

ЗМІСТ

Держава і освіта

<i>Круглий стіл АПН і АМН: „Здоров'я дітей в небезпеці”</i>	
<i>Василь Кремень. Захист права дітей на якісну освіту.....</i>	4
<i>Андрій Сердюк. Проблеми із збереження здоров'я дітей і шляхи вирішення в умовах школи.....</i>	7
<i>Надія Полька. Здоровий спосіб проведення дозволя дітей – основа для збереження фізичного та психічного здоров'я підростаючого покоління.....</i>	12
<i>Аліна Платонова. Проблема безпечного для здоров'я школярів оформлення навчальних видань.....</i>	15
<i>Наказ МОН України від 10.05.06 № 1/9 – 319. Про зміни до листа МОН № 1/9 – 128 від 02.03.06 „Про порядок закінчення навчального року та проведення державної підсумкової атестації у ЗНЗ в 2005/2006 навчальному році”.....</i>	18

Педагогіка школи

<i>Здоров'єзберігаюча функція освіти</i>	
<i>Вікторія Ликова. Психотерапевтичний підхід як один із шляхів підвищення якості освіти.....</i>	20
<i>Володимир Чернобровкін. Вплив напружених педагогічних ситуацій на психічну активність вчителя.....</i>	30
<i>Презентуємо новий вид інформаційних статей у нашому журналі – комікси!</i>	
<i>Євген Даниленко. Характеристика коміксу як засобу формування здорового способу життя.....</i>	37
<i>Юрій Шукевич. Виховання по-директорськи: власним прикладом і не тільки.....</i>	40
<i>Де і як готують тих вчителів, на яких давно чекає школа</i>	
<i>Кафедри педагогічної майстерності – 25 років: історія та сьогодення</i>	
<i>Марина Гриньова. Про першу в Україні кафедру педагогічної майстерності.....</i>	42
<i>Кафедра – центр макаренкознавства.....</i>	45
<i>Науково-методичний семінар завідувачів кафедр педагогічної майстерності ВНЗ України.....</i>	46
<i>Майстер-клас Ніни Тарасевич.....</i>	48
<i>„Вони із мене кепкували...” – Інтерв'ю з академіком Іваном Язюном, ініціатором створення кафедр педагогічної майстерності в закладах вищої педагогічної освіти.....</i>	49
<i>З чого все починалося. Про хід експерименту з підготовки вчителів у Полтавському педінституті.....</i>	52
<i>Людмила Штома. Педагогічна майстерність. Творчий доробок Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України.....</i>	59
<i>Ольга Виговська. Педагогічна майстерність і педагогічна творчість: дослідження педагогічних засад ефективної діяльності вчителя.....</i>	61

ДИРЕКТОР ШКОЛИ ЛІЦЕЮ ГІМНАЗІЇ

НАУКОВО-ПРАКТИЧНИЙ ЖУРНАЛ ДЛЯ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

Свідectво про державну реєстрацію
Серія КВ № 3826 від 9 березня 2004 р.

ФАХОВЕ ВИДАННЯ З ПЕДАГОГІЧНИХ
ТА ПСИХОЛОГІЧНИХ НАУК

Постанова Президії

ВАК

У К Р А І Н И

№ 5 – 05/4 від 11 квітня 2001 року



Головний та науковий редактор

Ольга ВИГОВСЬКА

Літературна редакція та коректура:

Олег БАКУН

Валерій ФЕДОРЕНКО

Художній та відповідальний редактор

Олексій ВИГОВСЬКИЙ

Верстка

Владислав ЗАХАРЕНКО

Відповідальний редактор

Тетяна ГОДЕЦЬКА

Фотокореспондент

Наталія БОЙКО

ЗАСНОВНИКИ

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ
І НАУКИ УКРАЇНИ
АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ
НАУК УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ім. М.П. ДРАГОМАНОВА
ВИДАВНИЦТВО
“ПЕДАГОГІЧНА ПРЕСА”
ЦЕНТР СПРИЯННЯ
СУСПІЛЬНОМУ РОЗВИТКУ
ім. МИКОЛИ ПИРОГОВА

Передплатні індекси:

22953

23974

Редакційна рада

Голова **Василь КРЕМЕНЬ**

Віктор **АНДРУЩЕНКО**
Ірина **БАРМАТОВА**
Іван **БЕХ**
Оксана **БЕЛКІНА**
Надія **БІБІК**
Володимир **БОНДАР**
Тетяна **БОРЗЕНКОВА**
Маріана **БОСЕНКО**
Людмила **ВАЩЕНКО**
Ольга **ВИГОВСЬКА**
Борис **ГАДЗЕЦЬКИЙ**
Микола **ГУЗИК**
Ірина **ГОРЕЦЬКА**
Лідія **ДАНИЛЕНКО**
Петро **ДМИТРЕНКО**
Лілія **ДОНСЬКА**
Олександра **ДУБОГАЙ**
Олександр **ДУСАВИЦЬКИЙ**
Ольга **ЗАЙЧЕНКО**
Валентин **ЗАЙЧУК**
Іван **ЗЯЗЮН**
Олександр **ЛЯШЕНКО**
Людмила **КАЛІНІНА**
Юрій **КУЗНЕЦОВ**
Василь **МАДЗІГОН**
Сергій **МАКСИМЕНКО**
Юрій **МАЛЬОВАННИЙ**
Валентин **МОЛЯКО**
Григорій **НАУМЕНКО**
Віктор **ОГНЕВ'ЮК**
Віктор **ОЛІЙНИК**
Іван **ОСАДЧИЙ**
Надія **ОСТРОВЕРХОВА**
Людмила **ПАРАЩЕНКО**
Павло **ПОЛЯНСЬКИЙ**
Валентин **РОМАНЕНКО**
Світлана **РУДАКІВСЬКА**
Олександр **САВЧЕНКО**
Володимир **СКИБА**
Анатолій **СОЛОГУБ**
Юрій **ТРОФІМОВ**
Геннадій **ФЕДОРОВ**
Георгій **ФІЛІПЧУК**
Василина **ХАЙРУЛІНА**
Наталія **ЧЕПЕЛЄВА**
Олена **ЧИНОК**
Микола **ШКІЛЬ**

Управління школою

<i>Іван Осадчий. Про рейтинг навчальних закладів як інструмент управління розвитком.....</i>	72
<i>Тетяна Рогова. Особливості управління педагогічним колективом школи в умовах гуманізації освіти.....</i>	78
<i>Олена Остапчук. Педагогічна синергетика: найкоротший шлях до особистості. У питаннях, відповідях і діалогах.....</i>	85
<i>Надія Острроверхова. Синергетичний підхід до аналізу якості уроку</i>	90
<i>Нелля Погрібна. Принципи інноваційної управлінської діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу.....</i>	96
<i>Людмила Токарук. Тенденції та закономірності управління загальноосвітніми інтернатними закладами</i>	101
<i>Борис Наумов. Поліцентр як джерело розвитку школи ...</i>	106

Наша обкладинка

Друга – Стрижневі теми цього номера: здоров'я дітей і педагогічна майстерність.

Третя – „Педагогічна майстерність” у висловах керівників.

Вітання колегам-полтавцям

Четверта – Кафедри педагогічної майстерності Полтавського державного університету ім. В.Г. Короленка – 25 років.

*Журнал рекомендовано до друку Вченою радою
Національного педагогічного університету
ім. М.П. Драгоманова*

(протокол № 10 від 30.03.2006 р.)

УМОВИ ПУБЛІКАЦІЇ В ЖУРНАЛІ “ДИРЕКТОР ШКОЛИ, ЛІЦЕЮ, ГІМНАЗІЇ”

1. Статті мають бути написані спеціально для часопису “Директор школи, ліцею, гімназії” (ніде раніше не друковані і не надіслані до інших видань). Наукові статті повинні відповідати вимогам ВАКу до наукових праць.

2. Редакція лишає за собою право скорочувати, редагувати статті, а також вносити зміни в назву.

3. За достовірність фактів, дат, назв і точність цитування несуть відповідальність автори.

4. Статті приймаються у вигляді файлів текстового редактора MS Word for Windows електронною поштою або на дискетах 3,5”.

Електронна пошта редакції: director@oldbank.com
Адреси редакції: 01033, м. Київ, а/с 116; 03037, м. Київ, вул. Освіти, 6, кімната 12.

5. Дискети, рукописи, малюнки, фотографії та інші матеріали, надіслані до редакції, не повертаються.

6. Стаття має бути підписана всіма авторами і супроводжуватися авторською довідкою (вказати повне ім'я, по батькові та посаду), стислою анотацією.

Повний або частковий передрук матеріалів журналу “Директор школи, ліцею, гімназії” можливий лише за письмової згоди редакції.

Підписано до друку 25.04.2006 р. Формат 70x100 1/16.

Папір офсетний. 7,5 умов. друк. арк. Наклад 1500

Віддруковано на ЗАТ “Книга”. Зам. 6-54.

Свідоцтво ДК №2325 від 25.10.2005 р.

Центр ССР ім. Миколи Пирогова

03037, м. Київ, вул. Освіти, 6

Свідоцтво: ДК №1709 від 9.03.2004 р.



ДЕРЖАВА

І ОСВІТА

17 тем наукових досліджень виконуються вченими АПН за завданнями державних програм „Діти України”, „Репродуктивне здоров’я”, „Профілактика злочинності”, „Здоров’я нації” С. 4

Вчені думають, як зберегти здоров’я дітей С. 6

Кількість хронічно хворих дітей збільшується за роки навчання в школі в 2,5 рази С. 7

*Раніше в неперспективних селах будувалися школи, медичні заклади, житлові будинки. Люди поверталися в села з міст.
Іван Зязюн С. 49*





ЗАХИСТ ПРАВА ДІТЕЙ НА ЯКІСНУ ОСВІТУ

В актовому залі Президії АПН України наприкінці грудня 2005 року й у березні цього року відбулися круглі столи "Захист права дітей на якісну освіту — пріоритет діяльності АПН" та „Здоров'я дітей в небезпеці”, організатором яких виступила Академія педагогічних наук України. У круглих столах взяли участь члени Президії АПН, керівники наукових установ АПН України, представники Асоціації директорів шкіл м. Києва, журналісти ТБ, радіо, громадсько-політичних і педагогічних видань. У березневному — взяли участь керівники та науковці Інституту гігієни і медичної екології АМН України ім. О.М. Марзєєва.

У центрі уваги учасників круглих столів — здоров'я дітей та шляхи його збереження в умовах модернізації шкільної освіти. Знайомимо Вас, шановний читачу, з ключовими позиціями доповідей учених АПН і АМН.



Василь КРЕМЕНЬ

Президент Академії педагогічних наук України, академік НАН і АПН України

робку актуальних проблем навчання й виховання в українській школі. 17 тем наукових досліджень виконуються за завданнями державних програм „Діти України”, „Репродуктивне здоров'я”, „Профілактика злочинності”, „Здоров'я нації”.

За результатами наукових досліджень ученими Акаде-

Учених наукових установ АПН досліджують 112 комплексних тем, понад 90 відсотків з яких спрямовано на роз-

робку актуальних проблем навчання й виховання в українській школі. 17 тем наукових досліджень виконуються за завданнями державних програм „Діти України”, „Репродуктивне здоров'я”, „Профілактика злочинності”, „Здоров'я нації”.

мії щорічно видається майже 2,5 тисячі праць, з яких понад 200 — підручники і навчальні посібники, 230 — методичні посібники і рекомендації, 100 — навчальні програми й концепції, 20 — словники й довідники.

Завершено формування й експериментальну апробацію змісту освіти (розроблено Державний стандарт, навчальні плани і програми), дидактичної (комплекти підручників, навчальних посібників і матеріалів) і методичної складової в початковій школі (методичні посібники і рекомендації, в яких представлено методичний супровід навчання кожного предмета в початковій школі, критерії оцінювання навчальних досягнень учнів та рекомендації щодо їх використання в навчальному про-

* Статтю підготовлено на основі виступів В.Г. Кременя на грудневому круглому столі АПН та березневому спільному круглому столі АПН і АМН

цесі), тобто здійснено навчально-методичне забезпечення переходу початкової школи на новий зміст і структуру.

Обґрунтовано зміст освіти для основної і старшої загальноосвітньої школи (розроблено Державний стандарт, навчальні плани і програми, створюються підручники й навчальні посібники з усіх базових предметів). Підготовлено нормативну базу щодо переходу спеціальної початкової освіти дітей з порушеннями психофізичного розвитку на новий зміст (розроблено Державний стандарт, навчальні плани і програми, готуються підручники і посібники для різних категорій дітей з особливими потребами). Концептуально обґрунтовано основні засади розвитку професійно-технічної освіти і зміст підготовки робітничих кадрів (розроблено Державну програму розвитку профтехосвіти, створюються стандарти змісту для різних професій). Визначено організаційно-педагогічні умови підвищення якості підготовки фахівців з вищою освітою у зв'язку з приєднанням України до Болонського процесу (підготовлено галузеві стандарти вищої освіти з багатьох спеціальностей, розроблено концепцію педагогічної освіти, створено навчально-методичне забезпечення підготовки фахівців з вищою освітою). Розроблено нормативно-правове забезпечення функціонування в системі освіти психологічної служби тощо.

Учені АПН України мають вагомий доробок у розв'язанні проблем розвитку особистості в соціоприродному і культурному просторі, її соціалізації в сучасному суспільстві, громадянського виховання. Підготовлено Національну програму виховання дітей та учнівської молоді в Україні. Вперше в Україні створено Програму розвитку і виховання дитини раннього віку „Зернятко” та методичне забезпечення до неї, що розкриває формування дитини перших трьох років життя в умовах сімейного і суспільного виховання через визнання

цінності особистості дитини. Завершено розробку Експериментальної базової програми розвитку дитини дошкільного віку, побудованої на основі врахування вікових особливостей розвитку. Створено низку психологічних тренінгів, методичних розробок і рекомендацій щодо запобігання деструктивним впливам на особистість, гармонізації особистісного розвитку молоді на засадах гуманістичної парадигми тощо.

Учені академії беруть активну участь у державотворчих процесах, нормативно-правовому забезпеченні функціонування системи освіти. Науковці АПН постійно залучаються до розробки та експертизи законодавства про освіту і науку, різних правових актів. Так, у 2005 році до Верховної Ради України було надіслано пропозиції до 15 законопроектів і матеріали до 5 парламентських слухань. Учені Академії беруть участь у засіданнях круглих столів, які організовують Комітети ВР, у днях Уряду в Парламенті, присвячених проблемам освіти і науки, засіданнях профільних комітетів тощо.

Турбота держави про дітей і молодь, їх здоров'я, освіту, добробут підтверджена низкою Указів Президента України і Постановами Кабінету Міністрів України, статтями законів України „Про освіту”, „Про загальну середню освіту”, „Про охорону дитинства” і реалізацією стратегічно важливих програм „Діти України”, „Репродуктивне здоров'я” тощо.

Збереження здоров'я школярів на етапі модернізації загальноосвітньої школи є тією проблемою, яка постійно перебуває в центрі уваги медиків і педагогів та психологів. Чимало проблем, пов'язаних із охороною здоров'я дитячого населення, збереженням здоров'я майбутніх матерів, потрібно розв'язувати комплексно, поглиблюючи спільні наукові дослідження. Це насамперед стосується зміцнення здоров'я дітей шкільного віку, створення оптимальних режимів їхньої фізичної та психо-

Ретельні дослідження стану здоров'я дітей показали, що за період навчання у школі здоров'я дітей значно погіршується. Як наслідок, тільки 6-10% випускників шкіл визнано здоровими.

Разом з цим 81% обстежених шкіл не мають необхідних медичних приміщень, 75% міських і 98% сільських шкіл не забезпечено шкільними лікарями.

Таким чином, належне медичне обслуговування майже 6 млн. дітей, практично не забезпечено.

логічної адаптації до підвищених вимог навчального навантаження, вдосконалення й розробки нових методів профілактики й лікування хвороб.

Протягом останніх років в Академії педагогічних наук України здійснено низку наукових досліджень щодо психологічного супроводу процесів модернізації 12-річної загальноосвітньої школи. У розроблених науковцями АПН і затверджених державних стандартах на нових засадах визначено зміст і обсяг 12-річної освіти, виділено основне базове ядро кожної освітньої галузі, посилено практичну спрямованість навчання. Визначення обов'язкового мінімуму навчального матеріалу й вимог до його засвоєння розширило можливості вибору профілю навчання в старшій школі.

Проведені останнім часом ретельні дослідження стану здоров'я дітей і фактичного рівня організації медичного забезпечення загальноосвітніх закладів показали, що за період навчання у школі здоров'я дітей значно погіршується. Хронічні захворювання мають 37-45% дітей, морфофункціональні порушення різного характеру – близько 50-53%. Як наслідок, тільки 6-10% випускників шкіл визнано здоровими. Разом з цим 81% обстежених шкіл не мали необхідних медичних приміщень, 75% міських і 98% сільських шкіл не забезпечено шкільними лікарями. Таким чином, належне медичне обслуговування майже 6 млн. дітей, які щоден-

но перебувають у школах 6-8 годин, зазнаючи високих психоемоційних навчальних навантажень, практично не забезпечено.

Після закінчення першого циклу 4-річної початкової школи у складі 12-річної загальноосвітньої виявлено **проблеми педагогічного характеру:**

- недостатньо вивчається стан шкільної зрілості дітей, що мають здійснювати педагоги з психологами при вступі дитини до школи;
- потрібно вивчити питання про створення класів корекції, поліпшити ситуацію з індивідуального навчання;
- вкрай незадовільною є організація позакласної і позаурочної роботи з дітьми. *Погіршилась ситуація із ставленням батьків до здоров'я дітей.*

Тож метою безрезневого круглого столу Академії педагогічних наук і Академії медичних наук України стало таке:

- оприлюднити проблеми і окреслити шляхи збереження здоров'я дітей в умовах модернізації шкільної освіти;
- загострити увагу державних структур, освітянської і медичної громадськості на невідкладних заходах щодо виправлення ситуації з медичним обслуговуванням школярів у навчальних закладах;
- звернути увагу ЗМІ та керівників шкіл на необхідність активної позиції щодо фактів нехтування проблемами здоров'я дітей і підлітків з боку виконавчих структур, медичних та навчальних закладів, на необхідності активного утвердження цінностей здорового способу життя;
- виробити рекомендації щодо здійснення невідкладних заходів на рівні держави щодо медичного і психологічного супроводу шкільної освіти;
- обговорити можливості проведення комплексних досліджень з проблем збереження здоров'я дітей та молоді науковцями АПН України і АМН України.

ПРОБЛЕМИ ІЗ ЗБЕРЕЖЕННЯ ЗДОРОВ'Я ДІТЕЙ І ШЛЯХИ ВИРІШЕННЯ В УМОВАХ ШКОЛИ



Держава
і освіта

Сьогодні ми маємо 2 млн. дітей дошкільного віку, 6 млн. дітей шкільного віку, близько 2 млн. дітей віком від 16 до 18 років. Отже, дітей в країні 10 млн.

В Україні показники здоров'я дітей є приблизно такими. Серед дитячого населення за останнє десятиліття істотно (в 1,5-3 рази) зросла частота хронічних захворювань, які призводять до інвалідності. Це хвороби нервової, ендокринної, серцево-судинної, шлунково-кишкової, кістково-м'язової систем. Серед першокласників тільки 5-9% практично здорових дітей. Кількість хронічно хворих дітей збільшується за роки навчання в школі в 2,5 рази.

Погіршення здоров'я зумовлюється цілим комплексом причин, серед яких не в числі останніх відсутність системи медичного забезпечення школярів у навчальних закладах.

Серед 23 тис. шкіл понад 80% не мають необхідного складу медичних приміщень (кабінетів лікаря-педіатра, зубного лікаря, процедурного кабінету), переважна більшість шкіл в Україні не забезпечені шкільними лікарями і медсестрами. Таким чином, необхідне ме-

дичне обслуговування майже 6 млн. дітей, які щоденно протягом 6-8 годин перебувають у школах, взагалі не забезпечено. Як наслідок, школу закінчують здоровими лише 6-10% учнів.

СТВОРЕННЯ МЕДИЧНОЇ СЛУЖБИ У ЗНЗ

У таких умовах дуже важливим є створення „Медичної служби загальноосвітніх навчальних закладів системи освіти”. Принципово має змінитися ставлення до медичного працівника в загальноосвітньому навчальному закладі (школі).

У системі охорони здоров'я працює близько 1,3 млн. людей, забезпеченість лікарями становить 41,3 на 10 тис. населення – найвищий показник у світі. У країні лікарів-педіатрів припадає троє на одну тисячу дітей. Зазначений ресурс дає змогу забезпечити доступність медичної допомоги дітям у загальноосвітніх навчальних закладах.

Хтось із древніх сказав, що життя вже не таїться в минулому, немає його і в нинішньому дні. Життя все зосере-

Андрій СЕРДЮК

Директор Інституту гігієни та медичної екології ім. О.М. Марзєєва АМН України, член-кореспондент АМНУ, доктор медичних наук, професор

джене в майбутньому. Сьогорні в країні смертність майже вдвічі перевищує народжуваність. Серед країн Європи в Україні одна з найнижчих народжуваність: 1,1 дитини на одну жінку. Життя кожної дитини в таких умовах набуває все більшої ваги для стратегічних інтересів держави.

● За функціонально-планувальними показниками як територій, так і

Функціональна готовність першокласників України до систематичного навчання у школі

	6-річні	7-річні
Кількість „шкільно зрілих” першокласників	68 %	77 %
Недостатні функціональні резерви організму у „шкільно зрілих” першокласників	46 %	
Недостатні функціональні резерви організму у „шкільно незрілих” першокласників	71 %	
Різно виражене стомлення до кінця навчального дня серед „шкільно зрілих”	38 %	
Різно виражене стомлення до кінця навчального дня серед „шкільно незрілих”	54 %	

ПЕРЕВИЩЕННЯ НАПОВНЮВАНOSTI ЗНЗ (%)

Серед міських - у **27,5%**
Серед сільських - у **5,31%**

Причому:

серед ЗОНЗ нового типу – у **26,5%**
навіть серед приватних – у **6%**

В 2-2,5 ЗМІНИ ПРОВОДИЛИ ЗАНЯТТЯ В 13,27% ЗНЗ УКРАЇНИ

З них:

міських ЗНЗ – **32,42%**
міських ЗНЗ НТ – **13,30%**
сільських ЗНЗ – **6,84%**

Як наслідок 2-місності навчання, на **0,5-1 години раніше, ніж о 8-30 ранку** починають заняття понад **23%** всіх ЗНЗ

Серед міських:

40% – ЗНЗ
34% – ЗНЗ нового типу (з них **16%** приватних)

будівель (приміщень) і освітленістю не відповідають гігієнічним вимогам понад 20% ЗНЗ;

- У 25% ЗНЗ відсутні їдальні й буфети – зовсім не організовано гаряче харчування;
- Харчування школярів організовано лише у 84% ЗНЗ;
- Тільки 10% ЗНЗ мають задовільні умови для груп подовженого дня;
- У 70% кабінетів комп'ютерної техніки комп'ютерне обладнання відповідає гігієнічним вимогам, а спеціальні навчальні комп'ютерні меблі є в 31% кабінетів;
- Навчальними меблями повністю забезпечено 77% ЗНЗ.

Вивчення харчування школярів методом 24-годинного відтворення харчування дозволило виявити, що:

- енергетична цінність раціонів складала 90% від норми;
- встановлено значне (на 30%) зниження споживання школярами білка;
- у великих містах у 5 разів знижено споживання молока;
- встановлено дефіцит на 60-70% вітаміну А („вітаміну росту”) та мінералу кальцію;
- 30% шкільних їдалень працюють у пристосованих умовах;
- 25% харчоблоків не забезпечені холодною проточною водою;
- 20% - не забезпечені відповідним холодильним і технологічним обладнанням.

Гігієнічна оцінка навантаження учнів та організації навчально-виховного процесу виявила, що:

- в інноваційних закладах навчальне навантаження перевищує допустимі рівні на **1-3 год.**;
- в інноваційних закладах при порівнянні з традиційними зростає кількість обов'язкових предметів (в школі в **5-6-х класах** вивчають **13-14 предметів**, а в інноваційних закладах — **16-17 предметів**);
- гігієнічна оцінка розкладу уроків виявила, що не враховується ступінь складності предметів, не передбачено чередування протягом навчального дня основних предметів з уроками динамічного характеру;
- робочий день гімназистів складає **9-10 год.**, у шко-

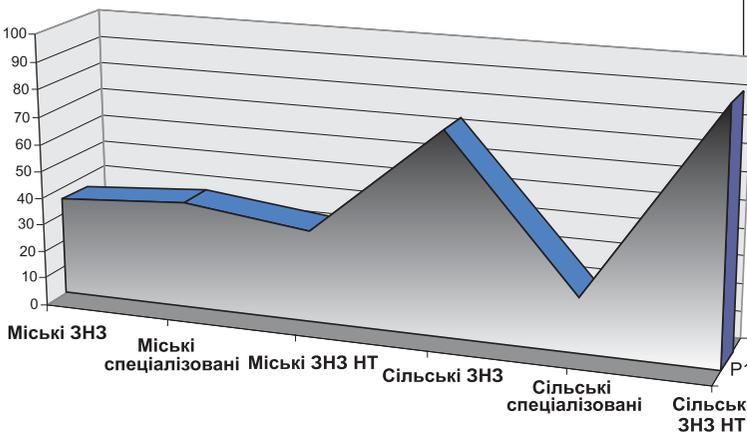
Кількість шкіл, які мають спортивний зал, басейн, актовий зал, спортивні секції, танцювальні та хореографічні гуртки, %

Кількість ЗНЗ	міські ЗНЗ	міські державні ЗНЗ НТ	міські приватні ЗНЗ НТ	сільські ЗНЗ	сільські державні ЗНЗ НТ	всього
• мають спортивний зал	92,34	81,64	73,6	56,34	71,43	67,99
• мають басейни	2,88	4,11	0,8	0,24	7,14	0,93
• працюють спортивні секції	80,28	76,26	75,2	53,08	50,0	61,33
• працюють танцювальні, хореографічні гуртки	47,82	54,43	37,6	17,60	37,04	25,45
• мають актовий зал	66,77	71,52	39,2	37,02	39,28	45,20

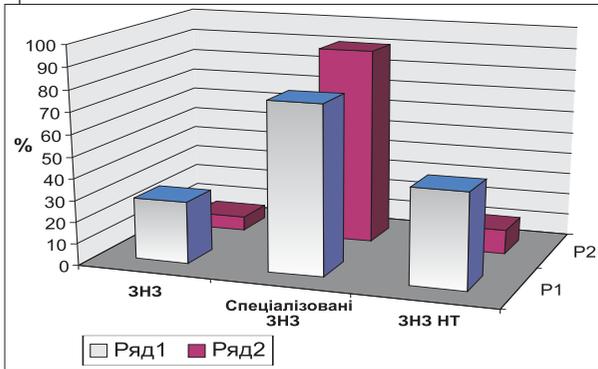
ЗНЗ – загальноосвітні навчальні заклади

ЗНЗ НТ – загальноосвітні навчальні заклади нового типу (гімназії, ліцеї, коледжі)

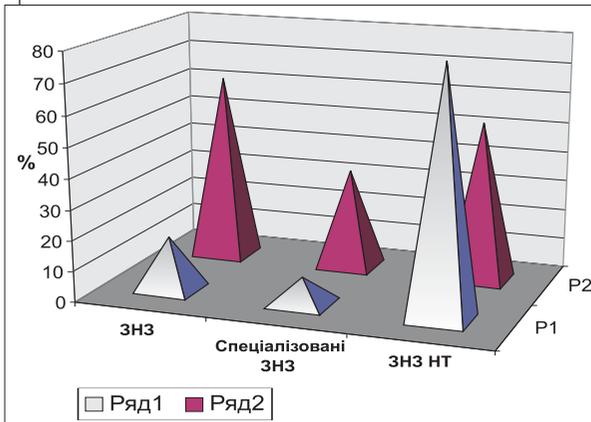
Кількість ЗНЗ, в яких відсутні лікарі-педіатри, %



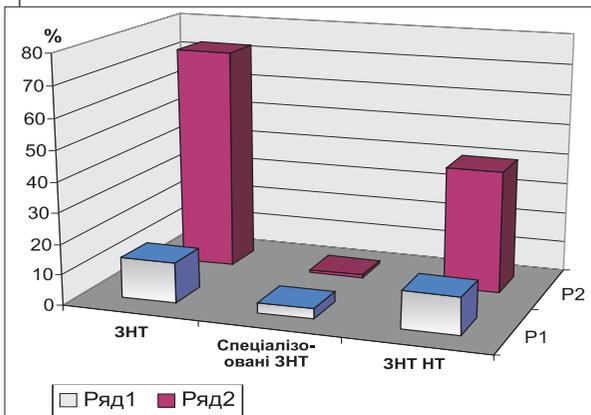
Кількість міських (ряд 1) і сільських (ряд 2) шкіл, в яких склад медичних приміщень відповідає вимогам ДСанПіН



Кількість сільських (ряд 1) і міських (ряд 2) шкіл, в яких є тільки медичний кабінет, %



Кількість міських (ряд 1) і сільських (ряд 2) шкіл, в яких зовсім немає медичного кабінету, %



лярів та учнів колежу **8,5 год.**

- недостатня рухова активність, що виявлена серед учнів традиційних шкіл і колежу призвела до того, що **від 67 до 76%** учнів цих закладів мають низькі показники ЖЄЛ.

ВИСНОВКИ

Стан охорони здоров'я дітей у загальноосвітніх навчальних закладах України не відповідає вимогам сьогодення:

- Державній національній програмі „Освіта”;
- Закону України “Про охорону дитинства” (ст.4);
- Закону України „Про освіту” (ст.22, ст.26);
- Закону України „Про загальну середню освіту” (ст.22);

До цього часу не затверджено ні МОН України ні МОЗ України жодного дієвого нормативно-методичного документу з даного напрямку (крім спільного Наказу від 01.06.2005р. №242/329 „Про затвердження Порядку організації харчування дітей у навчальних та оздоровчих закладах”).

Створення медичної служби у загальноосвітніх навчальних закладах необхідне для забезпечення стратегічних і національних інтересів України у світі.

ПРОПОЗИЦІЇ

1. Науковцям:

- Розробити науково обґрунтованих критеріїв оцінки навчальних про-

грам, педагогічних технологій та методик проведення на предмет безпеки для здоров'я учнів

- Розробити нормативні документи з питань позашкільних форм фізичного виховання дітей, в т. ч. для осіб з хронічною патологією (відповідно до Указу Президента України № 963/98 та Наказу МОЗ України №344 від 07.12.98 р.)

2. Організаторам освіти:

Доведення до кожної ланки освітнянських закладів основних гігієнічних вимог стосовно забезпечення умов і режимів життєдіяльності учнів загальноосвітніх навчальних закладів, спрямованих на збереження і зміцнення здоров'я учнівської молоді.

3. Фахівцям медичної служби навчальних закладів

Забезпечення гігієнічного контролю за проектуванням, будівництвом і раціональною експлуатацією навчально-виховних та оздоровчих закладів і оснащенням їх безпечними для здоров'я дітей: меблями, обладнанням, технічними засобами навчання, навчальними та учбовими посібниками, підручниками та програмами і т. ін.

4. МОЗ і МОН:

Забезпечити механізм реалізації методичних вказівок щодо визначення функціональної готовності дітей до навчання в школі і систематичного проведення поглиблених медичних оглядів (диспансеризації) всіх дітей до **18 років** включно.

ШЛЯХИ ВИРІШЕННЯ ТА ОЧІКУВАНІ РЕЗУЛЬТАТИ

Враховуючи незадовільний стан медичного забезпечення школярів у навчальних закладах та перехід на 12-річну загальну середню освіту, Інститутом гігієни та медичної екології ім.О.М. Марзеева АМН України спільно з Академією педагогічних наук України **напрацьовані проекти:**

- Наказу МОН України "Про затвердження Положення про медичну службу загальноосвітніх навчальних закладів системи освіти";
- спільного наказу МОН України і МОЗ України "Про затвердження Порядку організації медичного забезпечення дітей у загальноосвітніх навчальних закладах системи освіти";
- проект Положення про медичну службу загальноосвітніх навчальних закладів системи освіти;
- проект Порядку організації медичного забезпечення дітей у загальноосвітніх навчальних закладах системи освіти.

Затвердження та впровадження цих документів дасть змогу відновити, а іноді створити медичну службу у загальноосвітніх навчальних закладах країни.

РЕЗУЛЬТАТИ

Медичні і соціальні.

- Покращення здоров'я дитячого населення внаслідок зниження рівня захворюваності серед школярів шляхом раннього виявлення і своєчасної профілактики.
- Зменшення рівня інвалідизації дітей.
- Забезпечення стратегічних інтересів держави шляхом збереження інтелектуального і трудового потенціалу країни.

Економічні.

В країні при народжуваності 1,1 дитини на одну жінку (для простого відтворення нації необхідно 2,2-2,3) життя та здоров'я кожної дитини набуває все більшої ваги для стратегічних інтересів держави.

Фінансове забезпечення необхідно здійснювати в межах видатків, передбачених у Державному бюджеті, бюджетах автономної республіки Крим, областей, міст Києва і Севастополя, та за рахунок інших джерел. *Орієнтовні витрати складають 300 млн. грн. щорічно.*



ЗДОРОВИЙ СПОСІБ ПРОВЕДЕННЯ ДОЗВІЛЛЯ ДІТЕЙ

ОСНОВА ДЛЯ ЗБЕРЕЖЕННЯ ФІЗИЧНОГО ТА ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ПІДРОСТАЮЧОГО ПОКОЛІННЯ

Держава
і освіта

ПРОБЛЕМА

В Україні понад 240 тис. дітей щоденно проводять дозвілля більш як в 4000 ігрових комп'ютерних закладах.

Результати проведених в Інституті гігієни і медичної екології АМН України досліджень свідчать про незадовільні санітарно-гігієнічні умови обладнання, влаштування та утримання комп'ютерних ігрових закладів.

На фоні негативних тенденцій у стані фізичного розвитку та здоров'я дітей України, проведення дітьми дозвілля в умовах комп'ютерних клубів становить потенційну загрозу для їх здоров'я.

Безконтрольний продаж і використання в ігрових закладах комп'ютерних ігор сумнівної якості та змісту, які, як правило, містять сцени насильства та жорстокості, що не сприяє здоровому духовному розвитку підростаючого покоління.

ВИСНОВКИ

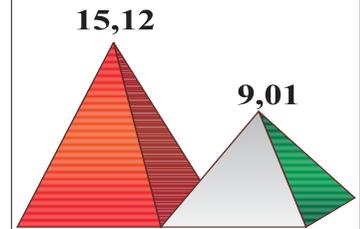
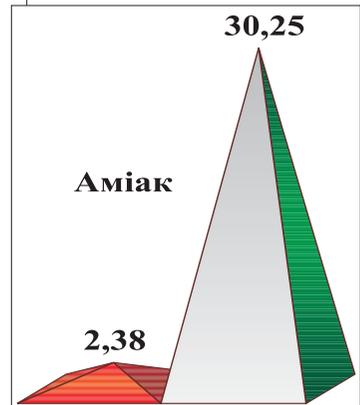
Виявлені нами при обстеженні комп'ютерних ігрових закладів недостатня площа та об'єм приміщення на одне ігрове місце, при

незадовільній вентиляції, призводить до накопичення токсичних хімічних речовин в повітряному середовищі комп'ютерних клубів (вміст аміаку перевищує ГДКсд у **1,25-30,25 разів**, формальдегіду - **10-23,3 рази**).

Перевищення Гранично допустимої концентрації забруднюючих речовин в повітрі комп'ютерних клубів (рази)

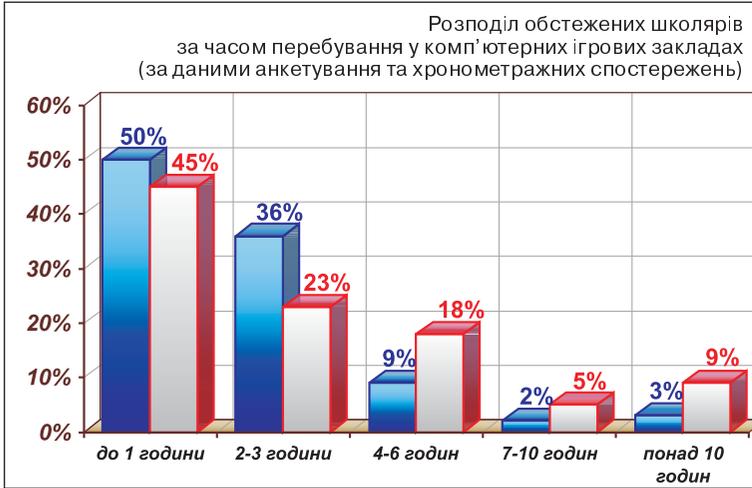
Надія ПОЛЬКА

Завідуюча відділом гігієни дитинства, заступник директора з наукової роботи Інституту гігієни та медичної екології ім. О.М. Марзеєва АМН України, доктор медичних наук



Формальдегід

■ 1-3 поверх
□ підвальне приміщення



Наявність умовно патогенних мікроорганізмів та грибів у повітряному середовищі КК та змивах з поверхонь клавіатур комп'ютерів вказує на епідеміологічну небезпеку виникнення (передачу) інфекційних захворювань

В комп'ютерних клубах проводять дозвілля 58,04% дітей, які мають функціональні та незначні морфологічні відхилення в стані здоров'я (II група здоров'я), 36,36% хворих дітей у субкомпенсованому стані здоров'я (III група здоров'я). Незадовільні умови в КК та режим проведення дітьми дозвілля в них можуть стати суттєвою складовою серед чинників, які негативно впливають на формування здоров'я дитини.

