готовності педагогів до інноваційної діяльності в загальноосвітньому закладі використовуються такі форми та методи, як лекції, бесіди, дискусії, навчальні комунікативні ситуації тощо. Серед засобів навчання переважно використовувалися: наукові та науково-методичні матеріали (статті в наукових та методичних фахових виданнях, розробки Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти, Науково-дослідного інституту післядипломної педагогічної освіти Університету менеджменту освіти НАПН України, а також навчально-методичні посібники з питань інноваційної діяльності та викладання географії інших інститутів післядипломної педагогічної освіти); описи перспективного педагогічного досвіду вчителів географії; розроблені нами таблиці, схеми, фотоматеріали на паперовій основі; розроблені нами мультимедійні презентації.

При визначенні очікуваних результатів ми намагалися врахувати усі компоненти готовності вчителя. Тому очікуваними результатами підготовки, на нашу думку, мають бути: значне удосконалення знань щодо теоретичних засад інноваційної діяльності; розвиток умінь щодо створення, експериментальної перевірки та впровадження інновації; значне піднесення рівня сформованості мотиваційно-ціннісного та аналітико-рефлексивного компонентів готовності вчителя до виконання основних завдань на всіх етапах інноваційної діяльності.

Аналіз результатів інноваційної діяльності загальноосвітньої школи I–III ступенів № 7 м. Маріуполя дає можливість зробити такі висновки: у навчальному закладі спостерігається зростання педагогічної майстерності та фахової компетентності педагогів-учасників інноваційних процесів, покращення якісних показників навчальних досягнень учнів; простежується розвиток закладу освіти на основі пошуку, розроблення, освоєння та реалізації інноваційних педагогічних та

управлінських технологій. Участь педагогів в інноваційній діяльності освітнього закладу дала можливість створити власну систему діяльності, в якій органічно поєднуються індивідуальні якості та нормативні вимоги; на рівні особистості фахівця відслідковується формування сучасного стилю мислення з його характерними ознаками: креативністю, системністю, гнучкістю, динамізмом, перспективністю, об'єктивністю, концептуальністю тощо.

### Література

1. Аузіна М. О. Інноваційні процеси в освіті : навч. посібник / М. О. Аузіна, А. М. Возна. – Львів : ЛБІ НБУ, 2003. – 130 с.
2. Андрюханова В. М. Сучасні підходи щодо вирішення проблеми підготовки вчителя до інноваційної діяльності / В. М. Андрюханова // Управління школою. – 2004. – № 34. – С. 7.
3. Донцов И. А. Инновации в социальной сфере / И. А. Донцов. – М., 2001. – 246 с.
4. Клеха Л. Управління інноваціями / Л. Клеха // Директор школи. – 2010. – № 40. – С. 24.
5. Науково-методичний супровід упровадження освітніх інноваційних процесів у регіоні / за заг. ред. Л. Д. Покроєвої. – Харків : ХОНМІБО, 2007. – 96 с.
6. Джерело педагогічної майстерності. Інноваційна сільська школа : науково-методичний журнал. – Випуск № 1(41). – Харків: ХОНМІБО, 2009. – 172 с.
7. Програмно-цільові проекти (з досвіду роботи Харківського регіону). – Харків : ХОНМІБО, 2007. – С. 39–50.

РОЗДІЛ 3  
ІСТОРІЯ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

УДК 37.014(495, 564.3)“195 199”(045)

Ю. М. Короткова

УПРАВЛІННЯ МОВНОЮ ОСВІТОЮ В ГРЕЦІЇ ТА РЕСПУБЛІЦІ КІПР  
У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ

*У статті аналізуються погляди науковців на сутність понять «мовна освіта» та «мовна політика»; досліджується зміст понять «мовна політика», «мовне планування», «планування навчальної програми з мови», розповсюджених у грецькій та кіпрській науці; вивчаються особливості забезпечення іншомовної освіти в Греції та Республіці Кіпр у другій половині ХХ століття.*

**Ключові слова:** мовна освіта, мовна політика, мовне планування, навчальна програма з мови, мобільність.

*В статье анализируются взгляды ученых на сущность понятий «языковое образование» и «языковая политика»; исследуется содержание понятий «языковая политика», «языковое планирование», «планирование учебной программы по языку», распространённых в греческой и кипрской науке; изучаются особенности обеспечения образования в области иностранных языков в Греции и Республике Кипр во второй половине ХХ века.*

**Ключевые слова:** языковое образование, языковая политика, языковое планирование, учебная программа по языку, мобильность.

На сьогодні в Україні усвідомленою є потреба у вдосконаленні системи управління мовною освітою, метою якої є становлення духовно багаті особистості, що володіє вміннями і навичками практичного користування мовою, її виражальними засобами, типами, стилями, жанрами, формами в усіх видах

мовленнєвої діяльності, орієнтується в постійно зростаючому інформаційному потоці, уміє самостійно навчатися і самовдосконалюватися.

Мовна освіта врегульовується мовною політикою держави, яка посідає чільне місце в системі державних пріоритетів України. На жаль, на сьогодні мовна освіта переживає ряд труднощів, пов'язаних з її відповідністю міжнародним стандартам, матеріально-технічним забезпеченням навчального процесу з мови, якістю навчальних програм та посібників тощо.

Пошук шляхів розв'язання сучасних проблем пов'язаний із критичним вивченням минулого, як своєї, так і зарубіжних країн. З цього приводу корисним може стати досвід Греції та Республіки Кіпр, які приділяють особливу увагу питанням навчання мов.

Теоретичне обґрунтування понять «мовна освіта» / «мовна політика» знаходимо в працях Б. Гершунського, Н. Гальскової та Н. Гез, О. Кузнецової, С. Ніколаєвої, Дж. Фішмана, Е. Хаугена та інших. Питанням реалізації мовної освіти в школах країн Європи присвячені дослідження О. Авксентьевої, В. Базуріної, Н. Гальскової, Н. Гез, В. Гаманюк, Г. Єлізарової, Н. Іващук, О. Кузнецової, Є. Спіцина, І. Пасинкової, І. Тараненко, С. Толмачевої та багатьох інших.

Утім вивчення вітчизняних науково-педагогічних праць з питань освіти в зарубіжних країнах, показало відсутність дослідження, яке б висвітлювало грецький та кіпрський досвід управління мовною освітою, розуміння науковцями Греції та Республіки Кіпр таких понять, як «мовна освіта» та «мовна політика».

З огляду на вищесказане, метою статті є проаналізувати головні підходи вітчизняних, грецьких і кіпрських науковців до тлумачення понять «мовна освіта» та «мовна політика», простежити особливості забезпечення мовної освіти в Греції та Республіці Кіпр у другій половині ХХ століття.

Аналіз психолого-педагогічної та лінгвістичної літератури засвідчив, що серед вітчизняних та зарубіжних (грецьких і кіпрських) учених не має єдиної точки зору на зміст поняття «мовна освіта». Так, О. Кузнецова мовну освіту розглядає як соціально-педагогічне явище, спрямоване на вивчення, збереження і відтворення

національних здобутків у навчанні й вихованні особистості, а також на забезпечення відкритості системи освіти, її інтеграцію у світовий освітній простір. На її думку, термін «мовна освіта» має практичне спрямування, використання якого передбачає розвиток усного та писемного мовлення, формування комунікативної компетенції, і найбільш точно відображає мету та сутність сучасного навчання мов. Це поняття охоплює два провідні напрями, що передбачають: 1) навчання рідної мови і 2) навчання іноземної мови [3, с. 1]

Н. Гальскова та Н. Гез услід за Б. Гершунським визначають мовну освіту як: 1) цінність, 2) процес, 3) результат; 4) систему. Мовна освіта як цінність передбачає розгляд трьох аксіологічних блоків: мовна освіта як державна цінність, мовна освіта як суспільна цінність, мовна освіта як особистісна цінність. Також мовна освіта за своє суттю є процесом руху від цілі до результату, який полягає у факті присвоєння і особистістю, і державою, і суспільством усіх тих цінностей, які «породжуються» в процесі освітньої діяльності. Цілком очевидно, що мовну освіту варто розглядати і як систему, яка є складовою системи освіти загалом. Мовній освіті як системі притаманні своя структура, функції й основні компоненти [2, с. 4–40].

Слід зазначити, що грецькі та кіпрські науковці не дають чіткого визначення поняття «мовна освіта», хоча й розуміють його приблизно таким же чином, як і вітчизняні дослідники. Так, більшість учених (М. Каріолему, А. Кіліарі, О. Профілі, В. Токатліді та інші) підкреслюють той факт, що мова є як цінністю держави, так і певних суспільних чи національних прошарків, а також і кожної особистості окремо. Як загальна система освіти врегульовується державною освітньою політикою, так і її підсистема – мовна освіта – визначається мовною політикою держави. Провідними ж напрямками мовної освіти грецькі та кіпрські дослідники називають: 1) навчання рідної мови; 2) навчання іноземної мови; 3) навчання рідної мови (новогрецької) як іноземної.

Отже, мовна освіта – це складна багатогранна система взаємодії держави, суспільства, навчальних установ, спрямована на оволодіння громадянами комунікативною компетенцією, на формування засобами мови особистості

людини, яка здатна задовольняти свої особистісні, суспільні, професійні потреби, яка прагне до самовдосконалення і саморозвитку.

Грецькі науковці також зазначають, що мова та мовна освіта завжди становили предмет уваги політики та влади. На національному рівні мова є показником національної ідентичності та може породжувати конфлікти, які завжди мали й матимуть негативні наслідки для освіти. На підтвердження цієї думки грецька науковець В. Токатліді наводить приклад самої Греції, точніше боротьбу навколо двох різновидів грецької мови (демотики та катаревуси), від якої страждала грецька освіта протягом декількох століть. Також авторка в якості прикладу згадує Іспанію з кастильською та каталонською мовами, Бельгію з французькою та фламандською, які й сьогодні становлять джерело соціальних суперечок. На міжнародному рівні мова була й є засобом духовного, політичного та економічного впливу та породжує конкуренцію як серед широко вживаних мов (англійська, французька), так і серед рідкісних національних мов.

В. Токатліді наполягає, що мова, окрім засобу спілкування, здатна бути й символічним засобом висловлення своєї позиції, культурної або національної ідентичності. Ця здатність мови, на думку вченого, пояснює, чому мовне розмаїття часто сприймається як громадянами, так і владою, як показник відсутності або недостатньої згуртованості суспільства, як фактор недостатнього контролю з боку держави [9, с. 114].

З вищесказаного стає очевидним, що з поняттям «мовна освіта» нерозривно пов'язані такі поняття, як «мовна політика» та «мовне планування».

Термін «мовна політика» («language policy») був уведений Дж. Фішманом у 1970 році та доповнював вже існуючий термін «мовне планування» («language planning»), вперше використаний Е. Хаугеном у 1959 році. У цей же час (70-ті роки ХХ століття) термін «мовна політика» почав активно використовуватись у міжнародній літературі, в тому числі в Греції та на Кіпрі.

Аналіз відповідної літератури засвідчив, що вітчизняні та зарубіжні вчені термін «мовна політика» розуміють приблизно однаково. Так, досить вичерпним, на наш погляд, є визначення українського науковця В. Брицина, який мовну

політику розглядає як сукупність ідеологічних постулатів і практичних дій, спрямованих на регулювання мовних відносин у країні або на розвиток мовної системи у певному напрямі. У багатонаціональних державах мовна політика є складником національної політики, вона віддзеркалює її принципи, відповідає панівній ідеології. Спрямування і форми впровадження мовної політики детерміновані існуючим суспільно-політичним ладом, режимом правління, міжетнічними відносинами в економіці, культурі, релігії тощо. Мовна політика здатна або закріплювати привілеї панівної мови, або ж сприяти зняттю національних конфліктів шляхом підтримки мов національних меншин [1].

Грецька дослідник О. Профілі зазначає, що термін «мовна політика» в загальних рисах описує та просуває різні шляхи/способи, якими мови мають обслуговувати людину задля її активної життєдіяльності в соціумі [8]. На нашу думку, таке визначення є надто спрощеним, бо має на увазі лише піклування держави про мову як засіб комунікації, проте зовсім не враховуються політичні та ідеологічні чинники підтримки тієї чи іншої мови. Натомість грецька професор прикладної лінгвістики А. Кіліарі зазначає, що в загальних рисах мовна політика є, як правило, результатом процесу соціальних, економічних та політичних змін [5, с. 54–55].

Подібну думку висловлює і кіпрський науковець Є. Іоанніду, яка наполягає, що у випадку Кіпру соціально-політичні чинники становили основу формування освітньої мовної політики. Соціально-політичні події, які пережила Кіпрська держава (незалежність 1960 р., національні конфлікти 1963 та 1967 рр., турецьке вторгнення 1974 р.) сприяли формуванню етноцентричного характеру освіти, в якій мовна дисципліна посідала центральне місце [4, с. 815–816].

Проте найбільш повним вважаємо тлумачення даного поняття грецьким професором прикладної лінгвістики та дидактики В. Токатлідю, яка наполягає, що в загальних рисах під терміном «мовна політика» варто розуміти позицію певної влади, зазвичай державної, стосовно мовних питань, що виникають у середині соціальних груп держави, також і рішення цієї влади, які відображаються в Конституції або в інших державних документах. Загалом, зауважує авторка, мовна політика формується, як правило, пануючою соціальною групою та ідеологією.



Звідси мовна політика відстоює мову або мови певної нації чи суспільства, які пануюча соціальна група вважає «національно вигідними».

Науковець підкреслює, що позиція влади стосовно мовних питань визначає такі типові мовні ідеології: мовна асиміляція (наприклад, у випадку колоніального устрою), мовний плюралізм (наприклад, у Бельгії, Швейцарії, в Люксембурзі), інтернаціоналізм (у випадку з російською мовою в колишньому Радянському Союзі); ідеологія обмеження певної мови лише для її внутрішнього вживання в суспільстві [9, с. 115].

На наш погляд, до визначення поняття «мовна політика», окрім лінгвістичного та ідеологічного, досить обґрунтовано деякими дослідниками додається ще й економічний аспект, бо нерідко питання про застосування чи вивчення тієї або іншої мови (рідної чи іноземної) вирішується шляхом, який є найменш економічно обтяжливим для держави.

