

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ВОДНОГО ГОСПОДАРСТВА ТА
ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ
НАВЧАЛЬНО-НАУКОВИЙ ІНСТИТУТ ЕКОНОМІКИ ТА
МЕНЕДЖМЕНТУ**

**СУСПІЛЬНІ ДИСЦИПЛІНИ ЯК ФАКТОР
ФОРМУВАННЯ ЦИВІЛІЗАЦІЙНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ: СУЧАСНІ ОСВІТНІ ВИКЛИКИ І
ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ**

монографія

Рівне 2023

УДК 378.7:159.9

Схвалено на засіданні кафедри суспільних дисциплін Навчально-наукового інституту економіки та менеджменту НУВГП (протокол №5 від 02.01.2023р.)

МОНОГРАФІЯ ПІДГОТОВЛЕНА АВТОРСЬКИМ КОЛЕКТИВОМ:

Олексін Юрій Петрович, Національний університет водного господарства та природокористування (м. Рівне), професор, завідувач кафедри суспільних дисциплін
Ставицький Олег Олексійович, Національний університет водного господарства та природокористування (м. Рівне), професор
Кочубей Алла Володимирівна, Національний університет водного господарства та природокористування (м. Рівне), доцент
Сокаль Валентина Володимирівна, Національний університет водного господарства та природокористування (м. Рівне), доцент
Шевчук Тамара Євгенівна, Національний університет водного господарства та природокористування (м. Рівне), доцент
Шпак Світлана Григорівна, Національний університет водного господарства та природокористування (м. Рівне), доцент
Якубовська Світлана Святославівна, Національний університет водного господарства та природокористування (м. Рівне), доцент

Суспільні дисципліни як фактор формування цивілізаційної компетентності: сучасні освітні виклики і перспективи розвитку : монографія / За заг. ред. проф. Ю. Олексіна. Рівне. 2023. 249 с.

ISBN 978-617-601-394-5

Монографію присвячено актуальним проблемам сучасної психолого-педагогічної думки. Зокрема, в науковому дослідженні розкриваються такі аспекти: управління закладом ЗСО в умовах модернізації; управління якістю вищої освіти в Україні; формування наукової компетенції магістрів в умовах супервізії; духовні цінності як психологічна підтримка студентів-учасників бойових дій в кризових умовах; формування комунікативної компетентності майбутнього викладача ЗВО в умовах магістратури; статево-рольові відмінності у ставленні до інвалідизованих; сформованість структурних елементів емоційного інтелекту в підлітковому віці. Рекомендовано для науковців, викладачів, магістрантів та студентів університетів.

ISBN 978-617-601-394-5

© Олексін Ю., Ставицький О., Кочубей А.
 Сокаль В., Шевчук Т., Шпак С., Якубовська С., 2023

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. СУБ'ЄКТ І ОБ'ЄКТ ЯК ЕЛЕМЕНТ МАРКЕТИНГОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОСВІТНЬОГО РИНКУ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Вступ

1.1. Маркетинг в галузі освіти

1.2. Елементи в комплексі маркетингу освітніх послуг

Висновки

РОЗДІЛ 2. ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ В ЗАКЛАДІ ОСВІТИ

Вступ

2.1. Новий український заклад освіти як складна система.

2.2. Образ інноваційної освітньої організаційної культури

Висновки

РОЗДІЛ 3. НАВЧАННЯ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ ЯК ПІДГРУНТЯ ОСВІТИ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

Вступ

3.1. Концепції трансформативного навчання як фундамент для освіти впродовж життя

3.2. Проектна система організації навчання

Висновки

РОЗДІЛ 4. СУЧАСНІ ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

Вступ

4.1. Мережева взаємодія здобувачів освіти як дієва інтерактивна технологія навчання

4.2. Використання інтерактивних методів як реалізація ідеї співробітництва

Висновки

РОЗДІЛ 5. САМОВРЯДУВАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ЯК НАПРЯМОК ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Вступ

5.1. Система самоврядування у закладі вищої освіти

5.2. Актуальність проблеми виховного потенціалу викладачів

Висновки

РОЗДІЛ 6. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНО-ВИРОБНИЧОЮ ПРАКТИКОЮ У ЗАКЛАДАХ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ (НА ПРИКЛАДІ КОЛЕДЖУ ЕКОНОМІЧНОГО СПРЯМУВАННЯ)

Вступ

- 6.1. Навчальний заклад як відкрита соціально-педагогічна система
- 6.2. Компоненти педагогічної системи

Висновки

РОЗДІЛ 7. ПОНЯТТЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНІЙ НАУЦІ

Вступ

- 7.1. Управлінська діяльність керівника як метадіяльність.
- 7.2. Професійна компетентність керівника

Висновки

РОЗДІЛ 8. ТИПИ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ КОЛЕКТИВУ

Вступ

- 8.1. Типи організаційної культури за Р.Акоффом.
- 8.2. Типи організаційної культури за М.Бурке.
- 8.3. Типологія організаційної культури за Т.Дейлом і А.Кеннеді.
- 8.4. Організаційні культури колективу за типологією Харриса.
- 8.5. Характеристика основних типів організаційної культури педагогічного колективу за Ж.Серкісом.

Висновки

РОЗДІЛ 9. ОСНОВНІ ФАКТОРИ ЗАЛУЧЕННЯ ПОЗАБЮДЖЕТНИХ РЕСУРСІВ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Вступ

- 9.1. Залучення додаткових фінансових коштів до системи загальної середньої освіти
- 9.2. Одержання позабюджетних коштів ЗЗСО

Висновки

РОЗДІЛ 10. ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА

Вступ

- 10.1. Професійна компетентність викладача вищої школи
- 10.2. Кадрове забезпечення закладів вищої освіти
- 10.3. Аналіз наукових джерел, що стосуються проблем освітнього простору
- 10.4. Чинники, що зумовлюють кадрову ситуацію щодо науково-педагогічних кадрів в Україні

Висновки

РОЗДІЛ 11. СУЧАСНИЙ СТАН ТА ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ІТ-КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Вступ

11.1. Стандарти в галузі інформаційних технологій для керівників закладів вищої освіти

11.2. Цілі та зміст професійної підготовки, вимоги до фахівця

кваліфікації «Керівник підприємства, установи та організації (у сфері освіти та виробничого навчання)».

Висновки

РОЗДІЛ 12. ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕКТИВУ ДО УПРАВЛІННЯ ЗМІНАМИ В ОРГАНІЗАЦІЇ

Вступ

12.1. Аспекти управління змінами в організаціях

12.2. Етапи управління змінами.

Висновки

РОЗДІЛ 13. ДИСТАНЦІЙНА ФОРМА НАВЧАННЯ ЯК ОДНА ІЗ ТЕХНОЛОГІЙ ОРГАНІЗАЦІЇ ІННОВАЦІЙНОГО НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Вступ

13.1. Дистанційне навчання як розвиток заочної форми навчання

13.2. Види дистанційного навчання

Висновки

РОЗДІЛ 14. МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ЗВО В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ

Вступ

14.1. Моделювання як універсальна форма пізнання

14.2. Основні принципи моделювання професійної діяльності в

освітньому процесі

Висновки

РОЗДІЛ 15. РОЗВИТОК ІТ-КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ПРОБЛЕМА СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Вступ

15.1. Підготовка сучасних керівників в умовах інформатизації суспільства

15.2. Пріоритетні напрями інформатизації закладів вищої освіти

Висновки

РОЗДІЛ 16. УПРАВЛІНСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Вступ

16.1. Формування і розвитку естетичної культури особистості16.1. Формування і розвитку естетичної культури особистості

16.2. Система управління позаурочним педагогічним процесом

Висновки

РОЗДІЛ 17. ДУХОВНІ ЦІННОСТІ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА СТУДЕНТІВ-УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ В КРИЗОВИХ УМОВАХ

Вступ

17.1. Діяльність людини як невіддільна складова ціннісної орієнтації

17.2. Вплив учіння на ціннісні орієнтири магістрів-учасників бойових дій

Висновки

РОЗДІЛ 18. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД СТУДЕНТІВ В УМОВАХ КАРАНТИНУ

Вступ

18.1. Формування умінь у студентів адаптуватися в екстремальній ситуації

18.2. Здійснення психолого-педагогічного супроводу в екстремальних умовах

Висновки

РОЗДІЛ 19. ФОРМУВАННЯ НАУКОВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАГІСТРІВ В УМОВАХ СУПЕРВІЗІЇ

Вступ

19.1. Методологічна культура науково-педагогічного мислення

19.2. Супервізія як метод формування наукової компетентності

Висновки

РОЗДІЛ 20. ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Вступ

20.1. Інноваційне навчання як засіб вирішення актуальних завдань конкретного закладу вищої освіти

20.2. Інноваційні педагогічні технології які інструмент вдосконалення освітньої системи ЗВО 20.2. Інноваційні педагогічні технології які інструмент вдосконалення освітньої системи ЗВО

Висновки

РОЗДІЛ 21.УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Вступ

21.1.Чинники висунення проблеми якості освіти.

- 21.2.Сутність поняття якості вищої освіти.
- 21.3.Підходи, аспекти і критерії якості освіти.
- 21.4.Контроль якості вищої освіти.
- 21.5.Механізм управління якістю освіти у закладі вищої освіти.
- 21.6.Засади системи загального управління якості освіти.

Висновки

РОЗДІЛ 22. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МЕНЕДЖЕРА У ГАЛУЗІ ОСВІТИ

Вступ

- 22.1. Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми професійної компетентності менеджера в галузі освіти
- 22.2. Управлінська компетентність керівників закладів загальної середньої освіти
- 22.3. Самовдосконалення керівника ЗЗСО як соціальний процес

Висновки

РОЗДІЛ 23. УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ЗСО В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЇ

Вступ

- 23.1. Управління як невід’ємна частина педагогічної системи навчального закладу
- 23.2. Взаємодія як складова сучасного управління у сфері освіти

Висновки

РОЗДІЛ 24. СТАНОВИЩЕ ЗЕМЕЛЬ ХОЛМЩИНИ ТА ПІДЛЯШШЯ В НОВОСТВОРЕНІЙ П РЕЧІ ПОСПОЛИТІЙ

Вступ

- 24.1. Встановлення польського політичного режиму на Холмщині та Підляшші (1918 -1923 рр.)
- 24.2. Участь українців Холмщини і Підляшшя у виборах 1922 року в Польщі.
- 24.3. Ідеологічні концепції польських політичних сил щодо українського питання та земель Холмщини і Підляшшя.

Висновки

РОЗДІЛ 25. СТАТЕВО-РОЛЬОВІ ВІДМІННОСТІ У СТАВЛЕННІ ДО ІНВАЛІДИЗОВАНИХ (за методикою дослідження гандикапності)

Вступ

- 25.1. Гандикапність як феномен специфічної соціальної установки щодо інвалідизованих.
- 25.2. Результати дослідження

Висновки

РОЗДІЛ 26. РІВЕНЬ СФОРМОВАНOSTІ СТРУКТУРНИХ ЕЛЕМЕНТІВ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Вступ

26.1. Розвиток емоційного інтелекту.

26.2. Результати дослідження

26.3. Кількісний аналіз отриманих результатів

Висновки

РОЗДІЛ 1. СУБ'ЄКТ І ОБ'ЄКТ ЯК ЕЛЕМЕНТ МАРКЕТИНГОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОСВІТНЬОГО РИНКУ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Вступ. Важливим при вивченні проблем та перспектив розвитку маркетингової діяльності закладів вищої освіти України є визначення суб'єктів і об'єктів освітнього ринку. Серед суб'єктів маркетингу, в першу чергу, слід відзначити особистість студента, слухача, які використовують освітній потенціал не лише для створення матеріальних благ, не тільки для заробляння засобів для життя, але й для задоволення власних потреб у пізнанні. Саме персоніфікований носій, власник, користувач і кінцевий споживач освітніх послуг здійснює вибір своєї майбутньої спеціальності і спеціалізації, місця і форми навчання, джерел фінансування, а також вибір майбутнього місця роботи та всього комплексу умов реалізації придбаного потенціалу [4, с. 42].

Проблема суб'єсту і об'єкту як елементів маркетингової діяльності освітнього ринку закладу вищої освіти висвітлюються у цій статті.

Іншим суб'єктом освітнього маркетингу є фірми, організації та підприємства. Вони виступають проміжними споживачами освітніх послуг, формують попит і визначають його на ринку. Суб'єктами, які формують пропозицію, надають та продають освітні послуги є навчальні заклади. До їх компетенції належить надання тим, хто навчається, послуг щодо придбання бажаних та необхідних знань, умінь та навичок; виробництво і надання додаткових освітніх послуг, а також вплив з метою формування особистості майбутнього спеціаліста; надання інформаційно-посередницьких послуг потенційним та реальним клієнтам і роботодавцям тощо [3, с. 113].

Посередницькі структури, до яких належать центри зайнятості, біржі праці, освітні фонди, асоціації освітніх установ, спеціалізовані освітні центри та інші заклади, на ринку освітніх послуг поки ще знаходяться в стадії формування та розвитку власної маркетингової діяльності. Вони сприяють ефективному просуванню освітніх послуг на ринку і забезпечують виконання таких функцій:

- накопичення, обробка та продаж інформації про кон'юнктуру ринку освітніх послуг, консультування інших суб'єктів;
- участь у процесі акредитації освітніх закладів, проведення рекламних кампаній, юридичної підтримки;
- формування каналів збуту, організація підписання угод щодо надання освітніх послуг тощо [2, с.276].

Крім того, суб'єктами маркетингу освітніх послуг є державні органи управління. Функції їх досить специфічні, оскільки не можуть виконуватись іншими суб'єктами маркетингу. Зокрема, це створення і підтримка іміджу освіти серед населення, фінансування державних освітніх закладів, правовий захист суб'єктів маркетингу освітніх послуг, визначення переліку професій та спеціальностей тощо [2, с. 278].

Об'єктом маркетингу, традиційно, є будь-який об'єкт, який пропонується на освітньому ринку для обміну та користується попитом [4, с. 47].

1.1. Маркетинг в галузі освіти. Маркетинг в галузі освіти - це переважно маркетинг послуг. Освітня послуга – це комплекс навчальної та наукової інформації, що передається споживачу у вигляді суми знань загальноосвітнього та спеціального характеру, а також практичних навичок для подальшого застосування.

Особливість освітніх послуг полягає в тому, що вони нематеріальні, невідчутні до моменту придбання. Потенційному споживачеві важко розібратися та оцінити, що продається, він змушений вірити продавцеві «на слово». Внаслідок цього з боку споживачів обов'язково присутній елемент надії і довіри до продавця послуги. У свою чергу, продавець може лише описати переваги, які отримає покупець після надання послуги. Щоб переконати клієнта виробники послуг намагаються формалізувати найбільш значимі для споживача параметри послуги та продемонструвати їх, якщо це можливо, наглядно. В освітній сфері для цього служать навчальні плани і програми, інформація про методи, форми і умови надання послуг, сертифікати, ліцензії, дипломи [4].

Серед основних характеристик освітніх послуг слід відзначити наступні:

- невіддільність від суб'єкту, що їх надає. Будь-яка заміна викладача може змінити процес і результат надання освітньої послуги, тобто, змінити попит;
- мінливість якості. Це пов'язано, перш за все, з неможливістю встановити чіткі стандарти на процес надання освітньої послуги та мінливістю того, хто навчається;
- нездатність послуги до зберігання. З одного боку неможливо складувати послуги як матеріальний товар, очікуючи зростання попиту, з іншого – для людини характерно забування знань та отриманої інформації [2, с. 277].

Крім того, освітні послуги характеризуються ще рядом суттєвих відмінностей. Зокрема, це висока вартість, відносна тривалість їх виконання і виявлення результативності, необхідність подальшого супроводу послуг, залежність попиту на послугу від місця їх надання та місця проживання потенційних споживачів [3].

Асортимент освітніх послуг досить різноманітний. У сучасних умовах конкурентного середовища він може суттєво змінюватись, оскільки вузи змушені враховувати потреби ринку. Власне освітні послуги досить часто доповнюються додатковими послугами, переданням матеріальних чи нематеріальних продуктів, власниками чи виробниками яких є навчальні заклади. Це інформаційні, консультативні, експертні послуги, лізинг (оренда техніки, обладнання, каналів зв'язку) [1, с. 48].

В залежності від складу та структури функцій, які фактично реалізуються, виокремлюють три умовних рівня застосування маркетингу в навчальних закладах:

- високий рівень, передбачає використання комплексу інструментів маркетингової діяльності;
- середній рівень, передбачає використання окремих складових частин маркетингової діяльності;

- низький рівень, передбачає використання окремих елементів маркетингової діяльності.

У ЗВО, де маркетинг став невід'ємною складовою функціонування, маркетинговий робочий процес здійснюється наступним чином:

1. Вище керівництво (ректор, проректори) знаходить підтримку і розуміння у лінійних керівників (директорів інститутів, деканів, заступників деканів) щодо реалізації місії закладу вищої освіти.

Процес маркетингового планування розпочинають із визначення місії закладу освіти та формування основної ідеї стратегічного розвитку. В освіті накопичено достатній досвід формувань місії закладів вищої освіти, адже майже кожен заклад не лише визначає власну стратегію розвитку, але й час від часу змінює місію, що пов'язано зі змінами в освітній галузі та з оновленням ситуації в закладі [3].

2. Зважено і відверто проводиться аналіз сильних і слабких сторін, основних сил та ресурсів ЗВО.

3. Вивчається зовнішнє середовище ЗВО: політичні, економічні, демографічні, культурні, соціальні, правові фактори і умови.

4. Аналізується і оцінюються мікросередовище: фінансові та адміністративні ресурси, зусилля адміністративного та викладацького складу, очікування та потреби студентів.

5. Оцінюється платоспроможність основних цільових сегментів, особливості стратегій закладів вищої освіти-конкурентів, їх цінові та рекламні підходи. Маркетингова діяльність закладу освіти в сучасних умовах передбачає використання чотирьох основних елементів комплексу маркетингу: продукту, ціни, просування та розподілу [3, с. 118].

1.2. Елементи в комплексі маркетингу освітніх послуг. Перший елемент в комплексі маркетингу освітніх послуг – продукт. У ринковій економіці існують товари і послуги суспільного користування, виробництво яких фінансується однією частиною населення, а користуються ними інші. Пропонуючи споживачу продукти суспільного користування, заклад загальної

середньої освіти працює одночасно на двох рівнях. ЗВО надає суспільству освітні послуги певного виду, споживачами яких є ті, хто навчається, і, одночасно, надає результати своєї праці на ринок праці, споживачами яких є підприємства і організації різноманітних галузей економіки. Заклад повної загальної середньої освіти пропонує два види взаємозалежних продуктів: освітню програму на ринку освітніх послуг та випускників на ринку праці.

Робота з продуктом для освітнього закладу є головним інструментом маркетингу і конкурентної боротьби. Нові чи покращені послуги забезпечують освітньому закладу на певний час значні переваги над конкурентами. Це дозволяє послабити інтенсивність цінової конкуренції та працювати над винайденням нових освітніх послуг, які ще не пропонувалися на ринку, забезпечуючи вузу надприбуток. Рішення про втілення нової освітньої послуги приймається на основі комплексу вимог. По-перше, інновація повинна відповідати як стратегічним, так і тактичним цілям розвитку ЗВО. По-друге, ЗВО повинен мати необхідний науковий, методичний, кадровий, матеріально - технічний і фінансовий потенціал для освоєння даної послуги, а її реалізація повинна призвести до позитивних економічних результатів.

Другий елемент комплексу маркетингу освітніх послуг – ціна. Ціна є чи не найважливішим фактором прийняття споживчих рішень на ринку освітніх послуг, тому ціноутворення – один з основних напрямків маркетингової політики вузу [3, с.113].

Продумане позиціонування закладом освітніх програм з точки зору ціни послуг, які надаються як «загальнодоступної», «елітарної» чи «з оптимальним поєднанням якості і ціни» є важливим компонентом маркетингової стратегії ЗВО. Споживач освітніх продуктів буде згоден сплатити більш високі ціни (чи продовжувати купувати продукти за попередньою ціною в умовах економічної кризи), якщо виробник зможе продемонструвати так звану «додану вартість»: додаткові послуги, додаткові характеристики освітніх програм, які відрізняють їх від програм конкурентів, додаткові особливості у вигляді якості обслуговування тощо.

Випускники закладу вищої освіти теж опосередковано характеризують якість його освітніх послуг. В залежності від рівня підготовки, знань і вмінь їх початкова заробітна плата на ринку праці різниться та відображає якість освітніх послуг, які надає вуз, що, відповідно, впливає і на ціну. Сучасна цінова політика виробника повинна не лише відповідати на питання, з чого складається ціна його товару, але й на питання, чи обґрунтовані витрати покупця вигодами, які він отримає від товару.

Третім елементом комплексу маркетингу є канал розподілу, тобто шлях по якому товари потрапляють від виробника до потенційного споживача. Освітні послуги це приклад багатоканального розподілу, проте неможливість накопичення товарних запасів створює значні обмеження у виборі каналу [1, с. 18].

Основним каналом розподілу є прямий продаж. Надзвичайно важливим, при цьому, є місце цього продажу. Місце розташування ЗВО, стан його приміщень і будов, ступінь оснащення аудиторій та лабораторій без сумніву є одним з основних критеріїв успіху продажу. Хоча потенційні споживачі освітньої послуги, звичайно, приймають рішення про вибір закладу освіти не за зовнішнім виглядом його будівлі, проте зручне розташування ЗВО відносно транспортних сполучень, добре оснащені аудиторії і т. ін. можуть безпосередньо вплинути на вибір абітурієнтів та їхніх батьків. Отже, з точки зору споживача, канал розподілу це зручності, а тому він повинен бути не тільки оптимальним для виробника, але й зручним для покупця [4].

Четвертий елемент комплексу маркетингу – просування послуги. Існує безліч форм і методів просування освітніх програм ЗВО, інформації про послуги, які вони надають, їх якості, кваліфікації викладачів. Зокрема, ЗВО може використовувати газетні та журнальні публікації, інші засоби масової інформації, видавати власні проспекти, проводити дні відкритих дверей і презентації в ЗЗСО. Крім того, для просування продуктів ЗВО можуть бути використані різноманітні ювілеї чи пам'ятні дати вузу і його співробітників, конференції та симпозіуми. Головне, щоб всі заходи щодо просування освітніх

продуктів мали цілеспрямований та постійний характер. Для цього у закладі освіти повинна бути створена служба маркетингу чи відділ зв'язків з громадськістю [1, с. 55].

Окрім чотирьох класичних елементів комплексу маркетингу в сфері послуг загалом і в галузі освіти зокрема, деякі дослідники включають ще один елемент – персонал, який здійснює виробництво та продаж послуг. Важливість персоналу при цьому не обмежується професіоналізмом та компетентністю викладачів в аудиторіях. З точки зору маркетингу не менш важливим є їх поведінка поза роботою, стиль спілкування зі студентами, їхніми батьками та іншими групами потенційних споживачів.

У той же час, в освітній сфері маркетинг не можна розглядати лише як інструмент отримання більшого прибутку. У таких галузях, як освіта, наука, культура, мистецтво маркетинг має як комерційний, так і некомерційний характер. Освітній маркетинг спрямований як на створення та успішну реалізацію конкретних продуктів, так і на створення сприятливого та глобального соціального ефекту. Зростання рівня освіченості членів суспільства не лише забезпечує безпосередні можливості для збільшення виробництва матеріальних благ, але й сприяє зниженню негативних суспільних явищ. Ефективна освітня послуга формує подальший розвиток попиту на типові послуги.

Таким чином, маркетингова діяльність сучасного закладу освіти полягає в створенні більш високої, в порівнянні з конкурентами, цінності освітньої послуги для споживача, яка могла б максимально задовольнити його потреби. Застосування перелічених елементів комплексу маркетингу є необхідною умовою ефективної маркетингової діяльності в навчальних закладах.

Висновки.

У ринкових умовах освіта є процесом одночасного надання і споживання комплексу освітніх послуг, спрямованих на зміну соціального стану споживачів певного сегменту. Користь освітньої послуги для споживача та наявність вартості внаслідок витрат на розробку (і надання) надає освітній

послугі в умовах ринку якості товару і означає можливість застосування термінології та інструментарію маркетингу в управлінських технологіях закладу. Оскільки продуктами закладу освіти користується широке коло споживачів, складність маркетингу вищої освіти полягає в необхідності одночасного обліку потреб і очікувань цільових аудиторій. Успішна діяльність закладу залежить від своєчасного обліку ринкових факторів і вміння вирішувати в єдиному комплексі проблеми товарної політики, ціноутворення і адаптації цін, комунікації, товаропросування, збуту, а також проблеми персоналу (підбір, навчання, організація праці і стимулювання для ефективного виконання маркетингових функцій).

Вищезазначене свідчить про необхідність використання маркетингу як функції управління сучасним навчальним закладом з метою підвищення його конкурентоспроможності на ринку освітніх послуг.

РОЗДІЛ 2. ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ В ЗАКЛАДІ ОСВІТИ

Вступ. Послідовність у втіленні одного з головних принципів державної політики в галузі освіти, відображено в Законі України «Про освіту», передбачає досягнення гуманістичного характеру процесу освіти, пріоритету загальнолюдських цінностей, життя та здоров'я людини, вільного розвитку особистості. Суттєвою умовою становлення гуманістичного характеру освіти є особисте прийняття педагогами та керівниками закладів освіти загальнолюдських цінностей [2].

У Національній доктрині розвитку освіти зазначено, що «освіта має активно сприяти формуванню нової ціннісної системи суспільства – відкритої, варіативної духовно та культурно наповненої, толерантної, здатної забезпечити становлення громадянина і патріота» [5]. Модернізація управління освітою передбачає запровадження нової етики управлінської діяльності, що базується на принципах взаємоповаги, позитивної мотивації; впровадження новітніх інформаційно-управлінських і комп'ютерних технологій; підвищення

компетентності управлінців усіх рівнів тощо. Причому підготовка і професійне вдосконалення педагогічних працівників є важливою умовою модернізації освіти [5].

Очевидно, щоб зробити прорив до нової якості освіти, необхідно мати адекватну систему управління і культуру, яка здатна забезпечити ефективність, динамічність, адаптивність педагогічної системи. В усі попередні періоди існування нашої закладу освіти не приділялося належної уваги проблемі формування загальних цілей, цінностей, ділового кредо. Орієнтири освітньої культури використовувалися локально і розрізнено, а сама культура знаходилася на периферії цінностей управління.

У наш час, у контексті відходу закладу освіти від однотипних прийомів в освітньому процесі, феномен «організаційної культури» починає набувати чіткіших обрисів. Поява різних типів і видів освітніх установ зумовлює появу нових організаційних культур. Але часто, створюючи нові заклади освіти, керівники не задумуються над тим, яку, власне, культуру вони формують у своїх організаціях. Для багатьох з них це явище не тільки пізніший, але й не цілком усвідомлений засіб управління.

2.1. Новий український заклад освіти як складна система. Новий український заклад освіти як складна система, що розвивається, не може залишатися в рамках застарілих норм, цінностей, регламентів, і способів діяльності, має об'єктивну потребу в побудові нової організаційної культури. Закладу освіти необхідна нова культурна облаштованість її життєдіяльності.

Кожна організація має свою власну культуру й вимоги до кожного члена колективу. Наприклад, внутрішнім принципом однієї організації може бути конкуренція, і члени колективу відчують, що вони повинні перевершити один одного. В інших організаціях головним принципом може бути співробітництво, і члени цього колективу відчують, що їм слід працювати разом, як одній команді.

Сьогодні освітню практику XXI століття зв'язують із культурологічною парадигмою. Терміном «культура» визначається певна сукупність цінностей,

ідей, традицій, норм і правил поведінки, які набуваються та транслюються з покоління в покоління.

Б. Гершунський відзначає, що освіта виконує ментальноутворюючі функції щодо індивіда, спільноти та соціуму. Заклад освіти є універсальним інститутом впливу на менталітет: «За всіх руйнуючих тенденцій в її розвитку саме заклад освіти зберігає здатність світорозуміння людини, можливість виховання юного покоління у дусі спільності, соціальної відповідальності, моралі» [6].

І ось цей бік її життя – здатність до збереження духовної спадкоємності стосунків, духовної спадковості поколінь, передачі цінностей світу – слід цінувати вище за все. У цьому й полягає її ментально утворююча функція. Менталітет ще називають соціетальною психікою, під якою розуміється «субстанція життя соціуму, яка передається з покоління в покоління у вигляді продукту спадкоємності, що включає географічні, кліматичні та ландшафтні умови життя людей, які мешкали та мешкають на даній території.

Виходячи із особливостей менталітету спільноти, формується й організаційна культура колективу, яка розуміється як набір уявлень про способи діяльності, норми поведінки та звички, писані та неписані правила, забобони, цінності, очікування, уявлення про майбутнє та сьогодення як на свідомому або на підсвідомому рівні розділяються членами організації. «Керівникові дуже важливо розуміти, що культура організації має малу динаміку, тобто змінюється дуже повільно, – пише К. Ушаков. – Фундаментальним для управлінської діяльності фактом є те, що керівник, маючи найбільшу владу та свободу (з точки зору своїх співробітників), володіє максимальними можливостями впливу на культуру організації, яку він очолює» [6].

Слід визначити, що змінити культуру колективу дуже важко, тому що вона формується на рівні «колективного підсвідомого». Але вивчати її необхідно, тому що від типу організаційної культури, яка панує в конкретному колективі, багато в чому залежать реакції цього колективу на зовнішні впливи.

На відміну від поведінкового підходу до управління, «який звернений» до внутрішньої суті організації, системний підхід передбачає перш за все звернення «зовні» – до поведінки організації у великій системі, а потім вже до тих факторів, які визначають поведінку.

В. Лазарєв відзначає: «...Будь-яка організація – це відкрита система. Вона взаємодіє із зовнішнім середовищем, обмінюючись з ним енергією, інформацією, матеріалами, її ефективність визначається не тільки її власними якостями, але й умовами середовища. Ці умови постійно змінюються, тому, щоб залишатися ефективною, організація повинна розвиватися та набувати нових якостей» [8].

Як і будь-яка формальна організація, заклад освіти має свою структуру, систему управління, керує складним поєднанням людських та матеріальних ресурсів. Проте, на відміну від більшості формальних організацій, продуктом закладів освіти є люди. За рахунок цього виникають специфічні проблеми в організації та менеджменті, суттєво змінюються процеси формування внутрішньої культури організації. Кожен науково-педагогічний колектив по-своєму сприймає одні і ті ж впливи, по-різному розвиває і, з рештою, формує власну культуру. Цим зумовлюється багатство і різноманітність загальнопедагогічної культури закладу освіти.

Заклад освіти, у яких панують доброта, гуманізм, правда, а особистість вільна, духовно збагачена, творчо працює тощо, мають багато спільних ознак, але разом з цим культурні засади у кожній з них виявляються по-різному. Більше того, у типових закладах освіти внутрішня культура неповторна, тому що культурний розвій кожного педагога проходить у процесі постійних взаємовідносин з науково-педагогічним колективом. Чим більше колектив сприйме, перетворить, розв'є далі культурних впливів своїх колег, тим цей колектив стає культурнішим, а внутрішня культура закладу освіти збагачується.

Освітня культура вирізняється характерними для неї елементами, наприклад, історією, очікуванням з боку громади, традиційним стандартом досконалості та оцінювання роботи педагогів тощо.

У будь-якому закладі освіти неофіційна культура взаємодіє з офіційною організаційною структурою та системою контролю для вироблення чіткого розуміння «того, що відбувається навколо». Культура закладу освіти, навіть більше за бюрократичні сили, є тією організовуючою силою, що об'єднує людей у колектив. Саме в цій культурі, часто несвідомо, формуються наші уявлення про дійсність.

Що є підґрунтям організаційної культури навчального закладу? Освітні системи, до речі, як і інші організації, змушені проводити свою діяльність, зважаючи на вплив владних зовнішніх, політичних, економічних, демографічних та законодавчих сил. До того ж, із середини системи діють сили, які спричиняють невпевненість. Ці внутрішні сили потужні, оскільки, як вважають учені, «не існує добре відрегульованої чи загально прийнятої системи знань, яка б чітко казала їм, як вони повинні реагувати на кожну ситуацію» [4].

Педагоги та учні (студенти) мають свої інтереси та здібності, керуються умовними цілями і застосовують неоднозначно визначені методи навчання, оскільки якось потрібно зв'язати до купи «розкидану в різні боки» освітню діяльність. Така ситуація і є підґрунтям освітньої організаційної культури [3].

У тісному спілкуванні і спільній праці всіх причетних до освітнього процесу формується внутрішня культура закладу освіти, розвиваються здібності і таланти, духовно, особистісно зростають усі учасники освітнього процесу, набувають головних і персональних, характерних особистісних ознак.

Міцна освітня культура – запорука міцної закладу освіти. Але буває, що це перешкоджає впровадженню змін і негативно впливає на ефективність роботи закладу освіти.

Організаційну культуру характеризують стабільність і послідовність. Спроби значно модифікувати вихідний результаті довести його до вищого рівня обов'язково наштовхуються на ускладнення.

Слід враховувати, що організаційну культуру має будь-яке виробниче об'єднання, заклад незалежно від сфери функціонування та розмірів. При цьому

членам організації їх культура здається абсолютно природною та єдино з можливих. Наприклад, в закладі освіти може бути прийнято наступне:

- з'являтися на роботі в діловому одязі;
- тримати дистанцію при спілкуванні з учнями (студентами);
- не критикувати на загальних зборах керівництво закладу освіти, а робити це тільки в кабінеті керівника;
- вітатися с колегою обов'язково за руку;
- ні в якому разі не затримувати початок заняття;
- не відміняти занять заради будь-яких заходів;
- не приймати ніяких важливих рішень без попереднього обговорення;
- вважати, що місцева влада не розуміє всієї глибини та гостроти проблем, які стоять перед освітнім закладом;
- відмічати дні народження працівників та свята в колективі колег;
- звертатися до учнів (студентів) на «ви»;
- керівництву закладу освіти здійснювати суворий контроль за її діяльністю тощо.

Ці або інші правила, норми, заборони, очікування, цінності є основою освітньої культури. При тому осмислення цих елементів культури надзвичайно складне явище для самих працівників організації. Їм здається, що цей або інший набір уявлень повинен поділятися усіма іншими організаціями.

Що визначає організаційну культуру закладу освіти?

По-перше, це фактори позаорганізаційні, такі як національні особливості, традиції, економічні реалії.

По-друге, внутрішньоорганізаційний досвід організації, особистість керівника, місія, цілі та задачі організації, кваліфікація, освіта, загальний рівень педагогів.

Для керівника дуже важливо розуміти, що культура організації має малу динаміку, тобто змінюється повільно [1].

Ще раз необхідно підкреслити, що організаційну культуру мають організації, у яких є пам'ять, а відповідно і історія. Феномен організаційної пам'яті існує, пам'ять є не тільки у окремої особистості, а й у групи, організації.

Організаційна культура виникає при зіткненні групи, організації з проблемами і знаходження успішних засобів їх вирішення.

Другим джерелом формування норм і цінностей організаційної культури є самі керівники. Не кожний керівник отримує можливість будувати організацію з самого початку, тобто створювати, наприклад, новий освітній заклад з нуля. Кожний з тих, хто «наслідує» готову організацію, стикається з тим, що цей спадок, окрім матеріальних ресурсів і всього іншого складається з деяких норм, встановлених попередником, що також стверджували та насаджали свої уявлення про дане.

Третє джерело формування організаційної культури – базові уявлення людей про загальні принципи життєустрою. Це сама складна частина. Ця проблема не нова, і фундаментальною роботою в цій області є книга Г. Хофстеде [7]. Прямим висновком з цієї роботи є наступне: нема доброї чи поганої управлінської системи; є системи адекватні або неадекватні деяким базовим уявленням, що існують в даній культурі.

Заклад освіти, можливо, є найскладнішим соціальним винаходом, як і будь-яка формальна організація, заклад освіти має свою структуру, систему управління, керує складним поєднанням людських та матеріальних ресурсів. Проте, на відміну від більшості формальних організацій, продуктом освітнього закладу є люди, що створює специфічні проблеми для її організації, менеджменту. Це суттєво змінює і процеси формування організаційної культури.

2.2. Образ інноваційної освітньої організаційної культури. Образ освітньої організаційної культури є надзвичайно різноманітним. Різні педагогічні колективи по-різному сприймають одні ті ж впливи, по-різному розвивають і, зрештою, формують різну культуру.

Цим і зумовлюється багатство і різноманітність загальнопедагогічної культури освітнього закладу. Закладу освіти мають бути притаманні риси добра, гуманізму, вільної особистості, правди, духовного збагачення, творчої праці, практичної діяльності і т.п. мають багато спільних ознак, але разом з цим вияв культурних засад у кожній із них досить відмінна. Більше того, навіть у закладах освіти «одного типу» формується неповторна організаційна культура. Це так, бо культурний розвій кожного педагога проходить у процесі постійних взаємин у колективі. І що більше педагогічний колектив сприймає різні культурні впливи своїх колег, вбирає в себе, перетворює їх далі, то педагогічний колектив є культурнішим, то різнобарвніша його організаційна культура [9].

Освітні системи, до речі, так само, як і інші організації, змушені проводити свою діяльність, зважаючи на вплив владних зовнішніх, політичних, економічних, демографічних та законодавчих сил. До того ж із середини освітньої системи діють сили, які спричиняють невпевненість. Ці внутрішні сили потужні, оскільки, як вважають учені, «не існує добре відрегульованої чи загальноприйнятої системи знань, яка б чітко казала їм, як вони мають поводитися в кожній ситуації».

Висновки.

Педагоги та учні (студенти) мають свої інтереси та здібності, керуються умовними цілями і застосовують неоднозначно визначені методи навчання, оскільки якось потрібно зв'язати до купи розкидану в різні боки шкільну діяльність. Така ситуація і є підґрунтям освітньої організаційної культури. Головні ознаки специфічної освітньої культури формують колектив освітнього закладу.

Необхідно прагнути здійснювати системний підхід в управлінні закладом освіти, використовувати «адаптивний» стиль управління, «орієнтований на реальність»; створити найсприятливіші психологічні умови для особистісного зростання кожного педагога та кожного учня (студента); викликати прагнення науково-педагогічного працівника бути найкращим; в усьому дотримуватися

принципу опори на позитивне, щоб формувати оптимістичний настрій у колективі; звертати увагу на найменші деталі освітнього побуту; спонукати педагога якнайкраще робити те, що він уміє, працювати серед вихованців, а не поруч чи «над» ними; сприяти нововведенням; переконувати педагогів бути толерантними до невдач.

Особливу увагу потрібно звертати на культуру спілкування, і зокрема на культуру слова. У питаннях виконання роботи – виховувати почуття міри, «золотої середини». Важливо сформувати колектив однодумців, що своєю згуртованістю зміцнює педагогічну культуру.

РОЗДІЛ 3. НАВЧАННЯ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ ЯК ПІДГРУНТЯ ОСВІТИ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

Вступ. Проблеми зарубіжного досвіду освіти дорослих вивчали Ю.Лавриш, М.Дернова, Н.Гагіна, кооперативного навчання – М.Байда, С.Ратовська, проблемного навчання – В.Павленко, комунікативного методу А.Гаврилюк, В.Вдовін, креативного навчання – С.Сисоєва, М.Лебедева.

За допомогою новітніх методів, технологій, активних форм роботи створюється освітнє середовище, що дозволяє підтримувати мотивацію; стимулювати ініціативу; створювати ситуації творчого пошуку, вільного вибору, прийняття відповідальних рішень; здійснювати самоуправління та самоконтроль, зокрема, такі технології освіти дорослих, як трансформативне, самокероване, автономне навчання, які можуть бути застосовані і в умовах магістратури.

Погоджуємося з думкою В.Ю. Стрельнікова про те, що застосування інновацій в освітньому процесі ЗВО потребує проведення психологічної експертизи, з'ясування того, розвиток яких саме якостей чи здібностей здобувача освіти забезпечує та чи інша технологія [11].

Дослідники концепції трансформативного навчання розглядають транзитивність як природну фазу розвитку особистості, що повторюється під час переходу з одного рівня освіти до іншого: перехід із школи до університету,

від університету до трудової діяльності. Як зазначає Лавриш Юлія [1], ці зміни часто є травматичними та складними, а своєчасна увага і допомога закладів освіти сприятиме успіху таких транзицій. Одне із завдань трансформативного навчання – це зміщення фокусу контролю із зовнішнього середовища у власний світ, яке дає змогу дорослим слухачам усвідомити власні можливості, розширити та удосконалити професійні навички. Це процес, у якому особистість виходить за межі простого отримання інформації і проходить етап свідомої зміни під впливом отриманого досвіду. Ознаками трансформації є переусвідомлення припущень, переконань, цінностей та критичний аналіз думок відмінних від власних [6].

3.1. Концепції трансформативного навчання як фундамент для освіти впродовж життя. На думку Ю.Лавриш, фундамент для освіти впродовж життя має закладатися ще під час навчання в університеті, за допомогою трьох складових концепції трансформативного навчання: інструментальне або проблемне навчання, з метою визначення причинно-наслідкових зв'язків на базі аналізу та синтезу проблеми; комунікативне навчання: спілкування та співпраця з фахівцями за межами університету; креативне навчання, що сприяє розумінню власних потреб [6].

Проблемне навчання може бути близьке до розвивального навчання, якщо його завданням є розвиток інтелекту здобувачів освіти – за рахунок збільшення самостійності при вирішенні проблемних ситуацій формується активна пізнавальна діяльність, досягається самостійність застосування способів розумових дій. Проблемне навчання забезпечує можливість творчої участі здобувачів освіти у процесі засвоєння нових знань, формування пізнавальних інтересів і творчого мислення, високий ступінь засвоєння знань і мотивації майбутніх фахівців. Основою для цього є моделювання творчого процесу за рахунок створення проблемної ситуації й управління пошуком рішення проблеми [8].

Комунікативний метод базується на комунікативній теорії мови, серед основних положень якої можна виділити таку, як «головна функція мови –

взаємодія і комунікація». А серед основних ознак – «основним засобом навчання виступають ділові ігри, що моделюють реальні ситуації спілкування, найтипівіші для даного контингенту студентів» [3].

Важливою для нас є думка В.В. Вдовіна, який виділяє деякі тенденції у застосуванні комунікативного підходу: 1) комунікативна спрямованість усіх видів навчання; 2) спрямованість у процесі навчання не на викладача, а здобувача освіти; 3) зацікавлення здобувачів освіти процесом навчання відповідно до їхніх інтересів, здібностей і потреб; 5) основними видами роботи здобувачів освіти є: парна робота (діалог); групова робота (полілог). Отже, високий рівень комунікативної компетенції дає змогу продуктивно спілкуватися магістрам з фахівцями поза межами університету [2].

Креативне навчання є не що інше як навчання творчості, і саме воно є також творчою діяльністю. Великого значення набуває особистість педагога. Він повинен бути яскравою, талановитою, творчою особистістю. Саме творчий педагог може навчити творчості іншого [7].

Стимулювання творчої активності здобувачів освіти, на думку С.О. Сисоевої [10], потребує як психологічних (створення відповідної творчої атмосфери на заняттях, доброзичливість викладача, відсутність категоричних оцінок, критики на адресу здобувача освіти; створення умов для конструктивного спілкування здобувачів освіти незалежно від рівня їх творчого розвитку, забезпечення здобувачів освіти можливості ставити запитання, висувати оригінальні ідеї, гіпотези), так і педагогічних умов (забезпечення здобувачів освіти необхідним дидактичним і роздавальним матеріалом, який сприяє розвитку творчого інтересу; забезпечення умов для вправ практичного застосування набутих знань, умінь і навичок; дотримання позицій консультанта, помічника здобувача освіти, залишаючи за собою функцію загального контролю). Також вчений виділяє такі прийоми і методи стимулювання творчої активності здобувачів освіти: стимулювання зацікавленості і творчого інтересу; використання цікавих аналогій; створення ситуацій емоційного переживання; використання розвивальних ігор

професійного спрямування; використання методу відкриття; створення ситуацій з можливістю вибору; використання запитань, що стимулюють процеси мислення вищого рівня; підвищення стимулювального впливу змісту навчального матеріалу [10, с.238-239].

Італійська дослідниця самокерованого навчання дорослих Л.Гульєльміно [24] доводить, що не всі дорослі мають схильність до самокерування в процесі навчання через наявність індивідуальних психологічних відмінностей. З чого можна зробити висновок, що самокерування – це особиста якість індивіда. Важливою умовою учіння є наявність пізнавальної потреби і мотиву самовдосконалення, самореалізації та самовираження. Для навчання дорослої людини мотивація – це не тільки сукупність мотивів, оскільки велику роль тут відіграють й ситуативні фактори (вплив різних людей, специфіка діяльності й ситуації тощо). За твердженням Д.Гаррісона, мотивація має усепроникний ефект у самокерованому навчанні. Вона впливає як на рішення вчитися (вхідна мотивація), так і на зусилля, необхідні для збереження наполегливості в навчанні (орієнтація на завдання) [5].

На думку М.Дернової, самокероване навчання може містити в собі різні види діяльності й ресурси, такі як самостійне читання, участь у дослідницьких групах, стажування, електронний діалог, рефлексивна діяльність у писемній формі; способами підтримки самокерованого навчання можуть бути відкриті програми навчання, індивідуальне навчання, нетрадиційні курси й інші інноваційні програми [5].

Оскільки важливим соціальним компонентом автономії є, на думку Н.Гагіної, здатність до співпраці та продуктивної взаємодії з іншими суб'єктами освітнього простору, однією з необхідних умов її розвитку є кооперативний контекст навчання [4]. Адже кооперативне навчання – це технологія навчання в невеликих групах, коли створюється можливість обговорення кожної проблеми, доведення аргументування власного погляду, тобто залучення усіх здобувачів освіти до вирішення проблемної ситуації [1].

На особливу увагу, на думку С.Ратовської [9], заслуговують такі технології кооперативного навчання, в основі яких лежить організація взаємодії між здобувачами освіти в малих групах. Важливість ролі, яку навчання в малих групах грає у вищій освіті, можна пояснити різними його перевагами: управлінськими, поведінковими, соціальними. Сьогодні в науковій літературі визначають багато різновидів технологій кооперативного навчання (дослідники нараховують більше ніж 50), найбільш відомі з них такі: “Навчаємося разом” (Learning Together); навчання в команді (Student Team Learning) — виділяють два варіанти цієї технології: організація навчання у малих групах (Student Teams Achievement Division — STAD) та навчання в командах на основі гри, турніру (Teams — Games — Tournaments — TGT); “Пилка” (Jigsaw) та її модифікація — “Пилка—2”; технологія організації дослідної групової роботи студентів (Group Investigation).

У країнах Західної Європи з 80-х років XX ст. проводяться заняття “у формі тренінгових людських стосунків” з педагогіки і фахових методик. У працях дослідників цей новий підхід має назву “навчання за методом участі”, коли створюється можливість обговорення кожної проблеми, доведення, аргументування власного погляду, а можливо це стає тільки при об’єднанні здобувачів освіти у малі групи.

Досліджуючи розвиток педагогічної освіти у США, Т. С. Кошманова зосереджує увагу на практиці застосування розробленого ще в кінці 50-60-х роках XX ст. американським психологом У. Гордоном методу спільної пошукової діяльності експертних груп з використанням здогадок, сміливих гіпотез, інтуїтивних рішень або методу групової генерації ідей. Він ще має назву “мозковий штурм”, “мозкова атака”, метод синектики. Цей метод організації роботи передбачає уявлення про природу творчої діяльності та можливостей її цілеспрямованого включення у навчальний процес [9]. Дослідниця також виділяє міжгруповий діалог як один з найефективніших засобів організації навчальної діяльності здобувачів освіти з метою збільшення їхньої самостійності.

3.2. Проектна система організації навчання. Набуває розвитку проектна система організації навчання. Здобувачі освіти об'єднуються у малі групи за власним бажанням, обираючи ті ідеї, які на їх погляд є продуктивними і розподіляють завдання у вигляді завдань-проектів. Кожна група має конкретну роботу, згідно із спільною проблемою. Головна мета методу проектів — висунення та розв'язання творчих ідей. Технологічний концепт проектних технологій орієнтує на дієвий спосіб здобуття нових знань у контексті конкретної ситуації та їх використання на практиці [9].

Висновки. Таким чином, особливості використання технологій освіти дорослих в умовах магістратури потребує:

- психологічного аналізу їх впливу на розвиток особистості фахівця;
- кооперативного контексту навчання на основі технологій освіти дорослих сприяє розвитку особистісних якостей фахівців, актуалізації внутрішніх можливостей здобувачів освіти, підвищенню якості навчання.
- застосування активних методів, прийомів, активних форм навчання, що використовуються в освіті дорослих, в умовах магістратури допомагають створенню сприятливого освітнього середовища для навчання фахівців впродовж життя.

РОЗДІЛ 4. СУЧАСНІ ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

Вступ. Порівняльний аналіз основних тенденцій розвитку систем освіти у світовій педагогічній практиці свідчить про незадоволеність багатьох країн світу якістю підготовки майбутніх фахівців, а це, у свою чергу, потребує від студентів високої мотивації та навичок самостійного навчання. Тому вкрай необхідним є питання використання сучасних освітніх технологій, які б забезпечували високопрофесійну підготовку майбутніх фахівців. Наш досвід свідчить, що цей процес базується на інноваційних технологіях навчання, зокрема на використанні мережевих технологій у навчальному процесі та методу проектів, інтегрованому з інформаційно-комунікаційними

технологіями. Ці технології використовуються з метою одержання нової інформації. Вони беруть на себе функції викладача та здобувачів освіти, що є актуальним у професійній підготовці майбутніх фахівців.

Поняття "інтерактивний" походить від англ. *interact* (*inter* - взаємний, *act* - діяти). М. Кларін, розглядаючи проблеми інтерактивного навчання, стверджує, що "це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності учнів, що включає конкретні цілі, а саме створення комфортних умов навчання, за допомогою яких учень відчуває свою успішність, свою інтелектуальну спроможність, що робить продуктивним сам процес навчання" [6]. Ю. Фокін, розглядаючи використання інтерактивних методів навчання, дає їм таке трактування: "Інтерактивні методи навчання орієнтовані на більш широку взаємодію учнів не тільки з вчителем, а й один з іншим і на домінування активності учнів в процесі навчання" [7]. Він також наголошує на тому, що роль педагога в інтерактивних уроках зводиться до керування діяльністю учнів на досягнення цілей уроку. Викладач також розробляє план заняття (інтерактивні вправи і завдання, у процесі розв'язання яких учень вивчає матеріал).

Основними складниками інтерактивних занять є вправи і завдання, що виконуються здобувачами освіти. Важлива відмінність інтерактивних вправ і завдань від традиційних полягає в тому, що виконуючи їх, здобувачі освіти не стільки закріплюють раніше вивчений матеріал, скільки вивчають новий.

Організовуючи навчальний процес, що спирається на використанні інтерактивних методів навчання, потрібно враховувати включеність до процесу пізнання всіх здобувачів освіти групи. Спільна діяльність означає, що кожен робить свій особистий внесок, у процесі роботи йде обмін знаннями, ідеями, засобами діяльності. Інтерактивні методи можуть застосовуватися під час організації викладачем таких видів праці із здобувачами освіти: організація тематичних занять; формування тимчасових творчих колективів у процесі роботи над навчальним проектом; формування портфоліо здобувача освіти; організація дискусій і обговорень спірних питань, що виникли в колективі; створення освітніх ресурсів (курсів лекцій, тренінгових матеріалів, дипломних

робіт, творчих робіт, аудіо- і відеоматеріалів та ін.).

4.1. Мережева взаємодія здобувачів освіти як дієва інтерактивна технологія навчання. Однією із дієвих інтерактивних технологій навчання є мережева взаємодія здобувачів освіти у навчальному процесі. Сьогодні неможливо уявити освітній простір навчального закладу без використання ІКТ, що відкривають принципово нові можливості для навчання, спілкування та ін. Із цією метою в навчальних закладах створюється внутрішня корпоративна мережа з виходом в Інтернет, що дає можливість технічного забезпечення навчання в мережі, готувати та стимулювати викладачів і здобувачів освіти до мережевої взаємодії, активної роботи в мережевих спільнотах та ініціативах. Відповідно до цього необхідно розробити активні форми навчання здобувачів освіти у даному напрямі.

До певних методів здійснення навчальної діяльності в мережі, можна віднести: електронну пошту, форум, чат, тести, опитування, Веб-квести, Блоги, Блог-квести, дистанційні курси, теле- і відеоконференції. Усі події, що відбуваються в спільноті, можуть надсилатися зареєстрованому учаснику за допомогою електронних листів.

Форум - засіб для обговорення проблеми, що цікавить [5, с. 190]. Схема проведення форуму полягає в тому, що визначається тема, у межах якої здійснюється обговорення. Після вступу учасник заходить на форум і залишає власні повідомлення, що дає можливість кожному здійснювати обговорення будь-яких питань.

Чат - це програмний засіб, спеціально створений для спілкування в реальному часі [5, с. 194]. Це колективний сервіс, що реалізує колективне спілкування здобувачів освіти у реальному часі у вигляді обміну доступних всім присутнім у даному часі користувачів тестових рядків.

Відеоконференція - це спосіб обміну відеозображеннями, звуком і даними між двома або більшою кількістю об'єктів, обладнаних відповідними програмними комплексами [5, с. 27]. Відеоконференція використовуються в процесі здійснення семінарів, конференцій, дистанційних курсів. У процесі

проведення відеоконференції здійснюється ефект присутності. Веб-квест у педагогіці- проблемне завдання з елементами рольової гри, для виконання якої використовуються інформаційні ресурси Інтернет [1, с. 110].

Веб-квести - організовані засоби Веб-технологій у середовищі WWW. Вони спрямовані на розвиток у студентів навичок аналітичного і творчого мислення. Викладач має володіти високим рівнем предметної та інформаційно-комунікаційної компетентності. Веб-квест поєднує в собі ідеї проектного методу та ігрових технологій у середовищі WWW засобами Веб-технологій.

За своєю суттю, основою Веб-квестів є проектна методика, що орієнтована на самостійну діяльність здобувачів освіти - індивідуальну, парну, групову, яка здійснюється за певний проміжок часу.

Проектна діяльність найбільш ефективна, якщо вона пов'язана з програмним матеріалом, значно розширюючи і поглиблюючи знання здобувачів освіти у процесі роботи над проектом. Метод проектів завжди передбачає розв'язання проблеми, що, як правило, не обмежується однією темою. Здобувачі освіти розв'язують проблему, знаходять раціональні способи розв'язку, переконливі аргументи, що доводять правильність обраного шляху.

Блог - це Веб-сайт, основна мета якого - регулярно добавляти записи, зображення або мультимедіа [4, с. 20]. Блог дозволяє здобувачам освіти зосередитися на створенні нового контенту, не заглиблюючись у технічні проблеми його публікації. Ідея спілкування через блог вирішує багато проблем. Обмін інформацією і напрацюваннями, обговорення, можливість дати здобувачам освіти дізнатися про викладачів, допомогти виявити себе - адже під час занять для цього не вистачає часу. Спілкування можливе в комфортній домашній обстановці.

Блог-квест- це технологія, що заснована на інтеграції технологій Блогів і Веб- квестів. Зазначмо характерні особливості Блог-квесту, що відрізняють його від інших технологій, зокрема від методу проектів. Насамперед заздалегідь визначаються ресурси, в яких є інформація, котра необхідна для розв'язання проблеми. Блог-квест однозначно визначає порядок дій, що має

виконати студент для одержання необхідного результату, обов'язковим складником цієї технології є перелік тих знань, умінь і навичок, яких можуть набути студенти після виконання даних Веб- квестів, що входять до цього Блог-квесту, однозначно визначено критерії оцінювання виконання завдань.

