

ISSN 2522-9729 (online)

ІМІДЖ

сучасного педагога

№7 (176)

2017

IMAGE OF THE MODERN PEDAGOGUE

Навчатися впродовж життя

To Learn Throughout Life

Web-site: isp.poippo.pl.ua



Проблематика публікацій: актуальні питання педагогіки, педагогічних технологій навчання та виховання, післядипломної педагогічної освіти, педагогічної майстерності, освіти та навчання дорослих, педагогічного менеджменту

Наукова сфера: педагогічні науки

Міжнародний стандартний номер: ISSN 2522-9729 (online)

УДК: 37:004

Періодичність видання: 6 разів на рік

Рукописні мови: українська, англійська, польська, російська

Журнал заснований офіційно 1 червня 1999 року,
як електронне наукове видання – 22 травня 2017 року

Електронний науковий фаховий журнал
«Імідж сучасного педагога»
проіндексовано професійними асоціаціями:

- BASE
- Google Академія
- WorldCat
- OpenAIRE
- Наукова періодика України

ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР

Білик Надія Іванівна, доктор педагогічних наук, доцент,
Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського, Україна

ЗАСТУПНИКИ ГОЛОВНОГО РЕДАКТОРА

Зелюк Віталій Володимирович, кандидат педагогічних наук, доцент, ректор,
Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського, Україна
Лук'янова Лариса Борисівна, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України,
заслужений діяч науки і техніки України, директор, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

ВІДПОВІДАЛЬНИЙ СЕКРЕТАР

Канівець Зоя Миколаївна, кандидат педагогічних наук,
Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського, Україна

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Аніщенко Олена Валеріївна, доктор педагогічних наук,
професор, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

Вовк Мирослава Петрівна, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

Гриньова Марина Вікторівна, доктор педагогічних наук,
професор, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Дудак Анна, доктор наук хабілітований, професор, заступник декана факультету педагогіки Інституту педагогіки і психології Університету Марії Кюрі-Склодовської в Любліні (Польща)

Ельницька Галина Василівна, доктор педагогічних наук,
професор, Українська інженерно-педагогічна академія

Жданова-Неділько Олена Григорівна, доктор педагогічних наук,
доцент, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Ільченко Віра Романівна, доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член НАПН України, Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського

Калініченко Ірина Олександрівна, кандидат педагогічних наук,
Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського

Королюк Світлана Вікторівна, кандидат педагогічних наук,
доцент, Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського

Кравченко Любов Миколаївна, доктор педагогічних наук,
професор, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Кучерявий Олександр Георгійович, доктор педагогічних наук,
професор, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

Лаврінченко Олександр Андрійович, доктор педагогічних наук,
професор, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

Лещенко Марія Петрівна, доктор педагогічних наук, професор,
Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України

Засновники

Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
ім. М. В. Остроградського, Україна

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

Видавець

Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
ім. М. В. Остроградського, Україна

Адреса редакції

вул. Соборності, 64-ж, м. Полтава, Україна, 36014

Контактна інформація

тел. /факс: 0532) 56 3852, e-mail: root@poippo.pl.ua
тел. гол. ред.: (066) 033 1422, e-mail: bilyk@poippo.pl.ua

Web-site: isp.poippo.pl.ua

Мажеф Гелена, доктор хабілітований, професор, Гуманістично-природничий університет в м. Кельце, філія Пьотрков Трибунальський (Польща)

Мирошник Олена Георгіївна, кандидат психологічних наук,
доцент, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Неживий Олексій Іванович, доктор філологічних наук,
професор, Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського

Отич Олена Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор,
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України

Пікула Норберт, доктор наук хабілітований, професор, директор Інституту соціальної педагогіки Державного Педагогічного університету ім. Комісії Народової в Кракові (Польща)

Самодрич Анатолій Петрович, доктор педагогічних наук,
доцент, Кременчуцький інститут Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля

Ситнікова Світлана Володимирівна, кандидат педагогічних наук,
доцент, ректор, Мінський обласний інститут розвитку освіти (Республіка Білорусь)

Сотська Галина Іванівна, доктор педагогічних наук, професор,
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

Стрельников Віктор Юрійович, доктор педагогічних наук,
професор, Полтавський університет економіки і торгівлі

Ткаченко Андрій Володимирович, доктор педагогічних наук,
доцент, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Федій Ольга Андріївна, доктор педагогічних наук, професор,
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Хомич Лідія Олексіївна, доктор педагогічних наук, професор,
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

Шпак Валентина Павлівна, доктор педагогічних наук,
професор, Навчально-науковий інститут педагогічної освіти спеціальної роботи і мистецтва Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького

Журнал включено до Переліку електронних наукових фахових видань України у галузі «Педагогічні науки», у яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук, на підставі рішення Атестаційної колегії Міністерства від 12 грудня 2017 року (додаток 7 до наказу МОН України від 28.12.2017 № 1714)

Рекомендовано вченою радою

Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
(протокол № 13 від 28.12.2017 року)

Редакційна рада:

Білик Н.І., Зелюк В. В. (голова ради), Ільченко В. Р.,
Канівець З. М., Кирилюк М. В., Корягіна Н. В., Хомич Л. О.

Підписано до друку: 29.12.2017 р.

Формат: 60x84 1/8.

© «Імідж сучасного педагога», 2017

© ПОІППО, 2017



Themes of publications: topical issues of pedagogy, pedagogical technologies of education, postgraduate and in-service pedagogical education, pedagogical mastery, education and training of adult, pedagogical management

Scientific field: pedagogical sciences

International Standard Number: ISSN 2522-9729 (online)

Periodicity: 6 issues per year

Manuscript languages: Ukrainian, English, Polish, Russian

The magazine was officially founded on June 1, 1999,
as a scientific electronic edition – May 22, 2017

Electronic Scientific Specialty zhurnal
«Image of the Modern Pedagogue»
is indexed professional associations:

- BASE
- Google Академія
- WorldCat
- OpenAIRE
- Наукова періодика України

EDITOR IN CHIEF

Nadia Bilyk, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
M.V. Ostrogradsky Poltava Regional Institute of In-Service Teacher Training, Ukraine

DEPUTIES OF THE MAIN EDITOR

Vitaliy Zeliuk, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Rector,
M.V. Ostrogradsky Poltava Regional Institute of In-Service Teacher Training, Ukraine
Larysa Lykvanova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the National Academy
of Sciences of Ukraine, Honored Worker of Science and Technology of Ukraine, Director,
Institute for Pedagogical Education and Adult Education of NAPS of Ukraine

EXECUTIVE SECRETARY

Zoya Kanivets, Candidate of Pedagogical Sciences,
M.V. Ostrogradsky Poltava Regional Institute of In-Service Teacher Training, Ukraine

MEMBERS OF EDITORIAL BOARD:

Olena Anischenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Institute of Pedagogical Education and Adult Education of National
Academy of Sciences of Ukraine

Myroslava Vovk, Doctor of Pedagogical Sciences, Senior
Researcher, Institute of Pedagogical Education and Adult Education of
National Academy of Sciences of Ukraine

Marina Grynyova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Poltava National Pedagogical University named after V.G. Korolenko

Anna Dudak, habilitated doctor, professor, deputy of the faculty of
pedagogy at the Institute of Pedagogy and Psychology of the Maria
Curie-Skłodowska University in Lublin (*Poland*)

Halyna Elnikova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Ukrainian Engineering and Pedagogical Academy

Olena Zhdanova-Nedil'ko, Doctor of Pedagogical Sciences,
Associate Professor, Poltava National Pedagogical University named
after V.G. Korolenko

Vira Ilchenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full
Member of National Academy of Sciences of Ukraine,
M.V. Ostrogradsky Poltava Regional Institute of In-Service Teacher
Training

Iryna Kalinichenko, Candidate of Pedagogical Sciences, Poltava
Regional Institute of In-Service Teacher Training named after
M.V. Ostrogradsky

Svitlana Koroliuk, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate
Professor, M.V. Ostrogradsky Poltava Regional Institute of In-Service
Teacher Training

Liubov Kravchenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Poltava National Pedagogical University named after V.G. Korolenko

Alexander Kucheryavyyi, Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor, Institute of Pedagogical Education and Adult Education of
National Academy of Sciences of Ukraine

Alexander Lavrinenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Institute of Pedagogical Education and Adult Education of National
Academy of Sciences of Ukraine

Mariya Leshchenko, Doctor of Pedagogical Sciences, professor,
Institute of Information Technologies and Training Equipment of the
National Academy of Sciences of Ukraine

Founders

M.V. Ostrogradsky Poltava Regional Institute of In-Service Teacher Training, Ukraine
Institute of Pedagogical Education and Adult Education of National Academy
of Sciences of Ukraine

Publisher

M.V. Ostrogradsky Poltava Regional
Institute of In-Service Teacher Training, Ukraine

Address

Sobornosti st. 64 -Zh, «Poltava, Ukraine, 36014»

Contact information

tel. / fax: 0532) 56 3852, e-mail: root@poippo.pl.ua
tel. Goal. Ed. : (066) 033 1422, e-mail: bilyk@poippo.pl.ua

Web-site: isp.poippo.pl.ua

Helena Mazes, habilitated Doctor, Professor, University of
Humanistic and Natural Sciences, Kielce, branch of Piotrkow
Trybunalski (*Poland*)

Olena Myroshnyk, Candidate of Psychological Sciences, Associate
Professor, Poltava National Pedagogical University named after
V.G. Korolenko

Oleksiy Nezhvyvi, Doctor of Philology, Professor, M.V.
Ostrogradsky Poltava Regional Institute of In-Service Teacher Training

Olena Otych, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Doctor of
Pedagogical Sciences, Professor, SHEI “University of Educational
Management” National Academy of Sciences of Ukraine

Norbert Pikula, habilitated doctor, professor, director of the Institute
of Social Pedagogics of the State Pedagogical University named after
People's Commission in Cracow (*Poland*)

Anatoliy Samodryn, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate
Professor Kremenchuk Institute of the «Alfred Nobel University»
Dnipropetrovsk

Svitlana Sytnikova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate
Professor, rector, Minsk Regional Institute for Education Development
(*Republic of Belarus*)

Halyna Sotska, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Institute
of Pedagogical Education and Adult Education of National Academy of
Sciences of Ukraine

Viktor Strelnikov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Poltava University of Economics and Trade

Andriy Tkachenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate
Professor, Poltava National Pedagogical University named after
V. G. Korolenko

Olha Fediy, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Poltava
National Pedagogical University named after V. G. Korolenko

Lidiya Khomych, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Institute of Pedagogical Education and Adult Education of National
Academy of Sciences of Ukraine

Valentyna Shpak, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Educational and Scientific Institute of Pedagogical Education of Special
Work and Art of Cherkassy National University named after Bogdan
Khmelnitsky

**Journal is included in the List of electronic scientific
professional editions of Ukraine in the field of «Pedagogical sciences»,**
where the results of dissertation for obtaining scientific degrees
of a doctor and a candidate of sciences may be published on the basis
of the decision of the Attestation Board of the Ministry, December 12, 2017
(Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine,
No 1714 of December 28, 2017, Annex 7)

Recommended by the Academic Council
of the Institute of Pedagogical Education and Adult Education of National Academy of
Sciences of Ukraine (protocol № 13, 28.12.2017)

Editorial Board

Bilyk N.I., Zeliuk V.V. (Chairman of the Board), Ilchenko V.R.,
Kanivets Z. M., Kyrylyuk M.V., Koryagina N.V., Khomych L.O.

Signed for print: 29.12.2017

Format: 60x84 1/8

© «Image of the Modern Pedagogue», 2017
© Poltava-INSETT, 2017



ТОЧКА ЗОРУ

Освіта впродовж життя: вміння вчитися – ключова компетентність педагога **Ніколенко Л. Т.** 5



ПЕДАГОГІЧНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ

Роль самоменеджменту в особистісному розвитку вчителя **Білик Н. І., Галич О. Г.** 9
Технології самоменеджменту як важливий чинник підготовки керівника освітнього закладу **Бабко Т. М.** 13
Управління розвитком потенціалу педагогічного колективу закладів загальної середньої освіти на основі адаптивного управління **Чернігівська Я. В., Кравченко Г. Ю.** 16
Характеристика основних компетентностей менеджера фізичної культури і спорту в сучасних умовах реформування вищої освіти **Свертнев О. А.** 19



ВИЩА ШКОЛА

Педагогічні здібності: витоки і сучасний стан дослідження у психолого-педагогічній літературі **Беляєва О. М.** 23
Загальнолюдські цінності у контексті парадигми університетської освіти післядипломна освіта **Винничук Р. В.** 28
Післядипломна педагогічна освіта в умовах децентралізації **Курінна А. Ф., Присяжнюк Ю. С.** 31
Емоційний інтелект як провідна детермінанта успішної професійної діяльності та саморегуляції особистості вчителя у контексті парадигми неперервної освіти та управління людськими ресурсами **Приходько В. М., Приходько М. І.** 35
Технологія формування організаційної компетентності майбутніх учителів технологій у процесі фахової підготовки **Гельжинська Т. Я.** 44



ПРЕЗЕНТАЦІЯ АВТОРА

Впровадження курсу «Проектний менеджмент» у післядипломній педагогічній освіті (з досвіду роботи) **Ястребова В. Я.** 47



КАЛЕЙДОСКОП МОВ

Метод комунікативних завдань як інструмент особистісно орієнтованого навчання **Карапетян А. О.** 51
Підвищення ефективності навчання студентів комп'ютерних спеціальностей іноземної мови за професійним спрямуванням: урахування стилю навчання особистості **Балацька О. Л., Дмитренко О. В., Бабаш Л. В.** 54



ІМІДЖ-ІНФОРМАЦІЯ

Імідж-вимоги до структури та оформлення наукових статей 57
Відомості про авторів 58



CONTENT
electronic scientific journal
«IMAGE OF THE MODERN PEDAGOGUE»
№ 7 (176) 2017



POINT OF VIEW

Education throughout life: the ability to learn is the key competence of the teacher **Nikolenko L. T.** 5



PEDAGOGICAL MANAGEMENT

Role of the self-management in teacher's personality development **Bilyk N. I., Galych O. H.** 9

Self-management technologies as an important factor for preparing manager of educational instructions **Babko T. M.** 13

Development of the human potential of the pedagogical collective of the institution of general secondary education on the basis of adaptive management **Chernigivska J. H., Kravchenko H. Yu.** 16

Characteristics of the main competences of the manager of physical culture and sports in the current conditions of higher education reforming **Svertnev O. A.** 19



HIGH SCHOOL

Pedagogical abilities: issues and present-day concepts in psychological and pedagogical literature **Bieliaieva O. M.** 23

Universal human values in the context of the paradigm of university education **Vynnychuk R. V.** 28

Postgraduate pedagogical education in conditions of decentralization **Kurinna A. F., Prisyazhnyuk Y. U.** 31

Emotional intelligence as the leading determinant of successful professional activity and self-regulation of the teacher's personality in the context of the paradigm of continuing education and management human resources **Prikhodko V. M., Prikhodko M. I.** 35

Technology of forming of the organizational competence of future teachers of technologies in the professional preparation **Gelzhynska T. Ya.** 44



AUTHOR'S PRESENTATION

The implementation of «Project management» course in postgraduate pedagogical education (from experience of work) **Yastrebova V. Ya.** 47



RANGE OF LANGUAGES

Task-based Learning as a Tool of Lerner-centered Approach **Karapetyan A. O.** 51

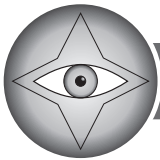
Increasing the efficiency of teaching foreign languages for specific purposes to computer students: considering learning style **Balatska O. L., Dmytrenko O. V., Babash L. V.** 54



IMAGE-INFORMATION

Requirements of Image are to the structure and registration of the scientific articles 57

Information about the authors 58



УДК 37.011.3.015.31-051:005.336.2



Ніколенко Л. Т.

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ: ВМІННЯ ВЧИТИСЯ – КЛЮЧОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГА

А Висвітлюється важливість розвитку компетентності педагога, а саме – вміння вчитися у формальній, неформальній та інформальній освіті. Даються поради, як мотивувати педагога до самостійного навчання та розкриваються його особливості.

Ключові слова: вміння вчитися впродовж життя; сталий розвиток; мотивація; самонавчання; формальна; неформальна та інформальна освіта; Інтернет-технології; онлайн-курси

Актуальність дослідження. Освіта впродовж життя набула нині особливого значення. Вона є відповіддю на виклик світу, в якому зміни відбуваються дуже швидко. Освіта впродовж життя – це цілеспрямований процес розвитку і виховання особистості шляхом реалізації освітніх програм і послуг, здійснення освітньо-інформаційної діяльності в межах формальної, неформальної та інформальної освіти. Серед загальносвітових тенденцій розвитку суспільства, що обумовлюють поширення в розвинених країнах концепції «освіта протягом життя», для України особливо актуальними є такі: зростання ролі людського капіталу у прирості національного багатства; несприятливі демографічні тенденції; прискорення темпів оновлення професійних знань; утвердження в європейському освітньому просторі концепції «освіти протягом життя».

Мета освіти впродовж життя полягає в забезпеченні людей будь-якого віку рівним і відкритим доступом до якісного навчання.

Рада Європи затвердила навчання впродовж життя як один із основних компонентів європейської соціальної моделі. Відповідно, за цілями, які ставляться й реалізуються в системі неперервної освіти, її умовно можна поділити на три складові: перша складова системи освіти впродовж життя – додаткова професійна освіта – сприяє формуванню професійної основи кадрового потенціалу сучасної високотехнологічної економіки.

Друга частина системи освіти протягом життя забезпечує різноманітним групам населення можливість адаптуватися до мінливих умов життя. Ця підсистема передбачає освіту, спрямовану на адаптацію й реабілітацію соціальних і професійних груп.

Третя складова системи освіти впродовж життя забезпечує задоволення різноманітних індиві-

дуальних освітніх потреб громадян, наприклад, мовну підготовку, отримання психологічних, культурологічних та інших знань, комунікативних навичок, спеціальних умінь.

Перехід до освіти впродовж життя зумовлює необхідність перебудови системи освіти на сталий розвиток, що забезпечить відповідність європейським стандартам, інтеграцію в міжнародний освітній і науковий простір, задоволення цілеспрямованого орієнтування запитів освітян. Рекомендації європейського парламенту та європейської Ради щодо ключових компетентностей для навчання впродовж життя визначили вміння вчитися – як уміння організовувати власне навчання як індивідуально, так і в групах, ефективно управляючи часом та інформацією [7].

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Питанням освіти впродовж життя приділяли увагу такі науковці: В. Андрущенко, Н. Білик [1], І. Зязюн, В. Гошовська, Н. Ларіна, С. Максименко, Н. Ничкало, С. Сисоева та ін. Проблема уміння вчитися засвідчують у своїх роботах такі педагоги та науковці як А. Асмолов, Л. Гоженко, В. Оніщенко, В. Паламарчук, О. Савченко [7], Л. Скуратівський, В. Маляко, Г. Цукерман [8] та ін.

На сучасному етапі науковцями активно вживається термін «уміння вчитися», хоча підходи до його визначення суттєво різняться: оволодіння універсальними навчальними діями, здатність самостійно переборювати обмеженість власних знань, умінь, здібностей (Г. Цукерман) [8], готовність самостійно вчитися (О. Савченко) [7].

Враховуючи світові тенденції сучасного розвитку освіти, українські вчені розглядають уміння вчитися як цілісне індивідуальне психологічне утворення, що інтегрує індивідуальний досвід успішної навчальної праці педагога й характеризується наявністю в нього розвинених способів

навчальної діяльності [там само].

На думку американського вченого М. Ноулза [9] уміння вчитися невіддільне від самостійного, саморегулятивного навчання. Саме урегульована діяльність є процесом, за якого людина відчуває потребу до навчання, визначає його мету, мобілізує людські й матеріальні ресурси, підбирає відповідні стратегії навчання і контролює його результати. Нині стало проблемою – відбір необхідної інформації в мережі та оцінка її якості. Книжки, платформи, масові безкоштовні онлайн-курси та інші доступні джерела якісних знань досить доступні у формальній, неформальній та інформальній освіті.

Таким чином, саме здатність особистості до навчання впродовж життя є шляхом активного засвоєння нового соціального досвіду, а сукупність її дій у той же час забезпечує її культурну ідентичність, соціальну компетентність, толерантність, здатність до самостійного засвоєння знань і вмінь.

Мета даної статті – виокремити складові компоненти освіти впродовж життя та розкрити важливість уміння вчитися як основну компетентність педагога.

Основний виклад матеріалу. Неперервність освіти віддзеркалюється на професійному розвитку педагога, який має бути зацікавлений у саморозвитку, підвищенні власної кваліфікації. Для забезпечення високого рівня освіти потрібні й нові педагогічні професії: тьютори, едвайсери, коучі, фасилітатори, ментори, які допоможуть обрати шлях та обґрунтовано порадять, як себе реалізувати в житті.

У нових соціокультурних умовах спостерігаємо зміну філософії навчання і викладання, поступове формування нової педагогічної свідомості, тому педагог на сучасному етапі розвитку освіти не є пасивним транслятором готових педагогічних чи методичних рецептів, а харизматичним творчим лідером, фундатором освітніх ініціатив та інновацій, яскравою індивідуальністю, яка реалізовує у взаємодії з учасниками навчально-виховного процесу свій гуманістичний світогляд і світорозуміння.

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

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

освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору», – наголошується в Законі України «Про освіту» [3].

А це означає, що перед освітою впродовж життя поставлені завдання: навчити людину працювати з інформацією, довідковою, науковою літературою; знаходити в інформації відповіді на поставлені питання. Реалізація цього завдання передбачає постійне навчання людини у формальній, неформальній та інформальній освіті, самомотивацію до освітньої діяльності через відкритий доступ, оптимальність використання ресурсів, комфортність учасників навчального процесу.

Серед усіх індивідуально-особистісних якостей педагога, які необхідні для здійснення професійного розвитку, виділяємо ключову компетентність – уміння вчитися впродовж життя.

Великі можливості професійного розвитку педагога щодо самонавчання з'явилися у неформальній та інформальній освіті з розвитком мережі Інтернет та інших видів електронних інформаційних ресурсів. Країни, які свого часу це зрозуміли, успішно сформували ефективну систему і формальної, і неформальної освіти. Україна також визнала неформальну та інформальну освіту, прийнявши Закон «Про освіту», в якому наголошується, що особа реалізує своє право на освіту впродовж життя шляхом формальної, неформальної та інформальної освіти. Держава визнає ці види освіти, створює умови для розвитку суб'єктів освітньої діяльності, що надають відповідні освітні послуги, а також заохочує до здобуття освіти всіх видів [там само].

Формальна і неформальна освіта – це дві частини одного цілого: неформальна освіта вже не може сприйматися як протилежність формальній або як її заміник. Неформальна освіта виконує низку функцій, спрямованих на досягнення результату, зокрема, це адаптаційна функція, що забезпечує розуміння і прийняття нових умов життя, інформаційна освіта – це вміння знайти, вибирати, використати необхідну інформацію, підвищити грамотність, розвивальна функція дозволяє оволодіти новими способами діяльності.

Великого значення набуває інформальна освіта (самоосвіта), це освіта, яка передбачає самоорганізоване здобуття особою певних компетентностей, зокрема під час повсякденної діяльності, пов'язаної з професійною, громадською або іншою діяльністю, родиною чи дозвіллям.

Людина відчуває необхідність у самоосвіті в результаті впливу на неї середовища, в якому вона живе, коли оточуючий її світ ставить підвищені вимоги до вдосконалення її інтелектуального розвитку. Процеси модернізації, що характерні сучасному суспільству, поширюючись на галузь знання, призводять до сумісництва традиційних, сучасних і перехідних елементів його трансляції та відтворення. Ці процеси чітко диференціюють

технології самоосвітньої діяльності. У рамках однієї сфери (наприклад, професійної) можуть одночасно існувати як сучасні модернізовані, так і традиційні шляхи самостійного відтворення професійного знання, які кардинально різняться потребо-мотиваційними, ціннісно-нормативними, цільовими характеристиками. Саме тому професійна самоосвітня діяльність відрізняється від освітнього процесу більшою ускладненістю та суперечливістю [2].

Формати взаємодії формальної, неформальної та інформальної освіти різняться: неформальна освіта може вбудовуватися в систему формальної, доповнювати її або бути провідником змін для неї. Будь-які конфігурації можливі, коли вони відображають системну національну освітню політику своєї держави, а також є результатом спільних зусиль недержавного, громадського та приватного секторів. Умінню вчитися сприяє інформальна освіта, яка є засобом пізнання й розвитку інтелектуальних і професійних можливостей особистості. В основі інформальної освіти лежить поєднання культури самоосвітньої діяльності та потреби в особистісному й професійному зростанні, адже саме особистісне прагнення до самовдосконалення виступає рушійною силою, що дозволяє досягнути професійних висот. Надзвичайне значення для навчання в інформальній освіті має спілкування з колегами. Саме через таке спілкування відбувається засвоєння знань, глибше їхнє розуміння, встановлення зв'язку з іншими явищами й поняттями, розкривається досвід упровадження сучасних технологій.

Результати таких спільних зусиль формальної, неформальної та інформальної освіти можуть бути по-справжньому приголомшливі, коли держава візьметься їх системно впроваджувати і сприймати як інвестиції у своїх громадян. Особливе значення ці форми освіти сприяють розвитку у педагога вмінню вчитися, ефективно використовувати всі ресурси розуму: інтелекту, уваги, сприйняття, пам'яті, відтворення, мислення, успішно розв'язувати проблемні ситуації, планувати свій час, орієнтуватися у різноманітній інформації, користуватися сучасними інформаційними комунікаціями, проводити пошуково-дослідницьку діяльність, тобто знаходити, сприймати, аналізувати, оцінювати, систематизувати, зіставляти різноманітні факти, відомості та досягати поставленої мети.

Вміння вчитися для педагога буде успішним, коли він умотивований, коли прикладаються свідомі зусилля для того, щоб засвоювати нові навички та уміння.

Головними складовими вміння вчитися є мотивація навчання [5; 7]. Мотивація – це природно закладений у людині фізіологічний мотив як прагнення саморозвитку та саморуку, матеріально-практичний і матеріально-етичний мотив, який має стати найвищим у мотиваційній сфері особистості педагога.

Щоб учитися ефективно, педагог має побачити сенс у тому, що він буде робити, зрозуміти, що це йому потрібно, і захотіти це зробити, усвідомити навчальне завдання, знайти способи розв'язання завдань і правильно контролювати й оцінювати результат.

Неформальна та інформальна освіта цікава тим, що вона зорієнтована на інтереси та потреби активного педагога, який використовує різні соціальні мережі загальної тематики, що дозволяє підтримувати та налагоджувати необхідні контакти. Заслугує на увагу соціальна мережа «Facebook», яка віддзеркалює університетські спільноти та дозволяє збагатитися новими знаннями. Про це свідчать різноманітні групи, такі як: Biology, Geology Rocks, Matematika, Science Group, Theoretical Physics, Ukrainian Scientists Worldwide. Такі сторінки сприяють отриманню інформації, дають можливість залишити свої коментарі та бути активним учасником групи. Портал Empatia.pro пропонує просвітницької ініціативи «Empatia – простір емоційного розвитку» – це осередок інноваційних знань із передових гуманітарних технологій світу.

Ось деякі поради тим, хто навчається в онлайн: учитися потрібно невеликими відрізками, але регулярно. Краще вивчати онлайн-курс на вихідних кожний день по півгодини, розбиваючи навчальний процес на невеликі відрізки, що створює відчуття швидких успіхів і мотивує повернутися до навчання на наступний день. Залог успіху в самостійному навчанні – вчитися регулярно в один і той же час, в одних і тих самих умовах, що сприятиме виробленню звички вчитися в певний час. Важливо створити для себе необхідний для самостійного навчання соціальний тиск: публічно розповідати про свої плани колегам, приєднатися до спільної групи підготовки, обговорювати й коментувати процес свого навчання в соціальних мережах.

Для досягнення успіху в будь-якій справі треба перш за все налаштувати себе на позитив, сказати собі: «Я хочу, я можу, я зроблю!», і робити це із задоволенням, не втрачаючи почуття гумору. Успіх досяжний, якщо в нього вірити. Хто вірить в успіх – обов'язково його доб'ється. Будьте впевненими в собі. Від рівня професійно-педагогічної культури педагога, його здатності до постійного особистісного та професійного зростання залежить і якість освіти молодого покоління, його підготовка до самостійного життя.

Успішне самонавчання буде ефективним, коли прикладаються свідомі зусилля для того, щоб засвоювати нові навички та уміння. Знання, одержані без зусиль, схожі на відбитки на піску: дуже швидко від них нічого не залишиться. Досягти вдосконалення лише тоді, коли можемо виміряти свій прогрес. Людина схильна до ілюзій в оцінці ефективності свого навчання. Як правило, ми переоцінюємо свої успіхи від поверхневого ознайомлення з матеріалом і неправильно

оцінюємо темпи нашого прогресу. Щоб уникнути цього, необхідно контролювати свої успіхи за допомогою об'єктивного вимірювання: тести, різноманітні стандартизовані перевірки навиків для самоперевірки в кінці кожного розділу дозволять оцінити прогрес у навчанні.

Наприклад, під ефективною та справедливою освітою в освітніх системах країн Європейського Союзу (ЄС) розуміють освіту, зміст якої доступний всім учням і засвоюється всіма учнями [4].

Отже, класичні шкільно-університетські методи такі як перечитування тексту, механічне зубріння малоефективні, нічого не дають. Це легкі методи навчання, які не примушують наш розум по-справжньому працювати, а просто втомлюють одноманітним повторенням. Основа правильного самонавчання – практика пригадування, чим більше ми згадуємо інформації, тим довше вона буде зберігатися в нашій пам'яті. Постійно синтезуючи нові ідеї, ніколи не читайте пасивно, робіть записи, думайте, будуйте уявні моделі, поки читаєте. Прагніть до того, щоб розуміння матеріалу було достатнім для того, щоб створювати на його основі щось нове. Розвиток компетентності вміння вчитися впродовж життя дозволяє педагогу не тільки інтенсифікувати свою діяльність, а й закладає основи його подальшої постійної самоосвіти.

Висновок. Таким чином, щоб змінити світ на краще, педагоги мають бути успішними, проек-

тивними, діяти згідно зі своїми життєвими принципами, незалежно від умов та обставин. Навчання протягом життя визначено як повноправне освітнє поле з визнанням усіх форм освіти: формальної, неформальної та інформальної. Важливо, щоб педагоги вміли вчитися, володіли загальною культурою навчання, щоб навчання цінувалося, заохочувалося й було доступним усім бажаним. Вміння вчитися впродовж життя розширює світогляд, формує критичне мислення, позитивне сприйняття світу.

Список використаних джерел

1. Билык, Н. И. Принципы обучения взрослых в Региональной школе новаторства руководящих, научно-педагогических и педагогических работников / Н. И. Билык // Межд. научн. журнал «SCIENCE and EDUCATION a NEW DIMENSION». Серия «Педагогика и психология». – 2013. – № 1(6). – С.29–33.
2. Грабовець, І. В. Самоосвіта як інтегруюча детермінанта самореалізації молодих фахівців у професійній діяльності : автореф. дис. ... на здоб. наук. ступ. канд. соц. наук : спец. : 22.00.04 «Спеціальні та галузеві соціології» / І. В. Грабовець. – Київ, 2004. – 18 с.
3. Закон України «Про освіту». – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
4. Локшина, О. І. Зміст шкільної освіти у країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.) : монографія / О. І. Локшина. – Київ, 2009. – 329 с.
5. Петерсен, Л. Г. Что значит «уметь учиться» / Л. Г. Петерсон, М. Д. Кубышева, С. Е. Мазурина, И. В. Зайцева. – Москва : УМЦ «Школа 2000», 2006. – 78 с.
6. Рекомендації Асамблеї Ради Європи 1437 (2000) Про неформальну освіту. – Режим доступу : <http://coe.kiev.ua/bul/bul9/text30htm>. Delors Jacques. Adult education : from luxury to necessity / Jacques Delors // Bulletin Education For. All's 2000. – № 27. – April-June 1997. – 25 p.
7. Савченко, О. Я. Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти / О. Я. Савченко / Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики // за заг. ред. О. В. Овчарук. – : «К. І. С.», 2004. – С. 34–46.
8. Цукерман, Г. А. От умения сотрудничать к умению учить себя / Г. А. Цукерман // Психологическая наука и образование. – 1996. – № 2. – С. 53–81.
9. Knowles M. Self directed learning. Chicago: Follet, 1975. – 135 с.

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 11.10.2017

Николенко Л. Т. Образование на протяжении жизни: умение учиться – ключевая компетентность педагога.

А Освещается важность развития компетентности педагога, а именно – умение учиться в формальном, неформальном и информальном образовании. Даются советы, как мотивировать педагога к самостоятельному обучению и раскрываются его особенности.

Ключевые слова: умение учиться на протяжении жизни; устойчивое развитие; мотивация; самообучение; формальное; неформальное и информальное образование; Интернет-технологии; онлайн-курсы

Nikolenko L. T. Education throughout life: the ability to learn is the key competence of the teacher.

S The importance of developing a teacher's competence, namely, the ability to study in formal, informal and informal education, is highlighted. Tips are given on how to motivate the teacher to study independently and reveals his peculiarities.

Key words: ability to study during life; Sustainability; motivation; self-study; formal; informal and informal education; Internet technology; online courses



УДК 37.011.3-051:159.923.2]:005



Білик Н. І., Галич О. Г.

РОЛЬ САМОМЕНЕДЖМЕНТУ В ОСОБИСТІСНОМУ РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛЯ

А Розкрита роль самоменеджменту у сфері професійної діяльності вчителя, який реально постає як набір управлінських впливів, спрямованих на самого себе як діяльного суб'єкта з метою приведення своєї особистості у відповідний стан, необхідний для успішного здійснення своєї діяльності. Встановлено, що головна ціль самоменеджменту – максимальне використання власних можливостей, свідоме управління собою впродовж життя (самовизначення) й подолання зовнішніх обставин як на роботі, так і у власному житті.

Ключові слова: самоменеджмент; особистісний розвиток учителя; планування своєї педагогічної діяльності; самоконтроль; особиста працездатність; розвиток професіоналізму

Не може керувати іншими той,
хто не в змозі керувати самим собою.
(Англ. прислів'я)

Актуальність проблеми. Нова українська школа потребує вчителя, здатного ефективно організувати власну діяльність, що потребує вміння управляти собою, раціонально розподіляти час, мати чіткі цілі та цінності, вміти працювати з інформацією, прагнути до саморозвитку, вміти самостійно вирішувати нагальні питання, мати навички формування учнівського колективу та запобігати конфліктам тощо. Названі професійно-особистісні якості характеризують рівень професійної компетентності та професіоналізму вчителя, від яких залежить успішне вирішення цих і низки інших питань.

Необхідно звернути увагу на те, що робота вчителя зумовлена такими професійним особливостями: працювати в декількох класах, у яких навчається різний контингент учнів; бути організатором і керівником навчально-виховної діяльності учнів, яких він повинен підготувати до життя в нових економічних умовах, а також убачати резерви, закладені в них, допомагати їм самооцінювати свої дії, щоб учень міг саморозвиватися.

Тому не лише учневі, але й учителю необхідно бути досить організованим, відчувати себе зібраним, володіти ситуацією, бути готовим використовувати всі свої можливості і справлятися з будь-якими сюрпризами та несподіванками, що створює на нашому шляху життя. Адже ми живемо у складному, швидко розвивальному світі, що наповнений безмежними можливостями.

Досить важлива діяльність учителя як менеджера, продуктом якої є інформація, а зброєю його

праці є слово, мова, мовлення. У той же час результатом його праці є міра навченості, вихованості та розвитку іншого суб'єкта менеджменту – учня.

Таким чином, самостійне підвищення рівня власного професіоналізму необхідне кожному вчителю за допомогою самоменеджменту, що є складною роботою над собою, яка потребує поступовості, послідовності, систематичності, самоконтролю та самокритичності.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Проблеми формування та розвитку системи самоменеджменту широко відбито в науковій літературі.

Методологічні аспекти функціонування самоменеджменту розкриті в роботах В. Андрєєва, К. Варламова, М. Вудкока П. Друкера, Л. Зайверта, В. Крижка, Н. Лукашевича, Дж. Моргенстерна, Є. Павлютенкова, Л. Фаткіна, Д. Френсіса та ін.

Разом із тим, незважаючи на велику кількість робіт, присвячених самоменеджменту, немає єдності в підходах щодо визначення його сутності, структури, цілей і завдань, тому спробуємо узагальнити наукове бачення окремих знахідок щодо цього важливого питання для нашого сьогодення.

Мета статті – узагальнити концептуальні підходи до розкриття сутності поняття «самоменеджмент» у науковій літературі, встановити значущість його для вчителя щодо здобуття навичок самоуправління, спонукання до пошуку реальних шляхів розвитку особистісних і професійних якостей.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вчитель ХХІ ст. – це професіонал, який має комплекс компетенцій, до складу яких входить одна з ключових – самоменеджмент.

Л. Зайверт, автор терміну «самоменеджмент», визначає його як цілеспрямоване і послідовне ви-

користання випробуваних методів роботи у повсякденній практиці для того, щоб оптимально й осмислено використовувати свій час (1990) [3].

У книзі «Ваше время – в Ваших руках» учений веде ділову розмову про те, як організувати час, щоб працювати в оптимальному діловому режимі, не втрачаючи різноманітні людські радощі, зберігаючи своє здоров'я. Як стверджує автор, ця книга вкаже Вам шлях і можливості щодо досягнення Вашої цілі – мати час для всього суттєвого, час для продуктивної творчості, для особистого життя, для сім'ї.

Суть авторської концепції самоменеджменту – це індивідуальна технологія використання робочого часу, заснована на випробуваних методах організації життєдіяльності та управлінської праці.

Л. Зайверт пропонує навчитися раціонально використовувати наявний у вашому розпорядженні час, правильно його планувати, набути впевненості в собі й позбутися стресів, а у підсумку – щодня досягати успіхів, мислити цілеспрямовано і працювати відповідно до поставлених перед собою завдань.

Тонко розбираючись у людській психології, автор усвідомлює, що його заклики до самоменеджменту багатьма можуть бути зрозумілі, але не прийняті через причину стереотипу мислення, що спрацює повсякденно [там само, с. 6–7].

Л. Зайверт підкреслює, що «завдяки послідовному плануванню часу і використанню методів наукової організації праці краще здійснювати свою діяльність, щодня викроювати резерв часу (в тому числі і для дозвілля) і звільнитися для дійсно керівних функцій. Про що говорить і вислів древніх мореплавців: «Пливу не так, як вітер дме, а як вітрило поставлю!» [там само, с. 18–19].