Отже, під терміном «мовна політика» ми розуміємо сукупність дій держави, а саме панівної на даний момент влади, спрямованої на вирішення питань підтримки чи гальмування тієї чи іншої мови (як рідної, так й іноземних) у всіх сферах суспільного життя, і зокрема в освіті, засновуючись на певних ідеологічних та соціально-економічних факторах.

Вивчення наукових та законодавчих джерел дозволяє зробити висновок, що грецькі та кіпрські науковці розмежовують такі поняття, як «мовна політика» та «мовне планування». Під останнім вони розуміють конкретні заходи реалізації рішень держави, тобто це ті законодавчі документи, які містять шляхи та засоби практичного застосування політичних рішень. Звідси, на думку В. Токатліду та М. Малута, більш важливим є зміст заходів мовного планування, а не зміст певних задекларованих політичних рішень, які на практиці можуть бути не реалізовані [9, с. 115–116; 6, с. 11].

Подібної думки дотримується А. Кіліарі, яка наполягає, що лише мовне планування демонструє, чи є мовна політика визнаною суспільством, чи ні, бо саме заходи мовного планування, які застосовуються на практиці, можуть врешті-решт або зреалізувати мовну політику, або навпаки її відхилити. Науковець зазначає, що

мовне планування – це справа уряду, держави та управлінських установ, а мотиви для застосування конкретних заходів у більшості випадків політичні, ніж мовні. Іноді різні соціальні групи можуть пропонувати заходи, які уряд врешті-решт змушений бути прийняти. Однак і в цьому випадку, й у випадку, коли на мовну політику бажають впливати науковці, врешті-решт саме політична влада вирішує, які заходи та яким чином будуть реалізовуватись.

Як вже було зазначено вище, мовне планування розробляється на основі задекларованої мовної політики. Хоча бувають випадки, коли прийняття певних рішень не ґрунтуються на чітко прописаній мовній політиці, і навпаки, мовна політика може існувати у вигляді декларації без відповідних заходів мовного планування, які б її реалізовували. На думку, А. Кіліарі, це трапляється, коли мовна політика викликає негативну реакцію певних соціальних груп і влада може переглянути вже прийняті рішення. Хоча досить часто спостерігаються лише фіктивні поступки з боку влади у вигляді прийняття компромісних рішень, які на практиці так і не втілюються в життя з певних причин (економічних або політичних) [5, с. 56].

Кіпрський дослідник Г. Ксеніс, додає, що мовне планування включає в себе й ряд практичних лінгвістичних та філологічних дій, як наприклад: укладання граматики, словників, їх уведення в освітню систему, а також виховання позитивного соціального ставлення до інновацій тощо [7].

Проте дослідник кіпрської мовної освіти Х. Хатжигеоргіу очевидно не розмежовує поняття «мовне планування» та «мовна політика» подаючи таке визначення останнього: «мовна політика передбачає цілий спектр заходів, а саме: обґрунтування головних принципів і засад мовної освіти, відбір авторів для укладання навчальних посібників, враховує особливості викладацького та учнівського загалу» [10, с. 34]. Хоча, на нашу думку, таке визначення більш підходить для поняття «мовне планування».

З такими поняттями, як «мовна політика» та «мовне планування», на думку більшості грецьких і кіпрських учених, зокрема М. Каріолему, А. Кіліарі, М. Малута, В. Токатлідю, невід’ємно пов’язане поняття «планування мовної програми», котре тлумачиться як процес укладання навчальної програми, яка буде

застосовуватись для навчання конкретних осіб тієї чи іншої мови [6, с. 14]. Планування певної мовної програми, укладання та оцінювання її якості в процесі навчання є одним із заходів мовного планування в межах загальної освітньої політики держави. Відповідно, планування мовної програми передбачає існування задекларованої мовної політики та законодавчого простору, який би легалізував застосування цієї програми [9, с. 116].

Схематично подати відмінності в змісті трьох понять: «мовна політика», «мовне планування», «планування мовної програми», визначити органи, відповідальні за реалізацію мовної політики, мовного планування та укладання мовних програм, а також окреслити результати їхньої роботи в Греції та Республіці Кіпр протягом другої половини ХХ століття можна в наступній таблиці 1.

Таблиця 1.

**Мовна політика, мовне планування та укладання мовних програм у Греції та Республіці Кіпр у другій половині ХХ століття**

Зміст поняття	Відповідальний орган	Результат, продукт	Соціальний контроль: відповідальні особи й спеціалісти в галузі навчання мов
<b>Греція</b>			
<b>Мовна політика</b> накреслення умов функціонування та розвитку мов, у тому числі й в освіті	50-70-ті рр. ХХ ст. – Уряд Греції (Парламент)  80-90-ті рр. ХХ ст. – Рада Європейського Союзу, Європарламент, Уряд Греції (Парламент)	Конституційні рішення, закони рішення, резолюції  Конституційні рішення, закони	
<b>Мовне планування</b> реалізація мовної політики шляхом застосування конкретних заходів	50-70-ті рр. ХХ ст. – Міністерство освіти  80-90-ті рр. ХХ ст. – Рада Міністрів Європейська Комісія  Міністерство освіти	Конституційні рішення, закони рішення, резолюції  Рекомендації, меморандуми, плани дій, доповіді до Ради Міністрів, до Європарламенту  Законопроекти, Міністерські рішення, Президентські	

	Вищі навчальні заклади	Укази Доповіді міністру Навчальні програми Curricula	
<b>Планування мовних програм</b> Розробка й виготовлення засобів та інструментів для застосування заходів	Організації мовної освіти – відповідні факультети та відділення ВНЗ  Організації з сертифікації знань з мови (відповідні центри при університетах)  Спеціалісти в галузі методики навчання мов  Викладачі мов	Програми мовної освіти/підготовки, навчально-методичні комплекси з мовних дисциплін  Портфоліо (навчальний матеріал за рівнями володіння мовою), сертифікати  Плани, програми, моделі, концепції мовної освіти, дидактичний матеріал  Плани, програми, моделі, дидактичний матеріал, конспекти занять	
<b>Республіка Кіпр</b>			
<b>Мовна політика</b> накреслення умов функціонування та розвитку мов, у тому числі й в освіті	50-ті рр. XX ст. – Колоніальний уряд (Велика Британія), уряд Кіпру  60-80-ті рр. XX ст. – уряд Республіки Кіпр  90-ті рр. XX ст. – Рада Європейського Союзу, Європарламент, Уряд Республіки Кіпру (Парламент)	Закони рішення, резолюції  Конституційні рішення, закони  Конституційні рішення, закони	<b>Соціальний контроль: відповідальні особи й спеціалісти в галузі навчання мов</b>
<b>Мовне планування</b> реалізація мовної політики шляхом застосування	50-ті рр. XX ст. – Міністерство освіти  60-80-ті рр. XX ст. –	Закони рішення, резолюції  Конституційні рішення,	

<p>конкретних заходів</p>	<p>Міністерство освіти і культури</p> <p>90-ті рр. XX ст. – Рада Міністрів Європейська Комісія</p> <p>Міністерство освіти</p> <p>Вищі навчальні заклади</p>	<p>закони рішення, резолюції</p> <p>Рекомендації, меморандуми, плани дій, доповіді до Ради Міністрів, до Європарламенту</p> <p>Законопроекти, Міністерські рішення, Президентські Укази</p> <p>Доповіді міністру Навчальні програми Curricula</p>	
<p><b>Планування мовних програм</b> Розробка й виготовлення засобів та інструментів для застосування заходів</p>	<p>Організації мовної освіти – відповідні факультети та відділення ВНЗ</p> <p>Організації з сертифікації знань з мови (відповідні центри при університетах)</p> <p>Спеціалісти в галузі методики навчання мов</p> <p>Викладачі мов</p>	<p>Програми мовної освіти/підготовки, навчально-методичні комплекси з мовних дисциплін</p> <p>Портфоліо (навчальний матеріал за рівнями володіння мовою), сертифікати</p> <p>Плани, програми, моделі, концепції мовної освіти, дидактичний матеріал</p> <p>Плани, програми, моделі, дидактичний матеріал, конспекти занять</p>	

Отже, у вітчизняній науці поняття «мовна освіта» невід’ємно пов’язане з поняттям «мовна політика». Мовна політика серйозним чином впливає на ставлення до тієї чи іншої мови, а також на особливості її навчання. Грецькі та кіпрські науковці, на ряду з названими, активно послуговуються й терміном «мовне



8. Προφίλη Ο. Γλωσσική πολιτική στην Ευρωπαϊκή Ένωση [Ελεκτρωννίη ρεσυρς] / Ο. Προφίλη. – Ρεжим δστυπυ : [http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema\\_c3/index.html](http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_c3/index.html).
9. Τοκατλίδου Β. Γλώσσα, επικοινωνία και γλωσσική εκπαίδευση / Β. Τοκατλίδου. – Αθήνα : Πατάκη, 2004. – 310 σ.
10. Χατζηγεωργίου Χ. Γλωσσική πολιτική του Υπυργείου Παιδείας Κύπρου. Αναλυτικά Προγράμματα για τις ξένες γλώσσες στο εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου : διπλωματική εργασία / Χ. Χατζηγεωργίου. – Κύπρος, 2011. – 88 σ.

УДК 371.881.1(045)

Л. С. Постоєва

#### ΟΠΡΑΒΛΙΝΝΣ ΒΙΣΣΙΜΙ ΠΕΔΑΓΟΓΙΧΝΙΜΙ ΝΑΒΧΑΛЬΝΙΜΙ ΖΑΚΛΑΔΑΜΙ ΟΚΡΑΪΝΙ Ο 20–30 ΡΟΚΑΧ ΧΧ ΣΤΟΛΙΤΤΣ

*У статті висвітлено історію становлення та розвитку системи управління вищою педагогічною освітою у 20–30-х роках ХХ століття; зазначено та проаналізовано основні події, що вплинули на освітні процеси того часу; охарактеризовано типи навчальних закладів, на базі яких здійснювалася відповідна підготовка вчителів протягом досліджуваного періоду.*

**Ключові слова:** *вища педагогічна освіта, типи навчальних закладів, управління освітою.*

*В статье освещается история становления и развития системы управления высшим педагогическим образованием в 20–30-х годах ХХ века; обозначены и проанализированы основные события, которые повлияли на образовательные процессы того времени; охарактеризованы типы учебных заведений, на базе которых осуществлялась соответствующая подготовка учителей на протяжении исследуемого периода.*

*Ключевые слова:* высшее педагогическое образование, типы учебных заведений, управление образованием.

Відродження і оновлення національної системи освіти неможливі без вивчення та урахування досвіду минулого. Пошук шляхів розвитку та управління вищою педагогічною освітою вимагає глибокого і всебічного вивчення досвіду історії підготовки професійних педагогічних кадрів в Україні, аналізу позитивного і негативного надбання з урахуванням політичних, освітніх і суспільних особливостей, що і зумовило *актуальність* нашого дослідження.

Тому ми вважаємо доцільним проаналізувати процес становлення і уніфікації освітньої системи України у 20–30-х роках минулого століття.

На основі аналізу науково-педагогічної літератури за даною тематикою зазначимо фундаментальні праці з теорії і практики радянської школи і педагогіки, в яких досліджувалось: історія вищої педагогічної освіти в Україні (В. Майборода); структура управління вищою освітою (С. Майборода); освітні перетворення в період національного відродження (М. Марчук); особливості освітніх процесів в Україні в період радянської влади (С. Сірополко); зміст і форми перепідготовки учителів у 20-ті роки ХХ століття (Т. Пахомова).

Національна педагогічна школа, як і вся система народної освіти формувалася в складних умовах класової боротьби, економічної і господарської розрухи. Відбувався процес демократизації життя вищої педагогічної школи, співробітництва частини професорсько-викладацького складу з новою владою, пошуків, теоретичних розробок і практичного втілення основних принципів діяльності педагогічних вузів нового типу [2].

У січні 1919 року було створено Народний комісаріат освіти (НКО). Для вирішення питань стосовно навчальних закладів організовувалась президія у складі Наркома освіти, заступників і секретаря комісії. Народний комісаріат освіти розпочав свою діяльність з підписання декрету «Про вступ до вищої школи», в якому зазначалося, що навчання у вузі доступно для всіх бажаючих [3]. Постановою Наркомосу від 11 березня 1919 року «Про реорганізацію управління



вищими навчальними закладами» керівництво науковою, науково-навчальною та освітньою діяльністю вищого навчального закладу покладалося на відповідні ради.

Серед основних документів, що регулювали освітній процес у вищих навчальних педагогічних закладах можна назвати декрет «Про народний комісаріат освіти» (1919 р.), «Схема освіти України» (серпень 1920 р.), «Тимчасове положення про вузи України» (жовтень 1922 р.), «Кодекс законів про народну освіту УСРР» (22 листопада 1922 р.), постанова «Про введення в дію Кодексу законів про народну освіту» (1922 р.), що визначила структуру, мету і завдання системи народної освіти в Україні, постанова Центрального виконавчого комітету «Про реорганізацію вузів і передачу їх у відання відповідних наркоматів» (1930 р.) [3].

Слід зазначити, що у червні 1920 року Наркомос видав інструкцію з основних питань життя і діяльності вищої школи, якою було передбачено перегляд навчальних планів і програм та запровадження нових курсів. Пропонувалося застосовувати нові методи навчання, поєднуючи лекційну систему з індивідуальними і груповими заняттями, вводилася триместрова система. Управління вузом у цілому зосереджувалося у руках комісара, який стежив за реалізацією декретів і розпоряджень, розв'язував усі питання стосовно організації роботи навчального закладу.

Навчальні плани складали факультетські комісії, які затверджувало правління інституту. Голови предметних комісій вносили конкретні пропозиції для поліпшення навчальних планів. Факультетські комісії координували методи викладання, визначали умови переведення студентів з курсу на курс, обговорювали кандидатури на посади викладачів, розглядали і затверджували кошториси факультету тощо. Вищим органом вузу і факультету були збори студентського і професорсько-викладацького складу.

Зауважимо, що студенти-випускники педвузів мали писати і після річного стажування в школі захищали дипломні роботи. У багатьох випадках дипломні

роботи захищалися через кілька років після закінчення теоретичного навчання, коли випускники набували власного педагогічного досвіду [2, с. 59–60].

У квітні 1927 року уряд України підписав постанову «Про обов'язкову службу студентів-стипендіатів вищих шкіл», згідно з якою випускник після закінчення вузу мав відпрацювати за фахом за кожний рік одержання стипендії.