За інтерактивного навчання відбувається співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці) де і здобувач освіти, і викладач є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, розуміють що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, вміють і здійснюють. Викладач під час інтерактивного навчання виступає як організатор процесу навчання, консультант, який ніколи не «замикає» навчальний процес на собі. Головними у процесі навчання є зв'язки між здобувачами освіти, їхня взаємодія і співпраця. Результати навчання досягаються взаємними зусиллями учасників процесу навчання, здобувачі освіти беруть на себе відповідальність за результати навчання.

Нагромаджений вже сьогодні в Україні та за кордоном досвід переконливо свідчить, що інтерактивні методи сприяють інтенсифікації та оптимізації навчального процесу. Вони дозволяють здобувачам освіти: зробити засвоєння знань більш доступним; навчитись формулювати власну думку, правильно її виражати, доводити свою точку зору, аргументувати й дискутувати; навчитись слухати іншу людину, поважати альтернативну думку;

моделювати різні соціальні ситуації, збагачувати власний соціальний досвід через включення в різні життєві ситуації та переживати їх; вчитись будувати конструктивні відносини в групі, визначати своє місце в ній, уникати конфліктів, розв'язувати їх, шукати компроміси, прагнути до діалогу; аналізувати навчальну інформацію, творчо підходити до засвоєння навчального матеріалу; знаходити спільне розв'язання проблеми; розвивати навички проектної діяльності, самостійної роботи, виконання творчих робіт.

4.2. Використання інтерактивних методів як реалізація ідеї співробітництва. Крім того, використання інтерактивних методів дозволяє реалізувати ідею співробітництва тих, хто навчає і тих, хто навчається, вчить їх

конструктивній взаємодії, сприяє оздоровленню психологічного клімату на уроці, створює доброзичливу атмосферу.

Ми повинні усвідомлювати, що моментальному швидкому та ефективному застосуванню інтерактивних методів всіма викладачами ЗВО заважають певні труднощі. Насамперед, дослідження свідчать, що більшість викладачів не знають змісту самих методів, способів організації інтерактивної взаємодії студентів. Цей інструментарій досі залишається новим і слабо дослідженим у вітчизняній дидактиці вищої школи і недостатньо застосовуваним у її практиці. Крім того, недостатньо проясненим є питання щодо того, як, яким чином відібрати потрібні для того чи іншого предмета інтерактивні методи і як «вписати» інтеракцію в традиційні для вищої школи форми заняття - лекції, семінари, практикуми.

Інтерактивна модель навчання передбачає застосування технологічного підходу і бачиться нами як застосування у навчанні сукупності інтерактивних технологій, загальною ознакою яких є принципи інтеракції: багатостороння комунікація, взаємодія і взаємонавчання студентів, кооперована навчальна діяльність з відповідними змінами у ролі і функціях як тих, хто навчається, так і викладачів. Така модель передбачає і особливе розуміння заняття у ЗВО як форми навчання, яке теж ґрунтується на технологічному підході. Тому вважаємо за доцільне пояснити деякі аспекти цього підходу [3, с.10-12].

Якщо дати визначення поняття інтерактивна технологія навчання, то це така організація навчального процесу, за якої неможлива пасивність здобувача освіти у колективному процесі навчального пізнання, заснованому на взаємодії всіх його учасників: або кожен із здобувачів освіти має конкретне завдання, за яке він повинен публічно прозвітуватись, або від його діяльності залежить якість виконання поставленого перед малою групою та перед всією академічною групою завдання. Інтерактивні технології навчання включають в себе чітко спланований очікуваний результат навчання, окремі інтерактивні методи і прийоми, що стимулюють процес пізнання, та розумові і навчальні умови й процедури, за допомогою яких можна досягти запланованих

результатів. На відміну від методик, інтерактивні навчальні технології не вибираються для виконання певних навчальних завдань, а самою своєю структурою визначають кінцевий результат. До того ж кожен з методів потребує від викладача чіткої покрокової, поетапної реалізації з обов'язковим прогнозуванням результатів навчання.

Інтерактивні технології навчання О. Пометун, Л.Пироженко. поділили на чотири групи: парне навчання (робота студента з викладачем чи однолітком один на один), фронтальне навчання, навчання у грі, навчання у дискусії.

Кооперативна (групова) навчальна діяльність - це форма (модель) організації навчання студентів у малих групах об'єднаних спільною навчальною метою. За такої організації навчання викладач керує роботою кожного здобувача освіти опосередковано, через завдання, якими він спрямовує діяльність групи. Кооперативне навчання відкриває для здобувачів освіти можливості співпраці зі своїми ровесниками, дає змогу реалізувати природне прагнення кожної людини до спілкування, сприяє досягненню особистостями вищих результатів засвоєння знань і формування вмінь. Така модель легко й ефективно поєднується із традиційними формами та методами навчання і може застосовуватися на різних етапах навчання [2, с. 16].

До групового (кооперативного) навчання можна віднести: роботу в парах, ротаційні трійки, роботу в малих групах. Під час роботи в парах можна виконувати такі вправи: обговорити завдання, короткий текст; взяти інтерв'ю, визначити ставлення (думку) партнера до даного питання, твердження і т.д.; зробити критичний аналіз роботи один одного; сформулювати підсумок виучуваної теми тощо. що передбачають одночасну спільну роботу всього колективу. Це і обговорення проблеми у загальному колі (її застосовують з іншими технологіями), і «Мікрофон» (надається можливість кожному сказати щось швидко, по черзі, висловити свою думку чи позицію), і незакінчені речення, і «Мозковий штурм» (відома інтерактивна технологія колективного обговорення, широко використовується для прийняття кількох рішень з конкретної проблеми). До технологій навчання у грі відносяться імітації,

рольові ігри, драматизація.

Учасники навчального процесу, за ігровою моделлю, перебувають в інших умовах, ніж у традиційному навчанні. Учасникам надають максимальну свободу інтелектуальної діяльності, що обмежується лише конкретними правилами гри. Здобувачі освіти самі обирають свою роль у грі; висуваючи припущення про ймовірний розвиток подій, створюють проблемну ситуацію, шукають шляхи її розв'язання, покладаючи на себе відповідальність за обране рішення. Викладач в ігровій моделі виступає як: інструктор (ознайомлення з правилами гри, консультації під час її проведення), суддя-рефері (коригування і поради стосовно розподілу ролей), тренер (підказки здобувачам освіти з метою прискорення проведення гри), головуючий, ведучий (організатор обговорення) [2, с.17].

Технології навчання у дискусії є важливим засобом пізнавальної діяльності студентів у процесі навчання, так як дискусія - широке публічне обговорення спірного питання [2, с. 48].

Дискусія сприяє розвитку критичного мислення, дає змогу визначити власну позицію, формує навички відстоювання своєї особистої думки, поглиблює знання з даної проблеми. Такі технології є досить цікавими для сучасного навчання.

Інтерактивні технології відіграють важливу роль у сучасній освіті. Їх перевагою є те, що ті, хто навчається засвоюють всі рівні пізнання (знання, розуміння застосування, оцінка), збільшується в групах кількість здобувачів освіти, які свідомо засвоюють навчальний матеріал. Здобувачі освіти займають активну позицію в засвоєнні знань, зростає їх інтерес в одержанні знань. Значно підвищується особистісна роль викладача - він виступає як лідер, організатор.

Потрібно зазначити, що проектування і проведення заняття за інтерактивними технологіями вимагають, перш за все, компетентності в даних технологіях викладача, його вміння переглянути і перебудувати свою роботу.

Застосування інтерактивних технологій навчання у закладах вищої освіти залежить від певних умов:

- минулого і теперішнього досвіду здобувачів освіти і викладачів;
- наявності мотивації навчання;
- атмосфери комфорту і взаємоповаги;
- визначення цілей навчання;
- активного прилучення учасників до процесу навчання;
- врахування здібностей (темперамент, сприймання, спеціальність);
- учасники заняття керують навчальним процесом (погляд, ідея тощо);
- надання можливості самореалізації і самоконтролю учасникам

навчального процесу.

Висновки. Організація навчально-виховного процесу повинна відповідати місії та стратегічній меті ЗВО і орієнтуватися на запити держави та суспільства.

Девізом роботи ЗВО в галузі навчання і виховання повинна бути: «якість, якість і ще раз якість». Щоб забезпечити ефективність навчання і виховання здобувачів освіти керівник ЗВО повинен слідувати, передусім, пріоритетності гуманістичної парадигми, заохочувати впровадження в навчально-виховний процес сучасних методів і засобів, інтерактивних, проектних, експериментальних технологій тощо.

РОЗДІЛ 5. САМОВРЯДУВАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ЯК НАПРЯМОК ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Вступ. Як відомо, за студентства кожен стає по-справжньому дорослою людиною, сам приймає рішення, вирішує власні проблеми, стає особистістю. Оскільки багато часу людина перебуває саме в університеті, тому більша частина всіх проблем пов'язана із життям здобувачів освіти.

Вирішувати ці проблеми і покликане самоврядування здобувачів освіти, яке є важливим фактором розвитку суспільства, формування особистості, виявлення потенційних лідерів, вироблення у них навичок управлінської та організаторської роботи з колективом, формування майбутньої еліти нації.

У період активного утвердження демократичних засад в усіх сферах життєдіяльності українського суспільства актуальною є проблема гармонізації нашої системи освіти з європейською. Українська освіта прагне стати повноправним учасником Болонського процесу. Тому організація і зміст освіти у ЗВО повинні відповідати світовим вимогам, однією з яких є функціонування сильного самоврядування. Пріоритетним напрямком у роботі організації самоврядування здобувачів освіти закладу вищої освіти є реалізація завдань Болонського процесу.

Самоврядування здобувачів освіти у закладі вищої освіти - це ефективний спосіб організації колективу здобувачів освіти. Він забезпечує виховний вплив на здобувачів освіти шляхом їх залучення до усвідомленої активної і систематичної участі у вирішенні важливих питань навчально-виховного процесу. Самостійна творча діяльність, що побудована на засадах самоуправління, формує самостійну, впевнену в своїх силах творчу особистість.

Також його можна тлумачити як самостійну громадську діяльність здобувачів освіти з реалізації функцій управління закладом вищої освіти, яка здійснюється здобувачами освіти згідно з метою й завданнями, які стоять перед колективами здобувачів освіти, функціонує, з метою забезпечення університету новими техніками управління колективу, такими способами організації здобувачів освіти, що є максимально доцільними і близькими до студентської молоді.

У здобувачів освіти, які беруть участь у роботі організації студентського самоуправління, нагромаджується досвід соціально корисної поведінки, організаторських та управлінських навичок.

5.1. Система самоврядування у закладі вищої освіти. Система самоврядування здобувачів освіти сприяє реалізації інтересів, можливостей і бажань студентів, вирішує можливі протиріччя, що виникають у навчально-виховному процесі. Тому система самоврядування у закладі вищої освіти повинна бути гнучкою, щоб враховувати весь спектр громадських, особистісних інтересів і особливостей здобувачів освіти.

Робота самоврядування здобувачів освіти має бути на достатньому рівні, оскільки не лише навчальний процес відіграє важливу роль в житті здобувачів освіти.

Умовами ефективного впливу і роботи самоврядування є:

- демократизм на стадії обговорення і прийняття рішень.

Рішення мають

враховувати інтереси здобувачів освіти, не заперечувати статут університету.

- усвідомлення членами самоврядування вимог дисципліни і узгодження

параметрів контролю в ході реалізації колективно вироблених рішень. Винесення рішень та перевірка роботи, що йде на отримання певного результату, є доволі важливою. Це пов'язано з тим, що в ході роботи можуть бути отримані нові технології, більш доцільні шляхи вирішення поставленої проблеми.

- взаємна координація і узгодження планів діяльності з керівництвом

закладу вищої освіти. Є доволі необхідною умовою для ефективності роботи самоврядування.

Самоврядування здобувачів освіти керується метою підвищення соціальної активності здобувачів освіти, розвитку їхніх інтелектуальних, моральних здібностей, реалізації їхнього творчого потенціалу у власних інтересах, інтересах навчального закладу та в інтересах країни загалом.

Вагомою складовою університетського самоврядування є здобувачі освіти, які мають стати партнером в умовах виховання. Саме це спонукає самоврядування здобувачів освіти до подальшого розвитку і збагачення новітніми демократичними ідеями. Від ефективності його діяльності значною мірою залежить формування національно-свідомого громадянина.

Вивчення практики виховної діяльності у закладах вищої освіти України показало, що вона не має системного характеру. Особливо це стосується

позааудиторної виховної роботи, яка недостатньо пов'язана з навчальним процесом, побудована переважно на окремих, разових заходах і епізодичній взаємодії колективів закладів вищої освіти із соціальними інститутами і характеризується недостатньою активністю самоврядування здобувачів освіти.

Слід наголосити, що теорія навчально-виховного процесу вищої школи тісно пов'язана з вивченням організаційно-педагогічних умов, що забезпечують успішний його перебіг. Виховний вплив викладача, на думку І. Зязюна, може мати позитивний результат і перетворитися в стійкі переконання, а може й ні [3]. Р. Нізамов вважає, що організація активної пізнавальної діяльності здобувачів освіти можлива тільки під час створення психолого-педагогічних умов, тобто обстановки в аудиторіях, кабінетах, де відбуваються виховні заходи, зокрема, кураторська година, на якій в тісній взаємодії подана найкраща сукупність психологічних і педагогічних факторів (середовища засобів, відносин, тощо), що забезпечують можливість викладачу організувати активну діяльність здобувача освіти. Такі умови створюються з урахуванням фізіології, психології особистості, вимог педагогіки до організації процесу виховання [4].

Однією з головних умов педагогічної діяльності виступають потреби вихованців - С. Гончаренко. Особистість здатна удосконалюватися, засвоювати нові форми поведінки лише за умов готовності до цього процесу, коли її бажання і прагнення збігаються з виховними вимогами.

Тому, будь-який метод виховання буде мати успіх у закладі вищої освіти, якщо він буде відповідати інтересам і потребам молоді, і навпаки, жодний метод не досягне мети, якщо не буде враховувати потреби здобувачів освіти. Адже головна ціль будь-якого методу виховання – здобувачі освіти, які потребують нового досвіду, знань та певних виховних дій.

Тільки співпраця двох суб'єктів – здобувача освіти і викладача - може забезпечити ефективну реалізацію навчальних планів і програм, стратегії і методів навчально-виховної роботи.

5.2. Актуальність проблеми виховного потенціалу викладачів.

Суттєвою проблемою сьогодні виступає виховання самих викладачів. Щоб донести зміст предмета до здобувачів освіти, допомогти їм творчо засвоїти знання, розвинути їх професійні та особистісні здібності, щоб працювати як куратор академічної групи, викладач повинен мати спеціальну педагогічну підготовку. Відсутність у викладача педагогічних і методичних знань і вмінь ускладнює процес навчання і виховання.

Розв'язанню цієї проблеми могла б сприяти робота “Семінару для кураторів академічних груп”, “Семінару молодого викладача”, які б охоплювали різні грані життя колективу закладу вищої освіти в навчальний і позанавчальний час. Для забезпечення методичною літературою, яка б дійсно стала у пригоді, пропонується організовувати і провести комплекс заходів, а саме: науково-практичні конференції, методологічні семінари, лабораторії соціологічних досліджень з питань виховання, проведення зустрічей з відомими науковцями педагогічних університетів, звернення до досвіду вітчизняних і закордонних закладів вищої освіти з питань студентського самоврядування, систематичні обговорення питань виховання на засіданнях кафедр, вченої ради тощо [1, с.345].

Усе це дасть змогу цілеспрямовано і системно вести роботу із самоврядування здобувачів освіти, використовуючи найрізноманітніші форми і засоби виховного впливу, які допомагають духовному зближенню викладачів і здобувачів освіти, що в свою чергу допоможе якісному і цілісному формуванню студента як конкурентоспроможної, організованої особистості.

Молодь в усі часи найбільш чутливо реагувала на зміни в суспільстві, їй притаманне негативне ставлення до порушення норм, законів, моральних принципів, тому можна з повним правом розглядати молодь, а особливо студентство, як ту гілку населення, що повністю відтворює і показує своє ставлення до соціально-економічного та політичного стану суспільства. Саме тому є важливим створення та захист самоврядування здобувачів освіти як демократичної ланки життя [2].

Самоврядування здобувачів освіти закладу вищої освіти реалізується

такими шляхами:

- проведення виборів студентського президента, студентських деканів, які представляють орган студентського самоврядування у співпраці з керівництвом факультету та університету, а також виборів студентських деканів;

- створення спеціальних комісій у межах самоврядування, до яких належать: навчально-виховна, соціально-побутова, соціологічна, культурно-масова, редколегія, прес-центр;

- розробки і запровадження плану роботи самоврядування здобувачів освіти;

- розподіл коштів на матеріальну допомогу здобувачам освіти - сиротам, напівсиротам, малозабезпеченим, чорнобильцям, а також на преміювання здобувачів освіти, які досягли успіху в навчанні;

- сприяння у створенні відповідних умов проживання та відпочинку здобувачів освіти, що мешкають у гуртожитку;

- співробітництво із здобувачами освіти інших закладів вищої освіти та молодіжними організаціями ближнього та дальнього зарубіжжя;

- створення різноманітних наукових гуртків здобувачів освіти, об'єднань, клубів за інтересами тощо.

Особливістю самоврядування здобувачів освіти ЗВО є те, що будь-який здобувач освіти має право висунути або бути висуненим для отримання певної посади у самоврядуванні здобувачів освіти. Саме це дає змогу особам, що мають активну життєву позицію, брати участь в житті колективу та університету в цілому [5, с. 57].

Для реалізації Болонського процесу особливо актуальною стає проблема контролю якості освіти. У зв'язку з цим навчально-виховна комісія під керівництвом декана здобувачів освіти може активізувати свою роботу, щодо аналізу результатів проміжних атестацій, відвідувань занять здобувачами освіти, результатів сесій та інше.

Ці питання обговорюються в групах здобувачів освіти, на засіданнях деканату здобувачів освіти. Пропозиції органів самоврядування здобувачів

освіти враховуються деканом факультету при вирішенні питань щодо рейтингу здобувачів освіти.

Для створення необхідних умов проживання і відпочинку у гуртожитку створюється рада здобувачів освіти, яка вирішує проблеми розподілу місць у кімнатах, санітарної гігієни стану кімнат, організації дозвілля здобувачів освіти, що проживають у гуртожитку.

Висновки. Органи самоврядування здобувачів освіти керуються у своїй роботі чинним законодавством, рішенням Міністерства освіти і науки України та відповідного центрального органу виконавчої влади, в повноваженні якого знаходиться заклад вищої освіти, а також Статутом ЗВО. Серцем здобувачів освіти є органи самоврядування здобувачів освіти, діяльність яких спрямована на удосконалення навчально-виховного процесу з метою підвищення якості знань, виховання духовності і культури здобувачів освіти, зростання в них соціальної активності та відповідальності за доручену справу. Самоврядування здобувачів освіти є визначальним у формуванні їх національної свідомості, патріотичному вихованні, покликане формувати морально-психологічний стан майбутнього фахівця, спонукати до фізичного вдосконалення, виробляти глибоке розуміння громадянського обов'язку, активно брати участь у формуванні та реалізації молодіжної та освітньої політики, вивчати героїчні сторінки історії українського народу.

РОЗДІЛ 6. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНО-ВИРОБНИЧОЮ ПРАКТИКОЮ У ЗАКЛАДАХ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ (НА ПРИКЛАДІ КОЛЕДЖУ ЕКОНОМІЧНОГО СПРЯМУВАННЯ)

Вступ. З корінними змінами економічної ситуації в Україні, переходом до ринкової економіки постають проблеми формування сучасної економічної культури нації взагалі й удосконалення та переорієнтації економічної освіти зокрема. Гуманістична сутність проведення в Україні економічних перетворень

полягає в тому, щоб зробити кожну людину активним учасником господарчого життя країни. Реаліями сучасної економіки вже стали модернізація, автоматизація та впровадження в діяльність інноваційних сучасних технологій, що дають поштовх професійній підготовці особистості нового типу.

Одним із невід'ємних елементів економіки є розвинута та ефективно організована бухгалтерська справа. У всіх європейських країнах висловлюється загальна думка про те, що країнам з перехідною економікою необхідно в стислі терміни забезпечити наявність бухгалтерів, які можуть обслуговувати ринкову економіку та здатні приймати рішення на підставі глибокого розуміння основних економічних принципів сучасного інформатизованого суспільства, глобалізації світової економіки.

Економічна освіта стала потребою сьогодення, вона покликана сформувати в громадян України знання, діловитість, підприємництво, а у спеціалістів - професійну компетентність. Майбутній спеціаліст бухгалтерського обліку повинен мати високий творчий потенціал, бути відкритим для вирішення різноманітних проблем економічного розвитку, здатним знаходити нові нетрадиційні рішення, володіти сучасними технологіями.

Відтак актуальною є проблема підготовки фахівців бухгалтерського обліку нової генерації, здатних ефективно працювати у швидкозмінних умовах, забезпечувати задоволення ринкових запитів виробництв, проводити комплексний виробничий аналіз та розрахунок показників фінансової діяльності підприємств, формувати відповідні професійні ситуації, давати пропозиції, необхідні для прийняття оперативних і поточних управлінських рішень.

Вдосконалення вищої економічної освіти передбачає орієнтацію на формування професійної компетентності як важливого аспекту в процесі практичної підготовки фахівців економічного профілю. Питання навчально-виробничої практики з урахуванням специфіки виробництва з різних спеціальностей знайшли своє відображення у працях С.Я. Батишева, І.І. Труханова та ін. Теоретичним і прикладним аспектам формування професійної

компетентності в умовах виробничої практики студентів присвячені науковій праці вітчизняних учених: М.Ф. Кіньколіха, В.А. Савченко та ін. У наукових розробках авторів М.К. Мастит, П.М. Хердер та ін. особлива увага приділяється механізмам приведення знань студентів у відповідність до вимог сучасного виробництва.

Сучасне управління у сфері вищої освіти базується на положеннях освітнього менеджменту, методологічної складовою якого є загальні положення теорії управління (М. Альберт, А. Маслоу та ін.); сучасні дослідження з питань філософії освіти (Л. С. Горбунова, В. С. Лутай та ін.); теоретичні нароби з питань управління (В. І. Бондар, Л. І. Даниленко, Г. В. Єльнікова, В. І. Маслов, В. С. Пікельна та ін.); теорія і методика моделювання управлінської діяльності (О. М. Мойсєєв, В. С. Пікельна, О. Г. Хомерики та ін.). [1, 3, 4, 6, 7].

На цій підставі навчальний заклад розглядається як система, для якої характерні всі ознаки і властивості відкритої соціальної системи і необхідним є застосування системного підходу.

6.1. Навчальний заклад як відкрита соціально-педагогічна система.

Навчальний заклад - це відкрита соціально-педагогічна система, яка регулює свої відносини з зовнішнім середовищем на підставі взаємодії з ним. Використання системного підходу є необхідною умовою функціонування і розвитку такої системи.

Для того, щоб усвідомити, як системний підхід допомагає керівнику навчального закладу краще зрозуміти цей заклад і більш ефективно здійснювати управління, слід зазначити, насамперед, що система - це певна цілісність, що складається із взаємопов'язаних частин, кожна з яких долучає свій внесок до характеристик цілого.

Системами є біологічні організми, машини, комп'ютери. Вони складаються з безлічі частин, кожна з яких працює у взаємодії з іншими для створення цілого, що має свої конкретні властивості. Ці частини взаємозалежні. Якщо одна з них буде відсутня або неправильно функціонуватиме, то й вся система

буде функціонувати неправильно. Існує два основних типи систем: закриті й відкриті.

Закрита система має жорсткі фіксовані межі, її дії перебувають у відносній незалежності від середовища, яке цю систему оточує. Вона діє за аналогією до годинника, взаємопов'язані частини якого рухаються безперервно і точно, якщо годинник заведено або в нього поставлено батарейку. І поки у годиннику є джерело накопиченої енергії, його система незалежна від оточуючого середовища [2, с.114].

Усі навчальні заклади є відкритими системами. Вони, як ми вже зазначали, характеризуються взаємодією із зовнішнім середовищем.

Вживання будь-якого навчального закладу залежить від зовнішнього світу. Зовнішнє середовище навчального закладу визначається як сукупність факторів і множинність елементів, що опосередковано або безпосередньо впливають на його діяльність. До них віднесено: економіку, соціальне середовище, політику, ринок, технології, екологію, міжнаціональні зв'язки. Функціонування навчального закладу як соціально-педагогічної системи спрямоване на досягнення мети, зумовленої потребами особистості й суспільства. Вона повинна бути досягнута в суворо визначений час. Мета закладу визначає зміст педагогічної системи, який, у свою чергу, передбачає різноманітність форм і методів його реалізації. Рівень досягнутих результатів характеризує дієвість і результативність системи.

Тому фактори цілей і результатів є системоутворюючими факторами педагогічної системи.

Функціонування педагогічної системи можливе при наявності відповідних умов. Під умовами функціонування педагогічної системи розуміють стійкі обставини, які впливають на її розвиток. В управлінні коледжем прийнято виділяти, як мінімум, дві групи умов: загальні і специфічні.

До загальних умов належать: соціальні, економічні, культурні, національні, географічні умови; до специфічних - особливості соціально-

демографічного складу студентів, місцезнаходження закладу; матеріальні можливості коледжу, виховні можливості навколишнього середовища [48,с.56].

6.2. Компоненти педагогічної системи. Тимчасова характеристика педагогічної системи складається з трьох взаємопов'язаних періодів. Вони зумовлені віковими, індивідуально-психологічними особливостями розвитку студентів. Системоутворюючі фактори, соціально-педагогічні і тимчасові умови визначають особливості структурних і компонентів педагогічної системи.

Структурні компоненти представлені двома підсистемами: управляючою адміністрація, педагогічний колектив) і підсистемою, що управляється (студентський колектив), а також змістом, формами, методами і засобами педагогічної діяльності.

Виділення системоутворюючих факторів, соціально-педагогічних і тимчасових умов, структурних компонентів підкреслює складну внутрішню організацію коледжу як педагогічної системи. Управління, з одного боку, зберігає її цілісність, з іншого - впливає на дію кожного компонента залежно від мети діяльності навчального закладу.

Мета навчального закладу, умови його функціонування, структурні компоненти не існують самі по собі. Вони вплітаються у діяльність педагога і утворюють при цьому функціональні (лат. *functio* - виконання) компоненти педагогічної системи.

Функціональні компоненти представлені: аналізом, плануванням, організацією, контролем. Розуміння того, що коледж є складною відкритою соціально-педагогічною системою і об'єктом управління, допомагає сконцентрувати увагу керівників навчального закладу, викладачів, студентів на визначення цілей і способів досягнення результату, на створення умов належного функціонування педагогічного процесу, відбір змісту і використання різноманітних форм, методів і засобів навчально-виховної роботи. У цьому випадку управління педагогічною системою дозволяє зберегти її цілісність і одночасно змінювати, впливати на дію її окремих компонентів.

Система вищої освіти являє собою складний, багаторівневий об'єкт, що об'єднує в собі всі проблеми лише спільністю управлінських відносин, які перебувають в різних площинах функціонування галузей народного господарства а освіти.

З метою ефективного управління даною системою як єдиним цілим необхідне вдосконалення механізму взаємодії ланок виробничої, управлінської, освітньої й суспільної структур.

Управління - це складна і багатогранна сфера діяльності керівників навчальних закладів, органів управління освіти, у якій поєднуються аспекти організаційного, педагогічного, соціального, психологічного та технічного характеру. Управління - це процес переводу складної динамічної системи з одного якісного стану в інший.

Освіта і суспільство - це два поняття, які за будь-яких часів і суспільних ладів тісно переплітаються. Суспільство по відношенню до освіти виступає соціальним замовником на майбутнього повноцінного, зрілого громадянина, а заклади освіти покликані забезпечити виконання цього замовлення з тим, щоб забезпечити процес розвитку суспільства.

Управлінська діяльність економічного коледжу полягає в керівництві навчально-виробничим та виховним процесом. Тому ця діяльність ґрунтується на знаннях теорії, методики та технології управління закладами освіти, змісту управлінських функцій, пошуку раціональних шляхів їх реалізації, створенні умов оптимального функціонування освітянського закладу.

Висновки. Якість підготовки фахівця прямо залежить від послідовності проведення навчально-виробничої практики, яка слугує одержанню студентом достатнього обсягу практичних знань, умінь, навиків за спеціальністю. Ретельний добір баз практики забезпечує якість практики. Визначення етапів організації роботи студентів під час навчально-виробничої практики, здійснення чіткої регламентації суб'єктів навчального процесу, дає можливість оптимізувати й удосконалити їх взаємодію під час виробничої практики.

Вдосконалення та модернізація навчально-виробничої підготовки майбутніх фахівців обліково-економічного профілю можлива за умов компетентісного підходу шляхом впровадження інноваційних інформаційно-комунікаційних технологій навчання.

РОЗДІЛ 7. ПОНЯТТЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНІЙ НАУЦІ

Вступ. У сучасних соціально-культурних умовах висувуються досить високі вимоги до професійно-управлінської компетентності керівника закладу вищої освіти (далі – ЗВО), його педагогічної майстерності, психологічної грамотності, здатності оптимально реалізовувати управлінські функції, самостійно розв’язувати різноманітні завдання в нестандартних ситуаціях, ефективно взаємодіяти з учасниками педагогічного процесу.

Визначення сутності управлінської компетентності керівника ЗВО вимагає з’ясування специфіки його професійно-педагогічної діяльності.

7.1. Управлінська діяльність керівника як метадіяльність.

Управлінська діяльність керівника, виявляється, насамперед у тому, що вона за сутністю є «*метадіяльністю*», тобто діяльністю з організації діяльності інших (викладачів, студентів). Діяльність керівника ніби надбудовується над діяльністю викладача, студента: цілі, що висуває керівник, формуються як потенційні ефекти просування викладачів та студентів. Процес просування цих цілей також реалізується через організацію діяльності викладачів та студентів. Оцінка успішності дій керівника знов-таки відбувається на основі того, наскільки успішним виявляється заплановане просування викладацького та студентського колективів [8, с. 112].

У роботі керівника ЗВО специфічними є *предмет* і *результати* діяльності. Так, предметом роботи є діяльність керованого суб’єкта, тобто не матеріальні елементи, а люди, інформація; знаряддям - слово, мова, а результати «матеріалізуються» у психічних рисах іншого суб’єкта управління (педагога,

студента) - його знаннях, уміннях, у рисах його волі й характеру (В.Симонов [7, с. 42]).

Слід виділити й такі відмінності управлінсько-педагогічної діяльності керівника, як:

- за змістом - це перетворювальна діяльність, спрямована на змінювання плану розвитку навчального закладу, методів управління педагогічним процесом, а також багатьох боків особистості самого фахівця-управлінця;
- за формою - комунікативна діяльність, що включає безпосереднє й опосередковане спілкування у процесі прийняття управлінського рішення;
- за структурою - ціннісно-орієнтаційна діяльність, спрямована на формування системи цінностей фахівця й її переніс на учасників педагогічного процесу [1, с. 64].

Ефективне здійснення керівником ЗВО управлінської діяльності вимагає належного рівня сформованості його управлінської компетентності.

Проведений науковий пошук (Л.Васильченко та ін.) [4] свідчить про те, що управлінську компетентність керівника ЗВО необхідно розглядати в контексті його професійно-педагогічної компетентності. Необхідно визнати, що термін «професійна компетентність» - одне з найбільш уживаних нових понять, що з'явилися в педагогічній науці та практиці протягом останніх років. Це пов'язано з виникненням (наприкінці 1960 - початку 1970-х років у західних, а наприкінці 1980-х років у вітчизняних наукових джерелах) спеціального напрямку - компетентнісного підходу в освіті, що означає «спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості» [2, с.48].

7.2. Професійна компетентність керівника. Перехід до нового - компетентнісно-орієнтованого - підходу до змісту освіти обумовлений такими основними чинниками.

По-перше, система освіти, що була орієнтована на оволодіння сукупністю знань і задовольняла індустріальне суспільство XX сторіччя, перестала

відповідати потребам сучасного інформаційного суспільства, яке швидко змінюється й розвивається.

По-друге, сучасний розвиток суспільства значною мірою залежить від інтелектуального і духовного розвитку особистості. Людський фактор стає неодмінною умовою функціонування сучасної економіки, політики, культури. Саме тому одним з пріоритетних завдань формування особистості є набуття нею компетентності (Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті) [2, с. 49].

Поряд з поняттям «компетентність» у нормативно-правових документах щодо освіти України, наукових джерелах застосовується й категорія «компетенція».

Н.Бібік вважає, що компетенцію необхідно розглядати як реальні вимоги до засвоєння змісту освіти з певної освітньої галузі, якостей особистості, які необхідні для її продуктивної діяльності в певній сфері соціуму [2, с. 47]. Компетентність же є результативно-діяльнісною характеристикою освіти, тобто результатом освіти можна вважати набуття особистістю набору компетенцій, що необхідні для діяльності в різних сферах соціуму [2, с.47].

Найбільш близькими між собою є поняття «професійна компетентність» і «професійна готовність», але вони не є тотожними, як не тотожні внутрішній потенціал та його реалізація на практиці. Якщо готовність є певною характеристикою потенційного стану, що дозволяє людині «увійти у професійне співтовариство й розвиватися у професійному відношенні» [3, с. 14], то компетентність може виявитися лише в реальній діяльності, перетворившись із внутрішнього на зовнішнє.

Термін «кваліфікація» означає «ступінь професійної підготовки працівника, наявність у нього знань, умінь і навичок, необхідних для виконання ним певного виду роботи» [3, с.15]. Компетентність же виступає не тільки як професійні знання, навички і досвід у певній діяльності, а й ставлення до справи, здатність ефективно використовувати знання й уміння, а також

особистісні якості для досягнення необхідного результату на конкретному робочому місці.

Професійна компетентність має більш широкий зміст, ніж кваліфікація.

Особливе значення в контексті нашого дослідження має професійно-педагогічна компетентність керівника в системі освіти.

П.Щербань вважає, що професійна компетентність керівника включає такі основні компоненти, як: знання державного законодавства про освіту і виховання молоді, трудового законодавства; знання з педагогіки, психології тощо; досконале володіння методикою навчання й виховання; культура спілкування; морально-етична культура; педагогічний такт; художньо-естетична культура; принциповість і вимогливість; аналітичні та діагностично-прогностичні здібності; володіння мистецтвом управління (уміння виділяти головні проблеми та концентрувати зусилля колективу на їх вирішенні; уміння стимулювати педагогів до оволодіння мистецтвом навчання і виховання та передовим педагогічним досвідом; створювати доброзичливий психологічний мікроклімат [6, с.6].

Узагальнюючи різні точки зору щодо професійно-педагогічної компетентності керівника в системі освіти, Л.Васильченко і І.Гришина формують такі істотні ознаки цього поняття, як: здатність до управлінської діяльності; готовність до виконання різноманітних управлінських функцій; професійно значущі вміння; професійно значущі якості особистості, що забезпечують управлінську діяльність [4, с.89].

Отже, здатність до ефективного управління закладом вищої освіти виступає вирішальним чинником професійно-педагогічної компетентності керівника в системі освіти.

Висновки. Управлінська компетентність керівника ЗВО є інтегрованим особистісним утворенням педагога, що відображає єдність його теоретичної та практичної готовності до ефективного здійснення різноманітних управлінських функцій (інформаційно-аналітичної, мотиваційно-цільової, планово-прогностичної, організаційної, контрольно-регулятивної та ін.).

Як специфічна якість управлінська компетентність керівника ЗВО передбачає високий рівень управлінських знань, умінь, досвіду та завжди має особистісне забарвлення якостями конкретної людини й виявляється в таких основних ознаках, як:

- оперативність і мобільність управлінських знань, розуміння їх значення для практики керівництва, що вимагає постійного оновлення фонду знань, його поповнення новими науковими даними, оперативними відомостями про стан керованого об'єкта;
- гнучкість методів управлінських рішень, алгоритмів розв'язання завдань, тобто здатність керівника не лише знати сутність управлінської проблеми, але й вирішувати її практично, причому оптимальним способом;
- критичність мислення, що надає можливість обирати оптимальні рішення, аргументувати вибір, відкидати помилкові шляхи;
- наявність достатнього для управління досвіду керівництва (керівник систематично аналізує свій досвід й, виходячи з нього, приймає обґрунтовані, найбільш оптимальні в конкретній ситуації, рішення).

Управлінська компетентність керівника ЗВО є динамічним утворенням, вимагає постійного розвитку й змістовного наповнення новими даними - педагогіки, психології, антропології, педагогічного менеджменту та ін.

РОЗДІЛ 8. ТИПИ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ КОЛЕКТИВУ

Вступ. Організаційна культура досить складне поняття і виникає спокуса класифікувати різноманітність варіантів. Але саме складність поняття не дозволяє створити універсальну типологію. Тому, дослідники брали в якості основи різні організаційні відношення.

8.1. Типи організаційної культури за Р.Акоффом. Так, Р. Акофф розглядав організаційну культуру з позиції співвідношення влади в організації [4]. Він виділив два параметри: ступень залучення працівників до встановлення

цілей в групі (організації) та ступінь залучення працівників до вибору засобів для досягнення цілей. Ним було виділено чотири типи організаційної культури.

Корпоративний тип. Низька ступінь залучення працівників до становлення цілей, низька ступінь залучення працівників до вибору засобів для досягнення поставлених цілей. В закладі освіти це буває досить рідко, але добре нам знайоме, коли ми відвідуємо різні структури, для яких характерна висока централізація.

Консультативний тип. Висока ступінь залучення працівників до установлення цілей, низька ступінь залучення працівників до вибору засобів для досягнення поставлених цілей. Цей тип культури може виникнути, наприклад, в піклувальній раді закладу освіти. Члени ради залучаються до визначення і корекції цілей, але реалізація цих цілей, вибір засобів прерогатива педагогічного колективу.

«Партизанський тип». Низька ступінь залучення працівників до установки цілей, висока ступінь їх залучення до вибору засобів для їх досягнення.

«Підприємницький тип». Висока ступінь залучення працівників до установлення цілей, висока ступінь їх залучення до вибору засобів для їх досягнення. В цілому, ця типологія не дуже відображає специфіку діяльності бюджетної освітньої організації.

8.2. Типи організаційної культури за М.Бурке. М. Бурке отримав вісім типів організаційної культури, взявши за основу взаємодію з зовнішнім середовищем, розмір та структуру організації, мотивацію персоналу [5].

«Оранжевий». Для неї характерна відсутність інтересу до змін зовнішньої середовища, бюрократичність. При цьому мотивація персоналу дуже слабка. Найбільш характерна для державних підприємств.

«Ті, що збирають колосся». Стратегія організації з такою культурою залежить від випадку. Як правило, виникає в умовах малих та середніх підприємств. Структура архаїчна, функції розпилені. Персонал слабо мотивований. Повага до керівництва – основа системи цінностей.

«Город». Для цієї культури характерне намагання зберегти домінуючі позиції на традиційному ринку, структура пірамідальна. Мотивація персоналу низька. Використовують випробувані в минулому моделі з внесенням до них мінімуму змін.

«Французький сад». Ця культура дуже схожа на попередню, але зустрічається в умовах великих підприємств та організацій, в яких до людей відносяться як до гвинтиків, що необхідні для функціонування системи, з розумінням наслідків для мотивації персоналу.

«Великі плантації» характеризуються постійним пристосуванням до навколишніх змін. Ця культура може виникати на великих підприємствах, які мають три-чотири ієрархічні рівні. При цьому ступінь мотивації персоналу дуже висока, заохочується гнучкість працівників.

«Ліана» характеризується сильною орієнтацією кожного працівника на вимоги ринку, управлінський персонал скорочено до мінімуму. Мотивація персоналу висока, широко застосовуються інформаційні технології.

«Косяк риб». Висока орієнтація на зміни ринку, гнучкість, маневреність. Велика мотивація персоналу, до якого пред'являються особливі вимоги до його інтелектуальної гнучкості.

«Кочуюча орхідея». Структура управління постійно змінюється. Кількість працівників обмежена. Мотивація персоналу середня. Мета – запропонувати єдиний в своєму роді товар. Такі культури можна відстежувати, наприклад, в рекламних агенціях.

Ця типологія не дуже вдала для освітніх організацій. Але, знайомство з нею може бути корисне для оцінки організацій, що знаходяться в партнерських відносинах зі школою.

8.3. Типологія організаційної культури за Т.Дейлом і А.Кеннеді. Також розглянемо типологію, в основу якої її автори Т. Дейл та А. Кеннеді поклали такі параметри, як рівень ризику та швидкість отримання зворотного зв'язку [2]. На основі сполучення цих параметрів виділяють наступні типи організаційної культури:

- Високого ризику та швидкого зворотного зв'язку.

Її поділяє світ індивідуалістів, які постійно ризикують, але отримують зворотній зв'язок швидко, незалежно від того, чи правильні їх дії (індустрія розваг, поліція, армія, будівництво, управлінський консалтинг, реклама).

- Низького ризику та швидкого зворотного зв'язку.

Службовці мало чим ризикують, їх заохочують вести інтенсивну діяльність з відносно невеликим ризиком. Всі їх дії мають швидкий зворотній зв'язок з клієнтом. Обслуговування клієнта, намагання догодити йому є сенсом цієї культури. Важлива команда, а не окрема людина. Частіше за всього це організації по збуту, магазини роздрібної торгівлі, компанії, що виробляють обчислювальну техніку, підприємства масової торгівлі споживчими товарами.

- Високого ризику та повільного зворотного зв'язку.

Високий ризик, занадто високі інвестиції, повільний зворотній зв'язок, довгий процес прийняття рішень, життєстійкість та довготривала перспектива – це характерні риси підприємств з таким типом організаційної культури (нафтові компанії, архітектурні фірми, виробники товарів виробничого призначення, авіаційні компанії, комунальні служби). Цикли прийняття рішень продовжуються іноді роками. Девізом є «Дійте правильно», а не «Дійте якою ціною».

- Низького ризику та повільного зворотного зв'язку.

Характерний невеликий ризик, повільний зворотній зв'язок. Увага працівників та керівництва концентрується на технічному вдосконаленні, розрахунку ступеню ризику, деталях. Дефіцит зворотного зв'язку примушує службовців зосереджувати свою енергію на тому, як вони працюють, а не на тому, що вони роблять. Увага приділяється пам'ятним запискам, реєстрації та підшивці документів, технічним удосконаленням. Лозунгом такої організації може бути вираз: «Прагніть технічного удосконалення в роботі». Це сфери страхування, банківської справи, фінансових послуг, урядові структури [1].

8.4. Організаційні культури колективу за типологією Харриса. За типологією Харриса, виділяють чотири організаційних культури колективу :

- Рольову культуру, в якій кожен має чітко визначений посадовою інструкцією рівень повноважень.
- Культуру влади та сили, у якій організація орієнтується на цінності, уявлення керівника.
- Культуру, орієнтовану на діяльність, в якій за основу береться командний метод роботи.

Культуру індивідуальності, у якій цінуються особисті досягнення людини, професіоналізм та компетентність [3]. З огляду на все вище сказане, організаційна культура передбачає нагальну потребу введення в управлінський словник нових термінів та уточнення вже існуючих: культурне середовище організації, корпоративна культура, домінуюча культура, управління культурою, засоби удосконалення культури організації тощо.

Важливість розвитку організаційної культури неможливо не розуміти, бо цінності, якими керується в своїй діяльності персонал, впливають на організаційну стратегію, успішність організації, її імідж; цінності керівників – на усі процеси діяльності організації, як-то: поведінка персоналу, взаємини персонал-клієнт, керівник-підлеглий, комунікації, рівень конфліктів, мікроклімат, ефективність роботи, якість продукції та послуг тощо.

8.5. Характеристика основних типів організаційної культури педагогічного колективу за Ж.Серкісом. Ж. Серкіс виокремив та дав характеристику основним типам організаційної культури педагогічного колективу [6]:

1. Гуманістична, орієнтована на допомогу культура.

Характеризує організації, які керуються принципом співучасті і орієнтовані на особистість людини. Від її членів очікують підтримки одне одного, конструктивної і відкритої співпраці. Гуманістична культура веде до ефективного організаційного управління, забезпечуючи особистісне зростання кожного її члена та активне його залучення до процесу управління установою. Особисте благополуччя кожного співробітника в цій організації, його успіх і досягнення є гарантом процвітання самої організації.

2. Культура взаємозв'язків.

Орієнтована на встановлення взаємозв'язків між членами організації. Великого значення надає конструктивним міжособистісним стосункам членів організації. Очікуються, що її члени дружні, відкриті і прагнуть до задоволення інтересів і потреб власної робочої групи (нею може бути і неформальна група). Ця культура може збільшити, посилити організаційну діяльність, стимулюючи відкриту комунікацію, відмінну співпрацю і колективну лояльність. Працівники залучаються до прийняття управлінських рішень, вирішення всіх важливих питань на колективних зібраннях. Керівник обов'язково ставить до відома підлеглих одноособові рішення, цінує емоційний комфорт працівників, орієнтований на командні методи роботи, часто самостійно підбирає команду.

3. Культура схвалення.

Ця культура спостерігається в організаціях, члени якої уникають конфліктів і міжособистісні стосунки у яких є приємними, принаймні поверхнево. Будь-який конфлікт, навіть конструктивний, сприймається як порушення спокою. Члени колективу відчують, що вони повинні погоджуватися з іншими, завойовувати їхнє ставлення та любов. Хоча цей «м'який» вид робочої атмосфери може зменшити організаційну ефективність, зводячи до мінімуму конструктивні відмінності між людьми і вираження власних ідей та думок. Таке становище в організації як правило є рутинним, коли нічого не відбувається, всі посміхаються одне одному, намагаються «не висовуватися».

4. Умовна культура.

Ця культура характерна для організацій, які є консервативними, традиційними, з бюрократичним контролем. Вони люблять стабільне середовище, до якого вже пристосувалися. Очікують, що члени колективу повинні підкорятися, наслідувати правила і справляти гарне враження. Занадто умовна культура може вплинути на ефективність, придушуючи новачі і заважаючи організації пристосовуватися до зовнішніх змін.

5. Залежна культура.

Ця культура характерна для організацій, яким властивий ієрархічний контроль. Керівник та його заступники мають свої ланки та рівень контролю і часто не вникають у суть справ колективу. Ці організації не існують за принципом співучасті. Рішення в цих організаціях приймаються централізовано, «у верхах», іноді про зміни забувають попередити працівників. Подібні прийоми керівництва призводять до того, що їх члени не проявляють ініціативи, узгоджують усі дії та рішення з керівництвом. Погане виконання будь-якого завдання пояснюється непрофесійністю, негнучкістю, несвоєчасністю прийняття рішень.

6. Культура ухилення.

Ця культура характеризує організації, які не можуть винагороджувати за успіх, однак карають за помилки. Ця система негативної оцінки приводить до того, що працівники перекладають відповідальність на інших, щоб уникнути можливих звинувачень у помилках. Виживання такого роду організації знаходиться під питанням, тому що її члени не бажають приймати рішення, що-небудь робити, ризикувати. Ініціатива впроваджується тим, хто її висунув, і якщо цим працівником здійснено помилку, то він і карається. Працюють в цій організації за принципом: «Досягнення не помічаються, сприймаються як належне, а помилки переслідуються».

7. Культура опозиції.

Ця культура характерна для організацій, де домінує конфронтація і винагороджується негативізм. Члени отримують статус та вплив, будучи критичними у своїх судженнях до виробничого процесу, й таким чином опиняються в опозиції до ідей інших і прийнятті безпечних (але розумних) рішень. Працівники звикли все критикувати, не пропонуючи альтернативи. Новації в цій організації сприймаються за принципом: «Це все було, не варто починати це знову». «Все нове – це забуте старе, тому давайте працювати як працювали». Культура зі значними опозиційними елементами може привести до деструктивних конфліктів, негативного розв'язання групових проблем та їх неефективних вирішень.

8. Культура сили.

Ця культура характерна для організацій, які базуються на владі, властивій відповідно до посад її членам. Працівники вірять, що вони будуть винагороджені, відповідаючи за підлеглих й контролюючи їх. В таких організаціях підтримується дисципліна страху бути покараними навіть за незначні порушення. Такі організації менш ефективні, ніж вважають керівники. Як правило керівнику такої організації, що насаджує таку культуру, властиві страхи і комплекси невпевненості у власному авторитеті серед підлеглих. Підлеглі опираються такому виду контролю, приховують інформацію, зменшують свій внесок до мінімально прийнятого рівня ефективності праці.

9. Культура змагання.

В цій культурі цінується перемога. В організаціях з такою культурою працюють на результат, незважаючи на засоби його досягнення. Сам процес роботи часто зазнає змін. Працівники винагороджуються за досягнення кращих результатів. Люди в такій організації працюють в рамках «виграв-програв» і вважають, що вони повинні працювати проти своїх колег, рівних за становищем, а не з ними, щоб бути поміченими. Дуже часто колеги ревниво ставляться до досягнень одне одного, не люблять ділитися досвідом. Занадто конкуруюча культура може стримувати ефективність, зменшуючи співробітництво, впроваджуючи нереалістичні стандарти для виконання (або занадто високі, або надто низькі).

10. Культура досконалості.

Ця культура характеризує організації, в яких цінуються досконалість, наполегливість і важка праця. Працівники відчувають, що вони повинні уникати всіх помилок, слідкувати за всім, працюючи понаднормово, щоб досягти вузько визначених завдань. Певна діяльність такої орієнтації може бути корисною, але надання занадто великої уваги досконалості може призвести до того, що працівники втратять цілі, розгубляться в деталях, в них почнуть розвиватися симптоми напруження, професійного вигорання.

11. **Культура досягнення.** Ця культура характеризує організацію, яка добре виконує загальну справу і при цьому цінує працівників, які ставлять і досягають свої власні цілі. Члени таких організацій ставлять складні, але реалістичні завдання, виробляють плани досягнення цих цілей, виконують їх з ентузіазмом. Такі організації є ефективними. Їх проблеми вирішуються адекватно, клієнти добре обслуговуються, працівники, а також сама організація, мають здорову орієнтацію на досягнення значних успіхів у діяльності.

12. **Культура самоактуалізації.** Ця культура характеризує організації, що цінують творчість, ставлять якість вище кількості, а також надають перевагу як загальному вирішенню завдань, так і індивідуальному росту співробітників. Працівники такої організації заохочуються отримувати задоволення від своєї роботи, розвивати себе, займатися новими й цікавими видами діяльності. У самоактуалізуючих організаціях виявляються деякі труднощі в розумінні і контролі між співробітниками, тому що процес творчості важко проконтролювати. Ці організації мають тенденцію до новачій, пропонують продукцію високої якості, приваблюють і розвивають службовців із надзвичайними здібностями.

Висновки. Кожна з культур визначає той чи інший домінуючий стиль лідерства і керівництва.

Так, культури досягнення, самоактуалізації, гуманістична і взаємозв'язків визначають стиль співробітництва або демократичний стиль співробітництва – вони орієнтовані на людину в організації; культури схвалення, умовна, залежна і ухилення зумовлюють стиль уникнення або ліберальний стиль керівництва – вони менш ефективні і орієнтовані на дотримання безпеки; культури опозиції, сили, змагання і вдосконалення формують стиль протистояння або авторитарний стиль і орієнтовані на досягнення швидкого результату в кризових ситуаціях, проте неефективні у досягненні цілей, які передбачають певний час для досягнення, орієнтовані на процес діяльності.

Культуру свого закладу освіти, її основні цінності та традиції передусім потрібно відчувати, усвідомити, осмислити. Необхідно визначити, який вплив на

функціонування та розвиток закладу освіти здійснює теперішня шкільна культура і з якими її рисами і носіями в колективі це пов'язано передусім.

Якщо ми бажаємо оновити цінності закладу освіти, здійснити значні нововведення, потрібно зрозуміти, які властивості її культури потрібно змінити (розвинути, удосконалити).

РОЗДІЛ 9. ОСНОВНІ ФАКТОРИ ЗАЛУЧЕННЯ ПОЗАБЮДЖЕТНИХ РЕСУРСІВ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬО ОСВІТИ

Вступ. В умовах фінансової нестабільності ЗЗСО ведуть постійний пошук додаткових фінансових ресурсів, які б могли забезпечити їх життєдіяльність. Найбільша питома вага у структурі фінансових ресурсів загальноосвітніх закладів припадає на кошти місцевих бюджетів і позабюджетні надходження [4].

Варто зазначити, що передумовами відтворення людського капіталу є фінансування освіти та науки з урахуванням соціальних стандартів, а «країни, які свого часу зробили ставку на науку та освіту, тепер стали світовими лідерами» [3, с.5] та активними учасниками світової економіки.

Проте в Україні фінансування системи освіти і науки характеризується як недосконалістю нормативно-правового забезпечення, так і недостатністю

фінансових ресурсів [5, с.145]. Тому виникає потреба в залученні позабюджетних коштів, які дають можливість вирішувати нагальні потреби освіти.

За останні роки з'явилася низка статей науковців та практиків у періодичних педагогічних виданнях, що розглядають питання ресурсного забезпечення державних закладів освіти та професійної компетентності керівників ЗЗСО в сучасних умовах, зокрема на сторінках бюлетеню «Права

людини. Громадянська освіта» [6]. Існують різні точки зору на питання, одні пов'язують залучення додаткових ресурсів у заклад загальної середньої освіти з ефективним функціонуванням піклувальних рад, другі – через створення благодійних фондів розвитку освіти, треті – через створення фандрайзингової структури.

9.1. Залучення додаткових фінансових коштів до системи загальної середньої освіти. Залучення додаткових фінансових коштів до системи загальної середньої освіти здійснюється також через різноманітні види підприємницької діяльності та іншої діяльності, яка приносить дохід діяльності освітніх установ.

Аналіз практики залучення позабюджетних коштів свідчить, що в основному вони складаються із коштів від оренди приміщень і платної освітньої діяльності. Якщо орендні відносини досить детально регламентовано Цивільним кодексом України і відомчими документами Держкоммайна України, то для платних освітніх послуг існує більше різноманітності не тільки видів організації цієї діяльності, але і способів, підходів, методик, нормативного формування, що застосовуються у цій сфері. Діяльність освітніх установ із надання платних освітніх послуг регулюється Законом України «Про освіту» [1, с.230], Постановою Кабінету Міністрів України «Про затвердження переліку платних послуг, які можуть надаватися навчальними закладами, іншими установами та закладами системи освіти, що належать до державної і комунальної форми власності» №796 від 27 серпня 2010 р. [2] визначено перелік платних послуг, які можуть надаватися навчальними закладами, іншими установами та закладами системи освіти, що належать до державної та комунальної форми власності. власності. ЗЗСО можуть надавати такі послуги: підготовка до вступу до закладів вищої освіти та до зовнішнього незалежного оцінювання; проведення для громадян лекцій та консультацій з питань науки, техніки, права, культури, мистецтва, фізичної культури, спорту, туризму, краєзнавства тощо; проведення понад обсяги, встановлені навчальними планами, з видачею або без видачі відповідних документів про освіту курсів,

гуртків, факультативів (зокрема, іноземних мов, комп'ютерної підготовки, гри на музичних інструментах, хореографії, образотворчого мистецтва, стенографії, машинопису, крою та шиття, оздоблення приміщень, агротехніки, зоотехніки, підготовки водіїв); за науковим, технічним, художнім, туристичним, екологічним, спортивним, оздоровчим та гуманітарним напрямками, семінарів, практикумів з підготовки кадрів для дитячого та молодіжного туризму; організація, проведення у позанавчальний час (у тому числі канікули, святкові та вихідні дні) заходів за освітнім, науковим, технічним, художнім, туристичним, екологічним, спортивним, оздоровчим та гуманітарним напрямками, крім тих, що фінансуються за рахунок коштів загального фонду державного та місцевих бюджетів, друкування, копіювання, сканування, ламінування, запис на носії інформації); виконання складних тематичних, інформаційних та довідково-бібліографічних запитів на замовлення фізичних та юридичних осіб, зокрема, за попереднім замовленням; забезпечення доступу до локальних і корпоративних комп'ютерних мереж, Інтернету, автоматизованих баз даних та пошукових систем через сегменти локальних і корпоративних мереж; надання протоково-інформаційних, побутових та перекладацьких послуг; підготовка, організація та проведення нострифікаційних тестів та іспитів, надання консультаційних послуг з питань нострифікації тощо.