К. Варламов, В. Карпичев (1993) розглядають самоменеджмент як послідовне і цілеспрямоване використання керівником (фахівцем і т. д.) апробованих методів і практичних прийомів роботи у повсякденній діяльності для підвищення ефективності виконуваних процедур і операцій, досягнення намічених цілей [1]. Вони також зазначають, що самоменеджмент – це саморозвиток індивіда-менеджера або особиста технологія (організаційна наука управління самим собою).

У роботі М. Лукашевича (2002) пропонується адаптивно-розвивальна концепція самоменеджменту, що розкриває внутрішні механізми процесу ділової кар'єри, пояснює його мотивацію, рушійні сили. За визначенням автора, самоменеджмент – послідовне і цілеспрямоване використання ефективних методів, прийомів і технологій самореалізації і саморозвитку свого творчого потенціалу [5].

Самоменеджмент, як підкреслюють Є. Павлютенков і В. Крижко (2006), є системою саморегульованих і визначених заходів, спрямованих на підвищення ефективності професійної діяльності та самовдосконалення особистих якостей [6].

М. Дороніна, В. Пересунько (2006) зазначають, що самоменеджмент – самостійне управління пра-

цівником своєю діяльністю з використанням знань та інтуїції, спрямоване на розвиток власного інтелектуального потенціалу та ефективно його використання на свою користь і користь організації [2].

У розумінні В. Колпакова (2008), «самоменеджмент – наукова дисципліна, яка вивчає теорію і практику самостійного управління людиною процесом своїх життєдіяльності та діяльності і має переважно практичну спрямованість на життєвий успіх і на те, як стати самим собою [4, с. 22].

У монографії А. Симонової (2008) представлені теоретичні основи і практичні рекомендації для системи додаткової професійної освіти і підвищення кваліфікації педагогів і керівників освітніх установ, що дозволяють оволодіти навичками самоменеджменту.

За тлумаченням автора, самоменеджмент – система способів діяльності, що дозволяє максимально використовувати власні можливості, свідомо й раціонально управляти своїм життям, активно й ефективно впливати на зовнішні обставини на роботі і в особистому житті відповідно до своїх цілей. Підхід до самоменеджменту як технології дозволяє застосувати методи загального менеджменту до професійної діяльності та особистої життєдіяльності кожної людини [8, с. 7].

А. Симонова зазначає, що учень – активний суб'єкт навчання, який взаємодіє з педагогом і керівником. Розвиток його особистості є вищою метою освітнього процесу. Такий розвиток неможливо без свободи творчості, розвитку особистості педагога. Однак цілі діяльності першого в значній мірі формуються в рамках діяльності другого. Також як і на цілі діяльності педагога помітний вплив має діяльність керівника [там само, с. 19].

О. Сулима (2010) визначає як самоврядування своєю діяльністю спрямоване на формування власного потенціалу, розвиток якостей менеджера та ефективно їх використання, засноване на неперервному отриманні та накопиченні нових знань. Дослідник відзначає, що першорядним у самоврядуванні є самопізнання і самовдосконалення. У процесі самоврядування людина є суб'єктом і об'єктом управління одночасно. Самоменеджмент передбачає свідомий вплив на психічні явища (процеси, стани, властивості), виконувану діяльність, власну поведінку і т. д. з метою підтримки заданого характеру їхнього функціонування.

До цілей самоменеджменту автор відносить: розвиток необхідного рівня усвідомлення себе для виявлення різноманітних підходів до проблем свого життя і професійної діяльності; поліпшення орієнтації у власних цілях; управління власними ресурсами; забезпечення гармонійних відносин із оточуючим середовищем; отримання і накопичення нових знань.

Завданнями самоменеджменту О. Сулима визнає здійснення оптимальної діяльності, в тому числі професійної, яка включає в себе: самооцінку, самоконтроль, складання програми дій, технологій, забезпечення нових характеристик особистості

менеджера. Критерієм оптимальності самоменеджменту автор вважає максимізацію ефективності діяльності менеджера зі збереженням цілісності, гармонійності системи [9, с. 55].

Таким чином, самоменеджмент є основним фактором розвитку менеджера як особистості і як професіонала

У навчальному посібнику В. Парахіна і В. Перова та ін. (2012) актуальність вивчення проблеми самоменеджменту визначена величезною завантаженою керівників і фахівців, постійними стресовими ситуаціями, що виникають у зв'язку з цим у їхній роботі. Вони пропонують курс самоменеджменту, який, на їх погляд, є основоположним для формування у керівників і фахівців знань і вмінь правильно розподіляти свій час, організовувати робочий день, а також для формування здорового способу життя та підтримки тривалої трудової та особистої активності – все це вкрай важливо й необхідно для будь-якої людини, а для менеджера – ознака його професійної придатності.

У посібнику комплексно розглянуті всі сторони самоменеджменту, наводяться рекомендації формування практичних навичок грамотного управління собою, що в умовах переходу до компетентнісного підходу до підготовки випускників вищих навчальних закладів може бути основою для формування низки компетенцій, включаючи самомотивацію, самоорганізацію, вміння управляти своїм часом, планувати робочий день тощо [7].

А. Чкан, С. Маркова, Н. Коваленко (2014) розглядають проблему правильної та раціональної організації власної трудової діяльності, ефективного використання та економії часу, що особливо актуально для менеджерів, керівників, бізнесменів, яким щоденно доводиться вирішувати безліч різноманітних питань. Тобто у сучасних умовах як менеджеру, так і фахівцю будь-якого профілю, важливо вміти працювати в умовах дефіциту часу, як одного з найцінніших ресурсів. Одночасно з цим час є тим критерієм, який визначає ефективність використання інших ресурсів: фінансових, матеріальних, фізичних і духовних. Мистецтво керувати собою, своїм часом, організувати свою роботу – це самоменеджмент – новий напрям у традиційному менеджменті, який виник унаслідок потреби у повнішому використанні творчого потенціалу працівника [10, с. 4].

Аналіз наведених визначень приводить до висновку, що самоменеджмент є поступовою, систематичною і послідовною роботою, спрямованою на самовдосконалення особистісних якостей, підвищення ефективності професійної діяльності та розвиток творчого потенціалу особистості незалежно від професійної спрямованості та віку.

На наш погляд, самоменеджмент (персональний менеджмент) учителя з точки зору практики – це спосіб самоорганізації його педагогічної діяльності, процес його самоуправління та саморозвинення управлінських якостей.

Процес самоменеджменту в аспекті послідов-

ності виконання конкретних функцій охоплює шість фаз, які не обов'язково можуть слідувати одна за одною, вони можуть переплітатися:

- постановка мети – аналіз і формування особистих цілей;
- планування – розроблення планів й альтернативних варіантів своєї діяльності;
- прийняття рішень щодо конкретних справ;
- організація і реалізація – складання розпорядку дня й організація особистого трудового процесу з метою реалізації поставлених завдань;
- контроль – самоконтроль і контроль підсумків (у разі необхідності – коригування цілей);
- інформація і комунікації – фаза, властива певною мірою всім функціям, так як і комунікація та обмін інформацією необхідні на всіх фазах самоменеджменту.

У той же час переваги оволодіння мистецтвом самоменеджменту полягають у дотриманні вчителем певних особливостей щодо реалізації функцій самоменеджменту у сфері професійної діяльності: виконання роботи з меншими витратами часу, краща організація праці; менше поспіху і стресів; більше задоволення від роботи; активна мотивація праці, зростання кваліфікації; зниження завантаженої роботою; скорочення помилок при виконанні своїх функцій; досягнення професійних і життєвих цілей найкоротшим шляхом.

Нерідко ми не тільки звикаємо, але й не хочемо організувати себе і свій час. Усім відомо: якщо людина хоче – вона робить, якщо не хоче, придумує причини й заперечення. Щоб сформувати досвід самоорганізації, потрібно кілька місяців зусиль, волі, але потім ця самоорганізація «працює» все життя і суттєво економить час.

Отже, щоб ефективно управляти учнями, вчитель у першу чергу повинен опанувати наукою і мистецтвом управління самим собою. Самоменеджмент (персональний менеджмент) допомагає вчителю: раціонально організувати свою працю і працю своїх учнів; реалізувати професійні та життєві цілі; уникати стресових ситуацій; підвищувати працездатність; отримувати задоволення від виконуваної роботи.

Враховуючи сказане вище, інколи помічаємо, що перший крок зробити важко вчителю, тому що часто відсутня мотивація, тому кафедра педагогічної майстерності Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського активно залучає вчителів у міжквартальний період до таких форм роботи: панорама педагогічних ідей, педагогічний міст, Інтернет-фестиваль «Золотий фонд уроків Полтавщини», методична студія, відекастомарафон, школи новаторства тощо.

Із метою показати вагомість самоменеджменту, популяризації досвіду роботи у діяльності педагогів-новаторів, яка здійснюється через зональні школи новаторства (ЗШН) Полтавщини, було запропоновано підготувати відеокласти (до 7 хв.) та анотацію до неї (50 слів). Необхідно було зробити

відеопрезентацію з представленням свого творчого портрету і професійних досягнень, а також виокремити новаторську ідею та показати її практичну реалізацію в освітньому процесі школи.

На Четвертій методичній студії Полтавської регіональної школи новаторства керівних, науково-педагогічних і педагогічних працівників післядипломної освіти за темою «Відеокаст педагога-новатора» було переглянуто 23 відеокаста, рекомендованих координаторами ЗШН, серед яких були вчителі різного фаху (початкових класів, історії та правознавства, англійської мови, математики, української мови та літератури, фізики та астрономії, світової літератури та російської мови, географії, музичного мистецтва, керівник гуртка, соціальний педагог).

Досить помітною була оригінальність учасників відеокастомарафону, креативний підхід до подання свого власного досвіду та реалізації новаторських ідей у практиці. А також було визнано, що перехід у режим самоменеджменту, саморозвитку особистості вчителя – це важлива і складна проблема, вирішення якої дозволяє збагатити творчий потенціал педагога, забезпечує якісний стан процесів і результатів професійної та особистої життєдіяльності.

Висновок. Вважаємо, що багатьом учителям необхідно переглянути стереотипи, що склалися в організації освітнього процесу, змінити своє ставлення до роботи та педагогічної діяльності, стати на шлях розвитку та саморозвитку.

Враховуючи, що вчитель є суб'єктом професійної діяльності з властивим їй механізмом самоуправління його особистістю, він повинен постійно здійснювати певний комплекс зусиль, які впорядковують і приводять до необхідного стану його активність як самодослідника, самопроектувальника, самопрограміста, самоорганізатора і самоконтро-

лера, що й складає сутність педагогічного самоменеджменту.

Нами з'ясовано, що самоменеджмент – це управління власними ресурсами, тобто вміння їх здобувати, зберігати, розвивати і раціонально використовувати та бути успішною й самодостатньою людиною. А також це й комплекс управлінських компетенцій, необхідних для професійного зростання вчителя: самопізнання, цілепокладання, управління часом, планування, саморегуляція, самонавчання, вміння інтегрувати, самопроекткування, вміння рефлексувати, емпатія; мобільність; самопрезентація; професійна особистісна зростання, стійка мотивація до пізнання.

Отже, самоменеджмент – актуальний і **перспективний напрям** як у теоретичному, так і практичному менеджменті. Цей напрям сформовано на основі зростання потреб суспільства і покликано підвищити рівень ефективності діяльності самої людини, завдяки досягненню її особистих і професійних цілей.

Список використаних джерел

1. Варламов К. И. Личная тектология (самоменеджмент) : курс лекцій / К. И. Варламов, В. С. Карпичев. – Москва : РАУ, 1993. – 129 с.
2. Дороніна, М. С. Самоменеджмент: сутність, умови виникнення і розвитку / М. С. Дороніна, В. І. Пересунько // Економіка і управління. – 2006. – № 4. – С. 7–12.
3. Зайверт, Л. Ваше время – в Ваших руках: (Советы руководителям, как эффективно использовать рабочее время): Пер. с нем. Авт. предисл. В. М. Шепель. – Москва : Экономика, 1990. – 232 с.
4. Колпаков, В. М. Самоменеджмент : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / В. М. Колпаков. – Київ : ДП «Вид. дім «Персонал», 2008. – 528 с.
5. Лукашевич, Н. П. Теория и практика самоменеджмента : [учеб. пособ.] / Н. П. Лукашевич. – 2-е изд., испр. – Киев : МАУП, 2002. – 360 с.
6. Павлютенков, Е. М. Основы управления школой [Текст] / Е. М. Павлютенков, В. В. Крижко. – Харьков : Вид. група «Основа», 2006. – 176 с.
7. Парахина, В. Н. Самоменеджмент : учеб. пособ. для вузов / В. Н. Парахина, В. И. Перов, Ю. Р. Бондаренко и др.; под ред. В. Н. Парахиной, В. И. Перова. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 2012. – 364 с.
8. Симонова, А. А. Самоменеджмент педагога: сущность, содержание, технология [Текст] : монография / А. А. Симонова. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2008. – 136 с.
9. Сульма, А. И. Концептуальные подходы в раскрытии сущности самоменеджмента / А. И. Сульма // Экономика и управление. – 2010. – № 5. – С. 52–58.
10. Чкан, А. С. Самоменеджмент : навч. посіб. для студ. освітньо-кваліф. рівня «бакалавр» напряму підготовки «Менеджмент» / А. С. Чкан, С. В. Маркова, Н. М. Коваленко. – Запоріжжя : ЗНУ, 2014. – 84 с.

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 19.10.2017

Билык Н. И., Галич О. Г. Роль самоменеджмента в личностном развитии учителя.

А Раскрыта роль самоменеджмента в сфере профессиональной деятельности учителя, который реально проявляется как набор управленческих влияний, направленных на самого себя как деятельного субъекта с целью приведения своей личности в соответствующее состояние, необходимое для успешного осуществления своей деятельности. Представлена главная цель самого менеджмента – максимальное использование собственных возможностей, сознательное управление собой на протяжении жизни (самоопределение) и преодоления внешних обстоятельств как на работе, так и в собственной жизни.

Ключевые слова: самоменеджмент; личностное развитие учителя; планирование своей педагогической деятельности; самоконтроль; личная работоспособность; развитие профессионализма

Bilyk N. I., Galych O. H. Role of the self-management in teacher's personality development.

С This paper tells about role of in of professional activity of teacher. Self-management actually manifests as a set of administrative influences, directed on his/her-self as an active subject with the purpose to bring personality in the condition, necessary for successful activity. Primary objective of management is to use own possibilities maximally, conscious selfmanagement during life (self-determination) and overcoming of external circumstances both at work and in private life.

Key words: management; teacher's personality development; planning of the pedagogical activity; self-control; personal capacity; development of professionalism



ТЕХНОЛОГІЇ САМОМЕНЕДЖМЕНТУ ЯК ВАЖЛИВИЙ ЧИННИК ПІДГОТОВКИ КЕРІВНИКА ОСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ

Представлено досвід удосконалення процесу підвищення кваліфікації керівників освітніх закладів в умовах післядипломної освіти шляхом запровадження спецкурсу «Технології самоменеджменту в діяльності керівника освітнього закладу».

Ключові слова: самоменеджмент; керівники освітніх закладів; особистісна ефективність

Постановка проблеми. Самоменеджмент – це відносно нове поняття в управлінській науці. Його виникнення багато в чому пов'язане з переосмисленням змісту діяльності особистості і глибшим розумінням процесів самодіяльності, що відбуваються всередині організації.

Потреба в мотивації творчого потенціалу кожного працівника і неможливість задовольнити її в рамках традиційного менеджменту зусиллями самих організацій викликало необхідність запровадження процесу соціологізації та психологізації менеджменту, на хвилі якого і виник напрям самоменеджменту, що відкриває перспективи для дослідження і практичної реалізації індивідуальної ділової кар'єри.

Дослідження технології самоменеджменту і практичне використання її результатів обумовлене необхідністю широкого впровадження в управлінську практику в умовах реформування освіти нових методів керівництва як основи для стабільного функціонування освітнього закладу в оновлених умовах і сталого його розвитку. Усвідомлення значення й оволодіння методами та прийомами технологій самоменеджменту сприятимуть не лише підвищенню рівня управлінської компетентності адміністративних команд освітніх закладів, а й обумовлять процеси оптимізації використання їхніх власних особистісних ресурсів.

Стан розроблення теми. Теоретичні основи самоменеджменту розкриті в працях як зарубіжних дослідників і бізнес-тренерів (В. Андреев, М. Вудкок, Л. Зайверт, Б. Трейси, Д. Френсіс, Б. Швальбе, Х. Швальбе), так і вітчизняних науковців (В. Колпаков, Н. Лукашевич, Б. Ренькас, А. Чкан, О. Штепа).

Існуючі концепції самоменеджменту будуються на визначенні певних провідних ідей, навколо яких і формується система методик і прийомів роботи над собою. Так у концепції самоменеджменту Л. Зайверта основний акцент припадає на оптимальне та змістовне використання свого часу («time-management»). У концепції М. Вудкока та Д. Френсіса «самоменеджмент» трактується як всебічний спосіб перевірки своїх власних можливостей і обмежень на шляху розвитку особистісних і ділових якостей. Згідно з визначенням Бербея і Хайнца Швальбе, «самоменеджмент – це досягнення особистого ділового успіху (ділової кар'єри) через самопізнання і самовдосконалення своїх ділових якостей». У концепції В. Андреева «самоменеджмент» розглядається як психологічний механізм розвитку творчої особистості, здатної до безупинного саморозвитку та самореалізації в одному чи декількох видах професійної діяльності [6, с. 8].

Таким чином, кожен із запропонованих концептуальних підходів у комплексі з методиками їхньої реалізації можна використовувати для саморозвитку ділових

якостей представників управлінської команди, підвищення їхнього ділового потенціалу.

Мета статті полягає у представленні спецкурсу «Технології самоменеджменту в діяльності керівника освітнього закладу», який сприяє вдосконаленню процесу підвищення кваліфікації керівників освітніх закладів в умовах післядипломної освіти.

Виклад основного матеріалу. Аналіз сучасних концепцій самоменеджменту дає підстави стверджувати, що це поняття розглядають у контексті побудови ділової кар'єри, з позицій мистецтва управління часом, управління власними ресурсами, управління собою тощо. Тому існують різні визначення поняття «самоменеджмент», серед яких виділяються [5]: самоменеджмент як управління часом; самоменеджмент як управління власними ресурсами; самоменеджмент як управління собою; самоменеджмент як управління своїм життям для досягнення успіху.

Самоменеджмент – це послідовне й цілеспрямоване використання ефективних методів, прийомів і технологій самореалізації і саморозвитку свого творчого потенціалу [1].

Мистецтво керувати собою, своїм часом, організувати свою роботу – це тайм-менеджмент – новий напрям у самоменеджменті, який виник унаслідок потреби у повнішому використанні творчого потенціалу працівника [4].

Самоменеджмент керівника допомагає ефективніше здійснювати управлінську діяльність. Відомим у галузі менеджменту є вислів Алена Маккензі: «Немає нічого легшого, ніж бути зайнятим. І немає нічого важчого, ніж бути результативним» [2, с. 5].

Головна мета самоменеджменту полягає у тому, щоб максимально використовувати власні можливості, свідомо управляти ходом свого життя, долати зовнішні обставини як у професійній, так і в особистій сфері, досягати успіху найефективнішим шляхом [4].

З метою вдосконалення курсової підготовки директорів загальноосвітніх закладів різних типів та їх заступників науково-педагогічними працівниками кафедри менеджменту освіти та психології КЗ «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» ЗОР була створена й апробована програма спецкурсу «Технології самоменеджменту в діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу».

Реалізація даного спецкурсу спрямована на отримання наступних результатів:

- слухач повинен знати: теоретичні основи самоменеджменту в професійній діяльності й особистому житті; сучасні принципи та напрями наукової організації діяльності менеджера; сутність і значення планування робочого часу, правила та методи його планування.

– слухач повинен уміти: застосовувати практичні прийоми й технології самоменеджменту для досягнення особистісної ефективності; використовувати сучасні прийоми і методи постановки особистих і професійних цілей; володіти навичками раціонального планування свого робочого часу з метою ефективного його використання.

– слухач має бути обізнаним у сфері сучасних теоретичних положень самоменеджменту; орієнтованим на підвищення рівня власної професійної компетентності щодо оволодіння методами і прийомами самоорганізації власної життєдіяльності; вмотивованим на використання самоменеджменту як основи для самоосвітньої діяльності.

Зміст програми, що представляється, охоплює різні напрямки вдосконалення управлінської діяльності за допомогою використання технологій самоменеджменту: технології визначення відповідності довгострокових цілей і повсякденних завдань; методика раціонального розподілу і використання часу; технології самоаналізу, самопланування, самоорганізації, саморегуляції та самоконтролю задля саморозвитку і самореалізації.

Самоаналіз є передумовою планування і полягає у визначенні та декомпозиції мети як аналізу власних можливостей і перешкод, які можуть виникнути. Постановка мети – це тимчасовий процес, оскільки протягом діяльності навчального закладу може з'ясуватися, що ті чи інші параметри змінилися, а це призводить до необхідності перегляду мети. Планування як складова частина завдань і правил самоменеджменту означає підготовку до реалізації мети. Планування щоденної роботи, середньо- і довгострокових завдань означає також виграш у часі, досягнення успіху і більшу впевненість у собі. Отже, метою самопланування є раціональна організація роботи керівника освітнього закладу.

Із цією метою програмою спецкурсу передбачено ознайомлення з пірамідою ефективності життєдіяльності людини; практичне оволодіння технікою «Матриця довгострокового планування»; відпрацювання вміння постановки життєвих і професійних цілей за допомогою SMART-технології.

Досить складним є завдання приведення у відповідність довгострокові цілі й повсякденні завдання. Якщо керівник чітко розуміє, чого хоче досягти в професійній діяльності та особистому житті, то обов'язково зможе знайти дієвий стимул і відчути ймовірність того, що можна досягнути бажаного. Головне, на що необхідно орієнтуватися, – це досягти усвідомлення того, що щоденна діяльність повинна працювати на наближення довгострокової мети, або є дуже близькою до нього.

Самоорганізація діяльності керівника освітнього закладу є важливою складовою самоменеджменту, оскільки саме під час організації власної діяльності й проявляються найбільші втрати часу. Ефективне використання робочого часу керівників неможливе без використання науково обґрунтованих режимів праці та відпочинку. Основними формами прояву самоорганізації в робочому середовищі вважається культура співбесід, нарад, телефонної розмови, взаємин, організації роботи з інформацією, пошук кращих способів стимулювання власної активності тощо. До керівника щодня надходить потік інформації, з яким йому доводиться розбиратися. У реальному житті керівник опрацьовує набагато більше інформації, ніж це необхідно для ефективної роботи. Для того, щоб економити свій

час, керівнику необхідно розробити раціональний підхід до отримання, оброблення та використання інформації.

Опитування, проведене нами під час занять, дозволяє зробити висновки про те, що ведення ділового календаря або списку завдань на день, не дуже допомагає керівникам правильно організувати робочий простір і систему роботи з електронною інформацією. Необхідно допомогти багатьом із них побачити, які зміни можна внести в робочий процес, щоб підвищити власну продуктивність.

Для одних тайм-менеджмент полягає в делегуванні, для інших – у плануванні завдань, а для третіх – просто у відчутті того, що протягом робочого дня можна було б встигнути зробити набагато більше. Тайм-менеджмент – це фактично управління вибором. Усвідомлення того, що кожен здатен контролювати цей вибір, і є усвідомленість практичного значення тайм-менеджменту. Суть у тому, що щодня перед нами стоїть важливе завдання вибору, на що витратимо свій час.

У зв'язку з цим основним завданням самоорганізації є не лише оволодіння техніками і методиками, а й розвиток здібностей, виховання власної волі як уміння накладати самообмеження на здійснення нераціональних дій.

Із цією метою зміст програми спецкурсу включає оволодіння технологією управління часом; ознайомлення зі специфікою методу «Альпи» й особливості роботи з матрицею Ейзенхауера. Крім того, здійснюється групове обговорення слухачами принципів планування оптимального дня та практична робота з технікою використання прихованих резервів часу.

Досить важливим завданням є оволодіння методами подолання «факторів неефективного використання часу (подолання перфекціонізму, розвиток уміння говорити «ні», принцип використання «однієї хвилини»).

Основна проблема організації діяльності керівників полягає в тому, що вони намагаються відразу виконати дуже великий обсяг роботи і витрачають багато своїх зусиль на окремі, часто несуттєві, але які здаються необхідними, справи.

Делегування є ключовим механізмом діяльності успішного керівника освітнього закладу. Під делегуванням у загальному значенні розуміється передача завдань зі сфери діяльності самого керівника своєму підлеглому. Але при цьому управлінець зберігає за собою відповідальність за керівництво, яке не може бути делеговане. Делегування допомагає керівнику освітнього закладу вивільнити час для важливішого завдання і знизити завантаженість, а також сприяє вдосконаленню професійних знань і навичок працівників, позитивно впливає на мотивацію праці співробітників. Для того, щоб успішно здійснювати делегування, необхідно підібрати потрібних співробітників, чітко розподілити сфери відповідальності, координувати виконання дорученого завдання та здійснювати контроль робочого процесу і результатів, припиняти спроби зворотнього або наступного делегування.

Самоконтроль у самоменеджменті – це перевірка керівником того, що зроблено протягом дня. Метою такого контролю є перевірка виконання поставлених цілей. В основі самоконтролю лежить процес фіксації керівником стану реалізації своїх планів методом аналізу діяльності та часу, аналізу денних перешкод. Досить типовим для керівників є самоконтроль результатів, який здійснюється одразу після виконання

завдань. Контроль над результатами допомагає поліпшенню, а в ідеальному випадку – оптимізації трудового процесу. Треба зазначити, що всі функції самоменеджменту будуть не настільки ефективними, якщо не буде проводитися відповідний контроль.

Саморегуляція власної поведінки і власних дій у самоменеджменті – це підтримання прямого і зворотного інформаційного зв'язку із самим собою. Цей процес здійснюється як акт самоаналізу через самосхвалення або самозасудження (які часто змінюють один одного) результатів самоконтролю, власної поведінки.

Нас може хтось спонукати до певної діяльності або спонукаємо до неї самі себе, й тоді мова йде про *самотивацію*. Самомотивацію в даний час розглядають як частину *соціального інтелекту людини*, який визначає те, наскільки швидко людина адаптується в мінливій ситуації, може презентувати себе в суспільстві, наскільки вона емоційно чутлива до змін у поведінці оточуючих.

Досвід проведення занять спецкурсу підтверджує висновки науковців, які виділяють три групи мотиваторів, що показують, заради чого керівник може прагнути до самовдосконалення. До першої групи належать мотиватори, які стосуються ставлення до життя: заради матеріального благополуччя («щоб мати матеріальні блага»); заради полегшеного існування («щоб легше жити»); заради кращого життя («щоб було краще жити»); заради перетворення оточуючого середовища, заради уникнення неприємностей. До другої групи належать мотиватори, які стосуються ставлення до людей: заради добрих взаємин із людьми («щоб добре ставитися до людей»); заради альтруїзму, можливості допомагати іншим. Третя група включає мотиватори, які стосуються ставлення до себе: заради позитивного ставлення людей («щоб до мене ставилися з повагою»); заради вдосконалення («щоб удосконалювати себе»); заради самореалізації.

Представлена класифікація грає важливу роль для усвідомлення керівниками провідних цінностей і намірів, що є орієнтирами для визначення рівня «ефективності життєдіяльності» та «особистісної ефективності».

Адже володіння технологіями самоменеджменту призводить до значного підвищення задоволеністю собою, своєю діяльністю та життєвими обставинами;

впевненістю у власних можливостях і наявному потенціалі; переконання у своїй здатності щось змінити.

Висновки. Особливість сучасного погляду на керівника як лідера колективу полягає в тому, що він розглядається як носій інноваційної організаційної культури, як основний ініціатор послідовних змін в організації. Професіоналізм, здатність вести за собою колектив, прагнення створювати й підтримувати належний соціально-психологічний клімат є найважливішими рисами сучасного керівника, які неможливі без роботи над собою, без використання технологій самоменеджменту.

Отже, вибудовуючи власну управлінську траєкторію, кожен директор намагається йти шляхом від самоменеджменту до ефективного менеджменту діяльності школи. Володіння прийомами самоменеджменту дозволяє уникати перевантаження та стресів, опанувати методи вибору пріоритетів як власної діяльності, так і школи в цілому. Вони дають такі переваги: виконання роботи з меншими затратами; краща організація праці; менше стресів; більше задоволення від роботи; активна мотивація праці; підвищення кваліфікації менеджера; зменшення помилок при виконанні своїх функцій; досягнення професійної та життєвої мети найкоротшим шляхом.

В умовах інноваційних змін, особиста вмотивованість директора освітнього закладу на самоменеджмент, відіграє значну роль на шляху підвищення рівня управлінської компетентності, є суттєвим важелем в розвитку професійної майстерності всього педагогічного колективу і підвищення ресурсу школи.

Список використаних джерел

1. Виноградський, М. Д. Організація праці менеджера : навч. пос. / М. Д. Виноградський, А. М. Виноградська, О. М. Шапова. – Київ, 2003.
2. Волотовська, Т.П. Самоменеджмент керівника загальноосвітнього навчального закладу як основа його самоосвітньої діяльності / Т. П. Волотовська // Theory and methods of educational management – № 2(16) – 2015. Режим доступу : http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/metod_upr_ositiv/v_18/18
3. Дрожжина, Т. В. Планування діяльності загальноосвітнього навчального закладу / Т. В. Дрожжина, М. В. Татаринов. – Харків : Вид. група «Основа», 2013. – 192 с.
4. Керівництво організацією : навч. посіб. / [О. С. Кузьмін, Н. Т. Мала, О. Г. Мельник, І. С. Проник]. – Львів : Вид. нац. ун-ту «Львівполітехніка», 2008. – 244 с.
5. Колпаков, В. М. Самоменеджмент : навч. посіб. для студ. ВНЗ / В. М. Колпаков. – Київ : ДП «Вид. дім «Персонал», 2008. – 528 с.
6. Чкан, А. С. Самоменеджмент : навч. посіб. для студ. освітньо-кваліфік. рівня «бакалавр» напряму підготовки «Менеджмент» / А. С. Чкан, С. В. Маркова, Н. М. Коваленко. – Запоріжжя : ЗНУ, 2014. – 84 с.

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 12.10.2017

Бабко Т. Н. Технологии самоменеджмента как важный показатель в подготовке руководителя образовательного учреждения.

Представлен опыт совершенствования процесса повышения квалификации руководителей образовательных учреждений в условиях последипломного образования путём введения спецкурса «Технологии самоменеджмента в деятельности руководителя образовательного учреждения».

Ключевые слова: самоменеджмент; руководители образовательных учреждений; личностная эффективность

Babko T. M. Self-management technologies as an important factor for preparing manager of educational institutions.

The article presents the experience of perfection of the process of improvement of qualification of leaders of educational establishments in the conditions of postgraduate education by introducing a special course «Technologies of self-management in the activity of the leaders of an educational institution». The main purpose of self-management is to maximize the use of their own abilities, knowingly manage the course of his life, to overcome external circumstances, both in professional and in personal spheres, to succeed in the most effective way. The content of the program that appears covers various areas for improving the management of educational institutions managers through the use of a variety of self-management technologies: technology to determine the relevance of long-term goals and day-to-day tasks; methods of rational distribution and use of time; self-analysis, self-organization, self-regulation and self-control technology for self-development and self-realization. Ownership techniques of self-management help managers to avoid overload and stress, master the methods of choosing priorities as their own management activities, and schools in general. They cause execution of work with less expense; better organization of work; more pleasure from work; more active motivation of work; qualification improvement manager's managerial functions; reduction of errors in the performance of managerial functions; achievement of professional and life goals in the shortest possible way.

Key words: self-management; leaders of educational institutions; personal effectiveness



РОЗВИТОК ЛЮДСЬКОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕКТИВУ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ НА ОСНОВІ АДАПТИВНОГО УПРАВЛІННЯ

А Пропонується розглядати управління розвитком людського потенціалу педагогічного колективу закладів освіти розглядати як процес підтримки планового вектору розвитку або формування нового вектору розвитку людського потенціалу, що забезпечить стає економічне зростання та підвищення конкурентоспроможності організації. Для реалізації адаптивного управління розвитком потенціалу педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти є визначення якості кінцевого результату на основі кількісних критеріїв та об'єктивних оцінок.

Ключові слова: управління розвитком потенціалу; заклад загальної середньої освіти; соціальне управління; адаптивне управління розвитком

Актуальність дослідження. Сучасне українське суспільство є свідком і учасником важливих змін, які відбуваються в системі освіти. У зв'язку з євроінтеграцією запущені процеси модернізації, метою яких є вдосконалення якості освіти та зведення її до рівня міжнародних вимог і стандартів.

В Україні пріоритетними напрямками розвитку людського потенціалу є формування соціально-ринкової системи доходів, формування моделі неперервної освіти та самоосвіти, забезпечення якісно нового рівня охорони здоров'я.

В умовах трансформації економіки з підвищенням ролі новітніх технологій у виробництві неперервна освіта, що відповідає потребам суспільства та ринку праці, є необхідною умовою та основним засобом, по-перше, перетворення людського потенціалу у якісний людський капітал, по-друге, гуманітарного розвитку, оскільки дозволяють сформувати у кожної людини здатність швидко адаптуватися до сучасних соціально-економічних реалій і забезпечувати собі належну якість життя.

В. Геєць зробив дуже влучне визначення сучасної освіти як школи у широкому розумінні: «це вся система дошкільного виховання, а також початкова школа, середня та середньо спеціальна освіта у відповідних навчальних закладах, вища освіта, а далі йде процес неперервної освіти і самоосвіти протягом усього життя, що й забезпечує перетворення освіти в інститут, який першочергово формує соціальний порядок світосприйняття на відміну від біологічного» [3].

Неперервна освіта і самоосвіта протягом усього життя (школа у широкому розумінні) – це найважливіша умова і засіб формування, розвитку і реалізації людського потенціалу економіки знань. Створення дієвої системи доступної неперервної освіти і самоосвіти (школи у широкому розумінні) є базисом розвитку людського потенціалу економіки знань: 1) освіта забезпечує одержання людиною вже накопичених суспільством знань; 2) освіта сприяє придбанню нових знань; 3) освіта є чинником перетворення знань на інтелектуальний капітал особистості [5].

Нині суспільству потрібен високо компетентний учитель, який має ґрунтовні педагогічні знання, надбання національної та світової культури, здатний для творчих нестандартних рішень, готовий до роботи за умов ринкових відносин. Зараз необхідною умовою виживання є не лише комунікабельність, але й швидке освоєння новітніх технологій.

Аналіз попередніх досліджень. Теоретичною базою дослідження розвитку людського потенціалу стали праці таких українських і зарубіжних учених, як Л. Безтелесна, Г. Беккер, Е. Брукінг, В. Геєць, Б. Данилішин, С. Клімов, С. Климко, В. Куценко, І. Радіонова, Н. Томчук, А. Чухно, В. Щетинін.

Проблема самовдосконалення особистості засобами навчання привертає увагу багатьох дослідників. Питання професійної самоосвіти, зокрема застосування психолого-педагогічних знань у самоосвітній діяльності вчителя, самоосвіта молодого педагога як умова вдосконалення його професійної діяльності та неперервності його освіти розкриті у наукових дослідженнях Т. Борової, О. Василичинової, О. Іонової, Б. Зязьно, Г. Кравченко, В. Стрельникова та ін. Проблема оптимізації взаємозв'язку післядипломного навчання й самоосвіти вчителів у системі підвищення кваліфікації висвітлена Н. Білик, І. Зязюном, Г. Єльніковою, Г. Кравченко, Ю. Кричевським, В. Кубинським, В. Лунячком, Л. Покроєвою, З. Рябовою, Т. Симоновою, Т. Хлебніковою, І. Якухно та ін.

Таким чином, проблема розвитку людського потенціалу охоплює широкий спектр питань.

Мета даної статті полягає у визначенні ролі адаптивного управління персоналом закладу загальної середньої освіти у напрямі їхнього професійного розвитку.

Виклад основного матеріалу. Одна з найважливіших складових управлінської діяльності – управління персоналом, як правило, ґрунтується на концепції управління – узагальненому уявленні про місце людини в організації. В загальноосвітніх закладах учасниками управлінського процесу є: керівники; педагогічні працівники, психологи, бібліотекарі; інші спеціалісти; учні (вихованці); батьки або особи, які їх замінюють, громадськість. Одна з найважливіших складових управлінської діяльності – управління персоналом, як правило, ґрунтується на концепції управління – узагальненому уявленні про місце людини в організації.

Концепція управління персоналом система теоретико-методологічних поглядів на розуміння і визначення сутності, цілей, задач, критеріїв, принципів і методів управління персоналом, а також організаційно-практичних підходів до формування механізму її реалізації в конкретних умовах функціонування організацій. Вона включає: розроблення методології управління персоналом, формування системи управління персоналом і розроблення технології управління персоналом [2].

Методологія управління персоналом припускає роз-

гляд сутності персоналу організації як об'єкта управління, процесу формування поведінки індивідів, що відповідає цілям і задачам організації, методів і принципів управління персоналом. Методологія управління педагогічним персоналом включає в себе технологію управління персоналом.

Технологія управління персоналом закладу загальної середньої освіти (ЗЗСО) припускає організацію відбору, прийому персоналу, його ділову оцінку, профорієнтацію й адаптацію, навчання, управління його діловою кар'єрою і службово-фаховим просуванням, мотивацію та організацію праці, управління конфліктами і стресами, забезпечення соціального розвитку закладу, звільнення персоналу тощо. Вона передбачає інформаційне, технічне, нормативно-методичне, правове й діловодне забезпечення системи управління персоналом.

Відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України від 16 листопада 2000 року № 1717 у 2001 році Державна політика у сфері формування та зміцнення кадрового потенціалу загальноосвітніх навчальних закладів спрямована, перш за все, на всебічну фінансову, матеріальну підтримку педагогічних працівників, їх соціальний захист [7].

Управління кадрами здійснюється в процесі виконання визначених цілеспрямованих дій і припускає такі основні етапи і функції: визначення цілей і основних напрямків роботи з кадрами, постійне вдосконалювання системи кадрової роботи на виробництві; визначення засобів, форм і методів здійснення поставлених цілей, організацію роботи з виконання прийнятих рішень, координацію і контроль виконання намічених заходів. Діяльність з управління персоналом, загалом, є цілеспрямований вплив на людську складову організації, орієнтований на приведення до відповідності можливостей персоналу і цілей, стратегій, умов розвитку організації.