В період з 1921 по 1928 рік в Україні було сформовано найважливіші компоненти системи підготовки національних учительських кадрів, розпочато процес їх інтеграції. У цей час удосконалюються форми і методи навчально-виховного процесу, формуються різні типи й мережа інститутів, комплектується постійний штат професорсько-викладацького складу. На основі аналізу архівних джерел доведено, що протягом 20-х років ХХ століття навчальні плани і програми професійно-педагогічних навчальних закладів відзначалися варіативністю. Згідно навчальних планів цього періоду весь зміст професійної підготовки майбутніх учителів шкіл здійснювався за трьома циклами: соціально-економічний, виробничий, педагогічний.

Для удосконалення процесу навчання було запроваджено наступні заходи: організація інструктивних конференцій, тобто курсів та екскурсій на виробничі підприємства; забезпечення газетами і журналами; відкриття пересувних бібліотечок із спеціально дібраним фондом [5].

Слід наголосити, що Київський, Харківський, Одеський, Кам'янець-Подільський університети, Ніжинський історико-філологічний інститут, Катеринославський, Глухівський, Вінницький, Миколаївський, Чернігівський, Житомирський, Херсонський педагогічні інститути було реорганізовано в інститути народної освіти (ІНО), учительські семінарії – у Вищі педагогічні курси. Як свідчать дані, учителів готували у 13 ІНО, вони були вищою педагогічною установою, що готували працівників освіти для всіх галузей освітньо-виховної роботи [2].

Згодом виявилось, що діючі інститути не спроможні були забезпечити школи потрібною кількістю вчителів. Через те було вирішено педагогічні технікуми та семінарії перетворити на трирічні курси, що мали стати культурно-педагогічними центрами підготовки та підвищення кваліфікації вчителів. Необхідно виділити той факт, що на структурні й змістові перетворення в системі вищої педагогічної освіти вплинули постанови та конференції уряду та Народного комісаріату освіти.

Пріоритетним напрямом розвитку вітчизняної історії педагогіки була національна ідея. Вона була настільки потужною, що навіть із встановленням більшовицького режиму нова влада запровадила політику українізації, що існувала до кінця 20-х років минулого століття. Зауважимо, що система спеціалізованої професійної підготовки вчителя була орієнтована на формування особистості педагога, наділеного знаннями, вміннями й навичками в галузі інтернаціонального виховання підростаючого покоління.

В 1923/24 навчальному році почалось планове скорочення мережі ВНЗ, тому у зазначений період базовою формою вищого навчального закладу вважались технікуми. У другій половині 20-х років більшість технікумів була перетворена на інститути, тому що саме інститути стають пріоритетною формою ВНЗ. Якщо до 1927 року денні робітничі факультети були основними постачальниками абітурієнтів до ВНЗ, то після 1927 року ця функція перейшла до професійних шкіл, які стали сполучною ланкою між середньою та вищою освітою [4].

З метою уніфікації педагогічної освіти України у відповідності з системою педагогічної освіти СРСР з серпня 1930 року вища педагогічна освіта почала забезпечуватися інститутами соціального виховання, інститутами професійної освіти, Українським інститутом лінгвістичної освіти, а середня – педагогічними та лінгвістичними технікумами. У результаті подальшої реорганізації системи педагогічної освіти, відбулася трансформація інститутів соціального виховання та

інститутів професійної освіти в педагогічні та учительські національні інститути [1].

В середині 30-х років ХХ ст. підготовка майбутніх фахівців для освітніх закладів забезпечувалася педагогічними технікумами (педагогічні кадри для дошкільних закладів і початкової школи), учительськими інститутами (педагоги для неповної середньої школи), педагогічними інститутами (педагоги для середньої школи) [1].

Як зазначає Л. Войналович, загальними тенденціями у змісті професійної освіти майбутніх фахівців для освітніх закладів були посилення уваги до методичної підготовки, досягнення оптимального співвідношення педагогічної теорії і практики, зміна освітніх пріоритетів з політехнізму на підготовку вузького спеціаліста з чітко визначеними профілями відповідно до фаху [1].

Узагальнюючи вищевикладене, можна стверджувати, що на початку 20-х років ХХ століття було започатковано систему професійної педагогічної освіти, що характеризувалася існуванням різноманітних закладів для підготовки вчительських кадрів та варіативністю навчальних планів. Провідними тенденціями 30-х років у структурі професійної освіти була уніфікація системи педагогічної освіти, звуження спеціалізації, посилення методичної підготовки.

### Література

1. Войналович Л. П. Підготовка вчителів для шкіл національних меншин в Україні (20-30-ті роки ХХ століття): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04. «Теорія та методика професійної освіти» / Л. П. Войналович. – Житомир, 2011. – 23 с.
2. Майборода В. К. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917-1985 рр.) / В. К. Майборода. – К. : Либідь, 1992. – 196 с.
3. Майборода С. В. Державне управління вищою освітою в Україні: структура, функції, тенденції розвитку (1917–1959рр.): автореф. дис. на здобуття наук.

ступеня докт. наук з державного управління: спец. 25.00.01. «Теорія та історія державного управління» / С В. Майборода. – К., 2002. – 39 с.

4. Марчук М. В. Освіта в Україні в роки національного відродження (1917–поч. 1930-х рр.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. іст. наук: спец. 07.00.01. «Історія України» / М. В. Марчук. – Івано-Франківськ, 2003. – 23 с.
5. Пахомова Т. Г. Зміст і управління перепідготовкою вчителів у 20-х роках ХХ століття [Електронний ресурс] / Т. Г. Пахомова. – Режим доступу: [oiporr.ed-sp.net/metod/593/593\\_1/doc](http://oiporr.ed-sp.net/metod/593/593_1/doc).

УДК 371.13 (045)

**В. Є. Ромашенко**

## **СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ ФІЛОЛОГІЇ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ**

*В статті проаналізована генеза розвитку поняття «бакалавр» з часів Середньовіччя до сьогодні. Розглянута система освіти України та запровадження ступеневої освіти. Висвітлено зміст освітньо-професійної програми підготовки бакалавра. Наведені спеціальні компетенції для бакалавріату.*

**Ключові слова:** *ступінь, бакалавр, університет, освітньо-кваліфікаційний рівень, компетенція, стандарт.*

*В статье проанализирован генезис развития понятия «бакалавр» со времен Средневековья до сегодняшних дней. Рассмотрена система образования Украины и внедрение ступенчатого образования. Раскрыто содержание образовательно-профессиональной программы подготовки бакалавра. Приведены специальные компетенции для бакалавриата.*

**Ключевые слова:** *степень, бакалавр, университет, образовательно-квалификационный уровень, компетенция, стандарт.*

Інтеграційні тенденції в освіті, інституціоналізовані Болонським процесом, до якого залучені більшість європейських країн, гармонізація номенклатури вчених ступенів (бакалавр, магістр, доктор), перехід до ступеневої підготовки фахівців України актуалізують необхідність аналізу історичного досвіду і сучасної освітньої практики формування освітньої інституції, яким є бакалавріат.

Предметом нашого дослідження є підготовка бакалаврів філології у системі університетської освіти.

Сучасні наукові розвідки скеровані на дослідження організаційно-педагогічних умов професійної підготовки майбутніх бакалаврів в Україні (Г. Головченко, Н. Ладогубець, Н. Ярощик); висвітлення зарубіжного досвіду підготовки бакалаврів у європейських країнах (І. Пасинкова), у США (Н. Бідюк, Н. Войнаровська), в Канаді (А. Герцик), у Великій Британії (О. Зубченко); формування інформативних компетентностей підготовки бакалаврів (В. Жукова, Д. Карпова, С. Лозицька). Предметом дослідження є також професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями (І. Соколова), теоретичні засади проектування професійно орієнтованої дидактичної системи підготовки бакалаврів (В. Стрельников), психологічні особливості бакалаврів у педагогічному процесі (Н. Ладогубець), формування професійних знань майбутніх кваліфікованих керівників засобами мультимедіа (Л. Шевченко). Проблеми науково-методичного забезпечення підготовки бакалаврів в системі університетської освіти розглядалися Т. Корнішевою, особливості застосування інформаційно комунікаційних технологій у підготовці бакалаврів гуманітарних наук в університетах було висвітлено в роботі В. Корнієнко (2007). Проблемами підготовки бакалаврів філології займалися українські та російські вчені на рівні кандидатських дисертацій: «Професійно-орієнтована підготовка бакалаврів філології до застосування комп'ютерних засобів навчання» (Л. Тітова, 2009), «Підготовка майбутнього вчителя-філолога до використання інформаційних технологій» (О. Суховірський, 2005), «Підготовка бакалаврів філології до використання аудіовізуальних та комп'ютерних технологій навчання» (О. Трофимов, 2002).

Однак, на сьогодні не було проведено комплексних досліджень генези підготовки бакалаврів філології у системі університетської освіти, тому мета нашого дослідження скерована на висвітлення історичного досвіду і сучасної освітньої практики підготовки майбутніх фахівців у галузі філологічних наук на освітньо-кваліфікаційному рівні бакалавра.

У контексті дослідження проблеми вважаємо за доцільне проаналізувати поняття «бакалавр». Виклад основного поняття дає можливість усвідомити, яким має бути статус бакалавра у сучасній системі неперервної професійної освіти. Словниковий аналіз поняття свідчить про його полісемантичність і полемічність з точки зору змістовного наповнення.

Немає однозначної відповіді щодо походження поняття «бакалавр» (лат. *bacalaureus*, італ. *baccalare*, фр. *bachelior*, англ. *bachelor*). Одні дослідники вважають, що це поняття походить від латинського *bacca laurea* («Лаврова гілка»), «увінчаний лаврами», тобто «відзначений», інші – від *baculus* («кий», «палиця»). Деякі науковці схиляються до думки, що термін «бакалавр» утворено від слова кельтського походження *baccalarius* – «старший студент, клерк, землероб-орендар». На думку Ш. Дюканжа, «бакалавр» походить від лат. *baccalarius* (*baccalaria* – маєток), цим словом в ранньому середньовіччі називали дітей колонов, що не одружилися. Потім слово з'явилося у середовищі середньовічного лицарства і означало зброєносця шляхетного роду, що самостійно домогся звання дрібнопомісного дворянина (*bas cavalier*). Надалі назва бакалавр уживалося по відношенню до дрібномаєтних дворян, які ходили в ополчення без васалів. Пізніше в міських ремісничих цехах бакалаврами почали називати підмайстрів, що ще не стали майстрами. З'явився також термін «церковний бакалавр» по відношенню до церковнослужителів, які не прийняли сану [10].

Вперше про присвоєння ступеню бакалавра студентам по закінченні навчального етапу вищої освіти згадується в каноні Паризького університету в 1215 році. У першій половині XIII ст. в *Licentia docendi* у зв'язку із запровадженням цього академічного титулу папою Георгієм IX для слухачів теологічного факультету Паризького університету, що оволоділи відповідними

програмними вимогами, вирізнялися в дискусіях під час великого посту (т. зв. *determination*) були визнані здатними до викладання (під керівництвом магістрів) «нижчих дисциплін». Окремих з них допускали до викладання «складніших» дисциплін, проте бакалаврів не приймали в члени корпорації докторів та магістрів. З часом титул бакалавра як нижчий науковий ступінь почали присвоювати на всіх чотирьох факультетах середньовічних університетів, але найчастіше на філософському. Згодою термін «бакалавр» розповсюдився на всі факультети західноєвропейських університетів та означав першу ступінь, яка давалась студентам після закінчення вивчення курсу наук [6].

У XVIII столітті, з розвитком мережі університетів у Європі, вимоги до бакалаврів вже дещо відрізнялися. Було введено вікові обмеження, диференційовано підходи щодо наукових галузей. Спочатку у французьких університетах юнак, що допускався до екзаменів на здобуття ступеня бакалавра, повинен був мати не менше 16 років, згодом в окремих університетах вікові «планки» дещо змінилися. Наприклад, у Паризькому університеті до іспитів на ступінь бакалавра мистецтв допускали юнаків лише після досягнення ними 20-річного віку і за умови, що вони 5 років навчалися мистецтвам, два роки відвідували публічні диспути і хоча б один раз «захищали софізм». Після такого випробування юнак здобував ступінь *d.es letters* (у галузі філософії і історії) або *d.es sciences* (у галузі математики). Для того, щоб стати бакалавром природничих, правничих, медичних та теологічних наук, потрібно було спочатку здобути титул бакалавра мистецтв (*bachelier es letters*). У Швейцарії, де університетська освіта виникла дещо пізніше (1460 р.), титул бакалавра стали надавати студентам старших курсів [6].

У XIII–XIV ст. у Паризькому та інших університетах вводяться ступені магістра та ліценціата, що дещо знижує «вагу» бакалавра. З часом його стали присвоювати вже випускникам середніх шкіл, 6–7 класів ліцеїв та коледжів, що успішно склали спеціальні екзамени і отримали право вступу до університету. У відкритому в 1364 р. й найтісніше зв'язаному з Україною Краківському університеті професорсько-викладацький склад ділився на кандидатів першого і другого розрядів, бакалаврів, ліценціатів і магістрів мистецтв, що згодом



отримували ступінь доктора [7].

Присвоєння наукових ступенів у кожній країні супроводжувалося відповідними формальностями і підпорядковувалось певним традиціям. В британських університетах були відсутні єдині вимоги до академічних студентів. Тут кожен університет керувався власними вимогами щодо присвоєння ступенів. Присвоєний в одному університеті титул бакалавра міг бути визнаний в іншому за ступінь магістра, і навпаки. На філософському факультеті Краківського університету випускника допускали до іспиту на ступінь бакалавра після виконання ним навчальної програми і за наявності позитивного відгуку про його поведінку. Екзамен мав форму диспуту, проходив у присутності деканату та віце-канцлера, за участю усіх магістрів, що виступали опонентами. Декан визначав час прийняття екзаменованих до корпорацій бакалаврів. Ознакою бакалавра тут був перстень і круглий комір (*sarra gunda*) на тозі.

Перша модель вітчизняної підготовки бакалаврів філології належить Львівському університету (1661р.). Навчання проводилося за програмами єзуїтських шкіл і завершувалося отриманням наукових ступенів – ліценціата, бакалавра, магістра, доктора наук. Випускники Львівського університету викладали в європейських і російських університетах. У Львівському університеті (середина XVIII–середина XIX століття) починає формуватися українська науково-педагогічна школа [1].