У сфері охорони здоров'я, відпочинку, дозвілля, оздоровлення, туризму, фізичної культури та спорту освітні заклади можуть надавати такі послуги: забезпечення проживання, відпочинку та оздоровлення у дитячо-юнацьких, спортивно-оздоровчих таборах, санаторіях-профілакторіях, пансіонатах, на базах туризму та відпочинку; проведення групових та індивідуальних занять з фізичної культури та спорту з використанням відповідної матеріально-технічної бази ЗЗСО, якщо це не передбачено навчальними планами та не належить до діяльності, що фінансується за рахунок коштів загального фонду державного та місцевих бюджетів; надання у тимчасове користування спортивного інвентарю та обладнання, якщо це не передбачено навчальними планами та не належить до діяльності, що

фінансується за рахунок коштів загального фонду державного та місцевих бюджетів; організація, проведення спортивних, фізкультурно-оздоровчих заходів (у тому числі міжнародних) з використанням відповідної матеріально-технічної бази ЗЗСО, якщо це не передбачено навчальними планами та не належить до діяльності, що фінансується за рахунок коштів загального фонду державного та місцевих бюджетів; організація, проведення індивідуальних екскурсій для відвідувачів та організованих груп у структурних підрозділах ЗЗСО (музеях, ботанічних садах, заповідниках тощо); організація, проведення концертно-видовищних заходів.

9.2. Одержання позабюджетних коштів ЗЗСО. Надання цих послуг дає можливість ЗЗСО одержати позабюджетні кошти. Проведені дослідження та узагальнення їх результатів і практичного досвіду показали, що основними умовами, які визначають напрями і ефективність платних освітніх послуг в загальноосвітніх навчальних закладах, є характеристики їх потенційних можливостей для здійснення різних видів цієї діяльності. До таких належать: педагогічний потенціал; внутрішня нормативна база та інформаційні ресурси; загальна політика щодо надання платних освітніх послуг; наявність ліцензій, акредитації і сертифікації; регіон розташування; земля, обладнання і приміщення; бібліотечний фонд; методична база; імідж і співпраця із випускниками.

Наявність достатньої кількості педагогів вищої кваліфікації та навчально-допоміжного персоналу відповідної кваліфікації дає можливість запроваджувати різноманітні навчальні додаткові платні курси для учнів, надавати допомогу дорослим у вивченні іноземних мов, комп'ютерної техніки тощо.

Методична база загальноосвітніх закладів створює можливості для розширення спектру та підвищення якості освітніх послуг на платній основі, сприяє підвищенню привабливості навчального закладу.

До джерел доходів від платних освітніх послуг можна віднести: навчання учнів поглибленому знанню іноземних мов; репетиторство; навчання

на підготовчих курсах; атестація екстернів; тестування школярів; консультування з навчальних дисциплін; додаткова освіта, яка включає гуртки, секції, клуби, колективи; навчання за індивідуальними планами; інші освітні послуги.

Окремо можна виділити такі джерела доходу освітніх закладів: оренда приміщень; оренда земельних ділянок.

Відповідно, види діяльності із забезпечення платних освітніх послуг можна класифікувати наступним чином: навчальна діяльність, реалізована навчальними і навчально-виробничими підрозділами, майстернями, лабораторіями, підприємствами, господарствами; надання послуг бібліотек, транспорту, спортивних споруд, обчислювальної техніки і оргтехніки; надання інформаційно-комунікаційних послуг; інші види діяльності.

Висновки. Таким чином, основні фактори та організаційно-економічні умови залучення позабюджетних коштів до системи освіти можна поділити на зовнішні (які не визначаються освітньою установою) і внутрішні (що визначає освітня установа та які залежать від ефективності її діяльності). При цьому зовнішні фактори не тільки лімітують внутрішні, але і стимулюють роботу освітньої установи щодо її розвитку, перш за все за рахунок розширення видів послуг із залучення позабюджетних коштів і видів діяльності із їх забезпечення. Природно, що ключовим фактором при цьому є особи, які спрямовують свою діяльність на залучення додаткових ресурсів до розвитку навчального закладу.

РОЗДІЛ 10. ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА

Вступ. Сучасні соціокультурні конструювання політичних і соціоекономічних утворень в Україні на основі культурологічних моделей європейського зразка залежать від створення ефективної системи неперервної

педагогічної освіти. Входження України як демократичної держави в європейську спільноту зумовлює пріоритетність розвитку освіти, що системно формує якості сучасного соціуму через базові особистісні цінності, зафіксовані в Хартії ЄС, а саме:

- достоїнство як право на людську гідність, право на життя;
- право на цілісність особистості;
- свободу людини — право на свободу й особистісну недоторканість, на життєдіяльність самостійно та за своєю волею, без примусу;
- свободу економічної діяльності як свободу професійної діяльності на всій території ЄС, право працювати;
- право власності, зокрема — право інтелектуальної власності;
- рівність як ключовий принцип правового статусу особистості в демократичному суспільстві, що намагається забезпечити однакові умови реалізації всіх прав і свобод людьми, перешкоджати дискримінації або, навпаки, створенню необґрунтованих привілеїв для певних осіб чи соціальних груп.

10.5. Професійна компетентність викладача вищої школи

Сьогодні в суспільстві створена взаємозалежність між якісним рівнем фахової кваліфікації викладацького корпусу ЗВО → якістю підготовки спеціаліста – випускника вищої школи (в тому числі вчителя) → якістю підготовки учня до входження його у доросле життя і вибору професії. Усі рівні взаємозалежні між собою у досягненні кінцевого результату.

Одним з найважливіших завдань підготовки викладача вищої школи є чітке визначення нової мети професійно-педагогічної діяльності викладача вищої школи і відповідно нових вимог до рівня його кваліфікації та професійної компетентності [1].

Ключовим фактором у цьому ланцюжку є професіоналізм науково-педагогічного персоналу вищої школи, який визначається низкою вимог нової інтелектуально-інформаційної епохи до постаті викладача.

У цьому контексті необхідними характеристиками викладача вищої школи стають:

- професійна компетентність на рівні європейських і світових стандартів, мобільність,
- конкурентоспроможність,
- творчість і відповідальність,
- гнучке, незалежне і критичне мислення,
- володіння іноземними мовами,
- новими інформаційними технологіями,
- здатність до діяльності в умовах невизначеності та змін,
- орієнтованість на ефективну самоосвіту,
- самовдосконалення впродовж життя.

Тільки формуючи і розвиваючи вищеназвані характеристики, ми зможемо підготувати педагогічного працівника нового покоління, готового до реалізації постійно зростаючих і ускладнених завдань навчання та виховання підростаючого покоління, здатного адаптуватися до соціальних змін, готового дати відповідь зовнішнім викликам і мінімізувати виникаючі ризики. В свою чергу, закономірним є те, що високий рівень підготовки педагога – передумова розвитку особистості учня, його життєвих компетентностей і ціннісних орієнтацій.

А отже, не викликає сумніву, що «майбутнє нації залежить саме від якості педагогічної освіти, опанованого вчителем обсягу знань, умінь і навичок, рівня сформованості творчих умінь і розвитку творчих здібностей...» [2].

10.6. Кадрове забезпечення закладів вищої освіти

Ситуація щодо професії педагога сьогодні в цілому є складною. По-перше, вона стала масовою та «жіночою», по-друге – відсутні наукові основи відбору молоді до «вчительства». Водночас, зниження престижу педагогічної і наукової праці спричиняє відтік перспективної молоді в інші галузі економіки та за межі країни. По-третє, зміст педагогічної освіти не встигає за швидкими змінами реальної шкільної практики, збільшуючи відірваність між актуальними

потребами сучасної школи та якістю підготовки вчителів. І це далеко не повний перелік проблем у даному напрямі.

Значною перешкодою, яка гальмує інтеграцію України в Європейське співтовариство, є низька мобільність складу науково-педагогічних працівників. Типовий викладач переважно є студентом університету, де він навчався в магістратурі, аспірантурі чи докторантурі, та де він, напевно, залишиться працювати аж до пенсії. Тому його професійний рух та кар'єрне зростання часто залежить від ставлення до нього керівництва вищого навчального закладу і колег, багато з яких в минулому були його викладачами чи науковими керівниками, а тепер є членами вченої ради університету чи ради факультету та обирають кандидатів на академічні посади. Ця традиція сприяє наявності організованого консерватизму у вищій школі України [3].

Погоджуємося з думкою Н.Г. Батечка, що необхідна нова, інноваційна за своїм змістом кадрова політика у закладах вищої освіти, спрямована на створення для фахівців сприятливих умов для професійного зростання. Наразі є нагальна потреба створення такої вікової структури у вищій школі, яка б забезпечила високу творчу активність і неперервність традицій національної вищої освіти. Для досягнення зазначеної мети потрібно докорінно перебудувати систему підготовки та перепідготовки науково-педагогічних працівників, що уможливить проведення реформ вищої освіти України та її інтеграції до міжнародного освітнього простору. Алдже, попри кількісне зростання складу науково-педагогічних працівників, варто виокремити тенденцію до його старіння, зовнішню та внутрішню міграцію молодих викладачів [4].

На нашу думку, в цій соціальній сфері повинна «вироснути» особливо відповідальна еліта, здатна виконувати важливі державні та культурно-освітні завдання, адже сенс життя і діяльності педагога взаємопов'язаний з самим існуванням держави, яка без молоді позбавлена майбутнього. Професійно-педагогічна еліта має бути соціокультурним і моральним зразком для всіх інших спільнот. У цьому контексті В. Г. Кремень визначає місію педагога як

«не лише його власні інтереси, мотиви, плани, а й те, що більше від його «я». Йдеться про систему ідей, традицій, культури в широкому розумінні слова. І вчитель як посередник між цими категоріями і дітьми має зростити гідних продовжувачів примноження здобутків людської цивілізації».

На разі сучасний стан кадрового забезпечення закладів вищої освіти свідчить про гостру потребу в високопрофесійних і компетентних науково-педагогічних працівниках. Так, значний відсоток науково-педагогічних працівників передпенсійного та пенсійного віку. Для більшості з них характерними бар'єрами стають відсутність знань інноваційних освітніх технологій, іноземної мови, не володіння, а то й боязкість сучасних ІКТ, наявність стереотипів, вкарбованих у свідомість часом та певними соціальними реаліями тощо.

Для забезпечення сучасного рівня підготовки майбутнього спеціаліста підготовка викладача вищої школи має носити випереджувальний характер. Головною умовою здійснення такої підготовки є потреба викладача в підвищенні рівня власної професійної компетентності та її реалізація в різноманітних варіантах.

Насамперед це потребує розвитку рефлексивно-оцінкової свідомості науково-педагогічного працівника, яка спонукає його до продуктивної, перетворювальної професійної діяльності. Будь-які педагогічні ідеї, інновації, реформи можуть запроваджуватись в освітню практику лише шляхом їх прийняття, відповідних змін професійної свідомості та поведінки викладача.

У той же час, спостерігається відсутність у науково-педагогічних працівників прагнення до самовдосконалення, самозміни, адекватної вимогам часу.

Наявність у професійному мисленні викладачів стереотипів минулого значно гальмує їх прагнення до удосконалення освітнього процесу, ризику. Як свідчить практика, викладачі недостатньо враховують об'єктивні тенденції зростаючої ролі діагностики у визначенні мети та оцінки результатів навчання, не здійснюють підвищення його інтенсивності на основі використання

сучасних технологій і дидактико-виховних модулів, що забезпечують їх реалізацію.

Непоодинокими є випадки, коли викладачі заперечують ідеї відкритої вищої освіти, впровадження в навчальну діяльність необхідних інноваційних практик, які дають змогу збільшити динаміку розвитку освітніх систем. У свою чергу це обмежує їх у новітній професійно-значущій інформації, звужує освітній простір щодо обміну та опанування кращих зразків зарубіжного науково-педагогічного досвіду.

10.3 Аналіз наукових джерел, що стосуються проблем освітнього простору

Аналіз наукових джерел, що стосуються проблеми освітнього простору, дозволяє дійти висновків, що:

освітній простір відображає систему соціальних зв'язків та відношень у галузі освіти, характер взаємовідношень суспільства і соціальних інститутів, пов'язаних із задоволенням освітніх потреб суспільства;

освітній простір – структурована система педагогічних факторів, що забезпечують зустріч, взаємодію, осмислення та пізнання (освоєння) особистістю у процесі її розвитку та становлення спеціально організованого педагогічного середовища;

освітній простір – місце перетинання діяльності всіх учасників освітнього процесу, де забезпечується використання та активізація їх творчого потенціалу;

освітній простір має часові характеристики суспільного розвитку, що існує у модусах: минулого (колективний досвід, створена система знань, умінь та навичок, що втілена у матеріально-суспільні елементи, зразки та традиції діяльності та ін.), теперішнього (колективна праця як активне використання досвіду та процес творчості нових форм, зразків, результатів діяльності) та майбутнього (суспільно необхідні реальні можливості, плани, проекти, ідеали усіма можливими засобами їхнього досягнення та здійснення);

освітній простір завжди має певні особливості залежно від його географії (території розташування, місця розгортання);

освітній простір характеризується обсягом освітніх послуг, потужністю, інтенсивністю освітньої інформації, освітньою інфраструктурою (якісний і кількісний склад її елементів, їх розташування у просторі та взаємодія) та функціонує на принципах взаємодії різних освітніх систем, породжених певною культурою;

проектування освітнього простору є організаційною основою інноваційного розвитку закладу освіти.

У діяльності науково-педагогічних працівників переважає «викладацька модель». При цьому слабо розвинуті дослідницькі стандарти, незважаючи на позитивні зміни, які останнім часом відбуваються у даному напрямі. Це зумовлено відсутністю чіткої концепції ролі науково-дослідницької роботи в професійній діяльності викладачів.

Характерною особливістю професорсько-викладацького персоналу є низький рівень професійної мобільності, як внутрішньої, так і зовнішньої. Свідченням тому є нерозвинутість такої форми як міжнародні обміни викладачів, а також низька їх віртуальна мобільність, тобто участь у відео- і заочних конференціях, та ін.

Усе зазначене засвідчує, що науково-педагогічні працівники наразі сьогодні слабо адаптовані до сучасних європейських вимог, недостатньо готові до діяльності в нових умовах, а отже працюють по-старому.

Безперечним є той факт, що від професійної компетентності викладачів відповідно до сучасних європейських стандартів, їх готовності до інноваційної діяльності та неперервної освіти залежить якість підготовки майбутніх педагогів.

Педагог тільки тоді виправдовує соціальні очікування, коли його особистісно-професійний розвиток здійснюється у випереджувальному векторі. Натомість, логічним наслідком окресленої ситуації є невідповідність підготовки педагога до виконання освітніх завдань в умовах модернізації загальної середньої освіти. Відтак, реальність переконливо свідчить про

необхідність модернізації системи післядипломної педагогічної освіти в цілому як стосовно кадрового складу вузів, так і педагогічних працівників шкіл.

Наразі ППО України має сьогодні досить складне завдання – не лише ліквідувати існуючі прогалини в підготовці педагога, а й працювати в напрямі його фахового зростання на випередження. Останнє реалізувати майже неможливо. Насамперед тому, що на противагу діючій системі підготовки та післядипломної педагогічної освіти педагогічних працівників відповідної чіткої системи для науково-педагогічних кадрів в Україні, на превеликий жаль, не створено.

Новий підхід до системи професійної освіти дозволить забезпечити якісну підготовку висококваліфікованих фахівців майбутнього. Саме тому необхідно сприяти подальшому розвитку експорту елементів дуальної форми підготовки кваліфікованих кадрів та прискорити запровадження її елементів у систему професійної (професійно-технічної) освіти України. Так як основна змістовна концепція дуальної системи професійної освіти базується на посиленні практичної спрямованості при підготовці фахівців через синтезування навчального та виробничого процесів, на нашу думку, використання педагогічної супервізії з метою індивідуалізації навчання в процесі впровадження дуальної освіти дозволить підготувати висококваліфікованих фахівців для різних сфер діяльності та істотно збільшить можливість професійної мобільності випускників навчальних закладів [5].

10.4 Чинники, що зумовлюють кадрову ситуацію щодо науково-педагогічних кадрів в Україні. Якість професійної діяльності викладача вищої школи залежить від багатьох факторів. Вона традиційно вимірюється, як особистими досягненнями викладача, так і досягненнями його студентів. Головна задача, яка сьогодні стоїть перед вищою школою – це удосконалення якості підготовки викладачів, доведення рівня їх професійної підготовки до відповідності з сучасними вимогами професійної діяльності та нормативними правовими документами нашої держави. Процес підготовки викладачів вищої школи до професійної діяльності у сучасних умовах доводить, що рівень їх

підготовленості у постійно мінливих умовах можна вважати як низький, а рідко середній. Такий рівень підготовки викликає у викладачів внутрішній дискомфорт, невдоволеність результатами професійної діяльності. Для усвідомлення та вирішення освітніх проблем відбувся процес включення вітчизняних вишів до Болонського процесу, який дав можливість виходу на міжнародний ринок освітніх послуг [1].

Ситуація, яка склалася щодо науково-педагогічних кадрів в Україні, на нашу думку, зумовлена такими основними чинниками:

- сучасний стан матеріально-технічної бази закладів вищої освіти не відповідає сучасним вимогам щодо організації навчально-виховного процесу;
- лабораторне обладнання застаріле, інформатизація та комп'ютеризація значно відстають від рівня розвитку сучасних ІКТ і потреб у них навчального закладу тощо.

Стажування викладачів, як найбільш розповсюджена форма ПК, не досконале і здебільшого носить формальний характер. Воно не здійснюється на базі сучасних інноваційних виробництв, у провідних європейських та вітчизняних навчальних закладах, що працюють в інноваційному режимі, застосовують новітні освітні технології, мають відповідну матеріально-технічну базу. На сьогодні це залишається проблемою, оскільки відсутня база вітчизняних закладів такого рівня, також не створено умов для стажування у закладах країн зарубіжжя.

Не створена система неперервного підвищення кваліфікації науково-педагогічних кадрів. Натомість діюча є системою підтримки кваліфікації викладачів.

При цьому основний акцент у підвищенні кваліфікації викладачів перенесено на саморозвиток і самоосвіту.

Відсутні державні стандарти підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників на основі компетенцій, які б забезпечили єдиний підхід і якість ПК.

Залишається на залишковому рівні фінансування фахового зростання науково-педагогічних кадрів (освіта дорослих).

І це цілком закономірно, адже бюджетне фінансування освітньої галузі в цілому (6,5 % ВВП) [39] хоча й наблизилось до рівня розвинених країн, як Фінляндія (6,05 % ВВП) та Франція (6,15 % ВВП), все ж не відповідає зазначеній у Законі України «Про освіту» нормі (10 % ВВП) [40] і не задовольняє повною мірою потреби освіти. Так, якщо рівень видатків на освіту на душу населення в Україні складає 143 дол. США, то у Фінляндії він становить 2256 дол. США, у Франції — 2161 дол. США [41]. Ця проблема недостатнього рівня державного фінансування для підтримки політики в галузі освіти дорослих співпадає з тенденцією, характерною для більшості країн світу, незалежно від рівня доходів.

Вкладення в освіту дорослих, крім основного — державного, забезпечуються залученням до її фінансування різноманітних джерел, передусім бізнесу й промисловості, міжнародних фінансових агентств, громадянського суспільства та окремих громадян, оскільки державний бюджет навіть США не в змозі фінансувати цей гігантський та постійно зростаючий освітній сектор. Виняток становлять всього 26 країн із 108 (24 %), де державне фінансування є єдиним джерелом у забезпеченні освіти дорослих.

Даючи оцінку розвитку цієї галузі, 44 % країн визнають необхідність збільшення видатків на неї. Недостатність фінансових вкладів у освіту дорослих, на думку експертів ЮНЕСКО, пов'язана з нездатністю урядовців держав повною мірою оцінити вигоди від цього для суспільства [6].

Недосконалість національного законодавства щодо неперервного підвищення кваліфікації науково-педагогічних кадрів, що значною мірою пов'язано з загальною політикою держави у галузі освіти дорослих.

На жаль, сьогодні в Україні ця галузь недооцінюється. Про це свідчить той факт, що Закон України про післядипломну освіту (освіту дорослих) протягом багатьох років тільки дискутується, та так і не прийнятий. Сьогодні за міжнародною експертною оцінкою пріоритетності в розвитку система

підвищення кваліфікації України майже вдвічі відстає від світових лідерів (4,7 балів до 8,2 балів). Це притому, що як зазначають експерти ЮНЕСКО, саме державна політика має створювати як юридичну і фінансову основу освіти дорослих, так і управлінські структури, здатні поєднати у впорядковану систему формальну, неформальну і спонтанну (неофіційну) освіту дорослих.

Вирішити дану проблему можна тільки шляхом створення у державі цілісної системи підготовки і неперервного фахового зростання науково-педагогічних кадрів до роботи в нових умовах відповідно до європейських і світових стандартів.

У вирішенні проблеми підготовки і підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників у XXI ст. В. Г. Кремень вбачає застосування інтеграційного критерію «педагогічна майстерність + мистецтво кваліфікації + нові технології» [7].

У більшості розвинутих країн Європи та світу характерним є пошук оптимальних моделей підвищення кваліфікації викладачів вищих навчальних закладів. І хоча основною формою підготовки викладачів вищої школи залишається аспірантура та система післядипломної освіти, помітні зміни відбуваються в інституційних формах розвитку їх професійної компетентності. На зміну термінів «центр удосконалення викладання», «центр підвищення кваліфікації» з'являється поняття «програми удосконалення викладання та навчання», що зумовлює появу нових форм ПК і розширення можливостей у задоволенні індивідуальних потреб викладачів. Входять у практику такі форми як «активні лабораторії», «ігрові для викладачів», де педагоги у зручний для них час опановують досвід колег, експериментують з обладнанням тощо.

Особливістю цих програм стає зміна їх стратегічних завдань, де зміщується акцент з навчання майстерності на цілісні теорії навчання (учіння), які базуються на потребах тих, хто навчається. Програми, в свою чергу, будуються на технологіях інтерактивного і проблемного навчання.

Ще однією важливою характеристикою є практична зорієнтованість системи ПК викладачів. Так, у практиці ПК викладачів вищих навчальних

закладів США розповсюджені короткотермінові курси (одно- або двотижневі) перед початком навчального семестру, метою яких є здійснення апробації опанованих на курсах нових знань і досвіду в практичній діяльності, індивідуальне консультування молодих викладачів, тренінги з актуальних проблем освіти дорослих і ін.

Значна увага у багатьох країнах (Німеччина, США та ін.), у т.ч. й пострадянського простору (Білорусь, Росія та ін.) набуває розвитку додаткова кваліфікація викладача у сфері психолого-педагогічної підготовки викладачів вищих навчальних закладів.

Педагог сучасної вищої школи має забезпечувати випереджувальне навчання у відповідності до вимог, що постають у ході модернізації вітчизняної освіти на всіх її рівнях. А це передбачає ґрунтовне оновлення фахових знань з урахуванням національної освітньої політики та світових тенденцій організації навчально-виховного процесу, опанування новітніми педагогічними технологіями. Лише стажуванням досягти належного рівня неможливо.

Отже, постає необхідність у перегляді діючої і створенні неперервної системи підвищення кваліфікації науково-педагогічних кадрів, яка б враховувала сучасні тенденції, досвід провідних країн Європи та світу й національні особливості. Вона має бути гнучкою, динамічною, адекватною вимогам конкретних освітніх закладів і враховувати рівень професійної компетентності викладачів.

Саме за такої системи можна перебороти кризу професійної компетентності викладача та вирішити проблему підготовки науково-педагогічних кадрів до діяльності в умовах модернізації як вищої освіти, так і загальної середньої.

Сенс самого підвищення кваліфікації має полягати, насамперед, у розвитку в науково-педагогічних працівників уміння оперувати предметним змістом знань, проектувати й моделювати свою професійну діяльність і самоосвіту на рівні світових вимог.

З огляду на це, метою підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів є формування потреби в неперервній самоосвіті, самовдосконаленні освітньої діяльності викладачів в умовах розроблення і впровадження державних стандартів вищої освіти нового покоління, впровадження в освітній процес компетентнісного підходу, досягнень педагогічної науки, прогресивного педагогічного досвіду та нових технологій, професійна адаптація викладачів і формування у них індивідуального стилю роботи.

Освіта — це поступове усвідомлення свого незнання.

Підвищення кваліфікації викладачів має здійснюватися за наступними основними принципами:

- динамічності – забезпечує можливості щодо внесення змін і доповнень до змісту освітніх програм;
- неперервності – забезпечує широкі можливості у задоволенні різноманітних потреб викладачів з огляду на час, термін, місце та форму освіти;
- усвідомленої перспективи – потребує глибокого розуміння і усвідомлення слухачами і викладачами системи близьких, середніх і віддалених перспектив навчання;
- різнобічності науково-методичного консультування (супроводу) – передбачає високий рівень зацікавленості слухачів і компетентності викладача;
- паритетності – базується на суб'єкт-суб'єктній взаємодії викладачів і слухачів та ін.

Особливістю викладачів вищої школи у системі підвищення кваліфікації є не лише приналежність до категорії дорослих, які вчаться, а й специфіка їх фаху – педагогічного. А отже, викладачі, повертаючись до навчання самі можуть стати потужним джерелом для розвитку інших, виходячи з власного досвіду виконання різноманітних соціальних ролей і видів життєдіяльності.

Саме тому модель підвищення кваліфікації цієї категорії має вибудовуватися на засадах андрагогіки.

У виборі форм організації підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів, на нашу думку, необхідно ґрунтуватися на таких основних положеннях:

1. Підвищення кваліфікації як багатоцільова функція потребує наступності щодо розробки форм підвищення кваліфікації викладачів, спрямованих на розвиток їх професійних і особистісних якостей, педагогічної майстерності.
2. Синтез контактних і дистанційних форм підвищення кваліфікації.
3. Перехід від традиційної до інноваційної стратегії організації підвищення кваліфікації викладачів.

Створення інноваційного середовища для фахового зростання педагогічних кадрів

Стаття 25 Лісабонської стратегії:

«Системи освіти Європи слід пристосувати як до вимог суспільства знань, так і до потреб підвищеного рівня та якості зайнятості»

- ☐ Знання є рушієм сталого розвитку.
- ☐ У швидкоплинному світі особливої ваги набувають освіта і наука, інноваційність і креативність...
- ☐ Розвиток освіти є одним із найефективніших методів боротьби з нерівністю та бідністю...».

Брюссель. 24.11.09 КЄС (2009) 64

Основою фахового зростання педагогічних кадрів вищої школи мають стати стандарти ПК науково-педагогічних кадрів та інноваційні програми, розроблені відповідно до них, на основі компетенцій за модульним принципом.

Модулі, як самостійні, завершені, практико орієнтовані освітні одиниці, надають змогу слухачеві вибудовувати індивідуальну програму особистісно-професійного розвитку.

Варто зазначити, що стажування має стати не лише однією з різноманітних форм ПК, а й набути нового змісту та здійснюватися у відповідному інноваційному середовищі – вищих навчальних закладах, наукових установах, виробництвах, як вітчизняних, так і зарубіжних. Це, в свою чергу, потребує

формування на державному рівні мережі таких установ і нормативно-правового поля у їх діяльності.

На особливу увагу заслуговує міжнародний обмін викладачів. Це питання сьогодні нове, а тому потребує наукової розробки відповідно до національних особливостей, механізму його впровадження та нормативно-правового забезпечення.

Невід'ємним компонентом у системі неперервного підвищення кваліфікації вважаємо цільову підготовку викладача вищої школи з метою формування нового покоління викладачів, здатних проектувати та реалізовувати нові освітні технології, здійснювати підготовку педагогів нового типу. Таку підготовку, на нашу думку, необхідно здійснювати у вищих навчальних закладах, при цьому визначивши на державному рівні базові ВНЗ відповідно до педагогічного профілю підготовки.

З огляду на те, що і система ПК викладачів вищої школи, і система ПО педагогічних кадрів мають спільну кінцеву мету – забезпечення високої якості у професійній підготовці та розвитку педагога, вони повинні бути взаємопов'язані.

У закладах системи ППО мають отримати розвиток новітні структури з підвищення кваліфікації викладачів вищих навчальних закладів, такі як інститути (факультети) відкритої освіти, віртуальні школи професійної майстерності, тренінгові центри тощо.

Надзвичайно важливим елементом у системі неперервного підвищення кваліфікації науково-педагогічних кадрів, на нашу думку, є створення наукових лабораторій (кафедр) з проблем розвитку педагогічної освіти на базі закладів ПО, які б об'єднали потенціал ППО, науково-педагогічні школи ВНЗ і шкільних педагогів – практиків.

Наукові пошуки цих лабораторій мають спрямовуватись, насамперед, на проблеми модернізації педагогічної освіти, зумовленої значними змінами у педагогічній професії внаслідок стрімкого розвитку цивілізації та її

відставанням від змін у реальній шкільній практиці. А це і уточнення поняття предмету діяльності, і компетентності педагога та ін.

Неперервна професійна освіта сьогодні охоплює не лише всі традиційні компоненти освітніх систем, а й неформальну освіту, самоосвіту, освіту дорослих.

Гармонійне поєднання формальної та неформальної освіти забезпечить цілісність системи особистісно-професійного T/F4 розвитку науково-педагогічного працівника. Тому, на державному рівні необхідним є створення нормативно-правового поля, яке забезпечить, у першу чергу, можливість здобувати освіту впродовж усього життя, на основі індивідуальних навчальних планів, пролонгованих, або стиснутих у часі, різноманітних за видами, формами і методами навчання, зручних для кожної людини та її роботодавця (державного чи не державного).

Висновки. Структурними компонентами формуванням і розвитку професійної компетентності майбутнього викладача закладу вищої освіти 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.

Управління формуванням і розвитком професійної компетентності майбутнього викладача закладу вищої освіти на засадах акмеології забезпечується за умови стимулювання досягнення акме, готовності викладача до професійно-педагогічної самореалізації.

РОЗДІЛ 11. СУЧАСНИЙ СТАН ТА ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ІТ-КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Вступ. Якісна освіта є пріоритетом будь-якої держави. Сучасне інформаційне суспільство потребує керівників, здатних до ефективного застосування інформаційних технологій у власній професійній діяльності, вирішення проблем, набуття та продукування нових знань; розвитку кожної особистості за напрямом формування власного життєвого шляху; перевірка та керування динамікою прогресу у сфері навчання, професійної чи соціальної самореалізації; соціально активних громадян, котрі об'єднуються у спільноти, впливають на життя держави, ефективно взаємодіють у вирішенні проблем та конфліктів.

Висвітлені завдання, спричинені вимогами соціально-економічного розвитку, є підґрунтям освітніх систем усього світу. Але досягнення цих цілей неможливо без відповідного рівня підготовки керівників вищих начальних закладів, представників адміністрації та органів управління задля ефективної

реалізації освітнього процесу у інформаційно-насиченому освітньому середовищі сучасної освіти.

11.1. Стандарти в галузі інформаційних технологій для керівників закладів вищої освіти.

Головним показником успішного використання ресурсів освітнього середовища є їх якість та створення зручного і відкритого сервісу для ефективної спільної роботи всіх учасників.

Іншим важливим питанням у вирішенні проблеми колективного наповнення та ефективного використання ресурсів є підготовка кадрів та створення відповідної інфраструктури. Якщо створення якісної інфраструктури, що забезпечує потреби сучасного студента та керівника, вимагає значних фінансових витрат, то питання підвищення кваліфікації освітян можна вирішити на основі правильно спроектованої системи навчання та мотивації.

Ефективна система навчання та підвищення кваліфікації, за рекомендаціями ЮНЕСКО, має охоплювати всі аспекти роботи працівників освіти, зокрема:

- розуміння ролі інформаційних технологій в освіті;
- навчальні програми та оцінювання;
- педагогічні практики;
- технічні і програмні засоби ІКТ;
- організація та управління навчальним процесом;
- професійний розвиток.

Інформаційні технології є ефективним інструментом для вдосконалення процесів навчання, підвищення ефективності результатів навчальної діяльності студентів та їх мотивації та самореалізації, якісне виконання спільних проєктів, вдосконалення організації та управління навчальним процесом [5].

Світовою спільнотою підтримки впровадження інформаційних технологій в освіту розроблено Стандарти в галузі інформаційних технологій для керівників закладів вищої освіти [7]. Розглянемо їх.

I. Управління та стратегічне бачення. Керівники закладів вищої освіти просувають та популяризують ідеї інформатизації, розвивають ІТ-компетентність, забезпечують формування освітнього середовища, яке сприяє реалізації цих ідей. Керівники:

- Сприяють формуванню загального бачення цілей та доцільності використання ІКТ у навчальному процесі у викладачів, студентів та батьків.
- Здійснюють управління процесом створення, реалізації та контролю виконання стратегічного плану інформатизації навчального закладу, яке забезпечує досягнення поставлених цілей.
- Стимулюють та підтримують свідомі ризики в інноваційній діяльності, яка пов'язана з впровадженням ІКТ.
- Використовують інформаційні ресурси та технології при прийнятті управлінських рішень.
- Підтримують використання науково-обґрунтованих, перевірених практикою методик застосування ІКТ у навчальному процесі.

II. Викладання та навчальна діяльність студентів. Керівники закладів вищої освіти прагнуть до того, щоб ІКТ, що впроваджуються в навчальний процес, методики навчання та освітнє середовище, максимально сприяли ефективності викладання та навчальній діяльності тих, хто навчається. Керівники:

- Підбирають, використовують, оцінюють та просувають ІКТ, які сприяють підвищенню якості навчання, організації навчального процесу відповідно до встановлених стандартів навчання та орієнтовані на високій рівень навчальних досягнень студентів.
- Підтримують та створюють умови для створення єдиного інформаційно-освітнього середовища, яке об'єднує технологію кооперативного навчання (навчання у співробітництві) з ІКТ, спрямованого на розвиток інноваційних процесів удосконалення навчальної діяльності.

- Створюють умови для розвитку освітнього середовища для особистісно-орієнтованого навчання, де ІКТ використовуються для задоволення індивідуальних та різних потреб студентів.

- Стимулюють використання ІКТ для удосконалення методик навчання, що розвивають навички мислення вищих рівнів, що спрямовані, також, на формування навичок вирішення проблем та прийняття рішень.

- Створюють умови для обов'язкового навчання педагогічного та адміністративного складу використанню ІКТ для підвищення якості навчання та навчальної діяльності.

III. Ефективність професійної діяльності. Керівники закладів вищої освіти використовують ІКТ для підвищення ефективності педагогічної та управлінської діяльності як самого керівника, так і всіх співробітників. Керівники:

- Планують та забезпечують щоденне, цілеспрямоване та ефективне використання ІКТ в навчальному закладі.

- Використовують ІКТ для обміну інформацією та організації спільної діяльності колег, персоналу, студентів.

- Створюють професійні спільноти (в тому числі мережеві) та беруть участь у спільнотах, які сприяють та стимулюють використання викладачами та персоналом ІКТ для підвищення ефективності своєї праці.

- Постійно підвищують свою професійну кваліфікацію, використовуючи ІКТ та ресурси мережі.

- Знайомляться з новинками ІКТ на предмет їх використання у навчальному процесі.

- Використовують технології для удосконалення управлінської діяльності.

IV. Забезпечення інформатизації начального закладу, організація навчального процесу та управління. Керівники закладів вищої освіти забезпечують впровадження ІКТ для підтримки ефективної організації навчального процесу та управлінської діяльності. Керівники:

- Забезпечують сумісність ІКТ, що використовуються.

- Впроваджують та використовують програмні комплекси, що мають за мету допомогти в організації адміністративної діяльності.
- Розподіляють фінансові ресурси так, щоб забезпечити повну та стабільну реалізацію плану інформатизації навчального закладу.
- Погоджують та об'єднують плани інформатизації та інші плани розвитку та інноваційної діяльності для більш ефективного використання ресурсів.
- Забезпечують постійне удосконалення технологій, які використовуються у навчальному процесі та управлінні, їх обґрунтування та заміну.

V. Експертиза та оцінювання результатів. Керівники закладів вищої освіти використовують ІКТ для планування та впровадження ефективних методик експертизи та оцінювання. Керівники:

- Використовують різні методи для експертизи та оцінювання адекватності вибору інформаційних ресурсів та ІКТ, що використовуються для ефективного навчання та комунікації.
- Використовують ІКТ для збирання та аналізу інформації, інтерпретування результатів та ознайомлення з ними учасників навчального процесу з метою покращення навчання та результатів навчальної діяльності.
- Оцінюють рівень знань та навичок співробітників, вміння застосовувати ІКТ у професійній діяльності та використовують результати цього оцінювання для організації підвищення кваліфікації персоналу.
- Використовують ІКТ для експертизи, оцінювання та управління педагогічної та управлінської діяльності.

VI. Соціальні, правові та етичні питання. Керівники закладів вищої освіти розуміють важливість соціальної, правової та етичної складових використання ІКТ та розробляють відповідні положення та локальні акти. Керівники:

- Забезпечують рівний доступ до інформаційних ресурсів усіма учасникам навчального процесу.
- Розробляють розпорядження, що регулюють соціальні, правові та етичні аспекти відповідального використання ІКТ та забезпечують їх використання.

- Забезпечують конфіденційність інформації та безпеку при використанні ІКТ, в тому числі при роботі в мережі Інтернет.
- Забезпечують виконання санітарно-епідемічних та екологічних норм при використанні ІКТ.
- Сприяють забезпеченню охорони авторських прав та права інтелектуальної власності на продукти, вироблені з використанням місцевих ресурсів.

Втілення стандартів у практику потребує ґрунтовного аналізу ресурсів та можливостей конкретного навчального закладу та відповідної підготовки його працівників, в першу чергу адміністрації. Оскільки навчальні заклади, навіть у межах одного міста чи району, можуть значно відрізнятись освітньою інфраструктурою, кількісним і якісним складом педагогічного колективу, навчальними планами (наприклад, залежно від типу навчального закладу чи профілю навчання) тощо.

Нинішнє суспільство прагне успішного професійного і соціального розвитку, блискучої кар'єри, не можливе без готовності до володіння сучасними технологіями, які адаптовані до нових умов праці, вирішують нові професійні задачі, опрацьовують нові методи та засоби інноваційних технологій. В наш час обсяг нових знань збільшується за рік приблизно в два рази, тому традиційними способами передати і засвоїти інформацію в повному обсязі вже неможливо. Тому, перед сучасною освітою постала проблема: як навчити майбутніх керівників орієнтуватися у швидкоплинному інформаційному просторі. Розв'язання даного завдання потребує комплексного підходу до інформатизації навчального процесу у ЗВО і зумовлює нагальну потребу у високоосвічених керівних кадрах, спроможних ефективно використовувати потужний потенціал сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у різних сферах професійної діяльності і здатних не тільки до використання, а й до активного створення інформаційного освітнього середовища в навчальному закладі.

Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ), стрімко вдосконалюючись, нарощують свій освітній потенціал, проте практика викладання та навчання свідчить про відставання темпів запровадження новітніх досягнень зазначених технологій в реальний навчальний процес закладів вищої освіти. Також про наявність недостатніх знань ІКТ свідчить відсутність інформаційного освітнього середовища в навчальному закладі. Формування єдиного освітнього інформаційного простору є одним із стратегічних завдань щодо розвитку системи освіти. Фундаментом для формування інформаційного освітнього середовища має бути інформаційна мережа, що охоплює всі ланки системи освіти, заклади, установи й органи управління ними. Однією з вагомих причин такого відставання є недостатність спрямованості навчального процесу у вищих закладах освіти на забезпечення всебічної підготовки майбутнього керівника ЗВО до свідомого й ефективного застосування інформаційно-комунікаційних технологій. Необхідним є комплексне навчання майбутніх і нинішніх керівників основам ІКТ, розробка програм навчання ІКТ, введення курсів підготовки до використання інноваційних технологій навчання.

11.2. Цілі та зміст професійної підготовки, вимоги до фахівця кваліфікації «Керівник підприємства, установи та організації (у сфері освіти та виробничого навчання)».

Основними цілями підготовки майбутніх керівників ЗВО у галузі інформатизації освіти є такі:

- ознайомлення з позитивними і негативними аспектами використання ІКТ;
- формування уявлення про роль і місце інформатизації освіти в інформаційному суспільстві;
- формування уявлення про склад і галузі ефективного вживання засобів ІКТ;
- ознайомлення із загальними методами інформатизації, адекватними потребам навчального процесу, контролю і вимірюванню результатів навчання,

науково-дослідної і організаційно-управлінської діяльності закладів вищої освіти;

- формування знань щодо вимог, що висуваються до засобів інформатизації освіти,
- основні принципи і методи оцінювання їх якості;
- формування у педагогів стійкої мотивації до участі у формуванні і впровадженні інформаційного освітнього середовища;
- надання педагогам додаткової можливості пояснити студентам роль і місце інформаційних технологій в сучасному світі [6].

Стандартом визначено цілі та зміст професійної підготовки, а також вимоги до фахівця кваліфікації «Керівник підприємства, установи та організації (у сфері освіти та виробничого навчання)». До переліку посад зазначеної кваліфікації належать керівники закладів вищої освіти усіх рівнів освіти – від вищої до дошкільної та позашкільної. До об'єктивних чинників, які впливають на рівень компетентності керівників закладів вищої освіти, Стандартом віднесено наявність вищої освіти та стаж педагогічної діяльності (не менше п'яти років). Важливо підкреслити, що Стандарт використовує окремі засади компетентнісно-орієнтованого підходу, зокрема, у документі констатується актуальність вимог до компетентності керівника навчального закладу, яка розглядається як «необхідний обсяг і рівень знань та досвіду у певному виді діяльності» [2].

Використання інформаційних технологій буде виправданим і призведе до підвищення ефективності навчання тоді, коли це використання відповідатиме конкретним потребам системи освіти. П.В. Беспалов визначає інформаційно-технологічну компетентність як таку, що не зводиться до розрізнених знань і умінь роботи з комп'ютером. Вона є інтегральною характеристикою особи. Це передбачає мотивацію щодо засвоєння відповідних знань, здатність до розв'язання задач у навчальній і професійній діяльності за допомогою комп'ютерної техніки і володіння прийомами комп'ютерного мислення [4].

Г. Єльнікова зазначає, що керівник навчального закладу має знати: наукове право, макро- й мікроекономіку, адміністрування: загальний, кадровий, фінансовий, інноваційний менеджмент; філософію, соціологію, політологію, педагогіку, екологію, безпеку життєдіяльності людини; зміст фахових дисциплін; функціональні обов'язки своєї посади; має володіти державною та іноземною мовами на розмовному рівні. Для виконання професійних обов'язків керівнику навчального закладу необхідні уміння розуміти та усвідомлювати сучасні проблеми менеджменту; здатність продукувати нові ідеї, управлінські рішення, соціальні технології; розвинуте аналітичне та технологічне мислення, навички роботи з людьми; володіння технологією адміністративної роботи, комп'ютерними технологіями, правильним стилем (здоровим способом) життя, культурою спілкування, фокусом контролю; має вільно орієнтуватися у соціально-політичному просторі; відбирати, аналізувати і узагальнювати інформацію, проектувати діяльність закладу, створювати модель, виділяти організаційну структуру: організовувати діяльність усіх структурних підрозділів та підсистем освітнього закладу; структурувати та здійснювати моніторинг діяльності закладу: управляти матеріально-технічними зв'язками закладу; здійснювати маркетингову діяльність та елементи підприємницької діяльності» [1].

Саме тому, професійна діяльність керівника навчального закладу вимагає спеціальної підготовки, певних професійно значущих якостей, професійної компетентності, управлінської культури.

Нині неможливо уявити навчальний процес у вищій школі без використання ІКТ і відповідних засобів навчання. Саме сучасні ІКТ зробили можливим доступ кожного керівника до величезної кількості різних видів інформації. Але, щоб доступ до інформаційно-комп'ютерних ресурсів перетворився на володіння ними, студенти повинні оволодіти такими знаннями, уміннями і навичками з ІКТ, які б стали гарантом найповнішої реалізації здібностей особистості та професійно-значущих якостей, підготовки

майбутнього фахівця до життєдіяльності у відкритому інформаційному суспільстві.

Дослідник О.Є. Кравчина стверджує, що застосування інформаційно-комунікаційних технологій у системі управління освітою є особливо необхідним, оскільки саме управлінські рішення спроможні змінити всю систему в цілому, а від їх правильності та своєчасності залежить ефективність системи освіти. Одним із методів удосконалення системи управління освітою є впровадження новітніх інформаційних систем. Це дозволяє оптимізувати процес обміну інформацією, зменшити обсяг роботи адміністратора системи освіти та дозволяє йому приймати ефективні управлінські рішення [4].

На першому етапі професійна підготовка керівника навчального закладу з використанням ІКТ проводиться у ЗВО, але через відсутність процесу підвищення ІКТ компетентності викладачів ЗВО, використання ІКТ у навчальному процесі ЗВО, зазвичай обмежене. Саме тому керівники закладів вищої освіти, приступаючи до виконання професійних обов'язків, відразу зустрічаються з проблемами пов'язаними з використанням ІКТ. На сьогодні існують комп'ютерні програми управління навчальними закладами, але їх використання в навчальному процесі обмежене, через елементарну необізнаність керівників закладів вищої освіти. Аналіз навчальних планів професійної підготовки магістрів зі спеціальності «Управління навчальним закладом», показав недостатньо серйозну налаштованість та іноді навіть відсутність дисципліни «Інформаційно-комунікаційні технології в управлінні освітою» у ЗВО.

Для формування готовності майбутніх керівників закладів освіти до рефлексивного управління необхідне створення мотивації до даного виду діяльності. Основні складові мотивації магістрів доцільно розглядати, ґрунтуючись на підходах, розроблених Н. А. Зінчук: ступінь усвідомлення студентами ціннісних сторін рефлексивного управління та особливостей його практичного застосування; значущість ІКТ-компетентності в управлінській діяльності; ставлення студентів до навчального процесу з використанням ІКТ,

результатом якого буде сформованість готовності до рефлексивного управління; бажання удосконалювати свою ІКТ-компетентність [3].

Керівники закладів вищої освіти, наражаються на певні труднощі в роботі: змінюються, розширюються їх функції, ускладнюється їх роль. Саме тому процес усвідомлення цих процесів і адаптації до них вимагає терпіння і часу, а також – підготовки професійного керівника, який є висококваліфікованим фахівцем у своїй галузі, і у навчально-виховній роботі. Подолання суперечностей між фактичним рівнем професійної компетентності керівників ЗВО і необхідними для сучасного управління знаннями і вміннями в умовах інформаційного суспільства можливе шляхом використання інформаційно-комунікаційних технологій ще на етапі професійної підготовки майбутніх керівників, що і має бути зроблено. Використання ІКТ може відбуватися різними способами, відповідно до потреб конкретного типу роботи, рівня володіння різними програмами та наявності сертифікованих програм у системі вищої освіти.

Ці потреби можна класифікувати за такими критеріями: використання ІКТ переважно у фронтальній формі роботи; використання електронних носіїв інформації; використання окремих типів файлів (зображення, відео, аудіо, анімації) з електронними засобами навчального призначення, з дистанційних курсів, з певних матеріалів мережі Інтернет; створення власного сайту, а також – презентації, web-сторінки. Створення інформаційного освітнього середовища навчального закладу.

Вдосконалення персональних комп'ютерів дозволяє достатньо широко використовувати мультимедійні технології, які є сукупністю різних засобів навчання: текстів, графічних зображень, музики, відео і мультиплікації в інтерактивному режимі, тим самим розширюючи можливості вдосконалення навчально-виховного процесу. Вони розширюють можливості навчального середовища як різноманітними програмними засобами, так і методами розвитку креативності студентів.

Висновки. Отже, з погляду на впровадження та використання інформаційно-комунікаційних технологій в освіті для формування готовності майбутніх керівників ЗВО до активного управління можна зробити висновок, що використання інформаційно-комунікаційних технологій у професійній підготовці керівників закладів вищої освіти активно сприятиме формуванню готовності студентів до ефективного управління навчальним закладом.

Масове впровадження інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ) в освітню сферу висуває проблему комп'ютеризації ЗВО в розряд пріоритетних і цю проблему потрібно враховувати та вирішувати. Недостатність підготовки магістрів спеціальності «Управління навчальним закладом» сповільнює отримання бажаних знань, необхідних у сучасних умовах розвитку суспільства.

Розвиток і впровадження ІКТ спрямовані на їх комплексне інформаційно-ресурсне й методичне забезпечення. Стрімкі темпи інформатизації суспільства та розвитку Інтернет-технологій актуалізують проблему формування інформаційної компетентності майбутніх керівників ЗВО, яка наразі виступає одним із потужних чинників успішності навчальної, професійної, суспільної та інших видів діяльності.

РОЗДІЛ 12. ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕКТИВУ ДО УПРАВЛІННЯ ЗМІНАМИ В ОРГАНІЗАЦІЇ

Вступ. Докорінні зміни в соціально-економічному та культурному розвитку держави потребують підготовки педагогічних працівників освітньої сфери. Реалізація цього стратегічного завдання зумовлена також глибинними змінами в системі й структурі вищої освіти та необхідністю інтеграції національної освіти в європейський та світовий освітній простір. Це вимагає подальшого вдосконалення та розвитку проблеми підготовки фахівців педагогічного спрямування. Проблема психологічної підготовки педагогічних працівників до управління змінами в організації спеціально ще не вивчалася, проте окремі аспекти психології управління змінами знайшли

відображення в працях зарубіжних учених (Д.Веттен, Р.Велтон, Р.Дафт, Дж.Шермерорн, К.Фрайлінгер та ін.), російських (В.Ф.Агеев, Г.М.Андреева, О.Л.Журавльов та ін.) та українських (О.І.Бондарчук, Л.М.Карамушка, П.В.Лушин, М.В.Москальов, Л.Е.Орбан-Лембрик, О.А.Філь та ін.).

Щодо змісту управління змінами в організації та його психологічних аспектів, то зазначимо, передусім, що управління змінами в організації становить важливий напрямок управлінської педагогічних працівників сучасних освітніх організацій.

12.1. Аспекти управління змінами в організаціях. У процесі управління змінами слід, насамперед, враховувати, як зазначають автори, позитивні та негативні аспекти змін [2].

Так, до негативних аспектів управління змінами в організаціях (можливих ризиків) відноситься те, що зміни: дестабілізують наявні системи; руйнують наявні структури й традиції; реорганізують організацію; викликають страх та невпевненість у персоналу; обумовлюють необхідність кількісної концентрації персоналу на трудовій діяльності; обумовлюють необхідність якісної концентрації персоналу на вимогах до роботи; обумовлюють виникнення тиску часу та термінів, в межах яких потрібно виконувати конкретні завдання; призводять до виникнення бар'єрів у комунікаціях та співробітництві персоналу; обумовлюють виникнення у персоналу страху втратити роботу; спричиняють скорочення персоналу та ін. [3].

В той же час, зміни характеризуються рядом позитивних аспектів (можливостей), оскільки вони сприяють: розумінню багатоаспектності, багатовекторності роботи, що виконується; підвищенню рівня компетентності персоналу; стимулюють навчання персоналу протягом усього життя; надають персоналу більше можливостей для прийняття рішень та здійснення дій; сприяють росту самовідповідальності персоналу; ускладнюють або модернізують сфери активності персоналу; створюють більше можливостей для спільної роботи персоналу; стимулюють розвиток самоуправління робочим

часом (з боку персоналу); сприяють особистісному розвитку персоналу та ін. [1].

Так, Л.М.Карамушка, М.В.Москальов, О.А.Філь наголошують, що потенційно кожен працівник з-поміж позитивних можливостей введення змін в організації може виділити одну або кілька можливостей для себе, які він зміни сприймаються лише в негативному аспекті [4]. Тому, одним із важливих завдань управління змінами є сприяння усвідомленню практичними психологами освітнього закладу тих можливостей, які несуть зміни, не лише для організації загалом, але й для професійного та особистісного розвитку особистості, задоволення значущих для них потреб.

Також слід враховувати, що процес управління змінами має досить складну структуру та містить кілька основних етапів та організаційно - психологічних умов.

12.2. Етапи управління змінами. Так, досліджуючи дану проблему, американський науковець Л.І. Грейнер розробив модель процесу управління організаційними змінами [5]. Ця модель складається з шести основних етапів:

- 1 етап – тиск і спонукання;
- 2 етап – посередництво і переорієнтація уваги;
- 3 етап – діагностика та усвідомлення – визначає справжні причини виникнення проблем, які вимагають змін існуючої ситуації;
- 4 етап – пошук нового рішення – вибір стратегії зміни ситуації;
- 5 етап – експеримент і виявлення;
- 6 етап – підкріплення і згода – мотивує людей до прийняття змін, нововведень, завдяки заохоченню, кар'єрному зростанню, підвищенню оплати праці тощо.

Л.М. Карамушкою виокремлено основні умови та етапи успішного управління змінами в системі повної загальної середньої освіти, котрі належать до трьох основних рівнів [5]:

- а) макрорівня (суспільство загалом);
- б) мезорівня (конкретної освітньої організації);

в) макрорівня (конкретної особистості).

Так, стосовно організаційно-психологічних умов введення змін, яких потрібно дотримуватися на макрорівні, було виокремлено такі основні умови:

а) підготовка суспільства до введення змін в освіті та забезпечення чіткої взаємодії всіх учасників введення змін;

б) необхідність введення змін професіоналами.

На мезорівні (рівні освітньої організації) було виділено такі основні етапи управління змінами:

а) 1етап – здійснення аналізу діяльності освітньої організації та чітке визначення мети;

б) 2 етап – вироблення концепції введення змін, ґрунтуючись на наукових підходах та практичному досвіді школи;

в) 3етап – формування позитивної мотивації до введення змін;

г) 4 етап – експериментальна апробація змін; здійснення моніторингу та надання інформації про результати введення змін;

д) 5 етап – подальше, поступове впровадження змін з орієнтацією на конкретний результат. І до основних організаційно-психологічних умов управління змінами, які сприяють успішному введенню змін на мезо та макрорівні, належать такі: забезпечення психологічної підготовки, згуртованості учасників введення змін; створення необхідних організаційних умов (чіткий розподіл обов'язків; розстановка кадрів; створення умов праці; визначення форм роботи тощо); створення методичних умов (розробка необхідних навчальних програм, посібників тощо); психологічне забезпечення змін (надання психологічних консультацій; проведення тренінгів); розробка та впровадження системи стимулювання учасників введення змін; орієнтація на конкретний позитивний результат та конкретні часові параметри та ін.