Ігрова діяльність дітей в умовах комп'ютерного клубу впродовж однієї години характеризується високим візуальним та інформаційним навантаженням, що призводить до функціональних змін зорового аналізатора, нервової системи, погіршення психологічного стану.

Комп'ютерні ігри різного змісту характеризуються високою щільністю ігрової діяльності - від $(83,54 \pm 3,02)\%$ до $(96,89 \pm 4,09)\%$ (гра з такою щільністю прирівнюється до роботи оператора ЕОМ), що супроводжується негативними змінами психологічного стану, стану серцево-судинної системи, порушенням тонкої координації м'язів кисті, погіршенням стану зорового аналізатору (формування спазму акомодатції, порушення біноку-

лярного зору, зниження контрастного зору).

ШЛЯХИ ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМИ:

- Створення комп'ютерних ігрових закладів у статусі "дитячих" з відповідною розробкою Положення „Про дошкільний комп'ютерний ігровий заклад”.
- Дозвіл на відкриття дитячих ігрових закладів повинен погоджуватись представниками відділу освіти РДА при наявності відповідних приміщень і матеріально-технічної бази, які забезпечують належні умови життєдіяльності дитини.
- Гігієнічне забезпечення якості внутрішнього середовища ігрових закладів.
- Розробка науково-обґрунтованих санітарних правил і норм "Влаштування, обладнання і режим роботи дитячих комп'ютерних ігрових закладів" для проведення попереджувального і поточного санітарно-епідеміологічного нагляду.
- Створення спільно з педагогами та психологами Національної системи оцінки комп'ютерних ігор для дітей.
- Проведення гігієнічного навчання та виховання власників і працівників дитячих ігрових закладів, а також дітей та їх батьків з актуальних питань безпеки для здоров'я ігрової діяльності в комп'ютерних ігрових закладах.

РЕЗУЛЬТАТИ співпраці вчених АПН та АМН – школі!

Про них ідеться у таких статтях нашого журналу:

● Василь Мадзігон. У нас з вами один об'єкт – діти! // 2002. – №4. – С.9.

● Олександра Савченко. Реалізація оздоровчої функції шкільної освіти. // Там само. – С.16.

● Сергій Максименко. Навчальне навантаження і збереження здоров'я школярів. // Там само. – С.19.

● Іван Бех. Проблеми розвитку школярів та забезпечення їхнього здоров'я. // Там само. – С.24.

● Маргарита Булдович. Чи може бути школа на радість дітям і батькам? // 2005. – №2. – С.79.

● Надія Сисоєнко, Олександр Прокопович, Ірина Барматова. Як об'єктивно оцінити педагогічний експеримент. // Там само. – С.93.

ПРОБЛЕМА БЕЗПЕЧНОГО ДЛЯ ЗДОРОВ'Я ШКОЛЯРІВ ОФОРМЛЕННЯ НАВЧАЛЬНИХ ВИДАНЬ



Держава
і освіта

Відомо, що **80%** інформації сучасна людина отримує через зорову систему, при цьому **50%** – в процесі читання.

Рентабельність поліграфічної промисловості та видавничої справи досить висока і становила, наприклад, у 2003 р. **5,5%**, поступаючись тільки металургії, де цей показник сягав **8,8%**.

- Усього існує не менше **1700 найменувань** навчальних видань.
- Мають „гриф” для використання в навчально-виховному процесі біля **980 од.**
- „Рекомендовано” МОН України біля **400 найменувань**.

Функціональна класифікація навчальних видань (Наказ МОН від 23.12.2004 N 973):

- **Підручник** – основне навчальне видання із систематизованим викладом дисципліни, що відповідає офіційно затвердженій навчальній програмі (у тому числі Буквар).
- Навчальний **посібник** – навчальне видання, яке доповнює або частково замінює підручник у викладі навчального матеріалу з певного предмета, курсу, дисципліни або окремого його розділу

(курс лекцій, зошит-посібник, прописи, розвивальні ігри тощо), які застосовуються в навчально-виховному процесі.

- **Практикум** – навчальне видання практичних завдань і вправ, що сприяють засвоєнню набутих знань, умінь і навичок (різнovidом практикумів є робочі зошити).
- **Хрестоматія** – навчальне видання літературно-художніх, історичних та інших творів чи уривків з них, що є об'єктом вивчення (різнovidом хрестоматії є книга для читання).

Гігієнічна класифікація видань:

- *перша група* – видання для дітей дошкільного віку (до 6-ти років);
- *друга група* – видання для дітей молодшого шкільного віку (6-10 років включно); учнів початкових класів;
- *третья група* – видання для дітей середнього шкільного віку (11-14 років включно); учнів V-VIII класів;
- *четверта група* – видання для дітей старшого шкільного віку, підлітків

Аліна ПЛАТОНОВА

Провідний науковий співробітник відділу гігієни дитинства Інституту гігієни та медичної екології ім. О.М. Марзєєва АМН України, кандидат медичних наук

(15-18 років включно);
учнів IX- XI класів.

Видання для абітурієнтів
слід відносити до четвертої
вікової групи.

**Критерії безпеки навчаль-
них видань:**

- Шрифтове оформлення навчальних видань;
- Ілюстративність видань;

Результати профілактичних медичних оглядів дітей
(на 1000 оглянутих)

Виявлено дітей із:	998	2000	2002	2003
	<i>діти дошкільного віку</i>			
зниженням гостроти зору	16,0	20,5	20,3	21,3
сколіозом	1,9	2,7	2,6	2,5
порушенням постави	11,1	15,4	14,9	14,9
<i>діти 7-14 років</i>				
зниженням гостроти зору	65,3	69,8	69,3	52,4
сколіозом	14,3	23,0	23,7	16,6
порушенням постави	46,4	62,2	63,2	46,7

Заходи з профілактики захворювань школярів

органів зору	параметри шрифтового оформлення, якість паперу, друк, ілюстративність	+
опорно-рухового апарату	якість шрифтового оформлення, вага	+
серцево-судинної системи	вага	+
нервово-психічної сфери	кількість, обсяг, об'єм матеріалу	-
епідеміологічна безпека	якість та безпека використаних поліграфічних матеріалів, умови реалізації та використання	+

- Вага підручників;
- Обсяг та відповідність матеріалу психофізіологічним можливостям дитини;
- Якість поліграфічного виконання (оформлення). Відомо, що при читанні видань зорова втома розвивається:
- У дітей старшого дошкільного віку (5-6 років) через 2-5 хв.;
- У дітей молодшого шкільного віку перші ознаки втоми мають місце через 10 хв.;
- У дітей середнього шкільного віку – через 25 хв.;
- У дітей старшого шкільного віку – через 45 хв. відповідно.

ЗАХОДИ

з профілактики захворювань органів зору

Шрифтове оформлення тексту визначається комплексом таких параметрів: гарнітура, накреслення, кегль шрифту, місткість шрифту, збільшення інтерліньяжу, довжина рядка.

- **Вимоги до видань для 1-4 класів** – рублені, нові малокоонтрастні шрифти кеглем 14-20 пп. (Букварна; Азбука; Журнальна рублена; Шкільна; Академічна; Бажановська).
- **Вимоги до видань для 5-8 класів** – всі групи шрифтів кеглем 10-12 пп. (Журнальна рублена; Шкільна; Журнальна; Нова журнальна; Літературна; Лазурського; Банніковська; Балтика).

- **Вимоги до видань для 9-12 класів та абітурієнтів** – всі групи шрифтів кеглем 9-12 пп. (Журнальна рублена; Гельветика; Шкільна; Журнальна; Нова журнальна; Академічеська; Бажановська; Літературна; Лазурського; Банніковська; Бодоні книжна; Балтика).

ЗАХОДИ

з профілактики захворювань опорно-рухового апарату та серцево-судинної системи

Вага кожного підручника не повинна перевищувати:

- для I-II класів – **300 г.**;
- для III-IV класів – **350 г.**;
- для V-VI класів – **450 г.**;
- для VII-X класів – **500 г.**;
- для XI-XII класів – **600 г.**

Збільшення ваги підручника можливе, але не більше, ніж на **20%**.

ШЛЯХИ ВИРІШЕННЯ

- Наукове обґрунтування та регламентація обсягу (об'єму) навчального матеріалу.
- Співпраця АПН України та АМН України з питань розробки вимог до навчальних видань з урахуванням психо-фізіологічних особливостей дітей різного віку (наукові дослідження, публікації, методичні рекомендації, санітарні правила щодо навчальних видань).
- Співпраця з Українською асоціацією видавців (розробка санітарних правил, Форум видавців у Верховній Раді).



ЗДОРОВ'Я І КУЛЬТУРА СУСПІЛЬСТВА ВЗАЄМОЗАЛЕЖНІ

Ольга Виговська, головний редактор

Легко говорити про здоров'я там, де культура здоров'я є у самому суспільстві. Для прикладу візьмемо Швецію. Мене вразила ситуація, коли кожен відвідувач басейну приходить тоді, коли йому зручно, а не в час, визначений розпорядком роботи басейну, ніхто тебе не підганяє, щоб ти виходив, бо час вже іншим заходити, а *що втрачає найбільше*, так це те, що всі відвідують басейн, коли вони хочуть, а *всюди царює порядок, усім вистачає місця*. Люди не отримують для себе „порцію здоров'я”, а живуть в атмосфері поваги до своїх можливостей і інтересів, а отже, наочно демонструють нам, *що здоровий спосіб життя, – це не розмови про нього, а саме життя*.

Відсутність у свідомості наших громадян такого поняття, як „*здоровий спосіб життя*”, спричинює серйозні наслідки як для суспільства, так і для шкільної справи виховання дітей через відсутність належних умов для утвердження здорового способу життя в школах. На часі – відродження традицій будувати поруч зі школою стадіони, спортивні та ігрові обладнані майданчики й інше, що дозволить *перейти від снів до справжнього діла*. Потребує розв'язання і проблема фінансової доступності в користуванні басейнами, стадіонами, участі в оздоровчих секціях, які на сьогодні часто перебувають поза межами досяжності для більшості населення України.

Замовимо слово про вчителя!

Хвилює ще одна проблема: коли виявляється якийсь непорядок у шкільній справі, обов'язково постає питання про вчителя, який все це має виправити. Йому й адресуються численні рекомендації від учнів, управлінців, що і як йому впроваджувати, і ніхто не замислюється над тим, як вчителю і коли це опрацювати, вживатися в проблему, одночасно виконуючи ті самі функції навчання і виховання дітей, що й були у нього до того моменту, поки вчені у своїх кабінетах не дозріли до необхідних змін і не напрацювали численних рекомендацій, які йому треба тепер виконувати.

Але хто ж подумав, чи фізично може вчитель це зробити? Всі ми: і вчені, і управлінці всієї вертикалі чекаємо від учителя лише роботи, при чому, покращеної, новаторської, забуваючи, що, в першу чергу, вчитель – людина, яка також потребує турботи про себе, потребує не лише рекомендацій сьогохвилинних, які перевантажують його, а вчасної ґрунтовної базової підготовки, яка дозволить йому свідомо працювати на рівні професіонала, майстра, наслідком чого й буде така діяльність учителя, якої бажають усі, хто підкується про його вихованців, суспільство в цілому.

Неякісна робота ВНЗ надолужується невинправдано надмірною роботою українського вчителя! А потім ведемо мову про його стресогенну роботу.

Якщо підготуємо справжнього майстра [1,2], не буде підстав для розробки зазначених рекомендацій – ці проблеми не виникатимуть. Останнє додає нам впевненості заявляти, *що час вкладає значні ресурси в підготовку вчителя*, якщо насправді хочемо мати інші результати щодо стану шкіл, дітей, а отже, й українського суспільства.

1. Якої фундаментальної підготовки потребує український вчитель. // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2005. – №1. – С. 83-86.

2. Професіоналізм учителя як гарант збереження його здоров'я. // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2005. – №2. – С. 48-51.



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

НАКАЗ

від 10.05.06

№ 1/9-319

Міністерству освіти і науки Автономної Республіки Крим, управлінням освіти і науки обласних, Київської та Севастопольської міських державних адміністрацій
Ректорам інститутів післядипломної педагогічної освіти
Керівникам загальноосвітніх навчальних закладів

Про зміни до листа Міністерства освіти і науки України № 1/9-128 від 02.03.06 „Про порядок закінчення навчального року та проведення державної підсумкової атестації у загальноосвітніх навчальних закладах в 2005/2006 навчальному році”

Міністерство освіти і науки інформує про те, в ході виконання робіт з впровадження зовнішнього незалежного оцінювання випускників пілотних загальноосвітніх навчальних закладів виникло ряд проблем, пов'язаних із дуже стислими термінами закупівлі, установки, інсталяції та апробування відповідного обладнання і програмного забезпечення обробки реєстраційної бази та проведення підготовчих робіт щодо друку протоколів тестування, штрих – кодів, сканування і обробки форм.

З метою якісного проведення зовнішнього оцінювання на селекторній нараді 05.05.06 за участю Міністра освіти і науки України Ніколаєнка С.М., його заступників, заступників голів обласних державних адміністрацій з гуманітарних питань; заступника Міністра освіти і науки Автономної Республіки Крим, начальників управлінь освіти і науки обласних, Київської, Севастопольської міських державних адміністрацій; начальників управлінь освіти районних (міських) державних адміністрацій з числа районів – учасників зовнішнього оцінювання прийнято рішення про доцільність зміни термінів проведення зовнішнього незалежного оцінювання та, відповідно, строків державної підсумкової атестації.

Отже, державна підсумкова атестація з української мови для всіх випускників 11-х класів проводитиметься 21 червня 2006 р.

Загальноосвітні навчальні заклади, випускники яких беруть участь у зовнішньому незалежному оцінюванні, можуть за певних обставин, державну підсумкову атестацію з історії та математики провести до оприлюднення результатів тестування з цих предметів.

Дата проведення останніх дзвоників та випускних вечорів у регіонах визначається Міністерством освіти і науки Автономної Республіки Крим, управліннями освіти і науки обласних, Київської та Севастопольської міських державних адміністрацій. Водночас, для випускників загальноосвітніх навчальних закладів, які беруть участь у зовнішньому оцінюванні, свято останнього дзвоника рекомендуємо провести 30 травня ц.р.

Відповідно до п.1 статті 16 Закону України „Про загальну середню освіту” навчальний рік з урахуванням державної підсумкової атестації учнів має бути завершено не пізніше 1 липня 2006 року. Тому випускні вечори рекомендуємо провести у період 27 – 28 червня ц.р.

Предмет	Тестування	Оголошення результату	ДПА
Українська мова	31 травня	19 червня	21 червня
Історія	3 червня	21 червня	23 червня (для учасників тестування)
Математика	3 червня	24 червня	Визначається на місцях

Міністр

С.М.Ніколаєнко



ПЕДАГОГІКА ШКОЛИ

*Здоров'єзберігаюча функція освіти:
що маємо робити* С. 20

Виховання по-директорськи С. 40

*Чим можуть допомогти у вихованні...
комікси* С. 37

Основне педагогічне кредо моїх улюблених і незрівняних батьків: твоє щастя — у твоїх руках.

Учитель — основоположна сила соціального відтворення — культурного, економічного, політичного. Без нього унеможливується соціальний поступ, будь-які досягнення держави і народу. Він є безпосередньою продуктивною силою.

Іван Зязюн





Здоров'єзберігаюча функція освіти ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНИЙ ПІДХІД ЯК ОДИН ІЗ ШЛЯХІВ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ

Педагогічна психотерапія розглядається в контексті міждисциплінарного підходу як „допоміжний і підтримуючий”, прикладний напрям психолого-педагогічної науки й практики, як світоглядна професійна установка, як інтеграція методології і технології. Вона реалізується шляхом упродовження психотерапевтичноорієнтованих принципів та технологій. При цьому педагогічна технологія розуміється як майстерність „тонкого дотику людини до людини” в процесі педагогічної взаємодії.

Стан сучасного суспільства і багатьох його інституцій характеризується внутрішньою нестабільністю, протиріччям, втратою і спробами пошуку нових орієнтирів, відсутністю усвідомлених стратегічних цілей і ефективних технологій їх реалізації. Екзистенційна, екологічна кризи, ігнорування законів природи ведуть до глобальної невротизації населення, зростання психосоматичних розладів на тлі надзвичайно низького рівня психологічної культури – деякі штрихи сучасного життя. Соціоцентричний (замість людиноцентричного, особистісно-орієнтованого) підхід; „дитина для школи, а не школа для дитини” – реалії сучасної освіти. Вона потребує підтримки та оздоровлення. Нездорове соціальне середовище і нездорова особистість – це дві сторони однієї медалі. Не-

благополучні дорослі (педагоги, батьки) створюють навколо себе таке ж середовище, нав'язують дітям власні цінності, проєктують комплекси й нереалізовані бажання. З раннього віку дитина перебуває в умовах, які сприяють спотворенню її „самості”, розщепленню соціального й індивідуально-особистісного досвіду, відчуженню від власного організму. Замкнуте коло, із якого потрібно знайти вихід. Фактично ставиться питання про (психологічне) здоров'я нації.

Через освітні заклади проходить кожна людина. Покидає вона їх, частіше всього, з обмеженими здобутками та значними внутрішніми втратами. А саме якість сьогоденної освіти багато в чому визначає якість нашого завтрашнього життя.

Важливим соціальним запитом і пріоритетним завданням сучасної освіти є збереження здоров'я (в широкому розумінні) всіх

Вікторія ЛИКОВА

Завідувач кафедри педагогіки і психології Одеського обласного інституту вдосконалення вчителів, дитячий психолог, член-кореспондент Міжнародної Слов'янської академії освіти, кандидат педагогічних наук, доцент

учасників педагогічної взаємодії. У (до)шкільних освітніх закладах потрібне й можливе створення психологічно і фізично безпечного середовища багатолітнього перебування. В. Бехтерев писав про це, що „...існує прямий зв'язок між недоліком виховання і розвитком душевних розладів, а також розвитком психозу й неправильного виховання. ...Неправильне виховання, особливо в ранньому віці, вже саме по собі може бути причиною духовної хвороби” [1].

Ми вважаємо, що якість і результативність освіти залежать перш за все від якості стосунків, які вибудовуються всередині педагогічного процесу. Якщо це здорові стосунки, тоді вони стимулюють учіння, самостійне творче мислення, збагачують почуттєвий досвід, сприяють засвоєнню і присвоєнню компетенцій, потрібних для соціокультурної адаптації.

ОЗДОРОВЛЕННЯ ОСВІТИ

Одним із шляхів підвищення якості й оздоровлення освіти, приведення її до стану гармонійної рівноваги й цілісності, на нашу думку, є розвиток і впровадження в практику „допоміжних і підтримуючих” напрямів, зокрема педагогічної психотерапії.

Як зазначають ряд авторів, психотерапевтичний вплив має загальнолюдську сферу розповсюдження. Він спрямований на підтримку і зміцнення загальної гармонії і здорового самопочуття, а не тільки на виліковування чи корекцію будь-яких розладів. Простір психотерапевтичної допомоги постійно розширює свої межі, вона охоплює психогігієнічну, психопрофілактичну, реабілітаційну, виховно-корекційну, освітню діяльність, проникає в ділянку передхвороби, в „групу ризику”. А оскільки більшість школярів і педагогів, то психотерапевтична зорієнтованість педагогічної взаємодії стає необхідністю.

Ми розглядаємо і розробляємо педагогічну психотерапію в контексті міждисциплінарного підходу, як суміжну галузь, у якій відбувається взаємопроникнення й органічне злиття наукової й практичної педагогіки, психології, психотерапії. Такий підхід сприяє трансформації академічної педагогічної і психологічної теорій, які часто відірвані від реальних умов і потреб освіти, в прикладну „допоміжну” науку. Ми поділяємо думку В. Казанської про те, що, не звертаючи уваги на очевидну значущість досліджень суб'єктивного відчуття людиною свого благополуччя і психічного здоров'я, ці питання в педагогічній психології представлені слабо [3]. Інтегративний підхід до проблем освіти дозволяє синтезувати досягнення теорій і практик різних наук (філософії, соціології, педагогіки і психології, психотерапії, фізіології, медицини), сприяє їх взаємному збагаченню. Педагогічна психотерапія є саме тією галуззю, де можливі ці трансформації і занурення в суб'єктивний досвід.

На важливість усебічного підходу до вивчення людини, необхідність опори педагогіки на антропологічні науки, „в яких вивчається тілесна і духовна природа людини, і вивчається при цьому не в мрійливих, а в дійсних явищах”, „із спеціальним залученням їх у мистецтво виховання”, в яких педагогіка черпає знання про засоби, необхідні для досягнення її цілей, звертав увагу ще К. Ушинський [12].

Ми вважаємо, що в наш час ідея про аксіологічну й функціональну близькість педагогіки і психотерапії в умовах загальної невротизації населення, набуває все більш актуального значення. Її розвиток можна прослідкувати в працях Б. Ананьєва, Н. Анікеєвої, Р. Бернса, І. Беха, Л. Братченко, М. Буянова, А. Дубрович, І. Зимньої, Б. Лихачова, Л. Лебедевої, К. Роджерса, В. Століна, В. Сухомлинського та інших. Так, В. Столін звертав увагу на те, що психотерапія

зближується з іншими формами цілеспрямованої психологічної взаємодії – психологічним консультуванням, вихованням, навчанням. Він розглядав нелікарську або немедичну психотерапію як найбільш загальний і психологічний варіант терапії і підкреслював, що вона включає такі психологічні моменти, як: цілеспрямований психологічний вплив, який ґрунтується на природі соціальної взаємодії; психічні процеси або стани, на які спрямована ця взаємодія; психологічні причини, які призвели до виникнення симптомів немедичного характеру, тобто порушень у соціальній поведінці, взаємовідносинах, розвитку особистості [10].

„Функції педагогіки і психотерапії настільки зближуються, що ефективний вплив педагога має своїм непрямим результатом психотерапію або, меншою мірою, психологічну корекцію особистості вихованця, а вмілі дії психотерапевта слугують водночас і перевихованню пацієнта”, – писав А. Добрович [2].

В. Мясіщев визначив як загальну функцію вихователя і лікаря-психотерапевта допомогу вихованцю (хворому) в новому усвідомленні дійсності, розумінні неправильності позицій, оцінок, реакцій, дій [7].

К. Роджерс ставив перед учителем і психотерапевтом одну й ту саму мету – допомогти індивідам досягнути повноти свого самоздійснення. Аналізуючи можливі перетворення в освіті, котрі могли б бути реалізовані з урахуванням психотерапії, він писав: „Сприяння серйозному учінню спирається на певні психологічні характеристики особистісних стосунків між фасилітатором і учнем. Спочатку ми відкрили це в галузі психотерапії, але сьогодні є переконливі докази того, що це відкриття справедливе і для школи” [9]. К. Роджерс також зазначає, що „якщо вчителі зацікавлені в знаннях, які функціональні, які вносять зміни, які поширюються на людину і на її дії, вони повинні зверну-

тися до психотерапії за прикладами й ідеями. ... Психотерапія сприяє учінню, яке є значущим для клієнта, яке виникає й існує в психотерапевтичних стосунках. Це проникаюче наскрізно наuczіння, яке являє собою не тільки приріст знань, а глибоке проникнення в існування” [8, с. 340].

Запровадження в педагогічну практику психотерапевтичного підходу може бути одним із ефективних шляхів вирішення протиріч між стратегічними цілями освіти, з одного боку, і його результатами й ефектами – з другого.

Ми систематизували деякі, на нашу думку, найбільш проблемні аспекти, „больові” точки сучасної (до)шкільної освіти, через які не реалізується її важливіша здоров’єзберігаюча функція (що декларується законами¹).

ЗДОРОВ’ЄВИТРАТНІСТЬ, ПАТОГЕННІСТЬ ОСВИТИ

Одним із парадоксів розвитку сучасної освіти є тенденція одночасно вирішувати взаємозаперечні завдання – інтенсифікувати процес навчання і при цьому зберегти здоров’я школярів. Величезній кількості учнів освіта сьогодні дається ціною втрати здоров’я. Нижня вікова межа учнів неухильно опускається. Ранній розвиток зазвичай перетворюється в аналогію шкільного навчання. Не реалізуються потреби дітей в русі, свіжому повітрі, в грі. Вікові й індивідуальні можливості не враховуються повною мірою. Слабкі та інертні за нейродинамічними особливостями учні частіше всього потрапляють до розряду слабковстигаючих і невдах, оскільки не вписуються у формат традиційного навчання, підручників, програм. Меди-

¹ Наприклад, у Законі „Про дошкільну освіту” прописано, що „завданнями дошкільної освіти є: збереження та зміцнення фізичного, психічного і духовного здоров’я дитини, забезпечення соціальної адаптації та готовності продовжувати освіту”.

ки і психологи зазначають значне зниження імунної резистентності організму учнів, збільшення числа соматичних і психосоматичних захворювань, випадків ранньої невротизації, дидактогенії (див. також рубрику “Держава і освіта” у цьому журналі).

На нашу думку, постійне зростання набору навчальних предметів, впровадження інноваційних технологій, проектів або широкі можливості використання віртуального простору – це чинники, які скоріше всього створюють ілюзію освіти, але ніяк не можуть забезпечити її безпечності та якості.

Утопічний принцип усебічного формування особистості важливо трансформувати в більш реальну і здорову ідею цілісного, гармонійного, природодоцільного розвитку людини. Однак педагогічний менталітет не відповідає аксіології всесвіту, екологічним законам життя, тому *школа не встигає за потребами конкретної особистості та суспільства в цілому.*

Перспективна ідея профільної школи в більшості випадків реалізується не на користь здоров’ю старшокласників. Це можна підтвердити багатьма прикладами. Учні не мають реального добровільного вибору профілю, тому що немає гнучкої системи середньої освіти, диференціації її змісту. Профорієнтаційна робота (наприклад, профдіагностика, тестування на визначення професійної спрямованості) є лише цікавим для уч-

ПРІОРИТЕТ ЗНАНЬСЬОГО КОМПОНЕНТУ В ЗМІСТІ ОСВІТИ І ДОМІНУВАННЯ НАВЧАЛЬНО-ТРАНСЛЯЦІЙНОЇ ФУНКЦІЇ В ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Школа практично не навчає самостійно читатись, приймати відповідальні рішення, орієнтуватись у сьогоденному ринку праці, адаптуватись у житті. Професіоналізм учителя часто вимірюється кількістю учнів-призерів у предметних олімпіадах, медалістів. Педагогі орієнтовані перш за все на традиційні підходи до навчального процесу, основою яких є репродуктивне відтворення знань і набір штучно запрограмованих, відірваних від практичної життєдіяльності умінь. Учителі виступають як транслятори, як контролери і судді в процесі навчання, і досить рідко – як помічники, фасилітатори.

Зміст освіти не відповідає потребам сучасного суспільства, ринку праці, конкретного учня. Підручники переважано надлишковою теоретичною, відірваною від життя інформацією. Учителі, не задоволені підручниками і методичними посібниками, обирають свій шлях навчання – задиктовують статті з наукових журналів і навіть не стараються адаптувати їх до вікових особливостей сприйняття, мислення школярів, а потім виставляють оцінки за концепт уроку.

У таких випадках навіть не йде мова про розвивальне здоров’єзберігаюче освітнє середовище, яке передбачає створення умов, у яких учні мають можливість пізнавати себе, вільно виражати свої думки та почуття, шукати власні траєкторії особистісного розвитку; про трансформацію навчання (як трансляції – запам’ятовування – відтворювання того, чого чекає вчитель) в особистісно значуще, суб’єктивно пережите відповідальне учіння (як набування індивідуального досвіду) з опорою на рефлексивне, критичне, самостійне мислення, креативність.

К. Роджерс, зазначаючи важливість психотерапевтичних засобів для освіти, підкреслював, що в психотерапії засоби для вивчення самого себе містяться всередині людини. Учитель має використовувати себе, свої знання, свій досвід, як і інші традиційні засоби навчання. Важливо, щоб усі ці засоби були присутніми, але не нав’язаними учням [8, с. 349].

Стан і перспективи вітчизняної освіти диктують необхідність переосмислення змісту, підходів, методів і форм навчання. Сьогодні багато говорять про інтерактивні педагогічні технології, які допомагають створити більш демократичне, гнучке, індивідуально-орієнтоване навчальне середовище. Діяльнісний аспект навчання знову стає значущим. *Зміст освіти, педагогічні технології і відносини в педагогічному процесі мають бути спрямовані на збагачення особистісного досвіду, на набуття необхідних базових компетентностей, що надалі допоможе учням безболісно адаптуватися до соціально-культурного середовища.* Таким чином, увага акцентується на якості та результативності освіти, показником якої є сформовані життєві навички і компетенції – здатність людини діяти самостійно та відповідально в різноманітних життєвих проблемних ситуаціях за межами освітньої системи. Життєві навички (за визначенням ВООЗ) допомагають людині вести здоровий і продуктивний спосіб життя: адекватно сприймати себе і навколишніх, будувати позитивні міжособистісні стосунки, критично та творчо мислити, приймати відповідальні рішення, розв’язувати проблеми і керувати стресами.

нів заняттям і, разом з тим, профанацією ідеї профільної школи, тому що вона не має відповідного виходу. Це підвищує рівень екзистенційної тривоги старшокласників, утруднює розвиток самосвідомості, самовизначення, деструктивно відображається на стані їхнього психологічного здоров'я. Певні курси з поглибленим вивченням впроваджуються, виходячи лише з наявного педагогічного потенціалу та матеріально-технічної бази школи. У багатьох школах не відкориговано пропорцію базових і профільних курсів – збереглася традиційна сітка годин (часто складена з орієнтиром на навчальне навантаження вчителів, а не на освітні потреби учнів), лише додатково збільшилась кількість навчальних предметів і годин „за спеціалізаціями”; курси за вибором, факультативи не відповідають інтересам учнів, не обираються за власним бажанням з кількох можливих, а вивчаються в обов'язковому порядку (знову на догоду вчительському навантаженню).

У школах не може бути створено психологічно безпечне освітнє середовище, оскільки педагоги не володіють професійно необхідними компетенціями здорового позитивного спілкування, постійно порушують заповідь „Не нашкодь!”

До закінчення середньої школи учні виснажуються настільки, що їм потрібен тривалий реабілітаційний період, а перед ними вже бавваніють вступні екзамени, доросле життя, до якого вони не готові. Сьогоднішні школярі перебувають у постійній психотравмуючій ситуації, у стані хронічної фрустрації, тривалого затяжного стресу.

Досвід співпраці з педагогами свідчить, що багато з них не готові працювати в умовах компетентнісного підходу, не можуть відмовитися від своєї ролі „проповідника, вказівника, контролера – істини в останній інстанції”, не бачать в цьому сенсу. Во-

ни скептично ставляться до ідеї впровадження інтерактивного навчання як постійної взаємодії, творчої співпраці в умовах взаємного прийняття, рівноправних, ширих особистісних стосунків. Наведемо думки деяких учителів: „це чергове модне віяння”; „насадження освіти західного зразка, а ми маємо свою освіту – нас так вчили, ось ми вчимо розумними людьми, зараз ми вчимо таким самим чином”; „інтерактивні технології нічого не навчать”; „це просто втрата навчального часу”; „вони придатні тільки для талановитих дітей і лідерів”; „вони роблять неможливим оцінювання”; „учні стають некерованими, неможливо контролювати дисципліну”; „в інтерактивному навчанні важко примусити учнів учитися”; „неможливо контролювати та оцінювати записи в зошитах”.

Про кризу освіти свідчить і той факт, що більшість сучасних підлітків характеризується відсутністю навчальної мотивації, пізнавальної активності, низьким рівнем розвитку навчальних умінь, свідомого та відповідального ставлення до саморозвитку. Не є випадковим інший варіант – дитина вчиться та розвивається паралельно або альтернативно школі, де справжніми захопленнями та талантами учня іноді ніхто не цікавиться.

Сучасний, більш прагматичний старшокласник, навчаючись у школі, задається запитанням: „Для чого мені потрібна ця інформація? Наскільки ці знання мені знадобляться в моєму житті? Як я можу скористатися цими навичками?”

Переконавання багатьох педагогів „у житті все знадобиться”, „знання зайвими не бувають”, „величезна кількість знань допоможе бути успішним” відстали від потреби культури, часу, ринку. Адже освіта, виховання, за словами давнього мислителя – „це не наповнити відро, виховання – це запалити вогонь в пічці”.

ПСИХОЛОГІЧНА, ПЕДАГОГІЧНА, ВАЛЕОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА ПЕДАГОГІВ

Якість освіти забезпечується запровадженням здоров'єзберігаючих підходів та педагогічних технологій, які створюють безпечно середовище, формують мотивацію на здоровий спосіб життя.

Однак здоров'єзберігаюча функція школи сприймається багатьма педагогами (в тому числі адміністрацією школи) досить вузько – як „виконання санітарно-гігієнічних норм, проведення фізкультурної хвилинки, правильний режим харчування, дотримання техніки безпеки, посилення спортивно-оздоровчого напрямку виховної роботи за допомогою мережі спортивних гуртків, обладнаних спортивних залів”. Мова йде про збереження та розвиток перш за все фізичного здоров'я. Відомо, що ігнорування необхідності цілісного, холистичного підходу до здоров'я як сукупності ментальних, душевних, емоційних та фізичних чинників, призводить до розповсюдження психосоматичних, невротичних розладів.

Багатьма педагогами роль емоційних взаємин у навчальному процесі, важливість обережного ставлення до внутрішнього світу дитини сприймаються як непотрібні й незрозумілі речі. У більшості випадків ставлення учня до навчального предмета і до навчання в цілому залежить від стосунків з учителем.

Оскільки сьогодні здоров'єзберігаючу функцію школи задекларовано як одну з головних, в освітніх закладах робляться певні кроки в цьому напрямі. *Створено Всеукраїнську мережу шкіл сприяння здоров'ю*, впроваджуються різноманітні навчальні програми, спрямовані на пропаганду здорового способу життя, профілактику шкідливих звичок, ВІЛ. Однак треба підкреслити, що окремий педагогічний захід і навіть тривалі **проєкти не можуть забезпечити оздоровлення середовища, оскільки не зміню-**

ється професійний менталітет. Має місце теоретична та функціональна неграмотність педагогів у питаннях захисту та зміцнення фізичного та психологічного здоров'я; відсутність системи роботи з формування цінності здоров'я та здорового способу життя; і найголовніше – їх особистісна неспроможність до цієї роботи.

Оздоровчі програми запроваджують неваді, нездорові вчителі, які пропускають інформацію, що пропонують учням, через призму свого сприйняття життя, власних цінностей, принципів, установок. Поведінка вчителя є відображенням його особистісних особливостей та проблем. Якщо за дверима класу, де проходив „урок здоров'я”, вчитель відразу ж порушує все те, що декларував, даючи зразок протилежної поведінки, тоді який сенс подібних уроків? *Якщо вчитель не володіє потрібними професійними компетенціями, чи може тоді він сприяти формуванню у дітей життєвих навичок?*

Сьогодні педагоги повинні вирішувати також психопрофілактичні, виховно-корекційні завдання. Роблять вони це в силу своїх можливостей, посилаючись на інтуїцію та присвоєні виховні цілі. Невротичні, психосоматичні порушення, прояви неадекватності чи неадаптованості дітей неграмотно трактуються як „погана поведінка”. Учень, коли він не змінює своєї поведінки на „нормальну”, „правильну”, „учнівську” (а саме таку, якої бажає вчитель) або не вписується в образ „ідеального, вигідного”, піддається покаранню. Лише деякі педагоги стараються знайти причини „порушеної поведінки” на уроках у власних стосунках з „кривдником шкільних правил” та змінити щось у самому собі. „Бережіть нервову систему підлітка, – зазначає В.О. Сухомлинський. – Нервова система підлітка буває іноді перенапруженою: достатньо невмілого, нетактовного дотику – і підліток „зривається”, „запалюється”. А „серцеві

ПРОФЕСІЙНЕ ЗДОРОВ'Я ВЧИТЕЛЯ

Консервативність, ригідність педагогічного мислення, відсутність гнучкості в поведінці взаємозумовлені професійно-особистісними деформаціями, викривленням образу Я. Це негативно відображається на взаємовідносинах у педагогічному процесі, на самопочутті його учасників. Як підкреслює Л. Мітіна, „низький рівень професійної самосвідомості вчителів (самовідношення, самоповага, самоприйняття, аутосимпатія, низька самооцінка тощо) – національне лихо, показник того, що одна з найбільш численних професійних популяцій пронизана апатією, моральною депресією. Підвищення рівня професійної самосвідомості – фундаментальна умова професійного розвитку і професійного здоров'я вчителя” [6].