Згодом почесні місця у науковому житті України посідають Києво-Могилянська академія (1700 р.) та Харківський національний університет ім. В. Каразіна (1804 р.).

Сучасне тлумачення поняття «бакалавр» – початковий вчений ступінь у ряді країн, базова вища освіта.

Болонський процес – це розроблення і прийняття для Зони Європейської вищої освіти системи сумісних кваліфікацій, що легко порівнюються, опис яких повинен здійснюватись щодо роботи, рівня, навчального результату, компетентності та профілю.

Головна мета цього процесу – консолідація зусиль наукової та освітянської громадськості й урядів країн Європи для істотного підвищення конкурентоспроможності європейської системи науки і вищої освіти у світовому вимірі, а також для підвищення ролі цієї системи в суспільних перетвореннях. 19 червня 1999 року був створений документ під назвою «Болонська декларація». Цим актом країни-учасниці узгодили спільні вимоги, критерії та стандарти національних систем вищої освіти і домовилися про створення єдиного європейського освітнього та наукового простору до 2010 року. У межах цього простору мають діяти єдині вимоги до визнання дипломів про освіту, працевлаштування та мобільності громадян, що істотно підвищить конкурентоспроможність європейського ринку праці й освітніх послуг. Власне, цим документом було задекларовано прийняття загальної системи порівняльних освітньо-кваліфікаційних рівнів, зокрема через затвердження додатка до диплома; запровадження в усіх країнах двох циклів навчання за формулою 3 + 2, при цьому перший, бакалаврський цикл має тривати не менше трьох років, а другий, магістерський – не менше двох років, і вони мають сприйматися на європейському ринку праці якраз як освітні і кваліфікаційні рівні; створення систем кредитів відповідно до європейської системи трансферу оцінок, включно з постійним навчанням; сприяння європейській співпраці щодо забезпечення якості освіти, розробка порівняльних критеріїв і методів оцінки якості; усунення перешкод на шляху мобільності студентів і викладачів у межах визначеного простору [9].

Нова історія бакалаврату розпочинається у незалежній Україні, коли у другій половині 90-х років минулого століття у вищих навчальних закладах розпочинають запроваджувати ступеневу освіту. Багатоступенева система вищої освіти України, була запроваджена законами України «Про освіту», «Про вищу освіту» і відповідними нормативними документами Кабінету Міністрів та МОН. У Постанові «Про затвердження положення про освітньо-кваліфікаційні рівні» (1998) зазначено, що бакалавр – це освітньо-кваліфікаційний рівень фахівця, який на основі повної загальної середньої освіти здобув поглиблену загальнокультурну підготовку, фундаментальні та професійно-орієнтовані уміння та знання щодо узагальненого об'єкта праці і здатний вирішувати типові професійні завдання,

передбачені для відповідних посад, у певній галузі народного господарства. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра забезпечує одночасне здобуття базової вищої освіти за напрямом підготовки та кваліфікації бакалавра на базі повної загальної середньої освіти. Зазначена програма підготовки бакалавра складається із загальних фундаментальних, гуманітарних та соціально-економічних дисциплін, спеціальних дисциплін відповідного напрямку підготовки, а також з різних видів практичної підготовки [5].

Нині першочерговим завданням української вищої освіти є якнайшвидша адаптація до єдиних європейських освітніх критеріїв і стандартів[8]. Так, у статті 8 Закону України «Про вищу освіту» (2002) [4] зазначено: бакалавр – рівень вищої освіти особи, яка здобула базову вищу освіту та кваліфікацію, достатню для виконання окремих завдань та обов'язків (робіт) певного рівня професійної діяльності. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра реалізується вищими навчальними закладами II–IV рівнів акредитації. Нормативний термін навчання визначається програмою, але не може перевищувати чотирьох років. Особи, які успішно пройшли державну атестацію, отримують документи встановленого зразка про здобуття базової вищої освіти за відповідним напрямом підготовки та кваліфікації бакалавра.

Але підготовка студентів за освітньо-кваліфікаційним рівнем «Бакалавр» в Україні дещо відрізняється від підготовки бакалаврів в Європі. На ОКР «Бакалавр» в країнах Європи навчаються протягом 3 років (6 семестрів). Протягом тижня бакалаври в європейських країнах мають навантаження лише в 20–28 академічних годин, що у порівнянні з Україною дуже мало. В Україні бакалаври мають 30–38 годин учбового навантаження на тиждень. Протягом років навчання бакалавр філології в Європі готується до наступних видів професійної діяльності: виробничо-прикладна, науково-дослідницька, проектна та організаційно-управлінська. Бакалавр філології повинен вміти вирішувати наступні задачі: застосування теоретичних і практичних знань в галузі вітчизняної філології та інших гуманітарних наук для особистих наукових досліджень; збір наукової інформації, підготовка анотацій, написання рефератів і бібліографій, підготовка

презентацій; участь у складанні словників, енциклопедій; здатність використовувати в пізнавальній і професійній діяльності базові знання в галузі гуманітарних, соціальних та економічних наук та багато інших.

Наведемо тут спеціальні компетенції для бакалавріату як першого наукового ступеня в Україні: здатність демонструвати знання основ та історії дисципліни; здатність логічно і послідовно викладати засвоєні знання; здатність чіткого осмислення нової інформації та давати її тлумачення; здатність розуміти і використовувати методи критичного аналізу і розвитку теорій; здатність правильно використовувати методи і техніку дисципліни; здатність оцінювати якість досліджень у певній предметній галузі; здатність розуміти результати спостережень та експериментальних способів перевірки наукових теорій; уміння демонструвати розуміння загальної структури дисципліни і зв'язок між її розділами [9].

Постановою Кабінету міністрів за №1719 (2006) було затверджено новий Перелік напрямів, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра. Для освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра визначено 17 узагальнених напрямів. 26 травня 2010 року Постановою Кабінету міністрів за №365 (2010) були внесені зміни до цього Переліку.

Аналіз нормативних документів дозволив нам з'ясувати, що протягом 10 років (1997–2007рр.) положення ОКР «Бакалавр» на освітньому рівні дещо змінювалась. Згідно Постанови №507 Кабінету Міністрів України від 24.05.1997 р. «Про перелік напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями» підготовка бакалаврів здійснювалась за 75 напрямками, що склали 336 спеціальностей. У 2006 р. (Постанова КМУ №1719 від 13.12.2006 р.) були внесені наступні зміни до Переліку напрямків: кількість напрямків зменшилась до 48, а спеціальностей, за якими навчають на ОКР «Бакалавр» зменшилось до 40.

В контексті нашого дослідження ми вважаємо за потрібне дослідити положення бакалаврів філології на сучасному освітньому просторі. За результатами опрацювання діючих нормативних документів нами було

встановлено, що підготовка майбутніх вчителів-філологів на ОКР «Бакалавр» у вищих навчальних закладах здійснюється за галузями знань 0101 «педагогічна освіта» та 0203 «гуманітарні науки», за напрямками «освіта», «філологія», спеціальностями «українська мова та література», «мова та література (із зазначенням мови)» [11].

Дуже цікавим є той факт, що істотно зросла кількість ВНЗ, де навчають бакалаврів філології. В період з 2008 по 2010 рік кількість ВНЗ збільшилась з 77 до 129. На сьогодні 39% ВНЗ України готують бакалаврів філології.

В статті висвітлений історичний досвід і сучасна освітня практика підготовки майбутніх фахівців у галузі філологічних наук на освітньо-кваліфікаційному рівні бакалавра. Проаналізовано поняття «бакалавр». Прослідкована генеза розвитку поняття «бакалавр», як першої освітньої ступені.

Предметом подальших наших розвідок вважаємо проведення аналізу інформації щодо діяльності ВНЗ, в яких сьогоднішній день готують бакалаврів філології та скласти регіональну представленість.

### Література

1. Залізник Л. Л. Первинна історія України: Навчальний посібник / Л. Л. Залізник. – К., 1999. – С. 239–240.
2. Ладыжец Н. С. Университетское образование: идеалы, цели, ценностные ориентации / Н. С. Ладыжец. – Ижевск : Удмурт. ун-т, 1992. – 237 с.
3. Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту): Постанова Кабінету Міністрів України від 20 січня 1998 р. № 65: (Із змін., внесеними згідно з Постановами Кабінету Міністрів від 23.04.99 р. № 667 і від 13.08.99 р. № 1482). // Законодавчі та нормативні акти про освіту в Україні / Укл. В. Г. Небабін. – К., 2000. – Т. 11. – С. 253.
4. Про вищу освіту: Закон України від 17.01.2002 р. № 2984-III // Голос України. – 2002. – № 43 (2794) (5 бер.). – С. 8–13.
5. Сисоєва С. О. Проблеми неперервної професійної освіти: тезаурус наукового дослідження: наук. видання / С. О. Сисоєва, І. В. Соколова / АПН України. Ін-т

- педагогічної освіти і освіти дорослих, МОН. Маріупольський держ. гуманітарний ун-т. – Київ – Маріуполь: 2010. – С. 122
6. Суворов Н. Средневековые университеты / Н. Суворов. – М., 1998. – 206 с.
  7. Иванов А. Е. Ученые степени в Российской империи XVIII века / А. Е. Иванов. – М., 1994. – 268 с.
  8. Олійник В. Нові технології опанування знань [Електронний ресурс] / В. Олійник – Режим доступу: [http://www.kmu.gov.ua/control/publish/article?art\\_id=46398226](http://www.kmu.gov.ua/control/publish/article?art_id=46398226)
  9. Офіційний сайт Міністерства освіти і науки України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/education/higher/bolon/0/>
  10. Православна енциклопедія [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.colecta.ru/printword.php?text>
  11. Соколова І. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями: монографія / І. В. Соколова. – Маріуполь – Дніпропетровськ: АРТ-ПРЕС, 2008. – 399 с.

УДК 351.851:32.019

С. А. Гіріна

### СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ДЕРЖАВНО-ГРОМАДСЬКОГО УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ В УКРАЇНІ В 1917–1920 РОКАХ

*У статті охарактеризовано суспільно-політичні та педагогічні процеси реформування управління освітою в Україні. Проаналізовано системи управління, які діяли в Україні в 1917–1920 рр., виявлено загальні тенденції та характерні особливості цього процесу.*

**Ключові слова:** *реформування освіти, система управління, Українська Народна Республіка, органи управління, Міністерство народної освіти, педагогічна освіта.*

*В статье характеризуются общественно-политические и педагогические процессы реформирования управления образованием в Украине. Проанализированы системы управления, которые действовали в Украине в 1917–1920 гг., раскрыты общие тенденции и характерные особенности этого процесса.*

**Ключевые слова:** реформирование образования, система управления, Украинская Народная Республика, органы управления, Министерство народного образования.

Період 1917–1920 рр. сучасні науковці розглядають як один із найскладніших в історії України. Він позначений злетом національної самосвідомості, відновленням після майже двохсотлітньої перерви української державності, військовими подіями, розшаруванням суспільства, установленням більшовицької влади. Усі ці чинники справляли безпосередній вплив на освітню галузь, на визначення засад управління нею.

Саме цей період за наповненістю соціально-історичними подіями є найбільш близьким до сучасності. Сучасний етап українського державотворення та період Української Народної Республіки характеризуються такими спільними рисами, як: протистояння різних політичних сил, становлення народної влади, романтизм нової політичної еліти, широка варіативність у вирішенні культурно-освітніх питань тощо.

З огляду на зазначене вище, вивчення й творче використання позитивного досвіду державно-громадського управління освітою 1917–1920 рр. постає вагомим чинником прийняття ефективних управлінських рішень на державному рівні з урахуванням методологічних вимог історичної науки, чинником удосконалення системи державно-громадського управління освітою в сучасних умовах.

Аналізуючи діяльність освітніх систем, процесів їх реформування в історичному ракурсі, порівнюючи з сучасними підходами до реформування управління освітою, можна помітити взаємозв'язок теоретичних розробок з практичною схемою організації діяльності системи управління освітою. Історичний підхід дає змогу глибше зрозуміти закономірності становлення системи управління

в минулому й на сучасному етапі, а також визначити напрями його подальшого вдосконалення. Після 1917 р. питання реформування системи управління освітою в Україні частково висвітлювалось у контексті більш загальних історико-педагогічних досліджень у працях А. Зільберштейна, В. Ястржебського, Я. Ряппо, Г. Гринька, М. Іванова, Я. Звігальського, С. Постернака, М. Грищенка, Д. Павлова, Г. Захаревича, Г. Терещенко, М. Пузанова, А. Веселова.

Вітчизняна наука з державного управління також не залишає поза увагою проблематику історичного розвитку реформування системи управління в Україні. Різні аспекти цієї теми відобразили у своїх працях І. Бураковський, Л. Гаєвська, Л. Грицаєнко, В. Немцов, К. Корсак, В. Юшин, І. Лікарчук, В. Луговий, М. Кондаков, В. Трощинський, В. Ситнік та інші.

Однак, до цього часу в науковій літературі не достатньо висвітлено питання реформування державно-громадського управління освітою періоду Української Народної Республіки, тому вони потребують додаткового висвітлення.

Метою статті є дослідити підґрунтя й розкрити тенденції становлення та розвитку державно-громадського управління освітою в Україні у часи національно-демократичної революції.

Система управління освітою є необхідною умовою функціонування українського суспільства. Зміна цієї системи як найважливішої сфери суспільної практики у кожному конкретному історичному випадку детермінується реальними потребами й можливостями суспільства, особливостями його соціальної організації, цілями та завданнями [4]. На формування цієї системи справляли значний вплив визначні політичні події 1917 р., які обумовлювали прийняття відповідних державно-управлінських рішень. З іншого боку, становлення державно-громадського управління освітою в Українській Народній Республіці відбувалося в умовах впливу позитивного досвіду громадського управління освітою, що склався у царській Росії, відображало прагнення широких верств населення брати активну участь у державотворенні. Тому в основу діяльності нового центрального освітнього органу – Генерального секретаріату освіти – покладалася принцип децентралізації управління загальною середньою освітою. На відміну від управлінських структур, що створювалися в наступні роки, основним



змістом діяльності керівного органу освіти визначалося не адміністрування, а об'єднання зусиль усіх національних культурно-просвітніх інституцій Української Народної Республіки в справі розбудови освіти.