На основі аналізу сутності управління змінами в організації можна зробити низку важливих теоретичних узагальнень: по-перше, управління змінами в освітніх організаціях становить один із важливих напрямків управлінської діяльності педагогічних працівників, який полягає в здатності

педагогічних працівників визначати перспективно-інноваційні напрямки діяльності в організації, брати на себе відповідальність за їх реалізацію, сприяти попередженню та подоланню опору змінам з боку персоналу освітніх організацій; по-друге, в процесі управління змінами в освітніх організаціях слід враховувати як негативні аспекти змін (ризики), так і позитивні аспекти змін (можливості) і створювати в освітній організації максимальні умови для реалізації позитивних аспектів змін (можливостей), як для організації загалом, так і для кожного працівника: по-третє, для успішного управління змінами в освітній організації слід дотримуватися спеціального алгоритму змін, що передбачає впровадження певних етапів та організаційно-психологічних умов;

по-четверте, центральною психологічною проблемою в управлінні змінами в освітній організації є проблема профілактики та подолання опору персоналу змінам в освітній організації.

Переходячи до аналізу ролі педагогічних працівників освітніх організацій в управлінні змінами, слід, насамперед, зазначити, що важливу роль в управлінні змінами в освітній організації відіграють агенти змін. Як зазначається в літературі, агенти змін – це люди, або групи людей, які беруть на себе відповідальність за зміну моделі поведінки інших людей чи соціальної системи. До агентів змін в освітній організації, як правило, належать: керівники організацій, педагогічні працівники, прогресивно налаштовані працівники та ін. [5].

Роль педагогічних працівників освітніх організацій як агентів змін, зумовлена тією центральною роллю яку вони відіграють в освітній організації. З'ясовано, що ефективність управління змінами в освітній організації значною мірою залежить від психологічних особливостей причетності педагогічних працівників до управлінської діяльності: довіри між педагогічними працівниками і учасниками навчально-виховного процесу; покращення обміну інформацією між педагогічними працівниками та учасниками навчально-виховного процесу; сприяння розвитку психологічної культури; забезпечення соціальної підтримки тощо.

Особливий акцент зроблено на недостатньому рівні психологічної підготовки більшості майбутніх педагогічних працівників освітніх організацій до ефективного управління змінами та необхідності запровадження у навчальний процес спеціальних тренінгових програм, які можуть сприяти вирішенню цих завдань [5].

Висновки. Таким чином, на основі проведеного аналізу літератури можна зробити кілька суттєвих теоретичних узагальнень.

По-перше, суттєвим напрямком управлінської діяльності в сучасних освітніх організаціях є управління змінами.

По-друге, традиційні управлінські функції (планування, організація та контроль) та власне психологічні функції (мотивація, прийняття управлінського рішення, вплив та спілкування) [5] специфічно проявляється у процесі управління змінами.

По-третє, для забезпечення ефективної управлінської діяльності педагогічних працівників освітніх організацій щодо управління змінами має проводитися їхня спеціальна психологічна підготовка, насамперед, у вищих навчальних закладах.

По-четверте, зміст такої підготовки має бути спрямовано, в першу чергу, на формування психологічної готовності педагогічних працівників освітніх організацій до управління змінами в організації.

РОЗДІЛ 13. ДИСТАНЦІЙНА ФОРМА НАВЧАННЯ ЯК ОДНА ІЗ ТЕХНОЛОГІЙ ОРГАНІЗАЦІЇ ІННОВАЦІЙНОГО НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Вступ. Життя в умовах карантину яскраво продемонструвало потребу в наявності дистанційної форми навчання.

Дистанційна форма навчання дає сьогодні можливість створення системи масового безперервного самонавчання [1], загального обміну інформацією, незалежно від тимчасових і просторових поясів.

Сучасні дослідники педагогічної творчості приділяють велику увагу впровадження дистанційних технологій у навчальний процес, оскільки результати суспільного прогресу на сьогодні концентруються в інформаційній сфері.

Так, наукового-педагогічні засади дистанційного навчання розробляли вітчизняні науковці В. Кухаренко, В. Олійник, П. Стефаненко та інші; окремі аспекти щодо змісту та організації дистанційного навчання досліджували М. Бесєдіна, К. Власенко, В. Тура; проблемні аспекти дистанційної форми освіти та можливості її використання в Україні вивчали В. Толочко, Ю. Медведєва, М. Зарічкова, Я. Панкратова. Також суттєвий інтерес для проведення дослідження становлять праці зарубіжних (Дж. Блумстук, Д. Кіган, Дж. Коумі) та російських дослідників.

На думку В. М. Кухаренка дистанційне навчання є формою здобуття освіти, поряд з очною та заочною, при якій в освітньому процесі використовуються кращі традиційні та інноваційні засоби, а також форми навчання, що ґрунтуються на комп'ютерних та телекомунікаційних технологіях [3]. Під дистанційним навчанням розуміють синтетичну, інтегральну, гуманістичну форму навчання, що ґрунтується на використанні широкого спектра традиційних та нових інформаційних технологій та їх технічних засобів, що використовуються для доставки навчального матеріалу, його самостійного вивчення, організації діалогового обміну між викладачем та студентом, коли процес навчання не залежить від їхнього розташування в просторі і в часі, а також до конкретної освітньої установи.

Педагогічна технологія повинна відповідати деяким основним методологічним вимогам [2]:

- концептуальність (притаманна опора на певну наукову концепцію, що містить філософське, психологічне, дидактичне та соціально-педагогічне обґрунтування досягнення освітньої мети);
- системність (проявляється у логіці процесу, взаємозв'язок всіх його частин, цілісність);

- можливість управління (можливість діагностичного цілепокладання, планування, проектування процесу навчання, поетапну діагностику, варіювання засобами та методами з метою корекції результатів);
- ефективність (технології мають бути ефективними за результатами й оптимальними за витратами, гарантувати досягнення певного стандарту освіти);
- відтворюваність (можливість використання педагогічної технології в інших ідентичних освітніх закладах, іншими суб'єктами);
- візуалізація (використання аудіовізуальної та електронно-обчислювальної техніки, а також конструювання та застосування різноманітних дидактичних матеріалів і оригінальних наочних посібників).

13.1. Дистанційне навчання як розвиток заочної форми навчання.

Дистанційне навчання є однією із систем, яка дозволяє усім учасникам навчального процесу вибрати зручний час для занять, незалежно від віку, території, освіти, професії. Воно є подальшим розвитком заочної форми навчання.

Система дистанційного навчання враховує основні педагогічні принципи, такі як принцип активності, проблемності, мотивації навчальної діяльності, розвивального навчання, функціональності, індивідуалізації навчання і колективності у навчанні.

13.2. Види дистанційного навчання. Найбільш поширеними є види дистанційного навчання, що ґрунтуються на:

- інтерактивному телебаченні;
- комп'ютерних телекомунікаційних мережах (регіональних, глобальних), з різними дидактичними можливостями в залежності від використовуваних конфігурацій (текстових файлів, мультимедійних технологій, відеоконференцій);
- поєднання технологій компакт-дисків та мережі Інтернет [4].

Таким чином, дистанційне навчання - це таке навчання, в результаті якого відбувається передання істотної частини матеріалу від викладача до студента з

використанням сучасних інформаційних технологій: комп'ютерних телекомунікацій, телебачення, мультимедіа, супутникових зв'язків, навчальних систем. Ефективність такого навчання безпосередньо залежить від самого викладача, оскільки він повинен бути підготовленим щодо володіння сучасними педагогічними інформаційними технологіями, бути готовими до роботи з студентами в новому інформаційному просторі.

Тому можна виділити певні переваги та недоліки дистанційного навчання. До переваг дистанційного навчання можна віднести: короткі терміни навчання; висока ефективність професійної підготовки; незалежність студента від географічного розташування закладу вищої освіти, що дає йому можливість паралельного навчання і в українському і в зарубіжному ЗВО. Недоліками дистанційного навчання виділяють: недолік практичних занять; відсутність постійного контролю; постійний доступ до джерела інформації, для якої потрібна якісна техніка; немає індивідуального підходу у навчанні, оскільки відсутнє безпосереднє спілкування викладача і студента; у студентів, що навчаються не завжди є самодисципліна, свідомість і самостійність, які необхідні за дистанційного навчання.

Варто сказати, що такий вид навчання підходить не для всіх, адже система підготовки не орієнтується на формування самостійності у студентів, а іноді така технологія людині просто не підходить. До того ж, не з усіх спеціальностей можна проводити підготовку фахівців з дистанційних курсів. Також, для закладів вищої освіти дистанційне навчання дає перспективи співробітництва з кращими викладачами, що не залежить від їх місця проживання і така педагогічна технологія добре поєднується із традиційною системою навчання.

Висновки. Отже, дистанційне навчання є єдиним можливим способом придбати нові знання і навички для тих, хто більшу частину дня зайнятий на роботі, з сім'єю або з дітьми. Людина без відриву від виробництва і не ризикуючи втратити хорошу роботу має можливість підвищити кваліфікацію або придбати нові знання. Дистанційне навчання забезпечує можливість

вчитися тоді, коли це зручно в певні терміни і в певному темпі та при цьому не потрібно витрачати час на дорогу. Таке навчання здійснюється за допомогою таких технологій, як Інтернет, е-маїї, телефонний і факсимільний зв'язок, відеоконференції та пересилка учбових матеріалів звичайною поштою.

РОЗДІЛ 14. МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ЗВО В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ

Вступ. Нинішні пріоритети державної політики в галузі освіти, зокрема педагогічної, орієнтують науково-педагогічних працівників на підготовку викладачів із високим інтелектуальним потенціалом, розвиненими фаховими компетенціями, здатними до самореалізації і саморозвитку [3]. Особливу роль відіграє магістратура як інститут поглиблення теоретичних та практичних знань, умінь, навичок за обраною спеціальністю, здобуття відповідних і достатніх компетентностей для ефективного виконання завдань інноваційного характеру в професійній діяльності. Кардинальні зміни, що сталися останнім часом у вищій освіті України потребують формування нового змісту навчання магістрантів – майбутніх викладачів вищої школи, який уможливить необхідний рівень їх освіти, розвиток творчих здібностей, формування самостійності, професійного мислення, динамізму у прийнятті рішень та вміння їх реалізовувати у майбутній професійно-педагогічній діяльності.

Підготовка викладачів вищої школи в умовах магістратури досліджувалася в різних аспектах, зокрема: питання модернізації професійної підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури, формування особистості викладача вищої школи та його педагогічної майстерності [2, 3], підготовка магістрантів до інноваційної педагогічної діяльності [4]. Водночас теоретичний аналіз наукових джерел засвідчив, що підготовка майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури ще не повною мірою висвітлена в контексті моделювання. Це зумовлює потребу у розробленні моделі підготовки

викладачів вищої школи в умовах магістратури з обґрунтуванням компонентів їхньої професійно-педагогічної компетентності. [3].

Саме моделювання процесу професійної підготовки до діяльності майбутніх викладачів надає підстави відповісти на запитання: як побудувати навчально-виховний процес, щоб приросту якостей особистості викладача вищої школи було достатньо для здійснення професійної діяльності. Принципового значення набувають питання про сутність професії викладача вищої школи, про зміст і компетентність виконання його функціональних обов'язків, культуру його педагогічного впливу, про його цінності та ідеали, професіоналізм. Тому, перш за все, вважаємо за необхідне навести визначення «моделі» та «моделювання», а також розкрити можливості моделювання у процесі навчання, формуванні особистості і професійної компетентності фахівця, зокрема майбутнього викладача.

14.1. Моделювання як універсальна форма пізнання. Сам термін «*модель*» (з латинської) – «міра», зразок, примірник чого-небудь, схема для пояснення якогось явища або процесу [5]. Також стверджується, що «...під моделлю слід розуміти штучну систему елементів, яка з певною точністю відображає деякі властивості, сторони, зв'язки об'єкта, що досліджується» [5].

Загалом, моделювання – це «універсальна форма пізнання, що застосовується в дослідженні і перетворенні явищ у будь-якій сфері діяльності» [1]. Поняття «моделювання» в контексті педагогічного процесу трактується як опосередковане практичне чи теоретичне дослідження педагогічного об'єкта, при якому безпосередньо вивчається не сам об'єкт, а деяка допоміжна штучна система, яка «перебуває в деякій об'єктивній відповідності до об'єкта пізнання; здатна заміщати його у певних відношеннях; в підсумку при дослідженні об'єкта дає інформацію про сам об'єкт моделювання» [8].

До основних методологічних принципів педагогічного моделювання учені [1] відносять такі:

- принцип цілеспрямованості та підпорядкованості меті;
- ієрархічної взаємообумовленості й узгодженості;

- реальності виконання; конкретності;
- передбачуваності;
- зворотного зв'язку стосовно стану досягнутого результату;
- функціонально-логічної структуризації системності;
- суперечливості (єдність інтуїтивно-змістового та формального методів вивчення об'єкта);
- наочності;
- визначеності;
- об'єктивності;
- концептуальної єдності аксіоматичного і змістовно-екзистенціального аспектів;
- інформаційної достатності.

Стосовно професійної підготовки майбутніх викладачів багато наголошується на сучасних технологіях навчання та їх виборі в процесі викладання, акцентується увага на реальних проблемах, які виникають в освіті, пропонуються шляхи їх вирішення, а саме: створення умов для формування особистості фахівця, забезпечення професійної спрямованості освітнього процесу, розробка способів визначення професійних педагогічних компетенцій, збагачення новими знаннями, вміннями та навичками змісту професійної підготовки, застосування різних підходів з метою розширення спектру технологій навчання.

Процес професійної підготовки фахівця у закладах вищої освіти тривалий, складний, мінливий. Його можна розкрити через структурні (принципи, цілі, зміст, методи, форми, засоби) й функціональні (учіння, викладання, навчання) складові, рівні (стратегічний, тактичний, оперативний) й етапи (курси, цикли дисциплін, засвоєння частин дій та діяльності, компетенції). Моделюванню підлягають усі ці складові. Але найбільша складність під час моделювання полягає не у кількості цих складових чи їх видів та станів, а у необхідності збереження одних зв'язків та моделюванні інших [7].

Тому необхідно розкрити особливості моделювання у взаємозв'язку спочатку функціональних, а потім – структурних складових процесу професійної підготовки майбутнього викладача на різних рівнях та етапах.

В педагогіці знання особливостей здійснення фахівцем професійної діяльності – це водночас і цілі, що уособлюють вимоги до рівня його підготовки, і зміст, якому необхідно навчити. Не можна навчити діяльності людини, якщо не уявляєш, що і як саме вона буде виконувати на робочому місці. [6].

В результаті досліджень діяльності створюються такі документи, як професіограма, освітньо-кваліфікаційна характеристика, освітньо-професійна програма тощо.

Ці документи є відправними у визначенні змісту як педагогічної діяльності, так і навчальної, відповідність вимогам професійної діяльності яких і максимальна інтеграція між якими гарантують успіх навчально-виховного процесу.

Сутність технологій моделювання професійної діяльності полягає у тому, що «студенти імітують професійну діяльність в процесі навчання, при цьому вони знайомляться з цілісною професійною діяльністю, формуються комплексні уміння та навички, професійно-важливі якості особистості, цілісно-мотиваційні орієнтації» [7].

14.2. Основні принципи моделювання професійної діяльності в освітньому процесі.

Основними принципами моделювання професійної діяльності в освітньому процесі є наступні:

- 1) систематичність, доступність, послідовність;
- 2) повнота розробленої моделі, тобто система запропонованих завдань повинна вміщувати повний зміст професійної діяльності в певній галузі;
- 3) зв'язок професійно-теоретичної та професійно-практичної підготовки;
- 4) типізація завдань;

5) відтворення предметного та соціального змісту професійної діяльності, динаміки виробництва;

6) урахування типових помилок;

7) вибір доцільних форм, методів і прийомів для вирішення завдань.

До методів, що входять в склад технологій моделювання професійної діяльності, можна віднести: рішення навчально-виробничих завдань різної складності (репродуктивні, проблемні, частково-пошукові, творчі); аналіз конкретних виробничих ситуацій; ділові (рольові) ігри; вправи на тренажерах, тренінги, імітаційні вправи професійної спрямованості тощо. При відборі змісту навчального матеріалу для формування системи навчально-виробничих завдань за професією слід врахувати доцільність їх розробки в певних випадках та спиратись на вимоги до системи продуктивних завдань, зокрема:

1) за характером змісту і тематичної послідовності необхідно відповідати змісту робочої навчальної програми навчальної дисципліни, містити міжпредметні зв'язки;

2) система творчих завдань має будуватися за принципом поступового ускладнення не тільки знань, умінь і навичок, але і рівня комбінаторних операцій;

3) напрямки удосконалення об'єктів мають відповідати інноваціям, зокрема у галузі діяльності викладача вищої школи.

Попередньо зазначене засвідчує про необхідність удосконалення змісту освіти магістрів як майбутніх викладачів ЗВО. Йдеться не лише про косметичні заходи, а й про зміни освітньо-професійних програм магістерської підготовки, особливо в непедагогічних ЗВО. Основна увага в процесі підготовки магістрантів має приділятися вивченню спеціальних фахових дисциплін, ґрунтовні знання з яких будуть міцним фундаментом для формування майбутнього компетентного фахівця, науковця. На нашу думку, навчання педагогічному мисленню магістрантів та установки на постійне професійне самовдосконалення професійно-особистісних якостей є основним завданням

Мета побудови моделі узгоджується з метою підготовки до професійної діяльності майбутніх викладачів в умовах магістратури – формування особистості майбутнього фахівця, забезпечення його професійного розвитку та педагогічної майстерності, професійної компетентності, професійно значущих якостей, а також умінь здійснювати наукову діяльність і дослідження.

Задля вирішення цього завдання необхідно розроблення та впровадження відповідних навчальних дисциплін, введення спецкурсів і тренінгів, спрямованих на розвиток та формування організаційних, комунікативних, мисленнєвих та інших професійних якостей, організація та проведення науково-методичних конференцій і семінарів, пов'язаних з проблемами педагогіки та психології, організація самостійної роботи здобувачів освіти, оновлення магістерської практики тощо.

Висновки. Моделювання професійної діяльності дозволяє реалізувати на практиці системну інтеграцію діяльнісного, особистісно орієнтованого й компетентнісного підходів, яка при чіткій розробці основних видів діяльності у вигляді професійних завдань і якостей особистості, з урахуванням перспектив розвитку галузі освіти, забезпечить формування професійної компетентності, мотивацію навчання та швидку адаптацію майбутніх викладачів до педагогічної діяльності у закладах вищої освіти.

При такому підході модель фахівця – це аналог його діяльності, що відображає цілі та зміст професійної підготовки. Ефективне моделювання забезпечить мобільність майбутнього викладача, можливість трансформування його професійних знань і умінь у галузі освіти, а також буде сприяти швидкій адаптації у педагогічній діяльності різних ЗВО.

РОЗДІЛ 15. РОЗВИТОК ІТ-КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ПРОБЛЕМА СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Вступ. Інформатизація суспільства потребує відповідних керівників, підготовлених за новітніми технологіями в результаті вдосконалення системи

вищої освіти. Створення та ефективне функціонування таких інтегрованих систем стає можливим саме завдяки впровадженню комп'ютерних інформаційних технологій у сфері проектування, ІКТ та засобів зв'язку. Перш за все, керівники мають бути готові до ефективної роботи у бізнесі інформаційних технологій, спроможні знаходити спільну мову з менеджерами, бізнесменами, конструкторами, технологами, бухгалтерами, економістами, юристами, математиками, програмістами тощо.

Інформатизація суспільства, що покликана розв'язати значну кількість важливих завдань сучасної освіти як на світовому рівні, так і на рівні окремо взятих країн і регіонів, актуалізувала проблему підготовки керівника ЗВО до застосування ІКТ і ефективної діяльності у навчальному комп'ютерно орієнтованому середовищі. Для українського освітнього простору в реаліях інформаційного суспільства набули особливої значущості й гостроти питання забезпечення високого рівня інформатизації освіти, що передбачає оволодіння керівниками ЗВО впроваджувати в навчально-виховні практики електронні навчальні ресурси, спілкуватися в Інтернеті й керувати діяльністю студентів із застосуванням ІКТ та інтегрувати ІКТ з предметними освітніми галузями. Нині актуальною є проблема розроблення і впровадження в навчальний процес освітніх технологій, котрі відповідно до вимог сучасного суспільства та ринку праці мають забезпечувати якісну підготовку майбутніх фахівців.

У сучасному суспільстві спостерігається швидкий розвиток усіх сфер діяльності людини, що, у свою чергу, викликає потребу наявності вищої освіти та подальшого її розвитку. Але за останні роки для вищої освіти постала проблема якісного керування вищим навчальним закладом для подальшого розвитку його та перспективи на ринку освітніх послуг. Світова тенденція руху до нової якості вищої освіти виявляється через вимоги щодо рівня підготовки випускників вищої школи, що показує та розкриває рівень керування вищим навчальним закладом.

15.1. Підготовка сучасних керівників в умовах інформатизації суспільства. суспільства потребує відповідних керівників, підготовлених за

новітніми технологіями в результаті вдосконалення системи вищої освіти. Створення та ефективне функціонування таких інтегрованих систем стає можливим саме завдяки впровадженню комп'ютерних інформаційних технологій у сфері проектування, ІКТ та засобів зв'язку. Перш за все, керівники мають бути готові до ефективної роботи у бізнесі інформаційних технологій, спроможні знаходити спільну мову з менеджерами, бізнесменами, конструкторами, технологами, бухгалтерами, економістами, юристами, математиками, програмістами тощо.

Розвиток сучасного інформаційного суспільства, формує перед світовою освітньою системою нові вимоги щодо підготовки та перепідготовки керівників у сфері освіти. Знання, як ключовий показник якості освіти та кваліфікації працівника, вже не є визначальним фактором професійної підготовки керівника. Сучасний конкурентоспроможний успішний керівник зобов'язаний демонструвати стійкі навички використання інформаційних технологій, критичного мислення, стратегічного планування і здатність гнучко реагувати на зміни потреб суспільства. На даний момент відбуваються інноваційні зміни парадигми навчального процесу та системи керування ними, становлення систем дистанційної та відкритої освіти, інтеграції освітньої системи у європейську та світову. Базовою основою успішного впровадження таких змін у світовий освітній процес є інформатизація ЗВО на всіх рівнях, автоматизація процесів організації навчання, забезпечення прозорості та доступності навчальних процесів, вибір навчальних курсів та програм. Процес модернізації ЗВО значно активізується за умови відповідного рівня ІТ-компетентності її керівників, їх готовності використовувати сучасні Інтернет технології в управлінській діяльності та здатності здійснювати усвідомлену, продуману політику впровадження сучасних ІКТ у освітній процес ЗВО, забезпечення інформатизації навчального закладу. Це можливо за умови відповідної підготовки майбутніх керівників ЗВО. У науковій літературі питаннями ІТ-компетентності опікувалися такі науковці: П. Беспалов, А.

Єлізаров, О. Шилова та М. Лебедева, Н. Насирова, Горбунова і А. Семібратов, а також українські вчені, такі як: О. Овчарук, М. Жалдак, Н. Морзе та ін.

Проблемами упровадження та ефективного застосування ІКТ в освіті займалися такі вітчизняні і зарубіжні вчені: В. Безпалько, В. Биков, Б. Гершунський, С. Гончаренко, Р. Гуревич [5], М. Жалдак, Н.Зінчук [6], М. Козяр, Ю. Машбиць, Є. Полат, І. Роберт, С. Сисоєва та ін.

Питаннями компетентнісного підходу, формування педагогічної та професійної компетентності займалися такі зарубіжні та вітчизняні вчені, як В. Байденко, Н. Бібік, І. Зязюн, Г.Казлакова [7], І. Колеснікова, Н. Кузьміна, М. Лук'янова, А. Маркова, О. Овчарук, Є. Рогов, О. Савченко, В. Сластьонін, В. Сериков, М. Степко, Л. Хоружа.

Окремі аспекти використання інформаційних технологій у підвищенні кваліфікації керівних кадрів освіти, розвитку їх інформаційної культури досліджують В. Биков, В. Руденко, В. Гуменюк, Л. Забродська, Н. Панкратова, Л. Калініна та ін.

Якісна підготовка керівників у ЗВО можлива за умови впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в навчальний процес. Як відомо, інформаційно-комунікаційна підготовка майбутніх керівників найчастіше здійснюється в недостатньому обсязі.

ІТ-компетентність майбутніх керівників ЗВО формується стихійно, нецілеспрямовано. Необхідно удосконалювати процес професійної підготовки майбутніх керівників шляхом уведення в освітній процес комплексної, цілеспрямованої, послідовної роботи щодо формування їхньої ІТ-компетентності. У сучасних умовах розвитку суспільства, зміни структури й змісту освіти, а також впровадження новітніх технологій неабиякого значення набуває питання підготовки людини до повноцінного життя в інформаційному суспільстві. Суть переходу від індустріального суспільства до інформаційного полягає в тому, що інформація в різних видах і формах, і насамперед у формі знань, стає важливим стратегічним ресурсом, а технічні можливості інформаційно-комунікаційних технологій, систем і мереж – головним фактором

швидкого розвитку й упровадження науко обґрунтованих, екологічно безпечних, енергозберігаючих і ресурсозберігаючих технологій у більшості галузей діяльності людини. Інформаційно-комунікаційні технології відіграють визначальну роль у забезпеченні інформаційної взаємодії між людьми, в підготовці й поширенні масової інформації, у процесі інтелектуального та всебічного розвитку суспільства. Головний аспект цього процесу – поява якісно нових можливостей розв’язання глобальних економічних і соціальних проблем, у тому числі проблем культури, освіти, науки та екології. Інформатизація є вагомим напрямом переходу до інформаційного суспільства. Спостерігається швидкий розвиток всіх сфер діяльності людини, що, у свою чергу, викликає затребуваність наявності вищої освіти та подальшого її розвитку. Але за останні роки для вищої освіти стала проблема якісного керування вищим навчальним закладом для подальшого розвитку його перспективи на ринку освітніх послуг.

Сучасні інформаційні технології – це сукупність методів, виробничих процесів і програмно-технічних засобів, інтегрованих з метою збирання, обробки, зберігання, розповсюдження, відображення і використання інформації в інтересах її користувачів, дозволяють значно оптимізувати управління ЗВО за рахунок створення єдиного інформаційного освітнього середовища навчального закладу та розробкою і створенням бази даних. Інформатизація закладу вищої освіти потребує фундаментальної розробки на основі підвищення якості підготовки керівників, упровадження активних методів навчання, підвищення творчої та інтелектуальної складової, інтеграції різноманітних видів навчальної діяльності, розробки нових технологій навчання, що сприяють активізації пізнавальної діяльності, удосконалення програмно-методичного забезпечення навчального процесу, а також упровадження інформаційних технологій у процес спеціальної професійної діяльності керівників різних профілів.

Пріоритетним напрямом інформатизації закладу вищої освіти, що сприяє підвищенню ефективності управління та якості навчання, підготовці молодого

покоління до повноцінної життєдіяльності в інформаційному суспільстві, є інформатизація управління освітнім процесом у закладі вищої освіти. Отже, постає питання сучасної підготовки магістрів спеціальності «Управління навчальним закладом» до інформатизації управлінської діяльності. Водночас існує низка запитань, пов'язаних з інформатизацією закладу вищої освіти. Не дивно, що дані питання досі перебувають на рівні дискусій. Одне із таких питань – інформатизація управління освітнім процесом у закладі вищої освіти, підготовка кадрів для здійснення поставлених питань, потребує ретельного вивчення, системного аналізу й розробки з урахуванням сучасних надбань педагогічної науки й новітніх методів наукового дослідження [1].

Оскільки інформаційні технології вже міцно увійшли у сучасне життя суспільства та в освітній процес закладів вищої освіти, то їх використання в управлінні навчальним закладом допоможе забезпечити дієвість, оперативність та ефективність роботи адміністрації навчального закладу. Також не менш важливим моментом у впровадженні інформаційних технологій та використанні програмного забезпечення в управлінні вищим навчальним закладом є визначення оптимальних умов автоматизації робочих місць учасників управлінського процесу, що допоможе систематизувати та підняти на більш високий рівень роботу керівника, його заступників, вченої та наглядових рад, дорадчих органів (ректорат, деканат, приймальна комісія), структурних підрозділів, викладачів, бібліотекарів тощо [4].

На сучасному етапі розвитку суспільства, коли апаратні і програмні засоби інформаційних технологій управління широко використовуються в усіх галузях діяльності людини, оцінювати фахову майстерність керівника закладу вищої освіти неможливо без урахування вміння використовувати в процесі прийняття й реалізації рішення технологій обробки інформації та засобів їх реалізації, на що необхідно звертати увагу при підготовці спеціалістів (магістрів) у закладі вищої освіти.

Об'єднуючу роль у впровадженні інформаційних технологій управління освітнім процесом відіграє управлінська діяльність керівника закладу вищої

освіти, що визначає інші види діяльності через реалізацію ключової функції – цілепокладання. Тільки в рамках раціонально розробленої організаційної структури системи управління навчально-виховного процесу у закладах вищої освіти й аналізу результату діяльності керівника можна отримати більш суттєві позитивні результати впровадження педагогічних технологій, у тому числі й інформаційних технологій управління.

Аналіз вимог сучасного етапу розвитку суспільства дав змогу з'ясувати, що готувати всебічно освічену особистість можна за умови створення єдиного інформаційно-освітнього середовища у закладі вищої освіти. Таке середовище забезпечує формування відповідного рівня інформаційної культури всіх учасників навчально-виховного процесу шляхом включення до програм вивчення широкого кола предметів навчального плану означених вище питань і впровадження методик викладання з використанням сучасних апаратних і програмних засобів інформаційних технологій навчання. Водночас з питанням підготовки людини до повноцінного життя в інформаційному суспільстві особливого значення набуває питання управління освітнім процесом у закладі вищої освіти – інформаційно-освітнім середовищем, де реалізують процес формування особистості загалом, у тому числі й відповідного рівня інформаційної культури всіх учасників навчально-виховного процесу. Перед системою вищої освіти поставлено завдання – забезпечити таке управління освітнім процесом у закладі вищої освіти, яке дозволить сформувати особистість, здатну творчо вирішувати водночас як технічні, так і соціальні проблеми, що виникають у суспільстві, дасть змогу проявити себе у більш широкому полі продуктивної діяльності.

15.2. Пріоритетні напрями інформатизації закладів вищої освіти. «До пріоритетних напрямів інформатизації закладів вищої освіти належить інформатизація системи управління шляхом упровадження інформаційних технологій навчання та управління в освітній процес, що у свою чергу призведе до підвищення якості, доступності та ефективності навчання» [2].

Необхідно зазначити, що інформатизацію управління освітнім процесом стримує недостатність уваги до проблеми створення і використання інформаційних освітніх мереж. Створення інформаційної мережі ЗВО дасть змогу вирішити такі проблеми, як накопичення, розподіл та споживання інформаційних ресурсів науковими установами та освітніми закладами, в тому числі: створення електронних бібліотек; надання послуг глобальної інформаційної мережі Internet, упровадження методів і засобів телекомунікаційних технологій, використання дистанційних методів навчання [3].

Висновки. Отже, майбутній керівник закладу вищої освіти має не тільки бути обізнаним користувачем сучасних інформаційних технологій, а й уміти організувати управлінський процес навчання таким чином, щоб його учасники навчались осмислювати отриману інформацію, трактувати її, застосовувати в конкретних умовах, а отже – думати, розуміти суть речей тощо. Виходячи з вищевикладеного, можна також стверджувати, що готовність магістрів до інформатизації навчально-виховного процесу у закладах вищої освіти містить три основні компоненти: мотиваційно-ціннісний (ставлення і особистісні цілі), когнітивний (знання), операційний (уміння й навички).

РОЗДІЛ 16. УПРАВЛІНСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Вступ. Останніми роками зросла увага до проблем теорії і практики естетичного виховання як найважливішого засобу формування відношення до дійсності, розумового виховання, тобто формування всесторонньо розвиненої, духовно багатой особистості. Актуальність дослідження підсилюється тим, що проблема естетичного виховання особистості на сьогоднішні постає як соціальна проблема. Стан естетичної культури суспільства, як у світі, так і в Україні, викликає занепокоєння. Проблема естетичного виховання особистості,

також є актуальною, тому що кожен історичний етап розвитку суспільства, формуючи свій ідеал, висуває нові вимоги або модифікує старі, переорієнтовує людину в її оцінках дійсності.

Розробка теми публікації потребує й аналізу стану вивчення питань естетичного виховання у науковій літературі. Важливе значення для розв'язання означеної проблеми мають положення, викладені в теоретичних позиціях учених О. Дем'янчука [6], Л. Масол [7], Н. Миропольської [8] щодо художньо-естетичного виховання, розвитку окремих параметрів естетичного досвіду дітей і молоді, їх естетичних почуттів, інтересів, потреб, сприймання, творчої діяльності. Психолого-педагогічні принципи формування особистості засобами мистецтва визначає В. Бутенко [5]; формування ціннісних орієнтацій особистості розкрито в працях І. Беха [4], В. Рагозіної [9]; світоглядну функцію мистецтва розробляє О. Рудницька [10]; визначення видів естетичного ставлення до мистецтва (емоційні, нормативні, когнітивні, діяльнісні, соціально-орієнтовані) та критеріїв його сформованості обґрунтовує Л. Аристова [2].

Цінність вказаних вище досліджень полягає в тому, що вони слугують підґрунтям для подальшої наукової розробки теоретичних та технологічних аспектів управління художньо - естетичним вихованням учнів.

Проте проблема управління естетичним вихованням учнів у закладі загальної середньої освіти, яке повинно являти собою чітко визначену систему взаємодії всіх суб'єктів щодо створення умов для реалізації концептуальних цілей та завдань естетичного виховання учнів, залишається малодослідженою.

Як свідчить практика, в сучасній школі пріоритет надається глибоким знанням і всебічним умінням, водночас відчувається гострий дефіцит загальнолюдських духовних цінностей, гуманітарної та естетичної культури і вагомим фактором у цьому є недостатня підготовленість педагогів, керівників закладів загальної середньої освіти до даної діяльності.

Постає необхідність створення такої системи управління естетичним вихованням учнів, яка б забезпечувала освітні потреби кожного школяра

відповідно до його нахилів, інтересів, можливостей, де пріоритетним буде виховання загальнолюдських цінностей особистості (доброти, милосердя, толерантності, почуття краси та ін.), стимулювання її внутрішніх сил до саморозвитку і самовиховання.

Саме така інноваційна та унікальна система управління естетичним вихованням учнів впроваджена у Березнівській загальноосвітньої I-III ступенів школи №2 Рівненської області, на базі якої діє Мала академія народних мистецтв та ремесел. Як центр художньо-естетичного виховання школярів вона забезпечила створення у даному закладі цілісної скоординованої системи з виявлення, розвитку, підтримки і стимулювання здібних дітей і талановитої молоді.

16.1. Формування і розвитку естетичної культури особистості.

Формування і розвитку естетичної культури особистості Питання формування і розвитку естетичної культури особистості передбачає теоретичне обґрунтування структури та змісту управлінської діяльності керівників закладів загальної середньої освіти щодо організаційно-методичних аспектів естетичного виховання учнів, яке б розкривало конкретні шляхи і засоби забезпечення ефективного впливу суб'єктів управління на процес та результати естетичного виховання учнів.

Мала академія мистецтв та ремесел, що з 1993 року діє на базі Березнівської загальноосвітньої I-III ступенів школи №2 Рівненської області, стала важливим центром змістовної позакласної та гурткової роботи. Тут у 14 гуртках і творчих об'єднаннях зайнято 564 учні, що становить 60% від загальної кількості школярів. Три дитячі колективи мають високе звання «Зразковий художній колектив».

Нами визначено та обґрунтовано умови ефективної управлінської діяльності щодо естетичного розвитку особистості.

Перша – навчально-матеріальна, яка полягала у розробці нової моделі Малої академії народних мистецтв та ремесел – центру естетичного виховання

школярів, зміні його статусу, удосконалення навчально-виховної діяльності школи.

Друга – організаційно-управлінська. Вона передбачала проведення спільних дій педагогів до розробки організаційно-функціональної структури розвивальної системи діяльності педагогів і вихованців, спрямованої на оволодіння естетичними знаннями, виховання творчої особистості, здатної до активної інноваційної діяльності.

Третя – змістовно-технологічна, яка передбачала організацію роботи, щодо цілісного впровадження навчальних програм, поглибленої інтеграції навчального процесу з діяльністю студій і секцій академії, використання видовищного комплексу, залучення дітей до значущих для них видів діяльності, стимулювання розвитку їх інтересів.

Четверта – науково-методична, яка передбачала підвищення професіоналізму керівників секцій і студій МАНМР, забезпечення свободи вибору та стимулювання їх творчого пошуку, озброєнням теоретико-методологічними знаннями, які б охоплювали б найбільш універсальні положення і принципи позаурочної освіти і виховання [1, с.18].

Педагогічний процес – складне і багатогранне явище, яке вимагає створення цілісної системи виховного процесу, передбачає не тільки організацію творчої праці педагога, а й враховує психолого-педагогічні особливості сучасного учня, складність і неоднозначність його внутрішнього світу, співробітництво та взаємодію педагога і вихованця.

Важливою умовою перебудови змісту позаурочної освіти і виховання, ефективним засобом його удосконалення є підвищення рівня управління педагогічним процесом, вміння керівників у своїй діяльності спиратися на громадську думку колективу, заохочувати, стимулювати творчість ініціативу кожного працівника, вміння знаходити нове, прогресивне, що виникає в навчально-виховному процесі.

Процес управління Малою академією народних мистецтв та ремесел забезпечує виконання координаційно-інформаційної, аналітико-узагальнюючої,

контрольно-коригуючої, стимулюючо-гальмуючої функції. Провідною є функція підвищення професійної майстерності педагога, його кваліфікаційного прагнення до самоосвіти та самовдосконалення.

16.2. Система управління позаурочним педагогічним процесом.

Система управління позаурочним педагогічним процесом – це взаємозв’язок, взаємозалежність та взаємопідпорядкування основних його понять та реалізація в єдності (мета, зміст позаурочної освіти та виховання, відбір оптимальних форм, методів та засобів виховного впливу, аналіз наслідків діяльності). Вона має 4 етапи.

Перший етап цієї системи – чітке визначення мети і завдань для всього учнівсько-педагогічного колективу Малої академії народних мистецтв та ремесел, які виходять із державно-нормативних документів про освіту і виховання. До кожного члена колективу вони доводяться своєчасно, оперативно.

Другий етап – діагностика і всебічний психолого-педагогічний аналіз діяльності учнівсько-педагогічного колективу за минулий навчальний рік в розрізі поставлених мети і завдань. Психолого-педагогічний аналіз передбачає глибокий та детальний контроль за навчально-виховним процесом в Малій академії народних мистецтв та ремесел, використовуючи всі його форми та підбиття підсумків перевірок на педагогічній раді, засіданнях методичного об’єднання, оперативних нарадах, під час проведення індивідуальних бесід.

Під час аналізу особлива увага звертається на:

- основні педагогічні умови підвищення ефективності виховного процесу;
- рівень його організації і здійснення (робота в студіях і секціях, методичної служби, впровадження інноваційних технологій та педагогічного досвіду);
- результативність навчально – виховного процесу, творче ставлення до художньо – естетичної діяльності [3, с.9].

Дані аналізу узагальнюються в наказах, методичних бюлетенях, обов'язково порівнюються з підсумками з попередніх років.

Третій етап системи управління – планування роботи Малої академії народних мистецтв та ремесел. Виходячи з поставлених мети і завдань, детального психологічного аналізу, узагальнення даних діагностики, висновків і спостережень дирекції школи, рекомендацій та пропозицій керівників секцій та студій складається перспективний план на рік та календарний план на місяць.

Четвертий етап – керівництво і контроль позаурочним педагогічним процесом, спрямований на забезпечення належного рівня знань, вмінь, навичок вихованців, рівня їх художньо-естетичної культури.

Керівництво і контроль за діяльністю Малої академії народних мистецтв та ремесел здійснює президент академії (директор школи), його заступники. Вищим органом управління є педагогічна рада.

З метою ґрунтовного аналізу недоліків, виявлення їх причин та визначення шляхів подолання, створення належних умов подальшого розвитку виховного процесу відпрацьовується циклічність співбесід з кожним керівником секцій та студій. Передбачається певна система відбору інформації про стан діяльності Малої академії народних мистецтв та ремесел з тим, щоб опрацювати та аналізувати виконання поставлених цілей та завдань, певних управлінських рішень, зокрема:

- інформація про те, як здійснюється виховний процес в процесі діяльності Малої академії народних мистецтв та ремесел;
- випадки негативної реакції дітей на систему виховних впливів;
- стан творчої діяльності художніх колективів;
- стан матеріального забезпечення педагогічного процесу;
- стан науково – методичної роботи та інші.

Програма діяльності Малої академії народних мистецтв та ремесел, яка складається на рік, має діяльнісно-творчий характер. В ній планують:

- пріоритетні цілі та завдання, напрями діяльності для реалізації цілей;

- шляхи реалізації та визначення стратегії удосконалення виховного процесу;

- діяльність по створенню науково – методичного забезпечення;
- організація масових заходів та дозвілєвої діяльності;
- контроль за якістю реалізації цілей та аналізу результатів роботи.

Зміст управлінської, організаційної та контролюючої діяльності Малої академії народних мистецтв та ремесел знаходить своє місце у циклограмах та технологічних картах дирекції школи, керівників студій та секцій.

Система внутрішнього контролю здійснюється шляхом:

- визначення мети питання, яке вивчається;
- діагностика рівня знань, умінь і навичок вихованця;
- допомога у оволодінні педагогічною майстерністю;
- вивчення результативності проведення масових заходів;
- своєчасне виявлення і виправлення недоліків в організації і здійсненні виховного процесу [2, с.12].

Піктограма директорського контролю за виховним процесом, що складається на кожний навчальний рік є показником обсягу питань, що підлягають контролю. Програма діяльності Малої академії народних мистецтв та ремесел на навчальний рік щодо питань управління виховним процесом є орієнтиром управлінських дій.

Управління виховним процесом у Малій академії народних мистецтв та ремесел передбачає і систему різноманітних видів діяльності, спрямованих на виконання навичок художньо-естетичної культури особистості школяра, на підвищення педагогічної майстерності керівників, науково-методичне забезпечення активно творчої діяльності дітей та молоді.

Така організаційно-управлінська діяльність сприяє забезпеченню кожного вихованця науковими знаннями, успішному оволодінню навичками художньо-естетичної культури. Заняття в Малій академії народних мистецтв та ремесел ґрунтуються на особистісній зацікавленості учня, його індивідуальних інтересах і здібностях, вільному вибору форм і методів діяльності, що

формують мотиваційну сферу, розвивають художньо-естетичні смаки, почуття, уподобання; особистісно-гуманному підходу, абсолютному визнанню гідності, неповторності кожної дитини. Формуванню позитивної Я-концепції; оновленню змісту навчання, шляхом створення авторських програм; розвитку творчої особистості, засобами сугестологічної системи, що забезпечують психологічний, дидактичний, естетичний вплив на учнів, використання нових освітніх технологій (співробітництва, проблемне навчання), оптимальному поєднанні традиційних і нетрадиційних форм.

Навчальні програми студій образотворче мистецтво, вишивки, лозоплетіння, хореографії визначається поглибленим викладом тем, акцентуванням більшої їх частини на практичній діяльності, розвитку творчості, індивідуальній роботі. Типи занять та форми їх проведення нетрадиційні (аукціон, заняття-подорож, заняття-захист, заняття-дослідження, тренінг, тощо).

Студія образотворчого мистецтва, вишивки і лозоплетіння працюють за авторськими програмами. При їх створенні та реалізації враховуються:

- комплексність та глибина змісту;
- практична значущість предмету;
- логічний взаємозв'язок навчального та практичного компонента;
- використання нових освітніх технологій;
- інноваційний потенціал методичних розробок керівників;
- цілеспрямованість, систематичність, планомірність.

Головним завданням управління є створення, згуртування та розвиток учнівсько-педагогічного колективу, забезпечення умов для розвитку особистості вихованця, реалізація творчого потенціалу педагога і вихованця на основі співробітництва, співдіяльності та взаємодії, підвищення самостійності, ініціативи та відповідальності кожного члена колективу.

Основними шляхами реалізації цих завдань є система адміністративно-організаційного впливу (загальні інструктивно-методичні наради, педагогічні ради).

Особливої уваги надаємо вибору тем педради. Тематика педрад найрізноманітніша:

- Формування естетичної особистості школяра в системі діяльності Малої академії народних мистецтв та ремесел;
- Діяльність колективу Малої академії народних мистецтв та ремесел щодо створення соціально-психологічних умов особистого розвитку вихованця;
- Нетрадиційні форми навчання як засіб творчої організації діяльності учнів;
- Педагогічне новаторство, інновації у вихованні.

Кожній педраді передуює ретельна підготовка, яка включає:

- визначення та попереднє ознайомлення колективу з переліком питань з теми педради;
- оформлення методичного бюлетеня, виставки тематичної літератури.

Крім того здійснюються:

- діагностування, анкетування, співбесіди з вихованцями, керівниками секцій, батьками з теми педради;
- аналіз викладання окремих дисциплін, проведення масових тематичних заходів, рівня концертної діяльності;
- упорядковане опитування вихованців для з'ясування рівня сформованості естетичних якостей.

Система перегляду і вивчення документації секцій і студій Малої академії народних мистецтв та ремесел, журналів обліку роботи, планування, планів – конспектів занять, протоколів педрад, засідань методичних об'єднань.

Система тематичних перевірок навчально-виховного процесу, викладання окремих дисциплін, вибіркового контролю (організація безперервного удосконалення фахової освіти та кваліфікації, рівень самоосвіти керівників студії, секцій; стан роботи з обдарованими дітьми, проблеми та перспективи).

Система удосконалення методичного забезпечення діяльності Малої академії народних мистецтв та ремесел (засідання методоб'єднання, атестація педагогів, діяльність інформаційного центру тощо).

Аналіз результативності діяльності учнівсько-педагогічного колективу Малої академії народних мистецтв та ремесел здійснюється шляхом:

- співбесіди при директорі;
- збір інформації про стан виховного процесу в Малій академії народних мистецтв та ремесел;
- визначення критеріїв оцінки діяльності керівників, їх педагогічної майстерності (знання завдань і критеріїв позаурочної системи виховання, закономірностей вікового, анатомо-фізіологічного та психічного розвитку, розуміння суті, мети, завдань, форм методів, принципів позаурочної освіти та виховання; вміння виявляти рівень вихованості вихованців, проектувати розвиток особистості, аналізувати свою діяльність і діяльність вихованців, наслідки своєї роботи).

У системі управління позаурочним педагогічним процесом використовуються такі традиційні форми контролю як відвідування занять, спостереження, співбесіди, тестування, тематичні перевірки.

Отже, система управління навчально-виховним процесом в Малій академії народних мистецтв та ремесел передбачає:

- планування роботи на діагностичній основі,
- систему планування студій і секцій,
- врахування результатів атестації керівників,
- контроль за станом методичної роботи, за станом проведення занять,
- створення системи розвитку творчої особистості, традицій колективу, контроль за виконанням власних рішень і державно-нормативних документів.

Такий підхід дає змогу створити сприятливий морально-психологічний клімат в колективі постійно вдосконалювати навчально-виховний процес та колективні форми управління.

Висновки. Зважаючи на важливість та необхідність розвитку художньо-естетичної культури особистості учня на сучасному етапі розвитку нашого суспільства, можна дійти висновку, що формування естетичних смаків та інтересів, розвиток художньо-естетичної культури особистості школяра

підвищується при систематичному використанні в секціях і студіях МАНМР різних засобів музично-хореографічного виховання: бесід-повідомлень, бесід-ілюстрацій, бесід-обговорень, ігор, конкурсів, свят, перегляду відеофільмів, відвідування концертів, виставок та участь в них.

Освітній простір Березнівської загальноосвітньої I-III ступенів школи №2 Рівненської області, складовою частиною якого є Мала академія народних мистецтв та ремесел, зумовив створення нового соціуму – середовища, де дитина живе повноцінним життям, орієнтуючись на духовні цінності, де діти об'єднуються для сприйняття і розуміння багатой спадщини національної культури, середовища, яке стимулює до відродження регіональних культурних традицій і становлення нового типу особистості із правом на самовибір. Маємо інноваційний заклад, який плекає творчу особистість, забезпечує умови для повноцінного інтелектуального, творчого, фізичного розвитку дитини, примноження культури і духовності в усій різноманітності національних і світових зразків, школу, де головною цінністю є дитина, культура, творчість.

РОЗДІЛ 17. ДУХОВНІ ЦІННОСТІ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА СТУДЕНТІВ-УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ В КРИЗОВИХ УМОВАХ

Вступ. Головна мета освіти полягає у формуванні високогуманних, висококультурних, високодуховних людей з високим рівнем ціннісної свідомості і різносторонніх знань, з вмінням глибоко розуміти і мислити, пізнавати самого себе з метою розвитку своєї неповторної індивідуальності, всіляко прагнути розвитку найвищих устремлінь. Освіта – освічує думки, прагнення, почуття, душу особистості саявом всебічних осмислених знань, розумінням процесів вибору життєвого шляху, вибору системи цінностей та ідеалів [6].

Ціннісна сфера особистості в умовах кризи зазнає змін. Системі цінностей та ціннісних орієнтацій властивий динамічний, мінливий характер розвитку,

який ґрунтується на взаємодії двох суперечливих тенденцій: тенденції до збереження та тенденції до зміни системи. Ціннісні орієнтації можна визначити як вибір людиною певних матеріальних і духовних цінностей як об'єктів, що визначають її цілеспрямовану життєдіяльність, весь спосіб життя. Ціннісна орієнтація завжди виявляється у сфері розгалужених взаємовідносин між людиною та суспільством. Саме вона дозволяє судити про ступінь втілення соціально необхідних норм, регламентацій, зразків поведінки в індивідуальній свідомості [3].

17.1. Діяльність людини як невіддільна складова ціннісної орієнтації.

Діяльність людини невіддільна від ціннісної орієнтації. Діяльність людини невіддільна від ціннісної орієнтації, яка спирається на ціннісні уявлення. Ціннісна орієнтація завжди носить індивідуальний характер. Своєрідною моделлю становлення ціннісної орієнтації особистості виступають її життєві плани, які є прерогативою індивідуальної свідомості. Вони діалектично поєднують найближчі цілі з широкою програмою дій на майбутнє, суб'єктивний світ людини, її прагнення й ідеали з реальними життєвими обставинами. У світогляді людини навколишній світ відображається не сам по собі, поза залежністю від людини, а через призму її інтересів, завдяки чому вона стає реальною силою, здатною перетворювати дійсність у бажаному для себе напрямі [2].

Освіченість передбачає наявність в особистості високого рівня духовності як «практики найвищих людських добродійностей», формування усвідомленості необхідності духовної самореалізації. Особливе місце у формуванні духовної безпеки особистості належить гуманітарній освіті. Саме гуманітарна освіта володіє значним потенціалом трансляції духовних цінностей, формування духовної культури і ціннісного відношення до духовної сфери особистості і суспільства. Гуманітарна освіта сприяє гармонізації роботи лівої і правої півкуль головного мозку, активізації діяльності правої півкулі, яка відповідає за образне мислення і розвиток творчого мислення, що відповідає відомій тезі – образ людини криється в її

різносторонності. Гуманітарна освіта сприяє формуванню духовної сфери суспільства і особистості, вона пронизана «людським виміром» [6].

Погоджуємося з думкою Г.П. Шевченка, що духовна безпека кожної особистості і в цілому суспільства залежить від рівня стану розвитку в державі культури, науки, освіти і виховання, які забезпечують арсенал життєвозначущих цінностей, які сприяють формуванню у підростаючого покоління і широких верств населення цілісної свідомості, морально-естетичних ідеалів, багатства внутрішнього світу людини, діянь на благо людства. Домінуючими компонентами духовної безпеки є духовна культура і духовні цінності [6].

В сучасному суспільстві люди постійно зазнають втрат. До них призводять і війна, і пандемія, і економічні проблеми, й особисті кризи. Тому проблема цінностей в кризових умовах актуальна і потребує досліджень.

17.2. Вплив учіння на ціннісні орієнтири магістрів-учасників бойових дій. Завданням нашого дослідження було проаналізувати вплив учіння на ціннісні орієнтири магістрів-учасників бойових дій, які навчаються за спеціальністю «Педагогіка вищої школи. Адже, опиняючись у круговороті власного життя і завантажуючись інформацією про страждання багатьох людей, що несеться бурхливим потоком, студенти-учасники бойових дій можуть бути надто переобтяжені думками про можливі втрати. Проте без втрат впродовж усього життя неможливе особистісне зростання. Втрати однієї людини можуть бути невідчутними і непомітними для інших, особливо це стосується психологічних втрат. На нашу думку, такі студенти потребують психологічної підтримки і виховання розради як духовної цінності, адже, система ціннісних орієнтацій особистості, будучи відображенням цінностей суспільства, сама може впливати на групові норми і цінності. Індивідуальні ціннісні орієнтації окремих членів групи, взаємодіючи, впливають на колективні [5]. Як висновок, в сучасних умовах така духовна цінність, як розрада, має бути фундаментом особистісних педагогічних

здібностей майбутніх викладачів вищої школи, особливо, коли вони працюють зі студентами-учасниками бойових дій.

На думку Примачок Л.Л., ідеал людини, якій притаманна духовна цінність „розрада”, – це внутрішня інтелігентність, здатність до співпереживання, вміння відчувати психологію, розуміти внутрішній світ людини, дотримуватися етичних норм ставлення до людини, зокрема, студента, проявляти такі моральні риси, як милосердя, співчуття, терпимість, делікатність, комунікабельність, прийняття загальнолюдських моральних і духовних цінностей [4].

Зазначимо, що для магістрів спеціальності «Педагогіка вищої школи» цей процес має двосторонній характер, адже студенти, які оволодівають такою спеціальністю, є водночас і здобувачами освіти, і потенційними викладачами.

За допомогою наукового методу анкетування, щоб з'ясувати, як сприймають навчання у НУВГП студенти і чи отримують вони від нього задоволення, ми провели анкетування серед магістрів денної та заочної форми різних років навчання спеціальності «Педагогіка вищої школи» (38 магістрів). Анкета складалась із 14 запитань (10 тестів і з 4 відкриті запитання).

Створюючи анкету, враховували, що навчання в умовах пандемії відбувається виключно онлайн, а значна частина магістрів є учасниками АТО та бойових дій, що накладає специфічний відбиток на сприймання навчально-виховного процесу.

Процес навчання передбачає засвоєння певних загальних і професійних компетенцій, але знання при цьому – не самоціль, а дієвий засіб пробудження в студентів і духовно-морального, емоційного ставлення до свого фаху.

Важливо, щоб студенти соціалізувалися і отримували задоволення від навчання, щоб весь навчальний процес сприяв розвитку такої духовної цінності як розрада.

Більшість запитань анкети (№№ 1-10) у формі тестів, де необхідно було вибрати одну правильну відповідь. Запитання були сформульовані так, щоб не виникало можливості двозначного тлумачення. Виходячи з парадигми

позитивного ставлення до навчання, відповіді на ці запитання повинні бути позитивними. Запитання №№ 11-14 спрямовані на виявлення навчальних уподобань майбутніх викладачів вищої школи, їхньої зацікавленості навчанням, наявності індивідуально-ціннісного ставлення до освітнього процесу загалом тощо.