Ефективність системи управління персоналом істотно впливає на розвиток найціннішого корпоративного ресурсу – людського. Управління освітою належить до соціального управління, що регулює економічну, соціально-політичну та духовну сфери життя суспільства, тому доцільним є звернення уваги на поняття «соціальне управління».

Соціальне управління – це управління, здійснюване у людському суспільстві, людьми стосовно людей. І суб'єкт, і об'єкт управління представлені людиною. Отже, у управлінських системах, які функціонують у соціальному середовищі, головним і провідним є людський фактор [1]. Основними критеріями соціального управління є ті самі суб'єкт, об'єкт, управлінський вплив, зворотні зв'язки, управлінська система.

Структуру соціального управління формують такі основні елементи, як: суб'єкт управління – керуючий елемент (це – люди, як окремі особи, так і відповідним чином організовані ними колективи); об'єкт управління – керований елемент (це – вольові дії, поведінки людей, як окремих індивідів, так і їх колективів); функції управління – основні напрями управлінської діяльності, що виражають її зміст, її спеціалізовані види; прями та зворотні зв'язки – виражають взаємодію між елементами управління, як внутрішньосистемного, так і міжсистемного [1].

Сутність соціального управління як однієї з найважливіших соціальних функцій виражається у владній узгодженості, цілеспрямованості та організації зусиль колективів, людей – учасників, їх сумісної діяльності з метою досягнення поставленої мети, підвищення ефективності такої діяльності та соціального прогресу в цілому. Со-

ціальне управління є однією з найважливіших і необхідних умов існування та розвитку людського суспільства.

Акцентування уваги на людському ресурсі сприяло народженню нового представлення про організацію. Вона стала сприйматися як жива система, що існує в навколишньому середовищі. У цьому розумінні найефективнішим є впровадження адаптивного управління.

Нині в управлінні замість філософії «впливу» утверджується філософія «взаємодії», «співробітництва», «рефлексивного управління», воно стає особистісно зорієнтованою діяльністю.

Адаптивне управління завжди має місце в нестабільній ситуації та невизначених умовах, що не уможлиблює одноосібне керівництво, робить його неефективним, і потребує інтерактивних методів прийняття управлінських рішень, заснованих на дія(полі)лозі.

Управління соціально-педагогічними системами розглядає процес адаптивного управління розвитком закладу освіти, як процес, що складається із багатьох підсистем: адміністрації, педагогічних працівників, учнів, батьківського та громадського колективів, підсистемами зовнішнього управління – державних органів управління. Зазначені підсистеми знаходяться у взаємодії та взаємозалежності і безпосередньо взаємодіють із зовнішнім середовищем, яке впливає на розвиток організації.

Адаптивне управління характеризується відкритістю взаємодії. Відкритість – це особливий стан зняття психологічного захисту, коли особистісні ступені свободи відкриваються, збагачуючи простір взаємодії та надаючи іншим можливості впливу. Взаємодія насичується довірою, прийняттям кожної людини такою, яка вона є. Така взаємодія попереджує або зовсім виключає стресові ситуації, зближує та взаємозбагачує учасників управлінського процесу, при якому виробляється природовідповідна пересічна лінія поведінки.

Серед головних характеристик адаптивного управління Г. Єльникова виділяє такі: *визнання пріоритету розвитку об'єкта; діалогічна адаптація всіх різнодіючих впливів, яка виявляється у відпрацьовуванні реалістичної мети в умовах ситуації додаткової орієнтації; сполучення функцій управління і самоуправління; прийняття рішень на кооперативній основі і діалогічного узгодження через сполучення дій управлінців та виконавців* [6]. Науковець визначила адаптивне управління в освіті як «управління, яке засноване на діалогічній адаптації та кооперативній керуючій й керованій підсистем, викликає відкритість взаємодії й реалізується в умовах невизначеності, що потребує додаткової орієнтації», що надало нам можливість побудувати систему професійного розвитку педагогічних працівників закладу освіти [6, с. 38].

Г. Єльникова зазначає, що в процесі управлінської взаємодії відбувається спрямована самоорганізація й охоплює одночасно всіх її учасників. Отже, задля реалізації спрямованої самоорганізації необхідно визначити саме механізм спрямування людини на розвиток, оскільки саме розвиток є необхідною умовою руху вперед [1]. Г. Кравченко розглядає розвиток як процес, унаслідок якого відбуваються позитивні зміни й перехід системи у новий якісний стан. Зазвичай сам розвиток спрямований на постійне вдосконалення і самовдосконалення в професійному плані [там само].

Виходячи з традиційного бачення управління, визначення необхідності управління розвитком та авторського підходу до трактування розвитку людського потенціалу запропонуємо управління розвитком розглядати як процес підтримки планового вектору розвитку, або формування нового вектору розвитку людського потенціалу,

що забезпечить стале економічне зростання та підвищення конкурентоспроможності організації.

Важливим для реалізації адаптивного управління розвитком потенціалу педагогічних працівників ЗЗСО є визначення якості кінцевого результату на основі кількісних критеріїв та об'єктивних оцінок.

Особливої актуальності в теперішній час набуває кваліметричний підхід, коли оперативне, гнучке управління вимагає ефективного збору інформації про якісний стан функціонування педагогічної системи, вчасного, об'єктивного зворотного зв'язку для своєчасного прийняття управлінських рішень. Застосування кваліметричного підходу в управлінні педагогічними системами відоме у вітчизняній і зарубіжній науці та практиці, в роботах В. Безпалька, Т. Борової, Дж. ван Гига, Г. Дмитренка, Г. Єльнікової, К. Інгенкампа, Г. Кравченко, В. Лізинського, Е. Марченка, Л. Одері, І. Підласого, Г. Полякової, З. Рябової, В. Симонова, В. Черепанова та ін.

Вимірювання та оцінювання є складовою будь-якої системи чи процесу. Саме знання про реальний результат, його порівняння зі встановленими цілями управління дають уявлення про стан функціонування та розвитку системи. Дж. ван Гиг стверджує, що «не можливо уявити собі процедуру прийняття рішень без притягнення процедур вимірювання й оцінок, тому що кількісні судження про явища повинні втілитися у відповіді стратегії поведінки» [4, с. 14]. Добре налагоджений механізм вимірювання та оцінок дає можливість мати уявлення про стан функціонування системи.

Ураховуючи вищезазначене, нами були визначені напрями професійного розвитку педагогічного працівника закладу освіти, а саме: *аналіз професійних потреб* (через опитування, звітування, рефлексію, оцінювання бесіди тощо); *визначення цілей особистісного професійного характеру* (вектор професійного зростання), навчання за визначеними цілями (курси підвищення кваліфікації, стажування, отримання необхідної для формування фахової компетентності другої вищої освіти, тренінги, самоосвіта тощо); *визначення плану дій професійного характеру; педагогічна діяльність* (ведення наукової та

навчально-методичної роботи (проведення занять: відкритих, що включають перевірку сформованості загальнофахових і спеціальнофахових компетенцій); *зворотний зв'язок*, який відбувається за допомогою звітування різних типів, оцінювання не тільки рівня навченості учнів, а й рівня фахових досягнень педагогічних працівників у міжтестастійний період, на основі чого відбувається рефлексія, результати якої впливають на подальший аналіз професійних потреб педагогічного працівника.

Узагальнюючи все вищевикладене, можна дійти **висновку**, що для визначення якості адаптивного управління розвитком потенціалу педагогічних працівників ЗЗСО необхідно мати освітні стандарти, чітко визначені цілі управління розвитком, модель бажаного результату, з якими будуть порівнюватися реальні результати. Тому велику роль у сучасній освіті відіграють процеси цілевстановлення в закладах освіти із урахуванням стратегічних цілей управління, з одного боку, та специфіки діяльності педагогічного колективу, з іншого. Таким чином, не викликає сумнівів використання адаптивного управління в системі закладів освіти, що в **перспективі** дозволяє розробити відповідні заходи щодо вдосконалення та підвищення якості управління розвитком всієї організації.

Список використаних джерел

1. Адаптивне управління розвитком професійної освіти : колективна монографія Г. В. Єльнікова, О. О. Загіка, Г. Ю. Кравченко, І. С. Лапшина, Г. І. Лук'яненко, В. Е. Луначек, Г. А. Полякова, В. С. Ульянова, Л. І. Фесік та ін. / За заг. та наук. ред. Г. В. Єльнікової. – Павлоград : ІМА-прес, 2016. – 248 с.
2. Богиня, Д. П. Науково-практичні засади конкурентоспроможності людського потенціалу України: стан та шляхи формування в контексті інтеграційних процесів / Д. П. Богиня // Вісник Хмельницького національного університету. Сер. Економічні науки. – 2007. – Т. 1, № 5. – С. 7–13.
3. Геєць, В. М. Наслідки демографічних викликів для економічного зростання та підвищення продуктивності праці / В. М. Геєць [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://docs.google.com>
4. Гиг, Дж. Ван. Прикладная общая теория систем : пер. с англ. Т. 1. / Гиг Дж. Ван. Москва : Мир, 1981. – 336 с.
5. Грішнова, О. А. Людський розвиток : навч. посіб. / О. А. Грішнова – Київ : КНЕУ, 2006. – 308 с.
6. Єльнікова, Г. В. Технологія адаптивного управління персоналом [Електронний ресурс] / Г. В. Єльнікова // Теорія та методика управління освітою. – Київ : ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» АПН України. – 2009. – № 2. – Режим доступу : <http://www.tme.sho.edu.ua/docs/2/09yelmt.pdf>
7. Постанови Кабінету Міністрів України від 16 листопада 2000 року № 1717. – Режим доступу : www.lbsadm.gov.ua/.../1872-postanova-kabinetu-ministriv

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 07.10.2017

Черниговская Я. Г., Кравченко А. Ю. Развитие человеческого потенциала педагогического коллектива учреждения общего среднего образования на основе адаптивного управления.

Предлагается рассматривать управление развитием человеческого потенциала педагогического коллектива учебных заведений как процесс поддержки планового вектора развития или формирования нового вектора развития человеческого потенциала, который обеспечит устойчивый экономический рост и повысит конкурентоспособность организации. Для осуществления адаптивного управления развитием потенциала учителей учреждений общего среднего образования важно определить качество конечного результата на основе количественных критериев и объективных оценок.

Ключевые слова: управление развитием потенциала; общее среднее образование; социальный менеджмент; управление адаптивным развитием

Chernigivska J. H., Kravchenko H. Yu. Development of the human potential of the pedagogical collective of the institution of general secondary education on the basis of adaptive management

This paper proposes to consider the management of the development of human potential of the pedagogical collective of educational institutions as a process of supporting the planned vector of development or the formation of a new vector for the development of human potential that will ensure sustainable economic growth and increase the competitiveness of the organization. Development of the capacity of general secondary education institutions' teachers is important for the implementation of adaptive management; determining the result's quality based on quantitative criteria and objective assessments.

Key words: capacity development management; general secondary education institution; social management; adaptive development management



ХАРАКТЕРИСТИКА ОСНОВНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МЕНЕДЖЕРА ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ В СУЧАСНИХ УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ

А *Обґрунтовані основні компетентності менеджера фізичної культури і спорту. Проаналізований класифікатор професій та їхні кваліфікаційні характеристики як базовий компонент підготовки менеджера фізичної культури і спорту в умовах реформування вищої освіти. Досліджене сучасне нормативно-правове забезпечення галузі та визначені посади менеджерів фізичної культури і спорту.*

Ключові слова: фізична культура і спорт; управління; менеджмент; менеджер; класифікатор професій; кваліфікаційна характеристика професії; компетентність

Постановка проблеми. Фізична культура і спорт як складник загальної культури особистості є важливим чинником здорового способу життя, профілактики захворювань, організації змістовного дозвілля, формування гуманістичних цінностей і створення умов для всебічного гармонійного розвитку людини. Державна політика України у сфері фізичної культури і спорту спрямована на формування в суспільстві умов до оздоровчої рухової активності для усвідомлення значущості здоров'я громадян як найвищої соціальної цінності в державі. Розуміння кожною людиною того, що майбутнє держави визначається здоров'ям усіх членів суспільства, веде до необхідності посилення ролі фізичної культури та спорту в діяльності державних органів управління. Водночас, правова база, що лежить в основі реалізації державної політики у сфері фізичної культури і спорту, ще не в повній мірі відповідає соціально-економічним перетворенням, які відбуваються нині в Україні. Важливим завданням держави є формування оптимальної галузевої моделі управління, де буде чітко розподілено й узгоджено на загальнодержавному й регіональному рівнях повноваження всіх суб'єктів фізкультурно-спортивної діяльності, а також місцевих органів влади. Ефективна координація діяльності суб'єктів різних секторів соціально-економічної сфери державної політики сприятиме зміні поведінки громадян на користь використання оздоровчої рухової активності для розвитку здоров'я. Таким чином, сучасні ринкові умови підвищують вимоги до ефективності системи управління фізичною культурою і спортом, що, у свою чергу, суттєво впливає на соціально-економічну динаміку розвитку держави, задоволення суспільних потреб і поліпшення добробуту населення.

У системі державного управління фізичною культурою і спортом на перший план виходить проблема забезпечення відповідних державних органів висококваліфікованими державними службовцями і стратегічному управлінні кадровими ресурсами. Увага держави до кадрового питання обумовлює необхідність модернізувати систему підготовки керівників державних органів управління та менеджерів фізкультурно-оздоровчих і спортивних організацій, адже сучасні заклади фізичної культури і спорту потребують фахівців із вищою освітою, які могли б кваліфіковано реалізувати функції управління відповідно до вимог ринку.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Дослідженням проблем розвитку сфери фізичної культури та спорту присвячені роботи Н. Ярової, А. Іванова, Ю. Іванченко, О. Мартякової; вивченням загальних проблем кадрового забезпечення сфери фізичної культури і спорту займаються О. Жданова, Т. Курчаба; аналізу діяльності спортивних менеджерів та проблем їхньої підготовки присвячені роботи О. Гонтурака, М. Дудчака, В. Жолдака, Ю. Мічуди, І. Переверзіна; організації та технології менеджменту суб'єктів і об'єктів управління фізичною культурою та спортом присвя-

чені роботи О. Горбенко, І. Приходько, Г. Путятіної, І. Хомко, Л. Чеховської, формуванню управлінської компетентності фахівців сфери фізичної культури і спорту – Ю. Дубревського та ін.

Метою статті є обґрунтування основних компетентностей менеджера фізичної культури і спорту на основі аналізу кваліфікаційних характеристик професій в умовах сучасного реформування вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Підготовку спеціалістів за напрямом підготовки «Менеджмент» в Україні розпочато в 1994 р. Значення напрямку підвищується у зв'язку зі вступом України до єдиної системи європейських стандартів вищої освіти, започаткованої Болонським процесом, і переходом до двоциклового поділу періоду навчання: бакалавр і магістр. Ступінь деталізації на кожному рівні розподілу є оптимальним і забезпечує затребуваність випускників роботодавцями, перспективну мобільність випускників і можливість кар'єрного маневру на ринку праці, у тому числі й на світовому. Фахівці з менеджменту користуються сьогодні підвищеним попитом на ринку освітніх послуг. У 2000–2002 рр. було створено повний комплект галузевих стандартів з напрямку, погоджених з Міністерством праці і соціальної політики України й іншими міністерствами та відомствами, які є потенційними роботодавцями випускників цього напрямку. Професію «менеджер» у 2002 р. включено до Державного класифікатора професій ДК 003-95. Додатком № 4 до ДК 003-95 введено підрозділ 14 «Менеджери», який містить 9 класів менеджерських професій, у 4-х із яких наведено 12 професійних назв робіт, а у 2003 р. Додатком №5 введено ще 8 професійних назв робіт менеджерів. Це дозволило узгодити формулювання кваліфікації у дипломах випускників-менеджерів усіх рівнів із записами в трудових книжках і сприяло адекватному сприйняттю дипломів менеджерів роботодавцями. Визначено, що менеджер здатен виконувати зазначену професійну роботу (професійні назви робіт, коди та назви класифікаційних угруповань професій за Державним класифікатором професій ДК 003-95 та додатками до нього). Основні напрями професійної діяльності – організаційно-управлінська, адміністративно-господарська та інформаційно-аналітична. Фахівець за напрямом підготовки «Менеджмент» за умов набуття відповідного досвіду може адаптуватися до таких видів суміжної професійної діяльності: економічна, маркетингова, обліково-контрольна, зовнішньоекономічна, освітня, науково-дослідницька.

Дослідження вчених свідчать про те, що у різних країнах світу система підготовки спортивних менеджерів у вищих навчальних закладах почала складатися з другої половини 80-х років ХХ століття [2–4]. З того часу і до нині накопичено значний теоретичний і практичний досвід діяльності спортивного менеджера, що розглядається у літературі різними авторами. Із часів незалежності України сфера управління

фізичною культурою і спортом отримує фахівців широкого профілю, які можуть посідати різноманітні управлінські посади, але працівники фізкультурно-спортивних організацій усе більше переконаються в необхідності використання основних надбань сучасного менеджменту, що дає можливість оптимально вибудувати діяльність організації, зменшити трудомісткість управлінської роботи, оптимізувати апарат управління, посилити управлінський вплив на результативність діяльності фізкультурних організацій, спортивних товариств, об'єднань тощо. Тому соціальна практика поставила сьогодні на перший план створення в Україні цілісної структурної системи менеджменту, що передбачає оволодіння майбутніми фахівцями необхідними професійними компетентностями з метою поліпшення ефективності фізкультурно-оздоровчої і спортивної роботи в сучасних умовах ринкової економіки.

У світі спостережено стійку тенденцію імплементації Міжнародної стандартної класифікації професій 2008 року (International Standard Classification of Occupations 2008 – ISCO-2008) у національні професійні класифікації. Україна однією з перших на пострадянському просторі в повному обсязі перейшла на відповідне кодування професій [8]. Класифікацію професій тісно пов'язано з класифікацією видів економічної діяльності. В Україні сьогодні основними документами сфери праці, узгодженими з ISCO-08, NACE та ISIC, є Національний класифікатор України «Класифікація видів економічної діяльності» ДК 009:2010, Національний класифікатор України «Класифікатор професій» ДК 003: 2010 (далі – ДК 003: 2010) і відповідні галузеві випуски «Довідника кваліфікаційних характеристик професій працівників» (далі – галузеві випуски ДКХПП).

Проаналізувавши ДК 003: 2010, визначаємо перелік професій і відповідних кваліфікаційних характеристик посад менеджерів фізичної культури і спорту:

1. Законодавці, вищі державні службовці, керівники, менеджери (управителі).

2. Керівники підприємств, установ та організацій:

- голова клубу (спортивного);
- директор (інший керівник) підприємства, установи, організації фізкультурно-спортивної спрямованості;
- директор (начальник) професійного навчально-виховного закладу (професійно-технічного училища, професійного училища тощо);
- директор (ректор, начальник) вищого навчального закладу (технікуму, коледжу, інституту, академії, університету тощо);
- директор комплексу (оздоровчого, спортивного, туристського);
- директор навчально-виховного закладу (середньої загальноосвітньої школи, спеціалізованої школи, гімназії, інтернату тощо);
- директор курсів підвищення кваліфікації;
- директор навчального (навчально-тренувального) центру;
- директор школи (вищої спортивної майстерності, спеціалізованої дитячо-юнацької, спортивно-технічної тощо);
- начальник курсів підвищення кваліфікації;
- начальник навчального (навчально-тренувального) центру;
- начальник управління;
- начальник училища.

3. Керівники підрозділів у сфері культури, відпочинку та спорту:

- завідувач відділення (декан) у коледжі;
- завідувач бази спортивної;
- головний тренер команди (збірної, клубної);
- головний адміністратор;
- завідувач спортивної споруди;
- керівник фізичного виховання;
- начальник (завідувач) тренажерного комплексу (залу);

- начальник бази туристської;
- начальник клубу (аероклубу, службового собаківництва, спортивно-технічного, стрілецько-спортивного);
- начальник команди з виду спорту (збірної, клубної);
- начальник табору (туристського).

4. Менеджери (управителі) підприємств, установ, організацій та їх підрозділів:

- менеджери (управителі) у сфері культури, відпочинку та спорту.

З 1 січня 2017 року запроваджено для застосування Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників, випуск 85 «Спортивна діяльність» (далі – Довідник) з метою забезпечення формування і здійснення послідовної державної гуманітарної політики, визначення нормативів кадрового забезпечення сфери фізичної культури і спорту [2]. Довідник містить кваліфікаційні характеристики, що застосовуються як нормативні документи та можуть бути основою при розробленні посадових інструкцій менеджерів сфери фізичної культури і спорту. Обов'язки та права менеджера фізичної культури і спорту визначаються на основі Довідника і відображаються в посадових інструкціях, що містять конкретний перелік посадових обов'язків керівників із урахуванням особливостей організації праці та управління, їхніх прав, відповідальності та компетентності, та затверджуються керівниками суб'єктів сфери фізичної культури і спорту, виходячи із завдань, функцій і повноважень, встановлених відповідними нормативно-правовими актами, та штатного розпису, затвердженого в установленому порядку [там само].

Процедура розроблення нового покоління стандартів вищої професійної освіти України та освітніх програм підготовки менеджерів фізичної культури і спорту першого і другого рівня розглядається (в тому числі відповідно до Переліку-2015) з урахуванням вимог рекомендаційних документів Європейської Комісії стосовно структури кваліфікацій і ключових компетентностей, описувачів рівнів вищої освіти тощо. В умовах відсутності в Україні відповідних професійних стандартів підготовки менеджера фізичної культури і спорту у системі вищої освіти розробленням освітніх програм на рівні бакалавра та магістра займаються вищі навчальні заклади. За ISCO-2008 «Менеджери (керівники)» (Managers) планують, спрямовують, координують та оцінюють всебічну діяльність підприємств, урядових структур та інших організацій або організаційних одиниць, які є у їхньому складі, а також формулюють і аналізують їхню політику, нормативні акти, правила й настанови. Сферою і об'єктами діяльності менеджерів фізичної культури і спорту є: керівництво лінійними і функціональними підрозділами фізкультурно-оздоровчих і спортивних організацій різних форм власності та організаційно-правових форм, забезпечення організацій матеріально-технічними ресурсами, виконання функцій маркетингу в зовнішньому і внутрішньому середовищі підприємства.

Кваліфікаційні характеристики посад працівників сфери фізичної культури і спорту відображають фахові компетентності менеджера, тобто якість його дій для забезпечення адекватного та ефективного вирішення професійно важливих завдань, що мають проблемний характер, а також готовність нести відповідальність за свої дії. У переліку компетентностей менеджера фізичної культури і спорту визначають професійний, комунікативний, інноваційний і правовий складники, що закладені в нові стандарти вищої професійної освіти та є сукупністю обов'язкових вимог при реалізації основних освітніх програм підготовки бакалаврів (першого рівня) і магістрів (другого рівня) за спеціальностями 014.11 Середня освіта (фізична культура) та 017 Фізична культура і спорт.

Нами визначені професійні компетентності менеджера фізичної культури і спорту для освітніх рівнів бакалавра (табл. 1.) та магістра (табл. 2.) за основними видами діяльності: організаційно-управлінська, технологічна, проектна і науково-дослідна.

Професійні компетентності менеджера фізичної культури і спорту (для освітнього рівня бакалавр)

№ з/п	Вид діяльності	КОМПЕТЕНТНІСТЬ
1.	Організаційно-управлінська	Здатність до критичного осмислення завдань і проблем у сфері публічного управління та адміністрування. Здатність організовувати працю в первинних робочих групах з метою досягнення цілей організації. Здатність самостійно або у складі робочої групи готувати аналітичні довідки, пропозиції, доповіді. Здатність забезпечувати належний рівень якості продуктів, послуг чи процесів. Здатність самостійно або у складі робочої групи розробляти управлінські рішення. Здатність забезпечувати дотримання нормативно-правових і морально-етичних норм поведінки. Здатність планувати потреби підприємства у ресурсах.
2.	Технологічна	Здатність використовувати в процесі підготовки, прийняття і впровадження управлінських рішень спеціальне програмне забезпечення та ІКТ. Здатність використовувати сучасні інформаційно-комунікативні технології з метою забезпечення доступу громадян до суспільно-значущої інформації та оприлюднення інформації щодо діяльності організації. Здатність налагодити систему документообігу в організації і з використанням сучасних програмних засобів і підтримувати її безвідмовне функціонування. Здатність здійснювати інформаційно-аналітичне забезпечення управлінських процесів із використанням сучасних інформаційних ресурсів і технологій
3.	Проектна	Здатність розробляти тактичні та оперативні плани поточної діяльності. Здатність здійснювати попереднє обґрунтування проектних рішень. Здатність готувати проекти документів (стратегії, програми, концепції, плани розвитку тощо). Здатність проектувати та оцінювати доцільність упровадження інноваційних технологій у діяльність організації.
4.	Науково-дослідна	Здатність до аналізу та синтезу інформації наукового характеру. Здатність у складі робочої групи проводити елементарні прикладні дослідження в галузі публічного управління та адміністрування.

Професійні компетентності менеджера фізичної культури і спорту (для освітнього рівня магістр)

№ з/п	Вид діяльності	КОМПЕТЕНТНІСТЬ
1.	Організаційно-управлінська	Здатність приймати управлінські рішення, оцінювати їх наслідки й брати відповідальність. Здатність організовувати та планувати раціональну працю підлеглих. Здатність проаналізувати та опрацювати інформацію, необхідну для прийняття управлінського рішення. Здатність готувати аналітичні довідки, пропозиції, доповіді. Здатність проявляти ініціативу з удосконалення діяльності. Здатність організовувати командну роботу. Здатність до контролю за реалізацією і практичним втіленням публічної політики. Здатність організовувати управління процесом змін в організації. Здатність організовувати громадську підтримку прийняття управлінських рішень.
2.	Технологічна	Здатність використовувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології в професійній діяльності. Здатність організовувати обробку документації засобами сучасних ІКТ. Здатність застосовувати комунікативні та інформаційні технології у процесі підготовки, прийняття і впровадження управлінських рішень.
3.	Проектна	Здатність керувати проектами. Здатність готувати програмні документи (стратегії, програми, концепції). Здатність підготувати та удосконалити законодавчу і нормативно-правову базу. Здатність визначати напрями розвитку галузі, території, підприємства, інших об'єктів публічного управління та адміністрування.
4.	Науково-дослідна	Здатність проводити теоретичні та прикладні наукові дослідження щодо здійснення ефективної публічної політики. Здатність виявляти наукову сутність проблем у професійній сфері, знаходити адекватні шляхи щодо їхнього розв'язання. Здатність аналізувати та вибирати ефективні методи навчання. Здатність застосовувати сучасні освітні технології у вищому навчальному закладі.

При реалізації функціональних обов'язків із планування професійної діяльності менеджери фізичної культури і спорту мають бути здатними творчо і своєчасно використовувати сучасні стандартні і нетрадиційні методи планування з позицій системного підходу, визначати склад показників і методів оцінки; аналізувати й давати комплексну оцінку різноманітних організаційних, економічних, комерційних процесів підприємства, правильно визначати стан факторів макросередовища; проводити моніторинг конкурентів підприємства на ринку, у тому числі й на світовому; оцінювати конкурентні переваги підприємства, розробляти й обґрунтовувати шляхи підвищення конкурентоспроможності послуг і підприємства в цілому. Вони отримають навички розроблення, оновлення (реструктуризації) бізнес-процесів, програм і проектів розвитку, здійснення ефективного поточного планування з урахуванням економічних ризиків, інфляції та конвертованості національної валюти, обґрунтування економічних форм організації технологічних процесів, процесів праці і управління; матимуть уміння визначати необхідні обсяги товарно-матеріальних запасів, граничні рівні ефективного використання технічного, трудового, фінансового та інформаційного потенціалу організації, розробляти і впроваджувати новітні управлінські технології, ідеї нових продуктів і послуг, а також розраховувати і прогнозувати місткість їхніх ринкових сегментів.

На нашу думку, поетапне набуття знань, умінь і навичок майбутніми фахівцями за програмами бакалаврів, магістрів та аспірантів дає змогу ґрунтовніше планувати навчально-виховний процес професійної підготовки, стандартизувати його та розробити оригінальні засоби контролю за його наслідками.

У сучасних умовах для випускників навчальних закладів – менеджерів фізичної культури і спорту – особливо важливим має бути розуміння соціального значення своєї професії й, відповідно, усвідомлення свого місця в системі соціальних відносин, а також здатність до критичної оцінки життєвого і професійного досвіду, свідомого вибору шляхів і методів удосконалення власних особистих і професійних якостей.

Висновки. Отже, на основі аналізу зарубіжної та вітчизняної літератури, законодавчих та інших нормативно-право-

вих актів, нами визначені основні компетентності менеджерів фізичної культури і спорту, які знайшли відображення в проектах нових освітніх програм підготовки фахівців галузі 01 Освіта. Педагогіка спеціальностей 014.11 Середня освіта (фізична культура) та 017 Фізична культура і спорт. Продуктом процесу професійної підготовки менеджерів фізичної культури і спорту, на наш погляд, є випускник вищого навчального закладу, який оволодів програмою фахової підготовки й набув такого рівня професіоналізму, що забезпечує йому високу конкурентоспроможність на ринку праці в сучасних динамічних ринкових умовах.

Поетапне набуття знань, умінь і навичок майбутніми фахівцями за програмами бакалаврів, магістрів та аспірантів дає змогу ґрунтовніше планувати навчально-виховний процес професійної підготовки, стандартизувати його та розробити оригінальні засоби контролю за його наслідками.

Список використаних джерел

1. Гонтарук, О. М. Освіта та система спортивного менеджменту в умовах ринку / О. М. Гонтарук // Сравнительная педагогика в условиях международного сотрудничества и европейской интеграции (15–16 мая 2015 г., г. Брест) : собр. матер. VII Межд. науч.-практ. конф. – Брест : БрГУ, 2015. – С. 34–37.
2. Горбунок, О. В. Науково-методичне обґрунтування кадрової потреби сфери фізичної культури і спорту в Україні : автореф. дис... канд. наук з фіз. виховання і спорту / О. В. Горбенко. – Львів, 2002. – 20 с.
3. Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників. Випуск 85 «Спортивна діяльність». – Режим доступу : http://www.dsmsu.gov.ua/media/2016/11/02/29/4080_1.pdf.
4. Дубревський, Ю. М. Управлінська компетентність як складова професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту / Ю. М. Дубревський // Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту. – 2008. – №6. – С. 91–93.
5. Дутчак, М. В. Класифікація професій у сфері фізичної культури і спорту в Україні: стан та перспективи / М. В. Дутчак // Спортивна наука України. – 2010. – № 2. – С. 25–41.
6. Концепція реформування сфери фізичного виховання і спорту (основні положення). – Режим доступу : <http://dsmsu.gov.ua/index/ua/category/332>.
7. Національна стратегія з оздоровчої рухової активності в Україні на період до 2025 року «Рухова активність – здоровий спосіб життя – здорова нація». – Режим доступу : <http://www.president.gov.ua/documents/422016-19772>.
8. Національний класифікатор України «Класифікатор професій» ДК 003: 2010. – Режим доступу : <http://www.dk003.com/>.
9. Приймак, М. М. Маркетингова діяльність вищих навчальних закладів фізкультурного профілю у системі кадрового забезпечення сфери фізичної культури і спорту України : автореф. дис... канд. наук з фіз. виховання і спорту / М. М. Приймак. – Київ, 2003. – 17 с.
10. Чеховська, Л. Я. Фізкультурна організація як об'єкт менеджменту / Л. Я. Чеховська // Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту : зб. наук. пр. / Під ред. С. С. Єрмакова. – Харків : ХДПУ. – 1999. – № 22. – 320 с.

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 04.10.2017.

Свертнев А. А. Характеристика основных компетентностей менеджера физической культуры и спорта в современных условиях реформирования высшего образования.

А Обоснованы основные компетентности менеджера физической культуры и спорта. Проанализирован классификатор профессий и их квалификационные характеристики как базовый компонент подготовки менеджера физической культуры и спорта в условиях реформирования высшего образования. Исследовано современное нормативно-правовое обеспечение отрасли и определены должности менеджеров физической культуры и спорта.

Ключевые слова: физическая культура и спорт; управление; менеджмент; менеджер; классификатор профессий; квалификационная характеристика профессии; компетентность

Svertnev O. A. Characteristics of the main competences of the manager of physical culture and sports in the current conditions of higher education reforming.

S The article substantiates the basic competences of the manager of physical culture and sports. The classifier of professions and their qualification characteristics as a basic component of the training of the manager of physical culture and sports in conditions of higher education reforming is analyzed. The modern regulatory and legal support of the industry is investigated and the positions of managers of physical culture and sports are determined.

Key words: physical culture and sport; administration; management; manager; classifier of professions; qualification characteristic of the profession; competence

УДК 37.015.3 – 047.37(093.3)



Беляєва О. М.

ПЕДАГОГІЧНІ ЗДІБНОСТІ: ВИТОКИ І СУЧАСНИЙ СТАН ДОСЛІДЖЕННЯ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

А Розглянуті передісторія і сучасний стан дослідження питання педагогічних здібностей. Проаналізовано зміст понять «здібності» і «педагогічні здібності» у психологічній і психолого-педагогічній літературі. Подано опис структурних компонентів системи педагогічних здібностей в інтерпретації представників різних напрямів у педагогіці, починаючи з 50-х років ХХ століття. Запропоновано авторську таксономію педагогічних здібностей викладача вищої медичної школи.

Ключові слова: викладач вищого навчального закладу; педагогічна діяльність; здібності; педагогічні здібності; структурні компоненти; авторська таксономія

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Конкурентоспроможність сучасного науково-педагогічного працівника, рівень його педагогічної майстерності, задоволеність власною професійно-педагогічною діяльністю значною мірою обумовлені наявністю в нього педагогічних здібностей, які є однією з передумов успішності цієї діяльності та її відповідності вимогам часу і запитам суспільства та держави.

Попередні дослідження та публікації, на які спирається автор, виділення невирішених частин загальної проблеми, яким присвячується дана стаття. Аналіз літератури засвідчив, що педагогічні здібності неодноразово ставали предметом дослідження науковців і розглядалися в дисертаціях Т. Зобіної (вплив педагогічних здібностей на формування професійно-педагогічної спрямованості студентів педагогічних вишів), Л. Корнілової (розвиток перцептивних педагогічних здібностей у процесі професійно-педагогічної підготовки в технологічному університеті), В. Курочкиної (рефлексивні і педагогічні здібності педагога як психологічна умова його професійного розвитку у післядипломній освіті), а також у наукових публікаціях М. Васильєвої-Халатникової (комунікативні, організаційні та сугестивні здібності викладача вищого навчального закладу), Л. Вяткіної, С. Богданова (педагогічні здібності та їх взаємозв'язок із діяльністю), О. Мамічевої та О. Сафіна (сутність і структура педагогічних здібностей викладача вишу), Т. Матвійчук (педагогічні здібності викладача вищої школи з позиції інтегрального дослідження індивідуальності), Д. Жарової (порівняльний аналіз психологічних підходів до проблеми педагогічних здібностей у працях російських і британських учених), М. Акопової (розвиток когнітивних компонентів академічних здібностей майбутніх педагогів) та ін.

З огляду на те, що категорія «педагогічні здібності» посідає одне з центральних місць у психолого-педагогічній науці, а наукові праці, присвячені дослідженню здібностей у цілому і педагогічних здібностей зокрема, вирізняються різновекторністю і дискусивністю, про що свідчить відсутність натепер як єдиної загальноприйнятої дефініції, так і єдиної таксономії, це питання потребує подальшого поглибленого вивчення, обумовлюючи тим самим актуальність роботи.

Мета статті – дослідити витоки і сучасний стан дослідження педагогічних здібностей у психолого-педагогічній літературі.

Виклад основного матеріалу. Беручи до уваги, що в психолого-педагогічній літературі представлена значна кількість дефініцій поняття «педагогічні здібності», яке, на наш погляд, треба розглядати як гіпонім щодо психологічного терміна-гіпероніма «здібності», вважаємо за потрібне *in brevi* розглянути останній.

Як влучно зазначають О. Степанов і М. Фіцула, проблема дослідження здібностей має довгу передісторію і порівняно коротку історію [18, с. 216]. Дослідники цілком мають рацію, адже між протонауковим інтересом до здібностей і їх науковим вивченням нараховується без малого дві з половиною тисячі років. Філософське осмислення проблеми здібностей людини було започатковано давньогрецькими мислителями Сократом, Платоном і Аристотелем.

Становлення наукового періоду вивчення здібностей стало можливим завдяки працям британського вченого Ф. Гальтона (1822–1911). Відомий російський психолог В. Дружинін, характеризуючи витоки досліджень здібностей пише, що Ф. Гальтон, як ніхто інший, має право претендувати на звання незаперечного авторитету, «батька-засновника» теорії здібностей, адже саме він став фундатором емпіричного

підходу до розв'язання проблеми здібностей, обдарованості, таланту, запропонував основні методи і методики, якими дослідники користуються й на сьогоднішній день. Утім, головне, наголошує В. Дружинін, у роботах Гальтона були викристалізовані основні завдання диференційної психології, психодіагностики і психології розвитку, що й донині досліджуються [5, с. 10].

Професор Женевського університету Е. Клепард писав, що у цілому здібність можна визначити як «будь-яку психічну або фізичну якість індивіда, розглянуту під кутом зору її практичного застосування (реалізації) [цитуються за : 5, с. 3]».

Видатний український психолог Г. Костюк дефінював здібності як «суттєві психічні якості особистості людини, що виявляються в цілеспрямованій діяльності й обумовлюють її успіх. За діяльністю і результатами ми й розпізнаємо здібності особистості. Поза діяльності ми нічого не можемо про них сказати [8, с. 307–308].

Знаний фахівець у галузі дослідження здібностей та їхнього взаємозв'язку з діяльністю В. Шадріков розглядає здібності як «якості функціональних систем, що реалізують окремі психічні функції, що мають індивідуальну міру вираженості та виявляються в успішності та якісній своєрідності засвоєння і реалізації діяльності [22, с. 177]».