За часів Центральної Ради з ініціативи керівництва Генерального секретаріату освіти (згодом Міністерства народної освіти) розроблялися й запроваджувалися основні принципи державно-громадського управління загальною середньою освітою. Це виявлялося в затвердженні колегіального складу органів управління на всіх рівнях його реалізації, надання земському й міському самоврядуванню широких прав щодо відкриття та завідування навчальними закладами, розширення повноважень педагогічних рад, надання школам автономії [1, с. 21].

Зміна принципів організації діяльності системи освіти та її управління стала закономірною тому, що підґрунтям розвитку освіти були нові закони щодо управління системою освіти, які проголошували демократизм, колегіальність у вирішенні важливих освітянських питань [2]. Генеральний секретаріат освіти та Генеральна рада вбачали основним своїм завданням об'єднання «діяльності всіх національних культурно-просвітницьких інституцій Української Народної Республіки». До таких інституцій належали губернські, повітові, міські ради освіти, які, крім окремих національностей, охоплювали й міжнаціональний рівень. На них покладались відповідні повноваження: здійснення розподілу між повітовими земствами асигнованих губернiальним земством коштів на народну освіту у випадках, коли асигнування не має певного призначення; розгляд прохань повітових і міських рад освіти; завідування середніми школами, що передаватимуться відповідними українськими секретарствами; призначення допомоги вчителям із губернських коштів; розгляд скарг на повітові ради освіти з правом запропонувати перегляд справи і взагалі вирішення непорозумінь в управлінні шкільними справами губернії; зібрання і розроблення статистичних даних для губернiальної Ради Освіти по Інструкції Генерального Секретарства; підтримання двосторонній зв'язків з губернiальною Радою Освіти; упорядкування

музеїв, бібліотек, народних розваг тощо і піклування про розвиток національної освіти в губернії [7].

Величезну роль у процесі становлення державно-громадського управління освітою відігравали Українська шкільна рада та Товариство шкільної освіти. Саме зазначеним органам належить ініціатива проведення та організація Всеукраїнських учительських з'їздів. Вони стали дійсно вагомим подієм в житті українського вчительства і громадянства, оскільки на них вперше підіймалися і обговорювалися найважливіші проблеми рідної школи, визначалися головні напрями реформування освіти в Україні.

Підготовку першого Всеукраїнського вчительського з'їзду (5–6 квітня 1917 р.) забезпечило Товариство шкільної освіти. В той час товариство підпорядковувалось Генеральному секретаріатові освіти, який очолював І. Стешенко. Воно було координуючим центром у реформуванні школи та вирішенні організаційних проблем її українізації. У прийнятій резолюції першого Всеукраїнського учительського з'їзду зазначалось, що українське вчительство необхідно об'єднувати у спілки, воно повинно взяти участь у відродженні України та в будівництві нового життя.

Взагалі на з'їзді було прийнято вісім резолюцій, які мали відношення до організаційних питань роботи Всеукраїнської учительської спілки, а саме – матеріального становища, прав учителів, їх освіти, шкільного управління тощо. Таким чином, до початку 1917–1918 н.р. відбулось організаційне становлення Всеукраїнської учительської спілки (ВУС). Значення відродження професійної організації учителів для справи українізації школи було непересічним. Всеукраїнська учительська спілка стала головним та ідейним підґрунтям у перебудові всієї системи освіти. Для розвитку української науки та її перспективи велике значення мала підтримка з'їздом ідеї Українського наукового товариства про заснування Української академії наук в м. Києві.

На другому Всеукраїнському з'їзді (10–12 серпня 1917 р.) делегати продовжували розглядати й поглиблювати головні питання, порушені на першому Всеукраїнському учительському з'їзді. Якщо на першому з'їзді було покладено початок розробці плану єдиної школи на Україні, то в жовтні 1917 року журнал

«Вільна українська школа» повідомляв про проект єдиної школи, який виробила спеціальна комісія Товариства шкільної освіти в Києві у складі І. Стешенка, П. Холодного, О. Музиченка та ін. Другий Всеукраїнський учительський з'їзд ухвалив цей проект і доручив Секретаріатові народної освіти детально розробити план управління єдиною школою.

Значущою для розвитку державного управління освітою була постанова з'їзду про введення посад губернських і повітових комісарів для зв'язку Генерального секретаріату народної освіти з місцями. Комісари повинні були очолити справу управління освітою в своєму районі. Їх призначав Секретаріат освіти, або затверджував по узгодженню зі шкільними радами.

У період Гетьманату (квітень–грудень 1918 р.) органи державно-громадського управління освітою зазнали значних втрат: було скасовано виборні повітові ради й створено нові під пильним контролем Міністерства внутрішніх справ. До завідування загальною середньою освітою почали повертати колишніх шкільних інспекторів.

У грудні 1918 р. було поновлено Українську Народну Республіку на чолі з Директорією – колегіальним органом. На противагу гетьманській централізації курс знову береться на децентралізацію управління освітою. Управлінські повноваження у сфері освіти в цей період було передано до місцевих органів у складі представників територіального самоврядування, учительських спілок і комісара народної освіти. Відбувається відродження шкільних рад, що засновувалися при земствах, тобто спостерігається курс на державно-громадське управління загальною середньою освітою, що реалізовувалося за допомогою поєднання самоврядних засад із державницькими (представники земств і комісар освіти). При Міністерстві освіти створюється Головна шкільна рада, на яку покладаються функції дорадчого органу.

Значна увага приділялась діяльності органів управління освітніми закладами для інших національностей. Переконливим доказом цього є функціонування національних рад освіти, які завідували справами освіти кожної національності.

Становлення системи управління освітою ґрунтувалося на законодавчих актах незалежної України і тому нові форми й методи управління при вирішенні

важливих питань управління освіти знайшли своє відображення у колегіальному, зваженому підході до думок, висловлених фахівцями, вченими, управлінцями. Про це свідчать рішення Всеукраїнського професійного з'їзду 1917 р. Навіть у скрутний час економічної та політичної нестабільності у 1918 р. була розроблена ціла низка законів, що стосувалися реформування та розвитку освітньої галузі та управління нею.

Діяльність центральних та місцевих органів управління спрямовувалася насамперед на розширення мережі закладів освіти, а саме на реорганізацію навчальних закладів та утворення чіткої системи управління, що давало змогу оперативно вирішувати організаційні питання, створювати необхідні умови для відкриття нових навчальних закладів. У свою чергу зміна напрямку розвитку освіти вимагала реформування в управлінській системі. Як стверджує В. Купрійчук, в управлінні існувала чітко визначена тенденція – керуватись принципами демократизму, децентралізму і національно-персональної автономії, оголошеної третім Універсалом УНР. Відповідно до зазначених принципів головна мета діяльності органів управління освітньої системи зводилась до трьох напрямів: забезпечення професійної компетенції керівництва; організація внутрішнього самоконтролю навчальних закладів; всіляке сприяння демократизації освітньої системи; відмови від монополізму державної школи; забезпечення єдності та безперервності процесу освіти [4].

На державні органи управління покладалися обов'язки створити належні умови для реформування системи освіти, стимулювання діяльності викладачів та учнів, забезпечення їм необхідних умов для нормальної діяльності, раціональне планування мережі навчальних закладів, регулювання витрат на освіту, прогнозування чисельності підготовки фахівців виходячи з потреб суспільства, визначення головних напрямів галузевої освіти з урахуванням регіональних особливостей [9].

У контексті сучасних новацій у галузі управління освітою заслуговують на увагу розробки генерального секретаріату освіти щодо розширення повноважень педагогічних рад і автономії шкіл. До складу педагогічної ради – керівного органу освітнього закладу – мали входити всі вчителі, лікарі та два представники місцевої

національної ради управління освітою. Однак інститут комісарів практично не встиг утвердитися через встановлення радянської влади, яка сформувала нову структуру управління освітою, що суттєво різнилася від запропонованої І. Стешенком – першим міністром освіти громадсько-державної моделі.

Залишилися не реалізованими й реформаторські ідеї І. Огієнка, який обійняв цю посаду наприкінці грудня 1918 р., спрямовані на створення оригінальної системи державно-громадського управління освітою. Її сутність полягала в реалізації запропонованого його попередниками принципу децентралізації, але дещо звужувала демократичні засади та ідею «національно-персональної автономії». Основний центр ваги переміщувався на утворення постійно діючих невеликих управлінських структурно-шкільних управ – колегіальних органів, до складу яких входили б представники місцевих органів влади, призначені освітні комісари та обрані представники вчительства.

Як зазначає І. Лікарчук, це було «безперечно, розумним рішенням, оскільки введення до складу шкільних управ представників земств міцно зв'язувало освіту й управлінські структури з органами місцевого самоврядування; призначення головами управ комісарів, наставлених Міністерством народної освіти, давало можливість останньому постійно контролювати діяльність органів управління, а обрання членами управ представників «організованого вчительства» символічно поєднувало управлінські структури з учительськими масами» [5].

Однак радянська влада по-іншому розглядала можливості вирішення управлінських питань у галузі освіти. Керівна роль покладалася на волосні, повітові, міські й губернські відділи народної освіти, які являли собою спеціальні підрозділи виконавчих комітетів Рад селянських, робітничих і червоноармійських депутатів. Кожний виконком обирав зі свого складу одного або кількох членів колегії відповідного відділу освіти й доручав їм організувати весь відділ цілком персонально, без будь-якого представництва. Всі відділи освіти організовувалися за тією самою схемою, що й Наркомос (Народний Комісаріат Освіти), який став на чолі всієї справи освіти [6].

10 травня 1919 р. було підписано постанову «Про вибори шкільних працівників». У відповідності до зазначеного документу в закладах освіти ліквідовувалися посади директорів, інспекторів та завідуючих. Замість цього вводилися посади голови педагогічної Ради, голови та секретаря, які обиралися педагогічною Радою розширеного складу. Такі заходи мали чітку політичну спрямованість: вони мали на меті усунути від управління старі кадри, які не влаштували нову владу. На цей же час припадає затвердження нормативних актів, які регламентували діяльність органів управління освітою. Серед найбільш вагомих слід назвати постанову «Про середню школу», «Положення про місцеві Органи Народної Освіти», «Інструкцію про організації Губерніального відділу народної освіти» тощо [3].

На формування системи управління освітою значний вплив справляли державно-управлінські рішення, які у 1917–1920 рр. знайшли свій вияв у впровадженні навчальних програм, статутів, положень, методичних матеріалів стосовно діяльності закладів освіти, що сприяли розвитку освіти в Україні. У сучасних умовах вплив державного управління на розвиток системи освіти значно зростає, і використання вітчизняного історичного досвіду стосовно державно-управлінських рішень у практичній площині реформування галузі освіти в Україні слугує підґрунтям для розробки сучасних технологій взаємодії системи державного управління освітою з громадським.

#### Література

1. Гаєвська Л. А. Розвиток державно-громадського управління загальною середньою освітою в Україні (друга половина XIX – початок XX століття): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра наук з державного управління: спец. 25.00.01 «Теорія та історія державного управління» / Л. А. Гаєвська. – Київ, 2010. – 39 с.
2. Гринько Г. Друга Всеукраїнська нарада по освіті / Г. Гринько // Вісник Народного Комісаріату освіти. – 1920. – Ч. 2–5. – С. 1–5.
3. Збірник декретів, постанов, наказів, розпоряджень по Народному Комісаріату Освіти УСРР. – Х., 1920. – 120 с.

4. Купрійчук В. М. Реформування системи управління освітою в Україні в 1917–1920 роках [Електронний ресурс] / В. М. Купрійчук. – Режим доступу : <http://www.academy.gov.ua/ej/ej13/txts/Kupriychuk.pdf>. – Назва з екрану.
5. Лікарчук І. Міністри освіти України : у 2 т. / І. Лікарчук. – К., 2002. – Т. 1. (1917–1943 pp.). – 156 с.
6. Постернак С. Із історії освітнього руху на Україні за часи революції 1917–1920 pp. / С. Постернак. – К., 2012. – 260 с.
7. Скрипник М. Основні засади єдиної системи / М. Скрипник. – Х. : ДВУ, 1928. – 73 с.
8. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України). – Ф. 166, оп. 2, спр. 322.
9. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України). – Ф. 166, оп. 2, спр. 52

УДК 373.21(47)

А. Л. Семенова

**РОЛЬ ГРОМАДСЬКОСТІ В СТАНОВЛЕННІ ТА РОЗВИТКУ  
СИСТЕМИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ  
(ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)**

*У статті розкрито роль земств та громадських організацій у розбудові системи дошкільної освіти в Україні у другій половині ХІХ – на початку ХХ ст. Висвітлюється сутність їх діяльності у контексті фінансування та організаційної підтримки дошкільних освітніх закладів.*

**Ключові слова:** педагогічні товариства, земства, управління дошкільною освітою, дитяча соціальна опіка, просвітницька діяльність.

*В статье раскрыта роль земств и общественных организаций в развитии системы дошкольного образования в Украине во второй половине XIX – начале XX в. Освещается сущность их деятельности в контексте финансирования и организационной поддержки дошкольных образовательных учреждений.*

**Ключевые слова:** педагогические общества, земства, управления дошкольным образованием, детская социальная опека, просветительская деятельность.

На сучасному етапі творення незалежної української держави з усією гостротою постають не тільки соціально-економічні, але й культурно-освітні та морально-ціннісні проблеми. Серед них надзвичайної актуальності набувають питання дошкільного виховання як початкової ланки системи освіти, від якої залежить майбутнє держави, перспективи її подальшого розвитку. Не випадково ці питання відбито в Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»), Законі України «Про дошкільну освіту», Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті.

Разом із тим, сьогодні, кризові явища в економічній та духовній сферах життя негативно позначилися на практиці виховання молодого покоління. Так, знищення мережі дошкільних установ, зменшення обсягів їх державного фінансування, погіршення умов роботи працівників дошкільної освіти, зниження престижу професії вихователя, що призводить до постійного відпливу кваліфікованих кадрів в інші сфери діяльності, потребують пошуку шляхів реформування дошкільної освіти на нових наукових засадах.

Розв'язанню зазначених проблем сприятиме використання творчих ідей і досягнень прогресивної інтелігенції й громадсько-педагогічних об'єднань минулого за умови їх об'єктивної оцінки та неупередженого аналізу. У цьому плані особливий інтерес становить період другої половини XIX–початку XX ст., звернення до якого пояснюється тим, що саме на цей час припадає інтенсивний пошук прогресивною вітчизняною громадськістю шляхів започаткування і розвитку дошкільних установ, розробки оригінальних теоретико-методичних засад їх організації та функціонування.