В результаті дослідження були отримані такі результати: усі анкети були заповнені коректно, відповіді мали обдуманий характер, що свідчило про загальну позитивну налаштованість учасників анкетування, їхнє відповідальне ставлення до завдання та усвідомлення його значення.

На запитання *наскільки доступно науково-педагогічні працівники викладають матеріал* 89% магістрів відповіли, що викладачі забезпечують високий ступінь доступності викладання; користуються наглядними посібниками, демонструють моделі, схеми, малюнки тощо.

Проте, *яка змістова значущість матеріалу, що викладається* зазначили 78% магістрів: викладачі зрозуміло й логічно пояснюють матеріал, коментують складні моменти, виділяють головне в темі.

84% магістрів відзначили, що *викладачі постійно стежать за реакцією аудиторії, забезпечують зворотній зв'язок зі студентами* («Так , я отримую задоволення від навчання, оскільки в університеті викладають дуже цікаві теми, що спонукає мене вчитися далі. Я знаходжу відповіді на свої запитання, в процесі навчання мене ознайомлюють з новими поняттями, термінами, психологічними практиками, що на даний момент для мене є дуже актуально».

На запитання *«Чи є для вас навчання у НУВГП розрадою в житті?»* констатували 89% магістрів (Так, від нових знань, я отримую справжнє ментальне задоволення, ввикладачі достатньо ерудовані, активно поєднують науково-теоретичні та практичні підходів у викладанні).

94% магістрів високу культуру мовлення викладачів (Мовлення викладачів професійне, виразне, доступне для розуміння, темп дозволяє робити потрібні записи).

92% здобувачів відзначили доброзичливість і тактовне ставлення до студентів (Уважно вислуховують запитання студентів; відповідають коректно і професійно).

На запитання наскільки викладачі вміють викликати і підтримати цікавість аудиторії до предмету 89% магістрів написали, що завжди викладачі запитують, спонукають до дискусії.

74% магістрів оцінили своє ставлення до роботи на лекціях (семінарах) так: «Часто проявляю активність, оскільки отримую задоволення від процесу навчання».

Із загальної кількості опитуваних як позитивне відзначимо, що 58% магістрів (81% із них це учасники АТО та бойових дій) написали, що для них навчання у НУВГП є розрадою в житті («Так. Подобається навчатись новому для себе, для покращення своєї спеціалізації та кругозору», «Війна змінила життя на «до і сьогодні, проте ставлення до навчання, до знань у мене не змінилося. Усьому є початок і є кінець. І війна закінчиться, і жити треба далі - цікаво, змістовно, насичено і якщо буде змога, то передати свої знання і досвід не тільки військовий, а й набутий під час навчання, яке зараз є певною розрадою і сподіванням на майбутнє». «Важко сказати, що навчання є саме розрадою, швидше – доповнення, урізноманітнення життя, можливістю розвиватися»).

39 % магістрів на запитання «Які дисципліни ви хотіли б вивчати, окрім запропонованих?» відповіли, що гуманітарні, зокрема, 1 магістр хоче вивчати лінгвокультурологію, і ще 1 магістр висловила побажання «Хотілося б більше практики, а також хотіла б вивчати психосоматику».

На запитання «Які Ваші побажання викладачам кафедри суспільних дисциплін щодо їхньої професійної діяльності?» Відповідь була така: «Залучати студентів до наукової діяльності «Більше проводити навчальних дискусій та бесід, адже живе спілкування сприяє набуттю досвіду і є розрадою в непростій ситуації пандемії, війни, економічної нестабільності, психологічної напруги людей тощо».

На запитання *«Який позитив і негатив від викладання онлайн?»* 47 % магістрів відповіли - *100% позитив*, і, зокрема, зазначили – *«Навіть не виходячи з дому, можна навчатись, що актуально в час сьогодення», «Позитив в тому, що не потрібно їхати через всю країну, щоб здати екзамени, зручно виконувати практичні роботи», «Позитив в тому, що в такий складний для нашого здоров'я час, коли дуже багато хворіють на ковід -19 ми відвідуємо пари онлайн, і навчальний план ми виконуємо вчасно».*

Як негатив викладання онлайн визначили – *«Для деяких студентів такий варіант донесення інформації неефективний, засвоєння матеріалу слабке», «негатив – не завжди є можливість вийти онлайн, не замінює спілкування з викладачем та одногрупниками безпосередньо в процесі навчання в аудиторії», «Дистанційне навчання знижує якість освіти», «Негатив в тому, що хотілося б більше живого спілкування».*

На запитання *«Що було найцікавіше під час навчання»* 63 % відповіли – *все*, і прокоментували - *«Доступність матеріалу, що вивчається, привітність і компетентність викладачів», найбільш запам'яталося - «психологія управління, трикутник Карпмана, соціальна відповідальність, тактика вирішення конфліктів, арт-терапія, методика людина під дощем».*

Таким чином, результати анкетування свідчать про те, що більшість опитаних, здобуваючи професійні знання, позитивно ставляться до навчання і отримують задоволення від процесу навчання у НУВГП.

Слід відзначити, що майже 90% магістрів звертають увагу, що на позитивне ставлення до навчання впливають якісне та інноваційне навчально-методичне забезпечення дисциплін, технічне оснащення навчальних аудиторій, естетичний стан навколишнього середовища.

Таким чином, не можна не погодитися з І.Д. Бехом, що породжувальною клітинкою духовності особистості, а отже й предметом виховання виступає духовна цінність. Вона кваліфікується, як високе за внутрішнім сенсом, безумовне за походженням утворення, на основі якого особистість створює власне Я-духовне і реалізує його у своєму житті.

Переосмислення феномену “виховання” в сучасній соціокультурній ситуації вимагає розроблення технологічних інноваційних засобів свідомого оволодіння зростаючою особистістю духовною цінністю як серцевиною виховного процесу [1].

На нашу думку, з огляду на результати дослідження, у роботі з магістрами, які є учасниками бойових дій, в організації освітнього процесу доцільно спиратися на компонентно-процесуальну модель, розроблену І.Д. Бехом [1], реалізація якої передбачає свідоме привласнення вихованцем певної духовної цінності, зокрема, і розради.

Основна мета когнітивного (пізнавального) компоненту в цій моделі полягає в усвідомленні вихованцем змісту і сенсу певної духовної цінності як підґрунтя його приємних переживань.

У розгортанні духовного спілкування (педагог-вихованці) слід спиратися на принцип опосередкування, за якого конкретна духовна істина подається в ідейних сенсах істини загальної, що стосується взаємин людини з добром і злом [1].

Когнітивний компонент у розвиненій формі передбачає розгортання переконувального діалогу вихователя і вихованця на засадах партнерства, справедливості, взаємоповаги, свободи у висловленні суджень у сфері соціально значущих і соціально несхвальних норм і вимог [1].

Висновки.

1. Студенти-учасники бойових дій в умовах кризи потребують психологічної підтримки і виховання розради як духовної цінності.

2. В сучасних кризових умовах розрада як духовна цінність має бути фундаментом особистісних педагогічних здібностей майбутніх викладачів вищої школи.

3. Для магістрів спеціальності «Педагогіка вищої школи» процес формування розради як духовної цінності має двосторонній характер, адже студенти, оволодіваючи такою спеціальністю є водночас і здобувачами освіти, і потенційними викладачами.

4. Освітній процес у ЗВО потребує такої організації для студентів, особливо для студентів-учасників бойових дій, яка б сприяла соціалізації, розвитку духовних цінностей, зокрема, розради.

РОЗДІЛ 18. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД СТУДЕНТІВ В УМОВАХ КАРАНТИНУ

Вступ. Існування людини у складних життєвих обставинах у світлі останніх подій, зокрема, пандемії, стала надзвичайно актуальною проблемою.

Карантин вніс свої корективи і у життєдіяльність закладів вищої освіти України. Пандемія призвела до зміни самої людини, її особистості, до усвідомлення необхідності пошуку шляхів виживання в екстремальних ситуаціях.

В таких умовах психолого-педагогічний супровід студентів набуває ще більшого значення, адже, в освітньому середовищі закладу вищої освіти його можна визначити як комплексний метод забезпечення психологічної безпеки студентів, досягнення ними фізичного, душевного та соціального пристосування до навколишнього середовища, озброєння їх ресурсами для самостійної протидії різним негативним впливам, самостійного та відповідального подолання труднощів у своєму особистісно-професійному становленні, формування власного способу самозахисту й самовдосконалення шляхом свідомого цілеспрямованого навчання; як система заходів, спрямованих на створення психолого-педагогічних умов для прийняття суб'єктом розвитку оптимальних рішень у ситуаціях життєвого вибору, успішного професійно-особистісного становлення, актуалізації сукупності особистісних якостей студентів, що зумовлює розвиток їхньої суб'єктності через активізацію процесів самосвідомості: самопізнання, самооцінювання, самоаналізу, самовизначення та саморозвитку [5].

Професія викладача вищого навчального закладу – це одна з найскладніших професій, адже науково-педагогічний працівник в екстремальних умовах сьогодення має забезпечити студентам не лише

повноцінний освітній процес, а й сприяти збереженню психічного здоров'я, підтримувати прагнення майбутніх фахівців до особистісного і професійного розвитку.

Передумовою успішної професійної діяльності викладача в умовах пандемії є наявність певних психофізіологічних якостей, а саме: активності; нервово-психічної стійкості, сильної нервової системи, пластичності (здатності легко і швидко пристосовуватися до зовнішніх умов), резистентності (здатності чинити опір несприятливим обставинам), реактивності (сили й енергійності реагування на зовнішні впливи), високого рівня працездатності, урівноваженості, швидкості й точності реакцій та дій, швидкості мислення, переключення уваги, сприймання та розуміння інформації.

Крім того, необхідними є розвинені емоційно-вольові якості: здатність до адекватних дій в складних умовах; здатність приймати оптимально правильні рішення в умовах дефіциту часу, приховувати власні емоції, хвилювання, тривожність та швидко відволіктись від переживань й ефективно діяти; ініціативність; наполегливість; професійна надійність; рішучість; самовладання; сміливість; стресостійкість; схильність до ризику; толерантність; урівноваженість та цілеспрямованість.

Разом з тим, у професійній майстерності визначну роль відіграє практична навченість, наявність стійких, досконалих навичок та вмінь. Якщо професійні навички більш конкретні та пов'язані з певними ситуаціями, то професійні вміння мають більш широку пізнавальну основу та універсальність їх використання [3].

Фахівець повинен мати спеціальні вміння, які б йому дозволяли творчо й конструктивно використовувати систему знань та навичок у мінливій, напруженій обстановці; оптимально діяти.

18.1. Формування умінь у студентів адаптуватися в екстремальній ситуації. Процес формування умінь у студентів адаптуватися в екстремальній ситуації вимагає від викладача неабиякої педагогічної майстерності та прогностичних здібностей, оскільки він має навчити їх

застосовувати відповідно до вимог сьогодення конкретні дії; розвивати професійне мислення, необхідні якості та удосконалювати необхідні психологічні характеристики [3].

Психолого-педагогічний супровід, зокрема, в умовах пандемії, – це модель психолого–педагогічної допомоги студентам, які знаходяться в екстремальній ситуації з порушенням усіх структурних компонентів образу світу. Це спеціально організований процес, спрямований на створення “перехідного простору”, тобто безпечних умов, де стає можливим вихід із негативного відчуження (від себе, інших людей, світу в цілому), реконструкція суб’єктивного образу світу і відновлення зв’язку людини із самим собою, світом людей і суспільством [2].

Здійснення психолого-педагогічного супроводу в екстремальних умовах вимагає від викладача-супервізора розуміння того, що пошук психологічних ресурсів зазвичай є вирішальним моментом саморегуляції. Якщо людина вважає себе здатною контролювати те, що відбувається, готова активно діяти й долати перешкоди і ця її впевненість зберігається в екстремальних ситуаціях – їй достатньо покластися на власні психологічні ресурси. Якщо ж це не так, необхідний кропіткий пошук тих психологічних ресурсів, які дозволили б відновити й зберегти впевненість у собі та самовладання [4].

На думку Вікторії Казібекової, наявність певних ресурсів, потенціалів, можливостей розширює поле діяльності особистості. Адаптаційні здібності людини залежать від психологічних особливостей особистості. Саме ці особливості визначають можливості адекватного регулювання фізіологічних станів. Чим розвиненіші адаптаційні можливості, тим вища ймовірність того, що організм людини збереже нормальну працездатність і високу ефективність діяльності під час впливу психогенних факторів зовнішнього середовища.

Згідно з А. Г. Маклаковим, адаптаційні можливості включають такі характеристики: нервово-психічну стійкість, рівень розвитку якої забезпечує толерантність до стресу; самооцінку особистості, що є ядром саморегуляції і визначає ступінь адекватності сприйняття умов діяльності і своїх можливостей;

відчуття соціальної підтримки, що обумовлює почуття власної значущості для навколишніх; рівень конфліктності особистості; досвід соціального спілкування [4].

Тому викладач-супервізор має враховувати, що важливу роль у подоланні кризових станів, які супроводжуються значними емоційними переживаннями, відіграють такі індивідуально-психологічні характеристики особистості, як: адекватна самооцінка та рівень домагань, розвинена рефлексія, особистісна та професійна ідентичність тощо.

Самооцінка зрілої особистості має тісний зв'язок з усвідомленням особистісної ідентичності, тому рівень самооцінки є відносно незалежним від зовнішніх впливів і складається завдяки рефлексії, розумінню людиною себе, своїх вчинків, здібностей. Студенти випускних курсів, що мають сформовану адекватну самооцінку, у кризових ситуаціях виявляють помірні емоційні переживання і швидше долають труднощі кризової події [1].

Завдячуючи саморозвитку, особистість визначається з важливими для себе цінностями, моральними нормами, образом життя, професійним становленням. Особливо важливим є самоутвердження в навчанні, роботі, стосунках з іншими людьми, що розвиває самостійність, відповідальність, самодостатність.

Таким чином, вивчаючи особливості зв'язку самооцінки студента з поведінкою в кризовій ситуації, психологами визначено, що:

- від самооцінки залежить рівень рефлексії, тобто, розуміння особистістю своїх почуттів, можливостей, розумових здібностей, мотивів поведінки, вчинків, ставлення до оточуючих і самого себе;
- самооцінка стає стійкішою з розвитком особистісної та соціальної ідентичності (Е. Еріксон) [1].

На думку вчених, рівень самооцінки людини тісно пов'язаний зі ступенем її тривожності. Життєвий темп зростає, а разом з ним внутрішнє напруження і тривога. Все це викликає в особистості сумніви в собі та провокує підвищення рівня тривожності, психічні розлади, фобії тощо. Тому гостро постає питання

захисту людської психіки та самооцінки як її складового елементу, контролю рівня тривожності [6].

Викладач в процесі психолого-педагогічного супроводу в умовах пандемії має враховувати, що студентський вік (зазвичай 18-25 років) являє собою період навчання та розвитку особистісних якостей майбутніх фахівців. Період навчання у ЗВО у молодих людей нерідко збігається з віковою кризою переходу від юності до зрілості, при якому досягають піку розвитку емоційні, інтелектуальні, поведінкові процеси. Вирішальне значення, в даний віковий період, надають стресові фактори освітнього середовища. Подолання труднощів впливає на формування стійкості особистості і для повної сформованості цієї якості необхідний не тільки кількісний, але і якісний характер впливу середовища [6].

Викладач в умовах карантину має пам'ятати, що інтенсивність сучасного життя, нестабільність сьогодення і невпевненість в майбутньому негативно позначається на стані фізичного і психічного здоров'я молоді, що при підвищенні рівня самооцінки у студентів ЗВО спостерігається зниження рівня тривожності, а при зниженні рівня самооцінки спостерігається підвищення рівня тривожності. Ці та інші стресові фактори різко погіршують еко-психологічну обстановку молодіжного середовища, порушують психологічну безпеку, що, в свою чергу, призводить до «межових станів» і зростання психічних і психосоматичних захворювань серед студентів. [6].

18.2. Здійснення психолого-педагогічного супроводу в екстремальних умовах. Для здійснення психолого-педагогічного супроводу в екстремальних умовах викладачеві можна запропонувати застосування таких стратегій, як:

- відновлювальної, яка передбачає відновлення тих позитивних якостей, які переважали у студентів до появи змін;
- компенсаційної, яка виявляється у формуванні в студентів прагнення нівелювати той чи інший недолік за рахунок активізації діяльності в тій галузі, яка йому найбільше подобається, де він швидше досягає успіхів, прагне до самореалізації;

- стимулювальної, яка виражається в підтримці тих позитивних особистісних новоутворень, які є в студентів;
- корекційної, яка передбачає виправлення тих негативних характерологічних, особистісних змін, що відбулися за час карантину;
- соціалізуювальної, що спрямована на надання студенту можливостей для соціального розвитку, соціального пізнання, соціальної інтеграції [2].

Технологічний аспект психоло-педагогічного супроводу передбачає вирішення таких важливих завдань, як:

- ефективне використання наявних ресурсів для оптимальної і швидкої адаптації особистості;
- надання допомоги особистості студента, для того, щоб у майбутньому він міг вирішувати проблеми, в основному за рахунок мобілізації власних ресурсів;
- забезпечення партнерських відносин між студентом та викладачем [2].

Таким чином, психолого-педагогічний супровід особистісного розвитку та професійного становлення студента в умовах карантину має розглядатися як супровід міжособистісних відносин, важливою складовою яких є довірче спілкування, що свідчить про прийняття і розуміння суб'єктами навчальної діяльності один одного.

Психолого-педагогічний супровід є не простим поєднанням різноманітних методів роботи і студентами, а виступає як комплексна технологія, особлива культура підтримки і допомоги студенту у вирішенні завдань особистісного розвитку, професійного становлення, виховання, соціалізації та інтеграції, збереженні балансу між пристосуванням до нових вимог та прагненням жити гармонійно, повноцінно.

Таким чином, основне завдання психолого-педагогічного супроводу полягає у створенні оптимальних умов для особистісного і професійного розвитку студентів в умовах карантину, а саме:

- забезпечення соціально-психологічної адаптації студентів під час пандемії;
- формування позитивної Я-концепції, установок на постійний саморозвиток і самовдосконалення впевненості у власних силах, своєму творчому потенціалі, незалежності у прийнятті рішень, здатності до глибоких міжособистісних стосунків;
- підтримка особистості у визначенні й проектуванні життєвої й професійної стратегії на наступні етапи життєдіяльності, навчання конструктивним способам подолання професійних та особистісних проблем;
- формування психолого-педагогічної компетентності як динамічного новоутворення особистісного й професійного розвитку [2].

Висновки. У зв'язку з подіями, які відбуваються у нашій країні і світі, супровід як психолого-педагогічна допомога студентам університету набуває актуальності. Психолого-педагогічний супровід студентів в умовах пандемії має складний і комплексний характер, враховує всі групи чинників і є результатом об'єднання зусиль різних підрозділів вищого навчального закладу та розуміється як супровід міжособистісних взаємин. Даний процес спрямований на забезпечення особистісного розвитку та професійного становлення молодих людей, що перебувають в умовах карантину, формування у них такої соціально важливої якості як життєстійкість особистості.

Науково-педагогічні працівники, спираючись на засади особистісно-зорієнтованого навчання, використовуючи відповідні стратегії, мають забезпечити студентам в кризовий період умови для особистісного і професійного розвитку з метою подолання негативних емоційних переживань.

РОЗДІЛ 19. ФОРМУВАННЯ НАУКОВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАГІСТРІВ В УМОВАХ СУПЕРВІЗІЇ

Вступ. В Законі України «Про вищу освіту» (ст.5) зазначається, що другий (магістерський) рівень вищої освіти передбачає здобуття особою поглиблених теоретичних та/або практичних знань, умінь, навичок за обраною спеціальністю (чи спеціалізацією), загальних засад методології наукової та/або професійної діяльності, інших компетентностей, достатніх для ефективного виконання завдань інноваційного характеру відповідного рівня професійної діяльності [3].

Навчання в магістратурі – це та сходинка, яка дозволить здобувачам освіти, які прагнуть реалізувати себе в науковій діяльності, здійснити свої плани, що і обумовлює актуальність проблеми формування наукової компетенції на етапі магістратури.

На думку Ю.П. Сурміна, учений – це людина, яка виконує складні види дослідної діяльності, характеризується різноманіттям соціальних ролей, постійно взаємодіє з людьми. Світогляд ученого базується на розумінні істини, способів її досягнення та її цінності [5].

Велику роль у науковому становленні молодих дослідників, як зазначають В.Г. Кремень, І.А. Зязюн, В.П. Андрущенко, Н.Г. Ничкало, Г.П. Васянович, В.П. Сурмін, Д.Б. Чернілевський та інші, відіграє рівень їх методологічної культури. Високий рівень методологічної культури виступає суттєвим підґрунтям для набуття наукової компетентності майбутніх науково-педагогічних працівників та сприяє їх саморозвитку й самореалізації [5].

Академік С.У. Гончаренко зазначає, що без методологічних знань не можна грамотно провести педагогічне дослідження. Таку грамотність дає володіння методологічною культурою, до якої входять: методологічна рефлексія; здатність до наукового обґрунтування, критичного осмислення і творчого застосування певних концепцій, норм і методів пізнання, управління, конструювання.

19.1. Методологічна культура науково-педагогічного мислення. Методологічна культура осучаснює науково-педагогічне мислення, яке має набути випереджувальну спрямованість, що дозволяє спрогнозувати наукову діяльність молодого дослідника. У центрі уваги виникає проблема

співвідношення емпатійних, рефлексивних і прогностичних компонентів педагогічного мислення науковців, можливості їх керованого розвитку [2].

О.А. Дубасенюк виділяє такі етапи оволодіння молодими дослідниками методологічною культурою:

- *початковий етап*, який характеризує недостатня обізнаність з першоджерелами, класичною педагогічною спадщиною. Частина представників цієї групи мають труднощі у встановленні наукових контактів і взаємин з різними категоріями дітей та молоді тощо;

- *етап наукового та професійного становлення молодого дослідника*, в період якого за умови постійної роботи над собою і при наявності вираженої мотивації до наукового пізнання поступово створюється наукове підґрунтя, що відповідає вимогам обраної наукової галузі. Це період набуття необхідної наукової та професійної компетентності, налагодження наукових зв'язків, взаємин з різними категоріями науковців та суб'єктів освітнього процесу тощо;

- *етап усвідомленого наукового пошуку*, для якого характерно те, що молоді дослідники не тільки володіють категоріально-поняттєвим апаратом, але й можуть інтерпретувати різні наукові підходи, концепції, обізнані з актуальними педагогічними проблемами,; мають високорозвинені риси науковця, професійно володіють основами базових психолого-педагогічних знань [2].

На нашу думку, перехід від першого до наступних етапів формування наукової компетенції буде більш продуктивним, якщо здійснювати його в умовах супервізії.

Головним завданням супервізора (керівника магістерської роботи) є створення атмосфери довіри, безпеки, відкритості, в якій стає можливим щире пред'явлення запиту супервізору. Саме рішення цієї задачі здатне забезпечити виконання супервізором ключових для освітнього процесу функцій: навчальної, виховної, розвивальної, консультативної, управлінської, корективної. Специфічними рисами супервізії, на думку Є.В. Яковлева, є:

- її нематеріальна цінність і відсутність фінансової вигоди;

- побудова на основі тісної взаємодії з супервізованим;
- врахування особливостей не тільки супервізованого, але і суб'єктів, на яких в подальшому він буде впливати;
- реалізація в групі або індивідуально, очно, заочно або очно-заочно [6].

Однак, незважаючи на наявний науковий і практичний інтерес до проблеми супервізії та пошуку шляхів її використання в освітньому процесі, даний феномен залишається мало вивченим, а його потенціал недостатньо використовуються в сучасній освіті.

Специфічний зміст супервізії визначає особливі форми роботи: тренінг, консультування, майстер-клас, бесіда, демонстрація власного або продуктивного досвіду, гра, інструктаж тощо.

Спираючись на дослідження Л.В. Вороніної, розглянемо супервізію як метод професійного консультування з метою підвищення наукової кваліфікації магістрів.

Супервізія – метод управління, підготовки і консультування фахівця, спрямований на забезпечення ефективності та якості професійної педагогічної роботи. Це один з методів підвищення теоретичної і практичної кваліфікації фахівців не тільки в психотерапії, а й в соціальних науках, профвідборі та в багатьох інших областях знань [1].

Супервізія з метою формування наукової компетенції включає спостереження досвідченого викладача за науковою роботою магістра або ж, з метою удосконалення, одного вченого педагога за роботою іншого. Фахівець, що опанував методом супервізії, називається супервізором. Супервізор здійснює аналіз структури та етапів педагогічної взаємодії.

Існує супервізія майбутнього науково-педагогічного працівника як стан в процесі роботи (на рівні емоцій, почуттів, зміні стану в просуванні до мети), супервізія на рівні магістранта (стан на момент початку роботи - зміна стану в процесі роботи - стан після закінчення роботи) і супервізія самого процесу.

Одним із завдань супервізії є розвиток певних навичок і розширення розуміння і можливостей супервізованого.

19.2. Супервізія як метод формування наукової компетентності.

Формування наукової компетентності може здійснюватися як за допомогою індивідуальної так і групової супервізії.

На думку вчених, групова супервізія, на відміну від індивідуальної, має ряд переваг. По-перше, перевага групової супервізії полягає в тому, що в групі створюється сприятлива атмосфера, в якій новачки можуть поділитися своєю тривогою з більш досвідченими колегами і зрозуміти, що ті свого часу теж мали подібні труднощі. По-друге, перевага групової супервізії – в більш широких можливостях отримання зворотного зв'язку та іншої інформації від своїх колег, а не тільки від супервізора. Це дозволяє уникнути надмірного домінування супервізора. Третя перевага – створення умов для перевірки емоційних і інтуїтивних реакцій супервізора та відстеження реакцій членів групи на один і той самий матеріал. Четвертою перевагою є те, що в групі представлений широкий спектр життєвого досвіду, і тому більше ймовірності, що хтось в групі проявить емпатію і до супервізора, і до супервізованого. Група забезпечує більш широкий емпатичний спектр не тільки за рахунок статі, національності та віку, але також і внаслідок різноманітності особистісних типів [1].

На нашу думку, однією з форм групової супервізії, яку доцільно застосовувати в процесі формування наукової компетенції магістрів, є балінтовська група. Супервізія за своєю технологією роботи схожа на балінтовські групи. Завданням супервізії є розвиток певних професійних навичок, розширення розуміння і можливостей супервізованого.

Мета і завдання балінтовських груп – підвищення компетентності в ході професійного міжособистісного спілкування магістрів, розширення уявлень про можливості телефонного консультування. Учасники групи зустрічаються 1-2 рази на місяць. Тривалість одного заняття, присвяченого аналізу одного дослідження, – 1,5 години.

Керівник групи – керівник магістерської роботи, який є досвідченим фахівцем в області консультування, знає технологію балінтовської групи,

принципи групової динаміки, вміє управляти групою, стежити за станом оповідача і блокувати небезпечні зворотні зв'язки в разі неготовності «пред'явника» приймати їх. Предметом аналізу в групі є обговорення наукового дослідження магістрів.

Пристосувавши досить відпрацьований алгоритм роботи членів балінтовських груп до супервізорської діяльності керівника магістерської роботи, можна виділити послідовність таких кроків або етапів:

- розповідь кожного учасника про труднощі, які виникли в процесі написання магістерської роботи;
- вибір конкретного випадку з урахуванням бажання автора і групи;
- більш докладна розповідь автора, питання з боку членів групи і керівника;
- висловлювання гіпотетичних способів вирішення зазначеної проблеми кожним членом групи;
- оцінка членами групи ефективності, доцільності використання кожного варіанта;
- рефлексивна оцінка автором вражень від процесу і результату обговорення.

До складу такої балінтовської групи зазвичай входять 5 осіб, що, на думку психологів, є оптимальним і відповідає вимогам до написання магістерських робіт (викладач не може бути керівником більше, ніж 5 магістрів).

Основним принципом формування групи є добровільність об'єднання професіоналів, готових до перегляду стереотипів у своїй роботі і зацікавлених в колегіальній взаємодопомозі.

Два основні інструменти соціально-психологічного навчання, що використовуються в роботі балінтовських груп – це аналіз і підтримка. Суттєвим моментом в аналізі є відмова від професійного жаргону, який деколи маскує справжні емоції і почуття оповідачів. Баланс між аналізом і підтримкою – ще один з інструментів психологічного впливу керівника на учасників.

Керівник має володіти не тільки достатньою спостережливістю і соціальною сензитивністю, а й професійною інтуїцією психолога.

Стандартні правила роботи в групі – це конфіденційність, щирість, особиста відповідальність, повага до думки інших членів, правило «стоп», робота в «колі».

Групи закриті, тобто їх чисельність і склад залишаються незмінними. Лише у виняткових випадках сесія може відбутися за відсутності будь-кого з членів[4].

Висновки. Набуття наукової компетентності майбутніми науково-педагогічними працівниками вимагає високого рівня методологічної культури.

Продуктивний перехід від першого до наступних етапів формування наукової компетенції передбачає його здійснення в умовах супервізії як відповідального і складного виду педагогічного супроводу.

Формування наукової компетентності може здійснюватися як за допомогою індивідуальної так і групової супервізії.

Групова супервізія процесу формування наукової компетенції магістрів має певні переваги в порівнянні з індивідуальною завдяки більш широким можливостям навчання та різноплановим перспективам, які дає група.

Однією з форм групової супервізії, яку доцільно застосовувати в процесі формування наукової компетенції магістрів, є балінтовська група, яка за своєю технологією роботи схожа на супервізію.

РОЗДІЛ 20. ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Вступ. Поняття «освітньо-навчальних інновацій» використовується у різних педагогічних процесах для визначення адекватних механізмів впливу, скоординованих у єдину програму, яка охоплює всі напрями освітніх трансформацій ЗВО. Так, наповнення інновації в освітньому процесі можна, на наш погляд, спроектувати на дуальний контекст, зокрема, розглядати як процес,

що полягає у масштабній або частковій зміні системи і відповідної діяльності, та готовий продукт, тобто очікувані результати цієї праці. У діяльнісному аспекті інноваційними слід вважати оригінальні, новаторські способи та прийоми педагогічних дій і засобів.

20.1. Інноваційне навчання як засіб вирішення актуальних завдань конкретного закладу вищої освіти. Отже, інноваційне навчання - це постійне прагнення до переоцінки цінностей, збереження тих із них, які мають незаперечне значення, і відкидання тих, що вже застаріли. Інновації у навчальній діяльності пов'язані з активним процесом створення, поширення нових методів і засобів (нововведень) для вирішення дидактичних завдань підготовки фахівців у гармонійному поєднанні класичних традиційних методик та результатів творчого пошуку, застосування нестандартних, прогресивних технологій, оригінальних дидактичних ідей і форм забезпечення освітнього процесу [1; 2; 3]. Відтак освітні інновації характеризуються цілеспрямованим процесом часткових змін, що ведуть до модифікації мети, змісту, методів, форм навчання, способів і стилю діяльності, адаптації освітнього процесу до сучасних вимог часу і соціальних запитів ринку праці. Крім того, впровадження й утвердження нового в освітній практиці зумовлене позитивними трансформаціями, а, отож, має стати засобом вирішення актуальних завдань конкретного закладу вищої освіти і витримати експериментальну перевірку для остаточного застосування інновацій.

Передусім, це має полягати в сучасному моделюванні, організації нестандартних лекційно-практичних, семінарських занять; індивідуалізації засобів навчання; кабінетного, групового і додаткового навчання; факультативного, за вибором студентів, поглиблення знань; проблемно-орієнтованого навчання; науково-експериментального при вивченні нового матеріалу; розробці нової системи контролю оцінки знань; застосуванні комп'ютерних, мультимедійних технологій; навчально-методичної продукції нового покоління. Таким чином, серед сучасних технологій навчання, своєчасність і корисність яких підтверджена досвідом роботи ЗВО, слід

виділити: особистісно-орієнтовані, інтеграційні, колективні дії, інформаційні, дистанційні, творчо-креативні, модульно-розвивальні тощо. Вони мають стати основою для ефективної дидактико-методичної, психологічної, комунікативної взаємодії студента і викладача та прояву компетентних навичок. У цій технології особистість, тобто здобувач вищої освіти, - головний суб'єкт, мета, а не засіб досягнення поставленої мети [4; 5].

Сьогодні в освітній практиці відомі педагогічні технології, які найбільш часто використовуються, вони класифікуються таким чином:

- структурно-логічні технології: поетапна організація системи навчання, що забезпечує логічну послідовність постановки і вирішення дидактичних завдань на основі поетапного відбору їх змісту, форм, методів і засобів із урахуванням діагностування результатів;
- інтеграційні технології: дидактичні системи, що забезпечують інтеграцію міжпредметних знань і вмінь, різноманітних видів діяльності на рівні інтегрованих курсів (у т. ч. електронних);
- професійно-ділові ігрові технології: дидактичні системи використання різноманітних «ігор», під час проведення яких формуються вміння вирішувати завдання на основі компромісного вибору (ділові та рольові ігри, імітаційні вправи, індивідуальний тренінг, комп'ютерні програми тощо);
- тренінгові засоби: система діяльності для відпрацювання певних алгоритмів вирішення типових практичних завдань за допомогою комп'ютера (психологічні тренінги інтелектуального розвитку, спілкування, розв'язання управлінських завдань);
- інформаційно-комп'ютерні технології, що реалізуються в дидактичних системах комп'ютерного навчання на основі діалогу «людина-машина» за допомогою різноманітних навчальних програм (тренінгових, контролюючих, інформаційних тощо);
- діалогово-комунікаційні технології: сукупність форм і методів навчання, заснованих на діалоговому мисленні у взаємодіючих дидактичних системах суб'єкт-суб'єктного рівня.

В освітній практиці диверсифікація навчальних технологій дозволяє активно і результативно їх поєднувати через модернізацію традиційного навчання та переорієнтацію його на ефективне, цілеспрямоване. За такого підходу акцентується на особистісному розвитку майбутніх фахівців, здатності оволодівати новим досвідом творчого і критичного мислення, рольового та імітаційного моделювання пошуку вирішення навчальних завдань та ін. [1; 2]. У цьому контексті інноваційну навчальну технологію та сучасні методи викладання, слід розглядати як загально-дидактичний процес, що полягає у використанні сукупності оригінальних способів і прийомів спільної діяльності суб'єктів освітнього процесу, спрямованих на досягнення мети навчання, розвитку особистості та креативно-фахового здобуття знань і компетенцій відповідно до завдань підготовки професіоналів нового часу.

Згідно із науковими положеннями, загальноприйняті методи викладання можна класифікувати за такими ознаками: види навчальних робіт студентів (усні, письмові; аудиторні, самостійні, позааудиторні); загальні (колективні, групові, індивідуальні та ін.); джерело одержання знань і формування навичок і вмінь (лекція, аналіз документа, робота із законодавчою базою, використання наочних засобів, інтернет-ресурсів тощо); ступінь самостійності та характер участі студентів у освітньому процесі (активні, інтерактивні, пасивні); рівень усталеності та новизни (традиційні, класичні, нестандартні, новаторські), авторство (оригінальні, авторські, загальні, дидактичні) та ін. У сучасній методиці викладання найбільш прийнятною виявилася класифікація, побудована на дієвому підході до навчання. Згідно з нею існують методи: а) які забезпечують опанування навчального предмета (словесні, візуальні, практичні, репродуктивні, проблемно-пошукові, індуктивні, дедуктивні); б) які стимулюють та мотивують навчально-наукову діяльність (навчальні дискусії, проблемні ситуації, професійно-орієнтовані ділові ігри, творчі завдання, пошук і дослідження, експерименти, конкурси, вікторини тощо); в) методи контролю і самоконтролю у навчальній діяльності (опитування, залік, іспит, контрольна

робота, тестові завдання, питання для самоконтролю, у т. ч. через комп'ютерні освітні системи) [6-8; 5].

Аналізуючи технології навчання, які використовуються у закладах вищої освіти, відмічаємо їх розподіл на дві групи, які називаємо традиційними та нетрадиційними (інноваційними).

У системі вищої освіти виділяємо такі інноваційні технології: інновації в змісті вищої освіти, інновації в педагогічному процесі, інновації в організаційних структурах вищої освіти, інновації в діяльності та відносинах між викладачами і студентами, інновації і сфері освітніх послуг, інновації в галузі міжнародного співробітництва закладів вищої освіти [9].

Розглядаючи питання розвитку інноваційних освітніх процесів, активно використовують термін «інноваційне навчання». Йдеться про навчання, яке ґрунтується на оригінальних методиках розвитку різноманітних форм мислення, творчих здібностей, високих соціально- адаптаційних можливостей особистості.

Інноваційне (лат. innovatio - оновлення, зміна) навчання - зорієнтована на динамічні зміни в навколишньому світі навчальна та освітня діяльність, яка ґрунтується на розвитку різноманітних форм мислення, творчих здібностей, високих соціально- адаптаційних можливостей особистості.

20.2. Інноваційні педагогічні технології які інструмент вдосконалення освітньої системи ЗВО. Інноваційні педагогічні технології, які дозволяють вдосконалити освітню систему ЗВО Розглянемо інноваційні педагогічні технології, які дозволяють вдосконалити освітню систему ЗВО та оновити фахову підготовку здобувачів освіти.

В процесі професійної підготовки студента необхідно звернути особливу увагу на підвищення його творчого потенціалу, що в свою чергу сприятиме формуванню конкурентоздатного спеціаліста, який може відповісти на виклики часу.

Одним із основних засобів досягнення поставлених завдань є технологія проблемного навчання.

Суть проблемного викладу знань викладачем полягає в тому, що замість передачі готових положень (правил, законів) науки викладач повідомляє фактичний матеріал, дає його опис на фоні систематично створюваних їм проблемних ситуацій, постійно спонукає здобувачів освіти до часткової або повної самостійної пізнавальної діяльності з установленням й вирішенням навчальних проблем.

Технологія проблемного навчання включає п'ять етапів вирішення проблеми:

- поява відчуття складності проблеми;
- виявлення її та визначення;
- представлення можливого рішення; виявлення шляхом положень імовірних рішень;
- подальші спостереження й експерименти, які призводять до прийняття або відхилення прийнятого допущення, тобто до висновку, що має позитивне чи негативне рішення.

Вирішення проблеми здійснюється за допомогою чотирьох основних етапів:

- підготовка особистості та намагання розв'язати проблему;
- інкубація - період «визрівання» рішення;
- миттєвий спалах ідеї-рішення;
- верифікація - перевірка результативності рішення та уточнення нової ідеї.

Для ефективного втілення проблемного навчання необхідно системно використовувати завдання проблемного типу. Метою цих завдань є сформулювати у здобувачів освіти такі вміння:

- формувати проблему;
- будувати гіпотезу;
- планувати систему дій, спрямованих на вирішення завдання;
- актуалізувати наявну інформацію;
- здійснювати реконструкцію відомої інформації;

- контролювати хід розв'язання завдання;
- аналізувати й обговорювати результати;
- виправляти помилки, допущені під час розв'язання завдання;
- здійснювати пізнавальний процес в умовах нової ситуації;
- застосовувати загальнонаукові та конкретні методи дослідження

[10, с. 67].

Ще одним прикладом упровадження новітніх педагогічних технологій у закладі вищої освіти є модульна технологія, яка в сучасному своєму вигляді була запропонована американськими педагогами Дж. Расселом і С. Постултауайтом. За основу цієї технології було взято принцип автономних змістовних одиниць - «мікрокурсів». Ідея «мікрокурсів» полягала в можливості об'єднуватися між собою в межах однієї або декількох програм.

Методика «мікрокурсів» була реалізована вперше в університеті імені Д. Пердью, а з часом отримала поширення в інших навчальних закладах США. На її основі з'явилися нові модифікації: «навчальний пакет», «уніфікований пакет», «концептуальний пакет», «пакет пізнавальної діяльності», «пакет індивідуалізованого навчання», які, узагальнюючи педагогічний досвід, сформулювали єдине поняття, - «модуль», що дало назву модульній технології навчання. Починаючи з 90-х рр. модульна технологія навчання поширилася і в Україні, істотно збагативши концепцію модульного навчання та розкривши її нові можливості. У модульній системі відбулася своєрідна еволюція форм, серед яких виділяють модульно-розвивальну, модульно-кредитну, модульно-проектну або модульно-рейтингову. Використання модульної системи дозволяє сформувати у майбутніх фахівців активність, самостійність, конкурентоздатність, прагнення до самовдосконалення, тобто такі якості, які допоможуть в професійній реалізації. Невід'ємною частиною сучасного суспільства є широке використання інформаційного ресурсу в умовах функціонування всесвітньої інформаційної мережі, яка дозволяє забезпечити доступ до інформації без будь-яких перешкод та обмежень. В зв'язку з цим, серед педагогічних технологій, поширених у вищих навчальних закладах,

чільне місце займають інформаційні технології. Використання інформаційних технологій дозволяє впливати на розвиток особистості, інтегруючи її у світову спільноту. Широке розповсюдження технологій мультимедія та Інтернету дозволяє використовувати інформаційні технології як засіб спілкування та виховання. В процесі використання інформаційних технологій студенти вдосконалюють навички роботи з текстом, створення графічних об'єктів, баз даних, використання електронних таблиць. Доступність глобальних інформаційних баз дає можливість студенту вчитися використовувати різноманітну інформацію, аналізувати її, що, безсумнівно, розширює світогляд та сприяє професійному становленню. Використання інформаційних технологій підвищує мотивацію навчання та стимулює пізнавальний інтерес, підвищує ефективність самостійної роботи. Необхідно пам'ятати, що інформаційні технології можуть стати основними інструментами у сфері освітньої, навчальної та творчої діяльності здобувачів освіти, а також подальшої професійної діяльності. Використовуючи інформаційні технології, викладач зобов'язаний прагнути до реалізації всіх потенціалів особистості: пізнавального, морального, творчого, комунікативного й естетичного. Для того, щоб ці потенціали були реалізованими на досить високому рівні, потрібна педагогічна компетентність у галузі інформаційних технологій. Інформаційні технології становлять методичне обґрунтування побудови педагогічного змісту комп'ютерної програми, так було створено мережу різноманітних комп'ютерних навчальних програм, серед яких основними є комп'ютерний підручник, контролюючі та ігрові програми [11, с. 98]. Педагогічну основу автоматизованої навчально-контролюючої програми становлять різноманітні тестові завдання. В зв'язку з тим, що інформація в сучасному світі швидко втрачає актуальність, викладачеві необхідно постійно оновлювати матеріали навчально-методичного комплексу, залучати до цієї роботи студентів, що ще в більшій мірі сприятиме мотивації навчального процесу. Інноваційні технології часто є комбінацією кількох технологій, що дозволяє здійснювати комплексне оновлення освітнього процесу. Комбінація, наприклад, двох новітніх

технологій (інформаційної та модульної) створює інноваційну технологію, яка з одного боку надає комп'ютерну підтримку навчання (інформаційна технологія), а з іншого - забезпечує індивідуалізацію навчання (модульна технологія). Комбінація технологічних процесів у вигляді нової інформаційної та модульної технологій сприятиме створенню технології, яка отримала назву «інформаційно-модульна». Її мета полягає в оновленні навчально-виховного процесу закладу вищої освіти. Інформаційно-модульна технологія дозволяє активно використовувати дистанційне навчання, що базується на використанні широкого спектра різноманітних інформаційних, технологічних та технічних засобів, які дозволяють побудувати навчальний процес без урахування місця та часу.

До найважливіших рис дистанційного навчання дослідники відносять гнучкість, модульність, паралельність, повноту інформаційного доступу, економічність, технологічність, соціальну інтернаціональність, пізнавальну діагностичність та гуманність.

Комп'ютерні системи навчального призначення надають можливість диференціювати процес навчання, застосовувати індивідуальний підхід, контролювати особистість із діагностикою помилок та здійснювати зворотний зв'язок, забезпечувати самоконтроль і самоперевірку навчально-пізнавальної діяльності; скорочувати час навчання за рахунок виконання комп'ютером складних обчислень; демонструвати візуальну навчальну інформацію; моделювати й імітувати процеси і явища, проводити лабораторні роботи, експерименти й дослідження в умовах віртуальної реальності; прищеплювати вміння приймати рішення тощо. Таким чином, інформаційно-модульна технологія займає гідне місце в загальній системі педагогічних технологій.

РОЗДІЛ 21.УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Вступ. Нагальним питанням сьогодення, стратегічним національним пріоритетом України стає підвищення якості вищої освіти і його вплив на розвиток економіки країни. Виділяють низку причин, які стимулюють перетворювальні процеси в сфері якості вищої освіти, головною з яких є перегляд поняття «якість» у контексті особливостей діяльності закладів вищої освіти.

21.1. Чинники висунення проблеми якості освіти. Ніколи ще проблема якості освіти в Україні не мала такого важливого ідеологічного, соціального, економічного і технічного значення, як нині. Висунення проблеми якості на перший план зумовлене об'єктивними чинниками: по-перше, від якості людських ресурсів залежить рівень розвитку країни та її глобальної економічної конкурентоспроможності; по-друге, якість освіти набуває все більшого значення в забезпеченні конкурентоспроможності випускників вищої школи на ринку праці. Проблема якості освіти в Україні стала особливо актуальною останніми роками. Яскравим вираженням цієї тенденції є введення відповідних положень до нормативних документів, а також розвиток інституційних механізмів, що забезпечують якість освіти закладів вищої освіти.

Більшість вітчизняних науковців і практиків, які працюють у галузі освіти, вважають центральною проблемою реформування освіти саме підвищення її якості. Тому головним сьогодні є усвідомлення цієї проблеми та розуміння сутності якості вищої освіти.

21.2. Сутність поняття якості вищої освіти. Проаналізувавши праці науковців та узагальнивши їхні думки, можна сформулювати таке визначення досліджуваного поняття: якість вищої освіти - це відповідність усіх аспектів вищої освіти системі прийнятих вимог, соціальних норм, державних і міжнародних освітніх стандартів та їх здатність задовольняти потреби особистості, громадян і суспільства в цілому.

У сучасній Європі вона сприймається як об'єкт суспільного єднання і консолідації різних національних освітніх систем. Так, в угоді ЄС (ст. 149) зазначається, що європейська спільнота сприятиме розвитку якісної освіти

заохоченням до співпраці між країнами - членами ЄС і, якщо необхідно, підтримки і доповнення їх дій, поважаючи водночас відповідальність країн-членів за зміст навчання й організацію освітніх систем, їх культурну та мовну різноманітність.

Якість освіти в Україні розглядається здебільшого як: якість освітнього середовища; якість реалізації освітнього процесу; якість результатів освітнього процесу.

З виходом до міжнародних освітніх програм якість освіти має розглядатися як: ступінь відповідності реальних результатів освіти ринковій кон'юктурі; показник матеріально-технічної і ресурсної забезпеченості освітнього процесу; комплексний показник чинників престижності й економічної ефективності освіти; показник досконалості змісту, технологій і системи оцінювання досягнень; показник інвестиційної принадності освіти тощо.

Нині стає все більш зрозумілим, що відповідність реальних результатів і змісту освіти закладів вищої освіти державним стандартам є необхідною, але недостатньою умовою якості. Тому досягнення оптимальної якості професійної освіти зумовлено створенням системи якості, яка на рівні конкретного закладу вищої освіти забезпечувала б узгоджену реалізацію державних, суспільних і особистих інтересів.

Філософські словники визначають «якість» як категорію, що виражає сукупність суттєвих ознак, особливостей і властивостей, які дозволяють відрізнити один предмет від іншого й надають йому визначеність. Якість предмета чи явища не зводиться до окремих його властивостей, а пов'язана з предметом як цілим, охоплює його повністю та є невід'ємним від нього. Тому якість пов'язують з існуванням предмету [1].

У педагогічну теорію й практику ввійшла категорія «якість освіти». У зв'язку з цим відзначимо доробки С. Архангельського, Б. Бім-Бада, Б. Гершунського, І. Зимньої, Н. Кузьминої, А. Петровського, І. Підласого, П. Підкасистого, М. Поташніка, Г. Савельєвої, Н. Селезньової, М. Скаткіна, А. Суббето та інших. На думку багатьох учених, якість освіти визначається як

ряд системно-соціальних якостей і характеристик, які визначають відповідність системи освіти прийнятим вимогам, соціальним нормам, державним освітнім стандартам. Якість у загальному вигляді - це відповідність певній мети, це сукупність характеристик продукту або послуги, це задоволення вимог споживача. Якість - це відповідність предмета як результату праці деяким заданим стандартам.

Отримання якісної освіти безпосередньо залежить від якості самих вимог (цілей, стандартів і норм), якості ресурсів (програми, кадровий потенціал, контингент абітурієнтів, матеріально-технічне забезпечення, фінанси і т.д.) та якості освітніх процесів (наукова та навчальна діяльність, управління, освітні технології), які безпосередньо забезпечують підготовку фахівців. У світовій практиці застосовуються три основних підходи до оцінювання якості освіти: репутаційний (на основі експертних оцінок), результативний (за об'єктивними показниками) і загальний. Кількість підходів може бути більшою: традиційний (престижність ЗВО), науковий (відповідність стандартам), менеджерський (задоволення клієнта), споживчий (сам споживач визначає якість), демократичний (користь ЗВО закладу для суспільства) та ін. [2,с.23]. Більшість дослідників вважають, що якість вищої освіти - багатоаспектна категорія. У своєму розумінні якості вищої освіти деякі вчені розглядають якість, як спеціальний процес, спрямований на позитивний результат на «виході»; процес удосконалення освітнього процесу; відповідність цілям, які враховують запити, вимоги й очікування споживачів; результат капіталовкладень; трансформації, зміни, які розширюють можливості для здобувачів освіти або виявляються в розвитку нових знань [3, с.14].

Якість вищої освіти трактують як комплекс характеристик результатів освітнього процесу у ЗВО, які визначають послідовне, ефективне формування компетентності, професійної свідомості, організаційної культури, здатності до самоосвіти [4, с.34]. Якість вищої освіти у педагогічній літературі визначається як складна категорія, що поєднує якість особистості, якість змісту освіти та якість освітніх технологій [5, с.54]. Проте зазначимо, що визначення категорії

«якість вищої освіти» потребує ґрунтовного дослідження. При цьому, показниками якості освіти виступають: особиста результативність здобувача освіти (учня); загальна та якісна успішність; якість навченості; успіхи в олімпіадах, конкурсах, конференціях; вступ до ЗВО.

Підходи вітчизняних і зарубіжних науковців щодо сутності якості вищої освіти дозволяють констатувати пріоритетність цього питання в модернізації системи професійної підготовки країни відповідно до вимог сучасності та вважати провідним підходом щодо визначення якості освіти саме компетентнісний.

Незважаючи на те, що питання якості освіти не нові для вітчизняної та зарубіжної педагогічної науки, сучасний погляд на концепцію якості освіти тільки формується: визначають підходи, аспекти і критерії якості.

21.3. Підходи, аспекти і критерії якості освіти. Процеси з забезпечення якості вищої освіти починають відбуватися спочатку в окремих країнах Європи, потім у вигляді пілотних проектів під керівництвом міністерства освіти Євросоюзу. Згодом було створено Європейську мережу забезпечення якості у вищій освіті (the Europe Network For Quality Assurance in Higher Education, ENQA), яка почала свою роботу в 2000 р. з метою формування єдиних критеріїв і методології оцінювання якості.

Нині основні підходи до трактування якості вищої освіти в багатьох зарубіжних країнах практично повністю окреслені. На Всесвітній конференції з питань розвитку вищої освіти у ХХІ ст. (1998) було запропоновано таке визначення: «Якість у сфері вищої освіти є багатобічною концепцією, яка повинна охоплювати всі її функції й види діяльності: навчальні й академічні програми; наукові дослідження й стипендії; забезпечення кадрами; студентами; матеріально-технічною базою; обладнанням; роботою для суспільства й академічним середовищем» [6, с. 5-12]. Розширення й поглиблення Болонського процесу на теренах пострадянських країн вимагає створення національних систем якості вищої освіти й її відповідності європейським і світовим стандартам. Проте, як зазначає Г. Скок, неможливо повністю

запозичити чужу національну систему якості вищої освіти, що, передусім, пов'язане з розумінням самої категорії «якість освіти» [7]. Надзвичайно важливим є посилення роботи зі створення систем менеджменту якості вищої освіти і незалежних агентств гарантування якості вищої освіти.

Як свідчить світова практика, упровадження систем якості у закладах вищої освіти дозволяє ЗВО: суттєво покращити й оптимізувати свою діяльність і підвищити результативність роботи; посилити акцент на меті своєї діяльності і досягненні очікувань споживачів; досягти і стабільно підтримати високу якість своїх послуг для задоволення потреб і вимог споживачів; збільшити задоволеність споживачів; отримати визнання з боку замовників через процедуру сертифікації; узяти участь у тендерах, у тому числі міжнародних, щодо надання освітянських послуг на вигідних умовах [7]. При цьому слід розуміти, що система якості може лише допомогти ЗВО у досягненні цілей, що стоять перед організацією, але сама по собі система якості не здатна привести до покращення навчального процесу або якості навчальних послуг, вона не може розв'язати всі проблеми, оскільки її впровадження означає лише застосування системного і систематичного підходу для досягнення, у першу чергу, бізнес-цілей ЗВО.

Правові, організаційні, фінансові та інші засади функціонування системи вищої освіти в Україні визначаються Законом України «Про вищу освіту» (далі - Закон), (2014). Важливим є те, що в Законі виділено окремий розділ, що регламентує питання забезпечення якості вищої освіти в Україні. Він складається з 10 статей. Зокрема, у першій з них ідеться про систему забезпечення якості вищої освіти в Україні, що складається з трьох частин:

Система внутрішнього забезпечення якості (забезпечення закладів вищої освіти якості освітньої діяльності);

Система зовнішнього забезпечення якості освітньої діяльності закладів вищої освіти та якості вищої освіти;

Система забезпечення якості діяльності Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти і незалежних установ оцінювання та забезпечення якості вищої освіти [15].

21.4. Контроль якості вищої освіти. Окреме місце в Законі посідає питання про контроль якості вищої освіти. З цією метою власне і створено принципово новий контрольний орган - Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти. Статус та повноваження Агентства регламентуються статтями 17-18 Закону України «Про вищу освіту» [8]. Це постійно діючий колегіальний орган, що реалізує державну політику в галузі забезпечення якості вищої освіти. Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти щороку готує і публікує доповіді про якість вищої освіти в Україні та звіт про свою діяльність, а також здійснює взаємозв'язок Верховної Ради, Президента України, Кабінету Міністрів із закладами вищої освіти для обговорення поточних проблем.

Склад Національного агентства щодо забезпечення якості вищої освіти формується за таким принципом:

- дві особи делегується Національною академією наук України;
- дев'ять осіб обираються з'їздами з-поміж представників вищих навчальних закладів України державної, комунальної та приватної форми власності, зокрема чотири - від державних університетів, академій, інститутів, дві - від комунальних закладів вищої освіти та три - від приватних закладів вищої освіти;
- три особи обираються спільним представницьким органом усеукраїнських об'єднань організацій роботодавців;
- одна особа обирається з'їздом представників органів студентського самоврядування закладів вищої освіти з осіб, які здобувають академічні ступені [8].

У Законі зазначається, що суб'єкт, який обрав свого представника до Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти, має право відкликати його достроково. Строк повноважень членів Національного

агентства щодо забезпечення якості вищої освіти становить три роки, а одна і та ж особа не може бути членом НАК більше двох термінів.

Слід зазначити, що такого роду організації та структури є новітнім механізмом забезпечення якості вищої освіти в країнах Європи та одним із механізмів державно-громадського управління.