У контексті нашого дослідження заслуговує на увагу думка вченого щодо того, що для оцінки індивідуальної міри вираженості здібностей доцільно застосовувати ті ж параметри, що й для характеристики будь-якої діяльності: продуктивність, якість і надійність (у плані психічної функції, що розглядається) [21, с. 173; 22, с. 177]». Не менш важливою і вартою уваги є і теза В. Шадрікова щодо того, що здібності розкриваються лише за умови свободи діяльності, свободи у виборі самої діяльності, свободи у формах її реалізації, у можливості творчості [22, с. 177], а також твердження вченого, що «продуктивність, якість і надійність» є саме такими параметрами, що визначаються професійними здібностями людини [21, с. 173]. Зазначене вище набуває актуальності і щодо педагогічних здібностей та інтерпретації результатів професійно-педагогічної діяльності викладача вищого навчального закладу.

Український психолог В. Шапар здібності визначає як «індивідуально-психологічні особливості людини, що виражають її готовність до оволодіння певними видами діяльності й до їхнього успішного виконання [23, с. 154]», а також як «високий рівень інтеграції і генералізації психічних процесів, властивостей, відносин, дій та їхніх систем, що відповідають вимогам діяльності виконання *ibid.*».

Подібним до визначення В. Шапара, наведеним вище, є й визначення О. Степанова і М. Фіцули, котрі дефінують здібності як «індивідуально-психологічні особливості, що виявляються в діяльності, є умовами її успішного виконання і спричиняють відмінності в динаміці оволодіння необхідними для людини знаннями, навичками і вміннями [18, с. 217]». У літературі поширена думка, яка підтверджується практикою, що успішність здобуття знань, а також формування вмінь і навичок безпосередньо залежить від здібностей, але самі здібності до знань, умінь і навичок не

зводяться [5; 10; 11; 12; 13; 21; 22]. Інакше кажучи, здібності виявляються не в знаннях, уміннях і навичках, а в динаміці (розбивка наша – О. Б.) їхнього здобування, тобто в швидкості, легкості й міцності оволодіння знаннями, вміннями і навичками, слугуючи тим самим однією з найважливіших умов успішного (розбивка наша – О. Б.) виконання однієї чи кількох видів діяльності.

У цьому контексті варто навести думку Б. Теплова щодо того, що успішність виконання тієї чи іншої діяльності залежить не тільки від окремих здібностей, а й від своєрідного поєднання цих здібностей, які характеризують конкретну особистість [19].

Дозволимо собі навести хрестоматійні приклади, що яскраво ілюструють це положення психологічної науки. Наприклад, У. Черчілль, котрого згідно з опитуваннями, проведеними у 2002 р., визнали найвидатнішим британцем усіх часів і народів, вважався одним із найбільш слабо встигаючих учнів. Як відомо, згодом У. Черчілль отримав Нобелівську премію у галузі літератури [7]. Т. Едісон у першому класі був не просто двієчником: одного разу він приніс додому записку, у якій учителька називала майбутнього геніального винахідника дебілом, а директор школи, у якій навчався хлопчик, заявив його матері, що той у принципі нездатний навчитися будь-чому внаслідок розумової відсталості. Карла Ліннея було вигнано зі школи за неуспішність, а Юстуса Лібіха – з гуманітарної гімназії за невдало проведений хімічний дослід. Другорічником був К. Цюлковський: він два роки вчився у другому класі чоловічої гімназії, а з третього класу взагалі був виключений за неуспішність. А. Чехов був другорічником двічі – по два роки він вчився у третьому і п'ятому класах, а з російської мови мав тверду трійку (розбивка наша – О.Б.) [24]. Геніального А. Ейнштейна в гімназії також вважали найслабшим учнем (при тому, що IQ Ейнштейна є чи не найвищим серед відомих людей і становить 200 балів), а професор фізики у Федеральному вищому політехнічному училищі (аналог політехнічного університету в Україні) був упевнений, що в Ейнштейна достатньо старанності і бажання вчитися, але не вистачає здібностей.

Між тим однією із суттєвих характеристик здібностей є саме інтелект, який відноситься до всіх пізнавальних процесів і виражається у швидкості, глибині та силі відображення в свідомості предметів і явищ об'єктивної дійсності у їхніх суттєвих зв'язках і закономірностях, а також у творчому перетворенні наявного матеріалу спостережень та уявлень [12, с. 69].

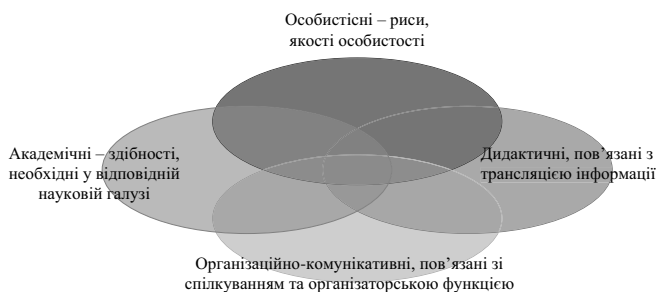
Сучасним американським дослідником Говардом Гарднером на основі дослідження потенціалу особистості запропоновано теорію множинності інтелектуальних здібностей (*multiple intelligences*), до яких учений відносить такі здібності, як: лінгвістичні, логіко-математичні, просторові, натуралістичні (природничі), музичні, інтерперсональні міжособистісні, інтраперсональні (інтраособистісні), корпусно-кінестетичні [25].

Повертаючись безпосередньо до педагогічних здібностей, маємо змогу констатувати, що аналіз джерел із цього питання свідчить, що особливий науковий інтерес до вивчення педагогічних здібностей припадає на другу половину ХХ ст. і пов'язаний з іменами

Б. Теплової, Ф. Гонобліної, М. Левітової, В. Крутецького, Н. Кузьміної.

За М. Левітовим, педагогічні здібності – це низка якостей, які мають відношення до особистості педагога та які обумовлюють успішне виконання ним педагогічної діяльності. Оскільки дослідник розробляв педагогічні здібності шкільних учителів, то до педагогічних здібностей ним було віднесено такі, як: здатність до передачі дітям знань у короткій і цікавій формі; спостережливість як здатність розуміти учнів; самостійний і творчий склад мислення; винахідливість або швидке й точне орієнтування; організаторські здібності, необхідні як для забезпечення роботи самого вчителя, так і для створення хорошого учнівського колективу [13].

Варто погодитися з В. Крутецьким, котрий наголошував на тому, що для педагога замало високих моральних якостей, високого рівня знань, професійних умінь і навичок, а також загальної культури, оскільки успішність реалізації навчально-виховного процесу обумовлена наявністю в нього специфічних психологічних особистісних особливостей, які відносяться до розумової, емоційної та вольової сфер. Будучи щонайтісніше взаємопов'язаними, ці особливості взаємовпливають одна на одну та утворюють складну, цілісну і багатогранну систему [10]. Учений підкреслював, що оскільки ці особливості відповідають психологічним вимогам, які пред'являє педагогічна діяльність і які, у свою чергу, її визначають, саме вони і є педагогічними здібностями. У загальній системі педагогічних здібностей дослідник виокремлював чотири підсистеми (рис. 1):



➔ Рис. 1. Групи педагогічних здібностей (за В. Крутецьким)

У підручнику «Педагогічна майстерність», який нині вже можна вважати своєрідною Біблією для педагогів, представлено шість основних груп здібностей до педагогічної діяльності: *комунікативні* (професійна здатність педагога, що характеризується потребою у спілкуванні, готовністю легко вступати в контакт, викликати позитивні емоції у співрозмовника й відчувати задоволення від спілкування); *перцептивні* (професійна проникливість, пильність, педагогічна інтуїція, здатність сприймати і розуміти іншу людину); *динамізм особистості* – здатність активно впливати на іншу особистість; *емоційна стабільність* – здатність володіти собою, зберігати самоконтроль, здійснювати саморегуляцію за будь-якої ситуації, незалежно від сили зовнішніх чинників, що провокують емоційний зрив; *оптимістичне прогнозування* – прогнозування розвитку особистості з орієнтацією на позитивне в ній і перетворення всієї структури особистості через

вплив на позитивні якості; *креативність* – здатність до творчості, спроможність генерувати незвичайні ідеї, відходити від традиційних схем, швидко розв'язувати проблемні ситуації [17, с. 35–36].

Л. Кайдалова і співавтори педагогічні здібності розглядають як особливі якості особистості викладача, що зумовлюють успішність педагогічної діяльності [6, с. 9]. Т. Туркот дає не менш лаконічне визначення педагогічних здібностей як сукупності індивідуально-психологічних якостей особистості, що сприяють успішній педагогічній діяльності [20, с. 607]. Л. Бутенко й О. Ігнатович під педагогічними здібностями розуміють узагальнену сукупність індивідуально-психологічних особливостей і професійно значущих якостей педагога, які забезпечують досягнення високих результатів у педагогічній діяльності [3, с. 38]. За О. Отич, педагогічні здібності – це індивідуально-психологічні особливості, що забезпечують легкість і швидкість набуття педагогом професійних знань, умінь і навичок, які зумовлюють успішність його професійно-педагогічної діяльності. Дослідниця образно називає педагогічні здібності «дріжджами», на яких зростає педагогічна майстерність [15, с. 88].

Базуючись на концепції Н. Кузьміної, котра педагогічні здібності співвідносила з компонентами педагогічної діяльності [11], А. Волкова, Л. Димитрова [4, с. 190–191] вважають, що у структурі педагогічних здібностей наявні чотири компоненти: гностичний, конструктивний, організаторський, комунікативний. *Гностичний компонент* – це система знань і вмінь викладача, що становлять основу його професійної діяльності, а також певні якості пізнавальної діяльності, що впливають на її ефективність. До останніх, стверджують автори, належать уміння будувати і перевіряти гіпотези, усвідомлювати протиріччя, критично оцінювати здобуті результати. Ця система знань включає і світоглядний, і загальнокультурний рівні, а також рівень спеціальних знань.

Ці вчені наголошують, що перший компонент становить основу діяльності викладача, але визначальним для досягнення високого рівня педагогічної майстерності є другий компонент у вигляді *конструктивних і проектувальних здібностей*. Саме вони обумовлюють ефективність використання всіх інших знань, які або можуть залишатися «мертвим вантажем», або активно застосовуватися в усіх видах педагогічної роботи. Психологічним механізмом реалізації цих здібностей слугує моделювання освітнього процесу. Не зупиняючись на сутності *організаторських здібностей*, дослідниці лише наголошують на тому, що ці здібності слугують не лише для організації власне педагогічного процесу, але й відіграють провідну роль у самоорганізації педагогічної діяльності викладача [4].

О. Антонова виокремлює 7 груп педагогічних здібностей: *організаторські*, що проявляються в умінні згуртувати колектив осіб, що навчаються, розподілити обов'язки, спланувати роботу, підвести підсумки діяльності тощо; *дидактичні*, що складаються з уміння добирати і готувати навчальний матеріал, наочність; доступно, ясно, виразно, переконливо і послідовно викладати навчальний матеріал; стимулювати розвиток пізнавальних інтересів і духовних потреб; підвищувати навчально-пізнавальну активність осіб, що навчаються, тощо; *перцептивні*, що проявляються в умінні проника-

ти у духовний світ вихованців, об'єктивно оцінювати їхній емоційний стан, виявляти особливості психіки; *комунікативні*, що реалізуються в умінні встановлювати педагогічно доцільні стосунки з усіма учасниками педагогічного процесу, а також іншими зацікавленими особами; *сугестивні*, що проявляються в умінні чинити емоційно-вольовий вплив на вихованців; *дослідницькі*, що складаються з уміння пізнавати й об'єктивно оцінювати педагогічні ситуації і процеси; *науково-пізнавальні*, що реалізуються у здатності до засвоєння наукових знань з обраної галузі [1].

Л. Бутенко й О. Ігнатюк виокремлюють 11 груп педагогічних здібностей: *гностичні* (вміння пізнавати й отримувати задоволення від пізнання); *дидактичні* (вміння пояснювати, передавати знання, навчати); *комунікативні* (вміння спілкуватись, співпрацювати); *конструктивні* (вміння відбирати, створювати, проектувати навчально-виховний матеріал); *організаційні* (вміння включати вихованців у різні види діяльності, делегувати повноваження, об'єднувати всіх учасників і спрямовувати їхні інтереси на досягнення певної мети); *перцептивні* (вміння проникати у внутрішній світ особи, що навчається, розуміти її почуття, бачити її психічний стан у певний проміжок часу, здатність до емпатії); *прогностичні* (вміння здійснювати педагогічне передбачення, прогнозувати результати взаємодії в педагогічній діяльності); *сугестивні* (вміння здійснювати емоційно-вольовий вплив на засадах

сугестії; *експресивні* (вміння емоційно й виразно передавати знання та переконання, артистизм володіння всією палітрою мовлення та невербальних засобів спілкування); *академічні*; *науково-дослідницькі* [3, с. 38; *ibid.*, с. 70].

За Л. Красноплахтовою, необхідними здібностями для здійснення професійної педагогічної діяльності є такі: 1) здатність робити навчальний матеріал доступним; 2) виявлення творчості в роботі; 3) здійснення вольового впливу на студентів; 4) здатність організувати студентський колектив; 5) повага до студентів [9, с. 11].

Проаналізувавши погляди дослідників на проблему здібностей у психології та педагогічних здібностей у педагогічній психології [1–25] і беручи за основу тезу, що система професійних здібностей (у нашому дослідженні – педагогічних) диференціюється на психологічні підсистеми дії та психологічні підсистеми, що забезпечують продуктивність і якість, які, у свою чергу, формуються із наявних психічних якостей суб'єкта діяльності [21, с. 173] і, розглядаючи услід за В. Шадріковим діяльність із позиції професійних здібностей як «постійну зміну психологічних підсистем дій, у кожній з яких психічні якості мають своє оперативне виявлення [21, с. 175], пропонуємо таксономію педагогічних здібностей, якими повинен володіти сучасний педагог-майстер – конкурентоспроможний викладач ВНЗ (табл. 1):

Таблиця 1

Таксономія педагогічних здібностей викладача ВНЗ

Конкретизація здібностей	
Когнітивні та інтелектуальні	Мнемонічні (продуктивність пам'яті – обсяг, точність, міцність і швидкість запам'ятовування та відтворення інформації, мобілізаційна готовність пам'яті). Імажинативні (пріоритет імажинативних здібностей обумовлюються належністю до конкретного виду педагогічної діяльності). Атентивні (зосередженість, концентрація, обсяг уваги, її розподіл, переключення (гнучкість уваги), сталість та оперативна мобільність). Перцептивні (обсяг сприйняття, його швидкість, точність, повнота, емоційна забарвленість). Когітативні або здібності мислення (превалювання теоретичного / практичного мислення залежно від наукової галузі).
Особистісні	Інтерперсональні (міжособистісні) – емпатійність, толерантність, атракційність як здатність приваблювати до себе у процесі сприйняття іншими (студентами, колегами etc.), здатність розуміти учасників освітнього процесу, мотиви їхньої поведінки, вміння мотивувати студента до вивчення певної дисципліни. Інтраперсональні (внутрішньособистісні) – здатність до самовдосконалення, рефлексії, саморегуляції, самоаналізу, саморозвитку, інноваційної діяльності.
Професійні	Конструювальні – відбір на науковій основі змісту освіти і навчання (загальних і спеціальних / фахових / предметних компетенцій) відповідно до напрямку підготовки та сучасних вимог до особистості майбутнього фахівця у конкретній галузі знань; формулювання / уточнення / осучаснення цілей навчання конкретної дисципліни; укладання планів і програм, створення сучасних засобів навчання (підручників, посібників, атласів, словників etc.), методичної літератури, наочності; виявлення і відображення в методичній літературі та засобах навчання міжпредметних і міждисциплінарних зв'язків; відбору матеріалу для аудиторної й позааудиторної роботи студентів. Дидактичні – вибір оптимальних підходів, методів і прийомів навчання конкретної дисципліни; презентація навчального матеріалу з урахуванням новітніх досягнень у певній науковій галузі та соціально-психологічних особливостей студентства; вибір адекватних форм і методів контролю знань, умінь і навичок студентів. Організаторські – планування й організація заняття з урахуванням специфіки його організаційної форми (практичне, семінарське, лекційне, індивідуальне); раціональний розподіл навчального часу для пояснення, закріплення, повторення матеріалу, вхідного і вихідного контролю знань, умінь і навичок; вибір завдань, стратегії й тактики реалізації інтеракції основних суб'єктів навчального процесу.
	Гностичні – володіння науковим змістом навчальної дисципліни і дисциплін суміжних галузей; професійний і загальний кругозір, широта професійного мислення, здатність до постійного поновлення, осучаснення і розширення професійної інформації та знань. Прогностичні – педагогічне передбачення, прогнозування результатів педагогічної взаємодії.

Комунікативні	<p>Здатність до успішної реалізації основних функцій і складових педагогічного спілкування (комунікації, перцепції, інтеракції);</p> <p>фатичної – усвідомлення і фіксація свого місця у системі рольових, статусних, ділових і міжособистісних зв'язків, які виникають в освітньому процесі; установлення контакту як стану обопільної готовності до прийому і передачі повідомлення та підтримання взаємозв'язку у формі постійної взаємоорієнтованості;</p> <p>презентативно-трансляторної – презентація навчального матеріалу, трансляція суспільного і професійного досвіду у вигляді знань, умінь, навичок; залучення до соціумної і загальної культури; обмін особистісними смислами, пов'язаними як з навчанням, так і з іншими видами діяльності;</p> <p>інформаційної – обмін повідомленнями, прийом і трансляція будь-яких відомостей у відповідь на запит, обмін думками, задумами, рішеннями;</p> <p>волюнтативної – стимуляція активності партнера щодо педагогічного спілкування на виконання тих чи інших дій;</p> <p>координувальної – взаємне орієнтування й узгодження дій при організації будь-якого виду сумісної діяльності будь-якого із суб'єктів освітнього процесу;</p> <p>емотивної – виклик у партнерів з педагогічного спілкування потрібних емоційних переживань – «трансфер емоцій», а також зміна за його допомогою власних переживань і станів;</p> <p>фасилітативної – зацікавленість в успіхах студентів («ситуація успіху в навчанні»), створення доброзичливої атмосфери, що полегшує та оптимізує педагогічну взаємодію, максимально сприяє самоактуалізації, самореалізації та саморозвитковій суб'єктів навчання;</p> <p>сугестивної – зміна стану, поведінки, особистісно-змістових утворів партнера з педагогічного спілкування, його намірів, установок, думок, рішень, уявлень, потреб, дій;</p> <p>апелятивної – привертання уваги співрозмовника, виокремлення його за допомогою вербальних, паравербальних і невербальних знаків.</p>
---------------	--

Здійснене дослідження не охоплює всі аспекти багатопланової проблеми вивчення педагогічних здібностей викладача вищої школи.

Перспективи майбутніх досліджень убачаємо у створенні таксономії педагогічних здібностей викладача вищого медичного навчального закладу з огляду на специфіку професійно-педагогічної діяльності викладачів цієї групи закладів освіти.

Список використаних джерел

1. Антонова, О. Є. Словник базових понять з курсу «Педагогіка»: [навч. посіб.] / О. Є. Антонова. – [2-ге вид., доп. і перероб.]. – Житомир : Вид. ЖДУ ім. Івана Франка, 2014. – 100 с.
2. Беляєва, О. М. Педагогічне спілкування викладача вищої школи: стилі та моделі / О. М. Беляєва // Актуальні питання лінгвістики, професійної лінгводидактики, психології і педагогії вищої школи : зб. стат. II Всеукр. наук.-практ. конфер. з міжн. участю, 8-9 червня, 2017 р., м. Полтава. – Полтава, 2017. – С. 15-21.
3. Бутенко, Л. Л. Сходинки до педагогічної майстерності : словник з курсу «Основи педагогічної майстерності» / Л. Л. Бутенко, О. Г. Ігнатівич. – Старобільськ, 2015. – 136 с.
4. Волкова, А. А. Психология и педагогика / А. А. Волкова, Л. В. Димитрова. – [2-е изд.]. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2005. – 249 с.
5. Дружинин, В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – [3-е изд. расш., доп.]. – СПб. : Питер, 2007. – 368 с.
6. Кайдалова, Л. Г. Педагогічна майстерність викладача : навчальний посібник / Л. Г. Кайдалова, Н. Б. Щокіна, Т. Ю. Вахрушева. – Харків : Вид. НФаУ, 2009. – 140 с.
7. Королів, Д. Уинстон Черчилль: очерки политической биографии / Дмитрий Королів // Пропаганда [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://propaganda-journal.net/9286.html>.
8. Костюк, Г. С. Учебно-воспитательный процесс и психическое развитие личности / под ред. Л. Н. Прокопиенко; сост. В. В. Андриевская, Г. А. Балл, А. Т. Губко, Е. В. Проскура. – Киев : Рад. шк., 1989. – 608 с.
9. Красноплахова, Л. И. Педагогическая техника преподавателя высшей школы как элемент педагогического мастерства / Л. И. Красноплахова. – Краснодар : КубГАУ, 2015. – 97 с.

10. Крутецкий, В. А. Психология / В. А. Крутецкий. – Москва : Просвещение, 1980. – 352 с.
11. Кузьмина, Н. В. Очерки психологии труда учителя. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности. – Москва : Изд. Ленинградского ун-та, 1967. – 184 с.
12. Левитов, Н. Д. Вопросы психологии характера / Н. Д. Левитов. – Москва : Изд. АПН РСФСР, 1952. – 383 с.
13. Левитов, Н. Д. Способности и интересы / Н. Д. Левитов. – Москва : Изд. АПН РСФСР, 1959. – 307 с.
14. Литвиненко, С. Викладач + студент = співпраця / Світлана Литвиненко // Імідж сучасного педагога. – 2009. – № 2-3 (91-92). – С. 17-19.
15. Отич, О. М. Основи педагогічної майстерності викладача професійної школи : [підруч.] / О. М. Отич. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. – 208 с.
16. Педагогическая акмеология : коллект. монография / под ред. О. Б. Акимовой. – Екатеринбург : Изд. ФГАОУ ВПО «РГПУ», 2012. – 251 с.
17. Педагогічна майстерність: [підруч.] / І. А. Зязюна, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; за ред. І. А. Зязюна. – Київ : Вища шк., 1997. – 349 с.
18. Степанов, О. М. Основи психології і педагогії : [навч. посіб.] / О. М. Степанов, М. М. Фіцула. – [2-ге вид., випр. і доп.]. – Київ : Академвидав, 2006. – 520 с.
19. Теплов, Б. М. Способности и одарённость / Б. М. Теплов // Проблемы индивидуальных различий. – Москва : АПН РСФСР, 1961. – С. 9-20.
20. Туркот, Т. І. Педагогіка вищої школи : [навч. посіб.] / Т. І. Туркот. – Київ : Кондор, 2011. – 628 с.
21. Шадриков, В. Д. Профессиональные способности / В. Д. Шадриков. – Москва : Университетская книга, 2000. – 320 с.
22. Шадриков, В. Д. Психология деятельности и способности человека : [учебн. пособие] / В. Д. Шадриков. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – Москва : Логос, 1996. – 320 с.
23. Шапар, В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник : Біля 2500 термінів / В. Б. Шапар. – Харків : Прапор, 2005. – 640 с.
24. Шевченко, О. Найвідоміші двієчники. Генії, які погано вчилися / О. Шевченко [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://propaganda-journal.net/9286.html> <http://tvoymalysh.com.ua/uk/children/learning/3517-nayvidomishi-dviejchniki-genii-yakipogano-vchilisya.html>
25. Gardner, H. Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences / Howard Gardner. – [3rd ed.]. – New York : Basic Books, 2011. – 467 p.

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 10.10.2017

Беляєва Е. Н. Педагогические способности: источники и современное состояние исследования в психолого-педагогической литературе.

А Рассмотрены предыстория и современное состояние вопроса о педагогических способностях. Проанализировано содержание понятия «способности» и «педагогические способности» в психологической и психолого-педагогической литературе, начиная с 50-х годов XX столетия. Предложена авторская таксономия педагогических способностей преподавателя высшей медицинской школы.

Ключевые слова: преподаватель высшего учебного заведения; педагогическая деятельность; способности; педагогические способности; структурные компоненты; авторская таксономия

Beliaieva O. M. Pedagogical abilities: issues and present-day concepts in psychological and pedagogical literature.

S Prehistory and current state of the issues related to the question of pedagogical abilities investigation have been considered. The content of the concept «ability» and «pedagogical abilities» in the psychological and psychological-pedagogical literature from the 50s of the XX century has been analyzed. The author's taxonomy of pedagogical abilities of the higher medical school teacher has been offered.

Key words: teacher of higher educational establishment; pedagogical activity; abilities; pedagogical abilities; structural components; author's taxonomy



ЗАГАЛЬНОЛЮДСЬКІ ЦІННОСТІ У КОНТЕКСТІ ПАРАДИГМИ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

А На засадах аксіологічного наукового підходу у контексті парадигми університетської професійної освіти розкрита сутність поняття «загальнолюдські цінності» та схарактеризована система таких цінностей як підґрунтя підготовки майбутніх фахівців гуманітарної галузі – філософів, культурологів, релігієзнавців, істориків і ін. Визначені наукові позиції представників різних наукових напрямів стосовно проблеми дослідження; з'ясоване значення загальнолюдських цінностей у соціальному, професійному та особистісному сенсах.

Ключові слова: аксіологічний підхід; загальнолюдські цінності; парадигма університетської професійної освіти; фахівці гуманітарної галузі

Постановка проблеми. Актуальність дослідження процесу формування у студентській молоді загальнолюдських цінностей обумовлена низкою чинників, зокрема: сучасним станом українського суспільства, коли в умовах існування гострих проблем його духовного оздоровлення й відродження відбувається інтенсивний пошук цивілізаційних орієнтирів розвитку. На вирішення протиріч у сфері виховання сучасної молоді спрямовано Національну доктрину розвитку освіти України у XXI столітті, закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національну програму виховання дітей та учнівської молоді в Україні, положення Концепції виховання дітей та молоді в національній системі освіти, вимоги низки інших важливих державних документів (Концепція безперервної системи національного виховання, Концепція позакласної виховної роботи в загальноосвітній школі, Концепція Нової школи тощо. У Концепції національного виховання та Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття) наголошується, що метою діяльності освітніх закладів є виховання через призму загальнолюдських гуманістичних цінностей: ідеалів добра, правди, краси, справедливості, совісті, людської гідності тощо. Завдання українського національного виховання не лише в тому, щоб прищепити дитині чи юнакові відданість ідеалам Добра, Правди, Свободи тощо, але й сформувати у них моральну готовність і вміння боротися зі злом, розв'язувати його та з цих позицій оцінювати свої вчинки, шанобливо ставитись до національних цінностей. Нові завдання потребують і нових наукових підходів і технологій виховання майбутніх педагогів у вищих навчальних закладах. Постає проблема модернізації змісту освіти, що має органічно поєднувати педагогічний та аксіологічний аспекти.

Системою цих документів передбачено, що період студентства – це один із найвідповідальніших періодів становлення особистості, її морального, духовного, компетентісного вдосконалення, що передбачає усвідомлення сенсу життя і його цілей. Учені визначають юнацтво часом формування власних переконань, уміння самостійно будувати свій життєвий шлях, доцільно визначати й обґрунтовувати технології саморозвитку. Підґрунтям цих процесів стає глибоке усвідомлення й використання загальнолюдських цінностей як основних орієнтирів життя молодої людини. Отже, проблема якості професійної освіти нині в нашому суспільстві стоїть досить гостро, адже формування високої якості фахівців, їхнього професіоналізму, заснованого на відповідних цінностях, вагомо впливає на людський потенціал суспільства загалом і на індивідуальну долю кожного зокрема.

Аналіз досліджень і публікацій. Питання цінностей

розробляються в різних галузях наук: філософії, педагогіці, психології, соціології, культурології, етнології, етиці й естетиці тощо. Так, у філософії структуру цінностей вивчали В. Баришков, А. Здравомислов, О. Титаренко, В. Ядов, їхню класифікацію й аспекти взаємозалежності – С. Бубнова, І. Дубов, М. Лапін, механізм формування – Л. Архангельський, В. Водзинська, В. Панпурін; етико-естетичному аналізу цінностей приділяли увагу В. Тугаринов, О. Дробницький, Л. Столович, А. Гусейнов, А. Коршунов.

М. Каганом досліджувався логічний зміст поняття «цінність»; у своїх наукових розвідках розуміння цінностей як соціокультурних феноменів розвивали М. Яницький, М. Розов, Г. Вижлецов. Значну увагу проблемі цінностей і кризам сучасного суспільства приділяють соціологи В. Бех, Л. Бляхман, А. Вардомацький, Є. Головаха, А. Здравомислов, О. Шкаратан, А. Ручка. Питаннями розроблення методології вивчення цінностей особистості займалися психологи В. Знаков, О. Капцов, Т. Корнілова, О. Старовойтенко та ін.

Водночас значна кількість досліджень проблеми формування ціннісних орієнтацій студентства, проведених у контексті парадигми університетської освіти, не повною мірою відповідають реаліям сьогодення. Крім того, процес формування загальнолюдських цінностей у студентів тих університетів, які зорієнтовані на професійну підготовку, й досі ще не був основним завданням спеціальних самостійних наукових робіт.

Метою цієї статті є розкриття сутності поняття «загальнолюдські цінності» у контексті парадигми університетської освіти, зокрема – підготовки фахівців гуманітарної галузі.

Виклад основного матеріалу. Проблема загальнолюдських цінностей традиційно відносять до «вічних проблем» багатьох гуманітарних наук – філософії, етики, естетики, педагогіки, соціології, психології тощо. З другої половини 80-х років ХХ ст. вчені досліджують взаємозалежність світу і процесів становлення загальнолюдських цінностей, розглядаючи їх як найважливіші тенденції кожної епохи. Під цінностями розуміють «специфічні соціальні визначення об'єктів навколишнього світу, що виявляють їхні позитивні або негативні значення для людини і суспільства (благо, добро, зло, прекрасне і потворне, наявне в суспільному житті і природі)» [8]. Цінності тлумачать також як форми суспільної свідомості (справедливість і несправедливість), які не лише відтворюють явища, але й дають їм оцінку, схвалюють чи засуджують, вимагають їхньої підтримки або усунення і з огляду на це є нормативними за своїм характером. Загальнолюдські гуманістичні цінності вважають пріоритетом сучасної моральності. Критеріями

цих цінностей визначають не лише уявлення про такі моральні якості, як доброзичливість, повага до людської гідності, милосердя, людяність, доброта, толерантність, порядність, уміння не чинити зла, прощати, а й практичні дії, вчинки, мотиви, стимули і наміри людей. Особливе значення надається сформованості (розвиткові) потреби в емоційному та духовному контактах з людьми, прагненню до самоповаги, співчуття і співпереживання людям, причому чільне місце з-поміж названих цінностей надають гуманній поведінці, виявленню поваги до людської гідності, людяності, проявам довіри, бажанню допомогти, толерантності тощо [6; 7; 9].

Розглядаючи поняття «цінність», учені підкреслюють його полісемантичність, адже при визначенні цього поняття зазвичай комплексно керуються такими сферами філософського знання, як гносеологія, онтологія, аксіологія. Як узагальнюють В. Сержантов і В. Гречаний, кожна з цих сфер розуміє цінності як діалектичну єдність з категорією буття (онтологія), категорією істини (гносеологія), категорією пізнання (аксіологія) [5, с. 35]. Значну кількість наукових точок зору на визначення поняття і сутності цінності систематизуємо так: цінність як суто індивідуальна реальність (позитивна або негативна), значуща лише для суб'єкта, що її переживає (В. Василенко, В. Гречаний, О. Дробицький, М. Каган, Б. Кислов, Л. Столович, В. Малахов); цінність – не кожна значущість, а лише та, що має позитивний вплив на розвиток особистості й суспільства (П. Алексеев, А. Коршунов, С. Попов, В. Тугаринов); цінність – узагальнені стійкі уявлення про блага, яким надається перевага у прийнятних способах її одержання (І. Нарський, В. Сагатовський); цінність – необхідний для суб'єкта засіб задоволення його потреб і інтересів (В. Брожек, Б. Чагін); цінність – явища, які реально не існують і не можуть бути усвідомлені у межах реальності (Л. Вітгенштейн, Г. Ріккерт, Е. Шпенглер); цінність як момент практичного ставлення до дійсності, своєрідна форма прояву співвідношення між суб'єктом і об'єктом (В. Проданов, І. Фролов) тощо. У контексті цього дослідження цінностями можна вважати матеріальні й ідеальні предмети природи, що мають позитивну значущість для суспільства, тобто володіють здатністю задовольняти його потреби й інтереси. Проте вагомим вважаємо також розуміння цінності як індивідуальної реальності, яка має позитивну значущість для суб'єкта (молодої людини, студента), здатна задовольняти його потреби й інтереси у сфері професійної підготовки в університеті.

Проблема загальнолюдських цінностей постає як одна із центральних і в соціологічних дослідженнях. Соціологи розглядають цінності в суспільному й особистісному аспектах, а саме як: предметну форму суспільних відносин, загальноприйнятну й суспільно значущу, здатну задовольняти бажання й інтереси; ставлення суб'єкта до предметів і явищ дійсності, яке має вияв у ціннісних орієнтаціях, соціальних установках, якостях особистості. Загальнолюдські цінності, на думку Ю. Шрейдера, мають духовні джерела, тому їхній зміст усвідомлюється інтуїтивно, і його не завжди можна виразити раціонально [9]. Білоруська вчена Н. Загорська систематизує ієрархію цінностей як сукупність загальнолюдських моральних норм і вартостей, що забезпечують нормальне людське співіснування [2]. Це, по-перше, моральні норми і глобальні цінності, що мають загальнометодичний характер (життя, мир, щастя, свобода, краса, справедливість, відповідальність тощо). Таким чином, на основі аналізу існуючих у сучасній філософії точок зору на трактування сутності загальнолюдських цінностей можна розглядати їх як світоглядні ідеали, моральні норми, що відображають та інтегрують духовний досвід людства, сприяють

вирішенню головних проблем сучасності, відкривають можливість діалогу між народами.

Аналіз філософської та соціологічної літератури дозволяє виділити такі типи загальнолюдських цінностей: цінності вітальні, пов'язані з ідеалами здорового способу життя, фізичного і духовного здоров'я, ідеального способу життя; цінності соціальні, пов'язані із соціальним добробутом, посадою, роботою; цінності політичні, пов'язані з ідеалами свободи, правопорядку й соціальної безпеки, гарантій громадянської рівності; цінності моральні, пов'язані з ідеалами справедливості, честі, добра; релігійні й ідеологічні цінності, пов'язані з ідеологією життя, призначенням людини, пошуком цілей для майбутнього; художньо-естетичні цінності, пов'язані з ідеалами прекрасного, гармонії, піднесеним сенсом та ідеалами чистої краси; родинні цінності, пов'язані з її ідеалами, благополуччя й гармонії інтересів, взаєморозуміння й поваги до ідеалів різних поколінь, гармонія родинних традицій і поновлення їх; цінності трудові, пов'язані з ідеалами майстерності, талановитості, справедливого задоволення результатами праці тощо. Цінності гнучкіше зумовлюють норми поведінки, вони можуть мати санкцію, яку надав той або інший соціальний інститут, автор чи традиція.

Психологи і педагоги актуалізують когнітивний і поведінковий аспекти цінностей. Наприклад, Д. Леонтьєв наводить таку класифікацію провідних форм існування цінностей: суспільні ідеали (узагальнені уявлення про досконалість у різних сферах суспільного життя); особистісні цінності, що відображають внутрішній світ особистості, виразники стабільного, абсолютного, предметного [3, с. 20]. Загальнолюдське зростання особистості у професійній сфері, таким чином, тлумачиться вченим як досить складне психологічне явище, що проходить у своєму формуванні тривалий шлях. Кожна моральна якість об'єднує в собі певну сукупність її основних ознак, з'ясування яких дає можливість робити висновки щодо розвитку цієї якості у студентів. Розвиток моральної самосвідомості як основи загальнолюдських цінностей, формування її структури, інтернаціоналізація та лібералізація моральних норм і цінностей, особливості засвоєння ціннісних мотивів, що стають еквівалентом особистісної якості студента – ці питання завжди хвилювали провідних філософів, педагогів, психологів, представників університетської науки і практики.

Відомо, що зростання професійної самосвідомості особистості студента залежить від ступеня розвинення когнітивного компонента, змістом якого є професійні знання, переконання та моральна саморефлексія. Суттєву роль у становленні цієї особистісно-професійної якості відіграє також емоційно-ціннісний компонент, який містить у собі загальнолюдські почуття (совість, відповідальність) і систему цінностей, адже важливо не лише усвідомлювати моральні норми та поняття, але й необхідно, щоб вони викликали емоційний відгук у душі та були для молодої людини значущими. Поведінковий компонент особистості презентується вченими з урахуванням моральної саморегуляції студента, яку характеризує наступне: 1) моральний самоконтроль як здатність регулювати свої емоційні стани з позиції належного; 2) моральні дії та вчинки (А. Реан, Т. Флоренська, Г. Цукерман та ін.). Загальнолюдські (або «вищі») цінності – життя, здоров'я, любов, освіта, праця, мир, краса, батьківщина, добробут і самодостатність людини – завжди привертати увагу педагогів у різні часи. «Моральні, естетичні, економічні, правові та інші цінності характеризують особистість, а їх розвиток є основним завданням педагогіки», – сверджують В. Лозова і Г. Троцько [4].

Представники педагогічної науки конкурентоспромож-

ним ресурсом діяльності викладача вищої школи вважають не стільки спеціальні знання, ступінь володіння інформацією та освоєння технологій навчання і виховання, скільки загальну і професійно-педагогічну культуру, яка забезпечує особистісний розвиток, вихід за межі нормативної діяльності, здатність створювати й передавати цінності.

Професійно-педагогічна культура викладача – це універсальна характеристика педагогічної реальності, причому педагогічна культура тривалий час розглядалася як сукупність норм і правил, що регулюють діяльність педагога, як прояв його такту й освіченості. Сучасні педагоги професійно-педагогічну культуру тлумачать як міру і спосіб творчої самореалізації особистості в різноманітних видах педагогічної діяльності та спілкування, спрямованих на засвоєння, створення і передачу педагогічних цінностей і технологій; у якості структурних компонентів професійно-педагогічної культури визначають аксіологічний та особистісно-діяльнісний компоненти.