Осмислення участі прогресивної інтелігенції в розбудові системи дошкільної освіти в дореволюційні часи відбулося на початку 90-х рр. XX ст. Саме в цей час



з'являються праці Л. Вовк, С. Золотухіної, Н. Побірченко, О. Попової, О. Сухомлинської, М. Стельмаховича, Н. Якушко та інших, у яких певною мірою відбито різні напрями діяльності видатних вітчизняних педагогів, громадських організацій і педагогічних об'єднань, котрі займалися проблемами виховання дітей у цілому й дошкільного віку зокрема, оглядово висвітлено історію приватних та народних дитячих садків, ясел, притулків; наведено дані про пожертвування приватними особами коштів на їх заснування та діяльність.

Провідну роль у вивченні розвитку громадської та приватної ініціативи в освіті України в різні історичні часи, зокрема і в межах визначеного нами хронологічного періоду, відіграють дослідження В. Корнієнко, С. Поляруша, О. Друганової, А. Нарядька та інших. Окремі аспекти діяльності вітчизняних закладів дошкільного виховання відображено в дисертаціях сучасних дослідників, присвячених історії становлення й розвитку професійної підготовки педагогічних кадрів в Україні в цілому (Н. Дем'яненко, Є. Сарапулова та інші) та дошкільної педагогічної освіти зокрема (Т. Слободянюк, Т. Танько, І. Улюкаєва).

Однак, у науковій літературі не знайшли достатнього висвітлення питання організації дошкільної освіти, розвитку системи земських інтернатів для безпритульних та дітей з особливими інтелектуальними потребами дошкільного віку. Отже, метою цієї статті є розкриття участі громадськості в організації та управлінні дошкільною освітою в Україні у другій половині XIX – на початку XX ст.

Відкриття дошкільних закладів в Україні у другій половині XIX ст. було пов'язано із розвитком капіталістичного способу виробництва й тими культурно-освітніми змінами, що відбувалися в цей час у суспільстві.

Вагому роль у зазначеному процесі відігравали земства, які являли собою установи місцевого самоврядування в губерніях і повітах. Передумовою їх появи став ліберальний рух серед інтелігенції, активізація якого після відміни кріпосного права змусила царський уряд прийняти «Положення про губернські та повітові земства». В Україні такі органи з'явилися у 1865 році у Харківській, Полтавській

та Чернігівській губерніях, а в 1866 році – в Катеринославській і Таврійській [9, с. 14].

Земства були опосередкованою ланкою між суспільством та урядовим апаратом. Їх заснування давало можливість різним станам, у тому числі й селянському, бути допущеними до вирішення економічних та соціальних завдань. Губернські та повітові земства створювали ради освіти, котрі займалися питаннями організації та відкриття культурно-освітніх закладів, забезпеченням їх ефективного функціонування.

Взаємодія земств з освітньою сферою поступово набувала характеру системної діяльності. Від окремих заходів у фінансуванні земські установи перейшли до цілеспрямованої повсюдної роботи. При цьому матеріальне забезпечення, створення мережі земських навчальних закладів, навчальне керівництво, в тому числі кадрове, виховна робота серед населення стали головними компонентами земської діяльності та одночасно її основними напрямками і формами.

На кінець 80-х рр. XIX ст. земства активно долучилися до справи організації дошкільної освіти. Завдяки їх ініціативи та сприяння почали відкриватися дитячі ясла (захоронки). Спочатку ці заклади відкривались переважно на час літніх робіт, а згодом вони стали працювати протягом року.

До перших українських дитячих садків, відкритих земствами, слід віднести ясла та садки для сільських дітей, що почали функціонувати в 1987 р. в Полтаві. Станом на 1902 р. на території земських губерній діяв вже 151 такий дитячий заклад.

Однак, відкритих земствами дошкільних закладів, літніх дитячих майданчиків, підготовчих шкіл було вкрай недостатньо для задоволення існуючої потреби в організації дошкільного виховання селянських дітей. Оцінюючи в цілому позитивно діяльність означених дошкільних закладів, слід зазначити, що це були переважно благодійні заклади, які не мали планової виховної роботи.

Розвиток системи дошкільної освіти спричинив зростання видатків на неї за рахунок місцевого бюджету. Якщо в 1890 р. видатки земств на ці цілі склав 7226

тис. карб. (15,3% від загального бюджету), то на 1900 р. кошти подвоїлися, і досягли 15557 тис. карб. (17,6%) [3, с. 25].

Не менш різноманітною була діяльність земств і в царині опіки та виховання дітей. Якщо прикази дореформеного періоду займалися лише сирітськими та виховними будинками, школами, стипендіями, грошовою допомогою навчальним закладам, то земські органи розширили сфери діяльності в цьому напрямку, а також коло «клієнтів» опіки та закладів для них. Зокрема, безоглядність дітей, які мали батьків, але ті через виробничі або інші обставини змушені були залишити їх вдома самих, покликало до життя такі форми опіки, як «безкоштовні колискові», «денні сховища», ясла.

Про ефективність діяльності земських органів у царині опіки та виховання дітей свідчать наступні дані. У губерніях мережа дитячої соціальної опіки об'єднувала 42 земських, 100 міських і 176 станових дитячих освітніх закладів, а в не земських губерніях кількість таких закладів не перевищувала 35-и. У 318 освітньо-виховних закладах земських губерній (сирітських і виховних будинках, дитячих яслах, дешевих або безоплатних їдальнях, ремісничо-виправних притулках) виховувалося більш ніж 320 тис. дітей; у 16 не земських губерніях – відповідно 2,5 тис. дітей [3, с. 17].

Значно сприяли організації та поширенню закладів для виховання дітей дошкільного віку педагогічні товариства, які починають створюватися в досліджуваний період у великих містах України. Це були суспільно-педагогічні організації, які очолювали прогресивні представники інтелігенції: педагоги, лікарі, освічені батьки. Педагогічні товариства популяризували ідею виховання дітей дошкільного віку, сприяли поширенню наукових поглядів на виховання та навчання дошкільнят .

Товариством «Дитячий садок» у 1872 р. за ініціативи І. Іванова в Сімферополі було відкрито заклад «денного перебування щодо виховання і навчання дітей дошкільного віку – дитячий садок». У 1895 р. в м. Ялта було відкрито дитячі притулки «Ясла заріччя». У м. Керч в 1897 р. розпочав свою діяльність Фребелівський дитячий садок, організований товариством «Ясла». Денні

дитячі притулки-ясла було відкрито в 1896 р. у м. Сімферополь, в 1900 р. – у м. Севастополь та в 1912 р. – у м. Євпаторія. Означені заклади діяли на основі принципів народних дитячих садків, їх метою були – боротьба з дитячою бездоглядністю, всебічний розвиток дітей і допомога працюючим батькам.

Найбільш активними у напрямі організації дошкільної освіти були товариства м. Києва: Київське товариство народних дитячих садків і Фребелівське педагогічне товариство. Обидва були засновані в 1907 році. У 1908 році у складі товариства було 155 дійсних і почесних членів, а в 1916 році – 260.

Київське товариство, яке сприяло вихованню й захисту дітей, відкрило безкоштовний народний дитячий садок із притулком для сиріт і напівсиріт з найбільш вразливих верств населення. У 1905 у ньому виховувалося до 50 дітей різного віку, інколи з дітьми дошкільного віку приходили їх брати й сестри 7–9-річного віку, які не ходили до школи. Діти знаходились у дитячому садку по 6–8 годин на день.

Дитячі садки, відкриті Київським товариством, існували на благодійні кошти, більшу частину яких складали пожертви підприємця і мецената М. Терещенка [5, с. 28]. Здійснена в 1907 р. спроба Київського товариства включити дитячі садки до системи державних навчально-виховних закладів не знайшла розуміння й підтримки у влади. Незважаючи на це Товариство у жорстких умовах відсутності державної підтримки, відкрило на пожертви приватних осіб і установ ще 3 дитячі садки в робітничих районах Києва. Роботу одного з дитячих садків очолювала Н. Лубенець – український педагог і культурний діяч, пізніше – голова Товариства народних дитячих садків м. Києва, засновник і редактор журналу «Дошкольное воспитание», який виходив у м. Києві у 1911–1917 рр., лектор Фребелівського педагогічного інституту, член Колегії дошкільного виховання при Департаменті народної освіти у 1918–1919 рр.

Через відсутність достатньої кількості місць до закладів приймали дітей лише з найбільш вразливих сімей. Садок містився в п'яти кімнатах. У закладі працював лікар, для дітей організовувались прогулянки, свята, проводились фребелівські заняття. Діти отримували дворазове харчування.

У 1908 році Київське товариство розробило «Положення про дитячі садки», в якому були визначені завдання дитячого садка, порядок його відкриття, зміст навчально-виховної роботи, а також вимоги до освітнього рівня педагогічного персоналу. Згідно з Положенням, функцією дитячого садка визнавалося виховання дітей 4–8 років. Визначалися такі види діяльності: унаочнені бесіди та розповіді; ігри зі співом та гімнастикою; малювання; ліплення; ручна праця; ознайомлення з першими елементами читання, письма та рахунку.

Провідною формою організації навчання називалось заняття. На роботу в дитячі садки, на посади садівниць (виховательок), відповідно до Положення, мали допускатися особи із середньою освітою та спеціальною курсовою або отриманою у відповідних навчальних закладах підготовкою. Робота над змістом і організацією виховання у дитячому садку продовжувалася і в подальші роки. У 1910 році Товариством була розроблена «Програма занять у дитячому садку». У ній зміст виховної роботи був розподілений за видами діяльності, віковими групами, а також надавалися деякі методичні поради, наводився перелік рекомендованих наочних матеріалів [4, с. 100].

Одним із напрямків діяльності Товариства була підготовка педагогічного персоналу для дитячих садків. У 1909 році воно відкрило школу нянь. Це був перший в Україні навчальний заклад з підготовки педагогів для дитячих садків. Його відкриття поклало початок історії вітчизняної дошкільної педагогічної освіти. У рік відкриття в школі було лише три учениці. Але їх кількість швидко зростала: в 1911 р. їх було вже 40, в 1914 р. – 48, в 1917 р. – 86 осіб [8, с. 247].

За роки свого існування Товариство відкрило в різних районах міста чотири народні дитячі садки. Вони були розташовані в робочих кварталах, і ходили до них діти найбідніших городян. Товариство повністю брало на себе утримання дітей у садку. У 1912 році Київське товариство народних дитячих садків здійснило нову спробу звернути увагу уряду на проблему дитячих садків. Дитячі садки мали відкриватися і частково фінансуватися державою. Пропонувалося також залучати кошти земств і міських управ. Але і цього разу міністерство не пішло далі письмових подяк упорядникам документа.

Важливий внесок у розвиток дошкільної освіти зробило Фребелівське педагогічне товариство, яке відкривало приватні дитячі садки. У товариствах відбувалася боротьба між прибічниками впровадження системи дошкільного виховання у тому вигляді, в якому вона підтримувалася послідовниками Ф.Фребеля у Німеччині, й тими вітчизняними педагогами, які прагнули реалізувати в теорії та практиці дошкільного виховання тільки педагогічну сутність його ідей.

Оскільки Фребелівська система була в середині XIX ст. єдиною, спрямованою на громадське виховання дітей дошкільного віку, то вона привернула увагу фахівців дошкільної справи. Дитячий садок трактувався корисною і необхідною виховною установою, що не послаблюючи домашнього виховання, надавала додаткових засобів і зручностей. Виховательки цих закладів були досить кваліфіковані; у садках застосовували віковідповідні методи виховання та навчання, які не перевтомлювали дітей і забезпечували необхідний рівень підготовки до школи [4, с. 79].

У 1907 р. Товариство заснувало Фребелівський педагогічний інститут, який був вищим навчальним закладом і мав за мету підготовку керівниць дитячих садків. Будучи одним із перших навчальних закладів, які готували «керівниць для дитячих садків», Київський фребелівський педагогічний інститут зробив значний внесок у розробку змісту й методики підготовки педагогів цієї спеціальності. Всіляко сприяючи розвиткові теорії та практики дошкільного виховання, Товариство відкрило платні фребелівські курси, організовувало лекції з дошкільного виховання, створювало благодійні дошкільні установи. У цілому ж фребелівські товариства розгорнули досить широку педагогічну і організаційну діяльність.

Значна роль в організації дошкільних закладів належала благодійним і громадсько-педагогічним товариствам. Так, засноване у 1899 р. О. Калініною Керченське товариство, ініціювало відкриття дитячого садка та «Пушкінського майданчика» для фізичних ігор, вправ і занять; Сімферопольське товариство «Дитяча допомога», засноване в 1905 р. С. Шнейдер, сприяло відкриттю та діяльності впродовж багатьох років дитячих майданчиків у м. Сімферополі.

Існуючі на той час при земствах «Товариства опіки над бідними» відкривали, так звані, народні садки, які утримувались переважно на благодійні кошти. Це були переважно благодійні заклади, які не мали планової виховної роботи. Товариство відкрило також декілька осередків для маленьких дітей і дитячий притулок. До притулку приймалися діти-біженці, що залишилися без батьків. Одним з таких притулків розмістився у будинку №15 на знаменитому Андріївському узвозі і прийняв 80 дітей віком від 4 до 14 років. У садках Товариства працювали педагоги зі спеціальною освітою – випускниці Київського фребелівського педагогічного інституту і школи нянь.

Отже, земства та громадські організації відіграли значну роль у розвитку дошкільної освіти та відкриття перших дошкільних закладів на Україні. Завдяки їх діяльності у 90-х р. XX ст. почали відкриватися дитячі дошкільні заклади, метою яких була боротьба з дитячою безоглядністю, всебічний розвиток дітей і допомога працюючим батькам. Турбуючись про розвиток дошкільної освіти, педагогічні товариства відкривали популяризували ідею суспільного виховання дітей-дошкільнят, сприяли поширенню наукових поглядів на виховання тощо. Деякі з товариств навіть здійснювали підготовку педагогів дошкільного виховання. Більшість педагогічних товариств ставили за мету допомогу дітям простого народу шляхом відкриття для них закладів суспільного дошкільного виховання.