За словами одного зі старшокласників: „Багато шкільних педагогів – це особистості, що не відбулися. Вони не люблять себе, роботу, постійно скаржаться на життя, а на учнях – відіграються за це та за свої нездійснені мрії”. Добре, коли мудріший учень усвідомлює, що „вчитель – це звичайна людина, в якій є проблеми, різні настрої, інше бачення світу”. А якщо вчитель для учня – найбільш значуща фігура (що буває досить часто) і дитина чи підліток повністю довіряє такому педагогу, сприймає всі його „виховні” впливи та емоційні реакції на свій рахунок? Учительське „ледача”, „тупа”, „невмілий”, „неспроможний” і тому подібне (репертуар необмежений) стає частиною образу Я цього учня. Наслідки такої довіри, на превеликий жаль, ми маємо навколо себе в достатній мірі.

Недостатня увага в шкільній практиці, в цілому – в освітньому процесі приділяється **факту впливу індивідуально-особистісних особливостей вчителя і його суб'єктивного досвіду на процес і результати педагогічної взаємодії; прогнозуванню можливих наслідків його впливу**. Слід відмітити, що ці проблеми активно досліджуються у вітчизняній та зарубіжній психолого-педагогічній науці, існує багато науково-теоретичних матеріалів, але вони не мають практичного втілення. Самовдосконалення, особистісне зростання, турбота про професійне здоров'я зазвичай залишаються особистою справою кожного педагога. Емоціогенність учительської праці призводить до „професійного вигорання”, психосоматичних розладів. Багато вчителів уже тривалий період перебувають у стані тривожності, депресії. Самостійно вони не здатні впоратися із своїми професійними проблемами, перебудувати стиль спілкування, форми і методи викладання. Ця безпорадність призводить до ще більш неадекватної агресивної поведінки.

„Розхитування” неадекватних стереотипів педагогів, стимулювання рефлексії через усвідомлення справжніх мотивів своєї педагогічної діяльності; ▶

потрясіння ведуть до загального розладу всіх систем організму... Оберігати центральну нервову систему підлітка – це, значить, берегти його серце і весь організм” [11]. Стандартний виховний набір багатьох сучасних педагогів – ярлики-діагнози, боротьба з незручними школярами засобом балів, шантажу, приниження, зневаги.

Права дитини в школі постійно порушуються. Деякі учні, а нерідко й учителі стають жертвами тривалого, неперервного, прямого або непрямого знущання, що передбачає невідповідність у силі й владі, соціальному статусі й віці. Вони не мають можливості ефективно захистити себе від агресії, надмірного тиску у вигляді постійних указівок. Мова йде про третування, про насильство в контексті „abuse” (англ.) – погане звернення, зловживання, образа.

Звичайно, не можна поставити під сумнів гуманність всієї сучасної системи освіти. Існує багато освітніх закладів, у яких створено здорові, розвивальні відносини між педагогами і дітьми. Однак немало і таких, у яких, не зважаючи на декларативні гасла про гуманний підхід, освітнє середовище залишається гнітючим, агресивним, насильницьким.

Як показує практика консультування, як свідчить життєвий досвід, навіть „благі” з точки зору вчителя виховні наміри і прийоми для дитини можуть бути глибокими психотравмуючими впливами. Це відбувається,

якщо вчитель — представник безособистісної, усередненої педагогіки, яка не приділяє уваги підсвідомості, суб'єктивним аспектам відносин, а базується на нормах, наказах, інструктивних положеннях та заходах, а його улюбленими виховними прийомами є порівняння, публічні осуди, постійна колективна відповідальність за вчинки окремої особистості, рейтинги тощо.

ФЕНОМЕН „УЧИТЕЛЬСЬКА ДИТИНА”

Наш досвід психологічної допомоги дозволяє окреслити ще одну, на наш погляд, дуже важливу проблему — це феномен „учительська дитина”. Діти педагогів — це особлива категорія дітей, часто — із схожими емоційними проблемами. Однією з помилок професійного мислення є переконання, що педагоги — це безумовно успішні батьки. Теоретично воно має всі підстави бути правильним. Здається, педагог як батько (мати) має багато психолого-педагогічних знань про віковий розвиток дитини, особливості та помилки виховання, володіє комунікативними навичками, в нього розвинена спостережливість, терпимість. Парадокс полягає в тому, що весь цей багаж зникає, коли мова заходить про його дитину. Тут можна помітити вплив ще однієї неадекватної установки: „педагог завжди і у всьому має рацію” [4], яка не дозволяє побачити проблему у власній родині під іншим ку-

(Продовження)

власних проєкцій на процес педагогічної взаємодії є, на нашу думку, одним із важливих завдань післядипломної освіти. Актуалізація професійної рефлексії дозволяє вирішувати проблеми, пов'язані із суб'єктивним досвідом, ментальністю педагога. Однак рефлексія — тільки одна з умов внутрішнього вивільнення й особистісного зростання педагога, аспект раціональної самосвідомості. Для цілісного сприйняття самого себе слід звернутися до своїх думок, чуттів, відчуттів. Важливо об'єднати раціональне з чуттєвим сприйманням, тілесними відчуттями. Як відомо, м'язові затиски „березуть” пам'ять про травматичні переживання дитинства. Тілесний панцир не дозволяє внутрішній „дитині” педагога звільнитися, вирватися назовні (це особливо очевидно, коли педагоги в процесі тренінгів виконують різноманітні тілесні, біоенергетичні вправи). Але без цього „визволення” педагог не зможе розуміти й відчувати емоційний стан учнів, співпереживати, приймати почуття (свої та іншої людини), проявляти емпатію.

НЕСКООРДИНОВАНІСТЬ У ВЗАЄМОДІЇ „ШКІЛЬНИЙ ПСИХОЛОГ-ПЕДАГОГ(И)” в контексті питань збереження здоров'я її учасників

Психолог на практиці частіше всього тісно співпрацює із заступником директора з виховної роботи, є неофіційним помічником директора у вирішенні адміністративних справ, але досить рідко виходить на продуктивний контакт із педагогічним колективом у цілому й окремим вчителем.

Окрім того, деякі шкільні психологи обмежують рамки своєї професійної діяльності в освітньому закладі лише дослідженням інтелектуального, пізнавального рівня учнів і на цьому зупиняються. Діагностичні дані „припадають пилком” у їхніх папках і не мають якісного впливу на корекцію навчального процесу відповідно до особливостей учнів, не оформлюються в рекомендації для вчителів.

Багато шкільних психологів неспроможні здійснювати надзвичайно важливу сьогодні психопрофілактичну, корекційну індивідуальну чи групову роботу з „важкими” дітьми, з учнями, у яких виявляються агресивність, емоційні збурення, відставання в учінні, комунікативні та інші проблеми. На нашу думку, це наслідок формальної, за теоретизованою, відірваною від потреб школи й дитини професійної підготовки психологів. Вони мають багато „діагностичних пакетів”, але що з ними далі робити, як повинні „працювати” результати тестів, не всі розуміють. Ще гірше — коли психолог „бавиться” власними невмілими інтерпретаціями, виставляє діагнози, пропонує непрофесійні поради. ▶

(Продовження)

Учителі зазначають, що вони не можуть до кінця довіритися шкільному психологу, тому що він замкнутий у своїй діяльності. У свою чергу, шкільні психологи скаржаться на закритість, авторитарність педагогів, їхнє небажання йти на контакт.

Ми вважаємо, що однією із причин такої ситуації є закритість і неефективна самопрезентація психологічної служби. Учні, педагоги, батьки не завжди розуміють, як і яким чином може допомогти (до)шкільний психолог, які в нього функції. Як засвідчують бесіди з батьками, вчителями для багатьох із них „психолог”, „психотерапевт”, „невропатолог”, „психіатр” – це спеціалісти, які „ставлять діагнози на все життя”. Тому до них краще не звертатися. Тільки тоді, коли батьки вже не можуть ігнорувати поведінкові розлади дитини або виховні заходи покарання не дають результату, вони звертаються за допомогою до спеціаліста. Але до шкільного психолога приходять у крайньому випадку, коли більше немає до кого звернутися.

НЕЕФЕКТИВНА СИСТЕМА МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ОСВІТИ

Формально-нормативна, неефективна система моніторингу якості освіти, тобто невідповідність між декларованими гуманістичними принципами освіти і технологіями контролю його результативності. Як ми вже зазначали, в системі особистісно-зорієнтованої освіти ігнорується важливий суб'єктивний фактор, не береться до уваги ефект наслідків педагогічного впливу на дитячу психіку. Виникає ряд запитань: Які критерії результативності і якості освіти? Що саме перевіряється? Чи звертається увага на якість **живого** педагогічного процесу або тільки на „вихідні дані”, якими звітуються? Чи може бути оцінка об'єктивною? Модні рейтингові шкали в освіті – це об'єктивний показник (чого?) або спроба маніпулятивного впливу, зловживання владою, публічне приниження і, врешті-решт – порушення прав людини? Зараз кожен „контролер” вкладає свій зміст, шукає відповідні своєму розумінню критерії оцінювання, але в кожного вони – різні. Хоча користуються всі інспектори однаковими інструкціями. При цьому величезна кількість наказів і положень абсолютно не відповідають вимогам часу, потребам сучасної школи, особливостям учнів. Але без відповідної нормативно-правової бази і науково-методичного інструментарію рядовий педагог почуває себе, на жаль, безпорадним і незахищеним. З точки зору збереження здоров'я людини це проблеми, які потребують відповідного осмислення і невідкладного вирішення.

том, відсторонитися від неї, не шукати винного, не звинувачувати дитину. Ми ні в якому разі не узагальнюємо і не ставимо під сумнів батьківську компетентність усіх учителів. Але, як зізнаються вчителі, для них і їхніх дітей ця проблема досить актуальна.

Ми вважаємо, **поки не почнеться активне оздоровлення педагогів як батьків, більшість учительських (і не тільки) дітей буде відчувати психологічне неблагополуччя різного ступеня.**

ПРО ПЕДАГОГІЧНУ ПСИХОТЕРАПІЮ

Вищезазначені проблеми взаємопов'язані і взаємозумовлені, тому їх ефективне вирішення має бути комплексним. Усі вони так чи інакше сфокусовані на питанні взаємодії та взаємовідносин особистостей. Ми вважаємо, що впоратися з ними допоможе така галузь прикладної педагогіки і психології, як **педагогічна психотерапія**. Ефективність та якість педагогічної взаємодії буде підвищуватися, коли будуть враховуватися закономірності, принципи та техніки побудови психотерапевтичних відносин. Однак цю проблему теоретично та практично не розроблено у вітчизняній науці.

Педагогічна психотерапія – це зцілення „душі душею” в умовах педагогічної взаємодії, допомога і підтримка дитини педагогом. Її метою є збереження, зміцнення і відновлення психологічного здоров'я всіх учасників освітнього процесу. Вона реалізу-

ється шляхом впровадження психотерапевтично-орієнтованих (допоміжних) установок, технологій. При цьому педагогічну технологію ми розуміємо як майстерність „тонкого, обережного дотику людини до людини” в процесі педагогічної взаємодії.

У контексті такого підходу педагог виступає як психотерапевт щодо учнів, самого себе. Головна роль належить „зустрічі” та взаємодії двох самодостатніх особистостей — дитини та вчителя.

Орієнтирами педагогічної психотерапії є:

- гуманістичний особистісно-зорієнтований підхід, який визнає унікальність і самоцінність кожного в педагогічному процесі, важливість суб'єктивного досвіду, чуттєвого пізнання, безцінного емпатійного ставлення і конгруентності;
- індивідуально-особистісний підхід, який дозволяє реалізувати принцип природодоцільності і таким чином уникнути шкоди здоров'ю, підвищити особистісну та навчальну успішність учнів, забезпечити мотивацію учіння, спроектувати та реалізувати індивідуальну освітню траєкторію;
- компетентнісний підхід, зорієнтований на розвиток особистісно-значущих і життєвонеобхідних навичок і компетенцій учнів;
- психопрофілактичний підхід, що попереджує травматичні ситуації і спрямований на формування безпечного освітнього середовища;
- психогігієнічний підхід спрямований на створення умов для здоров'єзберігаючої, емоційно комфортної, розвивальної життєдіяльності дитини в освітньому закладі.

На завершення слід зазначити, що педагогічну психотерапію ми розуміємо як світоглядну професійну установку, як інтеграцію методології і технології, але не як один із напрямів педагогічної діяльності. Мова йде про наскрізну пронизаність психотерапевтичним оздоровчим підходом усього педагогічного процесу.

Важлива роль в оволодінні психо-

терапевтичним підходом належить професійно-особистісній підготовці і перепідготовці педагогів. З цією метою ми розробили і впроваджуємо в практику післядипломної освіти (на курсах підвищення кваліфікації, на „робочому місці”) спеціальні навчальні програми, семінари-тренінги для педагогів „Допоміжне навчання” [5], „Педагог як психотерапевт”, „Тренінг батьківської ефективності для вчителів”.

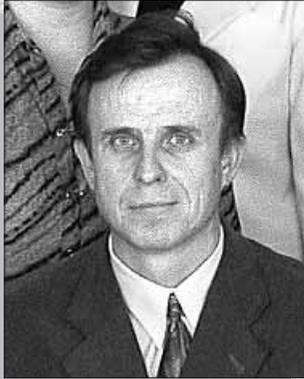
ЛІТЕРАТУРА:

1. Бехтерев В.М. Внушение и воспитание. — Петроград: Время, 1923. — С.5.
2. Добрович А.В. Воспитателю о психологии и психогигиене общения: Кн. для учителя и родителей. — М.: Просвещение, 1987. — С. 3-4.
3. Казанская В. Педагогическая психология. — СПб.: Питер, 2003.
4. Лыкова В.А. Заблуждения педагогического мышления. — Смоленск: СГИИ, 1999.
5. Лыкова В.А. Неудачное обучение или неуспешное обучение? (возможности „помогающего” обучения). — Одесса: Автограф, 2003.
6. Митина Л. Профессиональное здоровье учителя: стратегия, концепция, технология// Народное образование. —1998. — № 9-10. — С.166-170.
7. Мясищев В.Н. Психология отношений: Под ред. А.А. Бодалева. — М.: Изд-во Моск. психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО „МОДЭК”, 2003. — С. 141-142.
8. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. — М.: Прогресс, Универс, 1994.
9. Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учиться. — М.: Смысл, 2002. — С. 225.
10. Столин В.В. Самосознание личности. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. — С. 253.
11. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения: В 3-х тт. — Т.1. /Сост. О.С. Богданова, В.З. Смаль. — М.: Педагогика, 1979. — С. 348-350.
12. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т. — Т.5 /Сост. С.Ф. Егоров. — М.: Педагогика, 1990. — С. 14-15.



ВПЛИВ НАПРУЖЕНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ СИТУАЦІЙ НА ПСИХІЧНУ АКТИВНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ

Сучасні дослідження педагогічної діяльності і практика шкільного життя свідчать про те, що вчителі зазнають суттєвих труднощів при вирішенні постійних проблемних ситуацій діяльності, а ті варіанти рішень, які приймаються ними в умовах часового, емоційного, інформаційного обмеження, часто виявляються неефективними, педагогічно недоцільними, сприяють створенню несприятливих умов особистісного розвитку учнів через фіксацію



Володимир ЧЕРНОБРОВКІН

Завідувач кафедри психології Луганського педагогічного університету імені Тараса Шевченка, доцент, кандидат психологічних наук

деструктивних переживань і станів, що поглиблює відчуженість між учнями й учителями. Накопичення такого негативного професійного досвіду викликає у самих педагогів незадоволеність собою, учнями, професією, життям.

У психолого-педагогічній літературі досить часто педагогічну діяльність характеризують як „стресонасичену”, пов’язану з виникненням ситуацій, які називають *напруженими, екстремальними, проблемними, конфліктними*.

Існують певні об’єктивні ознаки таких ситуацій. До них відносяться фактори часових обмежень, дефіциту інформації, надходження хибної або невизначеної інформації, несподіваності (раптовості) зовнішніх подразень. Але характеристика таких ситуацій як напружених пов’язана не стільки з їхніми об’єктивними властивостями, скільки з їх суб’єктивним сприйняттям. Згідно з прийнятим у вітчизняній психології уявленням, напруженість — це психічний стан, викликаний екстремальними для цієї особистості умовами діяльності (Дьяченко М.І., Кандибович Л.А., Кириленко Т.Е., Левітов Н.Д., Наєнко Н.І.). У сучасній психологічній літературі з’явився термін „нерівноважні стани” (неравносвесные — рос.). За О.О. Прохоровим, вони виникають у критичних, складних ситуаціях життя людини; їх актуалізація може стати причиною нераціональної, неадекватної, агресивної поведінки [1, с. 33].

Залежно від того, який вплив чинить стан напруженості на ефективність діяльності, виділяються стани операційної та емоційної

напруженості. В основі операційної напруженості переважають процесуальні мотиви діяльності, тому вона позитивно впливає на суб'єкта і зберігає високий рівень його працездатності, спрямовує дії на конструктивне подолання ускладнень. Емоційній напруженості притаманне яскраво виражене негативне афективне забарвлення поведінки, руйнування мотиваційної структури діяльності, внаслідок чого її ефективність знижується.

Відомо, що в основі будь-якої емоції лежить певна потреба. Отже, негативні емоції виникають при неможливості задоволення актуальних потреб людини внаслідок перешкод, що раптово виникли, що і стає провідним чинником її психічної активності в певній ситуації. Оскільки педагогічна діяльність розгортається в процесі спілкування вчителя з учнями, колегами та ін. (тобто має інтерактивний характер), то напружені ситуації актуалізують, насамперед, *соціальні* потреби педагога. Теоретичний аналіз цієї групи потреб дозволяє виділити серед них потреби безпеки та захисту (тобто стабільності, порядку та передбачуваності), потреби належності та любові, самоповаги і поваги, впливу на інших. Указані потреби можуть виявлятися на рівні норми або мати гіпертрофований вигляд. Унаслідок останнього активність щодо їх задоволення стає акцентованою, надто вираженою, і вони стають невротичними потребами у владі, схваленні, експлуатуванні інших, у визнанні, честолюбстві (А. Адлер, К. Хорні). Формування цих потреб залежить від раннього досвіду індивіда, в дорослому віці вони набувають ознак усталених індивідуальних властивостей людини. У ситуаціях, які ставлять під загрозу можливість їх задоволення, індивід виявляє готовність до дій, що компенсують фрустровану потребу. Дії індивіда підпорядковуються в цьому випадку ситуативній домінанті (емоційному стану

та актуальній потребі), тому вони недостатньо усвідомлюються і рефлексуються.

Якщо ж домінує спрямованість суб'єкта на досягнення мети діяльності, то незадоволення потреби стає другорядним фактором; суб'єкт долає перешкоди або ускладнення, що має місце при операційній напруженості.

Стосовно педагогічної діяльності стан напруженості розглядається як пов'язаний із ситуаціями ускладнень, труднощів (Деркач А.А., Кузьміна Н.В., Полякова Т.С.). Так, Н.В.Кузьміна вказує, що стан напруженості, незадоволеності залежить від зовнішніх чинників діяльності, які нав'язуються вчителю, а також від непідготовленості його до діяльності в певних умовах. А.К. Маркова використовує замість терміна „труднощі” термін „ускладнення” і визначає їх як стани зупинки, перерви в діяльності, що суб'єктивно сприймаються людиною як переживання зіткнення з перешкодою, через яку стає неможливим перехід до наступної ланки діяльності [2, с. 80].

Достатньо поширеним у психології є погляд на напружені ситуації як на фруструючі, оскільки вони блокують шлях до задоволення актуальної потреби (тобто фруструють її). Поведінку індивіда у таких ситуаціях називають фрустраційною. Фрустраційна поведінка частіше розглядається як активність, за якої втрачається повноцінний контроль з боку свідомості індивіда. Таким чином, акцентується деструктивний вплив стану фрустрації на діяльність. У той же час, важливим є положення про його конструктивні ефекти [3], якими є інтенсифікація зусилля, заміна засобів досягнення мети або самої мети, а також (і це найважливіше) переоцінка і перетворення ситуації, внаслідок чого фруструючі умови усуваються. В останньому випадку перетворення вихідної ситуації досягається через вибір між альтернативами.

У нашому дослідженні значна увага приділяється поведінці педагогів саме у фрустраційних ситуаціях діяльності. Важливим є питання про те, які саме ситуації педагогічної діяльності розглядаються вчителями як напружені, фруструючі.

Ми пропонували педагогам описати одну або більше ситуацій з їхнього професійного досвіду, що виявилися складними для них, викликали емоційні переживання, сумніви, та над якими вони розмірковували деякий час.

Результати опитування свідчать про таке. Першу позицію займають ситуації, що виникають у системі стосунків „учитель-учень” (44%). Найчастіше вони пов'язані з порушеною поведінкою учнів протягом тривалого часу (зухвала поведінка на уроках, постійна відмова від виконання вимог вчителя, вживання ненормативної лексики, психічна неврівноваженість), а також окремих учинків дітей (крадіжка, утеча з дому чи з групи подовженого дня, бійка, агресивні прояви щодо вчителя, вимагання більш високої оцінки і т.ін.). Обидві категорії містять ситуації, що відрізняються етичною „заграничністю”. На ситуації з подібним змістом є вказівки в літературі [4], де наводяться конфлікти, ініційовані самими вчителями, що допускають украй неетичні дії (фізичні покарання дітей, брутальність, знущальне ставлення). У нашому ж дослідженні ми зіштовхнулися із значною частотою подібних ситуацій, ініційованих учнями.

Другу позицію за частотою називання займають ситуації, що виникають у системі відносин „учитель – батьки” (21%). Майже завжди вони розгортаються на тлі проблем учителя з дітьми, невіршеність яких втягує в динаміку їх розвитку батьків, що викликає зсув «епіцентру» проблемної ситуації і її ускладнення.

На третьому місці за кількісними показниками перебувають проблемні педагогічні ситуації, що торкаються

взаємодії вчителя з адміністрацією (15%). Труднощі виникають у педагогів у зв'язку з відсутністю підтримки керівництва школою за значущими питаннями навчально-виховного процесу, недовірою до вчителя, частими і несподіваними перевітками. Особливу групу складають тут ситуації, у яких педагоги вказують на маніпулювання ними з боку адміністрації.

Наступна категорія проблем подібна до попередньої; вона стосується взаємодії з колегами (9%), де найчастіше вказуються ситуації, зв'язані з нерозумінням, неприйняттям, критикою з боку інших педагогів, особливо старших, відсутністю підтримки.

Окрему, але нечисленну групу (6%) склали ситуації, де вчитель стоїть перед проблемою морального вибору (наприклад, у ситуації пропонування хабара за підвищення оцінки учню, пропозиції адміністрації підписати негативну характеристику на колегу й ін.). Інші проблеми, що не увійшли в названі категорії, склали 5%. Вони пов'язані або із професійною самосвідомістю (наприклад, аналізом власних професійних невдач, помилок, роботою вчителя над собою), або проблемою соціального характеру (неблагополуччя родини, матеріальна незабезпеченість окремих дітей).

Нами було розроблено проективну тестову методику, спрямована на діагностику фрустраційних реакцій педагогів на напружені ситуації діяльності (тест СФОП¹ [5]), яка являє собою модифікацію відомого асоціативно-малюнквого тесту С. Розенцвейга. Методика складається з двадцяти ситуацій, зображених у вигляді малюнків; у кожній із них до педагога звертаються різні суб'єкти навчально-виховного процесу – учні, колеги, батьки учнів, керівники школи. Під час обстеження педагогам

¹СФОП – (рос.) „ситуации фрустрации в общении педагога”.

пропонується дати відповіді на такі звернення. Процедура розробки тесту, зокрема, містила аналіз стимульних тестових ситуацій за рівнем їх напруженості. Для цього використовувалось ранжування ситуацій групою вчителів-експертів.

Розгляд результатів дає цікаві відомості про сприймання педагогами різних ситуацій педагогічної діяльності як стресогенних. Низький рівень напруженості отримали ситуації буденної праці і взаємодії з учнями, рівень помірної напруженості – взаємодії з учнями і колегами (але в них міститься загроза іміджу справедливого та компетентного педагога, класного керівника або загроза зриву уроків). Ситуації з вираженою напруженістю представлені майже такою ж семантикою (загроза іміджу вчителя або професійної невдачі, неуспіху), але цю групу складають ситуації взаємодії з усіма учасниками навчально-виховного процесу – учнями, їхніми батьками, колегами та керівництвом. І останню групу – з найвищим рівнем напруженості – складають ситуації, в яких представники адміністрації школи дорікають учителям за професійну некомпетентність і безпорадність. Отже, розподіл стимульних проєктивних ситуацій за зростанням рівня напруженості демонструє і зростання фактора загрозливості, який міститься в умовах цих ситуацій. Причому загроза спрямована саме проти позитивного Я-образу успішного й компетентного педагога.

Порівняння результатів тестування педагогів за методиками С. Розенцвейга та СФОП показало, що існує тісний зв'язок між частотою прояву одних і тих самих видів поведінкових реакцій вчителів у ситуаціях буденного життя і ситуаціях професійної діяльності. Тобто індивідуальна архітектоніка розподілу варіантів реагування на буденні фрустраційні ситуації в загальному вигляді відтворюється, коли вчитель потрапляє в проб-

лемні педагогічні ситуації. Це свідчить про те, що у педагогів існує певна передготовність сприймати і діяти певним чином ще до зустрічі з конкретними ситуаціями професійної діяльності. Отже, характер поведінкових реакцій вчителів у таких ситуаціях не стільки залежить від свідомих процесів, які мали б розгорнутись при зустрічі з ускладненими умовами діяльності, скільки є сформованими раніше і вже фіксовані у стереотипних моделях їх поведінки.

Дослідженнями О.О. Прохорова встановлено, що в напружених, конфліктних ситуаціях педагоги виявляють гнів, злість, образу, досаду, підвищують голос. Це свідчить, що така поведінка вчителів є фрустраційною. Встановлено також, що існує залежність інтенсивності часу та частоти виникнення цих станів від віку та стажу вчителів. Так, у педагогів зі стажем до 10 років неврівноважені стани менш інтенсивні, але більш тривалі; перебуваючи у стані гніву, злості, образи, вчителі замикаються в собі, стають мовчазними, у випадку обурення шукають співрозмовника; у педагогів зі стажем більш 10 років – навпаки: неврівноважені стани більш інтенсивні, але менш тривалі; ці педагоги характеризуються більшою стриманістю, вони підвищують голос лише в стані крайнього обурення [1, с. 36]. Існують вікові й діяльнісні особливості неврівноважених станів: з віком відбувається ускладнення структури і зростання їх тривалості, а також поведінки, пов'язаної з ними. У процесі розвитку людини зростає роль діяльнісного фактору в актуалізації нерівноважних станів.

Дослідження І.В. Сергєєвої, здійснене з позицій нашого підходу до виділення поведінкового та діяльнісного рівнів активності педагогів і присвячене саме проблемі емоційної регуляції педагогічної діяльності, встановило ряд важливих фактів та закономірностей. Воно також підтвердило,

що незначна (лише третя) частина вчителів здатна адекватно виражати свої емоційні стани, вдвічі менше – регулювати власні емоції у процесі спілкування. Тільки 7% вчителів виявили високий рівень емоційної саморегуляції відповідно до мети діяльності, а також розвинену здатність впливати на поведінку інших людей (учнів, колеґ, батьків). Нездатність учителів регулювати свої емоції у процесі спілкування корелює з їхньою депресивністю, дратівливістю, емоційною лабільністю, тривожністю і нервово-психічною нестійкістю.

Засобами факторного аналізу авторка встановила три інтегративні емоційні властивості, які описують різні варіанти активності вчителів у напружених ситуаціях. Перша інтегративна властивість вказує на взаємозалежність ряду рис (тривожності, невротичності, депресивності, нервово-психічної нестійкості та ін.), пов'язаних зі схильністю педагогів до накопичення і пригнічення внутрішнього напруження. Наявність цієї властивості зумовлює поведінку, за якої вчитель майже не реагує у зовнішній активності на емоціогенні ситуації, а накопичує роздратування, незадоволеність, що приводить з часом до так званого «емоційного вигорання». Другий комплекс властивостей описує інший варіант емоційного реагування, а саме – імпульсивно-відкриту, агресивну поведінку, при якій внутрішнє напруження не накопичується, а одержує миттєве зовнішнє розрядження. Обидва комплекси властивостей, незважаючи на те, що описують протилежні варіанти емоційного реагування, є однаково непродуктивними відносно реалізації мети педагогічної діяльності. Третя встановлена властивість характеризується продуктивною спрямованістю емоцій, що сприяють адекватному спілкуванню й успішній професійній діяльності [6].

Таким чином, непродуктивні варі-

анти взаємодії педагога з учнями у сучасних дослідженнях педагогічної діяльності пов'язуються з певними особливостями емоційної сфери вчителя, за яких афективні процеси домінують серед чинників його активності. Зростання ж діяльнісного фактору, тобто посилення впливу мети та мотивів професійної діяльності на дії вчителя у напружених ситуаціях приводить до переструктурування детермінуючих чинників активності, тобто до переходу емоцій з домінуючого у підпорядкований стан.

Отже, в певних ситуаціях, які виникають під час здійснення педагогом професійної праці, його активність спонукається емоційними чинниками, які тимчасово немов би усувають із його свідомості уявлення про мету власної діяльності. Тобто вплив більш енергетично заряджених мотиваційних утворень викликає активність, не спрямовану на досягнення педагогічної мети. Це відбувається, як ми з'ясували, за умов дії значного стресогенного фактору, тобто в ситуаціях фрустрації або в напружених ситуаціях. Якщо фруструючий фактор виявляється суб'єктивно значущим, тобто загрозливим (наприклад, він може сприйматися як загроза почуттю власної гідності вчителя), то він може актуалізувати захисну активність.

Захисна активність виявляється в діях, спрямованих на ескалацію та досягнення впевненості в собі, посилення почуття власної гідності. Найчастіше це досягається за рахунок *агресивних* дій, тобто дій, які демонструють позицію домінування вчителя над учнем.

Найбільш традиційним визначенням агресії у психології є розуміння її як поведінки, що завдає шкоди іншій людині або має це своєю метою [3, с. 68]. З одного боку, вважається, що агресія є характеристикою поведінки, що програмується біологічно. У той же час агресивні імпульси людини

підлягають контролю через навчання і виховання, тобто через соціалізацію. У цілому агресивна поведінка людини однозначно інтерпретується різними дослідниками як неприпустима і, отже, така, що потребує корекції [7]. Прояви агресії варіюють від прямого фізичного впливу, словесних образ та залякувань, до непрямих зауважень та прихованих спроб здійснити примусове управління поведінкою іншої людини.

Причинами формування агресивності вважаються ранні стосунки з людьми – насамперед, з батьками (емоційне неприйняття дитини батьками та каральний стиль виховання [3]). За даними досліджень О.К. Осницького, показники агресивної поведінки дітей і дорослих (тобто учнів та їхніх учителів) корелюють між собою. Таким чином, вчителі створюють агресивне тло поведінки учнів, що найбільш яскраво виявляється у так званих неблагополучних класах незалежно від регіону (ідентичні дані було отримано у школах кількох областей Росії).

Отже, агресивна поведінка педагогів є важливою психологічною проблемою, оскільки прямо впливає на формування агресивності в учнів, провокуючи їх до самозахисту в тій же манері, що й напад. Крім того, агресія дорослої людини, професійний обов'язок якої полягає в конструктивному, позитивному впливі на розвиток дитини, є свідченням обмеженості тих діяльнісних засобів, які вона має для подолання труднощів та напружених ситуацій професійної діяльності [7].

Професійна діяльність педагога з точки зору сучасних поглядів на особистісно-зорієнтоване навчання не сумісна з агресивними засобами впливу на учня. Звернення ж учителя до таких дій у педагогічній діяльності відбувається тому, що певні складні ситуації актуалізують типові, стандартні патерни реагування, які вико-

ристовуються ним у буденному житті й у такому ж вигляді переносяться в професійну сферу. У дослідженнях Л. Мітіної та Кузьменкової виділено певну групу (тип) учителів, які схильні до проявів агресії у власній діяльності й у цілому приймають агресію як загальнолюдський природний прояв. Автори розглядають такий стан особистісного розвитку педагога як аномальний [8].

Запропонована нами методика вивчення поведінкового рівня процесів прийняття рішень (тест СФОП) також містить у собі діагностичну можливість встановлення типу реагування вчителів на фруструючі ситуації, який пов'язаний з відвертими або прихованими агресивними проявами. Форми й рівні агресивної поведінки, встановлені нами, є досить різноманітними. Ступінь вираженості агресивних проявів варіює від грубості, гострої іронії і сарказму до прихованого дорікання.

Частіше агресія виявляється в конфліктних ситуаціях спілкування з учнями: у разі підказок, невідповідності до предмета, відмови від додаткових занять тощо. До агресивної поведінки вчителі вдаються також у ситуаціях спілкування з батьками, які звинувачують учителя в некомпетентності, непрофесіоналізмі. Украй рідко агресивні прояви адресуються колегам і керівництву школи. У цілому, агресивна поведінка вчителів виявляється у **13,7%** (педагоги-жінки) і у **9,65%** (педагоги-чоловіки) випадках від загальної кількості всіх реакцій.

Пошук і дослідження причин усіх несприятливих аспектів, виділених нами, здійснюється в межах кількох сучасних дослідницьких шкіл. У цілому, схожість усіх підходів полягає у виділенні основного фактора, в якому містяться витoki багатьох (але, звичайно, не всіх) проблем, а саме – особистості вчителя. Будучи далекими від будь-яких звинувачень і покладання

ВЧИТЕЛЬСЬКА ПРОФЕСІЯ: результати наукового дослідження

Учительська професія ставить певні вимоги перед суб'єктом, які він має прийняти як власні, інакше здійснення педагогічної діяльності стає неможливим. Але як і які саме цілі вчительської професії будуть привласнені педагогом, що буде виділятися ним як головне та другорядне (наприклад, інформаційно-інтелектуальні, особистісно-виховні або організаційно-комунікативні цілі)?

Ми вважаємо, що раніше, ніж у свідомості педагога мета його професійної діяльності отримає стійку презентацію, він у процесі становлення себе як суб'єкта цієї діяльності проходить ряд етапів, вибудованих у ланцюг ціннісних життєвих виборів.

Мова йде, насамперед, про вибір педагогічної діяльності у процесі професійного самовизначення, що здійснюється в юності. Безумовно, дуже важливими є мотиви такого вибору, які (і ми це добре розуміємо) не завжди пов'язані з усвідомленням цінності вчительської професії. Педагогічна професія не є престижною, популярною і гарантуючою соціальну захищеність та матеріальний достаток. Тому важливим для „привласнення” педагогом мети своєї діяльності стає рівень узгодженості його ціннісних орієнтацій і соціального значення педагогічної професії. Це, як стає зрозуміло, визначається рівнем усвідомленості і добровільності вибору педагогічної професії.

Якщо вибір був здійснений особистістю свідомо, і вчительська професія була визначена як „покликання”, можна говорити про зв'язок мети педагогічної діяльності зі сферою особистісних смислів педагога, а отже і про її прийняття. І, навпаки, якщо людина закінчуючи педагогічний навчальний заклад, опиняється у школі тому, що не знайшла для себе більш престижного місця роботи, вона виявляється „вимушеною” прийняти цілі педагогічної діяльності як „зовнішні”, штучні. У такому випадку сама професійна праця стає мотивованою лише зовнішньою мотивацією, або мотивацією запобігання невдачі, що перетворює її на „боротьбу” з труднощами (а часто — і з учнями), а не на вирішення проблемних ситуацій діяльності.

Все сказане дозволяє зробити висновок, що напруженість педагогічної діяльності не містить в собі фатального і неминучого дезорганізуючого впливу на активність і емоційні самопочуття вчителя. Вплив фактору напруженості стає деструктивним при особливому співвідношенні вимог діяльності і мотиваційної сфери особистості вчителя, коли вони не узгоджуються, не співпадають у своїх змістових аспектах. В цьому випадку професійна діяльність лишається немов би „не привласненою” педагогом, не сприймається як „своя”, тобто не є сферою його самореалізації, на основі чого у кінцевому рахунку розігрується навіть не стільки „шкільна драма” вчителя, скільки „драма життя” людини. І навпаки, виникнення напружених ситуацій у професійній діяльності вчителя, включеного в цю діяльність як у „свою”, в якій він бачить спосіб реалізації себе, цілей і цінностей свого життя, стає фактором, стимулюючим пошук нових можливостей, нових рішень, підходів, на основі чого тільки і можливе досягнення успіху і почуття задоволеності своєю професією і своїм життям.