Стосовно аксіологічного компоненту професійної підготовки вчені підкреслюють те, що викладач і студент постійно перебувають у ситуації моральної, естетичної, світоглядної оцінки подій, постановки завдань, пошуку й прийняття рішень та їхньої реалізації; зміст життєдіяльності учасників підготовки визначається їхньою спрямованістю на осмислення ціннісного ідеалу людського пізнання та актуалізацією першочергово загальнолюдських цінностей. Фахівці гуманітарної галузі мають глибоко усвідомлювати, що сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людством, і є сутністю культури, що людина завжди діє в межах людських цінностей (у рамках певної культури), будучи одночасно об'єктом культурного впливу і суб'єктом (творцем) цінностей. Аксіологічний науковий компонент дає їм змогу досліджувати ті проблеми, які стосуються сутності цінностей, їхньої ролі у житті та діяльності людини, об'єктивних і суб'єктивних компонентів структури цінностей, а пізнання сутності цінностей як компонента культури допомагає розкрити значення цієї категорії для аналізу історичного досвіду й існуючої професійної реальності. Цінності, ви-

конуючи функцію стимулів, створюють умови для реалізації особистісної активності, пізнання механізму виникнення та розвитку потреб, допомагають зрозуміти культуру та рівень освіченості суспільства і людини.

Висновки. Очевидно, що передбачити всі цінності, якими особистість буде керуватися у своїй життєдіяльності, і певним чином «включати» їх у ціннісну систему особистості в процесі її навчання у вищій школі, неможливо, та й навряд чи доцільно. Тут необхідно вести мову про деяку сукупність базових цінностей, що повинні увійти до структури особистості, стати центром її ціннісної системи. Тому при виборі освітнього матеріалу, який може стати основою змісту професійної освіти фахівців гуманітарної галузі в університеті, орієнтуємося на цінності, що вирізняються гуманістичною спрямованістю, загальнолюдським значенням, найбільшим ступенем узагальненості, тобто – на загальнолюдські цінності, що є потенційно значущими і для педагогів, і для студентів.

Відтак, найважливішою умовою сталого суспільства вважаємо наявність і збереження системи культурних і духовних цінностей, що становлять ціннісний сенс людського буття. Саме університетська освіта забезпечує у суспільстві відтворення та трансляцію основних загальнолюдських цінностей, здійснює духовний зв'язок поколінь і духовного досвіду людства.

Список використаних джерел

1. Бердяев, Н. А. О Верном и новом человеке / Н. А. Бердяев // Учительская газета. – 1990. – № 27.
2. Загорская, Н. С. Культура межнационального общения (этико- социологический анализ) : автореф. дисс. ... к. ф. н. – Минск, 1990. – 22 с.
3. Леонтьев, Д. А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции / Д. А. Леонтьев // Вопросы философии. – 1996. – № 4. – С. 15–26.
4. Лозова, В. І. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посіб. / В. І. Лозова, Г. В. Трошко. – Харків : ОВС, 2002. – 400 с.
5. Сержантов, В. Ф. Человек как предмет философского и естественнонаучного познания / В. Ф. Сержантов, В. В. Гречаный. – Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1980. – 145 с.
6. Сохань, Л. В. Психология і педагогіка життєтворчості / Л. В. Сохань, І. Г. Ермакова. – Київ : Либідь, 1996. – 407 с.
7. Сухомлинські, О. В. Сучасні цінності у вихованні: проблеми, перспективи / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 1996. – № 1. – С. 24.
8. Ценности // Философский словарь. – Москва : Наука, 1987. – С. 534.
9. Шрейдер, Ю. А. Утопия или устройство / Ю. А. Шрейдер // Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности. – Москва : Знание, 1992. – С. 7–8.

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 11.10.2017

Винничук Р. В. Общечеловеческие ценности в контексте парадигмы университетского профессионального образования.

А На основе аксиологического научного подхода в контексте парадигмы университетского профессионального образования раскрыта сущность понятия «общечеловеческие ценности» и охарактеризована система таких ценностей как основы подготовки будущих специалистов гуманитарной отрасли – философов, культурологов, религиоведов, историков и др. Определены научные позиции представителей различных научных направлений по проблеме исследования; выяснено значение общечеловеческих ценностей в социальном, профессиональном и личном смысле.

Ключевые слова: аксиологический подход; общечеловеческие ценности; парадигма университетского профессионального образования; специалисты гуманитарной области

Винничук Р. В. Universal human values in the context of the paradigm of university education.

S In the paper on the basis of the axiological scientific approach in the context of the paradigm of university education the essence of the concept of «universal values» is described. System of such values is described as the basis for the training of future specialists of the humanitarian field – philosophers, culturologists, religious scholars, historians, etc. The scientific positions of representatives of different scientific directions concerning the research problem are determined; The value of universal values in the social professional and personal sense is determined.

Obviously, it is impossible and hardly appropriate to envisage all the values by which a person will be guided in his life, and in a certain way «include» them in the value system of the individual in the process of his/her study at a higher school. Here it is necessary to speak about a certain set of basic values that must enter into the structure of the individual, to become the center of its value system. Therefore, when choosing educational material, which can become the basis of the content of moral education, we were guided by values that differ in humanistic orientation, universal meaning, the highest degree of generalization, that is, on universal values that are potentially significant both for teachers and for students.

Consequently, the most important condition for a sustainable society is the availability and preservation of the system of cultural and spiritual values that make up the value meaning of human existence. It is university education that ensures the reproduction and translation of the basic human values in society, and provides the spiritual connection of generations and spiritual experience of mankind.

Key words: axiological approach; universal values; paradigm of university education; specialist in human sciences



ПІСЛЯДИПЛОМНА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА В УМОВАХ ДЕЦЕНТРАЛІЗАЦІЇ

А Розкриті основні завдання післядипломної педагогічної освіти (ППО) в умовах децентралізації; доцільність використання інноваційних технологій розвитку професійної та методичної компетентності вчителя у системі ППО в межах роботи міжструктурної науково-дослідницької лабораторії «Інноваційні технології розвитку професійної компетентності вчителя у системі післядипломної освіти». Визначені принципи самоосвітньої діяльності дорослих. Здійснено аналіз дослідження основних проблем управління освітою в громадах і стратегічних напрямів співпраці інститутів ППО та об'єднаних територіальних громадах (ОТГ). Проаналізовані основні принципи розроблення стратегічного плану розвитку освіти в умовах децентралізації та науково-методичної підтримки працівників (зовнішніх експертів) інститутів ППО у створенні такого плану.

Ключові слова: післядипломна педагогічна освіта; децентралізація; стратегічний план; професійна та методична компетентність; зовнішні експерти; управління освітою в об'єднаних територіальних громадах

Актуальність проблеми у загальному вигляді. Сучасне реформування національної системи освіти потребує вирішення головних завдань післядипломної педагогічної освіти в умовах децентралізації, а саме: визначення стратегічних напрямів співпраці з навчальними закладами та новоствореними відділами освіти; координація зв'язків зі всіма галузями освіти; науково-методична підтримка управління освітою в громадах.

Нині держава потребує фахівців нової формації та нового мислення. Вимоги до демократизації та гуманізації освітнього процесу, налагодження позитивної комунікації з членами громади (батьками, учнями) – це найвищий рівень професійної компетентності педагога, який може бути забезпечений науково-педагогічними працівниками інститутів ППО.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Дослідженню проблеми змісту й методів навчання дорослих в умовах післядипломної педагогічної освіти присвячено роботи: С. Архипової, Н. Білик, Н. Вербицької, С. Вершловського, С. Гончаренка, М. Приходька та ін.

Дослідники В. Андрущенко, С. Сисоева визначають основні принципи реформування вітчизняної системи освіти.

Розроблення й упровадження нових освітніх технологій у системі післядипломної педагогічної освіти стали предметом дослідження М. Жалдака, І. Захарової, Є. Полат, В. Трайнева та ін.

Проблеми розвитку професійної компетентності вчителя досліджували О. Безсонова, І. Зимня, С. Вострокнутов, А. Маркова, В. Сластьонін та ін. Експериментальні дослідження проводили В. Давидова, О. Савченко, В. Слободчикова, Г. Сухобської, Г. Цуркерман та ін. Автори А. Сейтосманов, О. Фасоля присвятили свої роботи створенню науково-методичного супроводу управління освітою в умовах децентралізації.

Усі вищеназвані дослідження присвячені окремим напрямкам післядипломної педагогічної освіти, а сучасний стан вітчизняної системи, в тому числі й дошкільної, початкової, середньої освіти потребує комплексного підходу й адаптування та перебудови системи ППО до вимог і потреб громад.

Цілі статті: проаналізувати сучасні проблеми післядипломної педагогічної освіти в умовах децентралі-

зації; довести доцільність використання інноваційних технологій розвитку професійної та методичної компетентності вчителя у системі ППО.

Виклад основного матеріалу дослідження. Процес реформування системи освіти України, насамперед, передбачає зміни у професійній діяльності та свідомості вчителів; набуття ними нових умінь, навичок в опануванні новими освітніми стандартами навчання та виховання учнів [1, с. 6]. *До найважливіших умінь, якими має володіти вчитель Нової української школи належать* [2, с. 17]:

- конструювати чи модифікувати нові навчальні програми на основі Державного стандарту загальної середньої початкової освіти;
- працювати інтерактивними кооперативними методами, а не тільки фронтально;
- реалізовувати з дітьми дослідницько-пошукові проекти;
- вибудовувати стосунки з дітьми на засадах фасилітації, а не авторитарного керівництва, давати простір для самостійного навчання учнів;
- застосовувати різні форми оцінювання, зокрема формувальне оцінювання, давати можливість учням здійснювати самооцінювання та взаємооцінювання;
- вибудовувати довіру між школою та батьками, громадою;
- співпрацювати з іншими вчителями, ділитися своїми досягненнями, підтримувати і підбадьорювати тих, хто побоюється працювати інноваційними методами.

Також треба приділити увагу розвитку професійних компетентностей менеджерів освіти ОТГ, які в умовах Нової української школи одержують додаткові повноваження, що вимагають лідерських якостей, відваги, відповідальності та професійної майстерності. Серед цих повноважень [3, с. 5]: створення освітнього доквілля, що сприяє навчанню учнів. Ідеться про доступ дітей до навчальних матеріалів, комфортне фізичне і психологічне середовище для спілкування та різноманітних видів діяльності в інтерактивних групах, а також про місце для індивідуальної роботи учня, зокрема й з Інтернетом, відпочинку, представлення власних і групових досягнень. Таке навчальне середовище неможливо створити без тісної співпраці з батьками, вчителями, освітніми керівниками та учнями, які перестають бути пасивними споживачами знань, а за умов упровадження інноваційних методів

навчання стають активними співтворцями та партнерами в освітньому процесі.

Основним напрямком роботи відділів освіти в ОТГ повинна бути координація управлінської та науково-методичної діяльності навчальних закладів на забезпечення доступності та якості освіти, сприяння професійному розвитку педагогів, у тому числі їх методичної компетентності [2, с. 56]. При створенні відділів освіти в ОТГ Запорізького регіону відчувалася потреба у залученні наукового кадрового потенціалу щодо створення ефективного науково-методичного супроводу управління освітою в громаді.

Якщо проаналізувати діяльність відділу освіти, молоді та спорту виконавчого комітету Веселівської селищної ради, то зазначена діяльність здійснювалася за трьома основними етапами.

На першому етапі, рішенням сесії Веселівської селищної ради від 22.04.16 №15 при відділі освіти, молоді та спорту виконавчого комітету створено Координаційний центр науково-методичного забезпечення освітньої діяльності селищної територіальної громади.

У 2017–2018 н. р. роботу Координаційного центру було спрямовано на:

- забезпечення узгодженості стратегії і методів методичної роботи з учителями, взаємодії методичних об'єднань, творчих груп, добровільних об'єднань педагогів територіальної громади;
- координацію методичної діяльності закладів освіти;
- організацію неперервної педагогічної освіти;
- організаційне забезпечення проведення учнівських конкурсів, олімпіад, турнірів;
- організацію та проведення педагогічних виставок, творчих звітів, конкурсів, педагогічних конференцій;
- методичне консультування педагогічних і керівних працівників освіти;
- керівництво діяльністю методичних об'єднань педагогічних працівників.

На другому етапі керівником Координаційного центру було залучено фахівців кафедри менеджменту освіти та психології КЗ «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Запорізької обласної ради, які здійснили допомогу у створенні Положення про «Соціально-освітній культурний округ КЗ «Веселівська ЗОШ I-III ст. №2» Веселівської селищної ради Запорізької області.

На третьому етапі керівником Веселівської ОТГ та ректором КЗ «ЗОІППО» ЗОР підписано Угоду про співпрацю, що надало можливості залучати до здійснення науково-методичного супроводу весь потужний кадровий науково-педагогічний склад КЗ «ЗОІППО» ЗОР.

Тільки такий підхід дає можливість запропонувати комплекс спільних заходів інституту післядипломної педагогічної освіти, інших спеціалізованих навчальних закладів, які здійснюють підвищення кваліфікації, та структурних підрозділів ОТГ (новоутворених відділів освіти, методичних кабінетів, методичних об'єднань педагогів за фахом тощо) щодо ефективного розвитку методичної компетентності педагогічних працівників в ОТГ.

Запровадження цілісної системи розвитку професійної компетентності педагогів в ОТГ, кожен із структурних компонентів якої (курси підвищення кваліфіка-

ції, науково-методична робота у міжкурсовий період, стажування на базі інших ОТГ, саморозвиток) виконує свою функцію у досягненні загальної мети [6, с. 81]:

- на курсах підвищення кваліфікації професійна компетентність педагогів ОТГ вдосконалюється шляхом поглиблення, розширення та оновлення системи наукових, психологічних, педагогічних, дисциплінарних і міждисциплінарних знань, професійно-методичних умінь, які базуються на володінні дидактичними методами, принципами, прийомами, а також сприяють формуванню та розвитку всіх компонентів професійної компетентності та її складової – методичної компетентності;

- під час стажування відбувається вдосконалення професійної та методичної компетентності на основі вивчення досвіду педагогів в інших ОТГ;

- у міжкурсовий період здійснюється реалізація у безпосередній методичній діяльності та її продуктах, оновлених і здобутих під час курсів підвищення кваліфікації (або стажування) знань, умінь і навичок; системна науково-методична підтримка постійного розвитку методичної компетентності педагога, вчасного отримання найновішої інформації, залучення вчителів до впровадження або до розроблення нових освітніх технологій;

- саморозвиток є специфічною функцією педагогічної діяльності, він ґрунтується на індивідуальних методах здобуття та поновлення знань, спрямований на особистісний і професійний розвиток та виконує компенсаторну (поглиблює, уточнює та розширює базу освіти), розвивальну (сприяє формуванню індивідуального стилю навчальної та методичної діяльності, допомагає осмисленню досвіду колег та власної методичної діяльності (усвідомлення), а також проектувальну функції (моделювання власної індивідуальної траєкторії розвитку методичної компетентності).

Здійснення соціально-організаційної взаємодії інститутів післядипломної педагогічної освіти та ОТГ:

- проведення курсів підвищення кваліфікації та стажування на базі навчальних закладів ОТГ із використанням потужного андрагогічного потенціалу науково-педагогічних і педагогічних працівників інститутів ППО;

- проведення методичних консультацій, тренінгів (за запитом педагогів ОТГ); узагальнення наявного досвіду інститутів ППО, які є базовими для підвищення кваліфікації з проблеми розвитку методичної компетентності педагогів ОТГ;

- спільне проведення науково-методичних заходів міжкурсового періоду (конференції, семінари, круглі столи, майстер-класи тощо).

Гуманізація професійного середовища педагогів в ОТГ:

- сумісне розроблення та впровадження фахівцями інституту ППО та ОТГ загальної стратегії розвитку методичної компетентності педагогів;

- впровадження інститутом ППО варіативних програм розвитку професійної та методичної компетентності педагогів ОТГ у певному професійному середовищі (за їх запитамі);

- консультативна допомога фахівців інституту ППО у створенні відповідного забезпечення суб'єктної позиції педагогів ОТГ у процесі розвитку їхньої професійної компетентності в цілому та методичної ком-

петентності як її складової; організація різних форм самоосвіти; здійсненні взаємодії всіх структурних компонентів гуманізованого професійного середовища, підтримка багатовекторного впливу на процес розвитку професійної компетентності педагогів ОТГ; забезпеченні інтегративності методичної діяльності педагогів ОТГ, освітньо-розвивальної взаємодії всіх суб'єктів педагогічної діяльності в ОТГ та в системі підвищення кваліфікації.

4. Використання альтернативних моделей підвищення кваліфікації педагогічних кадрів [4, с. 28]: персоніфікованої моделі; ситуаційно-позиційної моделі; індикаторної моделі; розподіленої моделі; компетентнісної моделі; моделі багаторівневого підвищення кваліфікації педагогів, яка враховує освітню ситуацію та середовищний підхід й спрямована на формування сталих професійних знань і вмінь педагога тощо.

5. Поширення горизонтальних коопераційних зв'язків, партнерських відносин і співробітництва між професійними середовищами педагогів ОТГ та інститутів ППО.

7. Поетапне запровадження інноваційних освітніх технологій як засобу розвитку професійної компетентності педагогів ОТГ.

Дослідження організаційно-управлінських умов розвитку методичної компетентності педагогів в об'єднаних територіальних громадах доводить, що «цей процес можливий тільки на засадах андрагогізації та гуманізації післядипломної педагогічної освіти» [5, с. 181]; інтеграції, усвідомленої перспективи, принципів рефлексивної креативності та спираючись на суб'єктний професійно-особистісний досвід тощо.

Перший етап створення науково-методичної підтримки управління освітою в громадах було присвячено написанню та затвердженню Програми КЗ «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» ЗОР «Науково-методична підтримка освітньої діяльності ОТГ Запорізького регіону» (далі – Програма).

Мета програми: визначити основні напрямки науково-методичної підтримки становлення та розвитку освітньої сфери об'єднаних територіальних громад на основі виявлення потреб та формування замовлення ОТГ на науково-методичні послуги.

Завдання програми:

- виявити проблеми та потреби в науково-методичних послугах у галузі управлінської, освітньої та методичної діяльності освітньої сфери об'єднаних територіальних громад;

- ініціювати відносини партнерства у науково-методичній роботі на основі укладання угод між інститутом (КЗ «ЗОІППО» ЗОР) та ОТГ;

- здійснити інформаційне забезпечення можливостей інституту як дієвого партнера у розбудові освіти в об'єднаних територіальних громадах;

- визначити зміст і форми науково-методичної підтримки освітньої діяльності ОТГ (за їх потребами) всіх структурних підрозділів інституту;

- провести моніторингові дослідження ефективності здійснення науково-методичної підтримки освітньої діяльності в ОТГ з боку всіх структурних підрозділів інституту.

Терміни виконання програми: травень 2017 – грудень 2019 рр.

У межах роботи міжструктурної науково-дослідницької лабораторії «Інноваційні технології розвитку професійної компетентності вчителя у системі післядипломної освіти» у 2017 р. було проведено дослідження (за методикою Штейнберга) щодо виявлення основних проблем управління освітою в громадах, вирішення яких потребує науково-методичної підтримки фахівців КЗ «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» ЗОР (далі – КЗ «ЗОІППО» ЗОР). Таким чином, проаналізовано та визначено основних 17 проблем (ОТГ Запорізького регіону). На семінарі «Ефективні напрями співпраці КЗ «ЗОІППО» ЗОР та ОТГ Запорізького регіону» менеджерам освіти запропоновано визначити ті структурні підрозділи КЗ «ЗОІППО» ЗОР, які б змогли допомогти у вирішенні проблеми (табл. 1):

Таблиця 1

Суть проблеми	Кафедра, яка допоможе у вирішенні	Відділ чи Центр, які допоможуть у вирішенні
Мотивація педагогів ОТГ до використання інноваційних освітніх технологій у навчально-виховному процесі		
Використання ефективних методів мотивації педагогів ЗНЗ до самоосвітньої діяльності		
Науково-методичне забезпечення управління освітою в ОТГ		
Організація профільного навчання в умовах ЗНЗ		
Допомога педагогу ДНЗ з невеликим педагогічним стажем		
Допомога керівнику ЗНЗ з невеликим управлінським стажем		
Задоволення потреб громади (батьків, учнів) до підвищення якості освітньої діяльності		
Вміння вирішувати конфліктні ситуації з педагогічним колективом (керівники ЗНЗ, ДНЗ, ПНЗ)		
Створення опорної школи		
Якісне кадрове забезпечення відділу освіти ОТГ		
Впровадження інклюзивної освіти в НВП закладів освіти		
Незалежний моніторинг професійної діяльності педагогів ОТГ		
Сучасне дидактичне забезпечення НВП		
Використання SMART-технологій у НВП закладів освіти		
Вирішення проблем національно-патріотичного виховання у НВП, ЗНЗ, ДНЗ ОТГ		
Методична підтримка педагогів ЗНЗ (за фахом)		
Якісне забезпечення підвищення кваліфікації педагогічних кадрів ОТГ		

На основі угод про співпрацю між КЗ «ЗОІППО» ЗОР та ОТГ Запорізького регіону було визначено: структурні підрозділи, які надаватимуть допомогу у вирішенні існуючих проблем (на базі громад) і тематику семінарів, тренінгів із означеної проблематики на 2018 р.

Уже на першому етапі було залучено науково-педа-

гогічних працівників КЗ «ЗОІППО» ЗОР (кафедри менеджменту освіти та психології, кафедри андрагогіки, проректора з НМР, який відповідає за співпрацю з ОТГ) до створення стратегічної програми управління освітою, в якості зовнішніх експертів і членів стратегічного комітету.

Висновки. Проблема адаптування систем післядипломної педагогічної освіти до нових умов – реформування та децентралізації всіх сфер освітньої галузі повинна відбуватися швидше та ефективніше. В інститутах ППО, у курсовий та міжкурсний період також змінюються форми та методи роботи щодо розвитку професійної компетентності педагогів в умовах ОТГ.

Співробітники інститутів ППО залучаються в якості зовнішніх експертів до створення стратегічних планів (програм) управління освітою в громадах. Здійснюється допомога у проведенні моніторингових досліджень щодо розвитку професійної компетентності педагогів ОТГ. Нажаль, на сучасному етапі рівень професійної підготовки, матеріально-технічна база у сільській місцевості тільки починає вдосконалюватися. Але інститути ППО мають можливість, завдяки потужнішому потенціалу надавати сучасні та ефективні освітні послуги в своєму регіоні.

Перспективи подальших розробок. На другому етапі реалізації Програми «Науково-методична підтримка освітньої діяльності ОТГ Запорізького регіону» передбачається вивчення та опис найкращих практик управління освітою в ОТГ Запорізького регіону та проведення першого в області фестивалю-огляду «Кращі практики управління освітою Запорізького регіону». Опис і вивчення цих практик, визначення їхньої тематики, змісту, актуальності також потребує залучення фахівців інституту ППО.

Список використаних джерел

1. Андрущенко, В. Модернізація педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу [Текст] / В. Андрущенко // Вища освіта України. – 2004. – № 1. – С. 5-9.
2. Збірник проектів нормативних актів об'єднаних громад / А. Ткачук, О. Сергієнко, О. Врублевський, Н. Наталенко. – Київ: ІКЦ «Легальний статус», 2016. – 144 с.
3. Нова школа у нових громадах: посіб. з ефект. управл. освітою в об'єднаних територіальних громадах / Сейтосманов А., Фасоля О., Мархлевський В. – Київ, 2017. – 128 с.
4. Присяжнюк, Ю. С. Методика викладання дисциплін гуманітарного циклу в умовах гуманізації освіти: наук.-метод. посіб. / Ю. С. Присяжнюк. – Запоріжжя: Акцент, 2009. – 114 с.
5. Приходько, М. І. Сутність і зміст андрагогічного підходу до підготовки магістрів / М. І. Приходько // Перспективи розвитку соціогуманітарних наук у класичних університетах (соціологія, психологія, педагогіка): зб. наук. праць. – Київ: Київський університет, 2004. – С. 179-183.
6. Сисоєва, С. Принципи розвитку неперервної освіти в умовах полікультурного глобалізованого світу [Текст] / С. Сисоєва // Шлях освіти. – 2009. – № 2. – С. 2-5.

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 07.10.2017

Курінна А. Ф., Присяжнюк Ю. С. Последипломное педагогическое образование в условиях децентрализации.

А Раскрыты основные задачи последипломного педагогического образования (ППО) в условиях децентрализации; целесообразность использования инновационных технологий развития профессиональной и методической компетентности учителя в системе ППО в пределах работы межструктурной научно-исследовательской лаборатории «Инновационные технологии развития профессиональной компетентности учителя в системе последипломного образования». Определены принципы самообразовательной деятельности взрослых. Осуществлен анализ исследования основных проблем управления образованием в обществах и стратегических направлений сотрудничества институтов ППО и объединённых территориальных обществах (ОТГ). Проанализированы основные принципы разработки стратегического плана развития образования в условиях децентрализации и научно-методической поддержки работников (внешних экспертов) институтов ППО в создании такого плана.

Ключевые слова: последипломное педагогическое образование; децентрализация; стратегический план; профессиональная и методическая компетентность; внешние эксперты; управление образованием в объединённых территориальных обществах

Kurinna A., Prisyazhnyuk Y. U. Postgraduate pedagogical education in conditions of decentralization.

S The article reveals main tasks of postgraduate pedagogical education in conditions of decentralization, practicability of innovative technologies of development of professional and methodical competence of teacher in the system of postgraduate pedagogical education within the researches of the inter-structural laboratory «Innovative technologies of the development of professional competence of teacher in the system of postgraduate education». Principles of self-educational activity of adults are defined. The effectiveness of coaching technology as a method of development of professional competence of teachers in the system of postgraduate pedagogical education is analyzed. The analysis of basic problems of education management in communities and strategic directions in cooperation between institutions of postgraduate pedagogical education and joint territorial communities is carried out. The change of philosophy of education that is based on: the personality of a child; personality oriented education; innovative technologies; partnership between all the subjects of educational policy; safety and no discrimination in educational institutions are also considered by the authors. The main tasks of Ukrainian education on a local level are analyzed: in the management of education of the joint territorial community, in introduction of innovative methods of education in every remote school, in changing relationships between teachers, parents and students in the conditions of postgraduate pedagogical education (teacher training at advanced training courses and in the intercourse period for effective methods of introduction of innovative technologies in educational process in institutions of education. The strategic plans of the development of education in the conditions of decentralization and assistance of the scientific and pedagogical staff (external experts) of institutions of pedagogical education are considered by the authors.

Key words: postgraduate pedagogical education; decentralization; strategic plan; professional and methodical competence; external experts



ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ПРОВІДНА ДЕТЕРМІНАНТА УСПІШНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА САМОРЕГУЛЯЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ У КОНТЕКСТІ ПАРАДИГМИ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ ТА УПРАВЛІННЯ ЛЮДСЬКИМИ РЕСУРСАМИ

А Розглянуті змістовна сутність і витоки поняття емоційний інтелект, окреслено його місце у системі понять, пов'язаних з інтегральними властивостями особистості, розкриті компоненти і формовияви емоційного інтелекту як засобу успішної самореалізації особистісних здібностей, визначені підходи і значущість досліджень цього соціально-психологічного явища і феномена.

Ключові слова: емоційний інтелект; професійна діяльність; інтелект

*OMNIA MEA MECUM PORTO лат.
Все своє ношу з собою.
Справжнє багатство людини – її інтелект.*

На фоні соціокультурної ситуації, у просторі якої, як стверджують соціологи, педагоги, психологи, медики, криміналісти, юристи, так званий коефіцієнт інтелекту (IQ), широко використовується для оцінки показника розвитку розумових якостей людини в сучасному світі, останнім часом втрачає свої позиції. Йому на зміну приходить коефіцієнт емоційного інтелекту [EQ].

Актуальність, стан і перспективи дослідження поняття «емоційний інтелект». Складність і багатогранність функціонування сучасного суспільства як динамічного соціального організму, зростання його системних змін обумовлюють гостру потребу розвитку потенціалу емоційного інтелекту людини задля її ефективної соціальної адаптації та успішної самореалізації. На фоні «соціального божевілля», у просторі якого, як стверджують соціологи [3], живе сучасне покоління людей, уже нікого не дивує, мабуть, найвищий за всю історію людства рівень емоційної нестриманості цього покоління. Він виявляється у нехтуванні будь-якими соціальними нормами у виявленні емоцій і почуттів на всіх шаблях спілкування людей, починаючи з родини і колективу й завершуючи тероризмом на рівні міждержавних відносин, що останнім часом набув міжнародного масштабу. Такі обставини активізують інтерес науковців і вчителів до цієї соціально-педагогічної й психологічної проблеми.

Особливо важливим є дослідження ролі емоційного інтелекту у професійній діяльності вчителя. Ця проблема потребує системного вивчення прояву емоційного інтелекту у професійних діях фахівця, психологічних закономірностей емоційного функціонування особистості, особливостей його реалізації у взаємодіях різних типів, психофізіологічних аспектів переживань почуттів, передумов якості емоційного розпізнавання проблем, вербалізації почуттів і знаходження засобів адекватного впливу на емоційно-чуттєву сферу людини збоку вчителя або психолога.

Актуальність проблеми зумовлена ще й тим, що емоційний інтелект є однією з головних складових у

досягненні максимального успіху в житті та відчуття щастя. Якщо в ХХ столітті в дипломатії, управлінні та бізнесі важливим був логічний інтелект, то в ХХІ столітті, коли процес глобалізації охопив усі сфери життя, актуальним є емоційний інтелект і пов'язані з ним форми практичного і творчого інтелекту. Це вимагає всебічного осмислення нового психологічного феномена – *емоційного інтелекту*, який в останнє десятиріччя був ідентифікований американськими психологами як проблема психології особистості [24; 28]. Феномен заслуговує на особливу увагу не тільки тому, що саме поняття «емоційний інтелект» уперше з'явилося у психологічному обігу тільки в 1990 році, а й тому, що його оголосили особистісною властивістю, яка зумовлює успішність всілякої діяльності людини за будь-яких умов [25; 31].

Аналіз літературних джерел із досліджуваної проблеми свідчить про те, що проблема інтелекту викликає серйозні дискусії. Дослідники, що працюють у цій галузі, висловлюють прямо протилежні погляди на сутність інтелекту і шляхи його експериментального вивчення.

У вітчизняній психології ХХ століття дослідження інтелекту розвивалися в кількох напрямках: вивчення психофізіологічних задатків загальних розумових здібностей (Б. Теплов, В. Небиліцин, Е. Голубева, В. Русалов), емоційної та мотиваційної регуляції інтелектуальної діяльності (О. Тихомиров), когнітивних стилів (М. Холодна), як «здатності діяти в розумі» (Я. Пономарьов). В останні роки розвиваються такі нові напрями дослідження, як особливості «імпліцитних» теорій інтелекту (Р. Стернберг), регуляторні структури А. Піаже), зв'язок інтелекту і креативності (Е. Торренс).

Термін «емоційний інтелект» почали використовувати на початку 1990-х років. Американські психологи П. Саловей і Дж. Майер застосували його для сукупності позначень ступеня розвитку таких людських якостей, як самосвідомість, самоконтроль, мотивація, вміння ставити себе на місце інших людей, навички роботи з людьми, вміння налагоджувати взаєморозуміння з іншими. Найактивнішим популяризатором EQ вважається Д. Гоулмен, американський журналіст і психолог, який у книзі «Emotional Intelligence» на ма-

теріалах психологічних досліджень й опитувань довів, що успіх у житті залежить не стільки від логічного інтелекту – IQ, скільки від здібностей управляти своїми емоціями – EQ.

Серед західних учених, які розробляли концепції емоційного інтелекту, були Д. Гоулмен, П. Саловей, Дж. Майер, Д. Карузо, Г. Гарднер, Р. Бар-Он, С. Хейн, Р. Купер, А. Саваф. В Україні теж з'явилися дослідження з проблеми концептуалізації цього феномена, його функцій (Е. Носенко), вивчення EQ як детермінант внутрішньої свободи особистості (Г. Березюк) та показника цілісного її розвитку (О. Філатова), як засобу успішної самореалізації (І. Філіппова), як одна із багатьох форм прояву інтелекту в структурі професійної діяльності психолога (О. Амплеева), як чинник психологічної готовності до соціономічних професій (Я. Куценко).

Для визначення поняття «емоційний інтелект» було використано дві основи: неоднорідність поняття «інтелект» і здійснення інтелектуальних операцій з емоціями [4].

У широкому розумінні емоційний інтелект трактується як здатність диференціювати позитивні й негативні почуття, а також знання про те, як змінити свій емоційний стан з негативного на позитивний.

Дж. Майер і його колеги підкреслили різницю між двома основними моделями емоційного інтелекту. Модель здібностей – це уявлення про емоційний інтелект як про перетин емоцій і пізнання. Змішана модель висуває поняття емоційного інтелекту як поєднання розумових й особистісних рис, притаманних кожній конкретній особі.

Вихідна теорія, яку запропонували Дж. Майер і П. Саловей, пов'язує емоційний інтелект з особистісними факторами – теплою і чуйною. Разом з тим, ці автори довели, що персональні фактори відмінні від рівня емоційного інтелекту. Вони визначають поняття емоційного інтелекту як здатність усвідомлювати смисл емоцій і використовувати ці знання, щоб виявити причини виникнення проблем і вирішити їх. Учені вважають, що емоційний інтелект обумовлює наявність різних здібностей, задіяних в адаптивному опрацюванні емоційної інформації. Було запропоновано кілька механізмів, що передбачають його зв'язок із розумовими здібностями. По-перше, емоції пов'язані з процесом мислення – певні емоції можуть підвищувати продуктивність процесу мислення і спрямувати увагу на конкретні завдання. По-друге, ефективне регулювання емоцій може бути співвіднесене з такими здібностями, як співпереживання і відвертість. По-третє, дослідження з алексетимії (нездатність оцінювати і вербально виражати емоції) дають підстави вважати, що може не існувати взаємозв'язку між центрами мозку, які забезпечують єдність мислення та емоцій [11].

Дж. Майер і П. Саловей акцентували увагу на п'яти типах здібностей – знання про емоції, управління емоціями, розпізнання емоцій у інших, уміння мотивувати себе, управляти соціальними відносинами в позитивному руслі [6].

В останніх публікаціях до визначень емоційного інтелекту, що були розглянуті вище, та характеристики форм його виявлення були додані певні змістові аспекти. Так, якщо у першому тлумаченні емоційного

інтелекту, запропонованого Дж. Майером та П. Саловей, мовилося про «спроможність регулювати власні почуття та почуття інших людей, розпізнавати їх адекватно для того, щоб спрямувати своє мислення та діяльність» [28, с. 435], то останнє формулюється так: «емоційний інтелект – це здатність адекватно сприймати, оцінювати та виявляти емоції, спроможність породжувати почуття, які сприяють мисленню, і розуміти емоції та особистісні знання, а також здатність свідомо регулювати емоції задля сприяння емоційного та інтелектуального зростання» (*Salovey P. and Sluyter D. (Eds) Emotional development and Emotional Intelligence: Implications for educators. New York: Basic Books, 1997. – С. 85*).

Модель здібностей емоційного інтелекту Дж. Майера – П. Саловея містить чотири компоненти: 1) розрізнення, сприйняття та вираження емоцій (здатність ідентифікувати емоції за виразом обличчя, тоном голосу, мовою тіла; здатність стежити за власними почуттями в реальному часі й розуміти їх; емоційна грамотність, тобто спроможність назвати специфічні почуття в собі та інших людях, уміння висловлюватися чітко, зрозуміло й ефективно застосовувати емоції під час комунікації); 2) емоційна фасилітація мислення (здатність адекватно використовувати почуття в процесі мислення, розв'язання проблем і прийняття рішення; потенційна можливість почуттів спрямувати особистість до того, про що важливо і необхідно подумати); 3) розуміння емоцій (можливість розв'язувати емоційні проблеми; здатність ідентифікувати та розуміти взаємозв'язок між емоціями, думками і поведінкою; можливість розуміти цінність емоцій); 4) управління емоціями (спроможність брати на себе відповідальність за власні емоції та почуття щастя; можливість здобути досвід з негативних почуттів і з'ясувати можливості для особистісного зростання; здатність допомогти іншим зрозуміти їх емоції та вказати шляхи їх ефективного використання) [1; 17, с.70–71].

Останнім часом з'явилось багато публікацій, переважно зарубіжних, у яких дослідники детально обґрунтували зміст та обсяг поняття «емоційний інтелект». У роботах Дж. Майера і П. Саловея [20; 28] наводиться докладніше тлумачення компонентів емоційного інтелекту, яке можна розглядати як подальший розвиток концепції емоційного інтелекту, запропонованої Г. Гарднером.

Потреба переглянути тлумачення поняття «інтелект», що змістовно зводиться до вимірювання за допомогою коефіцієнта інтелектуального розвитку (IQ), була сформульована Г. Гарднером у монографії «Frames of mind» у 1983 році [22]. Учений висловив припущення, що існує не один тип інтелекту, який впливає певним чином на успішність життєдіяльності людини, а достатньо широкий спектр підвидів інтелекту. До запропонованого ним переліку підвидів інтелекту належать такі: 1) вербальний; 2) логіко-математичний; 3) просторовий; 4) кінестетичний; 5) музичний; 6) емоційний. Емоційний тип Г. Гарднер поділив ще на два різновиди – міжособистісний і внутрішньоособистісний. Міжособистісний інтелект раніше вже розглядався у психологічній літературі як соціальний інтелект, або соціальна компетентність. Він характеризує вміння людини взаємодіяти з іншими людьми.

Внутрішньоособистісний інтелект передбачає вміння особи самореалізуватися у житті, активізувати себе на діяльність і досягнення успіху. Г. Гарднер аргументував вживати термін «множинність» у виявленні інтелекту як такий, що більш адекватно описує поняття єдиного інтелекту, яке існувало раніше.

У 1993 році побачила світ ще одна книга цього вченого «Множинність виявлення інтелекту», у якій він докладніше визначив поняття «емоційний інтелект» у двох формах його репрезентації [23]. Зокрема, під міжособистісним емоційним інтелектом мислиться спроможність людини розуміти інших людей, усвідомлювати мотиви їхньої діяльності та ставлення до роботи, здатність вирішувати, як краще співпрацювати з цими людьми. Внутрішньоособистісний емоційний інтелект – це властивість людини, котра спрямована на себе і формовується як спроможність формувати точну адекватну модель власного «Я» та використовувати цю модель для ефективної життєдіяльності.

Пізніше, уточнюючи зміст запропонованих понять, Г. Гарднер додав до тлумачення міжособистісного емоційного інтелекту наявність у людини здатності правильно розпізнавати настрої, вияви темпераменту, мотиви та прагнення інших людей і відповідним чином реагувати на них. Щодо змістового наповнення поняття внутрішньоособистісного інтелекту, то автор додав до його визначення спроможність людини розуміти власні почуття та їх витoki й на підставі цього адекватно регулювати власну поведінку.

Головний висновок Дж. Гарднера для вчителів такий, що кожний педагог повинен бути готовим адресувати своє викладання всім цим типам інтелекту. Не можна недооцінювати жодного з них [22].