Дослідження проблеми управління якістю освіти передбачає з'ясування суті понять «якість», «якість освіти». Аналіз наукової літератури засвідчує наявність різних поглядів науковців на їх тлумачення.

О. Овчарук акцентує увагу на гострій полеміці та активних обговореннях визначення якості освіти, починаючи з навчальних досягнень учнів та студентів і закінчуючи якістю діяльності навчальних закладів та якістю надання освітніх послуг [11, с. 5-6].

Філософські уявлення щодо категорії «якість» дають підстави розглядати її як системно-соціальний феномен, сукупність властивостей якого спрямована на забезпечення вимог і потреб споживача у теперішньому та майбутньому часі [10, с. 8].

Б. Жебровський аналізуючи різні підходи до трактування поняття «якість освіти» у педагогічній теорії і практиці, розділяє положення, обґрунтовані вітчизняними та зарубіжними вченими на ті, в яких розглядається поняття «якість освіти» на основі його аналізу як процесу і як результату. З позицій процесу, стверджує науковець, «якість освіти» розглядається як такий стан, що задовольняє потреби людини, а також відповідає інтересам суспільства і держави. «Якість освіти» як результат діяльності навчального закладу вказує на відповідність рівня підготовки учнів вимогам діючої освітніх програм [10, с. 8].

В. Гуменюк розглядає категорію «якість освіти» і як процес, і як результат, підкреслюючи, що якість освіти як процес - це сукупність властивостей навчання і виховання, які визначають їх пристосованість до реалізації соціальних завдань щодо формування особистості. Якість освіти як результат - це сукупність властивостей особистості, яка фіксується через категорії культури особистості, соціальну громадянську зрілість, рівень знань, умінь,

творчих здібностей та мотивованості [39]. І. Булах визначає якість освіти як сукупність властивостей та характеристик освітнього процесу, що надають йому спроможність формувати такий рівень професійної компетентності, який задовольняє потреби, які є або які будуть, громадян, підприємств і організацій, суспільства і держави [14, с. 27].

В. Лунячек розглядає якість освіти, як соціальну категорію, що визначає стан і результативність процесу освіти в суспільстві, її відповідність потребам і очікуванням суспільства (різних соціальних груп) у розвитку і формуванні громадянських, побутових і професійних компетенцій особистості; певний рівень знань і умінь, розумового, морального і фізичного розвитку, якого досягають ті, хто навчається на певному етапі відповідно до цілей, що плануються; ступінь задоволення очікувань різних учасників процесу освіти від освітніх послуг, що надаються освітніми установами [13, с. 307].

Т. Лукіна визначає якість освіти як збалансовану відповідність певного освітнього рівня (загальної середньої, професійно-технічної, вищої освіти тощо) численним потребам, цілям, умовам, затвердженим освітнім нормам і стандартам, яка встановлюється для виявлення причин порушення цієї відповідності та управління процесом поліпшення встановленої якості [12, с. 21]. Б. Жебровський розглядає «якість освіти» як таке динамічне та інтегративне утворення, сукупні властивості якого здатні задовольняти споживачів, їх постійно зростаючі вимоги і потреби [10, с. 9]. Отже, якість освіти відбиває розвиток системи освіти і суспільства та змінюється відповідно до нових вимог особистості, суспільства і держави.

У статті 1 Закону України «Про вищу освіту» якість вищої освіти визначається як рівень здобутих особою знань, умінь, навичок, інших компетентностей, що відображає її компетентність відповідно до стандартів вищої освіти.

Другий підхід - управлінський - подає цю категорію з позицій сучасної теорії і практики управління якістю. Якість освіти як об'єкт управлінського впливу розглядається одночасно з позицій якості освітньої системи, якості

освітнього процесу (як процесу споживання наданих освітніх послуг) та якості особистості випускника як результату діяльності освітньої системи за показниками його освіченості та сформованості суспільно значущих цінностей [12].

У в останнє десятиліття в економічно розвинутих країнах упроваджують систему загального управління якістю (Total quality management - TQM). «Загальне управління якістю - це система організації праці, за якої всі працівники компанії, на всіх рівнях, беруть участь у безперервному процесі поліпшення якості товарів, послуг та процесу виробництва» [3, с. 29]. ТОМ - це система керівництва організацією, яка націлена на якість, спирається на участь усіх її членів і спрямована на досягнення довгострокового успіху шляхом задоволення потреб споживачів й отримання вигоди членами організації і суспільством.

21.5. Засади системи загального управління якістю освіти.

Надзвичайно гострою є проблема управління якістю і в Україні, зокрема, в галузі освіти. Так, в Законі України «Про вищу освіту» цим питанням присвячено окремий розділ, де детально охарактеризовано систему забезпечення якості вищої освіти в Україні, яка включає системи внутрішнього, зовнішнього забезпечення якості, а також систему забезпечення діяльності Національної агенції із забезпечення якості вищої освіти. У законі також представлено положення щодо ліцензування освітньої діяльності та акредитації освітніх програм.

Управління якістю освіти у конкретному навчальному закладі має комплексний характер, що передбачає визначення вимог споживачів до якості освіти, забезпечення якості освітніх послуг відповідно до державних стандартів та вимог споживачів, контроль якості та профілактичну, попереджувальну роботу щодо зниження якості освітніх послуг.

21.6. Механізм управління якістю освіти у ЗВО. Аналіз наукової літератури, досвіду діяльності закладів освіти, управління ними, нормативних вимог щодо забезпечення якості освіти дозволили охарактеризувати механізм

управління якістю освіти у закладі вищої освіти (яке ми розглядали як управління за результатами) і визначити такі його етапи:

1. Вивчення пропозицій, зауважень органів управління освітою, керівників шкіл щодо якості підготовки кадрів у ЗВО, основних недоліків їхнього професійно-особистісного розвитку; побажань батьків, школярів, роботодавців, громадськості щодо якості освітніх послуг, які надає ЗВО; міркувань випускників ЗВО, які працюють, щодо якості отриманої освіти та основних труднощів у роботі; тенденцій змінення вимог до педагогічних працівників, які визначаються фахівцями з професійної освіти.

2. Формування соціального замовлення на основі зібраних, узагальнених й усебічно проаналізованих даних.

3. Визначення місії, цілей, стратегії розвитку ЗВО, зважаючи на вимоги соціального замовлення та з обов'язковим урахуванням освітніх послуг, які надають інші вищі педагогічні навчальні заклади в регіоні. Згуртування колективу навколо ідеї підвищення якості освітніх послуг, розвитку ЗВО.

4. Визначення параметрів, за якими будуть оцінюватися результати освіти (чим більше буде обрано параметрів, тим більш повно і точно буде оцінена якість освіти); розробка й реалізація методики діагностування за цими параметрами особистості кожного здобувача освіти; прогнозування результатів освіти кожного з них.

5. Проблемно-орієнтований аналіз внутрішнього середовища ЗВО і кадри, їх потенціал, кваліфікація; організація управління; освітній процес і організація, науково-методичне, технологічне забезпечення тощо); фінансування закладу; організаційна культура та ін.). Виявлення недоліків і проблем) в діяльності закладу.

6. Співставлення обраного варіанту місії, цілей, стратегії розвитку закладу, бажаних результатів освіти студентів з наявними результатами й можливостями; визначення напрямів коригування на цій підставі діяльності структурних компонентів освітньої системи.

Визначення факторів, за рахунок реалізації яких передбачається одержання освіти нової якості. До факторів, які здійснюють суттєвий вплив на якість освіти, належать: зміст освіти (уведення нових навчальних дисциплін; періодичний перегляд, модернізація освітніх програм; опанування ціннісних орієнтацій освіти та ін.), організація освітнього процесу (нові технології навчання, виховання і розвитку: впровадження нових інформаційних технологій, розробка й опанування психозберігаючих технологій та ін.; забезпечення необхідних ресурсів для організації самостійної роботи студентів за кожною освітньою програмою; здійснення моніторингу та ін.), умови, в яких протікає освітній процес (кадрові, науково-методичні, матеріальні, фінансові, правові, психологічні, організаційні, інформаційні, комунікаційні, санітарно-гігієнічні та ін.), нововведення в системі управління (реалізація стратегій не тільки функціонування, а й розвитку; впровадження інформаційних систем для ефективного управління освітнім процесом; реалізація концепцій управління «за результатами» та особистісно-орієнтованого управління та ін.). Формування єдиного для усіх суб'єктів освітньої системи уявлення про якість освіти, її ключові фактори, способи забезпечення і покращення.

8. Розробка й мобілізація колективу для реалізації програми розвитку ЗВО, яка включає принципи, конкретні заходи і процедури забезпечення якості освіти. Коригування діяльності ЗВО й управління ним за результатами контролю реалізації програми. Запропонований механізм управління якістю освіти передбачає реалізацію усіх основних функцій управління: інформаційно-аналітична й організаційна функції реалізуються на усіх етапах; цільова функція реалізується на другому і восьмому етапах, мотиваційна - на третьому і восьмому етапах, планово-прогностична - на третьому, четвертому, п'ятому, шостому і восьмому етапах, регулятивно-корекційна функція управління реалізується на шостому етапі, контрольна-діагностична - на восьмому етапі.

Висновки. Гарантії якості вищої освіти, передбачені європейськими стандартами, можуть стати дійсністю лише за умови створення механізмів управління освітньою діяльністю. До таких механізмів належить: забезпечення

якості викладачів, підтримка здобувачів освіти, моніторинг навчальних програм, публічність інформації, розширення інформаційних систем і технологій тощо.

РОЗДІЛ 22. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МЕНЕДЖЕРА У ГАЛУЗІ ОСВІТИ

Вступ. 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, 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.

22.1. Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми професійної компетентності менеджера в галузі освіти. 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].

Зарубіжні вчені, у тому числі 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. Постала 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 [3].

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.

22.2. Управлінська компетентність керівників закладів загальної середньої освіти. 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 [4].

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 (*competens* — 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.

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 кого-небудь 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».

У наведених вище визначеннях поняття «компетентність» має по декілька його змістових трактувань через різноманітні 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 [4], 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 (a capability), 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» [1].

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 – відчутти 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.

22.3. Самовдосконалення керівника ЗЗСО як соціальний процес.

Самоосвіта педагога – свідома 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 [5].

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 [6].

К. Ушинський зазначав, що «учитель живе до тих пір, доки вчиться, як тільки він перестає вчитись у ньому вмирає вчитель».

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 терміну «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 [7]. 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.

Висновки. 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 ЗЗСО, 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.

РОЗДІЛ 23. УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ЗСО В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЇ

Вступ. Розвиток соціальних, економічних, політичних процесів, реформування освіти в Україні висунули об'єктивні вимоги щодо діяльності сфери повної загальної середньої освіти та окреслили напрями її модернізації. Одним із шляхів оновлення діяльності закладів загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО) визначено запровадження профільного навчання. Закон України «Про повну загальну середню освіту» (2020) встановлює, що повна загальна середня освіта здобувається на таких рівнях: • початкова освіта — перший рівень повної загальної середньої освіти, що передбачає виконання учнем вимог до результатів навчання, визначених державним стандартом початкової освіти; • базова середня освіта — другий рівень повної загальної середньої освіти, що передбачає виконання учнем вимог до результатів навчання, визначених державним стандартом базової середньої освіти; • профільна середня освіта — третій рівень повної загальної середньої освіти, що передбачає виконання

учнем вимог до результатів навчання, визначених державним стандартом профільної середньої освіти [1]. Закон встановлює перший цикл профільної середньої освіти — профільно адаптаційний (10 рік навчання) та другий цикл профільної середньої освіти — профільний (11-12 роки навчання). Потреба модернізації управління ЗЗСО в умовах профільного навчання зумовлена рядом соціальних, наукових та практичних чинників. Поняття «управління» в наш час використовують численні науки. Але зміст цього поняття багато в чому визначається специфікою досліджуваного об'єкта. Так, правомірно говорити про управління технічними пристроями, машинами, про управління біохімічними процесами в живих організмах, про управління соціальними процесами [2,с.141]. У зв'язку з цим закономірно виникає запитання: що є загальним для управління будь-якими процесами незалежно від того, в межах якої системи, біологічної або соціальної, вони розвиваються? Відповіді на нього дає можливість кібернетика, яка характеризує управління як «спроможність цілісних динамічних утворень здійснювати цілеспрямовану перебудову своїх організмів відповідно до змін умов у внутрішньому і зовнішньому середовищі їх існування» [3, с. 125].

23.1. Управління як невід'ємна частина педагогічної системи навчального закладу. Управління як невід'ємна частина педагогічної системи навчального закладу, її системоутворювальна засада, має об'єктивну природу, але за механізмом реалізації — це суб'єктивний процес. Воно може бути переважно інтуїтивним або спиратися на теоретичні основи науки. У зв'язку з цим надзвичайно важливо визначити, як співвідносяться практика і теорія управління. В Україні вивченням проблеми управління ЗЗСО займаються вчені Л. І. Даниленко, Г. А. Дмитренко, Г. В. Єльнікова, О.І.Мармаза, Є. М. Павлютенков, В. В. Крижко, Є. М. Хриков та ін. Однак, констатують, що розробка проблеми управління навчальним закладом знаходиться на початковій стадії [4, с.6]. Особливістю розвитку теорії управління освітніми системами в зарубіжних країнах стала її опора на різноманітні соціальні, педагогічні, психологічні теорії. Це привело до концептуалізації розвитку теорії управління

освітніми установами, що, безсумнівно, можна вважати головною її особливістю. Концептуалізація теорії управління навчальним закладом не стала особливістю вітчизняної науки. Фактично сутність багатьох школознавчих робіт полягала у перенесенні загальних положень теорії управління на освітнє підґрунтя. При цьому особливості навчальних закладів враховувалися переважно на технологічному, а не на концептуальному рівні. У західній теорії управління освітніми установами є чотири основні концепції управління [5, с.146]. Перша з них виникла на початку XX ст. Вона ґрунтується на критерії економічної ефективності освітньої установи. В рамках цієї концепції освітня організація розглядається як замкнута, механістична, раціональна система, управління якою націлено на забезпечення її ефективності. Друга концепція ґрунтується на критерії педагогічної ефективності. Вона спирається на положення психологічної науки, а в аналітичному плані базується на аналізі досвіду адміністраторів навчальних закладів, які орієнтовані на принципи біхевіоризму. Акцент у цій моделі робиться на людських стосунках і управлінській поведінці. Третя модель управління базується на критерії гнучкості. Прихильники цієї концепції розглядають освітню організацію як відкриту й адаптивну систему. В процесі управління такою системою основне значення надається ситуаційним змінним зовнішнього середовища з метою забезпечення її політичної гнучкості. Четверта модель управління базується на критерії релевантності. В її основі - положення екзистенціалізму, діалектичного методу, критичного реалізму і теорії людських стосунків. У рамках цієї моделі освітня організація розглядається як цілісна система елементів, що взаємодіють, у процесі управління якою фахівці спираються на свідомість і критичність суб'єктів, суперечливість і спільність цілей у контексті культурної релевантності.

23.2. Взаємодія як складова сучасного управління у сфері освіти.

Найбільш сучасними, і не тільки за часом їх створення, вважають нині моделі управління, що базуються на критеріях гнучкості та культурної релевантності. Розглянемо найбільш характерні підходи до управління, які є у вітчизняному

школознавстві. Одним із представників традиційного підходу до розуміння сутності управління є В.С. Пікельна. Вона розглядає управління як «вплив на керовану систему з метою максимального її функціонування, спрямованого на досягнення якісно нових завдань за рахунок циклічно здійснюваних переходів у якісно новий стан» [6, с.56]. У цьому визначенні сутність управління розглядається крізь призму впливу. Харківські школознавці вважають, що внутрішньошкільне управління - «це цілеспрямована активна взаємодія керівників, громадськості та інших учасників педагогічного процесу, спрямована на його упорядкування й переведення на більш високий рівень, що відповідає закономірностям, які визначають його розвиток і забезпечують одержання заданого результату в оптимальному варіанті» [7, с. 27]. Школознавці (В. Р. Веснін, Т. І. Шамова, В. І. Бондар) розглядають управління навчальним закладом як специфічну діяльність, в якій її суб'єкти за допомогою планування, організації, керівництва та контролю забезпечують організованість (інтегрованість) спільної діяльності учнів, педагогів, батьків, обслуговуючого персоналу та її спрямованість на досягнення освітніх цілей та цілей розвитку навчального закладу [8, с.96]. Немає єдності у поглядах на сутність управління, представлених у публікаціях українських науковців останніх років. Так, одні (Г.А. Дмитренко, Н. Л. Коломинський та ін.) зазначають, що управління - це діяльність, яка забезпечує планомірний і цілеспрямований вплив на управлінську систему з метою її максимального функціонування, інші (В.І.Василів, В. С. Пікельна та ін.) розглядають управління як сукупність організаційних, методичних, кадрових та інших заходів, спрямованих на нормальне функціонування педагогічного процесу [9, с.29]. Розгляд сутності управління через такий засіб взаємозв'язку, як вплив, є певною мірою доцільним, але не охоплює всіх особливостей цього явища. Орієнтація керівників навчальних закладів на це тлумачення сутності управління привела до формування їхньої діяльності як переважно адміністративно-господарської. Адже саме вплив є головним засобом адміністративно-господарської діяльності. До хибного, з точки зору науковців, такого трактування управління

навчальним закладом можна віднести і те, що воно припускає активну позицію тільки керуючої підсистеми. Для того щоб уникнути цієї хиби, було зроблено спробу розглянути сутність управління через «взаємопов'язані дії керуючої і керованої систем, спрямовані на узгодження спільної діяльності людей для досягнення поставленої мети» [10, с.127]. Наскільки доцільно використовувати для розгляду сутності управління категорію взаємодії? Це поняття є більш широким, ніж поняття вплив. Взаємодія включає і прямі зв'язки (вплив), і зворотні зв'язки (одержання інформації), і субординаційні (вертикальні зв'язки), і координаційні (горизонтальні зв'язки). Все це свідчить про те, що використання в такому разі категорії взаємодія є більш обґрунтованим. Але водночас проблема взаємодії об'єктів і суб'єктів управління, їх стосунків є предметом дослідження соціальної психології управління, а школознавство — це наука, що інтегрує положення теорії соціального управління, педагогіки, основних галузей психології, економічної теорії, юридичної науки тощо. Тому теорія управління навчальними закладами виходить за межі соціально-психологічної концепції управління [11, с.3]. У школознавстві є ще одна теорія — «педагогічного управління», яка поки що не набула великого поширення, але подана в публікаціях Ю.В.Васильєва [12, с.124]. Основні характеристики цієї теорії такі: - управління навчанням і вихованням як спроможність; - порівняно з іншими видами управління в навчальному закладі (соціальне, економічне, правове) педагогічне управління має домінувати; - об'єктом педагогічного управління є учні та колективи; - поняття «педагогічне управління» ширше за поняття «управління освітою»; - суб'єктами педагогічного управління є організатори освіти, вчителі, вихователі, батьки; - мета управління навчально-виховним процесом - науковий опис особистості учня; - етапи і методи управління - це активізація об'єкта управління, його залучення до діяльності, регулювання діяльності учнів і вчителів, координація їхньої діяльності та контроль за нею. Ця теорія фактично ставить знак рівності між управлінням навчанням і вихованням, тому що як головний його об'єкт розглядає учня, а як суб'єкт - вчителя, батьків. З таким підходом погодитися важко, оскільки

управління і виховання мають різні цілі, зміст, форми і методи здійснення. Хоча в цих процесах можна знайти і спільні елементи. Але вони зумовлені тим, що і управління, і виховання здійснюються в системах «людина — людина». Проте одні й ті самі засоби в різних системах мають різні цілі. Розгляд управління ЗЗСО точки зору структури управління дозволяє констатувати, що у взаємопов'язаній мережі позицій - керуюча підсистема - керована підсистема, вирішальна роль належить управляючій підсистемі. Структура цієї підсистеми більшості ЗЗСО має чотири рівні управління [13, с.62]. Перший рівень — директор школи, призначений державним органом чи обраний колективом; керівники ради школи, учнівського комітету, громадських об'єднань. Цей рівень визначає стратегічні напрями розвитку школи. Другий рівень — заступники директора школи, соціальний педагог, шкільний психолог, відповідальний за організацію суспільно корисної праці, старші вожаті, помічник директора школи з господарської частини, а також органи та об'єднання, які беруть участь у самоуправлінні. Третій рівень — учителі, вихователі, класні керівники, що виконують управлінські функції стосовно учнів і батьків, дитячих об'єднань, гуртків у системі позакласної роботи. Четвертий рівень — органи класного і загальношкільного учнівського самоуправління. Цей рівень свідчить про суб'єкт-суб'єктний характер стосунків між педагогами і учнями. Отже, у цій ієрархічній схемі кожен вищезазначений рівень суб'єкта управління слугує водночас об'єктом управління відносно тих рівнів, що знаходяться вище. У підсистемі, що управляється, основне місце належить учнівському колективу. В ньому також виділяють два рівні управління по вертикалі: загальношкільний колектив і класні колективи. По горизонталі керована підсистема представлена учнівськими громадськими організаціями, творчими об'єднаннями, гуртками, клубами, спортивними секціями і подальша керована підсистема відображає різноманітність і єдність видів учнівської діяльності (навчальної, дослідницької, суспільно корисної, художньої, спортивної). Усе зазначене підводить до висновку про необхідність розробки концепції управління ЗЗСО, яка б найбільш повно відображала

сутність цього явища і найбільш природно синтезувала в собі досягнення вітчизняної і зарубіжної теорії і практики управління.

РОЗДІЛ 24. СТАНОВИЩЕ ЗЕМЕЛЬ ХОЛМЩИНИ ТА ПІДЛЯШШЯ В НОВОСТВОРЕНІЙ ІІ РЕЧІ ПОСПОЛИТІЙ.

Вступ. «Холмська справа – це одна з найцікавіших сторінок історії національних відносин в Росії взагалі, і польсько-українських відносин зокрема» - так писала київська газета „Рада” 18 квітня 1912 року. До актуальних питань української історії відносяться україно-польські стосунки між двома світовими війнами. Цей аспект пояснюється тим, що значна частина українських земель – Західна Волинь, Східна Галичина, Холмщина, Підляшшя і ін. – знаходилися у складі ІІ Речі Посполитої. Незважаючи на дослідження цих проблем українськими і польськими істориками, особливо в останні десятиріччя, є чимало нез'ясованих питань і досі. Серед багатьох аспектів функціонування українських земель у складі міжвоєнної Польщі малодослідженими залишаються питання національного життя українців Холмщини і Підляшшя.

24.1. Встановлення польського політичного режиму на Холмщині і Підляшші (1918 -1923 рр.)

До проблеми дослідження українського життя на Холмщині і Підляшші зверталися автори Володимир Сергійчук [20], Стапан Макарчук [21], Валентина Борисенко [22], Григорій Купріянович (Польща) [23], Василь Назарук (Польща) [24], Євген Пастернак (Канада) [9] та багато інших науковців.

Метою дослідження є: на основі архівних документів, праць українських і польських істориків прослідкувати як відбувалося становлення польської державності і польського політичного режиму на землях Холмщини і Підляшшя в 1918-1923 роках.

Дата 11 листопада 1918р. вважається першим днем Незалежної Польщі. Саме з цього часу українці, що поверталися на свої землі з реєміграції, ставали громадянами Польської держави в якій тільки формувалися основи політичного ладу.

Вже 18 листопада 1918р. соціаліст Енджей Морачевський (1870-1944) очолив Тимчасовий Уряд Республіки Польща, до складу якого ввійшли представники різних політичних партій (соціалісти, людовці) та безпартійні. Ендеки відмовилися взяти участь у його діяльності. Уряд видав низку декретів, спрямованих на вирішення соціальних проблем. Зокрема було запроваджено 8-годинний робочий день, демократичні свободи слова, друку, зборів, заборонено працю в неділю і свята, визнано право на страйк, створено соціальні інспекції та соціальне страхування на час хвороби. Незважаючи на спроби уряду Е.Морачевського втілити в життя соціалістичну програму, його діяльність викликала невдоволення правих сил, передусім „ендеків”.

22 листопада 1918р. Е.Морачевський подав на затвердження Ю.Пілсудському проект декрету „Про організацію найвищої влади Польської Республіки”. Декрет був затверджений Ю.Пілсудським і набрав чинності з 29 листопада цього ж року, увійшовши в історію як перша Конституція відродженої Польської держави [1.103].

Цей документ був першим нормативним актом конституційного характеру про вищу представницьку владу Польської Республіки. Із його змісту випливало, що на перехідний період найвища державна влада аж до скликання Законодавчого Сейму буде зосереджена в руках Тимчасового Начальника Держави, який одночасно обіймав посаду Верховного головнокомандувача Збройних сил Польщі.

Головним завданням нового уряду Начальник Держави вважав проведення виборів до Законодавчого Сейму. 28 листопада 1918 року Юзеф Пілсудський видав декрет „Про проведення виборів до Законодавчого Сейму” [2.109]. У свідомості поляків Сейм був тісно пов’язаний з поняттям незалежності. Того ж дня було опубліковано положення про вибори, згідно з яким вибори оголошувалися всезагальними, рівними, таємними і прямими при пропорційному голосуванні. Право обирати депутатів отримав кожний польський громадянин, якому виповнився 21 рік.

Згідно з декретом до складу Сейму повинно було входити 526 послів, але внаслідок неможливості провести вибори в окремих округах, в тому числі на територіях Холмщини і Підляшшя до Сейму було обрано 423 послы. Склад Сейму відображав політичну і соціальну диференціацію суспільства. Жодна партія, представники якої були обрані до нього не мала переваг. Під час політичної боротьби внаслідок перегрупування депутатів право-центристські сили поступово здобули перевагу (69% депутатів). Така структура Сейму була причиною частих змін Кабінету Міністрів і не могла сприяти консолідації суспільства для розбудови тогочасної Польської держави [3.306].

На засіданні Законодавчого Сейму 9 лютого 1919р. Тимчасовий Начальник Держави Ю.Пілсудський передав Сейму свою верховну владу. Виступаючи перед депутатами він сказав: „У великому хаосі і послабленні напруженості, яке охопило після війни всю Центральну і Східну Європу, я хотів зробити з Польщі центр культури, в якому править і панує закон... Незважаючи на всі перепони, мені вдалося досягнути головної мети мого правління і зібрати в Варшаві перший польський Сейм у спокійних умовах. Я вважаю, що після цього моя роль завершилася. Я щасливий, що залишаючись вірним солдатській присязі і своїм переконанням, можу передати в розпорядження Сейму владу, яку до цього часу здійснював в народі” [4.90]. Наскільки вражаючою може виявитися еволюція поглядів людини, яка на порозі незалежності доклала всіх зусиль, щоб добровільно відмовитися від влади, а вісім років потому (в 1926р.) вирішила здійснити державний переворот, щоб захопити її.

Основним завданням однопалатного Сейму було встановлення засад державного устрою Польської Республіки і ухвалення основного закону незалежної держави – Конституції. 20 лютого 1919 року Сейм прийняв ухвалу, яка увійшла в історію як „Мала Конституція”. Її характерною рисою була тимчасовість і неповність, тому що за межами компетенції залишилися питання політичного і суспільно-господарського устрою держави, а також права і свободи громадян.

Наступним кроком у становленні польського політичного режиму було міжнародне визнання держави. Воно відбувалося шляхом встановлення дипломатичних відносин. Особливе значення мало визнання Польської держави країнами-учасниками її поділів: Німеччиною, Австро-Угорщиною та Росією. Дипломатичні відносини з Австрією були встановлені вже 11 листопада 1918 року, з Німеччиною – 21 листопада 1918 року. Радянська Росія 27 листопада 1918 року, керуючись Декларацією прав народів Росії від 16 листопада 1917р., також запропонувала Польщі обмінятися дипломатичними представництвами. Можливо, не зайвим тут буде наголосити на тому, що в серпні 1918 року Уряд РСФРР прийняв за підписом Леніна декрет, яким оголошено про безповоротну відміну всіх договорів і актів, укладених керівництвом колишньої Російської імперії з урядами Прусії і Австрії щодо розділів Польщі і про визнання за польським народом „прав на самостійність і єдність”. Про права інших націй в польській державі ще навіть не йшлося.

Союзні держави, які були учасниками мирної конференції в Парижі (Версаль) визнали Польщу 15 січня 1919 року. Делегації 26 країн учасниць воєнних дій на боці переможної Антанти допустили представників Польщі до участі в засіданнях уже 19 січня 1919р. Офіційно Польща була визнана США – 30 січня 1919р., Францією – 23 лютого 1919р., Великобританією – 25 лютого 1919р., Італією – 27 лютого 1919р. [5.441].

Підписання мирних договорів на Паризькій мирній конференції мало особливе значення для розвитку післявоєнної Європи. Договори отримали спільну назву Версальської системи, вони визначали кордони і принципи відносин між державами на наступний період [6.446].

Версальська система була надзвичайно суперечливою і відстоювала інтереси великих держав – Франції, Великобританії, США, Італії, Японії. Для запобігання конфліктам і залагодження міжнародних відносин Паризька конференція створила міжнародну організацію – Лігу Націй. Для розв’язання складних проблем було утворено Міжнародний Трибунал у Гаазі і низку інших спеціалізованих міжнародних організацій. Усі нововиниклі держави підписали

Малий Версальський договір або Трактат про права національних меншин. Це було викликано фактом значного змішування населення на територіях колишніх імперій, що створювало серйозні труднощі при визначенні кордонів. Отже, питання кордонів новоствореної Польської держави залишалася ще не вирішеним і робота над остаточним їх визначенням тривала кілька років. Вирішальний голос при обговоренні цих питань належав, звичайно, коаліції країн-переможниць. Головні союзні і об'єднані держави – США, Великобританія, Франція, Італія і Японія – утворили керівний орган Паризької мирної конференції – „Раду чотирьох”. З березня 1919р. європейські проблеми вирішувала саме ця Рада (без участі Японії).

На Паризькій мирній конференції розглядалося питання кордонів. Польща була представлена двома делегатами – Р.Дмовським та І.Падеревським. Польський Національний Комітет провів велику підготовчу роботу і подав численні матеріали для аргументації своїх територіальних претензій. У складі польської делегації були географи, історики, економісти, політики, які забезпечували наукову і пропагандистську підтримку польських територіальних претензій. З промовою, яка тривала кілька годин, на конференції виступив Р.Дмовський. Він вимагав включення до складу відродженої Польщі всієї Галичини, Волині, Холмщини, Підляшшя, Надсяння, Верхньої та Середньої Сілезії, Познаньщини, Помор'я, Вармії і Мазур, Литви, переважної частини Білорусі, територій Полісся і Поділля в Україні [7.222].

Питання територій і кордонів між Польщею і Україною гостро стояло ще із часів Центральної Ради. На думку діячів Центральної Ради до автономної України мали відійти землі, де українське населення становило більшість, в тому числі Холмщина і Підляшшя. Падіння Тимчасового уряду в жовтні 1917р. створило для Центральної Ради сприятливу можливість проголосити свої права на Холмщину і Підляшшя та ряд повітів, де проживали українці [8.18].

Центральна Рада не підтримала Жовтневого постанову, тому поступово посилювалось протистояння між Україною і більшовицькою Росією. Дальший розвиток подій змусив Центральну Раду шукати підтримки за кордоном і

покладати надії на переговори, які розпочалися в Бресті. Йдучи на переговори з Німеччиною та її союзниками, український уряд розраховував не тільки поліпшити своє становище, а й спробувати приєднати українські землі, що знаходилися поза межами УНР. Особлива увага зверталася на приєднання Сх.Галичини, Буковини, Холмщини, Підляшшя, Надсяння.

В підготовці документів для компетентної роботи української делегації на Брестській мирній конференції за дорученням голови Центральної Ради Михайла Грушевського, брали участь холмщани Олександр Василенко, Антон Павлюк, Тимофій Олексіук [9.163]. 13 січня 1918р. на переговорах у Бресті країни Четвертого блоку визнали Україну незалежною державою, надавши їй право самостійно вступати в міжнародні відносини. Тепер важливою проблемою, що стояла перед українською делегацією, стало питання кордонів. Українська делегація пропонувала об'єднати всі українські землі в складі УНР. Австро-Угорщина заявила, що визнає незалежність України тільки за умови визнання нею старих кордонів між Австро-Угорщиною та Росією. Але напружена внутрішньополітична ситуація в країнах Четвертого блоку, загроза голодних бунтів, воєнного розгрому змусила їх поспішати з укладенням миру і Австро-Угорщина згодилася на поступку Холмщини і Підляшшя Україні [10.315]. 9 лютого 1918р. між УНР, Німеччиною, Австро-Угорщиною, Болгарією, Туреччиною був підписаний Брестський договір. Згідно угоди кордони України мали проходити з Австро-Угорщиною по старому кордону Російської імперії. З нововідродженою Польщею – по лінії Тарноград-Білгорай-Щербешин-Красностав-Мельник-Високо-Литовськ-Кам'янець-Литовськ-Пружани-Вигівське озеро [11.2].

Українське населення та інтелігенція краю були переконані, що рішення Брестського мирного договору відповідало нормам міжнародного права, бо його уклали уряди визнаних у світі держав. Але згодом країни Антанти, які недавно визнали УНР, стали на бік Польщі, зневаживши історично справедливі здобутки українців Холмщини і Підляшшя. Польське суспільство, політичні та наукові кола цієї держави не визнали рішень Брестської мирної угоди.

Підтримані рядом європейських держав і більшовицькою Росією територіальні претензії Польщі безперечно відповідали прагненням польського народу, але ущемлювали споконвічні інтереси українців Холмщини і Підляшшя [12.22].

Польські політичні кола виступили проти зазначеної лінії західного кордону України. Вони домагалися, щоб польсько-український кордон був встановлений по р.Буг, тобто, щоб Холмщина і Підляшшя залишилась за Польщею. Крім того деякі польські політичні сили заявляли претензії на Волинь і Поділля. Під їх тиском 4 березня 1918р. був підписаний окремий протокол, в якому вказувалося, що „передбачена у другім уступі договірної постанови комісія не зв’язана класти граничну лінію через місцевості Білгорай-Шербешин-Красностав-Пугачів-Радин-Межиріччя-Сарнаки, лише має право на підставі цього мирного договору поправити границю, що виходить з етнографічних відносин і бажань населення також на схід від лінії Білгорай-Шербешин-Красностав-Пугачів-Радин-Межиріччя-Сарнаки. Згадана мішана комісія утвориться із заступників сторін, що заключають договір” [13.19]. Таким чином, приєднання Підляшшя і Холмщини до України ставилося під запитання.

Протягом 1918р. польські політичні кола приклали максимум зусиль, щоб відновити Польщу з максимальними територіальними володіннями. Особливо ускладнилася ситуація із землями Холмщини і Підляшшя з початком україно-польської війни, приводом до якої було проголошення 13 листопада 1918р. Західно-Української Народної Республіки (ЗУНР). На результати цієї війни вирішальним чином вплинула конфігурація національних територій (тобто належність більшої частини українських і польських земель Російській імперії, а меншої – Австро-Угорщині), а також ставлення до питання про надання їм державного суверенітету з боку країн, що виявилися переможцями у світовій війні. Принагідно слід зауважити, що Антанта була налаштована вороже щодо української державності в будь-якій формі, тому що мала зобов’язання перед своїм союзником у минулій війні – Росією. За цих умов проголошена 22 січня 1919р. злука УНР і ЗУНР залишалася тільки декларацією добрих намірів.

Галицькі українці зазнали поразки в цій війні, тому що не могли протистояти об'єднаному і підсиленому Францією військовому потенціалу всієї Польщі.

Уряд Ю.Пілсудського всередині липня 1919р. остаточно розгромив військові сили ЗУНР, завершивши цим україно-польську війну. Після поразки ЗУНР у липні 1919р. 40-тисячна Українська Галицька Армія перейшла Збруч і увійшла в підпорядкування до С.Петлюри. Війська, які він очолював, воювали одночасно з червоноармійцями і з білогвардійцями. Директорія УНР контролювала на той час лише невеличку частину земель на північному заході України. На основній її території точилася громадянська війна між червоноармійцями і білогвардійцями.

Чергові поразки на фронті восени 1919р. змусили С.Петлюру з рештками своїх військ перейти за р.Збруч на контрольовану Польщею територію. Саме в такій ситуації визрів союз С.Петлюри з Ю.Пілсудським, який і досі викликає цілу низку запитань. Очікуючи неминучого удару з боку Росії, Ю.Пілсудський прагнув заручитися підтримкою С.Петлюри. У ніч на 22 квітня 1920р. міністр закордонних справ України А.Лівицький і Польщі Я.Домбський підписали україно-польську політичну угоду з дев'яти пунктів. Польща визнала незалежність УНР. Кордони між обома державами проходили по лінії від ріки Дністер повз ріку Збруч, потім по колишньому кордону між Австро-Угорщиною і Росією до Вижгрудки, звідти на північ по Кременецьких горах, потім по лінії, яка проходить на схід від Здолбунова повз східну адміністративну межу колишньої Мінської губернії до перетину її з рікою Прип'ять і далі по Прип'яті до її гирла [14.656]. Тобто до Польщі мали відійти українські землі, які раніше належали Австро-Угорщині. Петлюра визнавав питання „Східної Галичини внутрішньою справою польської держави”. Обидві сторони зобов'язалися не укладати міжнародних угод спрямованих проти УНР або Польщі [15.20].

Вийшовши переможцями у війні 1918-1919рр., поляки ставилися до місцевих українців як до переможених. Радикальність цих поглядів найбільше відчували українці Холмщини і Підляшшя. Більша частина польського

суспільства дивилася на них, як на окрему зросійщену групу, етнічно не пов'язану з українською нацією. Така думка побутує і сьогодні серед частини польської еліти, в тому числі й польських істориків. Вони безпідставно твердять, що українці Холмщини і Підляшшя добровільно прийняли етнічну назву „руські”, а польське суспільство лише автоматично сприйняло цю назву [16.35].

25 квітня 1920р. під командуванням Ю.Пілсудського польські війська розпочали наступ, названий тоді у Польщі „київським походом”. Через 262 роки після Гадяцьких угод Ю.Пілсудський розпочав новий період співробітництва Польщі з Україною шляхом союзу двох незалежних держав. Використовуючи революційний хаос, Ю.Пілсудський намагався визволити Україну з-під російської окупації, що тривала кілька століть, створити вільну Україну-союзницю Польщі. Він спирався тільки на власне переконання, що без вільної України не може довго існувати незалежна Польща. Отже, Польща передусім прагнула створити між собою та Росією східноукраїнську буферну державу [17.327].

В жовтні 1920р. завершилась і польсько-радянська війна. 18 березня 1921р., в Ризі було підписано мирний договір між Польщею і трьома радянськими республіками – Росією, Україною та Білорусією. Всі територіальні вимоги Польщі були задоволені: за нею залишилися західнобілоруські землі по річках Двіна і Березина та українські по річках Збруч і Дністер. Польща визнала радянські республіки Україну та Білорусь (ст.2 договору). Обидві сторони зобов'язувалися гарантувати повну пошану державного суверенітету іншої сторони й утримуватися від усякого втручання у внутрішні справи, створити належні умови для вільного розвитку національних меншин (ст.5 договору). Росія зобов'язувалася сплатити Польщі 30 млн. карбованців за її участь у господарському житті царської Росії і повернути культурні цінності, вивезені з польських земель [18.33].

Таким чином, Ризький мирний договір для Польщі був вигідний. Він означав збереження її незалежності, піднесення гідності нації, закріпив за нею

великі території з непольським населенням в тому числі Холмщину і Підляшшя. Разом з тим, Ризький договір став підставою для клопотання Польщі перед міжнародними організаціями щодо визнання прав Польщі на Холмщину, Підляшшя, Сянщину, Східну Галичину і Волинь – стародавні українські землі, що входили ще до складу Галицько-Волинського князівства. Безсумнівно, Ризький мирний договір був великою поразкою для української дипломатії і узаконив привласнення її територій Польщею проти волі українського народу.

Східні і північні кордони Польщі були визнані Англією, Францією, Італією і Японією, про що було оголошено польським урядом 12 квітня 1923р.

Внаслідок стабілізації кордонів у 1922-1923рр. територія Польської Республіки становила 388,6 тис.кв.км (52% території Першої Речі Посполитої). Польща відродилася на основі входження до її складу трьох колишніх окупаційних територій: російської – 260тис.кв.км., австрійської – 80тис.кв.км. і пруської – 48,6тис.кв.км. Зона, яка повернулася в оновлену Польщу з-під російської влади, існувала у двох суттєво різних частинах:

- Конгресувка, створена Віденським конгресом 1815 року, як політичний додаток до Царської імперії з певним ступенем адміністративної автономії, яка обмежувалася впродовж дев'ятнадцятого століття, зі сталою польською людністю;

- Креси (окраїна), або східне прикордоння, яке після поділу Польщі було адміністративно визначене, як інтегрована частина Росії (до кресів входили Холмщина і Підляшшя), і де польський етнічний елемент складався з порівняно тонкої верхньої „шкоринки аристократії” та дрібномаєтного дворянства, який здійснював економічне і культурне „керівництво” соціально й етнічно „недозрілим” українським та білоруським селянством [19.45].

Така характеристика українства цих територій є суперечлива і вимагає детального і різностороннього аналізу, але це питання наступних досліджень.

Народжена в такий спосіб II Річ Посполита виявилась крихким і складним державним утворенням Центрально-Східної Європи. Половину її території

займали землі, де проживало непольське населення (як було вказано вище число поляків на Холмщині і Підляшші досягало лише 30 відсотків), яке не вважало новонароджену державу своєю. Це викликало з їхнього боку ставлення до Польщі як до окупанта і не сприяло державній стабільності. Політичний лад II Речі Посполитої, пройшовши певну еволюцію, був типовим для тогочасних європейських держав. У Польщі була республіка, вибори до Сейму і Сенату засвідчили демократичне спрямування державно-політичного розвитку Польщі, але зовсім не демократичним було реальне вирішення національного питання.

Однак на відміну від Галичини, де українська спільнота не сприйняла польську владу, українці Холмщини і Підляшшя, стомлені поневірянням по просторах Російської імперії, повернувшись на рідні землі, лояльно поставитись до польської влади і вирішили жити в нових умовах. Вони зуміли організуватися, налагодити своє етнічне буття, і показати яскравий приклад громадянської єдності, прагнення відстояти свої національні і соціальні інтереси.

24.2. Участь українців Холмщини і Підляшшя у виборах 1922 року в Польщі. Холмщина і Підляшшя - це території, які опинились в складі новоствореної Польщі в 1918-1939рр., і де проживала значна частина українців. Політичні події на цих землях постійно знекровлювали місцевий український народ: Перша світова війна, примусове виселення 1915 року, революційні роки, реєміграція, утиски зі сторони польської влади, еміграція 1939 року, Друга світова війна, примусове виселення третє, а ще й операція “Вісла”. Але історія беззаперечно доводить, що ця земля і її корінний український народ наділені великою зовнішньою енергією, періодично відроджувались і постійно відтворювались. При найменшій політичній відлизі народ повертав втрачені позиції і з’являв світові нову, яскраву плеяду своїх достойних людей.

Наше дослідження має за мету висвітлити діяльність національної української еліти на Холмщині і Підляшші в 20-роках XX ст. Саме вони лідери українського суспільства продемонстрували польській владі і

польському загалу приклад згуртованості і усвідомленого бажання відстоювати свої права.

Найбільш достойними з них були: Семен Любарський, Йосип Скрипа, Антон і Павло Васильчуки, Сергій Хруцький, Яків Войтюк, Степан Маківка, Василь Дмитріюк, Іван Пастернак, Микола Ваврисевич і ін.

Українці Холмщини і Підляшшя на початку 20-х рр. знаходилися у тяжкому матеріальному і моральному становищі, але користуючись тими можливостями, які давала їм ліберальна конституція 1921 р., вони зуміли організуватися, активізувати діяльність інтелігенції і народу, щоб прийняти участь у виборах до польського Сейму і Сенату 1922 року. Закони в Польщі ухвалювали Сейм і Сенат, тому напередодні виборів, в 1922 році серед української меншості розгорнулася велика агітаційна робота за висунення "...нашого представника в Сейм і Сенат. Нехай буде і наш представник в польському Сеймі і Сенаті, щоб боронити нашу народну волю" [1. С.2]. Так писала українська газета „Наше життя”, що видавалася і поширювалася на Холмщині і Підляшші.

Вибори на територіях, де проживали українці, і які раніше належали російському „забору”, у формально-правовому значенні були не досить важливими, але для українського народу, для здобуття свого представника в Польському Сеймі, мали дуже вагоме значення. Позитивом було також те, що на відміну від Державної царської думи, де не було жодного представника українського народу, ці вибори (1922 р.) в Польщі, давали можливість українцям потрапити до Польського уряду, щоб захищати свої інтереси. Але крім практичних міркувань існували міркування іншого плану; вибори на Волині, Холмщині і Підляшші, на тих просторах, про етнографічний склад яких у Європі, або ніхто не знав, або „виробили собі поняття мильне”, вибори могли бути свого роду плебісцитом, яким місцевий український народ міг показати свою чисельну і потенціальну силу в тодішній Польщі [2. С.196].

Українці були найбільш чисельною національною меншістю в складі II Речі Посполитої, але поряд проживали білоруси, євреї, німці, і інші народи

[3]. Логіка вказувала на те, що слід об'єднатися всім національним меншостям для активізації своїх сил у передвиборчій боротьбі. Таким єдиним виходом було створення Блоку національних меншин.

Річ у тім, що виборча система, яку затвердив польський Сейм, була складена так, що під виглядом загальних і рівних прав всіх, давала польській людині певні привілеї і велику перевагу. Українська газета „Наше життя” вказуючи на обмеження участі меншин у виборах 1922 р. у Польщі писала: „...ухвалено таку ординацію, котра мала своїм завданням пропустити до Сейму і Сенату маленький процент непольських послів.

Це зроблено ось як. Перш за все „на кресах”(так називалась південно-східна територія Польщі, де проживала більшість українського народу) побільшили вони (польська влада) множник, себто один посол припадає там на 94 тис. населення, а в чисто польських округах на 60 тис. населення [4 С.36]”.

Крім того, території, де проживало непольське населення, були поділені на виборчі округи так, що обов'язково до них були прилучені чисто польські території. Саме так було поділено Холмщину і Підляшшя. За такою системою українці не могли б вибрати там своїх кандидатів. І ще умови, за якими можна було здобути мандат з так званих „листів паньстових”, для українського населення були нереальними.[4. с.3]

По виборчих округах цілої Польщі обиралося 372 депутати, а 72 депутати обиралися з „паньстових листів” партій, тобто по закінченні виборів в округах робиться підрахунок, скільки мандатів одержала кожна партія, а потім ці 72 мандати „паньстових листів” діляться між тими партіями пропорційно числу одержаних мандатів в округах: але право брати участь в поділі „паньстових листів” мали тільки ті партії, які провели своїх кандидатів не менше ніж в 6 округах [5. С.97]. Така ухвала не давала можливості використати „листи паньстові” українцям, бо округів з чисто українським населенням було 3, а треба 6.

Отже, всі ці факти говорять про те, що в Польщі заздалегідь були продумані умови обмеження участі українців у виборах, і не лише українців, а й інших національних меншин.

Щоб цьому запобігти, і щоб хоч трохи зменшити несправедливість стосовно національних меншостей, було вирішено на час виборів організувати свій блок. Блок цей не торкався внутрішнього життя кожної нації, її політичних поглядів, а був чисто механічним зв'язком для проведення виборів, для одержання більшої кількості мандатів. Кожна національна група, що входила до блоку, була цілком самостійною одиницею, виставляла своїх кандидатів, пропагувала їх програми.

Спочатку цей блок українці створили з білорусами, пізніше до україно-білоруського блоку приєдналися ті росіяни, які лояльно ставилися до розвитку українського національного життя в Польщі. Тому спочатку утворився „слов'янський блок”, а після того як до “слов'янського блоку” приєдналися євреї і німці він почав називатися Блоком національних меншостей [6. С.142].

Українська інтелігенція, яка об'єднувалася в невеликі організації, включилася в передвиборчу боротьбу, вбачаючи у Сеймі єдиний шлях для вирішення українських проблем. Тому 18 квітня 1922 року в Холмі відбулися збори 65 представників українського народу Люблінського воєводства. На ці збори було запрошено 41 гість, серед яких був майбутній депутат Сенату Марек Луцкевич, представники Української Соціал-Демократичної Партії, польського народного об'єднання „Визволення”, польської соціалістичної партії, та інші.

Серед виступів і дискусій, що розгорнулися на з'їзді, особливо фігурували питання щодо несправедливого поділу територій на округи; і роботу, яку слід провести, щоб український народ активно включився у вибори. На з'їзді був обраний виборчий комітет у складі 11 осіб: А.Васильчука, П. Васильчука, С. Камовка, Й. Войтюка, С.Любарського, І. Скрипи, Д. Федонюка, І. Пастернака, П. Шутавського, І. Новосада, І. Бодняка [7. С.21]. Новостворений комітет об'єднався з виборчим комітетом, що

організувався в Луцьку, в результаті об'єднання утворився Центральний Виборчий комітет, який пізніше увійшов до Блоку національних меншостей. Перша організаційна нарада Блоку національних меншостей відбулася 17 серпня 1922 р. у Варшаві. Головним організатором такого зібрання був єврейський посол Ісаак Грюнбаум [7. С.23]. Український народ був представлений Павлом Васильчуком з Холмщини і Михайлом Черкавським з Волині.

Нарада в Варшаві прийняла декларацію, в якій повідомлялося, що з метою „виправлення тої несправедливості, яка існувала в Речі Посполитій, щодо участі національних меншин у виборах, представники білоруські, німецькі, російські, українські і єврейські від імені своїх народів організовують Об'єднаний Виборчий Комітет національних меншин”[8. С.29].

Українська програма Блоку національних меншостей передбачала:

- 1) боротьбу за рівні права всіх народів, що проживали у Речі Посполитій;
- 2) не впровадження примусової католизації і колонізації;
- 3) "щоб земля на всьому просторі Волині, Полісся, Підляшшя і Холмщини, де проживає український народ, належала працювиту українському народу" [9.С. 4];
- 4) боротьба за право українцям закладати свої банки, кооперативи, отримувати державну допомогу на відбудову знищених війною господарств;
- 5) питання про відкриття українських шкіл;
- 6) боротьба за повернення українцям забраних православних церков;
- 7) питання про вільний доступ українців до державних посад;
- 8) про право вільного вжитку української мови у всіх державних і місцевих органах влади, де проживає український народ;
- 9) про зменшення податків ;
- 10) гарантії свободи слова, зібрань і організацій.

Метою програми було досягнення порозуміння не лише між представниками різних національностей, але також між різними класами і верствами в межах кожної національності.

Центральний Виборчий Комітет Холмщини, Підляшшя, Волині і Полісся на підтримку основних постанов і ухвал Блоку видав 17 вересня 1922 року відозву до всього українського народу: [9.С.9]

"Надходить велика пора виборів до Сейму і Сенату. Перед цілим народом встає одна задача: кого вибрати? Для рішення таких задач треба організуватися. Закладайте по селах комітети! Вибирайте до них найлучших людей. А вибрані посли до Сейму і Сенату повинні домагатись ось чого:

- 1) земля для працюючого люду, не насланого, а тутешнього, що від віків край наш заселяють;
- 2) скасування всіх колоніальних законів;
- 3) воля віри;
- 4) рідна школа на кошти держави і найширші права приватного шкільництва;
- 5) повні права нашої рідної української мови в усіх державних і громадських установах;
- 6) повні права нашої віри православної і оддана назад наших церков, забраних від нас і замиканих;
- 7) зменшення податків для збіднілого населення;
- 8) для робітників 8-ми годинний робочий день, державне забезпечення на випадок хвороби, старості, інвалідності, безробіття;
- 9) свобода слова, зібрань, організацій, друку;
- 10) рівні права для всіх громадян держави, "на землю і волю". Нехай не пропаде ані один голос.

Вони, наші вибрані посли, будуть нашими представниками і оборонцями. Вони за свої вчинки будуть і оповідати перед народним судом. Хто має 21 рік має право голосування до Сейму.

До сенату мають право голосувати всі, хто скінчив 30 літ.

Вибори до Сейму 5 листопада. Вибори до Сенату 12 листопада.

Правда на нашій стороні.

Центральний український Виборчий комітет

Холмщини, Підляшшя, Волині і Полісся

Голова Степан Маківка

Заступники Антон Васильчук, Йосип Скрипа

Секретарі Яків Войтюк, Пилип Кандиба" [10. С.1].

Українська преса, яка виходила в той час і знаходилася під впливом Блоку національних меншостей, активно проводила передвиборчу агітацію, друкувала статті, що знайомили виборців з кандидатами та їх передвиборчими програмами.

Українська тижнева газета "Наше життя", що друкувалась у м. Холмі, у вересні 1922 р., розгорнула передвиборчу агітацію. Кожен номер газети мав свою передвиборчу відозву: "Українська інтелігенція, селяни і робітники, боронім своїх прав! Тільки наші послы до сейму Вас оборонять, тому хай не пропаде а ні один наш голос! Всі готуйтеся до виборів " - це відозва в газеті за 5 вересня 1922 р. [11.С.1]. Відозви мали також роз'яснювальний характер, наприклад: "Обов'язком кожного українця є переглянути в обводовій комісії списки виборців і довідатись уміщено в них його і сусідів, щоби ні один голос не пропав, бо вибирати до Сейму і Сенату матимуть право тільки ті, що вміщені в списках" [12.С.3].

Газета "Наше Життя", що вийшла 29 жовтня 1922 р. надрукувала перелік організацій і списків, за кого українці не повинні голосувати. Серед них були польська партія "Пяст", що виставила своїх кандидатів під списком №1. Під №2 був список польських соціалістів. Група "Визволення" балотувалася по списку №3. Польські комуністи мали список №5. Список №6 – це список "Народних рад". Список № 8 – це Християнський Союз Народної Єдності. Список №10 – це список "Демократичної унії Паньствової", список №12 це "Польський Центр". Список №24 - це список "Дробних Влосочян".

Далі йшов заклик голосувати за список №16. "По цьому списку йдуть українські кандидати всіх українських партій. Він забезпечував селянам землю і волю, школу і церкву. По цьому списку йдуть вибранці українського народу. Ні

одна польська партія вам нічого не дала в попередньому Сеймі і що тільки свій свого буде чесно боронити". Далі йшов список українських кандидатів.

Блок національних меншин, що виставив свій список під №16 вийшов переможцем на всьому просторі українських територій крім Галичини, яка бойкотувала вибори 1922 р. На Волині блок зібрав 16 мандатів, з яких українцям дісталось 12 мандатів; на Холмщині українці здобули 4 мандати, на Поліссі 2 мандати—це по виборах до Сейму. До Сенату Блок національних меншин здобув 5 мандатів на Волині, з яких 4 взяли українці, на Поліссі до Сенату пройшов один українець. Крім того, перемога блоку давала можливість українцям узяти з „паньство́вих листів” для себе 2 мандати до Сейму і 1 мандат до Сенату. Таким чином українське представництво до Сейму складалося з 20 осіб, а до Сенату з 6 осіб, разом 26 осіб [13. С.1].

Результати виборів 1922 року на території Холмщини і Підляшшя були такі, на які навіть не можна було сподіватися в умовах польської дійсності. У виборчому окрузі Біла-Підляска, Радинь, Конstantинів, Влодава вибрано українця Степана Маківку, за нього проголосувало 22.947 виборців. В окрузі Холм, Люблін, Любартів обрано українця Павла Васильчука, за якого подано 28.738 голосів. В окрузі Замость, Білгорай, Томашів—обрано українця Йосипа Скрипу 28.461 голосом. В окрузі Красностав—Грубешів обрано українця Семена Любарського—за нього проголосувало 25.566 виборців. З „державних листів” обрано українців Антона Васильчука і Якова Войтюка. Крім цих 6 послів, вибраних з Холмщини і Підляшшя, посол з Полісся, доктор Василь Дмитріюк походив з Підляшшя(проживав тоді у Бресті) і Іван Пастернак, що постійно проживав на Підляшші[16.С.10].