відповідальності за всі негаразди на педагога, *відзначимо, що однією з головних проблем, про які йдеться, є невідповідність смислових ознак педагогічної професії і ціннісної сфери особистості вчителя*, у діяльності якого мають місце окреслені в цій статті моменти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Прохоров А.О. Неравновесные психические состояния и их характеристики в учебной и педагогической деятельности // Вопросы психологии. — 1996. — № 4. — С. 32 — 43.
2. Маркова А.К. Психология труда учителя. — М.: Просвещение, 1993. — 192 с.
3. Креч Д., Кратчфилд Р., Ливсон Н. Фрустрация, конфликт, защита // Вопросы психологии. — 1991. — №6. — С. 69-82.
4. Журавлев В.И. Основы педагогической конфликтологии. — М.: Российское педагогическое агентство, 1995.- 184с.
5. Чернобровкин В.Н., Чернобровкина В.А. Методика диагностики фрустрационных реакций педагогов // Практична психологія та соціальна робота. — 2001. — № 1. — С. 5-26 ; № 2. — С. 17-25.
6. Сергеева И.В. Особенности эмоциональной регуляции учителя в напряженных ситуациях педагогической деятельности. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. — К., 2003. — 17 с.
7. Осницкий А. К. Психологический анализ агрессивных проявлений учащихся // Вопросы психологии. — 1994. — № 3. — С. 61-67.
8. Митина Л.М., Кузьменкова О.В. Психологические особенности внутриличностных противоречий учителя // Вопросы психологии. — 1998. — № 3. — С. 3-16.

ХАРАКТЕРИСТИКА КОМІКСУ ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ



Педагогіка

ШКОЛИ

Довідкова література визначає комікс як послідовність малюнків, споріднених спільним сюжетом, що мають текстовий супровід. І хоча це визначення є загальним для будь-якого коміксу, історія розвитку коміксів йшла шляхом дивергенції форм цього розважального жанру.

Основні характеристики коміксу це – поєднання художньої графіки з текстом, динамічність сюжету, здатність стимулювати пізнавальну активність. У коміксі текстовий супровід ніколи не домінує над образотворчим змістом, оскільки у такому випадку варто говорити не про комікс, а про звичайні ілюстрації. Таким чином рівновага між текстовим компонентом та художньою графікою дозволяє говорити про комікс, як про спеціальний жанр, побудований на перетині мистецтва і літератури (Harvey R., 1994).

Комікс впливає на першу і другу сигнальні системи й активізує сприйняття інформації через праву півкулю головного мозку, що робить цей жанр доцільним навчальним засобом. У Великій Британії у 60-ті роки ХХ століття спробували застосувати комікс у навчанні. Оскільки спроба виявилася вдалою, комікс усе частіше включають у різні підручники, журнали та

навчальні посібники вже не просто з метою викликати інтерес дітей до видання, а й у певних педагогічних цілях. Комікси залучають до навчання різних предметів – історії, географії, біології, літератури (Ольшанський Д., 2003).

У зв'язку з тим, що сьогодні проблема загрози здоров'ю розглядається світовою спільнотою як сьома додаткова до шести раніш визначених загроз планетарного масштабу (загроза світової війни, екологічні катаклізми, контрасти в економічних рівнях країн планети, демографічна загроза, нестача ресурсів планети, наслідки науково-технічної революції) (Белламі К., 2000), виникла нова наукова дисципліна – формування здорового способу життя (ФЗСЖ). Новій науковій дисципліні притаманні всі відповідні компоненти – власні теорія, методологія, методика, ідеологія, принципи. За думкою Белламі, директора-виконавця ЮНІСЕФ, – чим вищий освітній рівень певного соціального середовища, тим кращі в ньому показники здоров'я.

ФЗСЖ має робити людей спроможними навчатися засобів поліпшення здоров'я,

**Євген
ДАНИЛЕНКО**

Завідувач лабораторії анатомії і фізіології людини
Київського палацу дітей та юнацтва

Від редакції:
Презентуємо новий вид інформаційних статей – комікси! Тож знайомтеся з дієвою роллю коміксів у вихованні!

Директор школи, ліцею, гімназії № 2'2006

Учителька казала, що в Україні від тютюнової епідемії за 4,5 хвилини гине одна людина. Ти це чув?



малюнки Євгена Даниленка

Може, вчителька вас залякує. А вона сама часом не палить? Наш учитель сам палить у кабінеті біології.

Кидай швидше цигарку!
Директор іде. Добрий день,
Іване Петровичу!



Слушайте, хлопці! Так ви замість уроку фізкультури палите цигарки! В усьому світі з тютюнопалінням ведеться боротьба, а ви своїми вчинками збираєтесь ганьбити нашу школу!



протистояти хронічним хворобам, травмам, передчасному старінню, поліпшувати доступ до поточної інформації й фундаментальних знань про проблеми здоров'я. Але ефективність освітніх програм значною мірою залежить від методичної забезпеченості останніх. Пропаганда здорового способу життя, в тому числі антиалкогольна та антинаркотична, проводиться за застарілими шаблонами, більшою мірою формально і тому не сприймається молоддю.

Перспективним методом прийомом для ФЗСТ, на наш погляд, можуть виступити різні форми коміксів.

Комікс як динамічний засіб унаочнення разом із діафільмами, мультфільмами, відеофільмами, комп'ютерними мультимедійними програма-

Сьогодні з тютюнопалінням ведеться справжня війна. У ряді країн Європи (Франція, Англія) та США прийнято відповідні рішення щодо паління в громадських місцях. Для України ця проблема є надзвичайно актуальною. За статистичними даними, кількість тих, хто палить, збільшується. Серед учнівської та студентської молоді, за різними даними, цією шкідливою звичкою уражені від 50 до 74% юнаків та дівчат віком 17–18 років. Від тютюнової епідемії в Україні кожні 4,5 хвилини гине одна людина. За рік через хвороби, викликані палінням, умирає до 100 тис. громадян нашої країни; у світі від цього гине 4 мільйони людей. Слід пам'ятати, що тютюнопаління особливо небезпечно для дітей. Дуже прикро, коли приклад цієї негативної звички показують дорослі.

ми найкращим чином вирішує завдання передачі послідовності подій у минулому, теперішньому та майбутньому часі і створює умови для вираження власних оцінювальних реакцій, що є необхідним аспектом для формування здорового способу життя.

При цьому перевагами використання коміксу є зручність у користуванні, вплив на різноманітні сигнальні системи, конкретність змісту позбавлена високого рівня абстракції. Комікс може виступити також своєрідним містком, що здійснюватиме зв'язок усіх аспектів ФЗСТ в один загальний контекст. Комікс сприяє концентрації уваги, усуває напругу та втому, тому може використовуватись як фрагмент уроку, спрямований на відпочинок.

Завдання та вправи на основі коміксу можуть містити ігрові елементи, що дозволяє широко використовувати комікс як навчальний засіб для дітей молодшого шкільного віку.

Комікс також спрощує пред'явлення нового матеріалу за принципом від конкретного до абстрактного та сприяє розвитку вербальної пам'яті.

Аналіз навчальної літератури з проблем ФЗСТ свідчить, що цей жанр невиправдано мало використовується з дидактичною метою у вітчизняній шкільній практиці, у той час як у країнах Заходу в різні роки він активно використовувався не тільки для розваги, але й як засіб виховання підростаючого покоління та як навчальний засіб.





Педагогіка
школи

ВИХОВАННЯ ПО-ДИРЕКТОРСЬКИ: ВЛАСНИМ ПРИКЛАДОМ І НЕ ТІЛЬКИ



**Юрій
ШУКЕВИЧ**

Директор Фінансового ліцею
м. Києва, майстер
спорту СРСР

За роки незалежності України існуюча раніше в СРСР система масової фізичної культури для населення та спортивної підготовки талановитої молоді, м'яко кажучи, суттєво змінилася. Відійшли в минуле комплекси ГПО у школах та на підприємствах, масові "Старти надій" (крім, можливо, дитячих змагань з футболу); поступово руйнуються спортивні споруди при школах, зменшується кількість стадіонів.

Незадовільна оплата праці вчителів фізкультури, інструкторів та тренерів "витісняє" ці кадри в інші професії або на роботу за кордон. Фізкультура і особливо спорт практично перейшли на економічні умови діяльності. Популярність занять у спортивних секціях різко впала; у молоді – нові захоплення.

Паралельно з цим за останнє десятиріччя значно погіршилося здоров'я населення, тривалість життя суттєво знизилась (навіть за "оптимістичною" статистикою – 62 роки для чоловіків та 67 років для жінок). Особливу тривогу викликає здоров'я підлітків, масове поширення шкідливих зви-

чок (куріння, наркоманія, вживання алкогольних напоїв тощо). За статистикою, яку підтверджує моніторинг стану здоров'я учнів Фінансового ліцею, до 80% дітей шкільного віку вже уражені різноманітними хворобами. Одночасно погіршується психічний стан молоді. У кожному класі ліцею є декілька дітей, яким бажано постійне спостереження медпрацівника та практичного психолога. На жаль, батьки цих учнів з різних причин приділяють дуже мало уваги їхньому психічному та фізичному здоров'ю (як, між іншим, і їхньому вихованню).

Що ж тоді робити директору школи, якому трохи пощастило і він володіє питаннями фізичної культури, сам не має шкідливих звичок? Спробую поділитися з читачем власним досвідом.

По-перше, вивести уроки фізичної культури в перелік таких важливих та престижних навчальних предметів, як, припустимо, математика або англійська мова. Для цього важливо будь-яким чином "придбати" кваліфікованого творчого вчителя фізкультури, який не набрав зайвої ваги, може показати вправу, пам'ятає основи анатомії та фізіології підліткового організму, не зловживає

алкоголем та не курить цигарок, не лається і не чіпляється до дівчат. Крім того, з одного боку, не дарувати високі оцінки тільки за примірну поведінку, а з другого, дуже розумно підвантажувати учнів підготовчої та спецгрупи, інших фізично слабких або з надмірною вагою підлітків.

Знайти спосіб забезпечити школу спортивним знаряддям, м'ячами, килимками тощо і використовувати якомога більше видів спорту як на уроках фізкультури, так і в секціях — на різні смаки дітей. Дуже непогано, якщо б у школі культивувалися ігрові командні види (футбол, баскетбол, волейбол та піонербол), настільний теніс, легка атлетика — ЗФП, штанга та силові єдиноборства (боротьба, армреслінг), плавання, ритміка або танці. При цьому, чесно зізнаюсь, у різні роки ми використовували в ліцеї всі ці види спорту, але так, щоб одночасно, — не виходить (навіть у Києві важко знайти кваліфікованих інструкторів з цих видів спорту).

По-друге, філософія здорового способу життя повинна щоденно чесно стверджуватись на території школи. Нам вдалося за 10 років діяльності ліцею поетапно витіснити куріння учнів спочатку за територію, а в минулому році — взагалі з їхнього життя. Учні навіть під час ліцейних дискотек не наважуються пригоститися напоями, що містять алкоголь. Абсолютно безапеляційно і всепрілюдно відрахував 5 років тому хлопчика, який, виявилось, після уроків на території сусідньої школи палив “травку”. Але система “табу” на шкідливі звички почала ефективно діяти, коли ми, дорослі, припинили під час перебування учнів вживати будь-які спиртні напої, відмічаючи у школі дні народження або свята. І дуже професійна та харизматична вчителька, яка порушила це правило чотири роки тому під час моєї відсутності, вимушена була тоді ж звільнитись. З 57

співробітників ліцею поки що курять цигарки троє (вчитель фізики, завгосп та вахтер). Сподіваюсь, що і це питання з часом вирішимо.

По-третє, спортивні свята. До них я відношу традиційні зустрічі викладачів та старшокласників з футболу, волейболу, настільного тенісу. І повірте, дуже рідко наша команда викладачів програє. Також спортивні тижні у вересні та травні, коли після уроків кожного дня щось десь відбувається. Уже десятичі раз провели традиційні змагання на Кубок директора зі стрибків у довжину, коли визначаються переможці у двох вікових групах, яким від директора вручаються не тільки спеціальні дипломи, але й грошові призи; окремо — за встановлення рекорду.

І нарешті, *про особистий приклад*. Майстер спорту з потрійного стрибка зразка 1976 року, надалі підтримував спортивну форму та вагу спортивними іграми де тільки була можливість; улітку багато плавав, бігав кроси, займався на перекладині. А останні 5 років повернувся у великий спорт, тільки тепер ветеранський. На відміну від звичайних спортсменів-професіоналів, не використовую допінги, тренуюсь тільки після основної роботи. Щорічно беру участь у 6 — 7 змаганнях, які поки що виграю — від першості Києва до чемпіонатів Європи та світу серед ветеранів легкої атлетики. Зібрав непогану колекцію вже нових медалей і пишаюся тим, що український директор школи виграв у європейців.

Про мої перемоги знають у ліцеї, вже звикли до них. І учні також не дивуються, коли директор викликає їх на змагання з підтягування на перекладині або в спортивному залі грає з усіма охочими у теніс. Що ж, це правда — спортивна форма мені подобається більше, ніж костюм з краваткою. Але що ж вдієш, посада зобов'язує...



Педагогіка
школи

КАФЕДРИ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ – 25 РОКІВ: ІСТОРІЯ ТА СЬОГОДЕННЯ ПРО ПЕРШУ В УКРАЇНІ КАФЕДРУ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ*

Розширення наукових пошуків, зміцнення зв'язків із шкільною практикою та технічне оснащення навчального процесу – така генеральна лінія розвитку кафедри.

Ідея викладання педагогічної майстерності при підготовці сучасного вчителя своїм корінням сягає думок А.С. Макаренка – славетно-

го випускника Полтавського учительського інституту, знаного й шанованого всім освітянським світом.

Перша в Україні кафедра педагогічної майстерності, створена в Полтаві 1

червня 1981 року, мала передісторію, сповнену пошуків і творчої праці. До цього часу в межах комплексної цільової програми „Вчитель”, започаткованої в педагогічному інституті ректором І.А. Зязюном, де визначався генеральний план вдосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя, кафедрі педагогіки наказом ректора №7 від 11 березня

1979 року було запропоновано розробити програму спецкурсу з педагогічної майстерності й положення про відповідні кабінети. Саме тоді було підготовлено першу програму спецкурсу „Основи педагогічної майстерності” (1979 р.) для випускників інституту доцентами Т.І. Гавваковою, І.Ф. Кривоносом і Н.М. Тарасевич під керівництвом І.А. Зязюна.

За час існування кафедра розробила чотири програми курсу (1979, 1980, 1988, 1993 рр.), які відбивають шлях пошуку ефективних форм і методів професійного становлення особистості випускника. У 1983 році МО СРСР затвердило програму полтавських авторів для педагогічних інститутів, а в 1985 р. для інститутів удосконалення вчителів. Видаються програми факультативу „Юний педагог” (Полтава, 1988), яку склали Н.М. Пивовар, Л.О. Савенкова, І.Ф. Кривонос та ін.

Створено курс, оригінальний не лише за змістом, а й за методикою викладання, органічною частиною якої є психологічний і педагогічний тренінги. Для цього підготовлено і надруковано 2 комплекти мето-



**Марина
ГРИНЬОВА**

Завідувач кафедри педагогічної майстерності Полтавського державного педагогічного університету ім. В.Г. Короленка, доктор педагогічних наук, професор

* Щоб уявити роботу цієї славетної кафедри – знайомтеся з 4-ою сторінкою обкладинки журналу, яка розповідає лише про три таких дні.

дичних розробок усіх лабораторних занять: у 1981-1984 рр. – 39 методичних розробок, у 1987-1988 рр. – 34 методичні розробки, загальним обсягом більше 60 друкованих аркушів.

З метою підвищення професійного рівня викладачів інституту і залучення їх до проблеми вдосконалення підготовки вчителів кафедраю педагогічної майстерності за участю інших кафедр за 20 років проведено **10 науково-практичних конференцій** різного рівня, від обласних до міжнародних:

- „Удосконалення майстерності викладача вузу” (1980 р.)
- „Питання освоєння педагогічного досвіду” (1981р.)
- „Майстерність усного виступу” (1982 р.)
- „Творче використання ідей А.С. Макаренка і В.О. Сухомлинського у формуванні педагогічної майстерності” (1983 р.)
- „Шляхи вдосконалення психолого-педагогічної підготовки вчителя у світлі основних напрямів реформи загальноосвітньої і професійної школи” (1985 р.)
- „А.С. Макаренко і Полтавщина” (1986 р.)
- „Творча спадщина А.С. Макаренка і вдосконалення підготовки педагогічних кадрів” (1988 р.)
- „Проблеми освоєння театральної педагогіки в професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя” (1991 р.)
- „Психолого-педагогічна підготовка вчителя у вузі” (1992 р.)
- „А.С. Макаренко – видатний педагог ХХ століття” (1998 р.)
- „Педагогічна майстерність як сучасна технологія розвитку особистості вчителя” (2002 р.)
- „А.С. Макаренко і мировая педагогіка” (2002 р.)
- „Соціальний захист дітей: традиції та сучасність” (2003 р.)
- „Ідеї гуманізації у спадщині В. Короленка, А. Макаренка, В. Сухомлинського” (2004 р.). Кожен рік у роботі кафедри знаменувався сходженням на новий ступінь освоєння шляху підготовки вчителя.

Особливе досягнення кафедри – написання оригі-

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНА РОБОТА КАФЕДРИ

Загальнокафедральна тема „**Науково-педагогічні засади формування майстерності в системі професійної підготовки майбутнього вчителя**” досліджується за напрямками:

- Педагогічна технологія в системі формування професійної майстерності майбутнього вчителя (науковий керівник – проф. **М.В. Гриньова**);
- Наукове обґрунтування системи сучасного дидактичного забезпечення викладання педагогічної майстерності у вищих навчальних закладах (науковий керівник – проф. **Н.М. Тарасевич**);
- Педагогічні засади соціалізації школярів та запобігання дитячим правопорушенням у роботі сучасних закладів освіти (науковий керівник – доц. **Л.В. Крамушенко**);
- Педагогічна майстерність менеджера освіти (науковий керівник – проф. **М.В. Гриньова**).

У розробці вказаної проблематики беруть участь усі викладачі кафедри. **Наукова розробка досліджень з першого напрямку** допомогла дослідити сучасні підходи щодо визначення сутності дефініції „*педагогічна технологія*”, проаналізувати структуру цього поняття, різні класифікаційні моделі, критерії технологічності. Це дало можливість розробити й обґрунтувати науково-теоретичні засади побудови нової навчальної дисципліни „Педагогічні технології: теорія та практика”, яка введена до навчального плану і викладається кафедрою з 2003 року на шести факультетах університету для студентів різних спеціальностей.

Коллективом науковців кафедри розроблено загальну систему професійної підготовки майбутнього вчителя до роботи на технологічному рівні, розвитку технологічного мислення, умінь використовувати технологічний інструментарій для розв’язання практичних завдань навчання й виховання учнів (наприклад, розвиток особистісних цінностей учнів; активізація і розвиток мислення учнів; збагачення досвіду творчої діяльності; формування умінь контактної взаємодії у навчальному співробітництві).

Наукова розробка досліджень з другого напрямку допомогла поглибити концептуальні положення минулих років, на яких базувалася розробка інноваційного навчального курсу „Педагогічна майстерність”. Це перш за все дослідження феномену педагогічної майстерності як комплексу властивостей особистості, що забезпечують високий рівень самоорганізації його в професійній діяльності. Розроблено модель особистісно орієнтованого професійного навчання студентів.

Наукова розробка досліджень з третього напрямку продовжила дослідження, започатковані у 2003 році. Вони пов’язані з вивченням досвіду шкіл Полтавської області у застосуванні ефективних технологій (або в розробці авторських технологій) соціалізації і педагогічної реабілітації соціально занедбаних дітей, запобігання дитячим правопорушенням. У цьому напрямку кафедра активно співпрацює з педагогічними колективами Полтавських шкіл №№ 5, 7, 9, 11, 13, 19, 31, Галяцької школи-інтернату, Великосорочинської школи-інтернату, обласним ліцеєм для обдарованих дітей із сільської місцевості імені А. Макаренка.

Наукова розробка досліджень з четвертого напрямку реалізувалася в навчальному курсі „Менеджмент в освіті” для студентів V курсу та магістрантів, дослідженні науково-теоретичних засад формування продуктивного стилю управління освітніми закладами, механізмів управлінських взаємовідносин з талановитими людьми, забезпечення їхнього кар’єрного зростання.

нальних підручників:

- Основи педагогічної майстерності. – К.: Вища школа, 1987. – 208 с;
- Основи педагогічної майстерності. – М.: Просвещение, 1989. – 302 с;
- Педагогічна майстерність. – К.: Вища школа, 1997. – 349 с. (номінований на Державну премію України);
- Менеджмент в освіті. Навчальний посібник для студентів і магістрантів усіх спеціальностей педагогічних університетів. – Полтава, 2003. – 72 с.
- Педагогічна майстерність: Підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамушенко, І.Ф. Кривонос та ін.; за ред. І.А. Зязюна. – 2-ге вид., допов. і переробл. - К.: Вища шк., 2004. – 422 с.
- Педагогічні технології: Теорія та практика: Курс лекцій: Навчальний посібник / За ред. проф. М.В. Гриньової. – Полтавський державний педагогічний університет ім. В.Г. Короленка. – Полтава: АСМІ, 2004. – 180 с.
- Методика викладання валеології // Навчально-методичний посібник (гриф „Допущено Міністерством освіти і науки України”). – Вид. друге, доповнене. – Полтава: АСМІ, 2003. – 220 с.
- Модульно-розвивальне навчання старшокласників на уроках біології // Науково-методичний посібник для вчителя. – Полтава: АСМІ, 2004. – 126 с.
- Педагогічна майстерність: Тексти / за ред. І.А. Зязюна. – Модуль І-ІІІ. – Полтава, 2005.

Останні роки науково-теоретична робота кафедри зосереджувалася над розробкою актуальних питань освіти і виховання сучасної молоді, її науково-педагогічного просвітництва, професійної підготовки (див. вріз).

Останнє десятиріччя кафедра забезпечила викладання курсу „Основи педагогічної майстерності” створенням методичного комплексу, куди, крім програми й підручника, увійшли:

- „Словник термінології з педагогічної майстерності” (Полтава, 1985. – 64 с), який уклали Л.В. Малаканова, О.Г. Самещенко, О.Г. Штепа та інші;
- „Педагогічна майстерність: Тести” – Ч. І. Комплект завдань для контролю знань. – Ч. ІІ. Дешифратори. – Ч. ІІІ. Комплект методик професійного самопізнання (Полтава, 1996. – 290 с.), у розробці яких брали участь В.А. Семиченко, Н.М. Савельєва, Т.Г. Дмитренко та інші;
- Хрестоматія з педагогічної майстерності „Педагогічна майстерність: Тексти”. – Модуль І, Ч. 1-2. – Полтава, 2001. – 448 с.; модуль І, Ч. ІІ; Модуль ІІ; Ч. І, Модуль ІІ., Ч. ІІ, над укладанням якої працювали А.В. Ткаченко, Л.Ф. Українець та інші.

Створення методичного комплексу забезпечило організацію самостійної роботи студентів над курсом.

Кафедра залишається методичним

центром з питань організації навчально-виховного процесу у викладанні курсу „Основи педагогічної майстерності” і нині відроджує частину втрачених у час розпаду СРСР наукових зв'язків з вищими навчальними закладами країни, близького й далекого зарубіжжя з метою обміну досвідом професійної підготовки вчителя (Московський педагогічний університет, Орловський, Кишинівський університети та ін.) та проблем макаренкознавства (Марбурзька лабораторія, Нижньоновгородський університет та інші). З 2002 року підтримуються наукові зв'язки з італійськими макаренкознавцями.

Нині кафедра має високий науковий потенціал: на кафедрі працює 2 професори, 6 доцентів, 4 кандидати педагогічних наук. Ці умови можуть забезпечити подальший розвиток наукової думки і практичного досвіду, а саме:

- здійснити аналіз європейського досвіду підготовки вчителя і визначитися із входженням у міжнародну систему професійно-педагогічного становлення майбутнього вчителя;
- спрогнозувати безперервну систему професійно-педагогічного зростання студентів на рівні бакалавра, спеціаліста і магістра, забезпечивши варіативними курсами кожен ступінь підготовки з урахуванням індивідуальних можливостей і спеціалізації;
- забезпечити сучасною матеріальною базою навчально-виховний процес освоєння педагогічної майстерності, особливу увагу звернути на технічне забезпечення мікровикладання (відеотехніка, відеотека);
- вивчити питання про можливість створення кабінетів педагогічної майстерності в базових школах для проведення частини занять з курсу і педагогічної практики в спеціально обладнаних класах школи. Спеціально обладнані класи-лабораторії дадуть можливість, не порушуючи навчання в школі, здійснювати поточний коментар педагогічної дії, активно включати студентів у аналіз діяльності вчителя й учнів. За таких умов доречно й саме розміщення кафедри в стінах школи.

КАФЕДРА – ЦЕНТР МАКАРЕНКОЗНАВСТВА

Кафедра педагогічної майстерності є визнаним науково-організаційним центром макаренкознавства як в Україні, так і за кордоном. З 1986 року науковці кафедри здійснюють керівництво діяльністю наукової лабораторії А.С. Макаренка (1986-1993 рр. діяльність лабораторії фінансувалася Педагогічним товариством України, Міністерством освіти і науки України). З 1994 року лабораторія працює на громадських засадах за такими напрямками:

- розробка макету і тематико-експозиційного плану Державного музею-заповідника А.С. Макаренка в селі Ковалівка під Полтавою; підготовка наукових кадрів для музею, *створення фонду архівних матеріалів і документів* (музей відкрито у 1988 році; він має статус одного з найкращих педагогічних музеїв в Україні, у Європі взагалі);
- *створення Міжнародної макаренківської асоціації*, яка об'єднала зусилля наукових центрів, груп макаренкознавців із 17 країн світу – Німеччини, Угорщини, Китаю, Росії, Чехії, Польщі, Франції, США та інших (1991 рік). Саме полтавською лабораторією започатковано проведення міжнародних конференцій асоціації в різних країнах світу: 1991 р. (Полтава, Україна), 1992 р. (Н. Новгород, Росія), 1996р. (Волгоград, Росія), 1998р. (Полтава, Україна), 1999 р. (Варшава, Польща), 2000 р. (Франкфурт, Німеччина), 2002 р. (Полтава, Україна). Ці конференції суттєво активізували обмін науковою інформацією, сприяли деідеологізації макаренкознавчих досліджень; допомогли створити реальне міжнародне співтовариство вчених;
- лабораторією підготовлено видання: – А.С.Макаренко і практика сучасних закладів дитячого виховання /За ред. Л.В. Крамущенко. – Полтава, 1991; – А.С.Макаренко. Життя і педагогічна діяльність: Посібник для керівників педагогічних факультетів/За ред. Л.В. Крамущенко. – Полтава, 1992; – Формування педагогічної культури в Укра-

їні /За ред. В.Є. Лобурця. – Полтава, 1996; – А.С. Макаренко – видатний педагог ХХ століття: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. – Полтава, 1999;

- лабораторією створено один із найкращих музеїв – *кімнату-музей А.С. Макаренка*, на базі якої проводяться для студентів навчальні заняття, студентські педагогічні читання (наприклад, „Досвід роботи А.С. Макаренка з дітьми-безпритульниками на Полтавщині та його використання в сучасних умовах”, 2002 рік); працює *студентський Клуб педагогічного краєзнавства*, який проводить щорічно макаренківські свята до дня народження педагога – так, проводяться засідання клубу на тему „Наш Макаренко”; демонструється студентська вистава „Антон”, проводяться заочні екскурсії до міжнародних макаренківських наукових центрів; традиційно студенти I-III курсів відвідують музей-заповідник А.С. Макаренка під Полтавою;
- полтавська лабораторія стала ініціатором створення *Української асоціації Антона Макаренка* (1998 рік), на рахунок якої проведення Всеукраїнських науково-практичних конференцій (Полтава, 1998, 2000, 2003, 2004 рр.), вивчення і популяризація кращого досвіду соціальної реабілітації дітей, запобігання дитячій безпритульності в сучасних умовах роботи виховних закладів (матеріали надруковано в часописах „Витоки”. Випуски 1, 2. – Полтава, 2003, 2004); проведення наукових досліджень – наукова розробка проблем „Дослідження психолого-педагогічних механізмів ефективного виховання підлітків-правопорушників у досвіді А.С. Макаренка” та „Історія української педагогіки в особах. Українські педагоги-подвижники”;
- останній проект полтавської лабораторії А.С. Макаренка – видання *альманаху Української асоціації А.С. Макаренка „Витоки”*. Це збірник науково-педагогічних і літературно-публіцистичних матеріалів.

НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ СЕМІНАР завідувачів кафедр педагогічної майстерності вищих навчальних закладів України

Наприкінці вересня 2005 р. у Полтавському державному педагогічному університеті імені В.Г. Короленка на кафедрі педагогічної майстерності відбувся уперше такий захід.

ПОЛТАВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ НОСИТЬ ІМ'Я В.Г. КОРОЛЕНКА

Полтавський державний педагогічний університет носить ім'я видатного письменника-гуманіста, правозахисника Володимира Галактіоновича Короленка. Понад 20 років він прожив у Полтаві. Полтавська земля прихистила його в останні хвилини життя. Тисячі полтавців віддавали шану Великому Праведнику, який захищав права людей, рятував їх від знищення. Особлива шана – за порятунку тисяч безпритульних дітей під час громадянської війни (1918-1920 рр.). За ініціативою В.Г. Короленка і за його підтримки в Полтаві створюється впливова недержавна організація допомоги безпритульним і знедоленим дітям – Ліга порятунку дітей, відкривається перша дитяча трудова колонія.

Останні роки життя В.Г. Короленка в Полтаві (1917-1921рр.) позначені особливо активною громадською діяльністю, спрямованою на захист прав людини. Він ініціює створення Полтавської спілки допомоги військовополоненим, бере активну участь у діяльності Політичного Червоного Хреста і бореться за скасування смертної кари за політичні погляди, єдиний, хто відкрито виступає проти безсудових розстрілів, погромів, утисків мирних людей у період громадянської війни. Це була боротьба за ствердження пріоритету Людини, морального обов'язку і права в стосунках між державою та її громадянином.

Педагогічна і просвітницька діяльність В.Г. Короленка стали об'єктом особливої уваги кафедри педагогічної майстерності. При кафедрі працює студентський Клуб педагогічного краєзнавства, в якому проводиться велика робота з дослідження студентами джерел і природи подвижництва видатного письменника, осмислення етичної цінності його педагогічної діяльності, роботи із захисту прав людей. Головний напрям діяльності майбутніх педагогів – популяризація спадщини, гуманістичних ідей В.Г. Короленка засобами театрального мистецтва, розкриття його морального ідеалу у виступах студентів із власними науковими розвідками на студентських педагогічних читаннях, під час проведення літературно-педагогічних свят.

Завдання науково-методичного семінару:

1. Теоретичні узагальнення, впровадження і розповсюдження концептуальних підходів до реалізації ідей та положень Всеукраїнської програми „Вчитель” і впровадження їх у практику навчально-виховної діяльності вищої та середньої школи.

2. Ознайомлення учасників семінару з педагогічними.

3. Обмін передовим педагогічним досвідом роботи завідувачів та колективів кафедр педагогічної майстерності, педагогіки.

4. Визначення подальшої стратегії розвитку галузі “Педагогічна майстерність науки”.

Надзвичайну активність учасників семінару викликала доповідь начальника відділу педагогічної освіти Міністерства освіти і науки України **М.В. Михайличенка**, який закликав слухачів поєднати зусилля у виробленні теоретичних засад і форм практичного вирішення питань формування професійної майстерності педагога як одного з пріоритетних завдань педагогічної освіти.

Учасники семінару з педагогічної майстерності ознайомилися з діяльністю полтавської лабораторії А.С. Макаренка (засідання проходило в кімнаті-музеї А.С. Макаренка). Особливо зацікавила науковців діяльність лабораторії із студентами – організація науково-дослідницької роботи студентів, написання курсових і дипломних досліджень, організація клубної роботи. Високу оцінку отримала ді-

яльність лабораторії зі створення міжнародного співтовариства макаренкознавців, просвітницька робота серед студентської молоді, видання альманаху „Витоки”.

Учасники семінару взяли участь у проведенні майстер-класу (керівник – доцент кафедри педагогічної майстерності ПДПУ Л.В. Крамущенко).

Відбувся обмін досвідом роботи з педагогічного краєзнавства серед студентів, який має кафедра педагогічної майстерності ПДПУ: розробка і читання спецкурсів „Подвижники соціального захисту дітей на Полтавщині” (1918-1928рр.), „В.Г. Короленко – педагог, просвітник, громадянин” (доц. Л.В. Крамущенко); робота студентського Клубу педагогічного краєзнавства при кафедрі (проведення загальноукраїнських і міських наукових студентських конференцій, виступи з документальними виставами, присвяченими пам’яті А.С. Макаренка і В.Г. Короленка; вивчення досвіду роботи сучасних шкіл із соціалізації школярів і запобігання дитячим правопорушенням; упорядкування могил видатних просвітників; робота на дитячих майданчиках м. Полтави тощо).

У літературно-меморіальному музеї В.Г. Короленка відбулася **документальна вистава „Інакше я не міг”** як науково-практичне заняття Клубу педагогічного краєзнавства з вивчення педагогічної спадщини В.Г. Короленка (автор, режисер-постановник доц. Л.В. Крамущенко).

ОСНОВИ,

на яких базується робота кафедри педмайстерності:

- створення освітнього середовища в Полтавському державному педагогічному університеті ім. В.Г. Короленка: функціонування музеїв-лабораторій А.С. Макаренка, В.О. Сухомлинського;
- опрацювання й видання членами кафедри педагогічної майстерності комплексу навчально-методичної літератури;
- створення нових курсів, яких вимагає динаміка сьогодення:
 - Основи педагогічної майстерності;
 - Педагогічні технології: теорія і практика;
 - Менеджмент в освіті та ін.
- підготовка до ліцензування спеціальності магістратури „Управління навчальним закладом”;
- створення і функціонування науково-методичних комплексів:
 - кафедра педагогічної майстерності – асоціація директорів шкіл м. Полтави;
 - кафедра педагогічної майстерності – Мала Академія мистецтв – позашкільні заклади Полтавської області;
 - робота студентських клубів педагогічного краєзнавства:
 - вивчення педагогічної спадщини А.С. Макаренка, В.О. Сухомлинського (проф. Тарасевич Н.М.);
 - вивчення педагогічної спадщини В.Г. Короленка (доц. Крамущенко Л.В.)
- участь кафедри у підготовці і захисті кандидатських дисертацій. Кафедра педагогічної майстерності виступає як провідна організація для захисту кандидатських і докторських дисертацій.
- щорічна організація і проведення кафедрою Міжнародних, Всеукраїнських і регіональних науково-практичних конференцій.

М. Гриньова серед учасників семінару



Стало традицією проведення спільних заходів з ПОІППО ім. М.В. Остроградського.

На фото: П. І. Матвієнку, ректору і завідувачу кафедри та Н. І. Білик, доценту кафедри вдалося надихнути учасників семінару власною майстерністю.



МАЙСТЕР-КЛАС НІНИ ТАРАСЕВИЧ

28 вересня професор кафедри педагогічної майстерності Н.М. Тарасевич у лекційній аудиторії проводила **майстер-клас** зі студентами філологічного факультету. Представлено заключне заняття першого модуля курсу педагогічної майстерності – **педагогічний вернісаж „Хочу бути хорошим учителем!”** – з аналізом специфіки роботи над його програмою*. Студенти виконували функції кураторів, ведучих, що давало їм можливість отримати практику організації педагогічної взаємодії в умовах публічної діяльності.

На цьому занятті студенти другого курсу демонстрували прийоми внутрішньої техніки, виявляли професійну компетентність у розкритті базових понять курсу, виконували вправи з техніки дихання, голосотворення, мімічної виразності, інсценізували виконання скоромовок. Значна частина заняття базувалася на знанні „Педагогічної поеми” А.С. Макаренка (вікторина за цим твором, вправа на інтонаційну вираз-

Серед членів журі – доктор пед. наук, професор Миколаївського державного університету ім. В.О. Сухомлинського О.М. Пехота і доктор пед. наук, професор Ізмаїльського педагогічного університету Н.В. Кічук.



ність „Йди-но сюди”, кильцівка ситуацій).

Журі вернісажу високо оцінило професійну компетентність другокурсників, їхню креативність, здатність до саморегуляції та любові і розуміння педагогічної спадщини А.С. Макаренка. У своїх висловлюваннях члени журі відзначили ширість, безпосередність студентів, що дало підставу одному з них, Олександру Олександровичу Норову (Чернігів), поставити високий бал усім учасникам, заявивши: „Я хотів би, щоб ви були вчителями мого сина”.