### Література

1. Борисова З. Історія дошкільної педагогіки / З. Борисова, В. Смаль. – 2-е вид., допов. – К. : Вища школа., 1990. – 423 с.
2. Бурова А. П. Развитие библиотечного дела земствами Екатеринославской губернии / А. П. Бурова // Матеріали вузівської конференції професорсько-викладацького складу за підсумками науково-дослідницької роботи: історичні науки, політологія. – Книга 1. – Донецьк, 1997. – С. 79–82.
3. Гапійенко А. А. Участь земств Лівобережної України в історико-краєзнавчому русі (1870-ті – 1918 рр.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. іст. наук: 07.00.01 «Історія України» / А. А. Гапійенко. – К., 1999. – 19 с.

4. До питання освіти в Україні / авт. тексту Ю. Манилюк. – К. : Грані-Т, 1998. – 122 с.
5. Земства і земські установи // Енциклопедія Українознавства. – К. : Вид-во «Молоде життя», 1994. – Т 2. – С. 790–792.
6. Крутій К. Л. Педагогічний аналіз як функція управління дошкільним навчальним закладом: монографія / К. Л. Крутій; за ред. С. О. Сисоєвої ; Комун. заклад «Запоріз. облас. ін-т післядиплом. пед. освіти» Запоріз. облради, каф. дошкіль. освіти. – Запоріжжя : ЛПКС ЛТД, 2007. – 236 с.
7. Малий словник історії України / уклад. В. Смолій. – К. : Либідь, 1997. – 464 с.
8. Мармазова О. І. Просвітницька діяльність земств в Україні кінець ХІХ– початок ХХ ст.: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора істор. наук: спец. 07.00.01 «Історія України» / О. І. Мармазова. – Донецьк, 1998. – 96 с.
9. Шаравара Т. О. Соціально-економічна діяльність земств в Україні (1864-1917 рр.): історіографія : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. істор. наук: спец. 07.00.06 «Історіографія, джерелознавство та спеціальні історичні дисципліни» / Т. О. Шаравара. – Київ, 2004.

УДК 352.07019

**О. В. Шурдова**

## **ГРОМАДСЬКЕ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ НА ПІВДНІ УКРАЇНИ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ**

*У статті надано характеристику стану громадського управління початковою та загальною освітою на Півдні України протягом другої половини ХІХ – початку ХХ століття. Розкрито особливості діяльності земств, товариств та приватних осіб у розвитку освіти регіону.*

**Ключові слова:** *система освіти, земські школи, школи грамоти, гімназія, народне училище.*



*В статье дана характеристика состояния общественного управления начальной и общей образованием на Юге Украины на протяжении второй половины XIX–начала XX века. Раскрыты особенности деятельности земств, обществ и частных лиц в развитии образования региона.*

**Ключевые слова:** *система образования, земские школы, школы грамоты, гимназия, народное училище.*

У сучасних складних та повних суперечностей процесах реформування системи освіти; пошуках шляхів, спрямованих на утвердження України як повноправної європейської країни; у період осмислення реалій XXI ст. вчені мають зберігати баланс у співвідношенні традиційного й новітнього, не випускаючи з поля зору соціально-політичні, ідеологічні й культурні процеси, що постійно змінюються. Під традиційним розуміємо фундаментальні засади, на яких базується національна освіта, що вбирає в себе історично й культурно усталені основи освіти численних етнічних та конфесійних груп, що мешкають на території України і є невід’ємною складовою її історії та культури.

Враховуючи ту обставину, що в кожній етнокультурі закладено власні технології розбудови освіти, управління нею, основне завдання науковців – шляхом «діалогу культур» шукати власні варіанти оптимального розвитку освітніх процесів. Отже, одним з головних завдань сучасної освіти є забезпечення спадковості усіх культурних досягнень.

Вирішенню цього завдання сприяє ретельне вивчення проблем розвитку вітчизняної освіти та управління нею другої половини XIX–початку XX ст., оскільки зазначений період пов’язаний з появою нових концепцій, підходів, коли розвиток педагогічної науки й практики супроводжувався накопиченням нового досвіду, нових знань, що стали загальнолюдськими цінностями.

Історичну долю, особливості соціально-культурного простору Півдня України як наукову проблему досліджували Я. Бойко, О. Данильченко, А. Карагодін, П. Тронько, Ф. Турченко, Н. Шушляннікова. Питання особливостей становлення й розвитку окремих ланок освіти (початкової, загальної, професійної,

вищої) на Півдні України висвітлюють у своїх наукових працях Н. Андрійчук, І. Важинський, О. Ковалева, Н. Колядна, М. Мінц, А. Синявська, Л. Терських, В. Ткаченко, В. Чистов, С. Фатальчук, А. Фторосян.

Позитивний педагогічний досвід зазначеного регіону виступає вагомою складовою вітчизняної історико-педагогічної науки, чинником розбудови національної системи освіти, теорії та практики управління нею.

*Мета статті* – на основі літературних та архівних джерел дослідити витоки становлення, і розвитку освітнього процесу на Півдні України в другій половині XIX – початку XX століття.

Від самого початку розбудови системи освіти на Півдні України громадськість відігравала значну роль у діяльності освітніх закладів та суттєво впливала на розвиток шкіл та освіти регіону в цілому. Основи громадського управління освітою було закладено на державному рівні.

Для безпосереднього керівництва народною освітою на Півдні України у XIX ст. урядом були створені губернська та повітові училищні ради, до складу яких входили представники земств, духовенства, Міністерства народної освіти, попечителі міських та сільських училищ. Члени рад збирали інформацію про роботу шкіл, здійснювали нагляд за навчально-виховним процесом, сприяли відкриттю нових училищ. Не маючи власних коштів на розвиток загальної освіти, уряд поклав відповідальність за утримання шкіл на народ. Для якісного контролю за діяльністю початкових училищ були спочатку запроваджені посади «роз'їзних», а з 1869 року – інспекторів. Для якісної роботи попечителів та інспекторів були створені спеціальні інструкції, якими вони керувалися у своїй роботі [3].

Таким чином, до керівництва шкільними справами отримали допуск представники місцевого самоврядування й земства. Саме з діяльністю земств пов'язані суттєві перетворення в плані децентралізації та лібералізації управління шкільною освітою, унесення в нього громадських засад.

До повітових земських зборів входили земські гласні, які обиралися з-поміж поміщиків, дворян, міської та сільської буржуазії на з'їздах повітових землевласників, на з'їздах міських виборців та на з'їздах виборних від сільських громад. До компетенції земств входили місцеві, господарські, соціальні справи та

завідування майном, утримання й будівництво місцевих доріг, заходи щодо піднесення хліборобства, торгівлі, промисловості, медична опіка й санітарна справа, ветеринарна справа, місцевий зв'язок, страхування, протипожежні заходи, визначення грошових і натуральних повинностей для земських потреб [5, с. 790].

Вищим органом, що керував діяльністю земства у кожному повіті були земські збори, що здійснювали управлінську діяльність разом із своїм виконавчим органом – управою. Для розгляду найскладніших питань створювались редакційні або підготовчі комісії. У планомірному розвитку освітньої справи у межах повіту велику роль відігравав орган, який постійно діяв при управі – відділ народної освіти. До його складу входили завідувач шкільним господарством, позашкільною освітою, статистикою народної освіти, бібліотекою та музеєм, а також секретар або діловод, іноді земський інженер та лікар.

В умовах певної самостійності повітів губернські земські збори із спеціальними комісіями здійснювали координацію освітньої справи через губернську управу, яка, в свою чергу, організовувала діяльність губернського відділу народної освіти, шкільної статистики, довідково-педагогічного або шкільного бюро. Земські діячі брали участь у засіданнях повітових і губернських училищних рад. Через своїх представників в означених установах земство могло впливати на розвиток освіти на офіційному рівні, проте це не влаштовувало урядовців, тому члени училищних рад від земства періодично позбавлялись урядом права вирішального голосу під час обговорення освітніх питань та голосувань [6].

Царський уряд обмежував діяльність земств, створював труднощі для роботи земських шкіл. «Положення про початкові народні училища» 1864 року формально нібито сприяло розвитку освітньої ініціативи органів місцевого самоврядування, а насправді орієнтувало на збереження найгіршого типу школи – церковнопарафіяльної. Уряд вимагав матеріальної підтримки школам духовного відомства і від земства. В умовах недостатньої кількості училищ іншого типу земці на початку своєї діяльності субсидіювали церковнопарафіяльні та школи грамоти, проте згодом вони розробили вимоги й правила, що передбачали повний звіт із витрат та заходів щодо вдосконалення навчально-виховного процесу тих закладів,

які отримували субсидії від земства.

У процесі формування та становлення освітніх поглядів і переконань земські діячі дійшли висновку, що школи духовного відомства не відповідали освітнім запитам населення й тому не мали права на існування, внаслідок чого їм було повністю відмовлено у земській матеріальній підтримці [6].

Активна шкільна діяльність земств розгорнулася не відразу і не в усіх земствах одночасно, але практично всюди земствам довелося починати свою роботу з «нуля»: створювати матеріальну базу й організувати навчально-виховну роботу в заснованих школах, будувати або наймати приміщення, утримувати вчительський персонал тощо.

Дослідниця Т. Захарченко, характеризуючи діяльність земств Півдня України у другій половині XIX ст., зауважує, що протягом зазначеного періоду простежується поступова зміна підходів земств до вирішення питань шкільної справи: епізодичні грошові допомоги сільським товариствам в утриманні шкіл перетворилися з часом в широкомасштабні і багатопланові заходи по створенню загальнодоступної для всього населення мережі шкіл. Земська школа стала місцем втілення земських ініціатив, вкладення земських коштів. Земська школа заслуговувала на цю назву виходячи з головного джерела свого існування [2].

Розширенню мережі земських початкових шкіл активно сприяли постійні земські субсидії. По суті земства започаткували систему фінансування народної освіти, створивши земський освітній фонд, кошти якого спрямовувалися на різноманітні освітні потреби: це не лише початкова освіта, а й професійні навчальні заклади, стипендії, фінансування середніх педагогічних закладів, організація вчительських курсів, шкільне приладдя та багато іншого. Видатки на початкову освіту в земських кошторисах посідали центральне місце, їх розміри зростали з року в рік.

Завдяки збільшенню земських асигнувань шкільна мережа поступово поповнюється новими школами. Так, у другій половині XIX ст. на території Південної України найбільше земських шкіл нараховувалося у Бердянському (151), Херсонському (123) та Мелітопольському (112) повітах. Загалом у пореформений період спостерігався процес різкого збільшення кількості народних шкіл у

південному регіоні. Вже у 1872 році у 432 народних школах навчалося 20282 учнів. Лише за п'ять років з 1875 до 1880 р. у Херсонській губернії відкрилося 28 нових шкіл. Отже, 60–70-ті роки XIX століття характеризувалися різким сплеском громадської освітньої ініціативи та розвитком народної освіти, створенням значної кількості початкових шкіл [3].

Як бачимо, земські школи являли собою новий всестановий тип шкіл для отримання початкової освіти широкими верствами населення. Зростання потягу народу до освіти, значні матеріальні вкладення земств і сільських товариств у шкільне будівництво забезпечило швидкий розвиток зазначених навчальних закладів.

Передова земська школа стала об'єктом втілення найпередовіших методів навчання, нетрадиційних форм навчально-виховної роботи, заборонених офіційною педагогікою: наочності, ілюстрації, демонстрацій, пояснювального читання, екскурсій; відкритості та гласності в організації іспитів, поєднання загальноосвітнього навчання з трудовим вихованням учнів. Спостерігався процес трансформації змісту освіти на основі наповнення програми навчання новими предметами, досягненнями передових наукових знань, запровадження виховного характеру навчання.

Вагомою складовою діяльності земств на Півдні України було ініціювання розробки важливих законодавчих актів з питань освіти. Саме земства стимулювали діяльність уряду в цій справі, оскільки більшість освітніх законопроектів початку XX століття ухвалювалась внаслідок земських клопотань.

Так, Єлисаветградське повітове земство вже 1873 р. в умовах майже повної байдужості уряду до питань народної освіти звернулося до нього з клопотанням про введення загального початкового навчання і розпочало широке статистичне дослідження стану народної освіти в повіті. Активну діяльність у цьому напрямку одним із перших у країні розпочало Херсонське губернське земство. Вже 1874 р. його представники працювали над проектом плану розвитку народної освіти в губернії та порушували питання про послідовне введення загального навчання на основі початкової земської школи.

У відповідь на земські клопотання 1906 р. урядом було призначено матеріальну допомогу на утримання вчителів, у 1907 р. надано земствам безповоротні та довгострокові позики із державного шкільно-будівельного фонду тощо. Проте земські асигнування на освіту продовжували перевищувати державні, наприклад: у 1909 р. від уряду Одеський повіт отримав 62400 крб., а місцеве земство асигнувало 217 215 крб. Не чекаючи дозволу та розпорядження згори, земці самостійно розробляли проекти шкіл, перспективні плани, кошториси й навіть типи шкільних приміщень.

Важливим для усвідомлення суті земської освітньої політики було обстоювання земцями необхідності поєднання демократичних принципів загальнодоступності, обов'язковості та безкоштовності початкової освіти. Перші кроки реалізації обов'язкового навчання здійснювались у Херсонській губернії в 70-х роках XIX ст. Повітові управи укладали із селянськими товариствами договори про обов'язкове відвідування шкіл учнями протягом навчального року від першого жовтня до першого травня.

У разі невиконання цієї умови окремими сім'ями до них застосовувались штрафні санкції. Такий підхід був визнаний Херсонським губернатором як незаконний і не набув подальшого розвитку. Безкоштовне навчання забезпечувалося тим, що земці поступово перебрали на власний рахунок усі витрати селян на утримання шкіл.

Значною була роль земств у створенні мережі середньої та професійно-технічної освіти в губернії. Так, завдяки діяльності Херсонського земства у 1874 р. було відкрито Мелітопольське училище. Будівлю навчального закладу було зведено на кошти земства з використанням державних грошей та благодійних пожертв.

Училище містило у собі головне, сільськогосподарське відділення та допоміжний клас загального відділення. Після його закінчення випускники отримували можливість вступати до спеціальних навчальних закладів. Навчальний заклад мав значну навально-матеріальну базу: дві бібліотеки – фундаментальну й учнівську; кабінет природознавства з колекціями мінералів, муляжами птахів, гербаріями; фізичний кабінет, обладнаний необхідними приладами. Гордістю

учнівського й педагогічного колективу була метеорологічна станція, де з 1883 р. здійснювалися постійні спостереження за погодою.