Такий успіх Блоку національних меншин пояснюється рядом умов. По-перше: структура Блоку давала можливість різним національностям організовувати свою діяльність по-своєму; по-друге: програма Блоку враховувала найбільш актуальні і принципові потреби кожної нації; по-третє: політика державної влади, а також практика адміністративної і поліцейської влади, щодо непольських народів, не задовольняла їх потреб, щодо власної

організації. Крім того брак сильної політичної партії, чи якоїсь іншої авторитетної організації, яка могла б організувати народ під своїми гаслами, дав можливість Блоку національних меншин здобути такий вплив і успіх на виборах 1922 року.

Саме дякуючи представникам української еліти, на землях Холмщини і Підляшшя в 20-30-х рр. розгорталися події, які яскраво свідчать про самоорганізацію українства, про утвердження національних ідей і діянь, не дивлячись на те, що народ був змушений жити у польській державі в колоніальному статусі “молодшого брата”.

24.3. Ідеологічні концепції польських політичних сил щодо українського питання та земель Холмщини і Підляшшя.

Становлення Української незалежної держави потребує налагодження тісної співпраці із країнами-сусідами. Пріоритетне значення при цьому надається взаємовідносинам із державами, історична доля яких упродовж віків була пов'язана з Україною. Насамперед це стосується україно-польських відносин. Відомо, наскільки вони були неоднозначними.

Наше дослідження побудоване на основі аналізу різноманітних історичних джерел про становище української спільноти в Другій Речі Посполитій, використані архівні матеріали, наукові доробки українських і польських авторів. Завдання дослідження полягало в тому, щоб в загальних рисах змалювати найважливіші концепції польських політичних сил, щодо вирішення українського питання в Польщі. Одночасно висвітлити ставлення польських політичних сил, до земель Холмщини і Підляшшя і української спільноти, що проживала тут.

Національне питання належало до головних проблем в історії міжвоєнної Польщі. Адже непольський елемент становив вагомую частку населення Польської держави. За офіційними даними всепольського перепису 1921р., національні меншини становили 30,7% від 27,2млн. всього населення Польщі. Серед них українці було 14,3%, євреїв – 7,8% , білорусів – 3,9%, німцві – 3,9% [1.10]. Проте через низку причин, серед яких слід виділити бойкот більшістю

українського населення західноукраїнських земель перепису 1921р. та маніпуляції влади щодо штучного завищення проценту поляків у Люблінському, Львівському та інших воєводствах, матеріали перепису не дають уявлення про дійсну кількість непольського населення в Польщі. Більш достовірні дані містить перепис 1931р., згідно з результатами якого на території Польської держави проживало: українців – 15,3%, євреїв – 8,6%, білорусів – 4,3%, німців – 2,6% [2.374].

Проблема національних меншин була тісно пов'язана з вибором форми державного устрою, що змушувало головні польські політичні угруповання (ендеків, християнських демократів, людовців, соціалістів, консерваторів) окреслити шляхи вирішення національного питання.

Серед факторів, що визначили територіальну форму Польщі, необхідно згадати про дві протилежні ідеологічні концепції: федеративну та інкорпоративну. Ці дві протилежні концепції сформувались в польській політичній думці ще задовго до здобуття незалежності. Це було і два шляхи розв'язання найсерйознішої проблеми в Польщі – української. Вона була зумовлена найбільшою чисельністю української національної меншини в польській державі. Обидві концепції обґрунтували польські претензії на західно-українські землі і відрізнялися між собою лише засобами досягнення мети. Юзеф Пілсудський – політичний лідер Польської держави міжвоєнного періоду був прихильником федеративної концепції, що спиралася на ідею Ягеллонів і окреслювала державу в кордонах до 1772р. Він хотів з України, Білорусії, Литви і Польщі створити федерацію держав на противагу Радянській Росії, тому що саме в Росії він вбачав головну загрозу існування Польщі. Ще в 1903р. Ю.Пілсудський стверджував: „На землях Литви і Русі (тобто України) після перемоги з'являться дві чи три окремі незалежні республіки, які можуть поєднатися в якийсь більш-менш міцний федеративний союз”. Створення „союзу”, „федерації” чи „альянсу” з сусідніми державами, передусім з тими, що виникли на руїнах царської Росії, бачилось йому, як найбільш дієвий інструмент такої міжнародної політики Польщі.

Суть розробленої пілсудчиками федералістичної концепції полягала в тому, що вирішення національної проблеми в Східній Європі спрямовуватиметься у вигідне для Польщі русло політики. Умовою реалізації засад цієї концепції була ліквідація сепаратистських тенденцій національних меншин, їх згуртування та об'єднання в Польській державі [3.22].

Політичні сили, що співпрацювали з Ю.Пілсудським, тісно пов'язували вирішення національного питання у міжвоєнній Польщі з міжнародним становищем і розташуванням сил в Центрально-Східній Європі.

Головною метою політичної програми федералістів мала стати незалежна Україна, тому вони були схильні підтримувати сепаратистські тенденції України від Росії, та мирне вирішення взаємних протиріч між обома державами [4.24].

Не визнаючи ЗУНР і ратуючи за входження Східної Галичини, до складу Польської держави, не говорячи про землі Холмщини і Підляшшя, вони погоджувалися з думкою про компромісне розмежування цієї території.

Результати польсько-радянської війни і підписання в 1921 році Ризького мирного договору засвідчили поразку східної політики пілсудчиків, однак вони не відмовилися від своїх ідей і планів на майбутнє.

З 1921 року національна політика Польщі мала бути спрямована на інтеграцію східних земель з польською державою. Водночас федералісти констатували, що перешкодою на шляху інтеграції східних кресів у Польщі є національні рухи меншин, котрі їх заселяють. Один з творців федералістичної концепції Тадеуш Голувко (1899-1933) писав, що джерелом сепаратистських тенденцій слов'янських меншин є відсутність гнучкої державної політики в національному питанні. Він пропонував проводити таку політику, завдяки якій національні меншини „вважали би відокремлення від Польської держави своєю поразкою...”, щоб вони „полюбили Польщу, дали їй мільйони вірних, жертвних і патріотичних громадян, уряд повинен забезпечити „певні свободи і можливості для національного розвитку усім меншинам у такій формі, аби ті свободи не послаблювали, а навпаки, зміцнювали Польську державу” [5.20].

Тадеуш Голувко виступав і проти війни Польщі із Західноукраїнською Народною Республікою, в якій бачив намагання поляків повернути свої маєтки. На його думку, Польща значно б виграла, якби Україна була незалежною державою „Україна тоді б шукала союзу з Польщею”, а не з Росією” [5.29].

Прихильником поміркованого федералізму був також громадський діяч Болеслав Лімановський, що вбачав майбутнє в розробці ідеї федерації народів: „вільних з вільними”, „рівних з рівними”. „Поляки, українці, білоруси, литовці вільним і загальним голосуванням визначаться, чи жити їм у федеративній державі, чи відокремитись кордоном” [5.28].

Частина польських консерваторів, що стояли на позиціях федералізму пов'язувала відродження середньовічної Ягеллонської федерації поляків, литовців, українців, білорусів із запровадженням автономного статусу для етнічно непольських земель. Міжнаціональні взаємовідносини передбачалося формувати на засадах патріотизму, згідно з яким захист інтересів польської нації вимагав співпраці з іншими народами на етичних засадах [6.14]. Ідея солідаризму польського та непольського населення у одній державі передбачала право меншин на культурну автономію з широким самоврядуванням, проте за умови лояльності до держави та відмови від сепаратистських ідей.

В 1921 році в польській пресі з'явилася політико-публіцистична стаття С.Мацкевича присвячена реалізації положень Конституції 1921р. про земське самоврядування. Автор розглядав самоврядування як ключ до вирішення національного питання у Польщі і пропонував втілити засади толерантності стосовно не поляків через міжнаціональну співпрацю у самоврядних структурах для „заспокоєння прагнень непольських національних груп” [7.5].

До поміркованого федералізму можна віднести і соціалістичну течію, представники якої намагалися вивільнити з-під царського ярма всі пригноблені самодержавством народи. „Найбільш відчутним засобом послаблення царизму буде відокремлення від російської держави інших народів”. До соціалістів

деякий час примикав і Ю.Пілсудський, який у свій час створив організацію ППС (Польська Партія Соціалістична) у Вільно [7.30].

Друга форма державного устрою, інкорпоративна, тобто концепція приєднання, була представлена партією національної демократії (створеною в Польщі в 1897р., очолюваною Р.Дмовським). Основна їх ідея полягала в колонізації всіх національних меншин, а також у протидії національним прагненням інших народів. Виходячи з концепції пріоритету загальнонаціональних інтересів над „дрібними” інтересами національних меншин, роль суверена має відігравати польський народ – виключний власник засобів виробництва в країні і єдиний нащадок і спадкоємець культурних надбань, який має переваги над непольськими народами „нижчого сорту”. Р.Дмовський говорив, що „... коли мова йде про міцну державу, то не можна говорити про федерацію. Федерація – це слабкість, а не сила, тим більше, коли немає з ким створювати федерацію” [8.91]. Прихильники цієї концепції прагнули приєднати до складу Польщі, крім уже наявних земель, східні землі з Вільнюсом і Львовом, Гродненську і більшу частину Мінської губернії, а також Волині і Поділля. Концепція приєднання мала загарбницький характер. Сьогодні подібний підхід до розгляду національного питання ми називаємо відстоюванням інтересів пріоритетності титульної нації.

Про сутність української політики ендеків свідчать промова Р.Дмовського, виголошена 29 січня 1919 року в Парижі на засіданні Найвищої Ради Антанти [9.518], в якій йшла мова про відсталість українців і їх нездатність створити власну державу. І Нота Польського Національного Комітету від 28 лютого 1919 року, що була подана в Комісію з польських питань під головуванням Ю.Камбона, де вказувалося що „серед українців мало інтелігенції, 91% населення селяни, або сільськогосподарські робітники [10.109].

Лідери ендеків доводили, що український національний рух слабкий, він тримається лише на ненависті до Польщі, та прагненні відокремитися. На практиці партія національних демократів виступала проти будь-яких проектів автономії, чи інших заходів, які б сприяли національному розвитку народів.

Події 1918-1921 рр. провал федералістичних планів Ю.Пілсудського, підписання Ризького мирного договору у березні 1921 р. фактично означало перемогу програми Національної Демократії, щодо територій Польщі. Для її лідерів, це стало поштовхом до втілення в життя своїх концепцій національної політики „щоб креси і наші міста не тільки за належністю, але і за національним духом були польськими” [11.45].

Маючи на меті побудувати державу лише для польської нації, ендеки боролися з усім, що суперечило їх планам. Цій меті було підпорядковано завдання повної полонізації Холмщини, Підляшшя, Волині і Східної Галичини. На практиці вони виходили з того, що єдиною державною мовою може бути тільки польська, а державним закладом тільки польськомовний. Українські культурно-освітні і громадські установи могли створюватись лише власними силами і коштами. Рівність перед законом усіх жителів держави, проголошена в конституції, стосувалася лише лояльних до держави громадян. Шляхом зміни національної структури та впливу польської культури планувалося досягти повної асиміляції українців цих земель.

Обґрунтовуючи необхідність асиміляції слов'янських народів один з лідерів національних демократів, С. Грабський стверджував, що Польща повинна стати національною державою, оскільки з федеративним устроєм вона проіснує не більше кількох десятирок років [12.9].

Польське суспільство, у свідомості якого осіла пропагована націоналістичними партіями ідея національної нетерпимості, відкидало принципи національної толерантності і знову це стосувалося української меншини Холмщини і Підляшшя найперше.

Загалом у тактиці польських політичних сил спостерігалися деякі відмінності. Упродовж 1918-1926рр. політична еліта Польщі заперечувала наявність національної проблеми. До цього їх спонукала політична необхідність надати польській експансії на українські землі легітимного характеру. Представники польського політикуму лише погодилися визнати існування розходжень між пропозиціями влади та вимогами національних

меншин, значною мірою обумовлених історією їх стосунків з поляками у минулому.

Політичні сили Польщі українське питання завжди розглядалися в контексті проблеми „східних кресів” (пограниччя), разом з литовським і білоруським.

Виняткову роль в обґрунтуванні територіальних претензій Польщі на західноукраїнські землі відіграв міф „східних кресів”, культ якого підтримувався державою у свідомості польського населення упродовж міжвоєнного двадцятиліття, про це вже згадувалося. Термін „креси” певний час функціонував у діловодстві. Згідно з виборчим законом від 28 листопада 1918р., під „кресами” до 1921р. розуміли південно-східні території Польської держави, що включали також західноукраїнські землі. Формально термін використовувався для засвідчення політико-правової відрубності цих територій [13.416].

Погляди місцевих кресових землевласників на питання приналежності своїх південно-східних територій перебували в залежності від змінної політичної ситуації. Відмінні концепції відносно цього регіону висувалися і до і після включення цих земель до Польської держави та перебували у тісній залежності від політики польських властей. З іншої сторони, польські політики користувалися умовною шкалою лояльності згідно з якою українці та інші національні меншини (зокрема білоруси) розглядалися як носії загрози цілісності держави [14.35]. Створений у грудні 1918р. Союз поляків з кресів, який мав вагомий вплив на „кресових” територіях, з допомогою преси розгорнув кампанію про одвічну приналежність Холмщини і Підляшшя, і інших південно-східних територій до Польщі [15.87].

Головним завданням польської влади в першій половині 20-х років була політика „злиття кресів з Польщею”. Її вихідним пунктом було трактування українців цих земель, Холмщини і Підляшшя в тому числі на рівні етнографічної селянської маси, яка не володіє власним культурним надбанням

та позбавлена національних прагнень, а отже не потребує захисту мовних, освітніх та інших прав.

Але насправді українська спільнота Холмщини і Підляшшя мала власні національні інтереси надбання і прагнення. Події 20-х років в міжвоєнній Польщі це довели. Місцеві українці показали свою активність перед і під час виборів до польського Сейму і Сенату в 1922р., вони випускали українську пресу впродовж 20-30-х років, вони організували діяльність культурно-освітніх товариств в тому числі „Рідної хати”, вони створили справжній український кооперативний рух. Така активність лякала польську владу і тому її політика зводилась до посиленої асиміляції українців.

Як уже зазначалося оптимальним способом розв'язання національних проблем на „кресах” польські консервативні сили вважали асиміляцію непольського елемента, яка відбулася в Ягеллонській державі XVI-XVIIст. Йшлося про відродження ідеї польської політичної (шляхетської) нації. Вже згаданий публіцист С.Мацкевич у статті „Молодь і націоналізм” (1923р.) наголошував, що Польська держава зможе розвиватися лише завдяки експансії, що передбачає державну асиміляцію українського населення [16.1].

Найчастіше пропозиції силового методу вирішення національного питання звучали в першій половині 1920-хрр. Тобто в період встановлення польської влади на територіях, де проживала українська спільнота. Так, В.Студницький у статті „Асиміляція і моральність” (1923) виправдовував будь-які методи асиміляції українського і також білоруського населення, розглядаючи їх як єдиний спосіб підвищення цивілізованості цих народів [17.1]. За виборчими законами в Польщі обмежувалися конституційні права національних меншин, зокрема тих, що проживали на „кресах”, на територіях Холмщини і Підляшшя. Щодо виборів було встановлено, що один мандат обирається від 70 тис. мешканців для центральних і західних округів, а для „кресових” – один мандат на 86 тис. мешканців [18.95].

Поразка українських визвольних змагань на теренах Західної України та включення її до складу Польщі з новою силою відродила в свідомості обох

народів негативний образ сусіда, який мав винятковий вплив на формування польсько-українських взаємин у міжвоєнний період [19.272].

Крім вищеназваних ідеологічних концепцій державного врегулювання національних проблем в Польщі, існували і інші проекти і шляхи, які були представлені різними політичними силами у міжвоєнний період. На 1926 рік існувало велике розмаїття політичних партій в Польщі: 26 польських політичних партій і 33 партії етнічних меншин, 31 з них досягла законодавчого представництва. Враховуючи їхню кількість і схильність до поділу, злиття та загальну нестабільність організацій, найкраще аналізувати їх політику, щодо національного питання, ідентифікуючи лише найбільші і найвпливовіші партії. Всі політичні партії можна поділити на такі групи: правиця; центристські партії, лівиця і партії національних меншин.

Представники польської правиці стояли на позиціях відновлення держави „від моря і до моря”, наполягаючи на тому, що лише поляки будуть „хазяями” у відновленій державі. Вони прагнули виключити етнічні меншини від участі у політичній владі. Вони також воліли, наскільки це можливо, культурно колонізувати усіх їх, і у такий спосіб мало бути створене цілісне польське суспільство. Як було відзначено вище яскравим представником такої політики щодо національних меншин була Народна Демократія Польщі на чолі з Р.Дмовським.

Часто з ними об'єднувались християнські демократи, які теж притримувались подібної позиції щодо національних меншин в Польщі.

Ближче до політичного центру розташовувалась Народно-трудова партія і селянська партія „П'яст”. Цілковито націоналістичні, а отже періодично пов'язані з правими, вони опиралися здійсненню радикальних земельних реформ, аби українські і білоруські селяни у східних регіонах не отримали перевагу за рахунок польських, та аби не порушити принцип приватної власності.

Інша селянська партія – „Визволення” була справді лівою, але політично менш ефективною ніж „П'яст”.

Польське стронніцтво людове „Визволенне”, представлене М.Ратаєм і С.Гугутом, підтримало ідею створення незалежної України з приєднанням до неї частини Східної Галичини про землі Холмщини і Підляшшя мова і не йшла вони вважалися польськими. В країні були б створені всі умови для нормального співжиття різних національностей, це привело б до інтеграції земель і зміцненню кордонів.

Класичними представниками ідеології польської лівиці були Соціалістична партія та спочатку рух Пілсудського. Ці політичні сили на перших парах, були єдині у запереченні цілковитого націоналізму, етнічного шовінізму та клерикалізму правиці. Та після захоплення влади у травні 1926 року Пілсудський і його однопартійці розірвали стосунки з лівими силами і перейшли на позиції правих [20.47].

В жовтні 1921 року в газеті „Robotnik” був надрукований проект вирішення національного питання М.Недзялковського, а у вересні 1922 року він обговорювався в Сеймі. Суть проекту полягала в тому, щоб загасити міжнаціональні конфлікти у Східній Галичині шляхом виділення її в автономію. Мешканці Східної Галичини отримують рівні з усім населенням громадянські права. Законодавча влада повинна належати крайовому Сейму, що обирався на 3 роки, і мав широкий спектр питань внутрішньої політики [21.1].

Інша позиція у вирішенні українського питання належала соціалістам А.Гаузнеру, Г.Левенгерцу. Вони відстоювали ідею включення Східної Галичини до складу Польщі як її органічної частини, надавши українському населенню культурно-національну автономію. Холмщина і Підляшшя не входили до складу автономії.

Частина діячів на чолі з З.Жулавським були прихильниками концепції приєднання Львова, Дрогобича, Борислава до Польщі, а решта територій Східної Галичини об'єднати з Волинню і створити окрему українську автономію.

В 1924 році польські соціалісти виробили узгоджену програму щодо українського питання, в якій вимагалася територіальна автономія для земель, де переважало українське населення. У січні 1925 року у сеймову комісію був внесений відповідний законопроект, який зазнав гострої критики з боку правих і центристських сил і навіть не був внесений до розгляду на засідання Сейму.

Першим кроком влади щодо українців в Польщі було звернення В.Сікорського в березні 1923 року до мешканців східних кресів з відозвою, у якій йшлося про те, „що український народ і інші народності в Польщі отримають можливість для всебічного національного і культурного розвитку, що співжиття в державі буде побудоване на засадах взаємної поваги” [22.112]. Однак не зважаючи на заклики до співпраці та згоди задля „політичної і господарської консолідації у суспільстві”, у відозві навіть не згадувалося про надання Східній Галичині автономії. Урядові кола були переконані, що за існуючої розстановки сил говорити про автономію немає сенсу. Перед ними стояло завдання якнайшвидшої інтеграції всієї нещодавно розділеної країни, а не створення прецеденту для нових поділів.

Уряд тогочасної Польщі головним напрямом своєї діяльності обрав не компроміс із українськими політичними силами, а послаблення національних блоків в тому числі і українського. Розроблений урядом проект від 17 квітня 1923 року під назвою „Загальні напрями політики на східних кресах” містив програму стабілізації східних кресів, насамперед це асиміляція українського населення східних районів Польщі в тому числі Холмщини і Підляшшя. Суть програми зводилась до того аби „привернути місцеве населення на користь держави” та домогтися повного злиття кресів з державою. Ці настанови стосувались проведення аграрної реформи, яка мала набути на кресах політичного характеру. Щоб забезпечити військових осадників землею, слід дійти згоди між повітовими комітетами земельного поділу і земельними управліннями щодо справедливого поділу землі аби „осадництво – гордість і престиж держави” – сприяло стабілізації положення польських громадян. Для цього мали б використовуватись фонди Головного земельного управління, а

також землі призначені для „потреб місцевого населення”. Реалізація такого проекту мала широкі можливості щодо поширення польського впливу на землях Холмщини і Підляшшя та інших південно-східних землях.

В „Загальних напрямках політики на східних кресах” окреслювались також заходи польської влади щодо національної української освіти. Ці заходи підпорядковувалися основній меті – асиміляції українського населення, особливо це стосувалося Холмщини і Підляшшя.

Вказувалося, що шкільництво на східних кресах повинно служити „зміцненню польського елементу та перетворенню місцевого населення на громадян, що прихильно ставляться до Польщі”. Польська школа повинна фінансуватися державою і задовольняти інтереси поляків, а також сприяти доступу до неї народів інших національностей. Українське шкільництво могло створюватись в міру надходжень прохань від батьків, а не внаслідок „зовнішньої агітації”.

В національній політиці щодо українських територій було висунута польськими властями також концепція регіоналізації. Її сутність зводилася до того, що землі, які опинилися в складі II Речі Посполитої, де проживало українське населення були неоднакові за своїм розвитком. Важливого значення польська влада надавала політичним, культурним, релігійним відмінностям між Східною Галичиною, Волинню, Холмщиною і Підляшшям. Щоб недопустити об'єднання регіонів в „єдину твердиню українського націоналізму” уряд Польщі і далі намагався поглиблювати ці відмінності в соціально-економічному та суспільно-політичному розвитку цих регіонів. Особлива увага зверталася на релігію

„...культивування автокефальної православної церкви на Волині; греко-католиків у Східній Галичині; недопущення впливів греко-католиків на Холмщину, Підляшшя і Волинь – залишатиметься завжди важливим напрямком діяльності уряду” [20.48].

В 20-х роках XX століття урядова програма щодо вирішення українського питання в Польщі охоплювала такі найважливіші проблеми:

- інтеграція східних земель з Польщею;
- стабілізація життя на цих територіях;
- державна асиміляція місцевого населення [23.26].

Висновки. Національна політика Польщі, щодо українських земель протягом усього міжвоєнного періоду мала антиукраїнський характер. Дискримінація в різних сферах життя була піднята в ранг державної політики. Розглядаючи українські землі як невід'ємну частину своєї держави, урядові кола Польщі ігнорували елементарні національні права місцевого населення.

РОЗДІЛ 25. СТАТЕВО-РОЛЬОВІ ВІДМІННОСТІ У СТАВЛЕННІ ДО ІНВАЛІДИЗОВАНИХ (за методикою дослідження гандикапності)

Вступ. У соціумі від початку його існування й дотепер співіснують дві великі групи людей: інвалідизовані та здорові. Співвідношення їх кількості у різні часи була різною – залежало від конкретного історичного й культурного періоду. Сьогодні в Україні інвалідизовані складають майже 7 відсотків всього населення. За даними Міністерства соціальної політики України їх кількість, на жаль, щороку зростає: приріст у середньому складає близько півмільйона осіб. Станом на 01 січня 2020 року, в Україні 2,7 млн осіб мають інвалідність, у тому числі 222,3 тис. осіб з I групою інвалідності, 900,8 тис. осіб з II групою інвалідності, 1416,0 тис. осіб з III групою інвалідності та 163,9 тис. дітей з інвалідністю [1]. Причини такого зростання лежать у різних площинах: економічних, соціальних, політичних, військових тощо. Їх аналіз не є питанням нашого дослідження. Нас радше турбує питання як ці дві соціальні групи співіснують, як ставляться один до одного, чи є гендерні відмінності у ставленні до людей з інвалідністю?

Метою нашого повідомлення є розкриття результатів емпіричного дослідження статево-рольових відмінностей у ставленні до осіб, які мають інвалідність.

Гандикапність як феномен специфічної соціальної установки щодо інвалідизованих. Д.Л. Ветліб феномен специфічної соціальної установки щодо

інвалідизованих назвала терміном – «гандикапізм» (handicaps), та визначила його як соціальну установку, атитюд, забобони стосовно осіб з певними відхиленнями від норми, тобто різновид расових і гендерних стереотипів, які існують у нашому суспільстві як у відкритих, так й у прихованих, латентних формах [2].

Ставлення особистості до інвалідизованих отримало свій термін – гандикапність [3, с. 34–35]. Під цим терміном розуміється індивідуально-психологічна властивість, яка виявляється в поведінці, емоційних станах та експресивних реакціях щодо людей з вадами фізичного або психічного розвитку. Гандикапність це похідна, характерологічна особливість особистості від соціального явища гандикапізм.

Результати дослідження. Для реалізації поставленої мети ми провели дослідження впродовж 2012 – 2018 рр. у 6 областях України з 680 особами різного віку, статі та професії, за авторським опитувальником визначення ступеня особистісного вираження гандикапності, який був перевірений на валідність, надійність та репрезентативність. Опитувальник складається з 185 запитань, які презентують 13 шкал, спрямованих на аналіз характеру взаємодії обстежуваного з інвалідизованим у різних ситуаціях та специфіки ставлення до нього [4, с. 501–514].

Узагальнені результати проведеного дослідження представлено у табл. 1, де за кожною шкалою показано середній бал ставлення до інвалідизованої частини населення чоловіками та жінками.

Таблиця 1.
Гендерні відмінності ставлення до інвалідів (%)

Шкали	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	ч	ж	ч	ж	ч	ж
1	7,2	3,3	63,6	58,4	29,2	38,3
2	3,3	7,2	70	72,5	26,7	20,3
3		6,5	57,3	53	32,3	40,5
4	10,3	5,3	59	54	30,6	40,8

5	12,3	24,6	57	59	30,7	16,3
6	14,2	5,4	73,6	74,3	12,2	20,3

Де: ч – показник чоловіків; ж – показник жінок; 1 – шкала «Гнів»; 2 – шкала «Депресія»; 3 – шкала «Відраза»; 4 – шкала «Презирство»; 5 – шкала «Страх»; 6 – шкала «Ворожість»; 7 – шкала «Тривога»; 8 – шкала «Егоїзм»; 9 – шкала «Прагнення до домінування»; 10 – шкала «Антипатія»; 11 – шкала «Інтолерантність»; 12 – шкала «Упередженість»; 13 – шкала «Нерозвинена емпатія».

Результати за шкалою «Гнів» дозволяють стверджувати, що у чоловіків показники високого рівня прояву цієї риси більші (7,2%), ніж у жінок (3,3%). Тобто, чоловіки в більшій мірі схильні до демонстрації гніву при взаємодії з інвалідом, вони відчують роздратування та напруженість, сприймають контакт з неповносправною людиною як неприємну подію, нав'язану з боку оточуючих чи зумовлену ситуацією. Такі респонденти прагнуть уникати взаємодії з інвалідом, а коли такі контакти все ж трапляються, то використовують, зазвичай, деструктивні форми поведінки.

Середній рівень за цією шкалою притаманний 63,6% чоловіків та 58,4% жінок. Оптанти схильні негативно сприймати інвалідизованого. Він викликає неприємні відчуття та емоції, однак іноді відкрито демонструють йому своє неприйняття, намагаючись проявляти соціально схвалювані форми поведінки.

Низький рівень переважає у жінок (38,3%) тоді, як показник чоловіків менший (29,2%). Тобто, у жінок рідко виникають агресивні імпульси щодо людини з інвалідністю, вони не відчують до неї гніву та люті, не схильні до необдуманих та імпульсивних дій. Такі респонденти рідко відчують роздратування при взаємодії з ними, у них не виникає бажання застосовувати деструктивні поведінкові форми.

За шкалою «Депресія» високій рівень у більшій мірі притаманний жінкам (7,2%), ніж чоловікам (3,3%), що вказує на переважання в них гандифобних реакцій на взаємодію з інвалідом. Ці оптанти при контактах з інвалідизованими відчують пригніченість, смуток, занепокоєння. Така ситуація сприймається як неприємна, породжує негативні думки та переживання, що сприяє формуванню

мотивації до уникнення такої взаємодії. Спілкування з інвалідом виснажує особистість, знижує її стресостійкість, призводить до зниження настрою та появи астеничних емоцій.

Середній рівень характерний для 70% чоловіків та 72,5% жінок. Такі респонденти відчують депресивні стани при спілкуванні з інвалідом в окремих випадках, при відповідному збігу обставин, однак зазвичай ситуація взаємодії з інвалідизованим не здатна в значній мірі вплинути на психологічний комфорт особистості.

Низький рівень за цією шкалою в більшій мірі притаманний чоловікам (26,7%), ніж жінкам (20,3%). У них значно рідше відбувається зміна емоційного стану при спілкуванні з людиною з функціональними обмеженнями, вони здатні зберігати спокій та психологічну рівновагу при взаємодії з нею. Зіткнення з інвалідом сприймається як буденна ситуація, яка не здатна викликати негативні емоції та переживання.

Аналіз даних за шкалою «Відраза» дозволяє визначити переважання високого рівня прояву цієї ознаки у чоловіків (10,4%) у порівнянні з жінками (6,5%). Чоловіки в більшій мірі схильні відчувати огиду до інваліда, він викликає почуття апатії, розчарованості, іноді провокує появу таких фізичних реакцій, як нудота, втома, погане самопочуття. Такі опитані вважають, що людина з особливими потребами не заслуговує на позитивне ставлення та може викликати лише неприязнь.

Середній рівень спостерігається у 57,3% чоловіків та 53% жінок. Такі респонденти відчують відразу не до всіх інвалідів, а до тих, що жебракують на вулицях, не дотримуються правил особистої гігієни, поведуться неадекватно, принижуються перед здоровими людьми.

Низький рівень проявляється в 32,3% чоловіків та 40,5% жінок. Помітно, що показник жінок вищий, що вказує на те, що прояви огиди та відрази до інваліда у них виникають рідше. Такі опитані відчують до людини з обмеженими можливостями жалість, вважають що вона заслуговує на допомогу

та підтримку, оскільки не винна в тому, що опинилась в такому скрутному становищі.

За шкалою «Презирство» високий рівень притаманний 10,3% чоловіків та 5,3% жінок, що вказує на більшу схильність чоловіків негативно сприймати людину з обмеженими можливостями, ставитись до неї не як до повноцінної особистості, а як до другорядної особи, що значно поступається здоровій людині у всіх відношеннях. Для таких респондентів звичним є саркастичне та зверхнє ставлення до інвалідів, оскільки вони не сприймають їх на рівних.

Середній рівень спостерігається в 59% чоловіків та 54% жінок. Таким обстежуваним властиве неприйняття інваліда, виділення в його особистості рис, що не заслуговують на повагу, зокрема таких, як слабкість, безпомічність, обмежені здібності, низький рівень освіченості тощо. Це провокує появу відчуття презирства щодо людини з особливими потребами, не здатність її адекватно сприйняти. Однак ці почуття часто пригнічуються респондентом та не проявляються при спілкуванні з інвалідом.

Низький рівень притаманний 30,6% чоловіків та 40,8% жінок. Показник жінок переважає, отже їм в не властиве почуття презирства до інваліда, що пов'язано з більш розвиненою емпатією та здатністю краще його зрозуміти.

Показники за шкалою «Страх», які вказують на високий рівень прояву цієї ознаки, властиві 12,3% чоловіків та 24,6% жінок. Помітно, що жінкам в більшій мірі притаманне почуття страху при контактах з інвалідом, оскільки їм властива більша емоційність та нестабільність емоційного фону. Зіткнення з людиною з обмеженими можливостями викликає в опитантів негативні думки та переживання, пов'язані з ідентифікацією себе з інвалідом, що викликає боязнь потрапити на його місце. Розвинена емпатія дозволяє особистості відчувати переживання інвалідизованого, що також призводить до зниження настрою, появи занепокоєння та тривоги.

Середній рівень проявляється в 57% чоловіків та 59% жінок. Цим респондентам притаманне почуття неспокою та психологічного дискомфорту,

який виникає в окремих ситуаціях взаємодії з інвалідом. В решті ж випадків вони здатні зберегти спокій та впевненість.

Низький рівень за цією шкалою в більшій мірі проявляється у чоловіків (30,7%), ніж у жінок (16,3%). Чоловіки не сприймають ситуацію зіткнення з інвалідом як психотравмуючу, рідко відчують збентеження та дискомфорт, зберігають впевненість, не схильні уявляти себе на місці інваліда та розмірковувати над тим, яким було б їх життя після набуття фізичної вади.

За шкалою «Ворожість» високий рівень проявляється в 14,2% чоловіків та 5,4% жінок. Переважання показника у чоловіків свідчить про те, що їм в більшій мірі властиві прояви ворожості стосовно інвалідів. У них переважаючими є прояви відкритої гандикапності. Такі оптанти схильні до агресивної поведінки при взаємодії з інвалідизованим, використовують деструктивні форми контактів з ним. Інваліду приписується ряд негативних рис, що робить неможливим його прийняття.

Середній рівень характерний для 73,6% чоловіків та 74,3% жінок, які не схильні відповідати на прояви дружелюбності інваліда, ніколи самі не ініціюють взаємодію з ним, схильні критично їх сприймати. Часом такі респонденти поведуться грубо з інвалідами, якщо вони проявляють неввічливість, нервують оптанта. Вони вважають, що інваліди вимагають більшої поваги до своїх прав, ніж прагнуть поважати права інших. Обстежувані уникають ситуацій, в яких вони повинні допомогти людині з особливими потребами, дратуються, коли інвалід своїми проханнями про допомогу відволікає їх від справи. Таких оптантів насторожує позитивне ставлення до них людини з інвалідністю.

Низький рівень за цією шкалою притаманний 12,2% чоловіків і 20,3% жінок. Отже, жінки не схильні проявляти щодо інваліда ворожість, відкрито демонструвати його неприйняття. У таких оптантів не виникає прагнення образити людину з фізичними обмеженнями, проявити до неї ворожість.

Показники за шкалою «Тривога», що вказують на високий рівень прояву цієї ознаки переважають у жінок (26,3%), тоді як серед чоловіків показник

нижчий (13,2%). Тобто, жінки реагують на ситуацію взаємодії з інвалідом за гандифобним типом, що проявляється в зниженні настрою, появі психологічного дискомфорту. Ситуація зіткнення з інвалідизованим сприймається як стресова, здатна викликати апатію та депресію.

Середній рівень притаманний 67,6% чоловіків та 62% жінок. Такі досліджувані відчують зняковілість при спілкуванні з людиною з фізичними обмеженнями, поведуться з нею не так, як з іншими людьми, перебувають в напрузі, їм важко розслабитися. Ситуація зіткнення з інвалідом може викликати негативні емоції та оцінюватись критично, однак в більшості випадків контакт з інвалідизованою людиною сприймається нейтрально.

Низький рівень за цією шкалою спостерігається в 19,2% чоловіків та 11,6% жінок. Показник чоловіків вищий, що вказує на їх більшу емоційну стабільність, здатність зберігати спокій та впевненість при контактах з інвалідом. Така взаємодія не викликає тривогу, не здатна знизити настрій та викликати апатію.

За шкалою «Егоїзм» високий рівень проявляється у 7,8% чоловіків та 5,2% жінок. Відмінності показників незначні, що вказує на практично однакову вираженість егоїстичних тенденцій в представників обох статей. Респонденти, які зосереджені лише на власних потребах та переживаннях, залишаються байдужими до труднощів з якими стикаються інші, зокрема інваліди. Вираженість егоїзму призводить до нездатності зрозуміти людину з фізичними обмеженнями, її почуття, переживання та специфіку життя.

Середній рівень притаманний 76,5% чоловіків та 75,5% жінок. Такі оптанти сконцентровані на собі, у них не виникає бажання допомогти інваліду, однак вони здатні перебороти себе та надати людині з особливими потребами певну підтримку, якщо вона про це просить. У них можуть виникати муки сумління, якщо вони грубо поведуться з інвалідом, ігнорують чи принижують його.

Низький рівень спостерігається в 15,7% чоловіків та 19,3% жінок. Показник жінок дещо вищий, що свідчить про їх меншу схильність до проявів

егоїзму стосовно інваліда, що пов'язано з розвинутою емпатією, здатністю зрозуміти переживання та потреби людини з інвалідністю.

Аналіз даних за шкалою «Прагнення до домінування», які вказують на високий рівень прояву цієї ознаки переважають у чоловіків (13,7%) у порівнянні з жінками (5,3%). Спілкування з інвалідом змушує таких опитаних почуватися впевненіше, оскільки соціальне порівняння здійснюється на їхню користь. Контактуючи з людиною, що за певними параметрами поступається оптанту, він піднімає свою самооцінку, відчувається значущішим. Засобом самоствердження може служити приниження людини з функціональними обмеженнями, підпорядкування її собі.

Середній рівень за цією шкалою характерний для 73% чоловіків та 76,5% жінок, які не здатні до побудови взаємодії з інвалідом на рівних, однак не проявляють у відкритій формі їх неприйняття. Такі респонденти зверхньо ставляться до людей з обмеженими можливостями, вважаючи, що вони не можуть бути повноцінними членами суспільства, жити повним життям та функціонувати на рівні зі здоровою людиною. Інваліду приписується низький рівень здібностей, культури та освіченості, вважається, що він часто маніпулює своїм становищем для отримання певної вигоди.

Низький рівень проявляється в 13,2% чоловіків та 18,2% жінок. Показник жінок вищий, що вказує на те, що у них рідко виникає бажання самоствердитись за рахунок інваліда, зверхньо його сприймати. Такі опитанти здатні побудувати відносини з людиною з обмеженими можливостями на рівних, ставитись до неї, як до повноцінного співбесідника, людини з такими ж здібностями та можливостями, які притаманні здоровій особистості.

За шкалою «Антипатія» високий рівень притаманний 17,2% чоловіків та 22,2% жінок. Серед жінок більше осіб схильних не приймати людину з фізичними обмеженнями, відчувати до неї негативні переживання, що пов'язано з емоційним реагуванням особистості на ситуацію взаємодії з інвалідом, в якій вона відчуває значний дискомфорт, страх та тривогу. Ці переживання виникають через емпатійність респондентів, які переносять на

себе почуття інвалідів, відчувають їх страждання та труднощі. Це в свою чергу призводить до того, що інвалід починає асоціюватись з негативними переживаннями, а його образ викликає думки щодо того, яким стало б життя оптанта, якби він сам набув фізичної вади. Відповідно жінки починають уникати ситуацій взаємодії з інвалідом, прагнучи відгородитись від негативних емоцій, захистити себе від травматичних переживань, а інвалід, що ці емоції провокує, починає викликати антипатію.

Середній рівень властивий 65,6% чоловіків та 64,5% жінок. Такі респонденти відчувають відстороненість при контактах з людиною з особливими потребами, відчувають до неї негативні емоції, однак, рідко їх проявляють, а у сприятливих ситуаціях здатні подолати своє упереджене ставлення та оцінити інваліда більш позитивно, зосередившись на його перевагах та соціально схвалюваних рисах.

Низький рівень притаманний 17,2% чоловіків та 13,3% жінок, отже чоловіки рідше відчувають антипатію до інваліда, однак при цьому більш відкрито її демонструють. Якщо жінки схильні приховувати свої почуття та використовують при взаємодії з людиною з фізичними обмеженнями соціально прийнятні форми поведінки, то чоловіки проявляють агресивність та ворожість, поводяться деструктивно.

Показники за шкалою «Інтолерантність», що вказують на високий рівень прояву цієї ознаки переважають в жінок (11,2%), тоді як серед чоловіків виявлено 9,8% осіб з такими даними. Отже, жінки є в більшій мірі інтолерантними щодо інвалідів, оскільки сформувати позитивне ставлення до них їм заважає психологічний дискомфорт та тривога, що виникає при контактах з людиною з обмеженими можливостями.

Середній рівень притаманний 72% чоловіків та 72,5% жінок, які переконані, що люди не створені рівними: деякі з них кращі, ніж інші, і до останньої категорії відносяться інваліди, як особи неповноцінні, не здатні вести повне життя, забезпечувати себе та дбати про себе. Щодо інваліда застосовується позиція «зверху в низ», він не сприймається як рівний через

наявність негативних уявлень та стереотипів, що заважають респонденту сформувати адекватний образ людини з особливими потребами.

Низький рівень спостерігається в 18,2% чоловіків та 16,3% жінок. Виявлена відмінність не є значущою та не дозволяє виявити гендерні відмінності у прояві цієї риси. Такі респонденти толерантно ставляться до інваліда, сприймають його як повноцінну людину, здатну до самореалізації в різних сферах суспільного життя. Оптанти не прагнуть уникати контактів з людиною з фізичними обмеженнями, в них не виникає комунікативних бар'єрів при спілкуванні з нею.

Аналіз даних отриманих за шкалою «Упередженість», які вказують на високий рівень прояву цієї ознаки дозволив визначити, що показник жінок переважає (29,4%) у порівнянні з чоловіками (23,8%). Жінки сприймають інвалідів більш стереотипізовано, що пов'язано з впливом значної кількості негативних емоцій та психічних станів, які виникають в опитаного при взаємодії з інвалідизованими. Це тривога, страх, дискомфорт, неспокій, фрустрація. Останнє вказує на те, що гандифобні реакції спричиняють формування негативного та неадекватного ставлення до інваліда, його неприйняття.

Середній рівень за цією шкалою притаманний 61% чоловіків та 60,4% жінок, які проявляють низьку здатність до об'єктивного сприйняття інвалідів через вплив пануючих у суспільстві негативних стереотипів та стигматизованості образу людини з обмеженими можливостями. Таким оптантам важко прийняти думку, що інвалід може вести повноцінне життя, досягати успіхів у професійній діяльності, займати керівні посади тощо, тому вони з недовірою реагують на інформацію, де вказуються значні здобутки та досягнення людини з фізичними обмеженнями. Однак ставлення таких респондентів до інвалідів може змінитися за рахунок руйнування стереотипів, зменшення ступеня стигматизації людини з особливими потребами.

Низький рівень за цією шкалою демонструє 15,2% чоловіків та 10,2% жінок. Показник чоловіків дещо вищий та вказує на їх меншу схильність до

стереотипізації образу інваліда й вищу здатність сформувати об'єктивну думку про нього. Такі обстежувані оцінюють інваліда засновуючись на власному досвіді взаємодії з ним, на них не впливає ставлення суспільства до людини з фізичними обмеженнями.

За шкалою «Нерозвинена емпатія» високий рівень спостерігається в 11,2% чоловіків та 7,2% жінок. Показник чоловіків вищий, що свідчить про їх меншу здатність виявляти співпереживання та співчуття щодо інваліда, зрозуміти його потреби та проблеми. Такі оптанти проявляють байдужість до людини з фізичними вадами, у них відсутня мотивація до її пізнання.

Середній рівень за цією шкалою має 73,4% чоловіків та 74,5% жінок. Такі оптанти здатні зрозуміти почуття та переживання інваліда, однак не приймають їх «близько до серця», воліють залишатися осторонь та не намагаються надати людині з функціональними обмеженнями психологічну підтримку. Вони зазвичай відгороджуються від інваліда та не дозволяють своїм почуттям проявитися, хоча і вважають, що правильно було б надати йому допомогу, вислухати та підтримати.

Низький рівень притаманний 15,4% чоловіків та 18,3% жінок. У жінок рівень емпатії вищий, що дозволяє їм краще зрозуміти інваліда, специфіку його життя, проблеми та переживання. Однак, у жінок, які реагують на ситуацію взаємодії з людиною з особливими потребами за гандифобним типом, високий рівень емпатії відіграє негативну роль у формуванні їх ставлення до інвалідів, оскільки співпереживаючи йому особистість переносить на себе проблеми інваліда, його біль та страждання, що призводить до виникнення фрустрації, депресії, апатії та значного психологічного дискомфорту, що в свою чергу спонукає респондента обмежити контакти з людиною з особливими потребами, не дозволяє їй позитивно сприймати інваліда та конструктивно з ним взаємодіяти.

Висновки. Проведене дослідження дає можливість зробити певні висновки на питання, які були поставлені у завданнях даної статті. Зокрема:

- чоловіки в більшій мірі схильні до демонстрації гніву при взаємодії з інвалідом та використовують, зазвичай, деструктивні форми поведінки;
- високий рівень виникнення депресивного стану в значній мірі притаманний частіше жінкам, ніж чоловікам та вказує на переважання у них гандифобних реакцій на взаємодію з інвалідизованим;
- відраза переважає у чоловіків, вони більшою мірою схильні відчувати огиду до інвалідизованого;
- високий рівень презирства притаманний чоловікам, що вказує на більшу схильність негативно сприймати людину з обмеженими можливостями, ставитись до неї не як до повноцінної особистості, а як до другорядної особи;
- жінкам в більшій мірі притаманне почуття страху при контактах з інвалідом;
- у чоловіків значно вищий рівень прояву ворожості стосовно інвалідів. У них переважаючими є прояви відкритої гандикапності вони схильні до агресивної поведінки при взаємодії з інвалідизованим, використовують деструктивні поведінкові конструкти;
- тривога частіше переважає у жінок, вони реагують на ситуацію взаємодії з інвалідом за гандифобним типом, що проявляється в зниженні настрою, появі психологічного дискомфорту;
- відмінності у показниках за шкалою «егоїзм» незначні, що вказує на практично однакову вираженість егоїстичних тенденцій в представників обох статей;
- прагнення до домінування при взаємодії з інвалідизованими переважає у чоловіків, при цьому засобом самоствердження часто служить приниження людини з функціональними обмеженнями;
- прояв антипатії, неприйняття інваліда вищий серед жінок, у них виникають негативні переживання на ситуацію взаємодії з інвалідом, де вони відчують значний дискомфорт, страх та тривогу;

- жінки більш інтолерантні щодо інвалідів, оскільки сформувати позитивне ставлення до них їм заважає психологічний дискомфорт та тривога, що виникає при контактах з людиною з обмеженими можливостями;

- частіше жінки сприймають інвалідів стереотипізовано, упереджено, що пов'язано з впливом значної кількості негативних емоцій та психічних станів, які виникають у них при взаємодії з інвалідизованими, це тривога, страх, дискомфорт, неспокій, фрустрація;

- нерозвинена емпатія вищого рівня спостерігається в чоловіків, що свідчить про їх меншу здатність виявляти співпереживання та співчуття щодо інваліда.

Перспективними напрямками подальших наукових розвідок з питань ставлення до інвалідизованої частини населення ми вбачаємо у з'ясуванні інших диференціальних відмінностей та шляхів їх попередження та корекції.

РОЗДІЛ 26. РІВЕНЬ СФОРМОВАНOSTІ СТРУКТУРНИХ ЕЛЕМЕНТІВ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІСІ

Вступ. Феномен «емоційний інтелект» заслуговує на особливу увагу не лише тому, що саме поняття вперше з'явилося в психологічному обігу лише у 1990 році, а й тому, що його оголосили особистісною властивістю, котра зумовлює всіляку успішність людини за будь-яких умов. Емоційний інтелект – EQ – це показник нашої здатності до спілкування, вміння усвідомлювати свої емоції та розуміти почуття інших людей. Рівень розвитку EQ визначає рівень емоційної стриманості, емпатійності, здатності працювати в команді та в значній мірі детермінує всі поведінкові прояви особистості. Підлітковий вік є чутливим для багатьох психічних функцій, у тому числі й для EQ. Динаміка сьогодення викликає гостру потребу у розвитку емоційного інтелекту задля ефективної соціалізації індивіда та успішної його самореалізації, тому питання його розвитку, формування є актуальним саме в цьому віковому періоді.

Словосполучення «емоційний інтелект» з'явилося в психологічному тезаріусі з проблем психології особистості після виходу у світ робіт

американських психологів Гарднера (1993), Гоулмана (2008), Майєра, Саловея ще років десять тому викликало здивування через незвичність поєднання понять «емоція» та «інтелект», які здавались протилежними за змістом. Не менше гіпотетичними були і думки авторів, які ввели в науковий обіг поняття «емоційний інтелект», щодо ролі цієї інтегральної властивості особистості у спричиненні успіху діяльності людини

Поштовх до виокремлення нової концепції емоційного інтелекту здійснений Гарднером (1993). Він був одним із перших, хто почав говорити про множинність інтелектуальних форм прояву. Він вважав, що внутрішньоособистісний інтелект є ключем до самопізнання, до розуміння власних емоцій і почуттів з метою управління своєю поведінкою. Міжособистісний інтелект – це здатність розуміти інших людей, ефективно з ними взаємодіяти.

Теоретико-методологічні підходи до проблеми співвідношення інтелектуального й емоційного розглядали у своїх роботах Ананьєв, Виготський, Рубінштейн, Леонтьєв, М'ясищев, Тихомирова та інші. Зокрема, Виготський (1982) виділяв серед найважливіших питань психології проблему єдності афекту та інтелекту. У наш час на пострадянському просторі проблема емоційного інтелекту активно обговорюється і висвітлюється у працях таких психологів: Андрєєва (2009), Дерев'янка (2007), Гарскова (1999), Коврига (2003), Люсін (2018), Манойлова (2004), Носенко (2003).

Одним з перших дослідників емоційного інтелекту став Люсін, що представив двокомпонентну теорію даного феномена. Андрєєвою розглянуті передумови розвитку емоційного інтелекту, гендерні відмінності у виразності компонентів емоційного інтелекту, а також можливості розвитку емоційного інтелекту в процесі психологічного тренінгу. Березовська (2015) довела можливість розвитку емоційного інтелекту шляхом спеціально організованого навчання. Панкратовою був проведений аналіз різних підходів до формування емоційного інтелекту й здібностей, що входять до його складу. Дерев'янка

встановила ефективність використання психологічного тренінгу в розвитку емоційного інтелекту.

Розвиток емоційного інтелекту. Емоційний інтелект характеризують як сукупність здібностей, які дають можливість особистості усвідомлювати й розуміти як власні емоції, так і емоції інших людей. Люди з високим рівнем розвитку емоційного інтелекту здатні керувати своєю емоційною сферою, їхня поведінка більш гнучка, тому вони з більшою легкістю досягають поставлених цілей шляхом взаємодії з іншими людьми. Саме емоційний інтелект пояснює, чому іноді випускники вищих навчальних закладів з середнім рівнем знань будують кар'єру, а відмінники не завжди досягають професійних злетів. Наявність у людини високого IQ ще не є повною гарантією успіху (Фетіскін, 2005).

Розвиток EQ проходить у декілька важливих етапів. Спочатку особистості важливо усвідомлювати свої емоції, розуміти, що і як вона переживає. Далі важливо навчитися управляти власними емоціями, визначати причину та корінь переживань. Третій етап передбачає зчитування і усвідомлення того, що переживають і відчують оточуючі. І на завершальному етапі, важливо навчитися управляти емоціями інших людей завдяки власній емпатії, соціальній чуйності та вміння цілеспрямовано впливати на партнера (Філатова, 2000). Високий емоційний інтелект забезпечує гармонію між емоціями і розумом, але для цього варто спочатку прийняти відповідальність за себе, свої потреби та мотиви, а відповідно і за свої емоції. Низький емоційний інтелект характеризується нестабільністю, наявністю страхів, фрустрацій, провини і депресії. Будь-яка ситуація для людини, особливо негативна, виражається через тривожність, тривале обдумування ситуації, переживання ненависті, агресії та гніву. І все це є ознакою низького рівня емоційного інтелекту, при якому людина постійно «застрягає» на емоціях, що впливає на її самопочуття, мислення, працездатність та на загальний емоційний стан.

Емоційний інтелект включає у себе два важливі компоненти. Внутрішньоособистісний компонент характеризується такими складовими як:

самооцінка, оптимізм, упевненість у собі, гнучкість, відповідальність. Міжособистісний компонент включає: толерантність, емпатію, відкритість, діалогічність, вміння легко налагоджувати контакт із людьми.

Сьогодні психологів цікавить важливий аспект – це формування емоційного інтелекту в онтогенезі, адже емоційна сфера зазнає значних змін у ході дорослішання людини. Саме підлітковий вік є найбільш цікавим, адже як відомо, це перехідний період між дитинством та дорослістю і являється найбільш складним не тільки для оточуючих, а й для самої особистості.

На діагностичному етапі роботи взяли участь 36 десятикласників Рівненської української гімназії (м. Рівне), віком 15 років, серед яких було 25 дівчат та 11 хлопців. У дослідженні був використаний тест, розроблений Ніколасом Холлом (Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп, 2002), яка дозволяє визначити рівень EQ за кожною із п'яти характеристик: «емоційна обізнаність», «управління своїми емоціями», «самотивація», «емпатія», «розпізнавання емоцій інших людей».

Кількісний аналіз отриманих результатів дослідження дає можливість говорити про те, що лише по одному респонденту з кожної з вибірок за статтями мають середній рівень розвитку емоційного інтелекту. Тобто, лише близько 7 % дівчат та 9% хлопців характеризуються довільним здійсненням зовнішньої активності на підставі уявлень, із застосуванням певних вольових зусиль, що відповідним чином відбиваються у свідомості на рівні емоційних переживань; переважання внутрішнього над зовнішнім; високий рівень виявлення самоконтролю; поєднання у поведінці стратегій концентрації на завданні зі стратегією емоційного реагування, з відбиттям на рівні відчуттів психологічного благополуччя, позитивного ставлення до себе як суб'єкта життєдіяльності та спілкування. Для цього рівня сформованості емоційного інтелекту характерним є також і високий рівень самооцінки суб'єктів; це специфічне усвідомлення суб'єктом власного емоційного інтелекту.

За складовими EQ емпіричні дані розподілились наступним чином. Компонент «Емоційна обізнаність» краще розвинений у респонденток, як видно

це із діаграми на рис. 1. Переважна більшість опитаних дівчат (64%) та третина хлопців (36%) розуміють і оцінюють себе, бачать свої можливості й обмеження, сильні й слабкі сторони, і приймають себе разом зі своїми сильними й слабкими сторонами.