Під час аналізу заняття йшла розмова про концептуальні положення курсу, його методичне забезпечення, технологію проведення практику з педагогічної майстерності, що має свою специфіку, спрямовуючи студента на розвиток професійно значущих якостей особистості, формування гуманістичної позиції.

Фотографії цього заняття дають уявлення про атмосферу в аудиторії.

*Програма вернісажу:

1. Презентація-демонстрація прийомів внутрішньої техніки
 2. Педагогічна, розминка (володіння прийомами зовнішньої техніки – міміки, дихання, голосотворення, дикції; професійної компетентності).
 3. Кильцівка ситуацій з „Педагогічної поеми”.
 4. Конкурси улюбівальників.
- Відбулося обговорення ефективності майстер-класу. Учасники семінару обмінялися досвідом проведення майстер-класів.



ВОНИ ІЗ МЕНЕ КЕПКУВАЛИ...

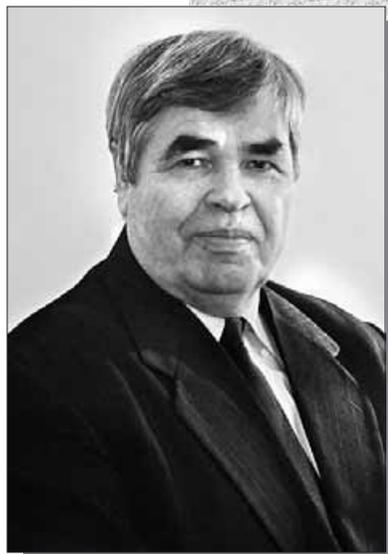


Педагогіка
школи

Інтерв'ю з академіком Іваном Зязюном – ініціатором створення кафедр педагогічної майстерності в закладах вищої педагогічної освіти¹

Так сталося, що в 1975 році я прийняв Полтавський педагогічний інститут як ректор. Прийшов до Полтави з Київського театрального інституту ім. І. Карпенка-Карого, де завжди в дуже великій пошані серед студентів був предмет сценічної майстерності. Сценічна майстерність – це основа основ підготовки актора драматичного театру. Днями й ночами студенти десь відособлювались, читали вголос, слухали одне одного, зауваження своїх педагогів. Я читав естетику і бачив, що через цю майстерність виробляється вміння, досвід впливати на аудиторію, викликати почуття відповідно до образу, який створює актор. Я тут мав можливість познайомитися з системою Станіславського, Немировича-Данченка, Михайла Чехова. Одним словом, *сценічна майстерність була прообразом педагогічної майстерності*. Як тільки я приїхав, то викликав до Полтави народну артистку України Валентину Іванівну Зимню, яка вела курс сценічної майстерності, і вона показала оці екзерсиси, що надзвичайно вплинуло на аудиторію, на

студентів, ще не моїх, правда, але моїх тому, що я працював уже ректором. Був показ системи вправ, які задаються на пам'ять, на увагу, на мислення, на дію і так далі. Їх виконує група студентів чи один студент. Це надзвичайно цікаво тому, що тут виявляється неповторна особистість кожної людини. Але ще перебуваючи в аспірантурі, я мав тему дисертації “Естетичне сприймання”, а потім докторську почав писати – “Естетичний досвід особистості”. Я вийшов на педагогічну систему Антона Семеновича Макаренка, далі – Василя Олександровича Сухомлинського, і за збігом вони обоє – випускники Полтавського педагогічного інституту. Тож я приїхав туди вже зі сформованим своїм баченням інституту, де навчалися Макаренко та Сухомлинський. *Я в Макаренка натрапив таке поняття – педагогічна майстерність*. Він стверджував, що вчи-



Іван ЗЯЗІОН

Директор Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України

Директор школи, ліцею, гімназії № 2'2006

¹Інтерв'ю провела й підготувала до друку **Ольга Виговська**.

тельська дія – це мистецтво, і цього мистецтва треба одноосібно навчати кожного, хто обрав педагогічну професію. Так, як ми готуємо, скажімо, музиканта, скрипаля, піаніста, ми повинні готувати й педагога.

Це абсолютно збіглося з тим, що в театральному інституті бачив, що сприймав, чим захоплювався. На моє велике щастя, виявилася група людей на кафедрі педагогіки, які при першій зустрічі сприйняли як належне цю ідею педагогічної майстерності, бо вона вже була їхньою. Вони також добре знали і Макаренка, і Сухомлинського. Тож ми могли вже якось діяти, могли втілювати ці ідеї. А ідея була така: обов'язково знайти час для того, щоб кожен студент пройшов 100 годин індивідуальної підготовки. Прийшли до висновку, що педагогічну практику треба розпочати з першого курсу, при інституті повинен бути комплекс, до якого входять дитячий садок, середня школа, професійне училище, щоб педагоги цих закладів були власне генераторами різних ідей і провідниками наших ідей, якщо це буде лягати на їхній досвід і вони будуть це підтримувати. Це було створено. Дано завдання готувати програму з педагогічної майстерності. До цього підключилась Ніна Миколаївна Тарасевич, надзвичайно активна, талановита людина. Я вважаю, мені пощастило, що зустрів стількох однодумців, які готові були робити щось нове, але, на превеликий жаль, і завідувач кафедри педагогіки, і ще чимало освітан вважали Макаренка тюремним педагогом. Він нібито нічого не може дати для нашої педагогіки. Вони навіть із мене кепкували, що я, як філософ, не міг усвідомити цієї простої істини, що не можна тюремну педагогіку нав'язувати комуністичній педагогіці. *Я заперечував їм, що педагогіка – це всесвітня наука. Вона має всесвітній законність розвитку, і абсолютно не важливо, де вона використовується. Педагогіка для блага людини, для того,*

*щоб вона стала Людиною. Одним словом, були великі протиріччя, хоч маю сказати, що через 25 років ці протиріччя абсолютно не знялися, тому що наш підхід до педагогіки своєрідний. Він своєрідний тим, що ми не поділяємо погляду нав'язування якихось педагогічних принципів авторам педагогіки. От він десь вичитав, щось порівняв, щось знайшов і диктує нам як провідну ідею, що ми повинні бути саме такими, як він написав, чи хтось інший і так далі. Ми ж подавали педагогіку зовсім за іншим принципом. У центрі була людина, і кожен із нас уже до того пройшов особистий шлях розвитку, здобув якийсь досвід для цього. Ми вирішили, що треба накладати свою автобіографію на кожну молоду людину тому, що йде повторення, іде відтворення поколінь. **Наша педагогічна майстерність побудована на абсолютно інших принципах. Ми підтримуємо принципи людиноцентризму: не заважай людині бути собою, навчай людину ставитися до іншого, як би вона хотіла, щоб інші ставилися до неї. Це правила етики. Велика кількість підручників з педагогіки крім шкоди, нічого не давали і, крім шкоди, нічого до сього часу не дають.** Нехай збагне педагог свою природу, нехай збагне, що кожна людина народилася на Божий світ, щоб робити добро іншим. *Щоб добротворця такого виховати, треба бути самому таким добротворцем.* Треба, щоб це люди сприймали. А для того, щоб ця добротворчість була, кожна людина повинна збагнути свій психологічний світ, природні дані. Якщо ти обираєш педагогічну професію, покажи ці дані як твої неповторні природні особливості, які людина має сприймати, оцінювати позитивно. Для цього треба, звичайно, і талант мати, і вчитися. Ми зробили так, щоб кожний наш студент пройшов 100 годин особистісного розвитку, щоб педагог-майстер побачив і сказав, які є позитивні особливості людини, як збільшити ці позитиви, шліфуючи при-*

родні вади, які заважають людині розкривати глибинно свої природні обдарування бути людиною. **У такий спосіб ми зробили свою першу програму, зробили перший підручник.** Це почалося десь у 1976 році, і десь під 1980 рік ми мали підручник “*Основи педагогічної майстерності*”. Ми його видали в Україні. Що цікаво, через два місяці цей підручник було закуплено японцями. Вони уважно його простудіювали і викликали мене читати лекції з педагогічної майстерності в університетах Японії. Мені соромно було цей підручник показувати, бо він друкувався на газетному папері. Але потім *Москва видала 300000 примірників.* Це були “*Основи педагогічної майстерності*” за вдосконаленою програмою. І коли ми почали у Полтаві розвивати ідею педагогічної майстерності, критика пішла з боку міністерств, і республіки, і Союзу. Але ми чітко за це трималися, ми мали підтримку в першого секретаря обкому партії **Федора Трохимовича Моргуна.** Це нам дуже допомогло, скажімо, і опублікувати в Москві цей підручник, а ще більше допомогло те, що всі 210 педагогічних ВНЗ Радянського Союзу відкрили кафедри педагогічної майстерності (в Україні їх було 30).

Що сталося тоді з Полтавським інститутом? Він став надзвичайно популярним своєю ідеєю педагогічної майстерності, бо ми зробили першу кафедру, зробили кабінет педагогічної майстерності. Методичні посібники розробили, всі технічні засоби до цього приднали. **Ніна Миколаївна Тарасевич очолила цю кафедру.** Десятки тисяч педагогів з Радянського Союзу ми приймали. **Десятки тисяч!** Було так, що ми не знали куди діватися. Я казав, зустрічаючись з усіма педагогами, що приїжджали: “Що ви шукаєте? Ми просту річ відкрили, відкривайте й ви!” Ми випустимо 200 примірників методичних посібників – все розмітають, все забирають, і ми знов і знов випускаємо. **І от в такий**

спосіб від природно обдарованих педагогів ми відчули відгук того, що вони завжди думали, що жило в їхніх душах. І це моментально дало розголос по всьому Радянському Союзу.

Я йшов з труднощами на посаду ректора. Мене Центральний Комітет партії України ніяк не хотів туди посылати, заперечення були, мене не затверджували в Москві. І так далі, і так далі. І я мав необережність... незворушно, без страху розмовляти з Валентиною Володимирівною Усенко, яка працювала заступником завідувачого відділом науки ЦК, і вона каже:

– Чого ти лізеш на цю ректорську посаду? Через рік тебе виженуть звідти.

– Валентино Володимирівно, через три роки це буде інститут, який посяде перше місце в Радянському Союзі.

– Хлопчисько! Хлопчисько! Що ти оце говориш?

І тепер, зустрічаючись із нею, я завжди знаю, що вона подумки повертається до цієї нашої розмови, причому я описав це все в книзі¹ і їй подарував цю книгу. Вона нічого не сказала мені за те, що було, але **всю систему принижень, яку я пройшов, педагогічна майстерність зняла.** І це був засіб, який давав нам на десятки років тримати першість у Радянському Союзі серед ВНЗ. Ми кожного року організовували дві-три всесоюзні чи міжнародні наукові конференції. Через різні теми ми доходили до педагогічної майстерності. Відвідали всі політичні лідери високого рангу із центральних комітетів партії наш інститут, тому що Макаренка і Сухомлинського ми, власне, подавали через їхні ідеї. І вони так і лягали на педагогічну майстерність. Я зараз знайомлюся з виданою в Москві книгою. У нас її ще немає в бібліотеках. “*Педагогічна поема*” Антона Макаренка без купюр, які редактори робили, політики викидали. Це щось незвичайне. Це людина світового класу, яка педагогічну майстерність, своє бачення

¹ Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: Наук.-метод. посібник. – К.: МАУП, 2000. – С.94.



З ЧОГО ВСЕ ПОЧИНАЛОСЯ. Про хід експерименту з підготовки вчителів у Полтавському педінституті

М. М. Солдатенко

Заступник начальника управління педагогічних навчальних закладів МО УРСР (нині завідувач відділу теорії і практики педагогічної майстерності Інституту педагогіки і психології АПН України)

В газеті „Радянська освіта” (№ 101 від 19 грудня 1986) писалось: «Минуло вже більше десяти років із того часу, коли Полтавський педагогічний Інститут ім. В.Г. Короленка, виконуючи наказ Міністерства освіти УРСР, розпочав реалізацію цільової комплексної програми „Учитель” (школа–педвуз–школа), котра увійшла як складова частина до всесоюзної програми „Учитель радянської школи” і республіканської „Підготовка вчителів у вищій педагогічній школі”.

Щоб детально ознайомити освітян з цим досвідом, редакція „Радянської освіти” і відділ педагогічних інститутів МО УРСР організували бесіду „за круглим столом”. У ній взяв участь заступник начальника управління педагогічних навчальних закладів МО УРСР М.М. Солдатенко.

Гадаємо, що нашому читачеві буде цікаво дізнатися про історію становлення кафедр педагогічної майстерності – тож далі і пропонуємо витяг із зазначеного круглого столу.

Микола Солдатенко. Перш ніж розпочати обмін думками, давайте попросимо проректора Полтавського педінституту Володимира Олександровича Пашенка (проректор Полтавського педагогічного інституту ім. В.Г. Короленка, кандидат філософських наук, доцент, нині – ректор цього університету) коротко сформулювати суть і завдання експерименту.

Володимир Пашенко. Наш вуз у ході експерименту реалізує такі основні завдання. По-перше, це – рання педагогічна профорієнтація та відповідна спеціалізація учнів у загальноосвітній школі, починаючи з сьомих класів. По-друге, продовжуємо розвиток професійних умінь і педагогічної майстерності у вузі на основі навчально-виховного комплексу, до якого входять дитячий садок № 80 м. Полтави, середні школи № 28, № 32 та ще десять шкіл міста, а також СПТУ-3. По-третє, ретельно вивчаємо проблеми адаптації наших випускників до шкільних умов із метою подальшого вдосконалення системи навчально-виховної підготовки вчителя як у вузі, так і в школі.

педагога втілила через власну біографію. Приклад неперевершений! У нього душа була як поема. Слід визначити, що автобіографічна педагогіка – це є основа основ реалізації й генерування нових педагогічних ідей.

Я 15 років працював і **15 років не мав проблем щодо підготовки вчителя.** Не вірили в це і наші міністерські працівники, довго не вірили. Бувало так, коли я виступав за педагогічний талант у Москві, триста ректорів, а один за цю ідею, а всі проти неї кричали: *“Хіба можна в такій масовій професії знайти талант?”* А я їм кажу: *“Звичайно, це неможливо, але можна поставити в умови педагога, дати йому основи для постійного самовдосконалення впродовж життя, вміння знаходити в кожній людині природне, неповторне начало* (воно є у кожній людині) *і підтримувати його.* Не кожному дано математиком бути, біологом, літератором і так далі, але кожна людина народилася на світ, щоб прожити його згідно з людськими ідеалами. Ми це повинні знати, підтримувати в кожній дитині. Кожна людина для щастя створена. Навіщо її принижувати тим, що вона чогось не сприймає, чогось не вміє відтворити? Треба знайти те, що вона уміє зробити, підкреслити це й індивідуально з нею працювати. Тоді вчитель буде щасливим і учень буде щасливим. Тобто робити, як робив Макаренко. У нього немає бандита, у нього є людина, він ніколи не згадує про минуле, але він у кожному підкреслює оцю своєрідність і дає можливість кожному бути людиною. Душею ти повинен завжди виявляти до людини людські якості. Не згравати, це треба уміти сказати і суворо. Треба звернути увагу на це, але щоб врешті-решт людина зрозуміла у свій час, що це був батько, це був педагог.

– Іване Андрійовичу, фактично Ви розповідаєте про підготовку вчителя-майстра. Майстер-учитель – хто це?

І чому майстрів не стає більше?

Для того, щоб збагнути оці всі проблеми, треба дуже глибоко перечитати “Мистецтво актора володіти собою” Станіславського. Це справжня педагогіка. Там Станіславський неодноразово підкреслює одну дуже важливу деталь: неповторність людини вимагає абсолютно неповторного до неї підходу. Ніякі вправи, ніякі сентенції не можуть увійти в душу людини, якщо не враховано її природу. *Для таланту не потрібно ніяких вправ, ніяких навчальних процедур. Він буде діяти за законами природи.* Але вся трагедія в тому, що талановитих людей серед маси всього-навсього 3-5%. У Станіславського є надзвичайно цікава думка, що *справжній майстер* – це не той, хто користується благами природи, а *той, хто, маючи будь-які блага, працюючи над собою, весь час самовдосконалюється від початкової точки до кінцевої.* І, може, ця людина не досягне вершин природного таланту, але сам поступ до цієї вершини показує людям, із якими вона працює, як треба вести себе в різних ситуаціях, що треба для тебе, як працювати над собою. **Ось у чому суть проблеми педагогічної майстерності.** Не можна виховати природний талант. Не можна. Але кожна людина від природи має свої неповторні особливості, і треба їх включити в процес самозбагачення. Ми пропонуємо цілу систему вправ, насамперед зі сценічної майстерності. Що еднає всіх педагогів у засобах впливу на інших людей? **Слово!** Володіння словом. Маєш ти від природи не таке прекрасне обличчя, щоб бути актором надзвичайно впливовим. Але ти маєш душу, маєш слово і це слово повинен подати у своїй природній життєвості. Якщо ти це зробиш, то тебе обов'язково діти сприймуть. Якщо ти цього не можеш, учишся бути таким. **Ось чому ми і пропонували індивідуальних 100 годин із кожним студентом, починаючи з першого курсу і закінчуючи останнім курсом.**

(Продовження)

ПЕРЕВАГИ ПОЛТАВЦІВ – ОБ'ЄКТИВНЕ ОЦІНЮВАННЯ

Микола Солдатенко. Щоб дати об'єктивну оцінку досвіду, порівнювались професійні якості „полтавчан” – випускників 1985–1986 рр. – з професійними якостями випускників цього вузу попередніх років і спеціалістів, що закінчили інші вузи. Випускників 1985 та 1986 років виділили окремо, бо у них вже мали проявитися повною мірою результати експерименту. Адже їм читався експериментальний курс педагогічної майстерності, їм більше давали практичних занять Уже з перших курсів вони проходили педагогічну практику в базових школах.

В анкеті було 18 факторів, за якими оцінювався рівень підготовки випускників-полтавців й інших вузів - за 15 факторами з 18 полтавці мали кращу підготовку, ніж їхні колеги з інших вузів.

Ми застосували також анкетування серед директорів шкіл, де працюють молоді спеціалісти. І ось результат: ті оцінки, які були дані директорами, практично не відрізнялися від тих, котрі зробили самі про себе молоді вчителі. Ось це дуже істотний аргумент на користь полтавських випускників. Важливо й те, що випускники цілком об'єктивно оцінюють рівень своєї підготовки. На їхні оцінки можна орієнтуватись.

І ось що цікаво. Полтавці помітно відрізняються тим, що мають більш глибоку психолого-педагогічну підготовку, більше підготовлені до виховної роботи серед учнів, до гурткової роботи. І до роботи з батьками. І як організатори, пропагандисти, лектори. Ці молоді спеціалісти вирізняються навичками саморегуляції психічного стану під час проведення занять, проявляють більшу вихованість і, головне, високу комунікабельність. Вони краще володіють собою під час уроку. І це відчутно з перших їхніх кроків.

Підкреслю, що вчитель не тільки знавєць предмета, а й вихователь, організатор, пропагандист. Так от, з точки зору першої складової майстерності вчителя, випускники Полтавського педінституту не відрізняються від молодих спеціалістів, що закінчили інші інститути. **Якщо ж говорити про психолого-педагогічну підготовку, про готовність до проведення організаційної, виховної роботи, то тут, як ми переконалися, у полтавчан, безумовно є переваги, є здобутки.** Хочу наголосити, що це не лише моя думка. Ми всі обмінювались враженнями і відспівбесід, і від змісту анкетування. І переконалися в тому, що це об'єктивні висновки всієї бригади, яка вивчала досвід. ▶

(Продовження)

ДОСВІД ПОЛТАВЦІВ ПОШИРЮЄТЬСЯ В КРАЇНІ

У цьому педінституті *вирішені питання: кого вчити і як вести відбір*. Ці речі полтавчани роблять чудово. Коли ми проводили анкетування серед випускників педагогічних вузів, то на запитання: „Чи пам’ятаєте ви, як вступали до інституту?” полтавці майже всі однаково відповіли: „Так, пам’ятаємо. З нами говорив на співбесіді ректор Іван Андрійович Зязюн”.

В СРСР 201 педінститут. І лише в одному Полтавському впровадили цю систему профвідбору. Система профвідбору (в тому числі профорієнтаційні співбесіди, які вперше були запроваджені в Полтавському педінституті) Міністерством освіти СРСР введена в усіх вузах країни. Досвід полтавчан показав їхню високу ефективність.

Але їм це не вдалося відповісти на таке питання: як учити? Створивши кафедру педагогічної майстерності, полтавчани наблизились до відповіді. Дуже добре зарекомендував себе такий прогресивний елемент досвіду: у базовій школі, де студенти педінституту проходять педагогічну практику, створено замкнену телевізійну систему, і для студентів обладнано аудиторію, в якій вони можуть сидіти і на екранах телевізорів спостерігати, як учитель або колега-практикант веде урок. Ніхто не впливає своєю присутністю на психіку вчителя. А практиканти можуть ще й обговорювати якість уроку.

Назріло питання про розширення кола вузів, які повинні включитися в експеримент. Це мають бути такі передові вузи, в яких і матеріальна, і кадрова база давали б змогу провести його на високому рівні, не скомпрометувати ідею експерименту. Досвід полтавчан впроваджується досить повільно, але впроваджується.

Міністерство освіти СРСР схвалило і ввело як обов’язковий в усіх педагогічних вузах країни курс педагогічної майстерності, який вперше було запроваджено в Полтаві.

Заступник міністра освіти УРСР В. М. Курило так прокоментував досвід полтавчан:

– Перед колективом Полтавського педінституту попереду ще дуже багато роботи по вдосконаленню всіх ланок навчального процесу. Скажу відверто: якби всі так працювали, як цей ВУЗ, ми були б дуже задоволені.

Уся трагедія наша полягає в тому, що учитель у нас серед аудиторії, ми його не відокремлюємо. Ми прийшли, почитали лекцію і пішли. А йому треба працювати. Один виходить перед учнями, йому нічого не треба, учні його обожають, бо він від природи має талант, а інший не навчений цього, виходить і відразу стає ворогом. От у чому вся трагедія. Тому-то ці *вправи тільки для того, щоб людина пізнавала свою сутність*. Макаренко каже: “Тільки тоді я став справжнім педагогом, коли навчився 17-20 відтінками казати слова “**Іди сюди**”. І тоді я не боявся, що хтось до мене не підійде і не зробить того, що я хочу”. Буває так, що вчитель все життя пропрацював на цій роботі і ніхто йому не сказав про те, що він може навчитися, якщо вміє трьома відтінками відображувати, то дійде до 10-12 відтінків, і це йому допоможе бути собою.

Якщо зараз проаналізувати досвід Шаталова, Ільїна і багатьох інших, ми побачимо чітко, що вони від природи це вміють. А оскільки це масова професія, то правильно мені ректори казали: “Що ти нав’язуєш нам ідею, як таланти відібрати?” А я їм казав за Станіславським, що **талант треба навчати** пізнавати себе, збільшувати свої можливості, бути людиною серед людей.

Я весь час займався естетикою і естетичним почуттям, і *в педагогічній майстерності зробив схему, якої абсолютно ніхто не розуміє*. І раптом недавно перевидали в Польщі книгу “*Педагогічна майстерність*”. Велика кількість наших учених там була, із нашого інституту Василь Григорович Кремень був. Виступає знаменитий педагог Польщі і починає з цієї формули, він каже, що я в цій формулі побачив те, що він шукав усе своє життя. Чому в педагога щось не виходить? Чому в мене все виходить, а у педагога не виходить? *У цій формулі йдеться про те, що педагог має об’єднати через слово своєї почуттє-*

вості людей на рівні прекрасного й піднесеного. Якщо це ти можеш зробити, ти майстер своєї справи. Умієш генерувати позитивні почуття, то і математика в тебе буде почуттєвою наукою. І математику збагнуть ті діти, які ніколи до неї не мали ніякої прихильності. Одним словом, описуючи себе, ми доходимо до того, чого нам не вистачає. І я починаю модель робити таку, яка начебто нас виведе із протиріч, у яких ми весь час перебуваємо. І в цьому якраз перевага нашої педагогічної майстерності. Так от, Миколі Солдатенку доручено було випускників педагогічних ВНЗ всієї України порівняти з полтавською молоддю. Поставили вони там **17 показників**. Ми переважали за **14 показниками**, але в одному, що я вважаю великим нашим досягненням, ми переважали всіх: якщо всі випускники ВНЗ були задоволені своєю підготовкою і були підготовлені для практичної роботи, то всі **100% наших дітей**, які пройшли цю школу, сказали, що вони *не підготовлені до педагогічної роботи*. До педагогічної роботи завжди треба готуватися. Цим показником ми “добили” всіх. **Я їм казав: це можна тільки тоді сказати, коли збагнеш свій світ. Нормальна людина ніколи не скаже, що вона абсолютно досконала.** Вона завжди, самій собі скаже, що в чомусь не допрацьовує. А дуже смілива людина скаже, що ще не досконала. *І коли мої студенти сказали, що є недосконалими, я дуже радів з того, що ми досягли цього основного успіху.* Людина ніколи не йде, не готуючись до зустрічі з учнями, вона завжди переживає: вийде чи не вийде цей урок. Ідемо, скажімо, на три паралельні уроки: один – як пісня звучить, а на другому силкуєш себе. І тут знову ж таки є потреба: підсвідомість людини треба навчитися включати і формувати. Іноді виходиш на аудиторію і не знаєш, звідки у тебе береться потік слів. Де ти їх брав, звідки вони взялися. Але ти переживаєш оцю

миттєвість людського щастя, бо ти зумів включити підсвідоме начало, яке тебе живить і робить, власне, неповторним художником. Я пишу вправу, розумію одне, інший її інтерпретує, розуміє і підходить зовсім по-іншому, тому педагогічна майстерність – це, звичайно, для творчої людини, яка хоче пізнати себе і хоче вдосконалитися.

– Кафедри педагогічної творчості з Вашої ідеї почалися. І наш НПУ Драгоманова в 1987 році теж кафедру відкрив НОУШ і педагогічної творчості. Я була першим і єдиним викладачем курсу “Педагогічна творчість” близько 3-х років.

Микола Іванович Шкіль (ректор НПУ ім. М.П. Драгоманова у 1973-2002 рр.) не міг одного зрозуміти, як відсталий педагогічний інститут раптом стає популярнішим за київський. Це вже особисті, так би мовити, начала. І він шукає, що протиставити Зязюну, що протиставити педагогічній майстерності. І називає кафедру педагогічної творчості. Я педагогічну майстерність підтверджував авторитетом Антона Макаренка. Микола Іванович хотів підкреслити якоюсь особливістю, незвичайністю, що в нього є інша кафедра. Але педагогічна майстерність – це і є творчість. Як би ти її не називав, але маєш вийти на творчий потенціал людини, маєш формувати, розвивати цей потенціал.

– Заради історичної правди, доречно тут сказати, що така кафедра була відкрита тому, що моя ініціатива збіглася з бажанням М.І. Шкіля мати кафедру, яка б вирізняла наш інститут (нині НПУ ім. М.П. Драгоманова) серед інших. Тож, коли я обґрунтовувала необхідність введення курсу “Педагогічна творчість”, він запитав мене: “Чи відрізняється те, що Ви пропонуєте, від того, що роблять у Полтаві?” Я відповіла, що докорінно. Микола Іванович відразу й сказав: “Буде така кафедра в нашому інституті!” Тож і я маю відповідати за назву кафедри педагогічної творчості.

Я дуже спокійно на це дивлюся, будь-як називайте, але Антон Макаренко назвав чомусь так, і я його підтримую. Бо це історія наша, це людина яка неповторна в цій історії. Для чого мені видумувати щось своє? Я міг би видумати і “педагогічну свідомість”, і ще щось. Але все виявляється в педагогічній меті. Вся ж трудність і складність полягає якраз у тому, що ти маєш створити педагогічну свою дію, у якій твоя творчість має примножити творчість твоїх учнів. І все. Це дуже просто. *Треба створити таку ситуацію, щоб мої учні хотіли мене наслідувати* і працювали, як працюю я. Вони не вірять, у них багато навантажень. Але, наприклад, я ніколи не дозволяю, щоб студент прийшов на моє семінарське заняття не підготовленим. Я обов’язково примушую кожного сказати своє бачення, своє слово. Я піднімаю: “Скажи, будь ласка. Скажи. Скажи ти”. Це те, що робив Шаталов. Шаталов кожну дитину включав у навчальний процес, кожна дитина знала, що її можуть запитати. І вони готувались до фізики, як до предмета найголовнішого. Усі за це критикували Шаталова, а він радив: “А чого Ви не зробите свій предмет головним? Зробіть.” Це треба уміти.

Я запросив до інституту Амонашвілі, Шаталова, Щетиніна, Ільїна, Лисенкову, Нікітіна з дружиною. Тобто я всім своїм студентам дав змогу подивитися на цих людей. Вони уособлювали те, про що говорив Ушинський Костянтин Дмитрович – педагогічна творчість, педагогічна дія – неповторна, особлива. Оцю неповторність кожен має розвивати в собі. І буде тоді майстром, і буде тоді творчою людиною.

– Іване Андрійовичу, щоб наш читач не подумав, що моя сьогоднішня позиція суперечить Вашій, маю тут зазначити те, про що декілька років тому вже говорила Вам, що від Вас (Ваших ідей) відштовхнулася, а тепер знову повер-

нулася (але на іншому рівні). Але ж повернемося до нашого інтерв’ю. Чого не вистачає, щоб ширився рух майстрів у країні?

Не вистачає одного – постійної праці з талантом. Грошима таланту не купиш. Талант завжди купувати треба совістю своєю. Є вона, то вона відтвориться. До чого треба дослухатися? Дослухатися педагогів, які з дітьми працюють і які визначають педагогічні особливості уже в четвертому класі. Видно, що дитина прагне, вона буде працювати в системі “людина-людина”, вона вміє, вона володіє словом. Цій людині треба давати шлях. Якби ми зробили те, що роблять японці зараз. Почали шукати талант і його підтримувати. Ми, я думаю, дійшли б до 50% обдарованих учителів у нашій школі. Але для цього треба соціальний статус учителя підняти. Зарплату треба найвищою ставити, піклуватися про вчителя треба, про його пенсію і про все інше. Тут чітко відображується, чому так – тому, що йде відтворення людини. Це відтворення творчого потенціалу суспільства. Тут може зарадити тільки вчитель. І вся ж трагедія полягає в тому, що пролонговано в часі. Це не зараз ось сказав і вже зробив. *Успіх учителя можна побачити через 25-30 років після закінчення його роботи з учнями.* Але що є надзвичайно цікавим: кожна людина, яка пройшла школу, має зразок учителя. *Якщо людина зустрілася з одним талантом у процесі освіти – це вже багато, якщо з двома талантами – це надзвичайно багато, якщо з трьома – це її щастя.* І тому-то треба нам усі таланти просто примножувати. Чому Японія зараз дійшла до майже 100% усіх охочих мати вищу освіту? По-перше, тому, що освічена людина ніколи не дозволить собі нищити те, що зробила інша людина. Тільки буде підтримувати це, але японці ставлять іншу мету. Вони відшукують таланти на ранніх етапах розвитку людини в початковій школі, але не всі таланти тут відшукаєш. Їх ще треба шукати і че-

рез систему вищої освіти. У цій вищій освіті талант, якщо він є, дає 95% національного прибутку. Якщо ці 3-5% дають 95% національного прибутку, тоді вони задовольняють і тих 95%, що від природи таланту не мають, але вони щасливі з цим талантом. І тоді талант треба підтримувати і вести. Коли я в Японії викладав педагогічну майстерність, то умову поставив: кожен день я маю побувати у дитячому садку чи початковій школі. Я бачив у дитячому садочку повну самостійність дітей. Відразу вже лідер є, він сам організовує дітей, всі на нього працюють і визначають, що цей лідер має задатки таланту організатора. Все це підтримується в дитячому садочку. Ідучи до початкової школи, цей уже талант знаний, якщо він має математичні здібності, то фірми до нього одразу ж і підключаються. Платять йому стипендію, починаючи з першого, другого класу. Середня навантаженість учнів на одного вчителя – п'ятдесят дітей. Так вони вчителю платять зарплату з двома-трьома талантами таку ж, яку одержує вчитель за всіх, якщо він відповідає, сказати б, вимогам фірми і допомагає працювати з цими дітьми. **Діти одержують стипендію, батьки доплату від фірми одержують.** Інші діти вчаться безоплатно до закінчення вищого навчального закладу, потім одержують від фірми велику зарплату. **І людина-талант ніколи з фірми не піде, вона вмере разом з фірмою.** Такий закон. Чого вони вийшли зараз на світові позиції? Тому, що вони підтримують талант. Талант – це одиничний вияв природи, сил Божих, як ми кажемо. І його треба знайти й підтримувати.

– Україна багата талантами, чого ж ми тоді такі бідні?

Я думаю, все полягає в тому, що ми не можемо збагнути на рівні політики суспільства, що є основою розвитку держави. Уболівають за те, щоб стати прем'єр-міністром, а не за

те, щоб своїм життям підтримувати людину. Зрозуміти, якщо ти вже ставеш лідером держави, то повинен знати основні чинники її прогресу, а цим чинником є освіта. Так само в Японії було, поки не прийшли талановиті люди. Талант прийде обов'язково і в нас. Так трапилося в історії, що українці ніколи не дбали про себе, вони завжди працювали на когось. Таланти розкрадалися. Зараз єдиний шанс знайти себе. 15 років – це зовсім нічого. Японія зрозуміла це з 1871 року і поставила освіту на перше місце. Вони цього дотримуються і зараз. От, скажімо, яка радість у мене була. Як тільки довідалися, що я ректор Полтавського педінституту, в дитячому садкові. Вихователі мені несли Макаренка і Сухомлинського. Кожен знає, звідки вони, що у Полтаві навчалися. Крупська, Луначарський, Виготський, Блонський, Шацький, Макаренко, Сухомлинський – все це є в Японії, і у них кафедри педагогіки не має.

– Іване Андрійовичу, Ви зараз задоволені роботою сучасної кафедри педагогічної майстерності Полтавського педінституту?

Я цілком задоволений, бо там справді працюють, готують зміну собі. Але тут є одна деталь. Якось Макаренко запитує (колонія така сама була, біля нього) юний колега:

– Антоне, ну все роблю, як ти кажеш, а в мене нічого не виходить.

– У тебе одні одиниці не вистачає.

– Якої?

– Макаренка.

– Звичайно, не було б Івана Андрійовича – не було б у нас в Україні кафедр педмайстерності!

Це збіг таких, що мені поталанило в Донецьку продовжувати роботу, бо я пізнав це. Я демократичний дуже в цьому. Я диктатор великий.

– У Вас є особисті риси, які сприяли цьому?

Я зі студентами розіграв гру, яка їх гнітила відразу. Хлопці всі були, з

1976 року, кавалерами, “язюнчиками”: в галстучках, в білій сорочці.

– А що таке „язюнчик”?

Зязюнчик – краватка.

Повинна бути гра на етику і етикет, на красу людську. У мене дівчата ніколи не дозволяли прийти собі у спортивному костюмі, брючному костюмі. Тому, що я зі студентами зустрічався два рази у рік, у кожному півріччі. Я окремо з дівчатами мав розмову, окремо з хлопцями на всіх факультетах, причому я, декан, студенти і більш нікого.

– Іване Андрійовичу, у нас журнал для керівників середніх закладів освіти, дуже хотілось, щоб вони почувли від Вас, як готувати вчителів, бо вони вважають, що нема зараз добре підготовлених учителів, тому вони їх у школах готують самі. До речі, це дуже серйозна проблема. Тільки за три-пять років серйозної роботи в школі випускники стають учителями. І директор вважає, що це його заслуга. Що б Ви їм порадили, сказали, якщо вони вже перебрали на себе функції педагогічних вузів?

Директор, який очолює колектив, має працювати з ним. Приходять до нього нові молоді люди. Має в школі бути таке середовище, щоб він підкреслив їхні всі природні особливості бути творчим учителем. Директорові треба вміти знайти підхід до кожного, дати свободу кожному вчителю. Бо тільки через свободу можна дійти до творчості. Треба підтримати вчителя. Відразу змінити нічого не можна. Але середовище в школі повинно бути таким, щоб учитель, який прийшов не підготовленим до педагогічної роботи, але має природні можливості, сам це збагнув і сам почав прислухатися до своїх колег. Усі оці накази, що ти не вмієш цього робити, нічого не дають. Науково-методичну роботу треба проводити, але щоб її давали люди, які вміють це робити. І дозволяти це якраз талановитим людям. Я коли на посаді міністра був, завжди говорив, що **в системі освіти повинні**

працювати лише методисти великого гатунку. Не може з райкому партії прийти людина, яка не здатна бути педагогом, керувати педагогічною роботою. Це повинен бути методист вищого рівня. **Той, хто розумний від природи, ніколи не піде на педагогічну роботу, якщо переконаний, що нічого не може дати. Взагалі методистам усіх рівнів треба давати пріоритет у школі. То є професори!** На кафедру педагогічної майстерності Ніна Миколаївна підбирала мені таких учителів, які були шановані методисти. Я їм професорську зарплату платив і знаходив, як це робити. Всім, хто був у комплексі моєму: середня школа, професійне училище – я платив додаткову зарплату. Я в міністра домігся того, що вони працювали всі на різних кафедрах. Усі мої професори обов'язково мали читати бодай одну лекцію в школі. Вони повинні знати учнів, знати, на який загальний готують учителя. Методична робота повинна, звичайно, бути основою основ у школі, але до неї треба виважено підходити, не нав'язувати стереотипів.