Соціально-перцептивна підструктура особистості педагога-практика має вирізнятися декількома особливостями. Кількість конструктів, або, умовно кажучи, шкал, якими оперує дослідник, має бути досить значною, і вони повинні бути різними за своїм змістом, щоб якомога точніше описати поведінку іншої людини в усій її багатомірності. Спеціалістові потрібно володіти способами типологізації певних ознак, зовнішніх проявів особистості, розділяючи при цьому суттєві й несуттєві ознаки [12; 13].

Серед регулятивних складових моделі особистості низка спеціалістів відзначає такі риси й якості, як здатність легко встановлювати контакти з іншими, легкість у спілкуванні, комунікабельність, вміння слухати та підтримувати розмову. Наприклад, Р. Кеттел на підставі отриманих ним експериментальних даних підтверджує, що перелічені якості є значущими для такого типу особистості як «психотерапевт». До цього можна тільки додати, що фахівець із моніторингових досліджень має володіти й механізмами саморегуляції. Такі процеси та якості, як емоційна регуляція й емоційна витривалість мають забезпечувати успішність діяльності практикуючого спеціаліста.

Аналіз професійно важливих рис педагога-дослідника був би не повним без діагностики його мотиваційної сфери. Тут насамперед треба відзначити гуманістичну спрямованість його особистості. У поняття гуманістичної спрямованості вкладаємо такі особистісні риси і якості переважно мотиваційної та світоглядної природи, як альтруїстичні позиції, ролі та

настанови в міжособистісному спілкуванні; високий рівень мотивації до професії; значне переважання пізнавальних, альтруїстичних або емпатичних мотивів у роботі з учнями, батьками, керівниками навчальних закладів, готовність до співпраці та націленість на її позитивний результат, готовність до змін, сприйнятливості до нововведень, ціннісне відношення педагогічних реалій, професійне самовдосконалення, комунікативна культура, теоретико-методологічна обізнаність, поінформованість.

«Велика революція XXI століття складається в рванні почуття над інтелектом», – стверджує Данієль Гоулмен у своїй книзі «Емоційний інтелект» (1995), яка стала надзвичайно популярною у США. Роботи цього вченого були проривом у вивченні ефективності використання людських ресурсів. І саме тому інтелектуальний коефіцієнт IQ, що служив мірилом здатності людини виконувати ту чи іншу роботу, зараз починає поступатися місцем емоційному коефіцієнту EQ, який характеризує ступінь емоційного розвитку людини. У цілому емоційний інтелект (його показник EQ) означає спроможність особистості управляти своїм емоційним станом [24, с. 105].

Саме цей показник пояснює причини, чому при однаковій освіті одні животіють на незначних посадах, а інші весело і впевнено піднімаються по службовій кар'єрі. Чому є цілковиті бездарі, що заробляють шалені гроші, і розумники, що кінці з кінцями звести не можуть? Чому в деяких родинах лаються і розлучаються, а в деяких, хоч і лаються, але не розлучаються? «Справа в тому, – стверджує Д. Гоулмен, – що саме емоції відповідальні за прийняття рішень». Проте багато хто вважає, що правильні логічні вчинки відбуваються завдяки інтелектові. Однак це не зовсім так. У своїх рішеннях людина виходить зі своїх відчуттів, вона керується емоціями, навіть коли переконана у зворотному [там само]. У своїй книзі автор переконливо доводить, що справжній показник потенціальних можливостей людини не IQ, а EQ (це підтверджено експериментами і звичайно ж практикою використання людиною своїх ресурсів). Його можна визначити «як здатність чути свої почуття, контролювати сплески емоцій, як уміння прийняти правильне рішення і залишитися в спокої й оптимістично та адекватно оцінювати складну ситуацію».

За Д. Гоулменом, емоційний інтелект – це здатність усвідомлювати власні почуття, почуття інших людей, мотивувати самого себе та інших, управляти емоціями як наодинці із самим собою, так і стосовно інших. Емоційний інтелект може допомогти людині в різних сферах життя. Наприклад, маючи розвинутий EQ, можна стати хорошим батьком чи матір'ю, чоловіком чи дружиною, досягти успіху у праці, особливо якщо йдеться про професійну або службову кар'єру. Згідно з концепцією Д. Гоулмена, EQ вираховується як сума показників семи здібностей: самоусвідомлення, самомотивування, регуляція настрою, емпатія, оптимізм. Якщо IQ є предиктором академічної успішності, то рівень EQ дозволяє говорити про ймовірність життєвого успіху [там само].

У США результати робіт Д. Гоулмена були подібні ефекту бомби, що розірвалася, викликали надзвичайний інтерес і практичне використання. Зараз там

емоційний коефіцієнт вирішує все: від вступу до дитячого садка і університету до кар'єрного просування по службі. З низьким EQ там людині майже нічого «не світить», крім другосортної загальноосвітньої школи і безперспективного місця на службі, а то й повного забуття.

З метою оцінки впливу EQ на ефективність науково-дослідницької діяльності, на прохання Центру досліджень у галузі високих технологій (США), Д. Гоулмен провів тестування серед його фахівців. Результати показали, що кращими науковими співробітниками є не ті, у кого найвищий коефіцієнт IQ або найпрестижніший диплом. «Навпаки, – зробив висновок Д. Гоулмен, – це ті люди, які завдяки своїм особистим якостям домоглися успіху на переломних етапах. Коли вони зіштовхуються з проблемою і просять допомоги для її вирішення, вони одразу одержують її». Іншим на їхньому місці довелось б чекати відповіді кілька днів. Таким чином, коефіцієнт EQ стає важливим показником ефективності діяльності фахівців.

Відповідно до масштабних досліджень Д. Гоулмена, проведених ним у наступні роки й опублікованих у його роботі «Емоційний інтелект» (1998), доведено, що EQ має особливо велике значення для ефективності управлінської роботи – її успіх на 85% визначається саме цим коефіцієнтом і тільки на 15% – IQ [7, с. 36].

У роботі Д. Гоулмена [24, с. 261–290] описані спеціальні завдання для оцінювання емоційної креативності. В одному з них респондентам пропонується зробити стислий опис ситуації, в якій вони могли б відчувати ті чи інші емоції. Як передбачається, успішність описів певною мірою прогнозує вірогідність появи відповідних переживань у реальних ситуаціях. Проте автор підкреслює, що численні спроби розробити тести емоційного інтелекту, або застосувати інші методи оцінювання цієї особистісної властивості (зокрема, проєктивні) вимагають великої обережності. Таким чином, проблема адекватного вимірювання емоційного інтелекту фактично залишається нерозв'язаною.

Пошук адекватних методів вимірювання емоційного інтелекту, безперечно, дасть змогу глибше прогнозувати особистий розвиток людини у єдності із соціальним контекстом. Воднораз емоційний інтелект як об'єкт досліджень має досить коротку історію вивчення, тому поки що немає достовірних даних стосовно того, до яких наслідків може призвести відсутність чи наявність цієї властивості. Психологи визнають, що загальний інтелект прогнозує деякі аспекти успіху діяльності людини, наприклад, у навчанні чи професійній діяльності. Проте встановлено, що загальний інтелект, який досліджується вже впродовж тривалого часу і вимірюється за допомогою відомих тестів IQ, тільки на 10 чи 20% прогнозує успішність професійної діяльності людини, залишаючи 80 чи навіть 90% для пояснення ефективності іншим факторам [там само]. Можна припустити, що серед цих 80% чи 90% факторів, які зумовлюють успіх, значне місце належить саме емоційному інтелекту.

Д. Гоулмен пропонує для виміру значення емоційного інтелекту використовувати наступні характеристики особистості (твердження), які потрібно оцінити за шкалою від 1 («зовсім не згодний») до 4 («зовсім згодний») [24]:

– Звичайно, я незворушний, позитивний і спокійний навіть у моменти випробувань.

– Я здатний визнавати свої помилки.

– Я у відповіді за те, чи досягаю поставлених собою цілей.

– Я систематично шукаю нові ідеї, звертаючись до різних інформаційних джерел.

– Я успішний у генеруванні нових ідей.

– Я легко справляюся з різноманітними вимогами і мінливими пріоритетами.

– Я переслідую цілі, що виходять за межі вимог керівництва на нинішній роботі.

– Перешкоди і невдачі можуть дещо затримати мене, але не можуть зупинити.

– Мої імпульсивні дії та негативні емоції не можуть цілком відволікти мене від роботи.

– У своїх діях я орієнтований на досягнення успіху, а не на запобігання невдачі.

– Чим більша сумарна оцінка за результатами опрацювання цих тверджень, тим вищий емоційний інтелект. Результати досліджень Гоулмена були згодом покладені в основу сучасного менеджменту у стилі коучингу.

– Звичайно ж, сучасна психологія має й інші засоби, за допомогою яких можна оцінити емоційну стійкість особистості.

Наприклад, для визначення ступеня емоційного розвитку психологи користуються такими поняттями, як «коефіцієнт емоційного розвитку», «емоційна інтелігентність», що є інтеграцією наступних характеристик та якостей особистості. Зазначимо їх: адекватне уявлення про свої власні емоції та почуття; здатність управляти своїм настроєм; здатність до самомотивації (оптимізм, наполегливість).

Звичайно, наведений вище підхід до визначення EQ має якісний характер. Тому в подальшому потрібно буде науковцям чіткіше визначити, як саме поняття «емоційного інтелекту», так і метод його кількісного визначення.

Дослідження емоційного інтелекту має відповідати новій парадигмі пошукувань у проблематиці психології особистості. Йдеться про заміну парадигми *врахування* фактора людини, що була провідною всередині 60-х років, цілковито новою парадигмою *управління* людським ресурсом, яка, на думку сучасних спеціалістів із прикладної психології вже реально формується. Остання передбачає розкриття можливостей і закономірностей розвитку суб'єкта як цілісної істоти, котра перебуває у неперервній взаємодії зі світом у своєму найближчому оточенні, у певному соціальному довіллі [2; 15; 18], а набуті нею знання та уміння, що спрямовують поведінку в конкретних життєвих ситуаціях, такою самою мірою визначають успішність життєдіяльності людини, як і її диспозиційні особистісні чинники [27].

Систематичних конкретних досліджень у цьому напрямку проводиться порівняно мало, однак сучасні науковці досить упевнено підкреслюють, що реальна поведінка людини пов'язана як з її особистісними властивостями, так і ситуаційними умовами. Невирішеною залишається проблема, як поєднати в теорії особистості (наприклад, у самій структурі особистості) стійкі персоніфіковані властивості і вплив «зовнішніх» ситуацій.

Своєчасною, з нашого погляду, є думка української дослідниці Елеонори Носенко про доцільність виділяти внутрішні (онтологічні і феноменологічні) детермінанти емоційного інтелекту та здійснювати його операціоналізацію і діагностику рівнів розвитку на основі аналізу різних форм виявлення цього особистісного конструкта у зовнішній поведінці, зокрема у характеристиках перебігу емоційного процесу [9, с. 99].

Кожна людина народжується з обов'язковим потенціалом емоційної сенситивності, емоційної пам'яті, емоційної обробки та емоційного навчіння. Ці чотири вроджені компоненти формують серцевину емоційного інтелекту. Людина може розпочати життя з високим рівнем емоційного інтелекту, але з часом він може знизитися, якщо особистість набуває згубних емоційних звичок у дитинстві в сім'ї, де її зневажають [1].

Саме у такому контексті доцільно детально вивчати емоційний інтелект людини, а при доборі значущих ситуацій спиратися на когнітивно-експерієнціальну теорію формування внутрішнього світу особисті [21]. Згідно з цією теорією поведінка особи виявляється у формі своєрідного компромісу між чотирма базовими мотивами, які відіграють роль самобутніх стримувальних факторів один щодо одного. Ці мотиви виникають у процесі формування кожною людиною певного уявлення про навколишній світ і власну роль, активність і місце у цьому світі. Тоді створена індивідуальна теорія реальності становить ієрархічно організований набір схем. Причому узагальненими схемами і є вищезгадані чотири мотиви, що спрямовують життєдіяльність людини. Перший мотив відображає оцінку того, якою мірою власне світорозуміння дає змогу сприймати довкілля як таке, що є або впорядкованим і доброзичливим, або навпаки, ворожим, незрозумілим, невпорядкованим, позбавленим змісту. Характеристиками цього аспекту сприйняття людиною навколишнього світу є оцінювання його передбачуваності, можливості контролю, добротності подій тощо.

Другий мотив відображає оцінку того, якою мірою світ виявляється доступним пізнанню. Оскільки людина у процесі своєї життєдіяльності не тільки стикається з довкіллям й оцінює його, а ще й співпрацює і спілкується з іншими людьми, тому у неї формується певне ставлення до оточуючих. Останні диференціюються на позитивних, або як на джерело можливої небезпеки. На цьому підґрунті формується третій основний мотив, який спрямовує поведінку людини. Четвертий, теж впливаючи на життєдіяльність людини, усвідомлюється нею на предмет сприйняття себе як суб'єкта, котрий заслуговує на повагу. Іншими словами, він визначає наскільки людина задоволена собою, як вона оцінює своє функціонування у світі.

Автори цієї теорії справедливо вважають, що ситуаційно специфічні акти пізнавальної діяльності людини у процесі функціонування її у світі є недостатньо інформативними з погляду діагностики чи оцінювання особистості за відсутності знань щодо їх зв'язків з вищезгаданими конструктами. Виділення чотирьох основних аспектів, за якими доцільно, на думку авторів, вивчати індивідуальні особливості активної особистості, є доречним, адже вони справді охоплюють головні складові функціонування людини як суб'єкта пізнання, діяльності та спілкування. Розглянута теорія враховує, на наш погляд, провідні мотиви, що

спрямовують і регулюють активність людини, а саме: а) пізнання навколишнього світу, б) усвідомлення свого ставлення до нього, в) пізнання себе як суб'єкта діяльності, г) вдосконалення себе, д) прагнення досягти самоповаги та успішної взаємодії з іншими людьми, котрі перебувають у найближчому оточенні.

Прихильник змішаної моделі Р. Бар-Он визначає емоційний інтелект як усі некогнітивні здібності, знання і компетентність, що дають людині можливість успішно вирішувати будь-які життєві ситуації. Він виокремив п'ять широких сфер компетенції і в кожній відзначив специфічні навички, які можуть забезпечити успіх. До них належать: пізнання власної особистості (розуміння власних емоцій, упевненість у собі, самоповага, самореалізація, незалежність), навички міжособистісного спілкування (міжособистісні взаємовідносини, соціальна відповідальність, співпереживання), здатність до адаптації (вирішення проблем, оцінка реальності, вміння пристосовуватись), управління стресовими ситуаціями (стійкість до стресу, імпульсивність, контроль), переважаючий настрій (щастя, оптимізм). Запропонована модель об'єднує знання і навички, які визначають як розумові здібності (здатність вирішувати задачі), і те, що може бути охарактеризоване як особливості особистості. Це поєднання і породжує змішану модель [19].

Транзактний аналітик К. Стайнер запропонував концепцію «емоційної грамотності». Він пов'язує таку властивість із системою здібностей і життєвих умінь, передусім здатності розуміти власні емоції, слухати інших та співчувати їхнім емоціям, продуктивно висловлювати емоції. Для пояснення суті поняття «емоційна грамотність» К. Стайнер теж використовує поняття «емоційний інтелект». EQ має чотири головні складові: самосвідомість, самоконтроль, емпатія та навички відносин.

Вважаємо за доцільне зупинитися також на широко розповсюдженій п'ятифакторній моделі особистості, крізь формат якої переважна більшість дослідників нині розглядають індивідуальні розбіжності в успішності функціонування людини як суб'єкта життєдіяльності [23]. Нам видається, що саме ця модель є провідною, найбільш значущою для вивчення диспозиційних характеристик особистості та виявлення основних мотивів її функціонування як суб'єкта пізнання, привласнення світу і соціалізації.

Психологічна реальність п'ятифакторної моделі особистості та її значущість для вивчення емоційного аспекту функціонування людини підтверджена багатьма дослідниками на матеріалі різних етносів. До головних факторів, що розглядаються у межах цієї моделі, належать, крім *екстраверсії* та *інтроверсії*, що відображають фундаментальні особливості темпераменту, тобто генетично успадковані індивідуальні розбіжності, такі як: *сумлінність*, котра характеризує ставлення людини до тієї діяльності, яку вона виконує; *доброзичливість* – прийняття оточуючих людей такими, якими вони є; *емоційна стійкість* при здоланні складних ситуацій життєдіяльності та *відкритість* новому досвіду. Очевидно, що названі фактори певною мірою співвідносяться з аспектами вивчення особистості, що пропонують прихильники так званої когнітивно-експерієнціальної моделі особистості [21]. Зокрема, фактор сумлінності виявляється під час

діяльності людини у будь-яких сферах чи формах. Це може бути або пізнавальна активність, або діяння, спрямоване на задоволення вітальних потреб, або професійна діяльність.

Відкритість новому досвіду як один з компонентів п'ятифакторної моделі стосується пізнавальної та перетворювальної діяльності людини, адже, оволодіваючи навколишнім світом, вона постійно причетна до процесів пізнання, мислення. Доброзичливість відображається безпосередньо у стосунках суб'єкта з іншими людьми, у співпраці та спілкуванні з ними. Пізнання себе як суб'єкта активності та спілкування здійснюються особою на рівні емоційної регуляції поведінки, виявлення емоцій у процесі комунікації.

Наявність емоційної стійкості або, навпаки, притаманність людині ознак нейротизму та тривожності формовивляється відповідним чином в актуальних емоційних станах, які виникають під час діяльності та соціальної взаємодії.

Зазначені вище основні фактори особистості були обрані нами як диспозиційні характеристики для діагностики індивідуальних розбіжностей на рівні емоційного інтелекту, адже вони безпосередньо стосуються емоційного аспекту функціонування людини як суб'єкта життєдіяльності [10]. Воднораз за допомогою зазначеного підходу та використання аналізованої моделі особистості набули статусу вищезгадані диспозиційні характеристики емоційного інтелекту людини. Відтак можна спростувати не дуже вдалу теоретичну орієнтацію на розрізнення аспектів вивчення індивідуальних особливостей особистості на рівні її інтелектуальних, емоційних і вольових процесів, що піддається нині гострій критиці [7]. Фактично диспозиційні компоненти емоційного інтелекту людини і є системоутворювальним фактором особистості. Вони зумовлюють стабільність емоційних переживань людини [26], її схильність до проживання позитивних чи негативних емоцій [28], у формі яких особа оцінює всі аспекти своєї життєдіяльності. Внаслідок емпіричних досліджень, зокрема, встановлено, що сумлінність як чинник особистості, який виявляється як провідна характеристика її діяльності, має стресозахисний потенціал [29].

Доброзичливість як чинник, який характеризує особистість у вітакультурному просторі її спілкування з оточуючими, теж утримує емоційний компонент. При цьому знак емоцій, які забарвлюють стосунки з іншими людьми та їх сприйняття, може бути позитивним, і негативним. Інші можуть сприйматись або як такі, котрі ставляться доброзичливо до конкретної особи, або як джерело певної загрози, чинник тривоги.

Відкритість новому досвіду як особистісна риса, котра задіяна до п'ятифакторної моделі, теж має емоційний компонент. Доведено, що ця особистісна властивість містить високий рівень зворотної кореляції з рівнем тривожності [30] і безпосередньої – з креативністю [27]. Цей чинник високо корелює також із толерантністю до невизначеності як стійкою особистісною ознакою. Він виявляється в індивідуальній діяльності людини, спрямованій на пізнання світу та виживання в ньому, і водночас у сфері взаємодії, співпраці та спілкування з іншими людьми. Отже, це – своєрідна «наскрізна» характеристика особистості, яка може бути засадничою для ґрунтовної диферен-

ціації індивідуальних розбіжностей.

Таким чином, емоційність є, мабуть, найважливішою характеристикою як диспозиційного, так і безпосереднього поведінкового аспектів функціонування людини як суб'єкта життєдіяльності. Тому вивчення узагальнених характеристик емоційного інтелекту відкриває нові перспективи досліджень у сфері психології особистості, які тільки-но починають усвідомлюватися науковцями. Щоб цей перспективний напрямок досліджень не дискредитував себе передчасною появою практичних рекомендацій щодо його застосування для вирішення конкретних прикладних завдань, потрібне його належне теоретичне обґрунтування українських учених [8; 16; 17] у розв'язанні цієї наукової проблеми стосується висновків на підтримку авторської гіпотези про притаманність емоційному інтелекту стресозахисної та адаптивної функцій.

По-перше, у цій інтегральній особистісній властивості відображаються всі найважливіші аспекти функціонування людини як суб'єкта життєдіяльності: ставлення до навколишнього світу, до себе як до суб'єкта активності, до інших як партнерів у спілкуванні і взаємодії.

По-друге, саме у формі емоцій на рівні індивідуального світосприймання здійснюється оцінка суб'єктом усіх аспектів власної життєдіяльності, зумовлених як диспозиційними характеристиками особистості, так і досвідом її індивідуальної активності. Це, власне, і визначає витоки стресозахисної та адаптивної функції емоційного інтелекту.

По-третє, доведено, що в емоційній поведінці не все спричинено диспозиційними факторами. Правомірно стверджувати наявність в емоційній поведінці інтелектуального компонента, рівень усвідомлення якого зумовлює ступінь розумності емоційного реагування [9, с. 101–102].

По-четверте, у результаті аналізу різноманітних авторських концепцій емоційного інтелекту було з'ясовано, що його окремі компоненти пов'язані з певною групою здібностей: сприйняття емоцій та їх розуміння – з когнітивними здібностями, здатність до управління емоціями – з емоційними здібностями, управління емоціями в стресових ситуаціях і самотивація пов'язані з адаптаційними здібностями; соціальна емпатія й управління чужими емоціями – із соціальними здібностями людини. Кожна зазначена група здібностей опосередковує притаманність емоційному інтелекту інтепретативної, регулятивної, адаптивної, стресозахисної та активізуючої функцій.

Інтерпретативна – дозволяє людині продуктивно здійснювати розшифровування емоційної інформації (емоційні вирази обличчя, інтонації голосу тощо), що сприятиме накопиченню та систематизації знань, формуванню власного емоційного досвіду.

Регулятивна – сприяє стану емоційної комфортності та забезпечує адекватність зовнішнього вираження емоцій людини.

Адаптивна та стресозахисна – полягають в актуалізації та стимулюванні психічних резервів людини в ускладнених життєвих ситуаціях.

Активізуюча – забезпечує гнучку спроможність до конгруентності у спілкуванні.

Зазначені функції підлягають поглибленішому вивченню та потребують емпіричної перевірки на по-

дальших етапах дослідження конструкта емоційного інтелекту [16, с. 86–87].

По-п'яте, розглядаючи емоційний інтелект як одну із багатьох форм прояву інтелекту (як сукупності емоційно-інтелектуальних здібностей, які входять до структури емоційного інтелекту), як інтегральна особистісна властивість, яка включає: здібність до розуміння й управління емоціями, як своїми власними, так і чужими (а саме: здібність переробляти інформацію, яка є в емоціях; здібність визначати значення емоцій і їх зв'язки між собою; здібність використовувати емоційну інформацію в якості основи для мислення і прийняття рішень; здібність свідомо управляти емоціями для особистісного росту і покращення міжособистісних відносин), яка опосередкована особистісними рисами (що можуть сприяти кращому чи гіршому розумінню емоцій).

На основі узагальнення теоретичних положень визначені наступні складові психологічної готовності до соціономічних професій:

Когнітивно-цільова – уявлення про особливості професійної діяльності; уявлення про власні здібності до навчально-професійної діяльності; уявлення про способи подолання зовнішніх і внутрішніх перешкод на шляху до професійної мети; адекватні уявлення про свої професійні перспективи; наявність професійних планів, намірів, конкретних цілей у близькій і віддаленій перспективі, уявлень про засоби та шляхи досягнення цих цілей.

Мотиваційна – внутрішні мотиви навчально-професійної діяльності; професійні, пізнавальні та процесуально-змістовні мотиви; інтерес до професії; бажання стати гарним фахівцем; мотиви саморозвитку (прагнення знати себе, бажання самовдосконалюватися); загальна гуманістична спрямованість (інтерес до людей).

Поведінкова – соціальна і професійна адаптивність; певний рівень особистісної зрілості; конструктивна поведінка в соціальних ситуаціях, які пов'язані зі спілкуванням; поведінка, корисна для рішення проблем.

Відповідно були виокремлені критерії сформованості психологічної готовності до соціономічних професій:

1) сформованість уявлень про особливості професійної діяльності, про власні здібності та якості, необхідні для успішної роботи з обраної спеціальності; сформованість та осмисленість професійних планів, намірів, цілей; реалістичність та узгодженість цілей; сформованість уявлень про засоби та шляхи досягнення цих цілей;

2) наявність позитивної внутрішньої мотивації навчально-професійної діяльності, домінуючих професійних цінностей, мотивів саморозвитку;

3) наявність конструктивних і гармонійних типів спілкування та поведінки, корисних для рішення проблем.

На основі даних критеріїв визначено три рівні розвитку психологічної готовності до соціономічних професій – високий, середній та низький [5, с. 5–6].

Виявлені особливості емоційного інтелекту та психологічної готовності до соціономічних професій у майбутніх психологів, лікарів і педагогів. Так, у більшості майбутніх лікарів досить розвинуті здібності управління чужими емоціями (МУ); у більшості май-

бутніх психологів розвинутішим є внутрішньоособистісний емоційний інтелект (ВЕІ) і така його здібність, як управління своїми емоціями (ВУ); у більшості майбутніх педагогів зафіксовано: значно вищий рівень прояву мотивів уникнення неприємностей (ніж у майбутніх психологів). Високі показники формальної комунікативної установки у майбутніх лікарів і педагогів вказують на те, що у них інтенсивніше (ніж у студентів-психологів) формується установка до формальних взаємовідносин і керівної позиції щодо суб'єктів своєї праці (пацієнтів, учнів) [там само, с. 10].

За Я. Куценко, на когнітивно-цільову складову психологічної готовності найбільше впливають такі здібності внутрішньоособистісного емоційного інтелекту, як розуміння власних емоцій (ВР), управління своїми емоціями (ВУ), контроль експресії (ВЕ). Відносно мотиваційної складової встановлено, що: високий рівень внутрішньоособистісного емоційного інтелекту у досліджуваних усіх груп корелює з внутрішніми (пізнавальними, змістовно-процесуальними, саморозвитку) мотивами навчально-професійної діяльності і зовнішніми соціальними мотивами (особистого престижу); між високим рівнем емоційного інтелекту і мотивами саморозвитку існують прямі кореляційні зв'язки. Щодо поведінкової складової, зафіксовано, що для майбутніх фахівців соціономічних професій із високим рівнем емоційного інтелекту є характерними комунікативні установки конструктивного типу (гармонійні, формальні, его-позиції дорослого і батька), які є проявом зрілої адаптованої особистості, яка відрізняється гнучкістю в конфліктах, врівноваженістю, розвинутими вольовими і діловими якостями. Для осіб із низьким рівнем емоційного інтелекту характерними є комунікативні установки відгородженого (В) і конфліктного типу (К) і его-стан дитини (Д), якому притаманні риси емоційної і психічної незрілості (інфантильності) [там само].

По-шосте. Узагальнення даних наукової літератури дозволяє підсумувати, що емоційний інтелект – це специфічна підструктура людської психіки, яка, з одного боку, включає здатність до розуміння, аналізу та контролю власних почуттів та емоцій, а з іншого – вміння відчувати і розуміти настрій, стан і почуття оточуючих людей.

Специфіка емоційного інтелекту полягає в тому, що у відповідь на систему сприйнятих сигналів середовища, відбувається миттєва підсвідома асоціативна активація досвіду попереднього функціонування особистості відповідно до суті окремих сигналів і, головне, – їх сполучень, що завершується переводом цілісної системи «психіка-тіло» у новий стан функціонування. На нейрофізіологічному рівні – це активація групи ділянок мозку; на біохімічному рівні – це викид у кров і тканини сукупності різних типів гормонів; на фізіологічному – це зміна психофізичного стану, рівня актуальної енергії, напруженості та готовності до дії м'язів тіла; на психічному – це зміна якості, інтенсивності та конфігурації емоцій і почуттів; на соціально-психологічному – це зміна реальної міжособистісної поведінки, інтенсивності взаємодії тощо.

Емоційний інтелект – це «стрибок у невідоме», у напрямку де, як здається людині, існує рішення проблеми, це рух думки з невідомої причини лише на основі тяжіння, привабливості, потягу до якогось напрямку

психологічного маркування і дії; це «пропонування» підсвідомого раціональному інтелекту зануритись в оточення певної групи семантичних об'єктів (образів, слів, відчуттів тощо); це чуттєвий «канал» доступу до забутого досвіду, у якому рішення проблеми вже є, або існує на межі рішення доступного для логічного мислення.

Психологічні складові емоційного інтелекту – це емпатія особистості як здатність до нераціонального розуміння емоційного стану іншої людини, до самоусвідомлення власних емоцій, самоконтроль проявів емоційного життя і емоційне спонування до певної активності (мотивування) себе та інших учасників соціальної взаємодії.

Здатність до розуміння емоцій та управління ними, включаючи когнітивні схеми, тісно взаємопов'язана із загальною спрямованістю особистості на емоційну сферу, тобто з інтересом до внутрішнього світу людей (і до свого власного), схильністю до психологічного аналізу поведінки, повагою до цінностей, що приписуються емоційним переживанням [1, с. 5–6].

По-сьоме, дуже важливим для сучасної психології й педагогіки пояснення терміну «емоційний інтелект» за допомогою поняття «розумність». Як зазначають автори відомої роботи «Психологія життєвого успіху. Досвід соціально-психологічного аналізу подолання критичних ситуацій» [14], «розумність не тільки підіймає нас над нашими пристрастями та слабкостями, а й допомагає скористатися з наших переваг, талантів і добродійності» [там само, с. 23]. Справді, саме це значною мірою пов'язано зі змістом емоційного інтелекту, серед аспектів утвердження якого фігурує спроможність людини долати власні пристрасті та внутрішньо підійматися над ними, а також користуватися перевагами, талантами та добродійністю, тобто активізувати себе на виявлення власного особистісного потенціалу [9, с. 104].

По-восьме, чітке розуміння суті емоційного інтелекту, його місця у системі понять, пов'язаних із вивченням внутрішнього світу особистості, передбачає відповідь на питання, чи є зв'язок між рівнем емоційного інтелекту і рівнем особистісного професійного й емоціонального вигорання людини. Це може допомогти освітянам здійснювати потрібну виховну роботу в процесі навчання, яка раніше спрямовувалась доволі нечіткими узагальненими критеріями стосовно того, що є добро, а що є зло у взаємостосунках із колегами та учнями, у власній поведінці, а емоційний інтелект може стати аспектом спеціального тренування.

Підвищити рівень свого емоційного інтелекту цілком можливо, проте не за допомогою традиційних програм навчання, спрямованих на ту частину мозку, яка керує нашими раціональними ідеями. Тривала практика, зворотній зв'язок від колег, а також і особистий ентузіазм стосовно досягнутих змін у собі є істотними у справі успішної самореалізації.

Висновки. Отже, з теоретичного огляду наукової проблеми, якій присвячена стаття, є актуальною у кількох аспектах:

– *соціальному*, адже людська цивілізація може опинитись у стані саморуйнування, якщо емоції і надалі протиставлятимуться розумові, вважатимуться неконтрольованими і нерегульованими; від емоційної нестриманості, яка, на думку авторів теорії емоційно-

го інтелекту, досягла нині найвищого за всю історію людства рівня. Це виявляється й у відчай «мовчазної самотності» маленьких дітей, яких замість вічно занятих батьків «виховує» телебачення, або й узагалі покинутих напризволяще, у жахливих виявах насильства в родині, врешті-решт, у тероризмі на рівні міждержавних відносин;

– *педагогічному*, якщо на основі експериментального вивчення особливостей перебігу емоційних процесів і станів і стійких властивостей особистості не будуть розроблені науково обґрунтовані підходи до цілеспрямованого формування під впливом навчання та виховання емоційної розумності наступників. Повна емоційна неосвіченість, яка виявляється у різкому кількісному зростанні випадків депресії практично в усіх куточках світу, в спалахах жорстокості, насильства, невмотивованих убивств, вандалізму, на жаль стає однією з найхарактерніших ознак цивілізації XXI століття;

– *психологічному*. Якщо психологія хоче всебічно пояснювати феномен емоційного інтелекту, то вона повинна вивчати емоційну сферу людини в аспекті її особистого усвідомлення та саморегулювання, досліджувати одночасно як психофізичні й психосоматичні взаємозв'язки, причому альтернатива «соціальна чи гуманітарна наука» стає недоречною.

Недарма на стику соціальних і гуманітарних наук народжується новий напрям міждисциплінарних наукових досліджень – *пейнетика* (panetics [30]), предметом якої є вивчення витоків і форм виявлення страждань, яких люди завдають один одному. Ці страждання долучаються до страждань, які породжені недосконалістю економіки, соціального устрою, політики, перетворюючись на величезну руйнівну силу, що загрожує не лише духовному (емоційному) здоров'ю людини, а й фізичному;

– *науково-методичному*, сучасна психолого-педагогічна наука і практика стоять ще на початковому шляху вивчення, дослідження, осмислення і забезпечення системності зусиль, які поглиблюють наше розуміння цього важливого особистісного конструкта та його ролі у життєдіяльності людини. Головні ідеї вдосконалення освітні місії освіти в XXI ст., що проголошені у Звіті Міжнародної комісії ЮНЕСКО «Освіта: прихований скарб» (*UNESCO Word Report: Towards Knowledge Societies. Paris: UNESCO, 2005. – Режим доступу : www.unesdoc.unesco.org/images/0014/001418/141843e.pdf*), пов'язані з ідеями компетенізації освіти – її спрямованості на цінності суспільства сталого розвитку та підготовку компетентного члена суспільства, спроможного бути успішним у цьому суспільстві й, у свою чергу, сприяти становленню і розвитку цього суспільства. Практично мова йде про особистість члена суспільства, як про таку, що «володіє» стратегіями розв'язання нових завдань, реалізує ці стратегії, здатна внести відповідні зміни у свою діяльність залежно від конкретних умов і власних можливостей.

За цими характеристиками фактично можна побачити три основні складові особистості як цілісної системи, а саме: її інтелектуально-вольові, емоційні якості, об'єднані творчими здібностями.

 **Список використаних джерел**

1. Амплеева, О. М. Емоційний інтелект в структурі професійної діяльності психолога : автореф. дис. ... канд. психол. наук. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / Ольга Михайлівна Амплеева. – Південноукраїнський нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2013. – 20 с.
2. Бандура, А., Уолтерс, Р. Подростковая агрессия: изучение влияния воспитания и семейных отношений : пер. с англ. – Москва : Апрель Пресс : Эксмо – Пресс, 2000 – 508 с.
3. Головаха, Е. И. Социальное безумие: история, теория и современная практика / Е. И. Головаха, Н. В. Панина. – Киев : Абрис, 1994. – 168 с.
4. Ильин, Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. – СПб : Питер, 2002. – 752 с. – (Серия «Мастера психологии»).
5. Куценко, Я. М. Емоційний інтелект як чинник психологічної готовності до соціономічних професій : автореф. дис. ... канд. психол. наук. 19.00.07 «Педагогічна та вихова психологія» / Яна Миколаївна Куценко. – Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – Київ, 2014. – 20 с.
6. Либин, А. В. Дифференциальная психология: на пересечении европейских, российских и американских традиций. – 2-е изд. – Москва : Смысл. Per Se, 2000. – 540 с.
7. Максимов, В. Е. Коучинг от А до Я. Возможно всё. — СПб. : Изд. «Речь», 2004. – 272 с.
8. Носенко, Е. Л. Емоційний інтелект як інтегральна особистісна властивість / Е. Л. Носенко, Н. В. Коврига // Практична психологія та соціальна робота. – № 9. – 2008. – С. 22–27.
9. Носенко, Елеонора. Емоційний інтелект як соціально значуща інтегральна властивість особистості / Елеонора Носенко // Психологія і суспільство. – 2004. – №4. – С. 95–109.
10. Носенко, Е. Л. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції : монографія / Е. Л. Носенко, Н. В. Коврига. – Київ : Вища шк., 2003. – 126 с.
11. Практический интеллект // Р. Дж. Стенберг, Дж. Б. Форсайт, Дж. Хедланд и др. – СПб : Питер, 2002. – 272 с. – (Серия «Мастера психологии»).
12. Приходько, В. Н. Синдром емоционального выгорания педагогов: мониторинг и методы его превенции / В. Н. Приходько // Управление школой. – Чervenь 2010. – №16–18 (316–318). – Харків : Вид. група «Основа». – С. 68–94.
13. Приходько, В. М. Психолого-педагогічна діагностика синдрому емоційного вигорання / В. М. Приходько, М. І. Приходько // Завучу все для роботи; Науково-методичний журнал. – Листопад 2012. – № 21–22 (93–94). – Харків : Вид. група «Основа». – С. 32–53.
14. Психология жизненного успеха. Опыт социально-психологического анализа преодоления критических ситуаций / Л. В. Соханов, Е. И. Головаха, Р. А. Ануфриева и др. – Киев : Институт социологии НАН Украины, 1995. – 149 с.
15. Реан, А. А. Агрессия и агрессивность личности // Психол. журнал. – 1996. – Т. 17, №5. – С. 37–49.
16. Собченко, О. М. Здібності у структурі емоційного інтелекту як фактор формування особистості // Наука. Релігія. Суспільство. – 2010. – №4. – С. 84–87.
17. Філіппова, Інесса. Емоційний інтелект як засіб успішної самореалізації / Інесса Філіппова // Соціальна психологія. – 2007. – №4. – С. 68–79.
18. Чебыкин, А. Я. Теория и методика эмоциональной регуляции учебной деятельности. – Одесса : АстроПринт; 1999. – 158 с.
19. Bar-On, R. st. Emotional Intelligence in Men and Women: Bar-On Emotional Quotient Inventory: Technical Manual. Toronto: Multi-Health Systems, 1997.
20. Daniel, M. Self-scoring Emotional Intelligence Tests – New York; Barnes and Noble Books – 2000. – 50 p.
21. Epstein, S. Cognitive-experiential self-theory // Pervin, Lawrence A. (Ed) Handbook of Personality: Theory and Research. New York: The Guilford Press. – 1990. – P. 165–192.
22. Gardner, H. Frames of mind: The theory of multiple intelligences. New York: Basic Book, 1983. – 440 p.
23. Gardner, H. Multiple intelligences: the theory in practice. New York : Basic Books, 1993. – 304 p.
24. Goleman, D. Emotional Intelligence. New York: Bantam books, 1995. – 352 p.
25. Goleman, D. Working with Emotional Intelligence. New York : Bantam Books, 1998. – 383 p.
26. Izard, C.E., Libero, D.Z., Putnam, P. And Haynes, O.M. Stability of emotion experiences and their relations to traits of personality // Journal of Personality and Social Psychology, 1993. – V.64. – P. 847–860.
27. King, L., Walker, L., Broyles, S. Creativity and five-factor model // Journal of Research in Personality. – 1996. – Vol. 30. – №2. – P. 189–203.
28. Mayer, J. D. and Salovey, P. The intelligence of emotional intelligence // Intelligence. – 1993. – V. 17. – №4. – P. 433–442.
29. Rolland, J.P. Job-related stress: Examining the role of consciousness and Agreeableness // 8th European Conference on Personality, Ghent, Belgium, July 8–12, 1996.
30. Stenberg, R. Beyond, I/Q/ A Triarchin theory of human intelligence. – New York : Cambridge University Press, 1985. – 189 p.
31. Weisinger, H. Emotional intelligence at work. San Francisco, California: Jossey – Bass Inc., 1998. – 218 p.

*Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 15.10.2017*

Приходько В. Н., Приходько Н. И. Эмоциональный интеллект как ведущая детерминанта успешной профессиональной деятельности и саморегуляции личности учителя в контексте парадигмы непрерывного образования и управления человеческими ресурсами.

А Рассмотрены содержательная сущность и истоки понятия эмоциональный интеллект, определены его место в системе понятий, связанных с интегральными свойствами личности, раскрыты компоненты эмоционального интеллекта как средства успешной самореализации личностных способностей, определены подходы и значимость исследований этого социально-психологического явления и феномена.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект; профессиональная деятельность; интеллект

Prikhodko V. M., Prikhodko M. I. Emotional intelligence as the leading determinant of successful professional activity and self-regulation of the teacher's personality in the context of the paradigm of continuing education and management human resources.

С The article deals with the essence and origins of the concept of emotional intelligence, defines its place in the system of concepts related to the integral properties of the personality, reveals the components of emotional intelligence as a means of successful self-realization of personal abilities, identifies the approaches and significance of research on this socio-psychological phenomenon and phenomenon.

Key words: emotional intelligence; professional activity; intelligence



ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

А Представлена технологія формування організаційної компетентності майбутніх учителів технологій на основі домінантно-цільового підходу. Визначені статусно-рольові позиції майбутніх учителів технологій на різних етапах фахової підготовки у відповідності до представленої технології. Наведені приклади реалізації запропонованої технології.

Ключові слова: технологія; діяльність; організаційна компетентність; домінантно-цільовий підхід; статусно-рольові позиції; майбутній учитель технологій

Актуальність проблеми. Аналіз історії розвитку техніки, технологій і засобів виробництва розвинутих країн (США, Японія, Китай, Німеччина тощо) показав, що організаційний компонент у професійній діяльності технологів є одним із основних елементів розвитку суспільства.

Унікальні можливості для формування знань і вмінь щодо організації виробничої діяльності має професійна педагогічна підготовка майбутніх учителів трудового навчання напряму «Технології», яка ще в дитячому й підлітковому віці формує ставлення особистості до виробництва і виробничих відносин.

Тому наявність організаційної компетентності у майбутніх учителів технологій дозволить їм формувати організаційну компетентність у своїх учнів, що є надзвичайно актуальною проблемою.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Цій проблемі присвячені праці В. І. Андреева, В. П. Безпалька, О. С. Гребенюк, Є. М. Павлютенкова, М. І. Махмутова, В. А. Сластьоніна, В. К. Сидоренка, Д. О. Тхоржевського, В. М. Мадзігона, Н. Г. Ничкало та ін.

При розробленні технології формування організаційної компетентності майбутніх учителів технологій у процесі фахової підготовки спираємося на визначені підходи та особливості організації їхньої професійної підготовки, які розкриті в працях Д. О. Тхоржевського [11], Є. В. Кулика [4;5], А. І. Терещука [8], С. І. Ткачука [9], О. М. Торубари [10], А. Ю. Цини [12] та ін.

Іх аналіз показав, що у залежності від основи освітньої парадигми, педагогічна технологія проявляється в трьох основних аспектах: 1 – науковому, при якому технологія є науково розробленим вирішенням певної проблеми, заснованого на досягненнях психолого-педагогічної науки; 2 – формально-описовому, який представляє технологію у вигляді моделі, опису мети, змісту, методів і засобів, алгоритмів дій, направлених на досягнення планованих результатів; 3 – процесуально-діяльнісному, при якому технологією є сам процес здійснення діяльності при певних педагогічних умовах, послідовність і порядок функціонування і зміни всіх його компонентів.

Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми. Однак аналіз їхніх праць показав, що проблема організаційної діяльності майбутніх учителів технологій не розглядалася з позиції компетентнісного підходу. У науковій літературі відсутня технологія формування організаційної компетентності майбутніх учителів технологій у процесі їхньої фахової підготовки.

Тому **метою статті** є аналіз можливостей домінантно-позиційного підходу, що дозволив розробити технологію формування організаційної компетентності майбутніх

учителів технологій у процесі їхньої фахової підготовки.

Викладення основного матеріалу. Формування організаційної компетентності майбутніх учителів технологій у процесі фахової підготовки передбачає розроблення відповідної «педагогічної технології».

У контексті нашого дослідження, проаналізувавши існуючі педагогічні технології встановлено, що для розроблення технології формування організаційної компетентності у майбутніх учителів технологій у процесі фахової підготовки треба виокремити різні етапи фахової підготовки. У першу чергу це пояснюється тим, що організаційна компетентність майбутніх учителів технологій відноситься до таких феноменів особистої якості, що формуються протягом тривалого часу. Аналіз теорії фахової підготовки майбутніх учителів технологій і масової педагогічної практики показав, що є суттєва різниця між студентами 1–2 і 3–4 курсів у їхньому розумінні владного досвіду, взаємодії з освітнім середовищем і т. п.

Проведений аналіз методологічних підходів формування особистих якостей викладачів технологій показав, що для того, щоб синтезувати всі розглянуті нами підходи в контексті формування організаційної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання, саме в процесі фахової підготовки доцільно використати домінантний підхід, розроблений Н. В. Тамарською [7].

Суть даного підходу полягає в тому, що на кожному з етапів професійної підготовки майбутніх учителів технологій у процесі фахової підготовки визначаються статусно-рольові позиції учасників навчально-виховного процесу. Для кожного етапу професійної підготовки визначаються домінантні складові навчально-виховного процесу, що сприяють формуванню необхідної особистої якості.

Аналіз нормативних документів [1; 2] і психолого-педагогічної літератури [3–12], присвяченої цій проблемі дозволив уточнити статусно-рольові позиції, які займає суб'єкт фахової підготовки на кожному з її етапів.

Аналіз термінів «статусно-рольова позиція», «роль» дозволив розглянути статусно-рольову позицію суб'єкта неперервної професійної підготовки як характеристику його положення в системі неперервної професійної освіти у відповідності до статусу, який визначає положення суб'єкта на певному етапі неперервної професійної підготовки.

Такий підхід дозволив встановити потреби студентів, які домінують на кожному з виділених етапів неперервної професійної підготовки з точки зору формування ор-

ганізаційної компетентності.

Для цього нами було досліджено поняття «домінанта» з позиції нашого дослідження. Встановлено, що в контексті нашого дослідження таку об'єктивну потребу забезпечує сензитивність до змісту рівнів реалізації професійної діяльності, відображені в організаційній компетентності.

Таке трактування дозволило нам розглядати важливі сензитивні періоди розвитку студента під час навчання у ВНЗ, які представляють собою періоди в житті студента, що створюють найпридатніші умови для формування у нього певних психологічних властивостей і видів поведінки.

Таким чином, нами була сформульована основна стратегічна направленість формування організаційної компетентності в процесі неперервної фахової підготовки: у визначенні статусно-рольових позицій майбутніх учителів технологій на різних етапах неперервної професійної підготовки («студент початківець» (1–2 курси); «майбутній викладач» (студент 3–4 курси); визначенні домінуючих потреб студентів (засвоєння необхідних знань, умінь і ціннісних орієнтацій відповідно до кожного з рівнів організаційної компетентності).

Тому був зроблений чековий висновок про те, що стратегічно процес формування організаційної компетентності буде забезпечений, якщо при його реалізації педагогічна технологія буде заснована на підході, який урахує домінування певних потреб особистості в конкретних статусно-рольових позиціях, які займає майбутній учитель технологій у процесі неперервної підготовки.

Оскільки, статусно-рольові позиції студентів у процесі фахової підготовки є різними, то для кожного етапу запропонованої технології необхідно не лише розробити концепцію, але й визначити головну мету процесу формування, відповідні діагностичні методики, розробити зміст, методи та форми навчання студентів організаційним знанням, умінням й особистим якостям, які формують організаційну компетентність.

Оскільки формування організаційної компетентності майбутніх учителів технологій проходить для кожної статусно-рольової позиції окремо, а кінцевий результат передбачає сумарну готовність майбутніх учителів технологій до використання організаційної компетентності в процесі професійної діяльності, то запропонована система педагогічних технологій повинна структуруватися системоутворювальними зв'язками, вибраним підходом і принципами формування означеної компетентності. У якості таких зв'язків виступає мета формування організаційної компетентності майбутніх учителів технологій для логічно перехідних із однієї на іншу статусно-рольових позицій: студент-початківець, студент-майбутній викладач.

Для цього при визначенні мети формування організаційної компетентності майбутніх учителів технологій нами була прийнята позиція, що мета може бути досягнута тільки за допомогою спеціально організованого педагогічного процесу навчання, адекватних засобів і передбачуваності результату.

У процесі фахової підготовки постановка стратегічної мети є методологічним орієнтиром для розроблення мети кожного етапу формування організаційної компетентності і вибору відповідних засобів, форм і методів досягнення результату.

Такий підхід дозволив загальну мету формування організаційної компетентності майбутніх учителів технологій представити як суму, яка відображає мету формування кожного компонента організаційної компетенції

(мотиваційно-аксіологічний; когнітивний; комунікативно-діяльнісний; рефлексивний) і показників певного рівня організаційної компетентності.

У відповідності до вищевикладеного на першому етапі підготовки студента-початківця (1–2 курси), ця технологія повинна забезпечити потребу студентів у визначенні мети навчання: які саме знання про основні поняття організаційної компетентності є необхідними, їх роль у майбутній професійній діяльності; які вміння з організації особистого робочого місця є потрібними для подальшої професійної діяльності; створенню власного організаційного іміджу (самоорганізація); вияв особистих якостей. Ціннісні орієнтації на даному етапі повинні формуватися навколо концепції «Я – майбутній учитель».

На етапі підготовки студента-майбутнього вчителя (3–4 курси) акцент у запропонованій технології в контексті домінантно-цільового підходу робиться на засвоєнні знань, умінь і особистих якостей, направлених на організацію діяльності бригади (групи) студентів для виконання проєктів.

Встановлено, що в якості основної мети формування організаційної компетентності етапу «студент-майбутній учитель» (3–4 курси) є: знання з організації навчально-перетворювальної діяльності класу, групи; відомості про психологію педагогічного колективу; знання про основи організаційної культури в навчальному закладі, їхні організаційні традиції та створення іміджу навчального закладу; потреба в уміннях для самостійної організаційної діяльності; розвиток комунікативно-лідерських здібностей; розвиток устремління до кар'єрного росту; готовності до самонавчання, самоаналізу і саморозвитку.

Змістовий блок даної технології представляємо розробленим спецкурсом («Основи організаційної діяльності майбутніх учителів технологій (самоорганізація студентів 1–2 курсів)»; «Основи організаційної діяльності майбутніх учителів технологій (організація; співорганізація студентів 3–4 курсів)»).

Зміст спецкурсу структурований на основі домінантно-позиційного підходу і відображає для кожного етапу фахової підготовки поетапно сформовані у студентів організаційні знання, вміння і ціннісні орієнтації з акцентом на необхідні організаційні рівні.

Реалізація даної технології в контексті домінантно-позиційного підходу передбачає необхідність виконання умов спадковості змісту спецкурсу протягом усього періоду формування організаційної компетентності майбутніх учителів технологій у процесі фахової підготовки. Такий стан справ забезпечується за рахунок взаємодоповнюваності (синтетичності) змісту розділів спецкурсу.

Результати дослідження. Встановлено, що функціонування процесуального блоку технології формування організаційної компетентності майбутніх учителів технологій у процесі фахової підготовки на основі домінантно-позиційного підходу можливе при реалізації наступних умов: на кожному етапі фахової підготовки, пріоритетним організовується той вид організаційної діяльності, який є домінуючим на цьому етапі професійної підготовки; необхідно забезпечити пропедвдичне включення у той вид організаційної діяльності, який буде домінувати на наступних етапах; переважне використання інтерактивних форм і методів навчання.

Перевірка реалізації процесуального компонента технології формування організаційної компетентності у студентів вказала на необхідність забезпечення тези про те, що організаційна компетентність студентів повинна розвиватись у процесі їхньої безпосередньої участі в організаційній діяльності. Для цього рекомендуємо ви-

користувати можливості організаційної навчально-перетворювальної діяльності, яку реально студенти виконують під час роботи в навчально-виробничих майстернях.

Такий підхід дозволив розглянути сутність форм організації навчальної діяльності в контексті їхнього впливу на формування організаційної компетентності майбутніх учителів технологій і вибрати найоптимальнішу.

Проведені дослідження показали, що в розробленій нами технології формування організаційної компетентності майбутніх учителів технологій найкраще використовувати інтерактивні форми організації навчальної діяльності студентів на різних етапах неперервного професійного навчання. При виборі конкретних форм необхідно виходити з мети формування означеного феномену, логіки навчального процесу та врахування конкретних умов освітнього середовища. До умов ефективного використання інтерактивних форм навчання при формуванні організаційної компетентності відносимо: склад студентів; рівень їхньої підготовки; зміст навчального матеріалу тощо.

Серед різноманітних форм інтерактивного навчання в основному нами застосовувалися імітаційні гри. У першу чергу через свою властивість імітувати організаційну діяльність у різноманітних навчально-виробничих ситуаціях.

Оскільки ми вивчаємо феномен «організаційна компетентність», який проявляється як у навчальній, так і у виробничій діяльності, то для нас надзвичайно важливою є можливість імітаційної гри направляти пізнавальну діяльність студентів не тільки на відтворення навчального матеріалу, але й на його аналіз, що відіграє велику роль у систематизації знань. Тому імітуючи організаційну діяльність (організація робочого місця, розміщення станків, пристроїв, інструментів, сировини, придбання сировини, реклама готового виробу, його реалізація на ринку, експлуатація тощо) студент відчуває, які знання, вміння й особисті якості йому необхідні для успішної професійної кар'єри.

Висновок. Таким чином, розглянута педагогічна тех-

нологія формування організаційної компетентності майбутніх учителів технологій у процесі фахової підготовки, яка представлена за своєю метою і процесом реалізації. В її основі закладений домінантно-позиційний підхід, який дозволив урахувати сензитивність студентів у процесі фахової підготовки. Наведена педагогічна технологія формування організаційної компетентності майбутніх учителів технологій у процесі фахової підготовки пройшла експериментальну перевірку і підтвердила свою ефективність.

Перспективи подальших розвідок полягають в адаптуванні цієї технології до синергетичного підходу, який дозволить ширше враховувати особисті потреби студентів у виборі форм і методів реалізації пропонованої технології.

Список використаних джерел

1. Галузева концепція розвитку неперервної педагогічної освіти, затверджена Міністерством освіти і наук України 14.08.2013, №1176.
2. ДСВО ВПО. 0101 педагогічна освіта, напрям підготовки 6.010104 «професійна освіта» вчителя (освітньо-кваліфікаційний рівень «бакалавр»). Режим доступу: <https://vsru.edu.ua/content/img/>.
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук. України; гол. ред. В. Г. Кремень. – Київ: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Кулик, С. В. Основи формування наукової парадигми професії («Вчитель технологій») / С. В. Кулик, Т. Я. Гельжинська // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. 2016. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи, Випуск 51. – С. 152–157.
5. Кулик, С. Концептуальні зміни в культурологічній підготовці майбутніх учителів технологій / С. В. Кулик // Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти: зб. наук. праць ДЗВО «Донецький державний педагогічний університет». – Вип. 4. – Слов'янськ, 2016. – С. 38–49.
6. Стешенко, Б. В. Дидактична модель формування організаційної культури майбутнього вчителя технологій / Б. В. Стешенко // Вісник ГНПУ імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки: зб. наук. праць. – Глухів: РВВ Глухівського НПУ ім. О. Довженка, 2015 – Вип. 28 – С. 121–127.
7. Тамарская, Н. В. Управление образовательными системами: учеб.-метод. пособ. к провед. семин. занятий. – Калининград: Изд-во КГУ, 2003. – 61 с.
8. Терещук, А. І. Методика організації проектної діяльності старшокласників з технологій: метод. посіб. / А. І. Терещук, С. М. Дятленко. – Київ: Літера ЛТД, 2010. – 128 с.
9. Ткачук, С. І. Підготовка майбутнього вчителя трудового навчання до формування в учнів технологічної культури: монографія / С. І. Ткачук. – Умань: Соцінський, 2011. – С. 306–334.
10. Торубара, О. М. Підготовка майбутнього вчителя до організації навчально-виховних занять з розвитку творчих здібностей учнів / О. М. Торубара // Вісник ЧДПУ імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки. – Чернівці, 2007. – Вип. 45. – С. 39–42.
11. Тхоржевський, Д. О. Методика трудового та професійного навчання. Ч. І. Теорія трудового навчання / Д. О. Тхоржевський. – Київ: ДНІТ, 2000. – 248 с.
12. Цина, А. Ю. Особистісно орієнтована професійна підготовка майбутніх учителів технологій: теоретико-методичний аспект: монографія / А. Ю. Цина. – Полтава: нац. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка. – Полтава, 2011. – 355 с.

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 12.10.2017

Гельжинская Т. Я. Технология формирования организационной компетентности будущих учителей технологий в процессе профессиональной подготовки.

Представлена технология формирования организационной компетентности будущих учителей технологий на основании доминантно-целевого подхода. Определены статусно-ролевые позиции будущих учителей технологий на различных этапах профессиональной подготовки в соответствии с представленной технологией. Приведены примеры реализации предложенной технологии.

Ключевые слова: технология; деятельность; организационная компетентность; доминантно-целевой подход; статусно-ролевые позиции; будущий учитель технологий

Gelzhynska T. Ya. Technology of forming of the organizational competence of future teachers of technologies in the professional preparation.

The technology of forming of the organizational competence of future teachers of technologies based on the dominant-tentative approach is presented. The status-role positions of future teachers of technologies at different stages of professional training in accordance with the presented technology are determined. Examples of implementation of the proposed technology are presented.

Key words: technology; activity; organizational competence; dominant-tentative approach; status-role positions; future teacher of technologies



УДК 378.046-021.68:005.336.4(045)



Ястребова В. Я.

ВПРОВАДЖЕННЯ КУРСУ «ПРОЕКТНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ» У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ (З ДОСВІДУ РОБОТИ)

А Потреба у розвитку управлінської компетентності на базі проектного менеджменту керівників загальноосвітніх навчальних закладів є актуальною в умовах змін методології управління на основі децентралізації, демократизації та автономії. Автором відзначається необхідність урахування особливостей управління загальноосвітніми навчальними закладами в процесі впровадження курсу проектного менеджменту в післядипломній педагогічній освіті. Подаються фрагменти навчальної програми тренінгу «Проектний менеджмент» для керівників закладів освіти, а саме: пояснювальна записка, навчальний план тренінгу (24 години), а також стислий зміст основних модулів.

Ключові слова: освітній проект; проектный менеджмент в освіті; цільовий блок проекту; продукт освітнього проекту; інструментарій проектного менеджменту

Актуальність проблеми у загальному вигляді. Проектний менеджмент як галузь знань є визнаним напрямком у теорії та практиці управління як за кордоном, так і в Україні. В умовах реформ, спрямованих на децентралізацію та демократизацію управління, проектный менеджмент як ефективна технологія управління широко використовується у різних галузях життєдіяльності нашої держави. У процесі підготовки нового покоління менеджерів освіти ця галузь знань знайшла відображення в освітніх програмах закладів вищої освіти. Але попри те, що у вітчизняній освіті проектні технології знайшли широке використання, значна кількість керівників закладів освіти не володіє основами проектного менеджменту й потребує фахової підтримки опанування методами управління проектною діяльністю.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. У вітчизняній літературі останніх років проблемам проектного менеджменту присвячено низку досліджень, серед яких треба визначити роботи Н. І. Білик [1], С. Д. Бушуєва [2; 3], Л. Є. Довгань [9], Л. О. Збаразської [4], Л. В. Ноздріної [5], О. І. Полотая [6], О. В. Придатка [7], З. В. Рябової [8], Т. Г. Фесенко [10] та ін.

У наукових працях С. Д. Бушуєва розробляються проблеми застосування методів проектного менеджменту в управлінні освітніми проектами і програмами. Відзначається оригінальністю ціннісний підхід ученого до впровадження ідей японського стандарту P2M шляхом застосування моделі «Нова Башта P2M» в управлінні програмами розвитку освіти [3].

Вирізняються наукові розвідки вітчизняних дослідників, у яких висвітлюються особливості управління

проектами у закладах вищої освіти [5; 6; 7].

Як технологію управління інноваційним розвитком закладу освіти розглядає проектный менеджмент З. В. Рябова [8]. Цінним здобутком ученої є визначення специфіки використання проектного менеджменту в освіті на відміну від інших галузей.

Але треба відзначити, що в умовах поширення проектної діяльності в освіті, змін методології управління на основі децентралізації, глибокої демократизації та автономії існує потреба у підтримці розвитку управлінської компетентності керівників закладів загальної середньої освіти на базі міжнародних підходів до проектного менеджменту. Звичайно, розв'язання цієї проблеми потребує адаптації наукових основ проектного менеджменту до особливостей управління закладами загальної середньої освіти.

Цілі статті: визначити суттєві особливості проектного менеджменту у закладах загальної середньої освіти; розкрити зміст і технології впровадження курсу проектного менеджменту в післядипломній педагогічній освіті.

Виклад основного матеріалу дослідження. Уточнення для використання в закладах освіти потребує поняття проекту. Під освітнім проектом розуміється унікальний комплекс дій щодо змін в освітній, управлінській, науково-методичній, соціально-педагогічній або адміністративно-господарчій діяльності закладу освіти, спрямованих на досягнення конкретного результату в умовах обмеження часу та ресурсів. Освітній проект розробляється у тих ланках діяльності закладу освіти, що потребують змін. Отже, розроблення освітнього проекту починається з окреслення проб-

леми, яка й визначає, в чому ці зміни повинні відбуватися. Проблема освітнього проекту – це суперечність між бажаними та наявними станами процесів, умов або результатів, які зумовлюють необхідність змін в освітній, управлінській, науково-методичній, соціально-педагогічній або адміністративно-господарчій діяльності закладу освіти.

Викликає певні труднощі у розробників освітнього проекту передбачення його продукту. Продуктом освітнього проекту можуть бути: нова освітня послуга, освітня або управлінська технологія, навчально-методична або науково-методична розробка (освітня або навчальна програма, підручник, посібник, електронний ресурс тощо), корисний ефект (зменшення витрат часу та ресурсів), нова структура або навіть новий статус закладу освіти тощо. Проектний менеджмент в освіті – це процес управління освітнім проектом за допомогою спеціальних методів та ін-

струментарію, як вживаних в загальному проектному менеджменті, так і адаптованих до специфіки управління в освіті.

Навколо цих та інших понять здійснюються практичні заняття на курсах підвищення кваліфікації керівників закладів загальної середньої освіти. Аналіз проектів, які в якості випускних робіт розробляють слухачі курсів, доводить, що оволодіння проектною діяльністю – тривалий і складний процес, який потребує виділення окремого часу та використання активних та інтерактивних форм і методів навчання. Тим більше, що в межах дво- (три-)тижневих курсів часу на засвоєння спеціальних методів та інструментарію проектного менеджменту не вистачає. Тому найприйнятнішим шляхом розв'язання цієї проблеми є проведення тренінгу, на який виділяється 24 год. Наводимо фрагмент навчальної програми тренінгу «Проектний менеджмент» для керівників закладів освіти. (Табл. 1):

Таблиця 1

Навчально-тематичний план тренінгу «Проектний менеджмент»

№ з/п	Зміст навчального модуля	Кількість годин		
		Аудит.	Сам. роб.	Разом
Модуль 1. Введення до тренінгу		1	-	1
1.1.	Знайомство учасників тренінгу.	0,5	-	0,5
1.2.	Презентація цільового блоку, знайомство з методами проведення тренінгу.	0,5	-	0,5
Модуль 2. Освітній проект як предмет менеджменту		4	2	6
2.1	Проект та його основні ознаки.	1,0	-	1
2.2	Актуальність, проблема, цільовий блок проекту. Продукт та результат проекту.	1,5	-	1,5
2.3	Структура проекту.	1,5	-	1,5
2.4	Розробка освітніх проектів	-	2	2
Модуль 3. Методи, механізми, інструменти та функції проектного менеджменту		8,5	1,5	10
3.1.	Традиційні та нетрадиційні методи управління освітніми проектами.	1,5	-	1,5
3.2.	Ініціалізація проекту, його обґрунтування та планування.	0,5	-	0,5
3.3.	Інструменти управлінського супроводу реалізації проекту.	2,0	-	2,0
3.4.	Моніторинг результатів упровадження проекту.	2,0	-	2,0
3.5.	Управління ризиками освітнього проекту.	1,0	1,5	2,5
3.6.	Функції проектного менеджменту за міжнародними стандартами Project Management Body of Knowledge (PMBOK).	1,5	-	1,5
Модуль 4. Управління проектною командою		3,5	-	3,5
4.1.	Методи формування проектної команди.	1,0	-	1,0
4.2.	Структура проектної команди, проектні ролі.	1,0	-	1,0
4.3.	Етапи формування проектних команд.	1,5	-	1,5
Модуль 5. Контрольно-діагностичний		3,5	-	3,5
5.1.	Вхідне, вихідне діагностування	0,5	-	0,5
5.3.	Захист освітнього проекту, представлення календарного плану його реалізації, матриці управління ризиками проекту.	2,5	-	2,5
5.4.	Рефлексія	0,5	-	0,5
Разом:		20,5	3,5	24,0

У пояснювальній записці до навчальної програми визначаються: мета та завдання тренінгу; професійні компетентності, що розвиваються, структура тренінгу, особливості його організації тощо.

Мета тренінгу: розробити реальний освітній проект, практично відпрацювати технології проектного менеджменту, методи управління проектами в закладах освіти.

Основні завдання тренінгу:

1. Навчити учасників тренінгу технології розроблення освітнього проекту.
2. Сформувати вміння використовувати методи та інструментарій проектного менеджменту в професійній діяльності.
3. Сприяти засвоєнню учасниками тренінгу актуаль-

них методик командоутворення.

4. Мотивувати учасників тренінгу до вдосконалення власної професійної діяльності на основі проектного менеджменту.

Професійні компетентності, що розвиваються на тренінгу:

соціально-педагогічна компетентність (управління закладом освіти як соціальною системою);

соціально-економічна компетентність (управління закладом освіти в умовах ринкових відносин);

інноваційна компетентність (спрямованість на розвиток педагогічної системи шляхом опанування інновацій).

Опис структури тренінгу. Тренінг складається з п'яти модулів:

Модуль 1. Введення до тренінгу.

Мета: психологічне налаштування учасників на тренінг.

Модуль 2. Освітній проект як предмет менеджменту.

Мета: оволодіння учасниками тренінгу основами проектною діяльності.

Модуль 3. Методи, інструменти та функції проектного менеджменту.

Мета: оволодіння учасниками тренінгу основами управління проектами.

Модуль 4. Управління проектною командою.

Мета: оволодіння учасниками проекту актуальними методиками командоутворення.

Модуль 5. Контрольно-діагностичний

Мета: підведення підсумків тренінгу.

Особливості організації проведення тренінгу. Тренінг має виключно практичну спрямованість: 90 % навчального часу займають практичні та ігрові види роботи.

Форми та методи організації освітньої діяльності. Використовуються фронтальні, групові та індивідуальні форми організації діяльності, ігрові технології, самостійна робота.

Форма підсумкового контролю: тестування, захист проектів і представлення розробленого інструментарію управління проектами.

Наводимо стисло характеристики найважливіших модулів і тем тренінгу.

У другому модулі «Освітній проект як предмет менеджменту» особлива увага приділяється формуванню вміння грамотно визначати проблему, яка й окреслює поле діяльності закладу освіти, в якому потрібні зміни. На цьому етапі проводяться ділова гра «Діагностика проблем проекту», вправи на цілепокладання (формулювання SMART-цілей), здійснюється порівняння понять «продукт» і «результат» проекту. Завершується модуль самостійно розробленим учасниками тренінгу власного реального проекту. Визначаються очікувані навчальні результати модуля. Учасник тренінгу повинен:

а) знати:

- визначення поняття проекту;
- особливості проекту та проектною діяльності;

б) уміти:

- грамотно визначати проблему, мету, завдання;
- розробляти освітній проект відповідно до вимог щодо його структури.

в) мати установки до:

– впровадження проектною діяльності в заклад освіти.

Центральним у навчальному плані тренінгу є третій модуль «Методи, інструменти та функції проектного менеджменту». Крім традиційних методів управління проектом (за етапами життєвого циклу), учасники тренінгу знайомляться з нетрадиційними методами управління проектами («Нова башта Р2М», критичний шлях управління проектом, екстремальне управління проектом, управління портфоліо проектів тощо), проєктуючи їх на управлінські ситуації в закладах освіти.

Досить новою для сприйняття керівниками закладів освіти є тема «Ініціалізація проекту, його обґрунтування та планування», тому їм пропонується інформація тренера: фактори, що зумовлюють ініціювання проектів у закладах освіти, статут освітнього проекту (Project Charter), його структура та функції. Тема «Інструменти управлінського супроводу реалізації проекту» вивчається шляхом практичної роботи: розробка графіку Г. Гантта; сіткових графіків, застосування методу оцінки та перегляду планів (PERT) (на основі власного розробленого проекту). Проводиться рольова гра «Мотивація діяльності виконавців проекту» та самостійна робота: складання плану комунікацій, матриці відповідальності.

Для працівників освіти є звичним поняття моніторингу, тому тема «Моніторинг результатів впровадження проекту» вивчається шляхом практичної роботи, до якої входять: 1) розроблення матриці показників результативності проекту (у міні-групах); 2) розроблення програми моніторингу виконання власного проекту (індивідуально). На завершеному учасники тренінгу проводять взаємну експертизу розроблених програм.

Важливою для здійснення проектного менеджменту в закладах освіти є тема «Управління ризиками освітнього проекту». Як правило, працівники освіти здатні визначити деякі окремі ризики реалізації проекту, але володіють досить обмеженими способами їхньої мінімізації. На цьому занятті учасникам тренінгу пропонується розробити шаблон для управління ризиками освітнього проекту (в малих групах) і план мінімізації можливих ризиків власного проекту (самостійно).

Тема 6 знайомить учасників тренінгу з функціями проектного менеджменту за міжнародними стандартами Project Management Body of Knowledge (PMBOK), на основі чого складається матриця «Функції проектного менеджменту в освіті». Прогнозуються очікувані навчальні результати третього модуля. Учасник тренінгу повинен:

а) знати:

- традиційні та нетрадиційні методи управління освітніми проектами;
- фактори, що зумовлюють ініціювання проектів у закладах освіти;
- функції проектного менеджменту за міжнародними стандартами;

б) уміти:

- усвідомлено використовувати інструменти управлінського супроводу реалізації проекту;
- розробляти програму моніторингу виконання освітнього проекту;
- передбачати можливі ризики реалізації проекту та способи їх мінімізації;

в) мати установки до:

– вдосконалення методів проектного менеджменту у власній діяльності.

Вивчення модуля «Управління проектною командою» здійснюється на основі ігрових технологій: вправа на ефективне командування «Титанік», гра «Заповіт Султана», ділова гра «Башта з паперу». У підсумковому обговоренні результатів ігор визначаються характерні ознаки команди, етапи та методи створення команди, розподіл ролей у проектній команді тощо.

Висновки. Сучасні реформи в освіті вимагають інноваційних підходів до здійснення змін в освітніх процесах, освітніх технологіях, в управлінні закладами освіти. Проектний менеджмент як наукова галузь містить потужний інноваційний потенціал, який мало використовується в освіті. Післядипломна педагогічна освіта може запропонувати керівникам закладів освіти сучасні форми і методи на допомогу запровадження проектного менеджменту в закладах освіти.

Перспективи впровадження курсу проектного менеджменту в післядипломній педагогічній освіті можуть бути визначені підготовкою проектних менеджерів, які зможуть виступати керівниками освітніх проектів.

Список використаних джерел

1. Білик, Н. І. Управління адаптивно-педагогічним проектуванням регіональних освітніх систем підвищення кваліфікації педагогічних працівників [Текст] : монографія / Н. І. Білик. – Полтава : ТОВ «АСМІ», 2015. – 461 с.
2. Бушуев, С. Д. Креативные технологии управления проектами и программами [Текст] : монографія / С. Д. Бушуев, Н. С. Бушуева, И. А. Бабаев, В. Б. Яковенко и др. – Киев : Саммит-Книга, 2010. – 768 с.
3. Бушуев, С. Д. Застосування моделі «Нова башта P2M» в управлінні проектами розвитку освіти / С. Д. Бушуев, О. В. Криворучко, М. І. Цюцюра // Управління розвитком складних систем : зб. наук. пр. – Київ : КНУБА, 2014. – № 17. – С. 5–11.
4. Збаразська, Л. О. Управління проектами : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Л. О. Збаразська, В. С. Рижиков, І. Ю. Ерфорт, О. Ю. Ерфорт. – Київ : Центр учб. літ-ри, 2008. – 168 с.
5. Ноздріна, Л. В. Управління проектами : підручник / Л. В. Ноздріна, В. І. Яшук, О. І. Полотай / за заг. ред. Л. В. Ноздріної. – Київ : Центр учб. літ-ри, 2010. – 432 с.
6. Полотай, О. І. Інноваційні підходи до управління освітніми проектами в умовах формування суспільства знань : автореф. ... канд. техн. наук, спец. : 05.13.22 «Управління проектами та програмами» / О. І. Полотай. – Львів : Львівський держ. ун-т безпеки життєдіяльності, 2013. – 20 с.
7. Придатко, О. В. Освітні проекти та програми як об'єкт проектного менеджменту [Текст] / О. В. Придатко // Управління розвитком складних систем [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://urss.knuba.edu.ua/files/zbirnyk-247.pdf>
8. Рябова, З. В. Проектний менеджмент як технологія управління інноваційним розвитком навчального закладу / З. В. Рябова // Вісник післядипломної освіти : зб. наук. пр. / НАПН України, Ун-т менедж. освіти ; редкол. : О. Л. Ануфрієва [та ін.]. – Київ, 2005. – Вип. 16(29) / гол. ред. В. В. Олійник. – Київ : атопол ГРУП, 2016. – 216 с.
9. Управління проектами : навч. посіб. до вивч. дисц. для магістрів галузі знань 07 «Управління та адміністрування» спеціальності 073 «Менеджмент спеціалізації: «Менеджмент і бізнес-адміністрування», «Менеджмент міжнародних проектів», «Менеджмент інновацій», «Логістика» / уклад. : Л. Є. Довгань, Г. А. Мохонько, І. П. Малик. – Київ : КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2017. – 420 с.
10. Фесенко, Т. Г. Управління проектами: теорія та практика виконання проектних дій : навч. посіб. / Т. Г. Фесенко; Харк. нац. акад. міськ. госп-ва. – Харків : ХНАМГ, 2012. – 181 с.

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 11.10.2017

Ястребова В. Я. Внедрение курса «Проектный менеджмент» в последипломном педагогическом образовании (из опыта работы).

А Потребность в развитии управленческой компетентности на базе проектного менеджмента руководителей общеобразовательных учебных заведений является актуальной в условиях изменений методологии управления на основе децентрализации, демократизации и автономии. Автором отмечается необходимость учёта особенностей управления общеобразовательными учебными заведениями в процессе внедрения курса проектного менеджмента в последипломном педагогическом образовании. Подаются фрагменты учебной программы тренинга «Проектный менеджмент» для руководителей заведений образования, а именно: объяснительная записка, учебный план тренинга (24 часа), а также сжатое содержание основных модулей.

Ключевые слова: образовательный проект; проектный менеджмент в образовании; целевой блок проекта; продукт образовательного проекта; инструментальный проектного менеджмента

Yastrebova V. Ya. The implementation of «Project management» course in postgraduate pedagogical education (from experience of work).

S The article is devoted to the problem of implementation of the course of project management in postgraduate pedagogical education. The author notes that in the context of the changes of methodology of management on the basis of decentralization, democratization and autonomy, there is a need for development of administrative competence on the basis of project management of the heads of general educational institutions. The article emphasizes the need to adapt the scientific principles of project management to the peculiarities of management of general educational institutions. To this end, the terms «Educational project», «The problem of an educational project», «The product of an educational project», «Project management». The article presents the fragments of the training program «Project Management» for the leaders of educational institutions, and namely: an explanatory note, a training curriculum of the training (24 hours), as well as a brief content of the main modules. The purpose of the training involves the development of a real educational project, the practical development of project management technology and project management methods in educational institutions. Particular attention is paid to the formation of skills to properly formulate the problem, the purpose of the project (SMART objectives), the task (target block of the project), and use the project toolkit taking into account the specifics of the educational project. The purpose of the training involves the development of real educational. In the process of training are studied non-traditional methods of project management («New tower P2M» critical project management path, extreme project management, portfolio management projects, etc.) that adapt to the specifics of educational institutions. The attention is paid to the methods of managing the risks of an educational project. A separate module is devoted to methods of managing the project team. The training uses interactive learning technologies: a business game («The tower of paper»), exercises on effective team formation («Titanic», «Sultan's Commandment»), control and diagnostic module (testing, project protection and presentation of the developed project management tools, reflection).

Key words: educational project; project management in education; target project block; product of educational project; project management toolkit



УДК 378: 81



Карапетян А. О.