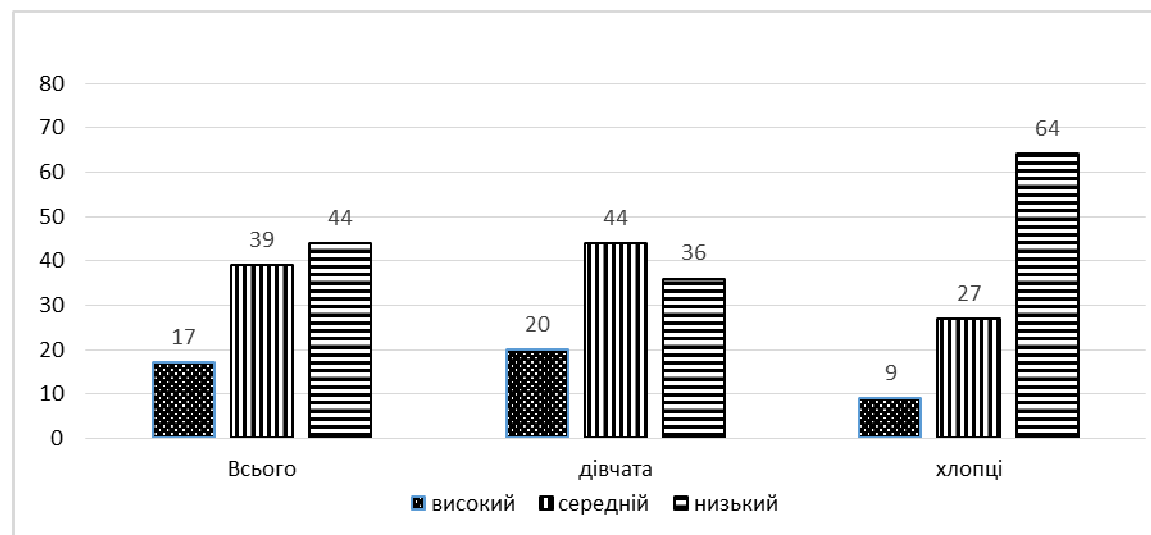


Рис. 1. Результати діагностики рівнів емоційної обізнаності

Респонденти здатні розпізнавати у себе емоції в конкретний момент, розрізняти їх та розуміти причини виникнення; уміють ясно й конструктивно висловлювати свої почуття та думки, а також здатні мобілізувати свою емоційну енергію, проявляти у разі потреби твердість переконань, стояти на своєму.

На рисунку 2 показники складової «Управління власними емоціями». На момент опитування ці показники були вищими у вибірці хлопців. Усі (100%) дівчата мають поки що низький рівень управління власними емоційними станами, у хлопців цей показник також високий (73%). Лише у четвертої частини хлопців (27%) діагностовано середній рівень здатності керувати своїми емоційними імпульсами.

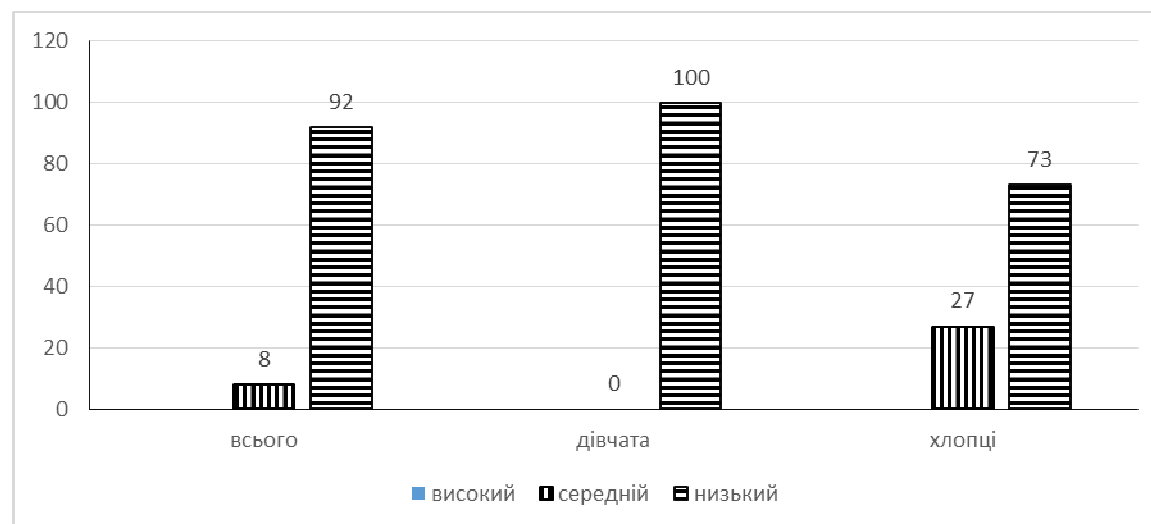


Рис. 2. Результати діагностики вміння управляти власними емоціями

Компонент «Самотивація» практично однаково діагностуються у групах опитаних, це бачимо з рисунка 3. На жаль, не маємо респондентів із високим ступенем емоційної мотивації. Хоча і серед дівчат (24%), і серед юнаків (27%) є учасники експерименту, які засвідчують готовність відкласти негайні результати заради довгострокового успіху; вони продуктивні, люблять виклик і дуже ефективні у будь-якій справі, тобто мають середній рівень розвитку емоційної мотивації.

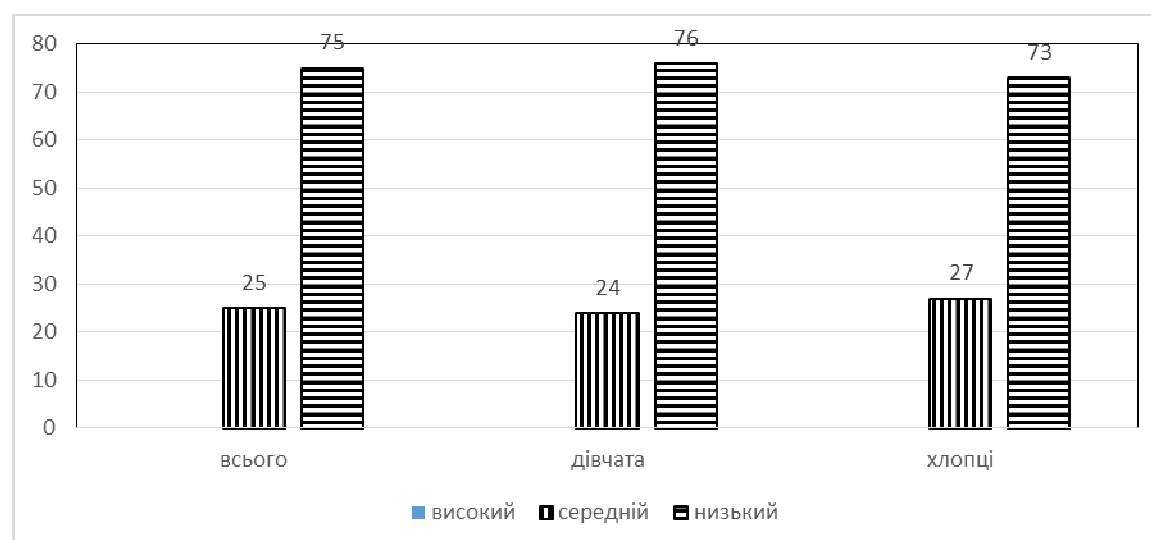


Рис. 3. Результати діагностики рівнів самотивації

Як продемонстровано на рисунку 4, показники складової «Емпатія» на момент опитування були вищими у вибірці дівчат.

Лише 9% юнаків декларували наявність високого рівня емпатії, тоді як у вибірці дівчат цей показник простежувався у 24 % учасниць. Ці старшокласники здатні ідентифікувати та розуміти бажання, потреби та точки зору тих, хто навколо. Молоді люди, що здатні до емпатії (співпереживання) добре розпізнають чужі почуття, навіть коли вони приховані та неочевидні. Як результат, емпатійні люди, у переважній більшості, чудово керують відносинами, слухають та прислухаються до потреб іншої людини. Вони уникають стереотипів і поверхневих суджень і живуть своїм життям відкрито й емоційно.

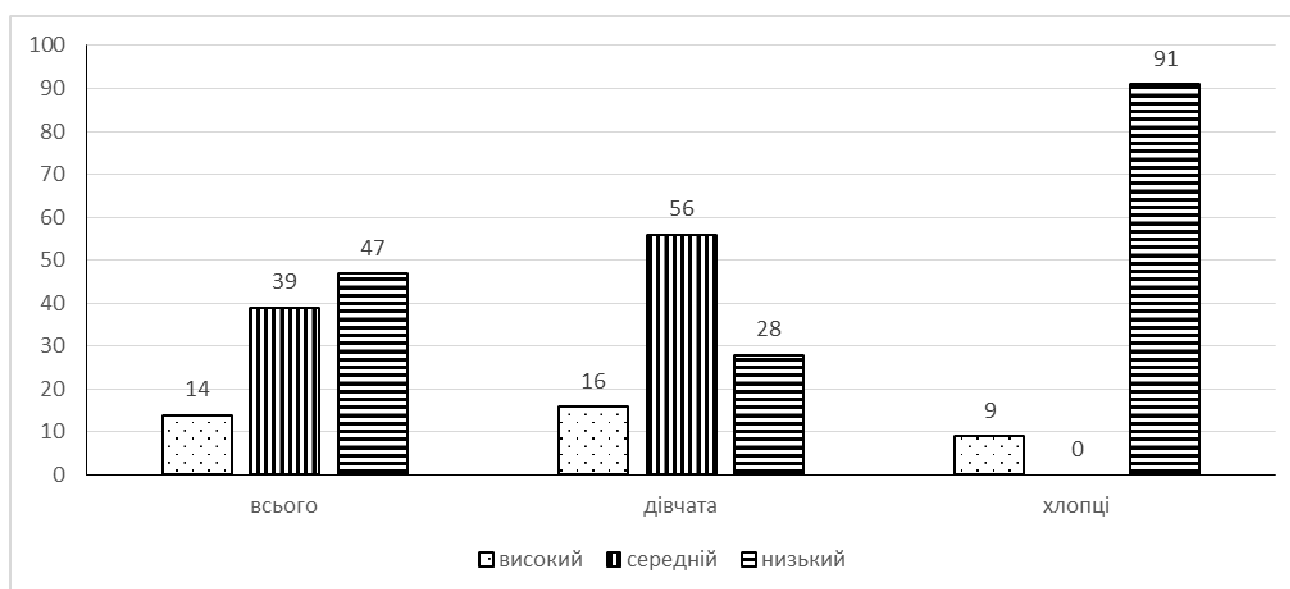


Рис. 4. Результати діагностики рівня емпатії

І, нарешті, результати компоненту емоційного інтелекту «Розпізнавання емоцій оточуючих» говорять про те, що у нашій вибірці не виявилось респондентів із високим ступенем такої значущої соціальної навички. У вибірці дівчат кожна третя (32%) респондентка має середній рівень, що характеризує їх як легких у спілкуванні та хороших командних гравців. Перш за все, вони не зосереджуються тільки на власному успіху, вони допомагають іншим розвиватися і реалізувати власний потенціал. Опитані можуть залагоджувати

конфлікти, допомагати у вирішенні складних завдань, будувати і підтримувати конструктивні стосунки. Усі інші старшокласники – 68% дівчат і 100% хлопців поки мають низькі показники щодо розпізнавання емоцій оточуючих.

Кількісний аналіз отриманих результатів. Кількісний аналіз отриманих результатів цього етапу дослідження дає можливість говорити про те, що лише незначна кількість респондентів (7,7%) мають середній рівень розвитку емоційного інтелекту. Тобто, очевидна реальна психолого-педагогічна задача – розвивати у школярів вміння усвідомлювати свої емоції та розуміти почуття інших людей.

Висновки. Аналізуючи результати проведеного дослідження по вивченню емоційного інтелекту, ми установили, що серед опитаних респондентів старшого шкільного віку переважають наступні тенденції:

- у дівчат здебільшого спостерігається середня емоційна обізнаність, низьке вміння управляти власними емоціями, низька самомотивація, середній рівень емпатії, низький рівень розпізнавання емоцій оточуючих;
- натомість у хлопців переважно спостерігається низька емоційна обізнаність, низьке вміння керувати власними емоціями, низька самомотивація, низький рівень емпатії, низький рівень розпізнавання емоцій оточуючих.

Крім того практично кожна четверта дівчина (36%) та 18% хлопців мають достатній рівень емоційної обізнаності. Ці старшокласники здатні розпізнавати у себе емоції в конкретний момент, розрізняти свої емоції та розуміти причини їх виникнення; уміють ясно й конструктивно висловлювати свої почуття та думки, а також здатні мобілізувати свою емоційну енергію, проявляти у разі потреби твердість переконань, стояти на своєму.

Цей аналіз дає нам поштовх для висловлення припущення: середній рівень емпатії пов'язаний із середньою емоційною обізнаністю. Тобто, для того, щоб старшокласники були більш емоційно компетентними варто проводити з ними розвивально-коригуючі заходи. Ймовірно, що саме це може стати поштовхом для розвитку інших компонентів емоційного інтелекту.

Дослідження, частину якого ми представили у даному повідомленні, проводилось в рамках наукової розвідки питання взаємозв'язку рівня сформованості загального емоційного інтелекту підлітка з його соціальною адаптивністю. Дещо випереджаючи події, але у якості попередньої презентації, вкажемо, що показники розвитку EQ позитивно корелюють із рівнем та типом соціальної адаптивності особистості в підлітковому віці ($r_s = 0,775$) на рівні достатньої ($p \geq 0,05$) статистичної значимості. Більш детально про це у наступних наших повідомленнях.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

РОЗДІЛ 1.

1. Андреев С. Н. Маркетинг некоммерческих субъектов / Н. Андреев. - М.: Финпресс, 2002. - 320 с.
2. Герасимчук В. Г. Маркетинг: теорія і практика / Г. Герасимчук. - К.: Вища школа, 1994. - 239 с.
3. Голдобин Н. Д. Особенности маркетинга в организации дистанционного обучения / Н.Д. Голдобин // Дистанционное образование. 2009. - № 1. - С. 273-278.
4. Касьянова О. М. Управління маркетингом у закладі освіти / М. Касьянова // Управління школою. - 2004. - № 15. - С. 3-5.

РОЗДІЛ 2.

1. Гірник А.М. Тренінг педагогічного спілкування: Методичні поради для практичних психологів. - К.: КВТІ, 1995. - 36 с.
2. Карамушка Л.М. Психологічні проблеми запровадження змін в освітніх організаціях/ Л.М.Карамушка//Вісник післядипломної освіти: зб. наук. пр. / редкол. : В.В.Олійник (голов.ред.) [та ін.] - К., 2007. - Вип. 4. - С. 172-178.
3. Кибанов А.Я. Основы управления персоналом: Учебник /А.Я Кибанов. - М.: ИНФРА-М, 2002. - 304 с.
4. Коломінський Н.Л. Психологія педагогічного менеджменту: Навчальний посібник /Н.Л. Коломінський. - К.: МАУП, 1996. - 176 с.
5. Машков В.Н. Практика психологического обеспечения руководства, управления, менеджмента /В.Н. Машков. - СПб.: Речь, 2005. - 304 с.
6. Панасюк А.Ю. Управленческое общение /А.Ю. Панасюк. - М.: Экономика, 1990.
7. Панкратов В.Н. Психотехнология управления людьми: Практическое руководство /В.Н. Панкратов. - М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. - 336 с.
8. Пригожин А.И. Деловая культура: сравнительный анализ // СОЦИД - 1995 г., № 9.
9. Черновол-Ткаченко Р.І. Організаційна культура навчального закладу: Навчально-методичний посібник. / Р.І. Черновол-Ткаченко - Х.: Видав. гр. «Основа», 2007.

РОЗДІЛ 3.

1. Байда М. В. Використання технологій кооперативного навчання в контексті гуманістичної парадигми освіти: постановка проблеми / М. В. Байда [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.stattionline.org.ua/pedagog/104/18284-vikoristannya-texnologij-kooperativnogo-navchannya-v-konteksti-gumanistichnoji-paradigmi-osviti-postanovka-problemi.html>

2. Вдовін В.В. Комунікативний підхід як оптимальний засіб вивчення іноземної мови у ВНЗ / В.В. Вдовін [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://vlp.com.ua/files/07_36.pdf
3. Гаврилюк А.П. Застосування комунікативного методу викладання іноземних мов у ВНЗ / А.П.Гаврилюк [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://confesp.fl.kpi.ua/node/1061>
4. Гагіна Н.В. Умови розвитку навчальної автономії студентів ВНЗ /Н.В. Гагіна [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb_dl=754.
5. Дернова Майя. Моделі самокерованого навчання в освіті дорослих /Майя Дернова [Електронний ресурс]. Режим доступу: file:///C:/Users/Sveta/Downloads/OD_2013_7_7.pdf.
6. Лавриш Юліана. Трансформативне навчання як фактор неперервного навчання на прикладі системи професійної освіти Канади / Юліана Лавриш [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://ped-journal.cdu.edu.ua/article/view/984/999>.
7. Лебедєва Марія Креативні методи навчання / Марія Лебедєва [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://confesp.fl.kpi.ua/node/1028>
8. Павленко В.В. Методи проблемного навчання / В.В. Павленко [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/13197/1/1.pdf>
9. Ратовська С.В. Технології кооперативного навчання як засіб удосконалення підготовки майбутніх педагогів / С.В. Ратовська [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://mdu.edu.ua/spaw2/uploads/files/22_4.pdf
10. Сисоєва С.О. Творчий розвиток студентів в умовах магістратури: Монографія / С.О. Сисоєва. К.: ТОВ «Видавниче підприємство «Сдельвейс»», 2014. 404 с.
11. Стрельников В.Ю. Сучасні технології навчання у вищій школі / В.Ю. Стрельников [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://library.kr.ua/elib/strelnikov/posibnyk-Strelnikov.pdf>

РОЗДІЛ 4.

1. Анненкова І. П. Основні тенденції розвитку системи управління якістю освіти у ЗВО / І. П. Анненкова // Актуальні проблеми і сучасні тенденції розвитку психології і педагогіки : зб. матеріалів ХІУ-ої Міжнародної науково-практичної конференції (Київ, Лондон, 24 листопада- 28 листопада 2011 р.). Одеса, 2012. С. 28-32.
2. Боголіб Т. Специфіка управління структурою організації в інноваційному ЗВО / Т. Боголіб // Рідна школа. 2008. № 10. С. 16-19
3. Бутівченко С. В. Закономірності управлінської діяльності у сфері вищої освіти / С. В. Бутівченко // Нові технології навчання : наук.- метод. зб. К., 2010. Вип. 63, ч. 1. С. 10-15.
4. Збірник матеріалів з досвіду управлінської діяльності та методичної роботи до підсумкової колегії Міністерства освіти і науки. Чернівці: Букрек, 2007. 140 с.4
5. Кадемія М.Ю. Інформаційно-комунікаційні технології навчання :

термінологічний словник / М.Ю. Кадемія. Львів : Вид-во "СПОЛОМ", 2009, 260 с.

6. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии / М.В. Кларин. Рига: НПЦ "Зксперимент", 1995. 176 с.

7. Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: методология, цели и содержание, творчество : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений Ю.Г. Фокин. М. : Издательский центр "Академия", 2002. 224 с.

РОЗДІЛ 5.

1. Асадулин Р. М. Управление педагогическим образованием: оценка, состояние, перспективы развития // Педагогика. 2013. № 5. С. 3-11.

2. Бех І.Д. Принципи сучасної освіти/ І.Д.Бех // Педагогіка і психологія: Вісник АПН України. 2005. №4. С.5-27.

3. Біда О. Пошук ефективних шляхів підвищення якості освітніх послуг у ЗВО / О. Біда, Л. Прокопенко // Рідна школа. 2011. № 10. С. 8- 11.

4. Бутівченко С. В. Закономірності управлінської діяльності у сфері вищої освіти / С. В. Бутівченко // Нові технології навчання: наук.- метод. зб. К., 2010. Вип. 63, ч. 1. С. 10-15.

5. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии / М.В. Кларин. Рига: НПЦ "Зксперимент", 1995. 176 с.

РОЗДІЛ 6.

1. Бондар В.І. Теорія і технологія управління процесом навчання в школі В.І. Бондар. - К.: Школяр, 2000. - 191с.

2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад, і голов. ред. В.Т. Бусел. - К.: Перун, 2003. - 1440 с.

3. Даниленко Л.І. Сучасні підходи до управління професійно-технічними закладами : навч.-метод. посіб. / Даниленко Л.І., Сергєєва Л.М. та ін.; За заг. ред. В.В.Олійника. - К.: ТОВ «Етіс Плюс», 2007. - 104 с.

4. Єльнікова Г.В. Основи адаптивного управління. - Харків : Основа, 2004.- 121 с.

5. Закон України «Про фахову передвищу освіту» (2019).

6. Маслов В. І. Наукові основи та функції процесу управління навчальними закладами: навч. посіб. / Валентин Іванович Маслов. - Т. : Астон, 2007. - 150 с.

7. Никитина О.Н. Социология образования: Учебно-методическое пособие. - М.: Мирос, 2002. -223 с.

РОЗДІЛ 7.

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. - М.: Наука, 1980. - 335 с..

2. Бібік Н. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н. Бібік / Під заг. ред О.В.Овчарук. - К.: «К.І.С.», 2004. - С.47- 52. - (Компетентнісний

підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики).

3. Булгакова В. Порівняльна характеристика підходів до визначення понять “компетентність” та “компетенція” / В. Булгакова // Педагогічні основи навчально-виховного процесу у вищих закладах освіти України: 36 наук. пр. - Т.2: (Проблеми сучасності: культура, мистецтво, педагогіка). - Харків-Луганськ: Стиль Видав, 2004. - С. 13-18.
4. Васильченко Л.В. Професійна компетентність керівника школи / Л.В. Васильченко, І.В. Гришина. - Х.: Основа, 2006. - 208 с.
5. Исаев И.Ф. Профессионализм преподавателя: культура, стиль, индивидуальность: учебное пособие / И.Ф. Исаев, Л.Н. Макарова. - М.; Белгород: Изд-во БГУ, 2001. - 196 с.
6. Щербань П. Мистецтво управління - це насамперед мистецтво бути чесним / П. Щербань // Рідна школа. - 1999. - № 1. - С.4-7.

РОЗДІЛ 8.

1. Аванесов В.С. Тесты в социологическом исследовании /В.С. Аванесов. – М.: Наука, 1992. – 422 с.
2. Вудкок К., Френсис Д. Раскрепощенный менеджер. – М.: Дело, 1991. – 320 с.
3. Кибанов А.Я. Основы управления персоналом: Учебник /А.Я Кибанов. – М.: ИНФРА-М, 2002. – 304 с.
4. Ньюстром Дж., Дэвис К. Организационное поведение: Пер. с англ. / Под ред. Ю.Н. Каптуревского. – СПб: Питер, 2000. – 448 с.
5. Спивак В.А. Организационное поведение и управление персоналом /В.А. Спивак. – Сиб: Питер, 2001. – 325 с.
6. Староверов О., Алехина О. «Обучающийся» подход к развитию культуры организации. Феномен «организационной культуры» // Психология и бизнес. Статьи / <http://psychology.nsu.ru/statstarover.htm>

РОЗДІЛ 9.

1. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 р.
2. Постанова Кабінету Міністрів України від 20.01.1997 р. № 38 «Про затвердження переліку платних послуг, які можуть надаватися державними навчальними закладами» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://osvita.ua/legislation/other/2496> .
3. Зінухова В. М. Особливості кошторисного планування у середніх загальноосвітніх школах / В.М. Зінухова // Право та державне управління. – 2013. – № 2(11). – С. 30–36.
4. Комаровський О. В. Фандрейзинг у питаннях, відповідях та цитатах: навч. посіб. / О. В. Комаровський. – Луганськ, 2007. – 54 с.
5. Куц С. Фандрайзинг АВС : посібник для початківців / С. Куц. – К. : Центр філантропії, 2008. – 92 с.
6. Фандрайзинг: навч. посіб. – Центральноукраїнський регіональний навчальний центр. Партнерство громад фундація "Україна – США" (USAID) –

2003. – 95 с.

РОЗДІЛ 10.

1. Сідаш Н.С. Викладач вищої школи у контексті сучасних вимог до вищої освіти / [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://oaji.net/articles/2016/690-1461334899.pdf>
2. Светлорусова А.В. Модернізація магістерської підготовки Управлінців навчальних закладів на основі впровадження рефлексивного навчання / А.В. Светлорусова // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Сер. 5: Пед.науки : реалії та перспективи : зб. наук. праць – К., 2008. – Вип. 11. – С. 288–292.
3. Сисоєва С.О. Вища освіта України: реалії сучасного розвитку / С.О.Сисоєва, Н.Г.Батечко. – К.: ВД ЕКМО, 2011. – 344 с.
4. Батечко Н.Г. Сучасний стан розвитку кадрового потенціалу вищої освіти України / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: file:///C:/Users/User/Downloads/pptp_2013_3_3.pdf
5. Олексін Ю.П., Якубовська С.С. Загальнонавчальні компетентності як засіб соціалізації особистості студента технічного ВНЗ. // Науковий журнал «Молодий вчений». - №4.1 (56.1). – Квітень 2018 р. 107 с. – С.15-18.
6. Україна у світових рейтингах конкурентоспроможності [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://compete.org.ua/modules/files/Monitor/Monitor_2008_ukr.pdf
7. 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.

РОЗДІЛ 11.

1. Беспалов П. В. Акмеологический подход к формированию и развитию информационно-технологической компетентности государственных служащих / П. В. Беспалов. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ict.edu.ru/vconf/index.phpa=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&d=light&id_sec=119&id_thesis=4330
2. Биков В. Ю. Відкрита освіта в єдиному інформаційному освітньому просторі / В. Ю. Биков // Педагогічний дискурс. – 2010. – № 7. – С. 30-35.
3. Гуревич Р. С. Використання сучасних технологій навчання у ЗВО / Р. С. Гуревич // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2014. – №2. – С. 3-10.
4. Захар О. Г. Використання інтернет-технологій в процесі підвищення кваліфікації викладачів / О. Г. Захар // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2014. – №5. – С. 7-9.

5. Кадемія М. Ю. Соціальні сервіси Веб 2.0, Веб 3.0 у навчальній діяльності : навчальний посібник / Кадемія М. Ю., Козяр М. М., Кобися В. М., Коваль М. С. – Вінниця : ТОВ «Планер», 2010. – 230 с.
6. Кадемія М. Ю. Формування інформаційно-комунікаційної компетентності у студентів педагогічного закладу вищої освіти / М. Ю. Кадемія // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти. – 2010. – С. 98-103.
7. Ковалюк Т. В. Професійні стандарти в галузі інформаційних технологій та їх гармонізація з ІТ-освітою України / Ковалюк Т. В., Кобець Н. М. // Інженерія програмного забезпечення: наук. журнал НАУ. № 21 (1), 2015. – С. 46–55.

РОЗДІЛ 12.

1. Конституція України 254к/96-ВР від 1996.06.28 // Відомості Верховної Ради України, 1996, N 30 (23.07.96), ст. 141
2. Закон України "Про охорону праці" № 2694-ХІІ. від 1992.10.14 // Відомості Верховної Ради України, 1992, N 49 (08.12.92), ст. 668.
3. Аванесов В.С. Тесты в социологическом исследовании /В.С. Аванесов. – М.: Наука, 1992. – 422 с.
4. Акофф. Р. Планирование будущей корпорации /Р. Акофф. – М.: Сентябрь, 1995. – С. 7–9.
5. Аловеров, А.Р. Управление персоналом в коммерческом банке./ А.Р Аловеров,. – М.: Дело, 1997. – 304 с.

РОЗДІЛ 13.

1. Анненкова І. П. Основні тенденції розвитку системи управління якістю освіти у ВНЗ / І. П. Анненкова // Актуальні проблеми і сучасні тенденції розвитку психології і педагогіки: зб. матеріалів ХІУ-ої Міжнародної науково-практичної конференції (Київ, Лондон, 24 листопада- 28 листопада 2011 р.). - Одеса, 2012. - С. 28-32.
2. Ігнатенко М. Сучасні освітні технології / М. Ігнатенко // Математика в школі. - 2003. - № 4. - С. 2-6.
3. Кухаренко В. М. Дистанційне навчання та умови застосування / В. М. Кухаренко. О. В. Рибалко, Н. Г. Сиротенко. -Х., 2002. - 320 с.
4. Підкасистий П. І. Комп'ютерні технології в системі дистанційного навчання / П. І. Підкасистий, О. Б. Тищенко //Педагогіка. - 2000. -№ 5. -С. 7-12.

РОЗДІЛ 14

1. Балахтар В. В. Психологія і педагогіка [Текст]: навч.,метод, посібник / В. В. Балахтар. , Чернівці : Книги,ХХІ, 2011.,С. 70,71.
2. Баркасі В. В. Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов (2004 рр.) : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Баркасі Вікторія Володимирівна. , Одеса, 2004. , 254 с (12)
3. Батечко Н. Г. Підготовка викладачів вищої школи в умовах магістратури: теоретико,методологічні засади / ред. Цехмістер Я. В. Київ: Едельвейс, 2014. 708 с.
4. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики [Текст] : підручник / Ф.С. Бацевич. , К. : Академія, 2009. , С. 346.

5. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2,х кн. Кн. 2. Особистісно орієнтований підхід: науково,практичні засади / І. Д. Бех. , К.: Либідь, 2003. , 344 с.
6. Пироженко Т.А. Коммуникативно,речевое развитие ребенка: [монография] / Т.А. Пироженко. , Киев: Нора,принт, 2002. , 308с.
7. Сабатовська І. С., Кайдалова Л. Г. Моделювання діяльності фахівця: навч. пос. Харків: В,во НФаУ, 2014. 180 с.
8. Столярченко О. В. Моделювання педагогічної діяльності у підготовці фахівця: навч.,метод. пос. Вінниця: ТОВ «Нілан,ЛТД», 2015. 196 с.

РОЗДІЛ 15

1. Закон України «Про вищу освіту», [Електронний ресурс]. – Режим доступу <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
2. Наказ МОН України від 01.06.2016 № 600 “Про затвердження та введення в дію Методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів вищої освіти”
3. Аншина М. Л. Разработка нового профессионального стандарта “Менеджер по информационным технологиям” / М. Л. Аншина. Н. С. Вольпян, 240 А. И. Олейник, Б. Б. Славин // Качество. Инновации.
4. Биков В. Ю. Відкрита освіта в єдиному інформаційному освітньому просторі / В. Ю. Биков // Педагогічний дискурс. – 2010. – № 7. – С. 30-35.
5. Гуревич Р. С. Використання сучасних технологій навчання у ЗВО / Р. С. Гуревич // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2014. – №2. – С. 3-10.
6. Зінчук Н. А. Інформаційно-аналітична компетентність менеджера: значення у професійній управлінській діяльності та передумови формування у ЗВО / Н. А. Зінчук // Інформаційні технології і засоби навчання : електронне наукове фахове видання [Електронний ресурс] – 2008. – № 3(7). – Режим доступу: www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em7/emg.html.
7. Козлакова Г. О. Впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес вищої школи: аналіз стану, проблеми, перспективи / Г. О. Козлакова, Т. В. Ковалюк// Вісник НТУУ«КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка : збірник наукових праць. – 2009. – № 3(27). – Ч.2. – С. 102-107.

РОЗДІЛ 16

1. Айзенко Г. Ю. Проверьте свои способности /Г. Ю. Айзенко. – М. : Педагогика, 1992. – 173 с.
2. Аристова Л. Естетичне ставлення до мистецтва: теоретичні підходи / Людмила Аристова // Мистецтво та освіта. – 2007. – № 3. – С. 18–22.
3. Афанасьев В. Г. Социальная информация и управление обществом / Виктор Григорьевич Афанасьев. – М. : Политиздат, 1975. – 408 с.
4. Бех І. Д. Виховання особистості: Становлення до духовності / І. Д. Бех // Наукове видання. – К. : Либідь, 2006. – 272 с.
5. Бутенко В. І. Естетична освіта / В. І. Бутенко // Початкова школа. – 1993. – №10. – С. 40–41.
6. Дем'янчук О. Н. Психолого-педагогічні проблеми естетичного виховання

- учнівської молоді / О. Н. Дем'янчук. – К. : Наукова думка, 2005. – 62 с.
7. Масол Л. М. Підготовка вчителя до поліхудожнього виховання учнів / Л. М. Масол // Мистецтво і освіта. – 2009. – № 2. – С. 2–6.
8. Миропольська Н. Є. Виміри сформованості художньої культури школярів / Н. Є. Миропольська // Мистецтво та освіта. – 2003. – № 1. – С. 20–23.
9. Рагозіна В. В. Діагностика базових компетентностей молодших школярів засобами музичного мистецтва / Вікторія Валентинівна Рагозіна // Таврійський вісник освіти. – 2009. – № 2(2). – С. 184–190.
10. Рудницька О. П. Педагогіка : загальна та мистецька [навч. посіб.] / О. П. Рудницька. – К. : Міленіум, 2002. – 270 с.

РОЗДІЛ 17

1. Бех І.Д. Особистість на шляху до духовних цінностей : монографія. / І.Д. Бех. – Київ – Чернівці : «Букрек», 2018.(С. 192-193) Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/>
2. Будинайте Г.Л., Корнилова Т.В. Личностные ценности и личностные предпочтения субъекта. // Вопросы психологии. – 1992. - № 12. – С. 10-19.
3. Котлова Л.О. Проблема трансформації ціннісних орієнтацій молоді за роки незалежності України / Л.О. Котлова [Електронний ресурс]. Режим доступу: eprints.zu.edu.ua/29972/1/Котлова
4. Примачок Л.Л. Педагогічні умови виховання духовної цінності розради у студентів медичного коледжу / Л.Л. Примачок [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://lib.iitta.gov.ua/4728/1/2_2012.pdf
5. Скобедіна О.Ю. Динаміка становлення ціннісних орієнтацій особистості / О.Ю.Скобедіна [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2010-9.%25p>
6. Шевченко Г.П. Духовна безпека: духовна культура і духовні цінності сучасної людини / Г.П. Шевченко[Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://oaji.net/articles/2017/690-1507114933.pdf>

РОЗДІЛ 18

- 1.Данилевич Л.А. Психологічні чинники подолання кризового стану студентами з різним рівнем самооцінки / Л.А. Данилевич[Електронний ресурс]. Режим доступу:<file:///C:/Users/User/Downloads/PHrRgPQPcrCd6COD3w4pwQJQ7W834G4W.pdf>
2. Дуб Віра. Психолого-педагогічний супровід студентів переселенців / Віра Дуб [Електронний ресурс]. Режим доступу: file:///C:/Users/User/Downloads/Mir_2016_5_15.pdf
3. Іванова Н. Г. Психологічні основи підготовки фахівців екстремальних професій / Н.Г. Іванова [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://nuczu.edu.ua/sciencearchive/ProblemsOfExtremeAndCrisisPsychology/vol7/018.pdf>
4. Казібекова В.Ф. Психологічні ресурси особистості в кризових ситуаціях / В.Ф. Казібекова [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://lib.iitta.gov.ua/4728/1/2_2012.pdf

доступу: <file:///C:/Users/User/Downloads/PHrRgPQPcrCd6COD3w4pwQJQ7W834G4W.pdf>

5. Меднікова Г.І. Психолого-педагогічний супровід становлення особистісної зрілості студентів / Г.І. Меднікова [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://journals.hnpu.edu.ua/index.php/psychology/article/view/744>

6. Ніколаєнко С.О., Сімбірська О.О. Психологічні ресурси особистості в кризових ситуаціях у студентів ВНЗ / С.О. Ніколаєнко, О.О. Сімбірська [Електронний ресурс]. Режим доступу: <file:///C:/Users/User/Downloads/PHrRgPQPcrCd6COD3w4pwQJQ7W834G4W.pdf>

РОЗДІЛ 19

1. Воронина Л.В., Моисеева Л.В. Супервизия как ведущий метод научного менеджмента в подготовке аспирантов / Л.В. Воронина, Л.В. Моисеева [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://cyberleninka.ru/article/n/superviziya-kak-veduschiy-metod-nauchnogo-menedzhmenta-v-podgotovke-aspirantov-1>

2. Дубасенюк О.А. Формування методологічної культури молодого дослідника у процесі його наукового становлення у сфері педагогіки / О.А. Дубасенюк // Професійна освіта: педагогіка і психологія / [за ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало]. (Ченстохова-Київ, 2009). – [Вип. XI.] – С. 67–74.

3. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#n77>

4. Корнеева Е.Н. Активные методы социально-психологического обучения / Е.Н. Корнеева [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://cito-web.yspu.org/link1/metod/met110/node50.html>

5. Підкасистий П.І. Педагогіка / П.І. Підкасистий [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://uchebnik-online.net>.

6. Яковлев С.В., Яковлева Н.О. Супервизия как педагогический феномен / С.В. Яковлев, Н.О. Яковлева [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://cyberleninka.ru/article/n/superviziya-kak-pedagogicheskiy-fenomen>

РОЗДІЛ 20

1. Анненкова І. П. Основні тенденції розвитку системи управління якістю освіти у ЗВО / І. П. Анненкова // Актуальні проблеми і сучасні тенденції розвитку психології і педагогіки : зб. матеріалів ХІУ-ої Міжнародної науково-практичної конференції (Київ, Лондон, 24 листопада-28 листопада 2011 р.). Одеса, 2012. С. 28-32.

2. Армстронг Г., Котлер Ф. Маркетинг. Загальний курс: Пер. з англ.: Навч. посіб. 5-е вид. М.: Видавничий дім «Вільямс», 2001. 608 с.1

3. Байденко В.И. Болонские реформы: некоторые уроки Европы // Высшее образование сегодня. 2004. №2. С. 14-22.

4. Барабанова В.В., Зеленова М.Е. Представлення студентів о будущем как аспект их личностного и профессионального самоопределения //

Психологическая наука и образование. 2012. №2. С. 28-41.

5. Безпалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Безпалько // М. 1989. 180 с.

6. Безпалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Безпалько // М. 1989. 180 с.

7. Бех І.Д. Принципи сучасної освіти/ І.Д.Бех // Педагогіка і психологія: Вісник АПН України. 2005. №4. С.5-27.

8. Беляєв Ю. Міжнародні зв'язки як важливий напрям удосконалення управління університетом в умовах європейської освітньої інтеграції / Ю. Беляєв Вища школа. 2010. № 7-8. С. 18-23.

9. Бібік Н. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування /

10. Боголіб Т. Специфіка управління структурою організації в інноваційному ЗВО / Т. Боголіб // Рідна школа. 2008. № 10. С. 16-19

11. Н. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. К.: К.І.С., 2004. С. 47-53.

12. Навроцький О.І. Вища школа України в умовах трансформації суспільства / О.І. Навроцький // Монографія. Х.: Основа 2000. 240 с.

РОЗДІЛ 21.

1. Анненкова І. П. Основні тенденції розвитку системи управління якістю освіти у ЗВО / І. П. Анненкова // Актуальні проблеми і сучасні тенденції розвитку психології і педагогіки : зб. матеріалів ХІУ-ої Міжнародної науково-практичної конференції (Київ, Лондон, 24 листопада- 28 листопада 2011 р.). Одеса, 2012. С. 28-32.

2. Армстронг Г., Котлер Ф. Маркетинг. Загальний курс: Пер. з англ.: Навч. посіб. - 5-е вид. - М.: Видавничий дім «Вільямс», 2001. 608 с.

3. Асадулин Р. М. Управление педагогическим образованием: оценка, состояние, перспективы развития // Педагогика. 2013. № 5. С. 3-11.

4. Байденко В.И. Болонские реформы: некоторые уроки Европы // Высшее образование сегодня. 2004. №2. С. 14-22.

5. Балакина А. Т. Эффективность управления вузом и педагогический менеджмент / А. Т. Балакина, Н. В. Солнцева // Высшее образование сегодня. - 2002. № 10. С. 12-16.

6. Барабанова В.В., Зеленова М.Е. Представления студентов о будущем как аспект их личностного и профессионального самоопределения // Психологическая наука и образование. 2012. №2. С. 28-41.

7. Безпалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Безпалько // М. 1989. 180 с.

8. Бутівченко С. В. Соціально-педагогічні аспекти інноваційного розвитку державного управління вищою освітою України в умовах глобалізаційних викликів / С. В. Бутівченко // Проблеми освіти : зб. наук, праць / Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти МОН України; редкол.: І. О. Вакарчук, В. Д. Шинкарук, К. М. Левківський. К., 2009. Вип. 61. С. 17-20.

9. Гуменюк В. Нетрадиційні ресурси управління якістю освіти / В. Гуменюк // Директор школи, ліцею, гімназії. 2006. № 1. С. 64-69.2

10. Жебровський Б.М. Формування професійної готовності директора школи до управління якістю освіти: автореф. дис. на здобуття наук. Ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 теорія і методика професійної освіти / Б.М. Жебровський. К., 2002. 20 с.3
11. Збірник матеріалів з досвіду управлінської діяльності та методичної роботи до підсумкової колегії Міністерства освіти і науки. - Чернівці: Букрек, 2007. 140 с.4
12. Лукіна Т.О. Державне управління якістю загальної середньої освіти в Україні : Монографія / Т.О. Лукіна. К.: Вид-во НАДУ, 2004. 292 с.5
13. Лунячек В.Е. Педагогічний менеджмент: Навч. посіб. / В.Е. Лунячек Харків: Вид-во ХарРІНАДУ «Магістр», 2014. 512 с.6
14. Система управління якістю медичної освіти в Україні : монографія / І.С. Булах, О.П. Волосовець, Ю.В. Вороненко та ін. - Дніпропетровськ: АРТ-ПРЕС, 2003. 212 с.7.
15. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG). К.: ТОВ "ЦС", 2015. 32 с. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). К.: CS Ltd., 2015. 32 p.

РОЗДІЛ 22.

1. Акмеологія з основами психології кар'єри : навч. посібник / уклад. О.М. Гавалешко, В. В. Пасніченко, Т. А. Кривко. – Чернівці : Рута, 2004. – 84 с.
2. Конституція України: прийнята на п'ятій сесії Верховної Ради України 28 черв. 1996 р. : зі змінами згідно закону України від 8 груд. 2004 р. № 2222. – К. : Парламентське вид-во, 2005. – ст. 49.
3. Концепція педагогічної освіти. – К., 1998.
4. Кравченко Л. М. Наукові основи підготовки менеджера освіти у системі неперервної педагогічної освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / Л. М.Кравченко. – Полтава, 2009. – 41 с.
5. Кремень В. Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (факти, роздуми, перспективи) / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2003. – 216 с.
6. Кривко М. П. Організаційно-педагогічні основи індивідуалізації підготовки менеджерів освіти шкільного рівня: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 „Теорія та історія педагогіки”; спец.13.0. 04 „Професійна педагогіка” / М. П.Кривко. – Київ, 1996. – 22 с.
7. Лавриненко Л. М. Взаємодія ринку праці з ринком освітніх послуг / Л.М.Лавриненко//[Електронний ресурс]. – Режим доступу:

РОЗДІЛ 23.

1. Андрущенко В. П. Державно-громадський характер управління освітою / В Андрущенко // Вища освіта України. 2011. № 3. С. 5-8
2. Андрущенко Т. Філософія освіти: навч. посіб. / Т. Андрущенко, В. Бех, ІО. Бех, М. Бойченко, В.

- Гайденко, М. Култаєва, С. Клепко, І. Степаненко. К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2009. 329 с.
3. Баєва О. Державно-громадські засади управління вищою освітою США в контексті досвіду для ВНЗ України / О. Баєва // Освіта і управління . 2010. № 1. С. 143-149.
 4. Берека, В.Є. Теоретико-методичні основи фахової підготовки магістрів з менеджменту освіти: автореф. дис... д-ра пед. наук / В. Є. Берека; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих АПН України. К., 2008. 42 с.
 5. Бондар В. Управління формуванням професійної компетентності вчителя / В. Бондар, І. Шапошнікова // Освіта і управління. 2006. № 2. С. 20-27. CURRENT TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF SCIENCE AND PRACTICE 16
 6. Васильєв Ю.В. Внутришкільне управління: Вопросы теории и практики / Под ред. Г.И. Шамовой. М.: Педагогика, 1991. 395 с.
 7. Векслер Е. М. Менеджмент якості: навч. посіб. / Е. М. Векслер, В. М. Рифа, Л. Ф. Василевич. К.: Професіонал, 2008. 320 с. - Бібліогр.:
 8. Горбань О. Управління взаємодією навчальних закладів різного рівня у навчально-виховному комплексі / О. Горбань, В. Огаренко., О. Тягушева // Освіта і управління 2008 . № 2-3. С. 64-69.
 9. Горобець Д. В. Менеджмент освітніх інновацій як основа управління розвитком педагогічного коледжу / Д. В. Горобець // Наука і освіта. 2010.- № 7. С. 64-67.
 10. Закон України «Про повну загальну середню освіту» (2020). <https://osvita.ua/legislation/law/2232/>
 11. Калініна Л. Автоматизована система управління - школа: моделювання і технологія використання / Л. Калініна // Освіта і управління. 2006. № 1. С. 61- 70.
 12. Кухній Л. Щодо специфіки викладання менеджмент-дисциплін / Л.Кухній // Нова педагогічна думка. 2010. № 3. С. 28-31.
 13. Побірченко Н.А. Формула успіху. Профільне навчання: теорія і практика / Побірченко Н.А. К.: Вид. дім «Шкільний світ», 2005. 96с.

РОЗДІЛ 24.

24.1.

1. Наше життя. Газета за 10.09.22 р. с. 2.
2. Є. Пастернак Нарис історії Холмщини і Підляшшя. (Новіші часи) - Вінніпег; Торонто, 1989р., с. 196.
3. Наше життя 17.09.22 р. с. 36. Наше життя 17.09.22 р. с. 3.
4. С. Пастернак Нарис історії Холмщини і Підляшшя. (Новіші часи) - Вінніпег;

Торонто, 1989р., с. 197.

5. М. Papierzynska-Turek "Українське життя в II Речі Посполитій 1922-1926 роках" с. 142-144.

6. 7. APLWWLWSP (Archiwum Panstwowe w Lublinie, Urzadz wojewodzki Lubelski, wydzial Spoleczno-Polityczny) (Люблінський державний архів, Управління Люблінського Воєводства, відділ суспільно-політичний). Справа 437 с. 21-23 /далі ЛДА УЛВ ВСПУ/.

7. ЛДА УЛВ ВСП, справа 473 с. 29-30.

8. ЛДА УЛВ ВСП, справа 423 с. 4-9.

9. Наше життя. 17.09.22 р. с. 1.

10. Наше життя. 5.09.22 р. с. 1.

11. Наше життя. 5.09.22 р. с. 3.

12. Наше життя. 10 жовтня 1922 р., с. 1-3.

13. Є. Пастернак Нарис історії Холмщини і Підляшшя. (Новіші часи) - Вінніпег; Торонто, 1989р., с. 198.

14. Депутат Польського Сейму називався послом, депутат Польського Сенату - сенатором.

15. ЛДА УЛВ ВСП, справа 419 с.10-13.

24.2.

1. Dekret Naczelnika Panstwa o najwyzszej wtadzy reprezentacyjnej Republiki Polskiej z dnia 22 listopada 1918 r. (Dziennik Praw №17, poz.35,40,41) 104s.
2. Dekret o wyborack do Sejmy Ustawodawczego z dn.28 listopada 1918 r. (Dz.Pr. №18, poz.47) 119s.
3. Kallas M. Historia ustroju Polski X-XX w. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1997. 564s.
4. Nalecz D, Naiecz T, Jozef Pilsudski legendy I fakty. Warszawa. 1987.- 320s.
5. Бардах Ю., Леснодорский М. История государства и права Польши. М., 1980. 558с.
6. Зашкільняк Л., Крикун М. Історія Польщі. Від найдавніших часів до наших днів. ЛНУ ім.І.Франка . Львів, 2002. 752с.
7. Pobog-Malinowski W. Najnowsza historia polityczna Polski 1864-1945. Londyn, 1956 - T.2. cz.2. – 258s.
8. Центральний державний архів вищих органів влади і управління України (ЦДАВОВУ). Генеральний Секретаріат Української Центральної Ради. - Фонд 1063, - опис3, - справа 5. - 20с.
9. Пастернак Є. Нарис історії Холмщини і Підляшшя (Новіші часи). Вінніпег, Торонто, 1989. 163с.
10. Дорошенко Д. Історія України 1917-1918. Доба Центральної Ради. Ужгород, 1932. Т.1. 460с.
11. ЦДАВОВУ. - Ф.1115. - Оп.1. - Спр.9. - С.2-6.
12. Бухало Г. Холмський край наш український. Рівне, 1994. 46 с.
13. Боєчко В., Ганжа О., Захарчук Б. Кордони України: історична ретроспектива та сучасний стан. К., 1994. 168с.

14. Україна і Польща у Східно-Центральній Європі. Спадок і майбуття. Матеріали конференції під патронатом Прем'єр-Міністрів України і Польщі (Київ, 25-27 червня 1999р.). К., 1999. 331с.
 15. Брицький П. Україна в поглядах західноєвропейських політиків та істориків: ретроспективний аналіз // Європа: Ідеї та процеси. Чернівці, 1998. 63с.
 16. Субтельний О. Україна. Історія. К., 1991. 391с.
 17. Міровий договір між Україною й Росією з одної сторони й Польщею з другої. Рига, березня 18 дня 1921 року. 33с.
 18. Ротшильд Джозеф. Східно-Центральна Європа між двома світовими війнами. К., 2001. 496с.
 19. Сергійчук В. Трагедія українців Польщі. Тернопіль, 1997. 439с.
 20. Макаруч С. Довідь на Світовому Конгресі українців Холмщини і Підляшшя (м.Рівне 19-21 вересня 1997р.) Рівне, 1998. 130с.
 21. Холмщина і Підляшшя. Історико-етнографічне дослідження. / Під ред. В.Борисенко. К., 1997. 384с.
 22. Купріянович Т. Український етнос на Холмщині та Підляшші у ХІХ-ХХст. //Холмщина і Підляшшя. Історико-етнографічне дослідження. К., 1997. 384с.
 23. Назарук В. Доповідь на Світовому Конгресі українців Холмщини і Підляшшя (м.Рівне 19-21 вересня 1997р.) Рівне, 1998. 130с.
- 24.3.**
1. Adamowicz Z. Mniejszosci narodowe w Polsce // Mniejszosci narodowe w polskiej musli politycznej XX wieku/ Pod red J. Jachymka.- Lublin : UMCS, 1992. – S. 9-34.
 2. Zarnowski J. Spoleczenstwo Drugiej Rzeczypospolitej 1918-1939.- Warszawa: PWN, 1973. – 435s.
 3. Chojnowski A. Koncepcje polityki narodowosciowej rzadow polskich w latach 1921-1939. – Wroclaw- Warszawa-Krakow-Gdansk. 1979.-s.22.
 4. Deruga A. Polityka wschodnia Polski wobec ziem Litwy, Bialorusi I Ukrainy (1918-1919). – Warszawa. 1969. – s. Polska. – 1919. – 18 maja. S.1-2.
 5. Holuwko T. Kwestia narodowosciowa w Polsce. Warszawa. – 1922. S.20-21.
 6. Mich W. Obcy w polskim domu (Nacjonalistyczne koncepcje rozwiazania problemu mniejszosci narodowych 1918-1939). - Lublin: UMCS, 1994. – s.14.
 7. Mackiewicz S. Samorząd ziemski // Polska. – №7. – 29 czerwca 1921. – s.2-5.
 8. Штарський М. Юзеф Пілсудський. Факти і міфи // УІЖ. – 1992. - №4-5, 159с.
 9. Dmowski R. Polityka polska i odbudowanie panstwa. – Warszawa. – 1926. S.518-519.
 10. Akta i dokumenty dotyczące sprawy granic Polski na Konferencji Pokojowej w Paryżu. – Paryż. 1920. – T.1. – S.109-123.
 11. Papiezynska – Tyrek M. Sprawa ukraińska w II Rzeczypospolitej 1922-1926. – Krakow. 1979. – S.196.
 12. Grabski S. Narod i panstwo – Lwow. 1922. S.9-10.
 13. Krysinski A. Liczba i rozmieszenie ludnosci polskiej na Kresach Wschodnich (1) // Sprawy Narodowosciowe. – 1929. – №3-4. – S.413-450.
 14. Mich W. Problem mniejszosci narodowych w mysli politycznej polskiego ruchu konserwatywnego (1918-1939). - Lublin: UMCS, 1994. – s.306.

15. Mich W. Obcy w polskim domu (Nacionalistyczne koncepcje rozwiązania problemu mniejszości narodowych 1918-1939). - Lublin: UMCS, 1994. – s.87-90.
16. Młodzież i nacjonalizm // Słowo. – №42. – 22 lutego 1923. – S.1.
17. Studnicki W. Asymilacja a moralność // Słowo. – №9. – 14 marca 1923. – S.1.
18. Наше життя, 17 вересня 1922р., с.3.
19. Kesik J. Ukraińska mniejszość narodowa a II Rzeczpospolita 1918-1939 // Polska myśl polityczna XIX I XX wieku. – T.XI. – Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2001. – S.267-278.
20. Ротшильд Д. Східно-Центральна Європа між двома світовими війнами. – К., 2001. 495с.
21. Gazeta "Robotnik". – 1921. – 11 października. S1.
22. APLUWLWSP/ Archiwum Państwowe w Lublinie, Urząd Wojewódski Lubelski, Wydział Społeczno-Polityczny/ Люблінський Державний Архів Управління Люблінського Воєводства відділ суспільно-політичний /Спр.419, с.112-114.
23. Torzecki R. Kwestia ukraińska w Polsce w latach 1923-1929. – Kraków. 1989. S.26.

РОЗДІЛ 25

1. Міністерство соціальної політики України. Інвалідність. URL: <https://www.msp.gov.ua/timeline/invalidnist.html> (дата звернення: 05.03.2021).
2. R. Corsini, A. Auerbach. "Concise Encyclopedia of Psychology", 2nd ed., New York. 1996. 1035 p.
3. Ставицький О. О. Психологія гандикапізму. Монографія. / Рівне, „Принт Хаус”, 2011. 376 с.
4. Ставицький О. О. Психологія проявів гандикапізму та їх регуляція : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01. Київ, 2014. 597 с.

РОЗДІЛ 26

1. Андреева Г.М. Психология социального познания: Учеб. пособие для студентов вузов. Москва. Аспект Пресс, 2009.
2. Березовська, Л.І. Основи психокорекції: навчально-методичний посібник. Мукачево: МДУ, 2015.
3. Выготский Л.С.(1982) Мышление и речь. Москва: Педагогика.
4. Гарскова Г. Г. Введение понятия «эмоциональный интеллект» в психологическую теорию. Ананьевские чтения: тезисы научно-практической конференции. Санкт-Петербург: Изд-во СПб. ун-та. 1999.
5. Гоулман Д. (2008) Эмоциональный интеллект. Москва: АСТ.
6. Деревянко С.П. Роль эмоционального интеллекта в процессе социально-психологической адаптации студентов. Москва. Инновационные образовательные технологии. 2007.
7. Коврига Н. В. Стресозахисна та адаптивна функції емоційного інтелекту: дисертація канд. психол. наук: 19.00.01 / Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. Київ, 2003.

8. Люсин Д.В. Трёхмерная модель структуры эмоциональных состояний, основанная на русских данных. Москва. 2018.
9. Манойлова М.А. Развитие эмоционального интеллекта будущих педагогов. (Учебно-методическое пособие). Псков: ПГПИ, 2004.
10. Носенко Е.Л., Коврига Н.В. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції. Дніпро. Дніпропетровський національний університет. 2003.
11. Филатова О.(2000) Эмоциональный интеллект как показатель целостного развития личности Москва: Персонал.
12. Фетискин Н.П. (2005) Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. Москва: Ин-т психотерапии.
13. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. (2002). Москва: Наука.
14. Gardner H. Multiple intelligences: the theory in practice. New York: Bantam Books. 1993.

Навчально-методичне видання

Суспільні дисципліни як фактор формування
цивілізаційної компетентності: сучасні освітні виклики і
перспективи розвитку

Монографія