Людина створена для того, щоб робити добро іншій людині. Ніколи не став завдання перед собою – не давати дороги розумнішій людині. Якщо людина чимось ображена від природи, допоможи їй, і це єдине, що ти можеш зробити.

– Іване Андрійовичу, скажіть, будь ласка, коротке слово майстрам, тим 95%, які є і в Україні, і напутнє слово директору, нашому читачу.

Хочу сказати, щоб кожна людина на шляху свого життя зустріла педагогічний талант, більш нічого не потрібно. Ті, що 95%, кожен із них має взіреть для наслідування: повторюй те, що робив твій учитель, якого ти шануєш, поважаєш. Роби так, щоб твоя душа слухала людей, які уміють робити добро, щоб ти його повторював.

Щодо директора: йому єдине побажання, щоб його шанували і любили вчителі, як рідного батька.

ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ: ТВОРЧИЙ ДОРОБОК ІНСТИТУТУ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ ПРОФЕ- СІЙНОЇ ОСВІТИ АПН УКРАЇНИ



Педагогіка
ШКОЛИ

У 2005 році вийшов друком бібліографічний покажчик¹ наукових праць Інституту педагогіки і психології професійної освіти, що охоплює 5142 праці, які систематизовано в 11 розділах. За кожною з праць у цьому покажчику – конкретні науковці, творчі колективи, експериментальні майданчики. Їхній доробок важливий не тільки для сьогоднішнього, а й для майбутнього.

Невтомний і творчий працівник, високий фахівець у галузі бібліотечної справи Людмила Наумівна Штома щоденно здійснювала науково-бібліографічний пошук, систематизувала нові видання й доповнювала наукову скарбницю інституту. Завдяки цій величезній праці, помноженій на любов до професійної освіти та рідного інституту, народився цей бібліографічний покажчик, значно доповнений новими виданнями.

Сподіваємося, що представлена добірка наукових праць буде добрим орієнтиром і помічником у вашій творчій роботі, шановні читачі.

1. Абашкіна Н.В. Нові концепції навчання і виховання у сучасних німецьких школах: Методико-інформаційний матеріал. – К., 1995. – 31 с.

2. Абашкіна Н.В. Питання вимог до підготовки освітан у оцінці німецьких педагогів ХХ століття // Вісник Черкаського ун-ту. Сер.: Педагогічні науки. – Черкаси, 2002. – Вип. 43. – С. 32-36.

3. Барбіна Є.С. Формування педагогічної майстерності в системі безперервної педагогічної освіти: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. – К., 1998. – 459 с.

4. Воловик П.М. Педагогіч-

на технологія оцінювання ефективності нових методів (методик) навчання / Педагогічний процес: теорія і практика: Зб. наук. праць / Благодійний фонд ім. А.С. Макаренка. – К.: П/П “ЕКМО”, 2003. – Вип.1. – С. 54-66.

5. Грищенко О.А. Вплив інноваційних технологій на розвиток педагогічної майстерності вчителя / Педагогічний процес: теорія і практика: Зб. наук. праць / Благодійний фонд ім. А.С. Макаренка. – К., 2002. – Вип. 1. – С. 7-18.

6. Грищенко О.А. Тенденції розвитку педагогічної майстерності вчителя. // Вісник Черкаського університету. Сер.: Педагогічні науки. – Черкаси, 2002. – Вип.45. – С. 119-123.

7. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії. Навч.



Людмила ШТОМА

Директор бібліотеки Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України

Ніхто не може змагатися з нашим інститутом за кількістю публікацій, за кількістю дітей. Це мене радує.

¹Бібліографічний покажчик наукових праць (1993-2003 рр.) / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України / За ред. І.А. Зязюна, Н.Г. Ничкало; Укладач Л.Н. Штома. – Ніжин: Редакційно-видавничий відділ, 2005. – 375 с.

посіб. для вчителів, аспірантів, студентів середніх та вищих навчальних закладів. – К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.

8. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність – мистецтво навчальної і виховної дії. // Гуманітарні науки. – 2002. – № 1. – С. 6-14.

9. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність як мистецька дія: Посібник для вчителів (Книжка в журналі). // Рідна школа. – 1995. – № 7-8. – С.31-50.

10. Зязюн І.А. Психодігностика педагогічної майстерності вчителя. // Вісник Дніпропетровського університету. – 2003. – № 12. – С. 52-55.

11. Зязюн І.А. Творчий учитель і педагогічна наука. // Світло. – 2000. – №3. – С. 9-10.

12. Іванова Т.В. Основи педагогічного мастерства: Програма курсу. – К.: КГІФК, 1993. – 12 с.

13. Іванова Т.В. Культурологічний підхід до формування педагогічної майстерності. / Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти: Монографія. – К., 2003. – С. 83-95.

14. Лещенко М.П. Теоретико-методологічні засади педагогічної майстерності

вчителя в умовах особистісно орієнтованого навчання. / Наукові записки Вінницького пед. ун-ту ім. В.Г. Короленка. Сер.: Педагогіка і психологія. – 2001. – Вип.5. – С. 174-176.

15. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз: Монографія / В.П. Андрущенко, І.А. Зязюн, В.Г. Кремень, С.Д. Максименко, Н.Г. Ничкало, С.О. Сисоєва та ін./ За ред. В.Г. Кременя. – К.: Наукова думка, 2003. – 853 с.

16. Ничкало Н.Г. Педагогічна майстерність. // Шлях освіти. – 1998. – № 3. – С. 54.

17. Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти: Монографія / Н.Г. Ничкало, І.А. Зязюн, М.П. Лещенко, Т.В. Іванова, О.Л. Панченко, Е.О. Помиткін, М.М. Солдатенко, В.В. Пилипчук, М.К. Козій, О.А. Грищенко та ін. – К., 2003. – 248 с.

18. Педагогічна майстерність: Підручник / За ред. І.А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 349 с.

19. Пилипчук В.В. Поглиблення професійних знань як умова розвитку педагогічної майстерності викладача / Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти: Монографія. – К., 2003. – С. 124-150.

20. Пилипчук В.В. Розвиток творчості вчителя при адаптованому колективному навчанні. // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2001. – Вип. 1. – С. 305-310.

21. Помиткін Е.О. Психологічні детермінанти педагогічної майстерності. / Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти: Монографія. – К., 2003. – С. 103-109.

22. Сисоєва С.О. Педагогічна творчість вчителя як основа формування творчої особистості учня. / Навчально-виховні заклади на шляху реформування: Зб. наук. праць. – К.: Друкар, 1996. – С. 105-111.

23. Сисоєва С.О. Педагогічна творчість: Монографія. – Х., К.: Каравела, 1998. – 150 с.

24. Солдатенко М.М. До питання про концепцію педагогічної освіти. / Вища і середня педагогічна освіта: Наук.-метод. зб. – К., 1993. – Вип. 16. – С.22-28.

25. Солдатенко М.М. Забезпечення неперервності педагогічної освіти. / Соціально-педагогічні проблеми професійної підготовки майбутніх учителів: Мат-ли міжрегіон. наук.-практ. конф. (25-27 жовтня 1993 р., м. Житомир): У 2 т. – Житомир, 1993. – Т. 1. – С.16-18.



ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ І ПЕДАГОГІЧНА ТВОРЧІСТЬ

ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАСАД ЕФЕКТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ



Педагогіка
школи

Коротко викладено результати наукового дослідження, проведеного автором з метою повернути педагогічній діяльності її суб'єкт – вчителя та забезпечити його якісною педагогічною освітою.

Центральним у статті є поняття метадіяльності, володіння якою властиво, як доведено результатами наших і інших досліджень, лише вчителям-майстрам.

Пропонований підхід відрізняється від усталених центральною позицією вчителя – творчого, самостійного, самодостатнього, професіонала, майстра.

Наявний стан педагогічної діяльності, її ефективність охарактеризуємо через відчуття самих педагогів, 70% з яких відверто заявляють про свою неготовність задовольняти сучасні вимоги до них та потреби суспільства щодо їхньої діяльності.

В.Г. Кремень мов би встановлює можливу причину цього, коли говорить: „Але... поки що значною мірою і підготовка вчителя, і підвищення кваліфікації здійснюються на основі традиційних усталених підходів... Концептуальних змін у цій роботі не відбулося” [7, с. 110].

Сказаного достатньо, щоб пересвідчитися, що за цим стоїть серйозна як наукова, так і практична проблема, яка потребує наявності нових концептуальних теоретико-практичних основ зазначеної педагогічної діяльності.

Їх розробка і є завданням нашого наукового дослідження.

Тож завдання цієї статті наступні:

- Допомогти зрозуміти, як перетворити педагогічну діяльність з такої, де сучасний вчитель вважає себе не адекватним викликом со-

годення, на таку, де він творчий, самостійний, самодостатній, професіонал, майстер.

- Показати, що вчителям треба знати і вміти, яким бути, щоб „вести дітей за собою”, щоб вони змогли забезпечити дитині індивідуальну траєкторію її власного розвитку, до того ж, все це одночасно з предметно-методичною діяльністю учителя.

- Продемонструвати, за яких умов навчально-виховний процес стане засобом розвитку самого вчителя та як йому зберегти своє професійне довголіття.

Зазначене складає суть творчої педагогічної діяльності в розумінні автора цієї статті.

У своїй новій книзі президент АПН В.Г. Кремень до пріоритетів педагогічної підготовки вчителів відносить: „готовність учителя до цілісного бачення дитини і готовність, викладаючи конкретний предмет, забезпечувати системний розвиток школяра, системне бачення світу,



**Ольга
ВИГОВСЬКА**

Головний редактор Всеукраїнського науково-практичного журналу „Директор школи, ліцею, гімназії”, старший науковий співробітник, доцент, кандидат педагогічних наук

ЩОДО ІСТОРІЇ КУРСУ “ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ”

Ідея введення у систему підготовки вчителів курсу „Основи педагогічної творчості” ґрунтувалася на бажанні мати вчителя, господаря своєї професійної діяльності: з одного боку – творчого, а отже самостійного від моменту визначення цілей педагогічної діяльності до отримання результатів з їх наступним оцінюванням-осмисленням; з другого, – професіонала, а тому умілого майстра своєї справи; по-третє, – самодостатнього, вільного і відповідального перед собою і державою за результати своєї праці.

Будучи завідувачем кабінету фізики Центрального ІУВ, я брала участь у фронтальних перевірках МО УРСР щодо вивчення стану різних проблем у викладанні фізики в республіці, і завжди мене дивувала „абсолютна готовність” моїх колег-вчителів одразу ж впроваджувати у навчально-виховний процес усі вказівки і рекомендації перевіряючих – методистів й інспекторів, які тільки-но познайомилися з його роботою. Дивувала і позиція перевіряючих, коли за фактом сьогохвилинних знань дітей виносились вирокі вчителям щодо їхньої діяльності, рівня володіння нею. Усвідомлення причин цього стало поштовхом для з’ясування мною умов, які б дозволяли вчителю у своїй діяльності бути вільним, самостійним, самодостатнім. З бажання допомогти вчителю й почалося дослідження, яке стало справою мого життя. Так я вийшла у 70-х роках на проблему творчості, бо лише творець розв’язує власні задачі, а вчитель, на мою думку, й має бути таким. З цієї позиції згодом народилася відома читачеві нашого журналу системно-точкова методика, яка допомагає вчителю визначитися у головних проблемах тих класів, у яких він працює, вибудувати свою діяльність відповідно до її цілей, що спрямовуються на розв’язання з’ясованих проблем дитячих колективів. Мало того, усіма цими проблемами вчитель опікується і вирішує їх одночасно з викладанням предмету, фактично якого він є. Слід зазначити, що запровадження цієї ідеї у систему підготовки вчителів спричинило б подальші зміни у всій методичній роботі – від оцінки діяльності вчителя до підвищення його кваліфікації, бо не можна працювати з самодостатнім, свідомим вчителем тими ж методами, які застосовують для вчителів, які не знають з чого почати свою діяльність, чекають інструкцій. До речі, таких книг з планування уроків як фізики, так і інших було випущено у 80-х роках багато. Фактично, лише у досвіді тодішніх педагогів-новаторів й були реалізовані дані ідеї, хоча сповна ними й не усвідомлені. Слід визнати, що педагогів-новатори (В.Ф. Шаталов, С.М. Лисенкова, Є.М. Ільїн, Ш.О. Амонашвілі, а згодом і М.М. Палти-

готовність органічно поєднувати навчальний і виховний процес (курсів наш – О.В.).

... Ми повинні забути часи розподілу сфер навчання і виховання. Це єдина діяльність щодо сприяння формуванню особистості” [7, с.110].

Аналіз дисертаційних досліджень з проблеми підготовки вчителів свідчить про неможливість їхнього природного переходу до зазначеної діяльності. Тож остання потребує свого наукового проектування і є сучасною науковою і практичною проблемою.

Розробка наукових засад сучасної педагогічної діяльності, як вже зазначалося, є одним із завдань нашого дисертаційного дослідження.

З цією метою автором **розроблено наступні концепції:**

- **Педагогічної діяльності як людинотворчої** у цілісному навчально-виховному процесі.
- **Творчої педагогічної діяльності як саморозвитку вчителя** у професійній діяльності.
- **Професіоналізму вчителя як гарантії збереження здоров’я усіх суб’єктів** цілісного навчально-виховного процесу [4].

Серед інших різноманітних педагогічних концепцій пропонувані вирізняються аспектом особистого й професійного розвитку та самозбереження вчителя у його професійній діяльності.

Усі три концепції є теоретичним підґрунтям для **авторської концепції педагогічної метадіяльності**. Поняття **метадіяльності** є новим для української педагогічної науки. Його введенням не лише у теорію, а і в практику педагогічної діяльності автор не без підставно сподівається на реальну зміну у готовності вчителів, яка дозволить їм стати ефективними у власній

професійній діяльності. Автор переконаний, що підготовка такого вчителя врятує як його самого, так і освіту в цілому.

СУТЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ МЕТАДІЯЛЬНОСТІ

Тож, з'ясуємо, в чому суть педагогічної метадіяльності.

Група авторів програми „Основ педагогічної майстерності” із Полтавського педінституту пише, що „... Специфіка мети педагогічної діяльності в тому, що вона повинна стати метою педагога і метою учня. В цьому сутність мета-діяльності...” [9, 8].

Ю.Н. Кулюткін і Г.С. Сухобська також уявляють педагогічну діяльність як метадіяльність, але її сутність вони вбачають не в тому, що її мета одночасно повинна бути і для вчителя і для учнів, а в тому, що діяльність вчителя є завжди діяльністю по керівництву іншою діяльністю... це своєрідна мета-діяльність, яка ніби підстроюється під діяльність учнів [8, 15].

В одних випадках дійсно вчитель підстроюється під учня, в інших – навпаки: вчитель веде учня. Друге відбувається частіше ніж перше. Не можна погодитись і з тим, що мета метадіяльності однакова для обох суб'єктів навчально-виховного процесу – учнів і вчителів. Якщо виходити з уявлень, що учень себе „робить” сам, то роль вчителя тоді – у створенні оптимально-ідеальних умов для цього [5]. В цілому ж наведені визначення говорять про однобічне уявлення суті метадіяльності. З одним тільки і можна погодитись, що це діяльність, яка містить в собі деякі інші види діяльності.

(Продовження)

шев, Б.І. Дегтярьов і наш М.П. Гузік) здійснювали нормальну діяльність, таку, яку мають здійснювати усі вчителі. Але їхня діяльність була визнана новаторською, бо, з одного боку, давала чудові результати, яких ми всі прагнемо, а з іншого – протирічила тодішнім та й нинішнім засадам як педагогічної діяльності, так і навчанню їй. На жаль, їх досвід не був осмисленим настільки, щоб спричинити доленосні зміни в освіті, та й кількість самих новаторів не стала критичною, мабуть, тому, що уклад самого суспільства не сприяв їх появі – за образним висловлюванням Роберта Рождественського, вони були „вопрекистами”, спротивістами.

Тож і спрацювало тяжіння до усталеного: легше визнати їх новаторами, ніж змінити усю систему шкільництва та підготовки й підвищення кваліфікації педагогів.

Зрозуміло, щоб вчитель був в змозі працювати на рівні педагогів-новаторів, він має бути майстром, як це розумів А.С. Макаренко, а згодом І.А. Зязюн із колективом своїх однодумців – педагогів-полтавців, як розумів К.Д. Ушинський, який у своїй книзі „Человек как предмет воспитания” фактично розробив педагогічну технологію розвитку людини, як розуміли й інші педагогі-гуманісти. Також зрозуміло і те, що це дарується вчителю матінкою-природою. Й на це наші концепції, якими вони не були б, не впливають. Тому, підтримуючи ідею полтавців щодо обов'язкового відбору майбутніх педагогів і навчання їх сценічній майстерності, вважала не менш важливою їхню фундаментальну підготовку до педагогічної діяльності, але на рівні педагога-майстра.

Тож у нашому розумінні, щоб вчитель відбувся як Майстер (а це вищий рівень для будь-якої діяльності людини) він має спочатку бути вільним у своїй діяльності, а набувши фундаментальної підготовки – самодостатнім професіоналом. Навчання останньому – і сьогодні важлива і складна наукова і практична проблема. Тож як тільки у країні створилася сприятлива ситуація – вийшло рішення щодо відкриття у вузах кафедр педагогічної майстерності – мною було запропоновано ректору нашого інституту М.І. Шкілю, а я тоді була аспіранткою 3-го року навчання (в аспірантуру прийшла з ЦПУВ з бажанням сприяти такій готовності вчителів, щоб їх не треба було кожного разу перепідготовлювати у зв'язку з сьогохвилинними нововведеннями, і щоб вони самі обирали напрям, з якого хотіли б підвищити кваліфікацію – ця ідея надзвичайно актуальна і сьгодні), запровадити у нас не курс „Педагогічної майстерності”, а курс „Педагогічної творчості”, на що він і дав згоду. Хоча потім на цьому шляху виникло чимало перешкод, не подоланих і досі, я вдячна Миколі Івановичу за надану тоді можливість іти своїм шляхом у галузі педагогічної освіти.

На думку автора, метадіяльність є педагогічною матрицею, яка вбирає в себе усі відомі й можливі види діяльностей і проявляється ними у ситуаціях, які викликають їх до життя.

Вона не є простим синтезом усіх відомих різновидів педагогічної діяльності, які іманентно в ній присутні, а є цілісністю, яка проявляється ними як усіма, так і тими, які найбільш адекватні ситуації, що складається на той, чи інший момент у цілісному навчально-виховному процесі.

Чим же в новій ситуації порівняно з традиційною вирізняється кожен з видів діяльностей? Тим, що тепер він не є сам по собі самоціллю, а розглядається у контексті метадіяльності як професійно-педагогічної по розвитку цілісної людини¹ – малої і дорослої, а тому виступає у ролі засобу її розвитку.

Отже, будь-який з видів педагогічної діяльності (навчальна, виховна, діагностична, прогностична та ін.) є лише засобом розвитку людини, де останній відбувається у цілісному² навчально-виховному процесі, здійснення якого під силу лише вчителю, який володіє метадіяльністю.

Вибудована логіка дозволяє стверджувати, що метадіяльність є системоутворюючою сутнісною педагогічною діяльністю. **Отже, таку педагогічну діяльність можна вважати метадіяльністю (МД).**

У словнику іншомовних слів зазначено, що „... МЕТА (от греч. *meta* после, за, через) – первая составная часть сложных слов, обозначающая: 1) следование за чем-либо, переход к чему-либо другому, перемену состояния, превращение; 2) в современной логической терминологии используется для обозначения таких систем, которые служат, в свою очередь, для исследования или описания других систем, напр.: *метатеория, метаязык*” [12, 313].

Важливо зазначити, що зміст такої діяльності вчителя (**метадіяльності**) не може бути внесений ззовні, **а може бути вироблений як учителем, так і ним разом з учнями** у школі у реальному педагогічному процесі.

В результаті її опанування у вчителя відточуються педагогічне мислення, пе-

дагогічна рефлексія і педагогічна спрямованість, формуються вміння педагогічного цілепокладання. Останнє за результатами нашого дослідження є механізмом метадіяльності та необхідною умовою для її здійснення. Зрозуміло, що зазначене **властиво**, як доведено результатами наших і інших досліджень, **лише вчителям-майстрам.**

ТВОРЧА ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ

Методологічно важливим для з'ясування суті метадіяльності є розгляд **творчої педагогічної діяльності – ТПД.**

За визначенням автора, творчою називають педагогічну діяльність, у якій під час її здійснення на правах її цілі та результату і за рахунок її засобів твориться її суб'єкт – учитель [5]. Зокрема, В.А. Сухомлинський також уявляє собі мету і результат творчої педагогічної діяльності в творенні, перш за все, людини, а не творчої особистості [13].

В основу розробки концепції творчої педагогічної діяльності нами покладено **два закони** протікання творчої діяльності: **закон розвитку творчої діяльності**, який носить об'єктивний характер, і **закон зростання людських потреб.**

Перший закон полягає в протиріччі між накопиченим загальним (загальнолюдським) багатством соціальних сил і можливістю їх індивідуального привласнення і подальшого розвитку людини. Цей закон пояснює детермінацію надособистісного смислу та змісту індивідуального творчого процесу соціокультурним середовищем. Із цього закону випливає необхідність розгляду творчої діяльності з історичних позицій.

Закон зростання людських потреб відображує закон розвитку людської при-

¹ „Цілісна людина” в цьому контексті розглядається як результат цілісного розвитку на противагу інтелектуальному, як і усім іншим видам розвитку, що ґрунтується на загальних (цілісних) механізмах розвитку людини.

² „Цілісний”; бо у навчально-виховному процесі відсутній поділ на навчання і виховання, а зорієнтований він на розвиток цілісної людини (для якої вирослена в собі „особистість” – інструмент такого розвитку) як вихованців, так і вчителя.

роди, бо демонструє поповнення суб'єктивної основи творчої діяльності, тобто суттєвих сил її суб'єкту, під якими мається на увазі єдність потреб, здібностей, інтересів.

Розвиток творчої педагогічної діяльності визначається розв'язанням протиріч між накопиченим багатством соціальних сил, які знаходяться у зв'язках і відносинах суб'єктів педагогічної діяльності, та можливістю їх привласнення за умов віртуального, глибинного спілкування. *Педагогізація людських взаємин у цілісному навчально-виховному процесі як найпотужнішого засобу людського розвитку – це окрема діяльність педагога, а для вченого – предмет дослідження.*

Отже, зростання творчого потенціалу суб'єктів педагогічної діяльності проходить у відповідності до зростання потреб людини. Тож, у цілісному навчально-виховному процесі необхідно передбачити можливість розгорнення творчих (сутнісних) сил педагога для того, щоб в рамках педагогічної діяльності задовольнялась значна частина його людських потреб. Прикладом того, які багаті можливості для саморозкриття, самореалізації, а також і саморозвитку обдарованих, талановитих вчителів надає педагогічна діяльність, може слугувати діяльність і особистість педагога-новатора Є.М. Ільїна, який на зустрічі у 80-х роках з київськими вчителями і студентами відверто заявив: *„Я сам собі цікавий!“*.

В педагогічній діяльності реалізація сутнісних сил педагога можлива тільки для тих учителів, які обрали педагогічну діяльність за покликом, а любов до дітей стала невід'ємною їхньою рисою – тож у такій діяльності, на думку Франка, він і знаходить сенс свого життя [5].

Закон розвитку творчої педагогічної діяльності конкретизується через введення психологами поняття глибинного, віртуального спілкування. На відміну від традиційного розуміння спілкування як кількісного збагачення інформацією, суттєвою ціллю глибинного спілкування «є переживання суб'єктом власної глибини, фіксування глибинної подіб-

ності суб'єктів, з'ясування їх „серцевинної“ єдності, що приводить до негласної констатації загального характеру таких їх взаємовідносин і спільного будівництва, яке трансформується в духовний синтез. Глибинне спілкування, на думку Г.С. Батіщева, – це завжди зустріч двох поколінь висхідного і низхідного в історії, але глибинно причетних один одному в даний її момент, коли його учасники *обидва вчатьсь жити»* [5, 43].

Обопільний характер позитивних змін – сутнісна характеристика такої взаємодії. Причому, якщо вихователь в процесі взаємодії не виявляє ніяких змін в собі, це однозначно свідчить про те, що ніщо не змінилося і у вихованцях. І навпаки, власний розвиток в процесі взаємодії – вірна ознака благотворного впливу на вихованця.

За таких умов модель творчого потенціалу вчителя, розроблена та використана нами в процесі експерименту, вбирає в себе такі основні компоненти:

- курс на розвиток і саморозвиток суб'єктів цілісного навчально-виховного процесу;
- наявність міжпредметних знань з усіх видів педагогічної освіти (психолого-педагогічних основ розвитку особистості, навчального предмету і методики його викладання, філософії, інформаційних технологій та ін.);
- можливість вчителя взаємодіяти з учнями на рівні віртуального спілкування;
- можливість передбачати стратегію діяльності та її наслідки, тобто здатність до рефлексії;
- спроможність свідомо творити професійне й особисте життя та здійснювати педагогічну діяльність.

Основні теоретичні позиції викладено. Пам'ятаючи слушне зауваження О.Я. Савченко: „Нам не бракує концепцій, нам бракує конкретних пропозицій, як це робити!“ [11], ми покажемо далі, **як ми вчимо майбутніх вчителів творчій педагогічній діяльності та педагогічній метадіяльності.**

НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ЕФЕКТИВНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ: основна ідея концепції

Основна ідея концепції являє собою положення про суб'єктний характер розвитку індивідуальності майбутнього

вчителя, його підготовки на основі повної орієнтувальної основи діяльності (ООД третього типу). За цих умов учитель, який отримує таку педагогічну освіту, має стати самодостатнім фахівцем, а саме: в будь-якій ситуації (а їх кожної хвилини створюється безліч) вміє розібратися “чому”, “що”, “навіщо” і “як” робити, щоб педагогічна діяльність була ефективною, оптимальною для всіх суб'єктів навчально-виховного процесу. Вчитель одночасно для своїх вихованців стає вихователем, тим, хто їх навчає, розвиває, хто організує їхню життєдіяльність, спостерігає за ними, спілкується. Для цього він діагностує стан кожної особистості школяра, стан освітньо-розвивального середовища у класному колективі, що має стати значущим для кожної дитини; проектує для кожного з них значущі види діяльності та стосунки, в яких має розвиватися особистість; планує, координує, організовує, здійснює усі перелічені види діяльності. В цьому розумінні *така багатофункціональна педагогічна діяльність і є фундаментальною*, бо розроблена на науковому ґрунті, а не здійснюється *методом проб і помилок*, що є характерним для традиційної практики.

Зазначимо, що педагог з традиційною підготовкою не володіє педагогічними принципами, законами, не користується ними у повсякденній педагогічній практиці, хоча у педагогічних дослідженнях саме на це покладається надія у ставленні його як педагога-творця. В традиційній підготовці і принципи, і закони, й інші наукові досягнення є штучними відносно педагогічної діяльності, органічно з нею не пов'язані.

В професійно-педагогічній підготовці в авторському розумінні її фундаментальності ця вимога до педагогічної діяльності є органічною і в результаті забезпечує професіоналізм вчителю, його самостійність, ініціативність і самодостатність як у власній педагогічній діяльності, так і у власному самозростанні. Наш вчитель одночасно добре володіє як теорією, так і практикою, що дає йому змогу відтворювати сут-

нісну (автентичну) педагогічну діяльність – діяльність щодо розвитку людини, яку він здатен „вести за собою”, прогнозувати та проектувати її розвиток.

Сконцентрувавши всю увагу студента на головному в його майбутній навчально-виховній діяльності – особистостях майбутніх вихованців, на їхньому розвитку, *ми попереджаємо „роздвоєння” у його свідомості на „я – учитель” (в процесі проведення уроків) і на „я – виховател” (у позакласних заходах), і тим самим допомагаємо йому побачити єдину основу його майбутньої діяльності, що з часом, поза сумнівом, приведе студента до наукової організації власної праці, генералізації педагогічної праці.*

У процесі такого навчання студенти самі бачать місце у майбутній власній педагогічній діяльності всьому тому, чого навчаються у ВНЗ – стають свідомими суб'єктами професійного самостановлення.

Вимогам фундаментальності відповідає в нашій роботі метадіяльність, яка в різних ситуаціях проявляється усіма відомими різновидами педагогічної діяльності, які іманентно в ній присутні. Реалізація такої діяльності забезпечується, насамперед, інтеграцією усіх видів підготовок педагогічної освіти, бо метадіяльність має метапредметний характер.

Важливо зазначити, що, оскільки зміст підготовки студента – майбутнього вчителя – не може бути внесений ззовні, **а може бути вироблений в процесі спеціальної організаційної діяльності педагогічної практики**, що є центральною ланкою в системі професійної підготовки, то професійно-педагогічна діяльність може бути визначена як **метадіяльність**. В результаті у студента відточуються педагогічне цілепокладання, педагогічне мислення, педагогічна рефлексія і педагогічна спрямованість – а це властиво лише невеликій кількості педагогів.

Як свідчить аналіз, проблема такої підготовки вчителя не ставилася у вітчизняній педагогічній науці. Означена нами підготовка учителя потребує до-

корінного перегляду цілі, структури, змісту, результату педагогічної освіти. Ціллю нашого дослідження має стати наукове обґрунтування теоретичних засад пропонованої саме практичної педагогічної освіти й розробка моделі та технології такої педагогічної метадіяльності³.

Програма створює такий об'єм знань і умінь, який є достатнім до кінця життя. Освоюючи таку програму, педагог зможе самостійно визначити потреби свої, суспільства і розвитку освіти і самостійно шляхом самоосвіти і творчої діяльності удосконалювати свої знання і уміння відповідно до цих потреб. Такий результат можна досягти, якщо у педагога розвиваються якості творчої особистості, і він опановує метазнання і метаметодики.

ТРИРІВНЕВА МОДУЛЬНА МОДЕЛЬ підготовки майбутніх учителів до метадіяльності

Дидактична система такої підготовки створюється цілісним процесом навчання відповідно до 3-х модулів, за кожним – своя ціль, зміст освіти, дидактичні процеси, методи, засоби, форми навчання, отже, вона є **їх системним поєднанням**. Очікуваний результат (в ідеалі!) є **квінтесенцією педагогічної освіти, її мети та є критеріальним результатом**.

Дидактичний цикл – кожен із трьох модулів – являє собою структурну одиницю процесу навчання у ВНЗ, у межах якої забезпечується готовність до повноцінної педагогічної діяльності.

Навчання майбутніх учителів *за першим модулем* передбачає їхню психологічну, соціологічну, педагогічно-методологічну, педагогічно-конструкторську підготовку.

За другим модулем – вимагає методичної підготовки більш широкого профілю: методично-конструкторської, методично-дослідницької, методично-

експериментальної; комунікативної й організаційної видів підготовок.

Третій модуль забезпечується особливими видами підготовок: риторичною, комунікативною, режисерською та артистично-виконавською.

Інваріантною основою такої моделі є комплекс діагностичного компонента щодо виявлення стану факторів особистісно-розвивального середовища класного колективу на основі запровадження авторської системно-точкової методики; цілепокладання відповідно до зони актуального розвитку (ЗАР) і зони ближнього розвитку (ЗБР) щодо створення оптимальних умов для розвитку кожної дитини; методично-конструкторського компонента щодо реалізації зазначених оптимальних умов – вибору або створення засобів діяльничого та відношенневого характеру.

Такий комплекс являє собою системоутворюючий особистісно-центрований стрижень педагогічної діяльності та є контуром-схемою взаємозв'язку компонентів цього комплексу. Опановується в загально-дидактичному плані на абстрактних моделях. Складає *перший модуль* і відповідає освітньо-кваліфікаційному рівню бакалавра (початковий рівень). Набувається професійна компетентність⁴ першого рівня – нормативна.

Другий модуль – це вже інваріантно-варіативна модель, яка є „живою”, бо розробляється для дітей конкретного класу, наповнюється конкретним змістом навчальних предметів та досвідом людських взаємин між суб'єктами цілісного навчально-виховного процесу. Опановується в дидактико-методичному плані на модельно-реальних дитячих класних колективах. Складає *другий модуль* і відповідає освітньо-кваліфікаційному рівню бакалавра (достатній рівень). Набувається професійна компетентність⁵ другого рівня – продуктивна. *Другий модуль* також відповідає освітньо-кваліфікаційному рівню магістра (початковий рівень).

Третій модуль – це також інваріантно-варіативна модель, яка додатково до попереднього рівня, опановується в дидактико-методичному, технологічному й особистісному

³Розроблену нами в експериментально-теоретичному дослідженні Модель готовності майбутнього вчителя до метадіяльності покладено в основу розробки Програми навчального курсу „Педагогічна діяльність як метадіяльність” (для всіх ступенів навчання) для усіх спеціальностей за напрямом „Педагогічна освіта”.

планах на реальних дитячих класних колективах. Майбутній вчитель оволодіває ще й авторською творчою педагогічною діяльністю (ТПД). Готовність за даним модулем відповідає діяльності вчителя-майстра або достатньому

рівню магістра. Набувається професійна компетентність⁴ третього рівня – творча. Найголовніше так це те, що таку діяльність можна опанувати не лише у шкільній практиці, а ще будучи студентом-випускником ВНЗ!

Таблиця 1.
Модуль 1. Функціональна модель педагогічної діяльності

ЦІЛЕПОКЛАДАННЯ (діагностично-аналітичне)	ПАРТИТУРА УРОКУ (будь-якого іншого заходу)
<p>Етап 1. Діагностика стану особистісно-розвивального середовища класного учнівського колективу за авторською системно-точковою методикою (АСТМ).</p> <p>Етап 2. Аналіз факторів, виділення значущих для розвитку особистості кожної дитини у наявному середовищі класного колективу. Означення сфери застосування факторів.</p>	<p>Реалізація спланованих цілей та завдань щодо уроку або будь-якого іншого заходу: розробка партитури.</p> <p>Обґрунтований розподіл між учасниками цілісного навчально-виховного процесу інформаційно-комунікативних завдань, планування у просторі та часі навчального процесу здійснення діялісно-комунікативних дій, вчинків – усвідомлюється „хто”, „що”, „з ким робить”, „що досягається в результаті”, „за рахунок чого”.</p> <p>Вчитель обирає стиль власної діяльності для роботи у зазначеному класі.</p> <p>За цих умов учитель на етапі підготовки до уроку стає режисером, а під час його проведення – диригентом із наданням особливих повноважень на виконання сольних номерів будь-яких жанрів.</p>
ЦІЛЕПОКЛАДАННЯ (аналітично-прогностичне)	Забезпечення цілісного навчально-виховного процесу засобами навчання
<p>Етап 3. На основі встановлених факторів визначити спектр цілей і завдань, розв'язання яких сприятиме створенню оптимальних умов для особистісного розвитку суб'єктів цілісного навчально-виховного процесу, а саме:</p> <ul style="list-style-type: none"> • створенню значущого інформаційно-мотиваційного, ціннісно-духовного поля; • розробці набору значущих видів діяльності; • моделюванню значущих взаємин між учасниками цілісного навчально-виховного процесу; • проектуванню сприятливих морально-психологічних умов, насиченню шкільного простору чинниками високого людського духу (акмеологічними); • постановці індивідуально-корекційних, навчально-розвивальних цілей та завдань. 	<p>Підбір або створення особистісно-орієнтованих дидактико-методичних, предметно-навчальних, техніко-технологічних індивідуально-групово-колективних засобів організації значущих видів діяльності та відношень.</p> <p>Означення місця, ролі і можливостей навчального предмету (який викладається даним педагогом) в особистісному розвитку учнів даного класу – за таких умов навчальний предмет стає насправді засобом розвитку особистостей школярів.</p>

ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗА МОДУЛЕМ 1

Навчання проводиться на прикладах абстрактних класів учнів, що надає більшого простору для творчості студентів з включенням реальних прикладів. Студент оволодіває загально-процесуальною функціональною діяльністю (див. табл. 1).