МЕТОД КОМУНІКАТИВНИХ ЗАВДАНЬ ЯК ІНСТРУМЕНТ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

А Узагальнено досвід науковців щодо використання методу комунікативних завдань для студентів вищої школи, які вивчають англійську мову як другу іноземну. Проаналізовані особливості навчання з використанням методу комунікативних завдань, виокремлено його цілі та переваги. Систематизовані критерії та характеристики комунікативного завдання, визначено його структуру, а також роль викладача при використанні цього методу. Зроблено висновок про доцільність використання даного методу з метою підвищення поряд зі спеціальними (фаховими) ключових міжособистісних і системних компетенцій студентів.

Ключові слова: комунікативне завдання; комунікативний підхід; міжособистісні компетенції; особистий досвід студента; особистісно орієнтоване навчання

Постановка проблеми. У сучасному суспільстві роль і функції університетів зазнають фундаментальних змін. Освіта стає невід'ємною частиною глобальної економіки знань. Вагоме значення мають не лише рівень і якість підготовки фахівців, але й відповідність їх до потреб ринку праці. Існує низка проблем, пов'язаних із працевлаштуванням випускників ВНЗ, що вказують на дисбаланс між системою підготовки кадрів і запитом на ринку праці.

Необхідність подолання цих перешкод пов'язана зі зростанням ролі розвитку, поряд зі спеціальними (фаховими) та загальними інструментальними компетенціями (когнітивні, методологічні, технологічні та лінгвістичні здатності), ключових міжособистісних і системних компетенцій, прописаних у проєкті «Тюнінг», до яких належать: здатність до критики та самокритики, взаємодія (робота в команді), міжособистісні навички та вміння, здатність працювати в міждисциплінарній команді, спілкуватися з експертами з інших галузей, застосовувати знання на практиці, дослідницькі навички та вміння, здатність до навчання, здатність пристосовуватись до нових ситуацій, породжувати нові ідеї (креативність), працювати самостійно, лідерські якості, планування та управління проєктами, ініціативність і дух підприємництва.

Тобто особливої уваги приділяється особистості студента, формуванню здатності діяти в різних проблемних ситуаціях, компетенцій, потрібних ринку праці.

Враховуючи вищезазначене, актуальним вважаємо застосування особистісно орієнтованої системи навчання іноземних мов, що базується на принципах гуманізації, індивідуалізації, демократизації та враховує характерні якості особистості студента. Одним із ефективних інструментів даної системи, на нашу думку, є використання методу комунікативних завдань у процесі навчання англійської мови.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Необхідно зазначити, що даний метод найактивніше розвивався та досліджувався зарубіжними вченими, які підкреслювали необхідність наближення процесу навчання до реальних умов спілкування. Значний вплив на обрання напрямку дослідження мали наукові роботи А. Брутон, М. Лонг, Д. Нунан, П. Потер, П. Скехан, Дж. Уїллі, Р. Фрост. Однак використання методу комунікативних

завдань для студентів національної вищої школи не було предметом окремого дослідження, що й спонукає нас до подальших розробок.

Усвідомлення актуальності та важливості цієї проблеми мотивує до формулювання **мети дослідження:** систематизувати досвід науковців щодо використання методу комунікативних завдань для студентів вищої школи, які вивчають англійську мову як другу іноземну.

Виклад основного матеріалу дослідження. Передусім необхідно визначити особливості навчання з використанням методу комунікативних завдань. Згідно з А. Назнеан, навчання мові ґрунтується на ідеї, що метою опанування мови є комунікативна компетенція: здатність точно користуватися мовою – саме так, як необхідно для досягнення цілей комунікації. Бажаним результатом вивчення мови є вміння користуватися нею не так, як це робить носій мови. Учні мають бути здатними, використовуючи весь арсенал доступних їм засобів, зробити так, щоб їх розуміли. Вони повинні ухилитись від непорозуміння у передаванні інформації (внаслідок некоректної вимови, неправильних граматичних структур або лексичних висловів), уникати ситуацій, коли партнер із комунікації може бути ображеним (унаслідок некоректно обраного стилю), та застосовувати засоби розв'язання комунікаційних проблем [2, с. 5]. Навчання методом комунікативних завдань (МКЗ) дає студентові можливість вивчати іноземну мову «усвідомлено». Цей метод навчання може допомогти студентові, створюючи навколо нього таку саму ситуацію, яка існує в реальному світі; і за цієї ситуації усне спілкування має принципове значення для виконання конкретного завдання [4, с. 270]. У центрі уваги перебуває безпосередньо саме завдання, а не граматичні або лексичні вирази. Мета полягає не у вивченні структури, а у виконанні завдання. Проте, щоб успішно впоратися із завданням, студенти повинні правильно використовувати мову й обмінюватися своїми ідеями. Тож, мова стає інструментом комунікації, націленим на те, щоб допомогти студентові успішно впоратися з поставленим завданням. Завдяки цьому відбувається занурення в мовне середовище, і студенти починають спілкуватись іноземною мовою з практичною метою.

Однією з головних цілей при виборі МКЗ є підвищення активності студента: МКЗ націлено на діяльність студен-

та, а не викладача; викладач повинен поставити перед студентом певні завдання, завдяки яким з'явиться можливість спонтанного, індивідуального й оригінального експерименту з іноземною мовою. У результаті виконання кожного такого завдання у студента з'явиться певний особистий досвід використання іноземної мови, і на цьому етапі викладач відіграватиме якнайважливішу роль.

Він повинен допомогти студенту прийти до усвідомлення виконуваної діяльності, що йде за експериментом. Таке усвідомлення або усвідомлене виконання завдання є вирішальним для успіху МКЗ, саме на цьому етапі викладач повинен допомогти студентам зрозуміти відмінності та схожості, допомогти їм «відкоригувати, прояснити і поглибити» свої уявлення про іноземну мову.

Нині існує ціла низка інтерпретацій поняття «завдання». Проте важливо розуміти відмінності між комунікативними завданнями, які студенти повинні виконувати поза межами навчальної аудиторії, й педагогічними завданнями, що складають основу діяльності на зайнятті у процесі навчання. Прикладом декількох комунікативних завдань можуть бути ті види діяльності, що люди здійснюють у своєму звичайному житті (на роботі, відпочинку, у проміжках між ними): купівля пари черевиків, бронювання квитків на літак, заповнення анкети, складання іспиту на водійські права, написання листа, випускання чека, вміння звернутися до перехожого із запитанням, якщо ви заблукали. Основним обґрунтуванням мовного навчання є можливість успішного виконання студентом вищеперелічених дій у реальному світі за допомогою мови, що вивчається.

Д. Нунан розглядає «завдання» як елемент зорієнтованої за змістом роботи, що включає розуміння, оброблення, відтворення і взаємодію мовою, що вивчається [3, с. 110]. Дослідник дає своє визначення й педагогічним завданням: це та робота в навчальній аудиторії, у ході якої студентів включено у процес осмислення, маніпуляції, відтворення або спілкування мовою, що вивчається, при цьому їхню увагу зосереджено на мобілізації всіх граматичних знань для вираження сенсу [3, с. 111].

Д. Нунан відзначає кілька основних характеристик МКЗ:

- 1) акцент на навчання спілкуванню за допомогою комунікації мовою, що вивчається;
- 2) введення автентичних текстів (навчальних матеріалів) у ситуацію навчання;
- 3) забезпечення студентів можливістю зосередитися не лише на мові, але й на самому процесі навчання;
- 4) збільшення особистого досвіду студента як важливого елемента, що сприяє навчанню;
- 5) спроба прив'язати вивчення мови в навчальній аудиторії до активації мови за її межами [3, с. 75].

У нашій роботі дотримуватимемося визначення «завдання» Дж. Вілліс, згідно з яким завдання є цілеспрямованою діяльністю, у ході якої студенти використовують мову, що вивчається, з певним комунікативним завданням, для того, щоб виконати поставлене завдання з метою підготовки студентів до спілкування в реальних ситуаціях [7, с. 89]. Тому дослідниця пропонує обирати теми, що мотивуватимуть студентів, привертатимуть увагу і сприятимуть найефективнішому розвитку мови.

Відповідаючи на запитання про те, яке завдання є власне комунікативним, Дейв і Джейн Вілліс пропонують такі критерії у формі запитань (чим більш упевнено Ви можете дати позитивну відповідь на них, тим більшою мірою завдання є комунікативними):

- а) Чи викликає це завдання зацікавленість у учнів?
- б) Чи фокусується воно перш за все на значенні?
- в) Чи є в ньому кінцева мета?
- г) Чи оцінюється успіх з точки зору виконаного завдання?
- д) Чи є виконання даного завдання пріоритетним?
- е) Чи має дане завдання відношення до реального світу? [6].

А. Назнеан виокремлює три характеристики ефективних комунікативних завдань: комунікативний розрив (кожен учень має важливу інформацію про те, чого інші не мають); сфокусованість завдання (кожна дія має певний результат, такий як вирішення проблеми або малювання карти); обмеження часу (в учнів є задана кількість часу, щоб виконати завдання) [2, с. 3].

Розуміння та застосування даних критеріїв дає змогу виявити завдання, що мають потенціал стати комунікативними завданнями, та підвищити їхню ефективність. У таблиці наведено приклади до та після опрацювання. У першій колонці завдання є педагогічними, спрямованими на тренування форми, тоді як у другій завдання мають власне комунікативний характер. З метою підвищення ефективності завдання може бути застосовано такі методи: складання списків; упорядкування та класифікація; добір; порівняння; вирішення проблемних завдань; розповідь про власний досвід або розповідання історій.

Стосовно структури побудови комунікативного завдання Дж. Вілліс пропонує три базових етапи: попереднє завдання, завдання та аналіз (фокусування на мові). Розглянемо детальніше кожний з цих етапів!

Попереднє завдання. Викладач дає тему, ставить завдання і знайомить студентів із ситуаціями / лексикою / текстами. Викладач може лише зазначити або загострити увагу на корисних фразах і лексиці, але не навчати новим структурам. Корисно дати студентам приклад правильного виконання аналогічного завдання (табл.1). Потім викладач пояснює, у чому полягає саме завдання, та організовує діяльність студентів.

Таблиця 1

Приклад підвищення ефективності педагогічного завдання

Педагогічні завдання	Комунікативні завдання
«Who is your favourite 20th Century icon? Tell your partner about the person» (це завдання закінчує граматичну секцію з was/were)	<p><i>Складання списків.</i> In pairs agree on a list of four or five people who were famous in the 20th century and give at least one reason for including this person.</p> <p><i>Упорядкування та класифікація.</i> In pairs look at the list of famous people. Which people are likely to remain popular and become 20th century icons? Rank them from most popular to least popular, and be prepared to justify your order to another pair.</p> <p><i>Добір.</i> Read the text – each is about a famous person, but the person is not named – and look at the photos. Match each text to a photo. Then talk to your partner, and say how you were able to match them. Prepare to tell the class how you did it.</p> <p><i>Порівняння.</i> Compare your list of 20th century icons with your partner's list. Did you have any people in common? Tell each other why you chose them. How many reasons did you both think of? Finally, combine your five lists but keep it to five people.</p>

Завдання. Студенти виконують завдання в парах або групах, використовуючи необхідну лексику і граматичні структури. Викладач забезпечує підтримку і стежить за правильним виконанням завдань. Студенти готуються представити свої ідеї та роботу іншим студентам. Вони роблять пробну презентацію у своїх групах. У цей час викладач допомагає студентам порадою або відповідає на виниклі питання. Студенти роблять презентацію виконаної роботи. Викладач вирішує, у якій послідовності студенти або ж представники груп студентів виступатимуть, а також дає стислі коментарі за змістом роботи. Студенти зосереджуються на комунікації, нехай навіть на шкоду правильності граматики.

Аналіз (фокусування на мові). Викладач відзначає слова, фрази або граматичні структури, які студенти використали у своїх презентаціях. Виділяються також необхідні для вивчення мовні структури. Студенти виконують додаткові завдання, концентруючись на точності та правильності використання мови [5, с. 38; 6; 7, с. 92].

Висновки. Основні переваги використання методики МКЗ такі: 1) фокус у процесі навчання переходить від викладача до студента; 2) інше розуміння функції мови (як інструмента комунікації, а не як мети навчання); 3) скорочення розриву між абстрактним знанням мови та його реальним вживанням; 4) студенти стають вільними від «лінгвістичного контролю», використовуючи всі доступні знання, не лише практикуючи одну необхідну фразу або лінгвістичний зворот; 5) комунікативний підхід до навчання; 6) використання широкого спектра зав-

дань – читання, аудіювання, рішення проблем, рольові ігри, опитування тощо; 7) зайняття враховують індивідуальні потреби студентів, інтереси та мотивують їх до навчання. Однак необхідно звернути увагу і на можливі перешкоди, пов'язані із застосуванням цього методу, а саме: нерелевантність даної методики для лінгвістичних курсів, націлених на досягнення деяких освітніх цілей, таких як засвоєння визначеної лексики та граматики; необхідність подолання негативного ставлення до методики студентів – прихильників «традиційної», тобто «центрованої на викладачеві» методики навчання; сумніви деяких дослідників стосовно доцільності використання даної методики на рівнях нижче середнього.

Список використаних джерел

1. Naznean, A. Task-based learning in education / A. Naznean. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.upm.ro/facultati_departamente/stiinte_litere/conferinte/situl_integrare_europeana/Lucrari3/engleza/74_ANDREEA%20NAZNEAN2.pdf.
2. Nunan, D. Second Language Teaching and Learning / D. Nunan. – Boston : Heinleand Heinle Publishers, 2002.
3. Van Lier, L. Varieties of conversational experience: Looking for learning opportunities / L. Van Lier, N. Matsuo // Applied Language Learning. – 2005. – №19 (2). – P. 265–287.
4. Willis, J. Criteria for identifying tasks for TBL / J. Willis. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.teachingenglish.org.uk/article/criteria-identifying-tasks-tbl>.
5. Willis, J. Task-Based Instruction in Foreign Language Education: Practices and Programs / J. Willis. – Harlow : Longman, 2004.
6. Willis, J. Six types of task for TBL / J. Willis. – TBL <http://www.teachingenglish.org.uk/article/six-types-task-tbl>.
7. Willis, D. Doing Task-based Teaching OUP / Dave and Jane Willis. – Oxford : University Press, 2007.

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 17.10.2017

Карпетян А. О. Метод коммуникативных заданий как инструмент личностно ориентированного обучения.

А *Обобщён опыт учёных по использованию метода коммуникативных задач для студентов высшей школы, изучающих английский язык как второй иностранный. Проанализированы особенности обучения с использованием метода коммуникативных задач, выделены его цели и преимущества. Были систематизированы критерии и характеристики коммуникативной задачи, определена его структура, а также роль преподавателя при использовании этого метода. Сделан вывод о целесообразности использования данного метода с целью повышения наряду со специальными (профессиональными), ключевых межличностных и системных компетенций студентов.*

Ключевые слова: коммуникативная задача; коммуникативный подход; личный опыт студента; личностно ориентированное обучение; межличностные компетенции.

Karapetyan A. O. Task-based Learning as a Tool of Lerner-centered Approach.

С *The study under consideration analyses scientific experience of applying the method of task-based learning in the process of teaching English as the second language to university students. This method is seen as an effective tool in developing interpersonal competences of students, which is one of the main requirement of modern education aimed at increasing employability of graduates. The essence of the task-based learning has been identified as conscious learning through using the language to perform a communicative task in the situation similar to a real-life one. The article also casts light on the role of a teacher, which is to set the task, whose completion will lead to the spontaneous, personal and original experiment on the part of the student. Consequently, a student is expected to gain experience of using the foreign language. In this stage, a teacher is to raise a student's awareness of the language used in the process of the experiment. The article analyses the definitions of the term 'communicative task' offered by researchers, as well as focuses on the criteria and characteristics which allow distinguishing a communicative task from an average classroom activity. Thus, a communicative task is to generate students' interest, to focus on the meaning, to have an ultimate goal, to be assessed in terms of its completion, to be connected with real-life activities. Communicative tasks are also characterized by the focus on communication, introduction of authentic texts, time constraints. The three main stages in communicative task creation have been studies. These include pre-task, task and language focus. The article also dwells on the benefits and potential risks of applying this method. On the plus side, communicative tasks are effective tools of a learner-centered approach, they make the language function as an instrument, not as a goal, they allow to narrow the gap between the abstract knowledge of the language and its practical application, they promote communicative approach, the acquisition of all four basic skills, and cater for individual needs of students. Nevertheless, potential problems should also be taken into consideration, namely, inappropriateness of this method for students majoring in linguistics, the necessity to deal with the negative attitude of students who adhere to the 'traditional' teacher centered approach to learning, certain doubts connected with the application of this method for levels lower than intermediate.*

Key words: communicative task; interpersonal competences; learner-centered approach; task-based learning; personal experience of a student



ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ КОМП'ЮТЕРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ: УРАХУВАННЯ СТИЛЮ НАВЧАННЯ ОСОБИСТОСТІ

Ⓐ Присвячується дослідженню стилів навчання студентів комп'ютерних спеціальностей українських вищих навчальних закладів. Запропоновані форми та методи навчання, які доцільно використовувати на занятті та які допоможуть підвищити успішність навчання іноземної мови студентів зазначеної спеціальності. Автори підкреслюють, що, не зважаючи на суттєве переважання серед студентів комп'ютерних спеціальностей візуалів та кінестетиків, на занятті необхідно враховувати стилеві особливості всіх студентів. Наголошено, що викладачу необхідно мати й свій власний навчальний стиль.

Ключові слова: аудіал; візуал; кінестетик; комп'ютерна спеціальність; форми та методи навчання; навчальний стиль

Постановка проблеми. Нині в епоху глобалізації та швидкого науково-технічного прогресу зростає необхідність володіння майбутніми фахівцями іноземною мовою, зокрема, для студентів комп'ютерних спеціальностей це є нагальною потребою. Одним зі способів підвищити ефективність навчання іноземної мови за професійним спрямуванням вважаємо впровадження у навчальний процес методів особистісно зорієнтованого навчання, зокрема використання на занятті та при підготовці власних навчально-методичних матеріалів, форм і методів навчання, що наближені до природних можливостей студента, його навчального стилю – способу збору, оброблення, інтерпретації, організації та аналізу інформації, якому надає перевагу конкретна особа.

Мета цієї роботи – дослідити стиль навчання студентів комп'ютерних спеціальностей українських вишів, запропонувати форми і методи навчання студентів із різними стильовими характеристиками.

Як свідчить *аналіз попередніх досліджень і публікацій*, чимало сучасних фахівців обрали за об'єкт свого дослідження стиль навчання особистості [3; 4], зокрема розробляються й уточнюються їх класифікації [1; 2; 6], навчальні стратегії для роботи з кожним із них на занятті [2; 6; 7] тощо. Оскільки було встановлено, що у студентів, які навчаються на різних спеціальностях, стиль навчання не є однаковим [2] і залежить від національних особливостей [5; 8], що може бути пояснено, наприклад, різними методами навчання, яким надають перевагу в дошкільних і шкільних закладах певної країни [6], вважаємо за доцільне дослідити стиль навчання студентів комп'ютерних спеціальностей саме українських вишів.

Вклад основного матеріалу. Сучасні науковці, у фокусі уваги яких перебувають стилі навчання, виділяють їх різну кількість [4; 6]. Через те, що деякі з виокремлених типів вважаємо дещо штучними, та оскільки більшість дослідників визнають існування трьох стилів навчання, виділених Н. Д. Флемінгом (візуальний, аудіальний,

кінестичний) [3], візьмемо за основу саме їх.

Серед розроблених фахівцями [1–7] форм і методів навчання студентів із певними стильовими характеристиками на занятті з іноземної мови за професійним спрямуванням зі студентами комп'ютерних спеціальностей, серед яких переважають візуали та кінестетики, треба використовувати такі:

1. *Студентам-візуалам* необхідно бачити (на екрані монітора, на дошці, у підручнику, у вигляді роздаткового матеріалу тощо) те, що вони вчать у вигляді тексту, зображення: рисунку, схеми, діаграми тощо. І відповідно, вони мають труднощі з інструкціями та поясненнями, наданими лише в усній формі. Тому студентам-візуалам необхідно порадити записувати інформацію, яку треба запам'ятати, оскільки деякі з них взагалі не можуть запам'ятати інформацію, яку не запишуть.

При роботі з розвитку навичок аудіювання з такими студентами треба забезпечити необхідні візуальні опори, наприклад, субтитри. Оскільки студенти-візуали можуть мати проблеми з вимовою звуків іноземної мови, інтонуванням, треба забезпечити проведення окремої роботи з їхнім розвитком.

Таким студентам варто рекомендувати виписувати ключові слова, малювати схеми, які впорядковуватимуть необхідну інформацію, виготовляти та використовувати флеш-картки для засвоєння лексики, асоціативні картки, охайно вести записи, використовувати символи, виділяти певним чином те, що їм необхідно вивчити.

Фахівці радять саджати студентів-візуалів за перші парті, щоб їм було легше зосередитися на тому, що говорить викладач, бачити його міміку та жести.

Студентам-візуалам треба дозволити використовувати персональні комп'ютери, щоб вони могли організувати інформацію (створити схему, таблицю тощо), смартфони, давати завдання підготувати презентацію в Microsoft power-point.

У навчальному процесі доречно використовувати інтерактивну дошку, шукати та за потреби

розробляти графіки, схеми, діаграми, що демонструють лексичний / граматичний матеріал, засвоєння якого передбачено програмою навчальної дисципліни; при поясненні нового матеріалу використовувати слова, які викликають зорові асоціації. В аудиторії необхідно забезпечити наявність й інших візуальних опор: розвісити на стінах аудиторії матеріали, що допоможуть засвоїти необхідну інформацію.

У навчанні суттєво також може допомогти застосування відеофільмів, інструкцій у письмовому вигляді. Студентам-візуалам подобається шукати інформацію в глобальній мережі Інтернет, розгадувати пазли, кросворди, працювати з книжками, з ілюстраціями, виконувати письмові вправи, зокрема писати твори, давати короткі відповіді на питання у письмовому вигляді. Перед тим, як самостійно почати виконувати завдання вони цікавляться тим, як його виконують інші. Студентам-візуалам варто давати час обдумати отриману інформацію в тихій спокійній обстановці, вони люблять працювати самостійно, наприклад, читаючи підручник.

Натомість студенти-візуали не люблять повторювати слова за викладачем, виконувати складні усні інструкції та слухати тривалі аудіозаписи, котрі не супроводжуються відео. Цей тип студентів не має проблем з правописом, їм простіше навчитися читати, писати; вони легко засвоюють граматику іноземної мови, але з говорінням зазвичай мають певні проблеми.

2. *Студентам-аудіалам* треба чути те, що необхідно засвоїти. Вони мають читати вголос, щоб почути інформацію, яку треба запам'ятати. Їм треба пояснювати усно. Інформації, наведеної в підручнику, таким студентам замало. Наприклад, студентам-аудіалам необхідно коментувати вголос завдання, які були роздані у вигляді роздаткових матеріалів через те, що інформація у письмовому вигляді не має для них великого значення, поки вони не почують її.

Із цієї ж причини їм необхідно саджати за ті парти, де вони краще чутимуть викладача. Їм рекомендується працювати в тихому, спокійному місці. Доцільно дозволити студентам-аудіалам записувати на наявний у них пристрій (диктофон) пояснення викладача для подальшого прослуховування. Під час подання нового матеріалу варто використовувати слова, які у даного типу студентів викликають звукові асоціації, та риму, що покращить рівень запам'ятовування необхідної інформації. При проведенні тестування питання тесту студентам-аудіалам теж можна зачитувати вголос. Їх варто об'єднувати в пари, щоб вони навчали / пояснювали один одному нову інформацію з метою її кращого засвоєння. Вони беруть активну участь у дискусіях і дебатах, люблять лекційні заняття, охоче слухають аудіозаписи, зокрема аудіокниги, повторюють уголос за викладачем. Доречним на занятті буде використання програмного забезпечення, що відтворює текст уголос, написання диктантів, розповіді цікавих історій.

Крім того, вважають, що прослуховування радіо, музики, перегляд відеофільмів і телепередач принесуть їм більше користі, ніж студентам з іншими стилями навчання.

Студенти-аудіали не соромляться говорити в аудиторії, залюбки виконують завдання в усній формі, не можуть довго мовчати, беруть активну участь у занятті, задаючи та відповідаючи на питання викладача, часто повторюють і перефразують почуте. Студенти-аудіали добре засвоюють іноземну мову, легко розвивають навички говоріння, швидко запам'ятовують нову лексику, навіть можуть вивчати мову просто слухаючи, як нею розмовляють інші. Однак таким студентам необхідно приділяти більше часу на читання, оскільки вони взагалі не люблять читати і виконувати письмові завдання.

3. *Студенти-кінестетики* навчаються у процесі фізичної діяльності, тобто їм треба щось робити, щоб щось вивчити, бо вони пам'ятають те, що робили, а не те, що бачили або чули. Таким студентам подобається змінювати своє місцеположення, відчувати предмети на дотик, малювати те, що вивчають. Чим більш активний студент-кінестетик під час навчання, тим більше матеріалу він засвоїть.

Але такі студенти часто гіперактивні, можуть часто перескакувати з місця на місце, машинально креслити або малювати щось. Якщо вони почали втрачати увагу, можна запропонувати їм роздати або зібрати роботи інших студентів групи, написати щось на дошці або за потреби переставити парти та стільці з метою перегрупування студентів. Щоб студенти-кінестетики не втрачали увагу, викладачеві треба часто змінювати види діяльності, режими роботи тощо.

У сучасних навчальних закладах потреби студентів-кінестетиків ураховують недостатньо, більше уваги приділяється студентам-аудіалам та візуалам. Наприклад, студентам-кінестетикам необхідно брати активну участь у навчанні та часто робити перерви. Їх варто періодично перегруповувати, давати завдання, які необхідно презентувати стоячи, наприклад, проголосити промову перед аудиторією з використанням опорних схем. Окрім того, їм можна запропонувати спробувати себе у ролі викладача на невеликий проміжок часу тощо. У цілому, студентам-кінестетикам необхідно частіше давати завдання, які вимагатимуть здійснення фізичної діяльності (рухів). Вони зможуть краще сфокусуватися, якщо сидітимуть за першими партами, робитимуть записи, замальовуватимуть, при виконанні вправ використовуватимуть комп'ютер (приміром, текстовий редактор, графічну програму тощо), самостійно виготовлятимуть флеш-карти для закріплення лексики.

Студенти-кінестетики люблять брати участь у рольових іграх, дискусіях, проектах, у випадку застосування яких процес навчання буде активним і дасть їм змогу покращити навички критичного мислення (це стосується насамперед тих завдань, якими передбачається, наприклад, проа-

налізувати щось, оцінити, розробити тощо). Вони охоче працюють у групах, навіть за межами аудиторії, відвідують музеї та виставки.

На заняттях зі студентами-кінестетиками легко включити компоненти, що підходять студентам з іншими стильовими характеристиками, а студентів-візуалів та аудіалів, напевне, зацікавлять інтерактивні заняття й види діяльності, у котрих вони братимуть активну участь. Проте студенти-кінестетики швидко втомлюються на лекціях, під час виконання великих письмових завдань, тестів, довго читають, не люблять довгі тести, есе.

Однак зауважимо, що стилі навчання є нестабільними, індивідууми можуть проявляти риси представників кількох стилів навчання одночасно, при цьому вони надають перевагу одному з них. Стилів навчання особистості можуть змінюватися у процесі навчання, можуть залежати від навчальної дисципліни, яка вивчається.

Викладач має чітко усвідомлювати і свої стильові характеристики з метою запобігти можливому ігноруванню потреб студентів із відмінним навчальним стилем. Якщо викладач зосереджує свою увагу лише на тих видах діяльності, що підходять студентам із одними стильовими характеристиками, решта студентів досягне помітно гірших результатів навчання. Використання мультимедійних засобів може допомогти представити інформацію багатьма способами: у вигляді тексту, відео, аудіо, зображень, анімацій. Тому використання технічних засобів навчання у навчальному процесі, зокрема персональних комп'ютерів, – відмінний спосіб урахувати особливості різних стилів навчальної діяльності.

Окрім того, необхідно давати студентам можливість час від часу виходити зі своєї зони ком-

форту, розвивати й інші свої вміння та навички. Наприклад, студентам-візуалам треба періодично давати завдання на аудіювання без використання візуальних опор. З іншого боку, неможливо все вивчити, а особливо мову, у випадку використання форм і методів, які рекомендуються лише одному навчальному стилю студентів, наприклад, візуальному.

Висновки. Незважаючи на те, що серед студентів комп'ютерних спеціальностей українських вищих навчальних закладів переважають студенти-візуали та студенти-кінестетики, у навчальному процесі варто використовувати форми та методи навчання, що рекомендуються для студентів із різними стилями навчання, серед яких чільне місце посідає використання комп'ютерних технологій, що дозволить зробити навчання активним і суттєво підвищить мотивацію студентів зазначених спеціальностей. Крім того, викладач повинен знати також особливості свого стилю навчання.

Список використаних джерел

1. Allen, K. Understanding Learning Styles: Making a Difference for Diverse Learners / K. Allen, J. Sheve, V. Nieter. – Shell Education, 2010. – 176 p.
2. Dunn, R. S. Practical Approaches to Using Learning Styles in Higher Education / Rita Stafford Dunn, Shirley A. Griggs. – Greenwood Publishing Group, 2000. – 269 p.
3. Fleming, N. D. Not another inventory, rather a catalyst for reflection / N. D. Fleming, C. Mills // To Improve the Academy. – 1992. – Vol. 11(1). – P. 137–144.
4. Haggart, W. Discipline and Learning Styles: An Educator's Guide / William Haggart. – Worthy Shorts Inc, 2011. – 96 p.
5. Kharb, P. The Learning Styles and the Preferred Teaching – Learning Strategies of First Year Medical Students / Poonam Kharb, Prajna Paramita Samanta, Manisha Jindal, Vishram Singh // J Clin Diagn Res. – 2013. – June; 7(6). – P. 1089–1092.
6. Lifelong learning [Electronic resource]. – <https://www.thoughtco.com>. – Зарядков з екрану.
7. Schmeck, R. R. Learning Strategies and Learning Styles / Schmeck R. R. – New York: Plenum Press, 2013. – 352 p.
8. Zualkernan, I. A. Learning Styles of Computer Programming Students: A Middle Eastern and American Comparison / Imran A. Zualkernan; James Allert; Ghassan Z. Qadah // IEEE Transactions on Education. – 2006. – Volume : 49, Issue: 4, Nov. – P. 443–450.

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 19.10.2017

Балацька Е. Л., Дмитренко Е. В., Бабаш Л. В. Повышение эффективности обучения студентов компьютерных специальностей иностранному языку профессионального направления: учитывание стиля обучения личности.

А *Посвящается исследованию стилей обучения студентов компьютерных специальностей украинских высших учебных заведений. Предложены формы и методы обучения, которые необходимо использовать на занятии и которые помогут повысить успешность обучения иностранному языку студентов указанной специальности. Авторы подчеркивают, что, несмотря на существенное преобладание среди студентов компьютерных специальностей визуалов и кинестетиков, на занятии необходимо учитывать стилевые особенности всех студентов. Подчеркнуто, что преподавателю необходимо иметь свой собственный обучающий стиль.*

Ключевые слова: аудіал; візуал; кінестетик; комп'ютерна спеціальність; форми і методи навчання; навчаючий стиль

B *Balatska O. L., Dmytrenko O. V., Babash L. V. Increasing the efficiency of teaching foreign languages for specific purposes to computer students: considering learning style.*

The article is devoted to studying learning styles of computer students of Ukrainian higher educational institutions. The article enumerates forms and methods of teaching that should be used at the lesson and will help to increase the success of teaching foreign language for specific purposes to computer students. The authors emphasize that despite the fact that computer visual and kinesthetic students outnumber considerably, when teaching, it is necessary to take into account all students' learning styles. It is emphasized that teachers need to have their own teaching styles.

Key words: auditory; visual; kinesthetic; computer students; forms and methods of teaching; learning style

Імідж-вимоги до структури та оформлення наукових статей

1. Наукова стаття повинна обов'язково містити такі елементи:

Актуальність проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими практичними завданнями (5–10 рядків).

Аналіз попередніх досліджень і публікацій, на які спирається автор, виділення невирішених частин загальної проблеми, яким присвячується ця стаття (1/3 с.).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття (2–3 рядки).

Мета статті впливає з постановки загальної проблеми й огляду раніше виконаних досліджень, тобто дана стаття має на меті ліквідувати «білі плями» у загальній проблемі (обсяг – 5 рядків).

Викладення основного матеріалу (5–6 с.) з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.

Результати дослідження.

Висновки з даного дослідження.

Перспективи подальших розвідок.

Список використаних джерел (за абеткою) подається згідно з вимогами ВАК (бюлетень ВАК України, № 3, 2008 р.).

2. Вимоги та розташування структурних елементів статті:

УДК (у першому рядку ліворуч)

Прізвище, ініціали автора (співавторів) посередині

Назва статті – Times, 14, великими літерами

ПП автора, назва статті, анотації (5 рядків) укр., рос. та англ. мов.

Ключові слова (до 10) укр., рос. та англ. мов. подаються через «;», у кінці крапка не ставиться.

Матеріали, що не оформлені відповідно до вимог постанови Президії ВАК України від 03.03.2008 р. № 147, не відредаговані розглядатися не будуть.

3. Технічні вимоги до оформлення тексту:

• Статтю до редколегії подають мовою оригіналу (укр., англ., польськ. або рос.) + відомості про автора на e-mail: bilyk@poippo.pl.ua

• **Обсяг статті:** від 10 до 30 сторінок.

• Усі поля 20 мм; шрифт Times New Roman, кегель 14, інтерв. – 1,5; абзацн. відступ – 125 мм.

• Рисунки й таблиці, оформлені згідно з ДСТУ, обов'язково повинні мати нумерацію та назву.

• Посилання на джерела в тексті подаються за зразком [5, с. 55], на кілька джерел одночасно [1; 3]. Усі посилання подають у тексті за абеткою.

• У тексті необхідно використовувати лапки лише такого зразку: « », тире – це коротке тире: «–».

• Не потрібно ставити зайві пробіли, особливо перед квадратними чи круглими дужками, а також

у них (використовувати функцію «Недруковані знаки»).

4. Увага! *Обов'язкова вимога до статей – якість, високий рівень англійської мови.*

До ІСП приймаються матеріали (про навчальний заклад, окремих педагогів...) до рубрики «Журнал у журналі» (кольорова вставка).

5. До статті додають:

• **Відомості про автора (авторів):** адреса з поштовим індексом, моб. тел., e-mail.

• **Скан-копію чеку про оплату.**

Увага!

Сплачувати кошти необхідно тільки після рекомендації статті до друку.

Якщо на Ваш лист не надійшла відповідь, обов'язково його продублюйте та зателефонуйте.

6. Інформація про оплату

Друкування наукових статей у журнали здійснюється за рахунок авторів. Вартість 1 сторінки формату А4 (коректорського варіанту) – 30 грн.

Можна перерахувати кошти:

ПОІППО ім. М. В. Остроградського
Р/р 31558201141189 в ГУДКСУ
в Полтавській обл.,
м. Полтава, МФО 831019,
код ЄДРПОУ: 22518134

Призначення платежу: благодійний внесок на розвиток журналу ІСП. *Прізвище, ініціали*

7. Статті, надіслані студентами, необхідно супроводжувати рецензією наукового керівника або витягом із протоколу засідання кафедри (відділу) про рекомендацію матеріалу до друку. Рецензію або витяг з протоколу подають у сканованому вигляді електронною поштою.

8. Відповідальність за зміст, відсутність плагіату, точність наведених фактів, цитат, цифр і прізвищ несуть автори матеріалів. Редакція залишає за собою право на незначне редагування і скорочення, а також коригування (зі збереженням головних висновків та стилю автора).

9. Редколегія журналу може не поділяти даних переконань авторів

Тільки після рекомендації статті до друку, можна ЗАРЕЄСТРУВАТИСЯ на веб-сайті: isp.poippo.pl.ua

Контакти:

Білик Надія Іванівна – головний редактор ІСП
М. тел.: (066) 033 1422. **E-mail:** bilyk@poippo.pl.ua
Канівець Зоя Миколаївна – відповідальний секретар ІСП. **М. тел.:** (099) 538 3098



Відомості про авторів

- 1. Бабко Тетяна Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри менеджменту освіти та психології КЗ «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» ЗОР
- 2. Бабаш Лариса Володимирівна**, викладач німецької мови кафедри іноземної філології та перекладу Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка
- 3. Балацька Олена Леонідівна**, кандидат філологічних наук, доцент, викладач англійської мови кафедри іноземної філології та перекладу Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка
- 4. Беляєва Олена Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов з латинською мовою та медичною термінологією, ВДНЗ України «Українська медична стоматологічна академія»
- 5. Білик Надія Іванівна**, доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогічної майстерності Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського
- 6. Винничук Рената Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри культурології та методики викладання культурологічних дисциплін Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка
- 7. Галич Ольга Геннадіївна**, спеціаліст вищої категорії, учитель математики Харківської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 167 Харківської міської ради Харківської області
- 8. Гельжинська Тетяна Ярославівна**, аспірантка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, викладач економічного відділення Техніко-економічного коледжу Національного університету «Львівська політехніка»
- 9. Дмитренко Олена Володимирівна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземної філології та перекладу, викладач німецької мови Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка
- 10. Карапетян Аліна Овіківна**, кандидат наук із державного управління, старший викладач кафедри англійської мови Національного університету «Києво-Могилянська академія»
- 11. Кравченко Ганна Юріївна**, доктор педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та іноземної філології Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця
- 12. Курінна Алла Феліксівна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри філософії та суспільно-гуманітарних дисциплін; проректор з науково-методичної освіти КЗ «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» ЗОР
- 13. Ніколенко Лідія Тимофіївна**, доцент кафедри філософії і освіти дорослих Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України
- 14. Присяжнюк Юлія Сергіївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри андрагогіки КЗ «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» ЗОР
- 15. Приходько Валентин Миколайович**, доктор педагогічних наук, завідувач кафедри андрагогіки КЗ «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» ЗОР
- 16. Приходько Микола Іллч**, доктор педагогічних наук, професор кафедри соціальної педагогіки ВНЗ «Запорізький національний університет»
- 17. Свєртнев Олександр Анатолійович**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії й методики фізичного виховання, адаптивної та масової фізичної культури Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка
- 18. Чернігівська Яна Григорівна**, магістрант кафедри педагогіки та іноземної філології Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця, директор Харківського НВК №112 Харківської міської ради Харківської області
- 19. Ястребова Валентина Яківна**, кандидат педагогічних наук, професор, професор кафедри менеджменту освіти та психології КЗ «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» ЗОР, заслужений працівник освіти України