За навчання в училищі молоді люди сплачували 30–40 карбованців на рік. Однак, завдяки активній допомозі «Спілки взаємодопомоги бідним учням Мелітопольського реального училища», учні з бідних сімей звільнялися від плати. Матеріальні кошти спілки складали щорічні членські внески, одноразові пожертви, що надходили як оплата за проведені викладачами публічні лекції, влаштовані учнями спектаклі, музичні та літературні вечори. Училище мало власну церкву, що в 1876 р. була освячена на честь Святих Кирила і Мефодія.

Активну участь у створенні професійних навчальних закладів відігравали повітові земства. За їх сприяння в Херсонському повіті в 1880 р. почали функціонувати ремісничі класи при Ново-Дмитрівській та Калужській школах, у 1884 р. – при Архангельській школі. В Херсонській губернії у 1889 р. при Ольвіопольському двокласному училищі було відкрито ремісниче відділення, а 1894 р. в повіті навчання основам ремесел здійснювалося ще й у Новокраснівському земському училищі.

У місті Павлівка Херсонській губернії в 1905 р. Тираспольська управа відкрила ремісничо-навчальну майстерню. У 1911 р. в ній навчалось 53 учня. В майстерні навчали правилам експлуатації землеробських знарядь та машин, закладали основи теслярської, столярської, ковальської та слюсарської майстерності [1]. 1914 р. відзначився відкриттям школи соломоплетіння в селі Оситняжці Олександрівського повіту, трьох нових ремісничих відділень у селах Бандурика та Бокове.

У 1885 році у Херсонській губернії існувало вже 516 народних училищ (з них 258 земських). У цей час у початкових школах Херсонської губернії навчалось 30663 хлопчиків і 10409 дівчаток. Таким чином, більше 30% дітей шкільного віку отримувало початкову освіту.

У земських училищах навчалось близько 49% від загальної кількості учнів. За підрахунками земців на одне училище припадало близько 80 школярів. До середини 1880-х років кількість учнів зросла в кожній школі у середньому на 31%.

Але відсутність підготовлених учителів, велика кількість пропущених уроків, тіснота приміщень, недостатня кількість меблів не давали можливості охопити навчанням усіх бажаючих. Лише в Одеському градоначальстві не вистачало 51% училищ.

Великою проблемою був відсів учнів зі школи. Бідність батьків, відсутність коштів не давали можливості багатьом дітям закінчити школу. Значна кількість учнів відвідувала школу в сусідніх селах. Двозмінні заняття частково вирішували проблему більш широкого охоплення дітей навчанням. У 1899 р. у дві зміни працювали 43 школи. Найбільша кількість таких шкіл була в Одеському повіті (38% від усіх земських шкіл). Загалом у другу зміну навчалось по губернії 1288 учнів [3].

З середини 90-х років XIX століття кількість учнів продовжувала зростати, що свідчить про популярність освіти серед населення. Вже у 1895 р. у 420 народних училищах, які підпорядкувалися училищним радам, навчалось 27548 хлопчиків та 8884 дівчинки. У Херсонській губернії переважали земські школи (39%) (церковнопарафіяльні – 27%, міські початкові – 11%, міністерські – 4,3%, 18,7% припадає на школи інших типів: німецькі колоністські, єврейські, болгарські і т.д.).

Отже, у 1880–90-х рр. на Півдні України продовжувався процес розвитку початкової освіти у Херсонській губернії, розширювалася шкільна мережа. Разом з тим, через слабкий матеріальний стан, відсутність підготовлених вчителів до 70% населення було безграмотним.

Вагому роль у здійсненні громадського управління освітою відігравали приватні особи та окремі професійні громади. Так, у 1851 р. Одеське купецтво на загальних зборах прийняло ухвалу про відкриття в Одесі на свої кошти вищого спеціального училища для надання комерційної освіти дітям осіб торгового стану. Передбачалося, що діяльність нового навчального закладу з підготовки фахівців даної галузі, позитивно вплине на розвиток промисловості й торгівлі Новоросійського краю та Бессарабії.

Проект нового навчального закладу було надіслано попечителю Одеського навчального округу М. Пирогову, який позитивно поставився до ініціативи



купецтва. Таким чином у 1862 р. було відкрите Одеське громадське чотирикласне училище, яке готувало освічених прикажчиків, конторників, бухгалтерів та комерційних агентів.

Подальший історичний період характеризувався виникненням нових та реформуванням існуючих закладів освіти. Так, в Одесі у 1887 р. відкрилося приватне училище Х. Гохмана. У 1893 р. Г. Файг реорганізував своє реальне училище в комерційне.

Протягом досить короткого проміжку часу навчальний заклад став значним просвітницьким центром. Про це свідчать наступні факти. Починаючи з 1891 р., при училищі систематично проводились курси народних учителів для ознайомлення з різними галузями народного господарства. Училище мало дослідницьке поле, яке в 1910 р. було реорганізоване в Херсонську дослідницьку станцію, де розробляли проблеми сухого землеробства. Кількість учнів, що здобували освіту в училищі постійно зростала; якщо в 1911 р. їх було 119, то в 1916 р. – вже 187, а в 1917 р. – 237 [7, с. 191].

Значну роль у розвитку освіти відіграли професійні товариства. Наприклад, до ініціатив Одеського відділення Російського товариства садівництва належить відкриття школи садівництва та городництва II розряду (1886 р.) та Ямчитської нижчої школи I розряду в м. Кривий Ріг (1889 р.). Остання мала на меті поширення серед населення знань про сільське господарство, деякі ремесла та найпростіші технічні засоби виробництва.

Учні, які в результаті навчання успішно склали іспит на знання повного курсу школи, повинні були відпрацювати один рік у будь – якому господарстві губернії за винагороду, розмір якої у кожному конкретному випадку визначався окремо за угодою, укладеною між керівництвом навчального закладу та господарем виробництва. Проходження такої «стажиської» практики було обов'язковою умовою отримання атестату професійної школи встановленого зразка [1].

Не зважаючи на очевидність результатів культурно-освітньої діяльності громадськості, уряд вживав жорстких заходів для її локалізації. Так, для усунення

земств від реального керівництва освітою, для посилення нагляду за організованими земством школами та підвищення рівня релігійно-морального виховання в них 1869 р. були створені шкільні інспекції, права яких закріплювались інструкцією 1871 р. «Положення про початкові народні училища» 1874 р. передавало управління освітою губернським та повітовим предводителям дворянства, котрі головували в училищних радах, а також міністерським чиновникам – директорам та інспекторам народних училищ, які разом гальмували реалізацію земських освітніх планів, починань, суворо контролювати навчально-виховний процес. Проте земці намагались зберегти свої позиції, звертаючись до уряду з обґрунтуванням необхідності перегляду основних документів, що визначали компетенції земств, клопотали про створення посад повітових земських інспекторів тощо.

Значне згортання діяльності земств відбулося в 1900 р. після введення в дію «Закону про крайню межу земського оподаткування». У відповідності до нього земствам дозволялося збільшувати освітні витрати лише на 3% на рік. Так, якщо асигнування Херсонського земства на освіту протягом 1895–1900 р. збільшувались у середньому щорічно на 45700 крб., то з 1901 по 1904 рр. – лише на 38600 крб. щорічно. Таке скорочення фондів земств певною мірою стримувало розвиток земської народної школи.

Ці та інші факти свідчать, що ставлення урядовців до земства загалом не було позитивним, проте деякі з них розуміли важливість здійснюваної земцями роботи. П. Ігнат'єв, який був міністром освіти протягом 1915–1916 років, підкреслював, що кожна країна має свій власний шлях становлення освіти й наголошував, що роль земств у Росії у пошуках цього єдино правильного шляху величезна.

Для розвитку громадського управління освітою Півдня України другої половини XIX–початку XX ст. характерними були наступні тенденції: постійне посилення діяльності земств щодо розвитку народної освіти й збільшення кількості народних училищ на тлі посилення урядового гніту, спрямованого проти земських шкіл; залучення Міністерством народної освіти громадськості та окремих приватних осіб до справи розвитку освіти; непостійність освітньої політики уряду

щодо залучення громадськості до вирішення освітніх питань, планомірне пригноблення ним української національної школи. Головною рушійною силою створення освітянських навчальних закладів на Півдні України була місцева громадськість, дворянство, інтелігенція, духовенство, державні службовці, промисловці, які у своїй сукупності створювали прогресивну педагогічну думку, що слугувала засобом пришвидшення освітнього поступу регіону.

### Література

1. Довженко Ю. О. Тенденції освіти і педагогічної думки Півдня України другої половини XIX –XX ст.: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Ю. О. Довженко. – К., 2012. – 20 с.
2. Захарченко Т. К. Особенности основания, адаптации и развития немецких и меннонитских колоний Бердянского уезда / Т. К. Захарченко // Вопросы германской истории: сб. науч. трудов. – Днепропетровск: РВВ ДНУ, 2003. – С. 75–83.
3. Мінц М. О. Церковні школи Херсонської губернії у XIX – на початку XX ст. / М. О. Мінц // Південний архів: зб. наук. праць. – Херсон : Херсон. держ. ун-т, 2006. – № 21. – С. 145–152.
4. Моисеенкова Л. С. Земские школы Таврической губернии в 70 – 80-х гг. XIX в. / Л. С. Моисеенкова // Материалы по археологии, истории и этнографии Таврии. – Симферополь : Таврия, 1991. – Вып. 2. – С. 150–156.
5. Положение о начальных народных училищах. Высочайше утвержденное 14 июля 1864 года // Реформы Александра II. – М. : Юридическая лит-ра, 1998. – С. 411–416.
6. Рябовол Л. Т. Розвиток земської освіти в Херсонській губернії (друга половина XIX–початок XX століття): автореф дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Л. Т. Рябовол. – Кіровоград, 2000. – 20 с.

7. Самолов Ф. О. Одеса на зламі століть (кінець XIX – початок XX ст.): Історико-краєзнавчий нарис / Ф. О. Самолов. – Одеса : Маяк, 1998. – 232 с.

## АВТОРИ ЗБІРНИКА

**Андрієвська-Герланець  
Раїса Миколаївна**

магістрант кафедри освітнього менеджменту та педагогіки МДУ, спеціальність «Управління навчальним закладом», завідувач комунального дошкільного навчального закладу комбінованого типу (КДНЗКТ) «Ясла-садок №156 «Дельфінятко» Управління освіти Маріупольської міської ради

**Волкова Валентина Борисівна**

магістрант кафедри освітнього менеджменту та педагогіки МДУ, спеціальність «Управління навчальним закладом», директор спеціалізованої ЗОШ I–III ступенів №62 Управління освіти Маріупольської міської ради

**Волкова Наталія Петрівна**

магістрант кафедри освітнього менеджменту та педагогіки МДУ, спеціальність «Управління навчальним закладом», заступник директора ЗОШ I–III ступенів №53 Управління освіти Маріупольської міської ради

**Вялкова Валентина Георгіївна**

магістрант кафедри освітнього менеджменту та педагогіки МДУ, спеціальність «Управління навчальним закладом», завідувач Кальчикським ясла-садком №7 Володарського району Донецької області

**Гіріна Світлана Анатоліївна**

магістрант кафедри освітнього менеджменту та педагогіки МДУ, спеціальність «Управління навчальним закладом», завідувач комунального дошкільного навчального закладу комбінованого типу (КДНЗКТ) «Ясла-садок №67 Управління освіти Маріупольської міської ради

**Гонтарєва Ганна Іванівна**

магістрант кафедри освітнього менеджменту та педагогіки МДУ, спеціальність «Управління навчальним закладом», вихователь-методист ДНЗ №151 Управління освіти

Маріупольської міської ради

**Задорожна-Княгницька Леніна Вікторівна**

к.пед.н., доцент кафедри освітнього менеджменту та педагогіки МДУ

**Ігнатська Олена Миколаївна**

магістрант кафедри освітнього менеджменту та педагогіки МДУ, спеціальність «Управління навчальним закладом», кредитний спеціаліст ПАО «Альфа-банк»

**Короткова Юлія Михайлівна**

к.пед.н., доцент кафедри освітнього менеджменту та педагогіки МДУ

**Кучер Людмила Вікторівна**

магістрант кафедри освітнього менеджменту та педагогіки МДУ, спеціальність «Управління навчальним закладом», директор ЗОШ I–III ступенів №15 Управління освіти Маріупольської міської ради

**Олейніченко Ірина Володимирівна**

магістрант кафедри освітнього менеджменту та педагогіки МДУ спеціальність «Управління навчальним закладом», вчитель ЗОШ №59 Управління освіти Маріупольської міської ради

**Папазова Ольга Леонідівна**

магістрант кафедри освітнього менеджменту та педагогіки МДУ, спеціальність «Управління навчальним закладом», завідувач Володарським ясла-садком №1 Володарського району Донецької області

**Паскалова Ірина Володимирівна**

магістрант кафедри освітнього менеджменту та педагогіки МДУ спеціальність «Управління навчальним закладом», вчитель ЗОШ № 39 Управління освіти Маріупольської міської ради

**Постосва Лілія Сергіївна**

аспірант кафедри освітнього менеджменту та педагогіки МДУ

**Проценко Олена Борисівна**

к.пед.н., доцент кафедри освітнього

	менеджменту та педагогіки МДУ
<b>Ромашенко Вікторія Євгенівна</b>	асистент кафедри освітнього менеджменту та педагогіки МДУ
<b>Семенова Альона Леонідівна</b>	магістрант кафедри освітнього менеджменту та педагогіки МДУ, спеціальність «Управління навчальним закладом», музичний керівник ДНЗ №155 Управління освіти Маріупольської міської ради
<b>Соколова Ірина Володимирівна</b>	д.пед.н., професор, зав. кафедри освітнього менеджменту та педагогіки МДУ, декан факультету іноземних мов
<b>Шаліна Оксана Павлівна</b>	магістрант кафедри освітнього менеджменту та педагогіки МДУ, спеціальність «Управління навчальним закладом», методист НМЦ Управління освіти Маріупольської міської ради
<b>Шурдова Оксана Вікторівна</b>	магістрант кафедри освітнього менеджменту та педагогіки МДУ, спеціальність «Управління навчальним закладом», завідувач КДНЗКТ «ясла-садок «Червона гвоздика» №125 Управління освіти Маріупольської міської ради