Які компоненти (або види) педагогічної діяльності розвиваються під час навчання за модулем 1? Педагогічного аналізу, цілепокладання, проектування, зокрема, особистісного індивідуально-колективного розвитку: індивідуальної траєкторії

⁴ Рівні професійної компетентності:

I. Нормативний

Основним процесом на цьому етапі, в ході якого відбувається самовизначення людини як діяча, є процес цілепокладання. В ході процесу людина, самостійно ставлячи мету власної діяльності, починає ставитися до діяльності особливим чином – починає її свідомо проектувати і будувати.

II. Продуктивний

Опановує стратегію навчання і виховання, перетворення своєї науки в засіб розвитку особи учня, опановує систему додаткових спеціальних знань і умінь вирішення нестандартних педагогічних задач.

III. Творчий

Сам розробляє і конструює власну стратегію навчання і виховання. При цьому осмислюється не тільки власна діяльність, але й діяльність професійного співтовариства. Професійне життя розглядається як простір реалізації діяльних значень, що перетворилися на місію.

особистісного розвитку кожної дитини, а також індивідуального стилю педагогічної діяльності вчителя, дидактико-методичного конструювання, моделювання, режисури.

Якими навчальними предметами вони забезпечуються? Частково предметними методиками, деякими спецкурсами „Технічна творчість”, курсами „ОПМ” і „ОПТ”, а також курсом „Педагогічні технології: теорія і практика”. Слід визнати, що цього для підготовки педагога-професіонала, майстра педагогічної справи недостатньо, та й стає очевидним, яких навчальних курсів бракує. Для закриття цих прогалів ми розробляли спеціальні тематичні заняття, які й проводилися у курсі „ОПТ” за авторською програмою.

Це стосується **цілепокладання** – для його здійснення розроблено системно-точкову методику (1991 р.), яка надає можливість не лише виявляти фактори, що існують у особистісно-розвивальному середовищі класу, а й вміти нейтралізувати негативні з них, не поклатися на нульові та скористатися позитивними, щоб вибудувати значущі простори: інформаційне, діяльнісне, комунікативне.

Проектування – для його забезпечення створено діагностичні методики стилю педагогічної діяльності за ведучою функцією, формулу адресної педагогічної діяльності (для учнів кожного конкретного класу вона своя!).

Дидактико-методичне конструювання – розроблено задачі на розвиток інтелектуальної активності за ідеєю Д.Б. Богоявленської, адаптовані до навчально-виховного процесу ВНЗ і ЗНЗ О.І. Виговською (1986, 1987 р.); авторські соціально-фізичні задачі для особистісного розвитку школярів, дидактико-методичні ключі до них, що зробило можливим за потребою вчителів (як і самих учнів) самостійно їх розробляти (1985, 1987, 1992).

Моделювання – забезпечується розробленими моделями уроків-ігор як засобами особистісного розвитку всіх суб'єктів цілісного навчально-виховного процесу. Змодельовані уроки стають „предметом здійснюваної дії” – у такий спосіб кожен на собі переконуєть-

ся, що відчуває „огірок” у солоному розчині В.Ф. Шаталова, що означає його вертушка, метод занурення М.П. Шетініна, цілеспрямоване створення ситуації успіху у досвіді М.М. Палтишева, деталь Є.М. Ільїна, як вчитися на добре усім знайомому випереджаючому навчанні за рахунок економії навчального часу за С.М. Лисенковою і т. інш.

Режисура – елементом свідомого її здійснення є запропонована нами форма планування уроку (заходу) у вигляді партитури. Користуючись ідеєю розробки партитури лекцій для ВНЗ (за Вергасовим), стало можливим для закладів середньої освіти замість статичного плану уроку наочно представляти навчально-виховний процес у динаміці його здійснення. У такий спосіб усі учасники цілісного навчально-виховного процесу мають змогу краще пізнавати один одного, себе як особистість, відчувати свободу, захищеність, успіх у здійснюваній ними діяльності, усвідомлювати й спостерігати, як – безпосередньо на їхніх очах – поліпшуються, змінюються, стають більш зрозумілими взаємини між усіма суб'єктами цілісного навчально-виховного процесу. Все, що відбувається на уроці, усіма відчувається як істинне людське життя, а вчитель переконується, що у педагогічному процесі реалізується принцип життєвої правди (за Станіславським), отже бажане стає дійсним – усі перебувають у стані людського розвитку. Означене є сутністю віртуального полілогу, який є компонентом ТПД.

ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗА МОДУЛЕМ 2

Навчання проводиться після проходження майбутніми вчителями першої (активної) педагогічної практики, а тому на заняттях застосовуються приклади конкретних класів, реальних учнів, з якими працювали студенти на практиці. Це створює ситуацію підвищеного інтересу до наших занять. Студент переконується у доцільності здійснення ним цілісної діяльності, оволодіває загальним контуром діяльності, набуває прак-

тичних комплексних процесуально-функціональних умінь системно здійснювати педагогічну діяльність.

МОДУЛЬ 3

„Функціональна модель педагогічної метадіяльності” містить в собі модуль 2 та ще й додається до цього ТПД (творча педагогічна діяльність в авторській концепції), яка має здійснюватися під час проведення учителем уроку чи конкретного заходу, а після нього — проводиться рефлексивна робота за технологічною картою аналізу ООД тієї діяльності, яка відтворюється вчителем (ПД та ТПД).

РЕЗУЛЬТАТ

Образ діяльності як путівник, маяк, контур, який наповнюється конкретними прийомами, формами, засобами. Ця метадіяльність, яка складається з дворівневої педагогічної (нормативної та продуктивної) і творчої педагогічної діяльності, є інтегрованою, фундаментальною, а її опанування забезпечує вчителю високoproфесійну, успішну діяльність.

ВИСНОВКИ

В традиційній системі навчання відповідність цілі й результату є обов'язковим, більш того, за умов досягнення більших результатів, ніж заплановано, їх рекомендовано не враховувати. Ми ж вважаємо відкритість результату необхідною характеристикою особистісно-орієнтованої освіти, а тому усі отримані результати підлягають осмисленню їх учителем. У такий спосіб і вчитель має можливість зростати як особистість, і його учні, яких він веде за спіраллю до власної кожного висоти.

Щоб така діяльність як мета діяльність, почала працювати на вчителя, треба надати їй статус нормативної, обов'язкової. Вона є реабілітуючою для вчителів, бо вони стають свідомими творцями як себе, так і інших. З другого боку, вони свідомі як зарадити собі у складних ситуаціях, щоб не доводити себе до стресу, або як найшвидше вийти з нього.

А щоб перейти від слів до діла додам: треба не лише знати, що це треба

робити, а й вміти. Останнє вимагає наявності відповідного інструментарію, який нами розроблено й апробовано в контексті авторського дослідження.

Відомий вислів „Порятунком втопаючих — справа їхніх рук” сьогодні знову актуальний для порятунку вчителів. Якщо хочемо бути учителями та ще й здоровими, щасливими людьми — тож ставаймо, колеги, професіоналами, творцями, майстрами у обраній нами діяльності!

ЛІТЕРАТУРА

1. Виговська О. Творча педагогічна діяльність як особистісно орієнтована. Авторська концепція, технологія. // Директор школи, ліцею, гімназії. — № 4. — 2002.
2. Виговська О. Особистісно орієнтована педагогіка: віртуальний полілог у структурі творчої педагогічної діяльності. Теорія і практика. // Директор школи, ліцею, гімназії. — № 1. — 2003.
3. Виговська О. Цілісний розвиток особистості школяра: експериментальне обґрунтування його засобів. // Директор школи, ліцею, гімназії. — № 3. — 2003.
4. Виговська О. Професіоналізм учителя як гарант збереження його здоров'я. // Директор школи, ліцею, гімназії. — № 2. — 2005.
5. Выговская О.И. Творческая педагогическая деятельность в целостном учебно-воспитательном процессе: Диссертация... канд. пед. наук. — К., 1995. — 208 с.
6. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. — М.: Педагогика, 1990. — 144 с.
7. Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні — інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. — К.: Грамота, 2005. — 448с.
8. Моделирование педагогических ситуаций /Под ред. Ю.Н.Кулюткина и Г.С. Сухобской. — М.: 1981. — 115 с. — С.15.
9. Основы педагогического мастерства: Учебное пособие для пед. спец. высш. учебных заведений / Под ред. И.А. Зязюна. — М.: Просвещение, 1989. — 302 с.
10. Пирогов Н.И. Избранные педологические сочинения. — М., 1985.
11. Савченко О. Оптимальний шлях зближення теорії й практики в освіті. // Директор школи, ліцею, гімназії. — № 1. — 2005.
12. Словник іншомовних слів. — К.: Наукова думка, 2000. — 680 с.
13. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения: В 3-х т. — Т.1 /Сост. О.С. Богданова, В.З. Смаль — М.: Педагогика, 1979. — 560 с.



УПРАВЛІННЯ ШКОЛОЮ

Як ефективно управляти педагогічним колективом С. 68

Сфери сумнівного застосування рейтингів і простір, де їх можна застосовувати зручно й ефективно С. 80

Синергетика в освіті С. 90

Поліцентр чим він є для школи С. 96





ПРО РЕЙТИНГ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЯК ІНСТРУМЕНТ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ

Проблемі оцінювання діяльності навчальних закладів і освітніх систем в останні роки почали приділяти значну увагу

[1; 3-8]. Особливо продуктивними виявились управлінці-практики [3; 4; 6; 7; 8]. Це і не дивно, адже ринковий напрям розвитку соціально-економічного життя країни стимулює до пошуку механізмів об'єктивних кількісних і якісних оцінок рівнів функціонування освітніх інститутів. Але чи можна взагалі отримати чіт-

кий і об'єктивний “знімок” навчального закладу в умовах динамічного внутрішнього й зовнішнього середовища? І скільки часу він залишатиметься істинним – день, місяць, рік? І як коректно використовувати одержану інформацію: лише для прийняття внутрішньосистемних рішень чи як матеріали для широких громадських обговорень і оцінок?

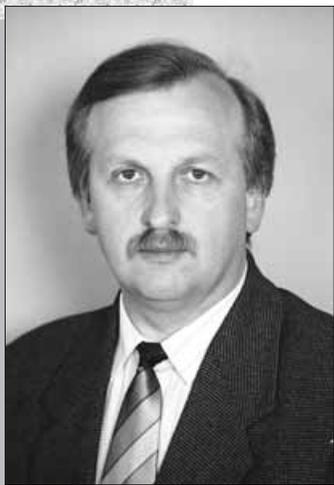
Бажання дати просту відповідь на складні питання привели до створення масових ерзац-продуктів – своєрідних освітянських

провінційних “придумок”, коли якість освітніх послуг виражається через кількісний вимір – абсолют, представлений у балах. Саме тому більшість авторів публікацій уникають постановки таких гострих питань.

Зрозуміло, що проблема рейтингового оцінювання діяльності навчальних закладів є надзвичайно об'ємною і вимагає дещо іншого формату дослідження, ніж невелика стаття.

Але спробуємо в процесі аналізу цієї загальної проблеми окреслити сфери сумнівного застосування рейтингів і вкажемо простір, де їх можна застосовувати зручно й ефективно, а також запропонуємо одну з моделей практичного рейтингового оцінювання навчальних закладів.

Найчастіше виправдання запровадженню рейтингового оцінювання діяльності навчальних закладів знаходять у “святому” праві громадянськості “на контроль будь-якої діяльності, на яку витрачаються кошти платників податків” [3, с.60]. Але вже через кілька рядків автори виходять на несподівану й відверту тезу: “Школи повинні навчитися боротися за кожного учня: більше учнів – більше грошей із бюджету” [там само].



**Іван
ОСАДЧИЙ**

Начальник відділу освіти Ставищенської районної державної адміністрації, кандидат педагогічних наук

Помилками є як перша, так і друга “істини”. Сукупність навчальних закладів, діяльність яких вирішили оцінити рейтингом, не є ізольованими суб’єктами, а утворюють конкретну надсистему (наприклад, освітню систему адміністративного району, міста або регіону) зі складними, здебільшого, нелінійними міжкомпонентними зв’язками. Цілком очевидно, що навчальні заклади виконують як схожі, так і відмінні функції. Цього не може не знати орган управління надсистемою, який здебільшого і є ініціатором різноманітних рейтингів.

Звернемо увагу на факт існування, наприклад, взаємовідносин на кшталт: школи I ст. – школи I-II ст. – школи I-III ст. – ліцеї (гімназії, навчально-виховні комплекси, спеціалізовані школи тощо) – установи освіти. Цілком очевидно, що аналіз такої складної системи повинні робити лише фахівці – управлінці, методисти, економісти, власники навчальних закладів і установ, а не абстрактна громадськість як платник податків. Думаю, що такий арбітр зацікавлений лише в одному – зменшенні видатків. Але ж це абсурд! Видатки на освіту і розвиток молоді повинні лише зростати!

Крім того, відношення між навчальними закладами ні в якому разі не можуть розглядатися як конкуренція! Адже конкуренція це “боротьба між приватними товаровиробниками за більш вигідні умови виробництва і збуту товарів, за одержання найбільшого прибутку” або ж “взаємовідносини активного змагання між представниками одного чи різних видів за засоби існування і умови розмноження” [9, с.626]. Якщо ж між навчальними закладами існують ознаки конкуренції, то це свідчить про захворювання надсистеми і бездіяльність її органу управління, який зобов’язаний негайно здійснити цілеспрямова-

ну й керовану реорганізацію, – щось додатково створити або планомірно ліквідувати, запровадити нові стимули, змінити статуси тощо. І зрозуміло, що не треба чекати, поки всі сильні учні і кращі вчителі перейдуть із початкових шкіл у середні, а з середніх – у ліцеї або гімназії, пояснюючи це всюдисутньою конкуренцією.

Висновок напрашується сам собою: оскільки різні компоненти надсистеми виконують як схожі, так і відмінні функції, а то й місії, і повинні як компоненти однієї загальної системи взаємодоповнювати та взаємодіяти один одного, то рейтингове оцінювання навчальних закладів за єдиним набором параметрів не може давати об’єктивну оцінку інтегрованого рівня їх функціонування.

З цієї точки зору некоректно виглядає теза: “Гроші йдуть до школи за дитиною”. Адже може так статися, що дитині до “своєї” школи по “свої” гроші потім доведеться ходити кілометрів за 15–20! Гроші повинні йти не за дитиною, а до дитини і створювати для неї гарантований державою набір освітніх послуг стандартизованої якості!

Тому ні за яких обставин не можна перерозподіляти бюджетні гроші на користь лідерів рейтингів, забираючи їх в аутсайдерів. Потрібно направляти ресурси в усі точки системи і в такій мірі, в якій це потрібно для ефективного її функціонування. Сама ж система не повинна помирати під тиском дефіциту грошей у своїх підсистемах, а “купатися” в бульйоні новітніх управлінських технологій і пропозицій. А це вже турботи її органів управління!

Коротко зупинимось на загальних підходах до відбору параметрів функціонування системи, значення яких намагаються відстежувати у процесі рейтингового оцінювання.

Якщо поставити за мету дати

об'єктивну і всеохопну оцінку діяльності навчального закладу, то не можна ухилитися й не дати відповідь на кілька основних запитань: якими в навчальному закладі є рівні навчальних досягнень учнів, їх вихованості і, що не менш важливо, — стану здоров'я!

Що стосується двох останніх показників, то, по-перше, вони залежать не лише від навчального закладу, а по-друге, їх не можна об'єктивно виміряти. Але й за останнім показником це зробити неможливо, навіть використовуючи надсучасну діагностику. Бо небезпідставним є жарт: “Немає здорових людей — є недообстежені!”

Що ж до рівня навчальних досягнень учнів, то тут доречно пригадати застереження спеціалістів МОН України стосовно висновків, які недоцільно робити за результатами детально розробленого і добре організованого моніторингу якості освіти учнів 4-х класів, а саме: використовувати їх “органами управління освіти для оцінювання роботи навчальних закладів і шкіл” [2, с.14].

Виявляється, що в реальних умовах практично неможливо дати однозначну об'єктивну оцінку результатам діяльності навчального закладу, оскільки основні показники такої діяльності дуже складно точно виміряти.

Таким чином, можна зробити **кілька важливих висновків** щодо принципової можливості застосування на практиці рейтингового оцінювання навчальних закладів:

1. Рейтингове оцінювання навчальних закладів не може бути інструментом об'єктивної оцінки інтегрованого рівня їх діяльності.

2. Рейтингове оцінювання не можна застосовувати як інструмент громадського контролю за використанням коштів платників податків.

3. Рейтингове оцінювання не мож-

на застосовувати як інструмент перерозподілу відповідальності за стан освітньої надсистеми з органу її управління на аутсайдерів рейтингів.

4. Результати рейтингового оцінювання навчальних закладів не можна застосовувати як аргументи для перерозподілу бюджетних коштів на користь лідерів.

5. Рейтингове оцінювання через цілеспрямований відбір параметрів оцінювання не можна використовувати для виправдання статусу вже наперед “призначених” лідерів і аутсайдерів.

Але ж можна подивитись на проблему з іншого боку! Якщо складно дати об'єктивну оцінку стану і результатам функціонування навчальних закладів, то, може, спробувати дати оцінку напрямам, обсягам і темпам змін, які в них відбуваються? Дуже важко встояти на нерухомому велосипеді, але чи можна легко та з задоволенням на ньому їздити! Тобто спробувати “покататися” на рейтинговому оцінюванні, використавши його як інструмент управління розвитком!

Але тоді різко змінюються акценти:

1. Рейтингове оцінювання стає внутрішнім інструментом управління змінами в надсистемі, компонентами якої є навчальні заклади. Рейтинг перестає бути спробою абсолютної оцінки рівня їх функціонування.

2. Надсистема обов'язково повинна мати власну чітку програму розвитку, хід і результати виконання якої будуть фіксуватися шляхом рейтингового оцінювання.

3. Результати рейтингового оцінювання будуть служити не стільки виправданням нагород для лідерів, скільки матеріалами для обґрунтування надходження додаткових ресурсів для аутсайдерів.

Але тоді рейтингове оцінювання повинні розроблятися під конкретну програму розвитку надсистеми. Саме тому конкретні рейтингове оцінюван-

ня неможливо поширювати в інших системах.

Розуміння того, що рейтинги визначають лише здатність навчального закладу швидко й цілеспрямовано змінюватись, знімає напругу й акцентує увагу об'єктів не на контролі, а на змагальності тепер уже суб'єктів гри за зрозумілими правилами і протягом обмеженого проміжку часу.

Перемога, як і поразка, у такому рейтингу – це лише перемога або поразка в грі. За таких умов площина для тривалих триумфів та образ практично повністю ліквідована.

Але рейтингові оцінювання навчальних закладів можна запроваджувати, якщо створено такі умови:

1. Надсистема має мету спрямованого розвитку. Мета знаходить своє відображення в колегіальному рішенні або одноосібних наказах органів управління, які приймаються після тривалого й детального обговорення очікуваних реформ, модернізацій тощо.

2. Існує програма спрямованого розвитку надсистеми з описом змісту перетворень та очікуваних результатів.

3. Створена модель надсистеми з описом набору параметрів стану системи, а також їхніх оптимальних значень на певних етапах розвитку.

За наявності названих вище умов, створених завдяки діяльності органу управління надсистемою, можна впевнено переходити до розробки рейтингового оцінювання. **Важливо дотримуватися таких етапів:**

- Розробити модель рейтингового оцінювання напрямленого руху навчальних закладів до мети, визначеної програмою розвитку надсистеми. Обов'язково потрібно забезпечити сумісність шкал для вимірювання параметрів напрямленого руху.
- Розробити положення про рейтингове оцінювання, де передбачити, крім моделі рейтингу, ще й

механізми, засоби й етапи здійснення оцінювання.

- Здійснити рейтингове оцінювання та проаналізувати його результати.
- Прийняти управлінські рішення як щодо результатів рейтингу, так і можливості та доцільності продовження цієї роботи в майбутньому.
- Презентувати конкретне рейтингове оцінювання надзвичайно складно, адже обґрунтування доцільності тих чи інших намірів і дій може займати в десятки разів більше місця, ніж саме положення про рейтинг. Тому обмежимося лише нагадуванням про те, що рейтингове оцінювання обов'язково розробляється для конкретної системи, в якій відбуваються конкретні зміни. В іншій системі проблеми інші, а тому іншими повинні бути як програма розвитку, так і саме рейтингове оцінювання!

Нижче представлено інформацію про рейтингове оцінювання навчальних закладів Ставищенського району Київської області, яке в тій чи іншій формі існує з 1999 року. З метою його запровадження було видано наказ відділу освіти, яким затверджено Положення про рейтингове оцінювання та створено організаційне забезпечення цієї роботи.

Оцінювання здійснювалось за 16 параметрами:

1. Зміцнення матеріальної бази.
2. Забезпечення навчальних закладів підручниками.
3. Участь у конкурсі „Живи, книго!“.
4. Динаміка позабюджетних надходжень.
5. Якість кадрового забезпечення.
6. Проходження курсів підвищення кваліфікації.
7. Участь у конкурсі „Учитель року“.
8. Здобуття загальної середньої освіти.
9. Участь в олімпіадах з основ наук.
10. Охоплення дітей позашкільною освітою, участь у діяльності районної асоціації дитячих організацій „Крона“.
11. Результативність спортивно-масової роботи.

12. Динаміка правопорушень серед неповнолітніх.
13. Оздоровлення учнів.
14. Організація внутрішкільної методичної роботи.
15. Передплата періодичних педагогічних видань.
16. Науково-дослідна робота в педагогічних колективах.

Проїлюструємо механізм моніторингу напрямленого розвитку освітньої системи на конкретних прикладах. Розглянемо такий параметр, як “передплата періодичних педагогічних видань”. Спочатку було зібрано інформацію про дійсний стан передплати періодики навчальними закладами. Інтервал між найвищим і найнижчим результатами розділили на п’ять рівних проміжків, які відповідають високому, вищому середнього, середньому, нижчому середнього та низькому рівням. Враховуючи важливість наряду роботи, конкретні завдання програми розвитку освітньої системи району, а також наявність вільних ресурсів було встановлено конкретні абсолютні значення параметра на кожному з проміжків. Так, на кінець 1988-1999 н.р. було встановлено такі рівні:

- **високий (+2 бали)** – більше 12 видань;
- **вищий середнього (+1 бал)** – 9-11 видань;
- **середній (0 балів)** – 6-8 видань;
- **нижчий середнього (-1 бал)** – 3-5 видань;
- **низький (-2 бали)** – менше 3 видань.

У результаті постійної уваги до покращення значень цього параметра вже за перші три роки кількість примірників педагогічної періодики, яка почала надходити до навчальних закладів, зросла до 600. Зрозуміло, що щорічно доводилося змінювати абсолютні значення параметра в бік їх зростання.

Для встановлення значення такого параметра, як “динаміка позабюджетних надходжень”, треба було поррахувати кількість коштів, які вдалося залучити навчальному закладу з розрахунку на одного учня на кінець

навчального року. Потім інтервал між найбільшим і найменшим значеннями поділити на п’ять рівних проміжків, які відповідають високому (+2 бали), вищому середнього (+1 бал), середньому (0 балів), нижчому середнього (-1 бал), низькому (-2 бали) рівням.

Включення цього параметра до рейтингового оцінювання навчальних закладів дозволило забезпечити зростання позабюджетних надходжень з 10 гривень на одного учня на рік в 1999 році до 55 гривень в 2002 році. Сьогодні цей показник складає 90 гривень на учня на рік.

Враховуючи реальний стан справ та завдання, поставлені в програмі розвитку освітньої системи району стосовно параметра “динаміка правопорушень серед неповнолітніх”, було встановлено такі орієнтири:

- **високий (+2 бали)** – правопорушення відсутні протягом останніх 3 років;
- **вищий середнього (+1 бал)** – правопорушення відсутні протягом навчального року;
- **середній (0 балів)** – одне правопорушення протягом навчального року;
- **нижчий середнього (-1 бал)** – 2-3 правопорушення протягом навчального року;
- **низький (-2 бали)** – більше 3 правопорушень протягом навчального року.

Досвід показує, що рейтингове оцінювання навчальних закладів доцільно здійснювати за результатами навчального року. Тому в червні-серпні кожного року спеціалісти відділу освіти РДА, методисти РМК, працівники централізованої бухгалтерії готують матеріали для оцінки діяльності навчальних закладів. Кожний із фахівців відповідає не більше ніж за два напрями діяльності.

Директори навчальних закладів зобов’язані неодмінно попередньо зустрітися з цими фахівцями і отримати аргументовані пояснення щодо оцінки діяльності їхніх закладів. Зайва сором’язливість тут недоречна, адже дається оцінка діяльності цілого

колективу за рік. Лише після такої зустрічі оформлюється зведений рейтинг навчальних закладів за конкретний навчальний рік. Його доцільно подавати у вигляді таблиці. По вертикалі вказуються назви параметрів, а по горизонталі – назви навчальних закладів. На перетині горизонтальних і вертикальних напрямів записується відповідна кількість балів (від +2 до – 2). У кінці таблиці розміщуються два стовпчики: загальна кількість балів та місце в рейтингу.

Оскільки в описаному вище рейтинговому оцінюванні було використано 16 параметрів, то за його результатами **можна виділити п'ять груп навчальних закладів** і присвоїти їм певний рівень функціонування за такою шкалою:

- **високий** – від +32 до +21 бала;
- **вищий середнього** – від +20 до +7 балів;
- **середній** – від +7 до –7 балів;
- **нижчий середнього** – від –7 до –20 балів;
- **низький** – від –21 до –32 балів.

Це надзвичайно важливий момент в оцінюванні! Адже в запропонованій моделі є реальна можливість отримати не лише відносний, а й абсолютний результат! Якщо навчальні заклади будуть добре здійснювати програму розвитку, то майже всі зможуть отримати високий і вищий за середній рівні функціонування! Ось саме цю, якісну оцінку діяльності навчального закладу за рік, доцільно доносити до громадськості, а не лише його відносне місце в рейтингу!

Цілком зрозуміло, що в наступному році будуть контролюватися лише ті параметри, які відобразатимуть ще не завершені, згідно з програмою розвитку, перетворення. Якщо ж виникне нова проблема, а відповідно й новий проект у програмі розвитку освітньої системи, до рейтингового оцінювання буде внесено додатковий параметр або кілька параметрів.

ВИСНОВКИ

1. У зв'язку з низькою точністю вимірювань, яку забезпечує сучасна педагогічна діагностика, недоцільно здійснювати визначення інтегрованого рівня діяльності навчальних закладів шляхом їх рейтингового оцінювання і передавати ці результати широкій громадськості.

2. Рейтингове оцінювання навчальних закладів можна успішно використовувати як інструменти управління їх спрямованим розвитком, відповідно до наперед розробленої програми розвитку освітньої системи.

3. Рейтингове оцінювання, розроблене для конкретної освітньої системи, не можна використовувати для іншої системи. Доцільно поширювати лише досвід розробки та здійснення таких оцінювань, як інструментів спрямованого розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондар О. Практика атестаційної експертизи // Підручник для директора. – 2006. – №2. – С.51-54.

2. Гриневич Л., Щербакова Л. Моніторинг якості освіти учнів 4-х класів // Початкова школа. – 2005. – №29-30. – С.14.

3. Козак Л., Копанська О. Рейтингове оцінювання діяльності шкіль. // Директор школи. Україна. – 2006. – №1. – С.60-69.

4. Моніторинг в освіті. // Управління освітою. – Травень 2005 р.

5. Наказ МОН України від 14.02.05 р. №99 “Про затвердження Орієнтовних критеріїв оцінювання діяльності загальноосвітніх навчальних закладів”. // Директор школи. – №13 (349), квітень 2005 р.

6. Олійник О. Кількісний вимір якості // Світло. – 2000. – №1. – С.41-43.

7. Освіта Київщини: 2001/2002 н.р. Інформаційно-аналітичний збірник / За ред. І. Лікарчука. – К.: КП ВД “Педагогіка”, 2002. – 340 с.

8. Основні критерії державної атестації загальноосвітнього навчального закладу. // Підручник для директора. – 2002. – №9-10. – С.36-87.

9. Советский энциклопедический словарь. – М.: Сов. энциклопедия, 1989. – 1632 с.



Управління
школою

ОСОБЛИВОСТІ УПРАВЛІННЯ ПЕДАГОГІЧНИМ КОЛЕКТИВОМ ШКОЛИ В УМОВАХ ГУМАНІЗАЦІЇ ОСВІТИ

Тетяна РОГОВА

Докторант кафедри загальної педагогіки Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди

Однією з основних характеристик сучасного управління педагогічним колективом повинна бути його гуманістична спрямованість, коли діяльність керівника спирається на ширшу повагу, довіру до своїх співробітників, створення для них ситуацій успіху й умов для особистісного й професійного зростання.

Сучасні уявлення про педагогічний колектив як суб'єкт управління й саморозвитку склалися під впливом ідей українських педагогів К. Ушинського, А. Макаренка, В. Сухомлинського про взаємозв'язок навчання і виховання, спільну діяльність учнів і педагогів, про прагнення вчителя до самовдосконалення. Ідеї видатних педагогів стали джерелом пошуку оптимальної моделі педагогічного колективу, його саморозвитку і саморуху. В. Сухомлинський підкреслював: „Педагогічний колектив – це свого роду стрижень школи. Школа як осередок виховання, як сила морального, ідейного впливу старшого покоління на підростаюче, як центр багатогранного духовного життя живе тільки в педагогічному колективі”. Педагогічний колектив є не тільки „інс-

трументом” формування педагогічної майстерності, засобом „доторкання до особистості” (А. Макаренко), але й результатом колективного самостановлення і самовдосконалення педагогів. У зв'язку з цим *метою* управління педагогічним колективом виступає створення умов для особистісного і професійного саморозвитку кожного вчителя.

Таким чином, сучасні тенденції перетворень у сфері освіти зумовлюють необхідність переведення управління педагогічним колективом на нову парадигму, в основі якої лежить людиноцентричний підхід й особистісно зорієнтовані завдання його здійснення. Орієнтація на людину і її потреби, створення умов, що забезпечують особистісний і професійний розвиток кожного вчителя, його мотивацію на ефективну педагогічну діяльність, забезпечення самореалізації вихованців, визначає сутність нової парадигми управління педагогічним колективом. Особливість управління педагогічним колективом згідно з прийнятою нами особистісною парадигмою полягає в реалізації ідей полісуб'єктного управління [6], що передбачає збереження, адаптування і розвитку школи за умов запитаності особистісного потенціалу учасників

освітнього процесу, пошуку ресурсів для розвитку школи не тільки в зовнішньому середовищі, а й в особистісному потенціалі самих педагогів, забезпечення реалізації їхніх особистісних сенсів, саморозвитку і самореалізації.

В умовах людиноцентричного, особистісно-зорієнтованого підходу до управління педагогічним колективом на зміну філософії „впливу” приходить філософія „співробітництва”, „взаємодії”.

Для виявлення сутності поняття „управлінська взаємодія” в основу аналізу наукових джерел було покладено виділення його основних ознак. При цьому ознаку ми розглядаємо як показник, за яким можна визначити особливості поняття „управлінська взаємодія”.

Суб’єкт-суб’єктна управлінська взаємодія – це процес міжособистісних контактів керівника і підлеглих, у процесі якого здійснюється їх взаємний вплив один на одного, зміна станів, обмін діями, духовними цінностями, інформацією, створюються настанови на взаєморозуміння, виробляється стратегія спільної діяльності. Основними ознаками суб’єкт-суб’єктної управлінської взаємодії в діяльності керівника педагогічного колективу є: діалогічність управлінського спілкування; ініціювання зміни особистості вчителя, його саморозвитку; інтенсифікація протікання самопроцесів в особистості педагога; співробітництво керівника і педагогів; використання суб’єктного досвіду вчителя як джерела його розвитку; долучення керівника до цінностей, потреб, проблем

ДОПОМОГА ЛЮДИНІ В ПРОЦЕСІ ВИХОВАННЯ

Ідея про необхідність надання індивідуальної допомоги в процесі виховання має давню історію. Її витoki можна виявити ще в працях античних авторів, мислителів Сходу. У педагогіці ця ідея обґрунтовується з часу формулювання Я. Коменським принципу природовідповідності. Ідея допомоги людині в процесі виховання розвивалась у педагогічних працях і практичній діяльності І. Песталощі, К. Ушинського, П. Лесгафта, П. Каптерєва, Я. Корчака, С. Френе, К. Роджерса, М. Монтессорі й інших. Сучасні теоретичні і практичні основи поняття „педагогічна підтримка” заклад О. Газман. Семантичний і педагогічний сенс поняття підтримки полягає в тому, що „підтримувати можна лише те, допомагати можна лише тому, що вже існує (але на недостатньому рівні, кількості, якості), тобто підтримується „саморух”, розвиток „самості”, самостійності людини. Звідси й основна спрямованість підтримки і способи її здійснення – саморозвиток особистості [9, 72].

Послідовники й учні О. Газмана (Т. Анохіна, В. Бедерханова, Н. Крилова, Н. Михайлова, С. Юсфін, Г. Сорока, Т. Дрожжина, Н. Косичина, Т. Строкова й інші) розглядають педагогічну підтримку в контексті особистісного підходу в освіті і пов’язують її передусім з діяльністю, що забезпечує процеси індивідуалізації людини, в якому б віці вона не була. У цьому контексті підтримкою розуміється система педагогічної діяльності, яка „розкриває особистісний потенціал людини і включає допомогу учням, вчителям, батькам у подоланні соціальних, психологічних й особистісних утруднень” [3, 40].

Як компонент цілісної системи управління, **управлінська підтримка** сприяє подоланню психологічних, методичних, організаційних утруднень учителя при здійсненні педагогічної діяльності. Управлінська підтримка особистісного і професійного розвитку вчителя є процесом спільного з педагогом визначення його прагнень, мети, проблем, можливостей і шляхів подолання перешкод для якомога повнішого виявлення, розвитку і реалізації його особистісного і професійного потенціалу, самореалізації.

Управлінська підтримка являє собою систему методів і засобів, котрі ґрунтуються на зверненні до внутрішніх сил і здібностей педагога, до його процесів „самості” й забезпечують допомогу в самостійному індивідуальному виборі шляхів особистісного і професійного саморозвитку, у творчому самовтіленні в педагогічній діяльності.

Управлінська підтримка спрямовується на осмислення вчителем своєї педагогічної діяльності, вироблення індивідуального педагогічного стилю, який визначається як „сукупність індивідуально-особистісних характеристик учителя, що проявляються у своєрідній композиції педагогічних поглядів, почуттів, настанов, що зумовлюють особливий підхід до побудови ситуацій особистісного розвитку, індивідуально-неповторну манеру в динаміку особистісно-смыслового спілкування з учнями” [13, 229]. „Педагогічний процес, крім усього іншого, – це ще й самореалізація вчителя, який з певною самостійністю визначає його цілі, зміст, засоби” [12, 59], тому управлінська підтримка має здійснюватися як діалогічна взаємодія керівника і педагога, що спрямована на визначення потенційних можливостей останнього, визначення перспектив особистісного і професійного розвитку, пошуку і вибору способів творчого самовираження учителя з урахуванням його індивідуальності, рівня професійно-педагогічної компетентності, готовності до рефлексії своєї педагогічної діяльності.

кожного педагога; соціально-психологічна інтеграція суб'єктів; зумовленість взаємодії керівника й підлеглих не задалегідь визначеними ззовні жорсткими цілями, а на основі адаптування до особистісних особливостей педагога; вибудовування змісту взаємодії на емоційно-психологічній, емпатійній основі, котра переважає над раціональністю.

Суттєвою особливістю гуманної, особистісно-зорієнтованої управлінської взаємодії є здійснення керівником *управлінської підтримки* процесів особистісного й професійного розвитку педагога (див. віз на с.79).

Слід зазначити, що феномен підтримки розглядають як „сферу, де не завжди спрацьовують раціональні механізми” управлінської діяльності і „де діють інтуїтивні, евристичні, ймовірнісні процеси” [8, 130]. Мистецтво управлінської підтримки полягає в тому, що не кожна ситуація взаємодії керівника з учителем може бути задалегідь сконструйована. Непередбачуваність, спонтанність деяких ситуацій вимагають від управління негайної реакції, здатності кожного разу шукати нові управлінські рішення, оскільки кожен учитель потребує індивідуальної управлінської підтримки. Застосування методів управлінської підтримки повинно бути дуже тактовним і обережним, враховувати загальнолюдські й національні цінності, індивідуальні особливості підлеглого. Необхідність управлінської підтримки зумовлена запитаністю суб'єктної позиції педагога, що є важливою особливістю управління педагогічним колективом у сучасних умовах.

Здійснення управлінської підтримки передбачає **дотримання таких вимог до діяльності керівника:**

- знання життєвих і професійних уподобань, проблем педагогів;
- опора на наявні й потенційні можливості особистості педагога;
- адекватність форм і методів управлінської діяльності особистісній орієнтації;
- здатність до діалогічного, суб'єкт-суб'єктного спілкування;
- готовність до надання методичної, психологічної допомоги вчителю у його особистісному і професійному

- самовизначенні і самореалізації;
- постійний власний саморозвиток;
- здатність до рефлексивної діяльності;
- децентрація від особистих і професійних проблем на проблеми педагога;
- кооперування у своїй діяльності з фахівцями методичної, психологічної й інших служб для надання підтримки;
- розвинені перцептивні здібності, інтуїція, здатність бути адекватним у кожній ситуації;
- тактовність, згода педагога на отримання управлінської підтримки, її конфіденційність.

Найбільш ефективною стратегією гуманістичної, суб'єкт-суб'єктної управлінської взаємодії і підтримки є стратегія „*фасилітації*” (від англ. *to facilitate* – допомагати, сприяти) – допомога і стимулювання саморозвитку особистості.

Традиційним є визначення ролі керівника педагогічного колективу як лідера, який веде за собою вчителів. ***Керівник-фасилітатор не втрачає своєї лідерської ролі, але вона набуває принципово іншого змісту.*** Керівник-фасилітатор не веде за собою педагогів, визначаючи шлях їхнього розвитку, а *допомагає* вчителям самим визначитися в напрямі самореалізації й саморозвитку, *супроводжує* їх на цьому шляху.

Таким чином, ***управлінська підтримка – це*** цілеспрямована діяльність з організації фасилітуючої взаємодії учасників освітнього процесу, яка забезпечує необхідну й адекватну підтримку, ***супровід учителя в процесі особистісного і професійного акме-зорієнтованого розвитку.***

Управлінська підтримка професійного й особистісного розвитку вчителя здійснюється через систему методичної роботи з колективом відповідно до основних управлінських дій (функцій) керівника: педагогічний аналіз, планування, організація, контроль, коригування.

Реалізація управлінської підтримки передбачає створення організаційних, методичних і психологічних умов для професійного й особистісного розвитку педагога.

Організаційні умови реалізації уп-

равлінської підтримки включають такі зміни організаційної культури школи, як децентралізація влади, гнучкий розподіл повноважень у педагогічному колективі, перехід від жорстких вертикальних управлінських схем до більш динамічних командних форм управлінської фасилітуючої взаємодії тощо.

Створення *методичних* умов для здійснення управлінської підтримки передбачає організацію особистісно-розвивального методичного процесу, завданням якого є: навчання педагогів прийомів педагогічного аналізу й діагностики на основі особистісних критеріїв; формування готовності бачити в педагогічній дійсності проблему, структурувати й оформлювати її у вигляді педагогічної мети і завдань; проектування особистісно-розвивального середовища освітнього процесу, технології створення ситуації розвитку особистості учня; упровадження діалогізації освітнього процесу; розвиток у педагогів навичок організації процесу саморефлексії і створення умов для рефлексивної діяльності вихованців тощо.

До *психологічних* умов надання управлінської підтримки відноситься: визнання кожного педагога унікальною особистістю; прийняття керівником етичних норм взаємодії з учителем, що ґрунтуються на довірі, повазі до особистості педагога, гнучкості й діалогізмі стилю педагогічного спілкування.

Слід наголосити на тому, що *успішність процесу розвитку вчителя*, ефективність управління педагогічним колективом значною

СУТНІСТЬ ФАСИЛІТАЦІЇ Й СУПРОВОДУ

Термін „*фасилітація*” в психолого-педагогічну теорію і практику ввів американський психотерапевт і педагог К. Ролджерс. Водночас, феномен фасилітації, не визначаючи його термінологічно, розглядали у своїх працях А. Адлер, Л. Виготський, А. Маслоу, В. Соловйов, В. Франкл, Е. Фромм й інші. У гуманістичній психології дослідження механізму фасилітуючої взаємодії пов'язане з іменами Ш. Бюлер, К. Гольдштейна, Дж. Олпорта, К. Хорні й інших. *Аналіз наукових досліджень дозволив виділити ряд важливих положень феномену фасилітації стосовно управлінської взаємодії і підтримки.*

Основоположними для розуміння сутності фасилітації є ідеї про самотинність особистості й притаманну їй потребу „нескінченного вдосконалення” (В. Соловйов, С. Франк, М. Бердяєв, Б. Вишеславцев, В. Біблер, Г. Батішев й інші). Суспільство здатне як сприяти особистісному зростанню, так і гальмувати його. Сутністю фасилітуючої управлінської взаємодії є допомога педагогу в роботі з самовдосконалення. Здібності керівника до фасилітуючої взаємодії передбачають розвинені людинотворчі якості, здатність до безоцінного прийняття, довіри, ширості, емпатійного розуміння внутрішнього світу педагога. Емпатійне розуміння особистісного досвіду іншого, з точки зору його самості, дозволяє будувати такі управлінські взаємовідносини, котрі формують у педагога мотивацію до змін. Ці зміни пов'язані передусім із прийняттям учителем самого себе, відкритості внутрішньому досвіду. Фасилітуюча управлінська взаємодія є ціннісно-сміисловою спільністю співбуття, коли між учасниками утворюється глибокий, стійкий духовний зв'язок.

Фасилітація являє собою такий тип міжособистісних стосунків, що встановлюється керівником, при яких його головною метою стає спонукання й надихання педагога на якомога повнішу реалізацію його позитивних внутрішніх сутнісних потенцій, створення умов для подальшого свідомого, інтенсивного й продуктивного саморозвитку.

Рушійними силами фасилітуючої управлінської взаємодії є внутрішньоособистісні протиріччя педагогів, а **основними характеристиками** – діалогівість, свобода, творчість, розвиток позитивної Я-концепції вчителів. Таким чином, **фасилітуюча управлінська взаємодія є умовою і джерелом саморозвитку особистості вчителя.**

У педагогічних дослідженнях [5] обґрунтовується методика „*супроводу розвитку*”, що пов'язана з ідеями фасилітації і являє собою своєрідну „драбину досягнень”. Ця методика ґрунтується на тих положеннях, що самореалізація людини, розкриття її сутнісних сил можливі в тому випадку, якщо вона орієнтується на досягнення успіху. Кожна сходинка „драбини досягнень” – досягнення людиною певної мети, яке здійснюється з вірою в себе і в значущість поставленої мети. **Супровід** дослідники тлумачать як метод, що забезпечує створення умов для прийняття суб'єктом розвитку оптимальних рішень у різноманітних ситуаціях власного вибору. Ситуації життєвого вибору являють собою безліч проблемних ситуацій, при розв'язанні яких суб'єкт визначає для себе шлях розвитку. Супровід як комплексний метод фасилітуючої управлінської взаємодії характеризується єдністю таких функцій:

- діагностика проблеми;
- інформація про сутність проблеми і шляхи її розв'язання;
- консультації на етапі прийняття рішень і розробки плану розв'язання конкретної проблеми;
- первинна допомога на етапі реалізації плану.

Супровід передбачає взаємодію супровідника і супроводжуваного й дотримання таких вимог: відповідальність за прийняття рішень лежить на суб'єкті розвитку, супроводжуючий володіє тільки погоджувальним правом, пріоритет інтересів супровідника, безперервність супроводу; комплексний підхід до супроводу [5].

мірою залежать від стилю й характеру взаємовідносин, що склалися в цьому колективі, який має являти собою „організаційну єдність, що знаходить відбиття в діловій і особистісній взаємодії; психологічну єдність (думки, взаємовідносини); емоційну єдність (переважання певного настрою, прагнення до співпереживання співбуття); вольову єдність (здатність долати труднощі, стримувати свої почуття, виявляти рішучість заради інтересів справи)” [15, 46]. Неузгодженість педагогічних дій, коли цілі одного педагога суперечать цілям іншого або й усього педагогічного колективу, негативно відбивається не тільки на особистісному розвитку учнів, оскільки руйнується цілісність педагогічного процесу, але й на професійному, особистісному розвитку самого вчителя. Ю. Конаржевський підкреслює: „Кожен із учителів представляє досить вузьку галузь знань, ось чому вчителі в школі так потрібні один одному, ось чому виховання і розвиток особистості учня, на яку впливає множина особистостей, може успішно здійснюватися лише на основі колективних, погоджених дій педагогів-однородців на чолі з керівником школи” [7, 16].

За визначенням А. Петровського, учитель як індивід є „моментом колективного суб'єкта активності” [10, 318]. Якщо професійні потреби окремого вчителя лежать у контексті спільних прагнень педагогічного колективу й узгоджені з традиціями педагогічної спільноти, тоді „колектив стає своєрідним інструментом досягнення індивідуальних цілей педагогів” [2, 61]. Ефективним способом взаємодії членів педагогічного колективу є командна робота.

Поняття „команда» не належить до педагогічних дефініцій, воно прийшло із зарубіжної теорії управління (передусім американської), але в останні роки набуло широкого розповсюдження, зокрема в теорії і практиці управління в освіті.

Команду визначають як ефективно діючу групу, в якій чітко розподілено обов'язки (ролі), встановлено тісний

взаємозв'язок і взаєморозуміння [14]. Основними характеристиками педагогічного колективу як ефективної команди є:

- наявність спільної мети, яка сприймається всіма членами колективу як особистісно значуща;
- єдність професійно-ціннісних настанов;
- високий ступінь участі членів команди в розробці нових ідей і реалізації їх у педагогічній діяльності;
- висока позитивна оцінка внеску кожного педагога керівником і членами команди;
- колективна відповідальність за рішення, що приймаються;
- організованість колективу, здатність формувати раціональну структуру спільних дій і гнучко її перебудовувати в умовах, що змінюються;
- згуртованість колективу як здатність протистояти внутрішнім і зовнішнім впливам, які негативно відбиваються на ефективності спільної діяльності.

Педагогічний колектив, який працює як команда, легко перебудовується, здатний пристосовуватися до змін і реагувати на новації, в ньому складається сприятливий соціально-психологічний клімат.

Ефективність педагогічної взаємодії в команді значною мірою визначається рівнем сформованості комунікативних умінь її членів. А. Бодальов вважає комунікативні вміння однією з необхідних умов взаємодії, котра відбиває сформовані у людини уявлення про нормальний перебіг процесу взаємодії з іншими людьми і про досягнення бажаних цілей [4, 204]. У наукових дослідженнях доводиться, що ефективність взаємодії людей одне з одним залежить від ступеня розвитку соціального інтелекту, який характеризується як особливий вид людського інтелекту, що не піддається вимірюванню за допомогою стандартизованих тестів і принципово відрізняється від академічного, який забезпечує об'єктивне відбиття предметного світу. Характерними особливостями соціального інтелекту є: соціальна спрямованість, готовність до співробітництва, особиста зацікавленість у благополуччі інших; соціальна самоефективність як очікування успі-

ху при розв'язанні міжособистісних проблем; емпатійний інтерес й особисте співчуття, що забезпечує декодування невербальних ознак емоційних переживань; визначене ціннісне ставлення до себе й інших [1, 37–46].

Очевидно, що характеристики соціального інтелекту відбивають саме особистісну спрямованість спілкування: соціальний інтелект дозволяє розуміти інших, мотивацію їхньої поведінки, розпізнавати сутнісні риси особистості партнера по команді, вести діалогове спілкування.

Команда, створена не тільки на основі спільності цілей, ціннісних настанов педагогів, але й на основі особистісної атракції (від лат. – привабливість, принадливість), здатна до швидкого налагоджування внутрішньогрупового професійного й міжособистісного спілкування, оскільки задоволення від спілкування одного з одним сприяє згладжуванню суперечностей, що виникають при спільному розв'язанні педагогічних завдань, саме взаємна привабливість робить процес спілкування не тільки професійно необхідним, але й бажаним.

Робота в команді, у співдружності односторонців сприяє накопиченню знань, зростанню соціальної і професійної активності, особистісному розвитку кожного педагога, дозволяє розвивати комунікативні вміння, будувати спілкування в режимі діалогу. *Таким чином, командна робота створює умови для професійного й особистісного розвитку педагога, формування його творчого досвіду, який згодом інтегрується в досвід педагогічного колективу й сприяє розв'язанню педагогічних завдань школи.*

Важливим чинником формування педагогічного колективу як ефективної команди є високий рівень його організаційної культури, основною ознакою якого є чітко визначені, усвідомлені цінності й переконання, що приймаються всіма членами педагогічного колективу й визначають цілі їх спільної діяльності. Організаційна культура, виконуючи функцію інтеграції всіх учителів у єдиний колектив, включає основні положення, що регу-

люють діяльність і спілкування, взаємні права і обов'язки, зразки поведінки й межі їх можливих варіацій [11, 39].

Важлива особливість педагогічного колективу полягає в тому, що його організаційна культура транслюється безпосередньо вихованцям. Отже, формування нормативно-ціннісної системи особистості кожного учня, його соціальний розвиток значною мірою залежать від рівня розвитку організаційної культури педагогічного колективу.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження дало підставу для визначення особливостей управління педагогічним колективом:

- Управління є ресурсом розвитку педагога, має ціннісно-орієнтований характер; управління професійним розвитком учителів трансформується у співуправління їхнім особистісно-професійним розвитком на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії, діалогу; гнучкість, адаптивність організаційної структури управління.

- Управління виступає ресурсом розвитку тоді, коли воно будується на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учителями, інтенсифікує протікання самопроцесів в особистості педагога, використання ним нерозкритих можливостей підвищення ефективності педагогічної діяльності. Ця інтенсифікація стає можливою тоді, коли управлінська взаємодія включає фасилітацію, підтримку, супровід, співробітництво з педагогами, коли спільними зусиллями висувається і розв'язується проблема виявлення, реалізації і розвитку особистісного і професійного потенціалу педагога. *Основною одиницею аналізу процесу управлінської взаємодії є вплив.* Процесуальним аспектом фасилітуючого управлінського впливу є ініціювання розвитку педагогами здатності до самоорганізації змін. *Внутрішнім джерелом особистісного і професійного розвитку вчителя є його суб'єктний досвід, потреба проявитися в суспільному житті.*

- Побудова управління на основі стратегії суб'єкт-суб'єктної взаємодії передбачає реалізацію принципів гу-

ЛІТЕРАТУРА

1. Аминов Н. А. Социальный интеллект и социальная компетенция в подготовке социальных работников (факторные модели Дж. Гилфорда и Г. Марлоу). // Социальная работа / Ред. И. А. Зимняя. Вып. 5. – М., 1992. – С. 37–46.

2. Анисимова В. В. Внутришкольное управление развитием авторских педагогических систем учителей: Дис. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 1998. – 222 с.

3. Бедерханова В. П. Педагогическая поддержка индивидуализации ребенка. // Классный руководитель. – 2000. – № 3. – С. 39–50.

4. Бодалев А. А. Восприятие человека человеком / Хрестоматия по психологии. Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. / Под. ред. А. В. Петровского. – М.: Просвещение, 1977. – 527 с.

5. Казакова Е. И., Тряпицына А. П. Диалог на лестнице успеха. – СПб., 1997.

6. Коваленко В. Полисубъектное управление развитием образовательной системы: (на материале вузов МВД России): Монография. – М.; Белгород: Изд-во БелГУ, 2004. – 300 с.

7. Конаржевский Ю. А. Формирование педагогического коллектива. – М., 1998. – 60 с.

8. Крылова Н. Б. Культурология образования. – М.: Народное образование, 2000. – 272 с.

9. Новые ценности образования: забота – поддержка – консультирование. – Вып. 6. – М.: ИННОВАТОР, 1996. – 196 с.

10. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности. – Ростов-на-Дону, 1996. – 512 с.

11. Руководство педагогическим коллективом: модели и методы / Пособие для руководителей образовательных учреждений / Под редакцией Лазарева В. С. – М.: Центр социальных и экономических исследований, 1995. – 158 с.

12. Сериков В. В. Личностный подход в образовании: Концепция и технологии. – Волгоград: Перемена, 1994. – 152 с.

13. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Издательская корпорация „Логос“, 1999. – 272 с.

14. Ушаков К. М. Управление школьной организацией: Организационные и человеческие ресурсы. – М.: Сентябрь, 1995. – 125 с.

15. Худоминский П. В. Основы внутришкольного управления. – М.: Педагогика, 1987.

манізації і демократизації управління, визначає необхідність діалогізації управління. Діалогізація управління розвитком учителів полягає у використанні управлінських механізмів, що забезпечують взаємодію всіх учасників цілісного педагогічного процесу в режимі діалогу на основі рівноправності й відкритості стосунків, проявом їх як повноцінних і повноправних суб'єктів своєї діяльності; механізмів, що створюють можливість для постійного виявлення й осмислення в діалоговому режимі суперечностей існуючої освітньої практики як рушійних сил її розвитку. *Особливість управління педагогічним колективом як управління розвитком педагогів у зв'язку з цим проявляється в його трансформації у співуправління особистісно-професійним розвитком – спільне управління, що забезпечує прояв урахування й погодження ціннісних основ, цілей, засобів діяльності суб'єктів освітнього процесу як особистостей, які саморозвиваються.*

● Ціннісно-орієнтований характер управління педагогічним колективом проявляється передусім в обранні гуманістичних ціннісних основ управлінської діяльності. Педагог як особистість і професіонал, його розвиток і особистісно-професійна самореалізація виступають при цьому головними цінностями, що визначають ідеологію і стратегію управління. При цьому основним завданням стає створення умов для духовно-практичної взаємодії суб'єктів освітнього процесу, їх ціннісно-сміслового самовизначення і самореалізації.

● Гнучкість, адаптивність організаційної структури управління, горизонтально-координаційний тип взаємодії її компонентів є необхідною умовою управління професійним й особистісним розвитком учителів, основою реалізації синергетичного, рефлексивного, діалогового підходів в управлінні педагогічним колективом.

Виявлені особливості управління є одночасно й вимогами, відповідно до яких має здійснюватися процес побудови нової практики управління педагогічним колективом.

ПЕДАГОГІЧНА СИНЕРГЕТИКА: НАЙКОРОТШИЙ ШЛЯХ ДО ОСОБИСТОСТІ В ЗАПИТАННЯХ, ВІДПОВІДЯХ І ДІАЛОГАХ



Управління
школою

Розвиток освіти відбувається на межі переважання природної або штучної її складової. Домінування штучної складової веде за собою посилення технологічного підходу, технізацію освітнього процесу, призводить до проектування жорстких структур та висування чітких організаційних вимог. І навпаки, посилення природної складової реалізується через увагу до особистості, зменшення директивних впливів, гнучкості дій і мислення, переважання прогнозу над наказами тощо.

Сьогодні цікаве тим, що освітні стратегії скеровуються гуманістичними ідеями, проте олюднення педагогічних процесів здійснюється через активну технологізацію навчання. Центральним залишається питання: „У який спосіб можна суттєво посилити природну складову освітніх систем?”

Пошук шляхів ведеться у двох напрямках. *Перший полягає в широкому впровадженні особистісно-зорієнтованих технологій.* Спектр їх доволі значний, однак лише поодинокі технології розроблено у вигляді, зручному для практичного використання.

Приємним винятком є проєктивні технології, окремі методичні системи (зокрема, з розвитку критичного мислення

школярів), які підкріплюються зрозумілими прикладами практичного впровадження, попереднім проведенням тренінгів і практикумів для учителів.

Другий шлях посилення особистісної складової шкільного навчання пов'язаний із тенденцією здобути якомога більше інформації про дитину з метою більш ефективного впливу на неї, максимального врахування її індивідуальних особливостей. Мабуть, цим пояснюється таке масштабне поширення моніторингових технологій. Ознайомившись із змістом численних науково-методичних праць, починаєш по-іншому розуміти головну функцію сучасного вчителя: з освітньої (навчальної й виховної) вона стрімко перероджується на діагностичну (моніторингову).

Доцільність і цінність моніторингу в освітній сфері очевидна... І з цим ніхто не сперечається. Проте постає питання: як такі точні вимірювання дій, намірів і результатів життєдіяльності учнів можна врахувати в ре-



**Олена
ОСТАПЧУК**

Доцент кафедри психології і педагогічних технологій Криворізького державного педагогічного університету, кандидат педагогічних наук

Директор школи, ліцею, гімназії № 2'2006

альному освітньому процесі? Як отримані результати моніторингу впливають на саму якість навчання, на продуктивність розвитку дитини?

Зростання ентузіазму у використанні моніторингового підходу задля особистісного розвитку дитини зумовлене майже вродженим прагненням вітчизняних учителів до здійснення контрольної-оціночної функції. У розв'язанні завдань якісної перебудови шкільного навчання педагог-практик пішов шляхом найменшого спротиву. Змінювати філософію навчання, особисті установки учителю складніше, чим систему контролю за учнями. Як наслідок, у свідомості вчителя контроль добре поєднався з новим, більш сучасним поняттям, яким є моніторинг. Моніторинг добре підкріплює контроль, посилює його об'єктивність.

Кожен охочий вводить свої критерії, коефіцієнти, веде складні математичні розрахунки за авторськими формулами. Учительське життя настійливо пропонується наситити моделями, діаграмами і графіками. Чи не знищують вони живої сутності освіти і педагогіки, істотну сутність спілкування й людської взаємодії?

Раціональними методами ми намагаємося пояснити явища, які мають не лише раціональну, але й ірраціональну природу, вплив і наслідки яких не можна підрахувати. Зрозумілим є бажання тих фахівців, які намагаються відійти від розуміння учительської праці, як суто творчої діяльності, надати їй прогнозованого, технологічно вивіреного характеру. Проте абсолютизація такого розуміння ще більше викривлює бачення істинної природи педагогічного процесу, відвертає увагу від головного – ціннісної сфери вчителя, його світогляду.

Чи спроможні моніторингові технології суттєво наблизити вчителя до учнів? Сам моніторинг нічого не змінює, якщо не змінюється вчитель. Без змін учителя, його системи роботи не зміниться й середовище, в якому перебуває учень.

Складність і комплексність педагогічних технологій особистісної зо-

рієнтованості зумовлюють, у свою чергу, надзвичайну гнучкість, складність, розмаїтість учителя як системи. Використовуючи висновки кібернетики, можна стверджувати: учитель як керівна система має бути набагато розмаїтішою, чим підсистеми (учні), якими він керує. Лише за таких умов відбуватиметься розвиток дитини, необмежений бідними ресурсами вчителя.

Найчастіше виявляється протилежне: ригідність мислення, авторитарність, наслідки професійного вигорання тощо. „Будь-яка несподівана (незапрограмована) ситуація в процесі навчання й виховання може розглядатися як завдання на прояв творчих здібностей учителя. Але найчастіше (і це прояв низької креативності вчителя) вона вирішується традиційними способами” [1, с.68].

Без позитивної відповіді залишається запитання: чи вистачить потенціалу одного вчителя для розвитку значної кількості учнів? Передусім слід зважувати на реалії освітнього сьогодення. Традиційна модель навчання тривалий період не ставила істотних вимог до особистості, зменшувала роль особистісних стимулів самореалізації й відповідальності дитини за власні успіхи. І дотепер суспільство стереотипно перекладає всю відповідальність на вчителя за успішність навчання і розвитку дитини в шкільні роки (винятком є практика впровадження 12-бальної системи оцінювання: учень вчиться так, як він бажає, і так, як він може). Учитель звик до всеосяжної соціальної відповідальності і прагне все в освітньому процесі підпорядкувати власним діям. Тому й позбавляється будь-якої демократії й хаосу. Урок – це чітко визначений простір, у якому рухаються учні. Учитель плекає надію, що незмінне середовище уроку може породжувати зміни, навіть суттєві, у самих учнів (однак краще викликає зміни лише змінне середовище!)

В остаточному підсумку це веде до зникнення або помітного зменшення активності дитини спочатку в шкіль-

ному житті, а згодом і в суспільно-економічному, політичному житті. Це й зрозуміло, оскільки школа й досі залишається неспроможною „запустити” механізми саморозвитку, самореалізації людини, не створює ефективних умов для формування власної відповідальності особи за своє майбутнє.

Готовність учителя допомогти дитині розвивати свою особистість безпосередньо залежить не лише від історичних тенденцій, якими позначився розвиток вітчизняної школи. Ключовою в цьому контексті стає відповідь на запитання: „Чи вистачить ресурсів самої педагогічної науки задля теоретичного обґрунтування й методичного забезпечення особистісно-зорієнтованого навчання?”

Формуючи очікувану відповідь, слід чітко розуміти: особистість – це свобода. Свобода самовизначення, саморозвитку, самовиявлення. Логічно, що особистісний підхід закріплює право дитини на свободу вибору. Щоб зуміти його зробити, слід розуміти свої прагнення, свої можливості, вміти ставити цілі, обирати засоби їх досягнення, нести відповідальність за свої рішення. Лише за таких умов народжуються механізми самоорганізації і саморозвитку. Самоорганізуватися – означає своєчасно діяти згідно зі змінними зовнішніми умовами, змінювати зовнішні і внутрішні стани для досягнення особистої мети, поставленої самотужки або за допомогою інших. Це бути готовим до змін, це постійно бути в активному стані.

Продуктивність особистісної спрямованості педагогічної дії вимірюється якістю умов спілкування і взаємодії всіх учасників. Освітні процеси, які поза спілкуванням не можуть розгортатися, складно описати, використовуючи лише ресурси педагогічної науки. Якщо враховувати природну складність педагогічних систем і станів, що народжуються в умовах вільного волевиявлення учасників навчального процесу, то стане ясно, що покладати надію тільки на класичну педагогіку, яка ґрунтується на причинно-наслідкових зв'язках,

було б надмірним оптимізмом. „Особистість”, „самість” – це феномени, дослідити які можна лише на межі різних наук.

Серед таких можна виділити кібернетику й синергетику. Слід зазначити, що на сьогодні й у самій педагогічній науці виокремилися відповідні нові напрями – педагогічна кібернетика і педагогічна синергетика.

Синергетика – сучасна теорія самоорганізації й нової системи світо розуміння, пов'язана з дослідженням феноменів самоорганізації, нелінійності, незрівноваженості, вивченням процесів нестійкості як основної характеристики процесів еволюції. В основі феноменів самоорганізації, які досліджуються нею, лежить „спільна дія багатьох підсистем” (Г. Хакен).

Правомірність присутності синергетики в педагогічній науці й освітніх процесах може викликати певне занепокоєння: чи не ускладнить і без того непросте розуміння педагогічних процесів залучення інших наук? Проте слід зважувати на те, що синергетика інтегративна, а не самостійна наукова галузь. Тому закономірності розвитку систем, які вона пропонує, можуть бути характерними і для соціальних систем, у тому числі й педагогічних.

Навіть за визначенням синергетика означає „спільна дія”. Саме це і становить суть освітнього процесу. Навчання і виховання стає реальним лише за умов наявності такої спільної дії між учителем і учнями, між самими учнями тощо. Для педагогічних систем налагодження і розвиток спільної дії є найголовнішим і найскладнішим. Через нерозуміння механізмів встановлення спільної дії стають незрозумілими й механізми впливу, керування взаємодією, а значить, повною мірою використовується потенціал педагогічної системи, незначною є ефективність докладених зусиль.

Якщо провести своєрідний діалог синергетики з педагогікою, отримаємо цікаві висновки (див. вріз).

Навіть невелика кількість наведених висновків синергетичної науки

ДІАЛОГ СИНЕРГЕТИКИ З ПЕДАГОГІКОЮ

„Синергетика” (надалі **„С”**): Існують закони спільного життя зі збереженням культурно-історичних особливостей, темпу розвитку, якості життя. Знання цих законів дозволяє зрозуміти способи об'єднання різних цілісностей, які розвиваються в різному темпі, перебувають на різних стадіях розвитку.

„Педагогіка” (надалі **„П”**): Найскладнішою і традиційною для масової освіти є ситуація спільного навчання учнів, кожний з яких рухається зі своїм темпом і перебуває на різних етапах і рівнях розвитку. Кожному надати можливість рухатися своєю траєкторією – це ключова мета і ознака ефективності особистісно-зорієнтованого освітнього процесу.

„С”: Існує обмежений набір способів об'єднання, способів побудови складного цілого.

„П”: Учителю постійно доводиться вирішувати проблему об'єднання в складне ціле 30 учнів, використовуючи обмежений набір методик, методів, форм роботи.

„С”: Хаос (обмінні процеси різного роду) відіграє конструктивну роль не тільки в процесах вибору шляхів розвитку, але й у процесах побудови складного еволюційного цілого. Хаос виступає як „клей”, що зв'язує частини в єдине ціле.

„П”: Урок при такому розумінні задає простір – „ринок” різноманітних ідей, джерел інформації, способів діяльності, методів і форм роботи, який спроможний запропонувати кожному суб'єкту в цілісності реалізувати свої прагнення, бажання, побудувати особисту траєкторію учіння. Така цілісність виникає внаслідок перетину намірів учасників, а також їх перебування в єдиному просторі уроку. На „ринку” кожен бере те, що йому потрібно, проте всі разом користуються однаковими можливостями для вибору. Взяти більше не вдається нікому, взяти своє – кожному. Тому при особистісному підході кожен урок мусить бути набагато розмаїтішим, чим звичайний, де все розписано й оптимально спроектовано.

„С”: Чим менша зовнішня зорганізованість, тим сильнішою, чіткішою і дієздатнішою буде самоорганізація. У багатьох випадках самоорганізація виникає з хаотичних станів. Хаос на мікрорівні – це не фактор руйнування, а сила, що виводить на тенденцію самоструктурування.

„П”: У свідомості пересічного вчителя хаос ототожнюється з відсутністю порядку, дисципліни. Через це вчителі бояться активно використовувати форми безпосереднього спілкування, хвилюючись за безлад, породжений хаосом. Проте поза спонтанним виявленням волі самоорганізація не народиться. А це є одним із важливих результатів освітнього процесу: допомогти дитині стати самоорганізованою і на цій основі самодостатньою.

„С”: Система залежить від особливостей параметрів середовища: у не зрівноважених умовах система починає реагувати на фактори, що в зрівноваженому її стані виступають стосовно неї як індиферентні.

„П”: В умовах колективної співтворчості (наприклад, під час роботи над проектом), яка характеризується незрівноваженістю й ознаками самоорганізації, пасивний учень виявляє неабияку пізнавальну активність, готовність до продуктивної творчої праці. Тоді, як за інших обставин (наприклад, індивідуальної чи фронтальної роботи над творчим завданням) той самий учень, перебуваючи в умовах більш стабільних і зрівноважених, не виявляє пізнавальної і соціальної активності.

„С”: У нелінійних системах невелике збільшення зовнішнього впливу може привести до дуже сильних ефектів, непорівнянних за амплітудою з вихідним впливом.

„П”: Педагогічна практика підтверджує наявність такої залежності щоденно. Навіть незначний педагогічний вплив може викликати бурхливу реакцію з боку учнів, привести до суттєвих змін в їхньому світобаченні. Тому в педагогічних процесах все є значущим і впливовим.

наближає нас до більш чіткого розуміння нового образу уроку.

Урок – це простір, у якому народжуються різні шляхи розвитку дитини. Він скоріше нагадує зустріч людей для спільного, але різного (особистісного) розвитку. Передусім урок існує для спілкування і взаємодії, яка організовується вчителем з певною метою. Про роль учителя – див. вріз.

Чи існують аналоги такого освітнього простору? Так. Цінними для школи майбутнього є досвід імовірнісної освіти, „школа-парк”, технологія педагогічної підтримки школяра, проективні технології. Кожна дитина в такій освітній системі вчиться пред'являти своє „я” самій собі та іншим, не зачіпаючи чужої гідності, і вчиться вслуховуватися у світ чужих „я”, використовуючи ті мови культури, які вводить педагог – мова інтонацій, мова жестів, мова письмова, мова математичного символізму, інформаційна мова тощо. Зрозуміло, що такого роду діалог принципово не піддається навчальному програмуванню і разом з тим має потужний освітній потенціал.

Не так давно запропоновані ними ідеї здавалися цікавими, оригінальними, але недієвими й нереальними. Проте вже сьогодні чіткіше розумієш, що особистісний підхід можливий для повноцінної реалізації в масовій школі. Проте він вимагає принципово іншої організації навчального процесу – не настільки регламентованої, більш мобільної і гнучкої.

Чи зменшується роль учителя в навчальному про-

цесі? Ні, навпаки, вона зростає, але стає іншою. Учитель – це фахівець, який знається на ресурсних можливостях певного навчального закладу, ресурсах наукової галузі, ресурсах людини. Лише за цих умов буде поступово формуватися особистісно-зорієнтований простір. Особистість дійсно сама почне обирати, а не наслідувати вибір іншого.

Ефективність нової системи навчання, до якої прагнемо, буде вимірюватися ступенем вивільнення дитини з меж „однієї кімнати”, монотонної навчальної ситуації, домінування однієї ідеї. Нова система вимагає руйнування застарілого образу класно-урочної системи, дисципліна – найголовніше й першочергове, де зовнішня зорганізованість домінує над процесами самоорганізації. Новий образ школи – це система, в якій класи й уроки існують, але мають не абсолютний, а відносний характер. Учні діляться на класи і збираються в певному навчальному кабінеті, але це не означає, що все відбуватиметься саме тут і тільки за командами вчителя. Є можливість протягом уроку скористатися бібліотекою (це також навчальна кімната!), зібратися колом для обговорення. І це є правом для кожного учня! Тут народжується повага до особистості дитини, тут народжується справжня особистісна педагогіка.

Ось уже й не такими чудернацькими видаються школа-парк, імовірно-нова освіта, технології педагогічної підтримки школяра. Поспішаємо, щоб усе встигнути на уроці, і багато втрачаємо. Втрачаємо особистість дитини. Школа-парк не поспішає, і тому не втрачає головного – особистості дитини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Буряк В.К. Педагогічна культура: теоретико-методологічні аспекти. – К.: „Деміур”, 2005. – 232с.
2. Окорков В.Б. Синергетика – нова світоглядна парадигма: Посібник. – Д.: РВВ ДНУ, 2004. – 32с.

РОЛЬ УЧИТЕЛЯ

Принципово іншою стає роль учителя, яка полягає в підтримці педагогічної системи в стані відкритості. У свою чергу, педагогічну майстерність можна певним чином ототожнити з його фаховою спроможністю орієнтувати ресурси учнів на нові можливості, які забезпечать продуктивну адаптацію в постійно змінюваному освітньому середовищі.

Управління навчальним процесом в режимі відкритості містить певні ризики, пов'язані зі змінами цілей, порушенням функціонування системи запланованих учителем форм і методів навчальної роботи, потребою реструктурувати систему викладання, що в цілому може піти на користь для організації продуктивної взаємодії, але загрозове для керівництва з боку вчителя. Учитель прагне найбільшій визначеності на уроці, а розвиток відбувається на межі визначеного й невизначеного.

Дитина розвивається в стані нерівноваги. Своєю непередбачуваністю вона виводить із рівноваги навчальну систему, яка завдяки цьому також починає змінюватися, а отже, і розвиватися. Учитель вимушений шукати інші форми роботи, зміст діяльності на уроці, аби відповісти на нові запити й реакції дитини.

Природним чином народжується стан самоорганізації і для учня, і для вчителя. Важливо, щоб учитель не стримував цей рух, ці процеси, щоб спонтанність не була такою „руйнівною” для нього. Має бути сформована інша культура діяльності в навчальному просторі. Учень повинен переконатися, що урок має набагато більше можливості; що в нього самого можливості набагато більше, ніж раніше. Це мотивує до навчання, „запускає” процес учіння, посилює і народжує пізнавальний інтерес.

Постає питання, *наскільки така модель навчального процесу, така філософська зорієнтованість є технологічно реальною на практиці?* Ресурси школи обмежені наявними технологіями, можливостями вчителя, стереотипами діяльності тощо. Тут очевиднішим стає суттєва роль технічних засобів навчання, сучасних інформаційних мереж, які пропонують принципово нові джерела інформації та її пошуку. Учитель перестає бути чи не єдиним джерелом інформації на уроці та поза його межами. Він вивільняється від провідної на сьогодні функції – повідомляти й контролювати. Основні його зусилля мають бути спрямовані на коригування ситуації, яка спонтанно змінюється в класній кімнаті, самому бути динамічною системою.



СИНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХІД ДО АНАЛІЗУ ЯКОСТІ УРОКУ



**Надія
ОСТРОВЕРХОВА**

Старший науковий співробітник Інституту педагогіки АПН України, доцент, кандидат педагогічних наук

Світова практика засвідчує, що на певних етапах розвитку суспільства і системи освіти, як його складової, в суперечках та гострій боротьбі народжуються нові, прогресивні педагогічні ідеї, теорії, концепції, наукові підходи, принципи, які реалізуються практичними працівниками в діяльності закладів освіти.

До найбільш поширених наукових підходів у соціально-педагогічних дослідженнях та освітній практиці відносяться: системний, діалектичний, синергетичний, компетентнісний, інформаційний та ін.

Науковий підхід передбачає розгляд, дослідження тих чи інших явищ і процесів з позицій конкретної теорії. У широкому розумінні "теорія" – це система уявлень і понять про світ, яка формується в процесі пізнавальної діяльності людини і включає в себе всю сукупність абстрактних пізнавальних образів, що обслуговують практичну діяльність людини. У вузькому значенні "теорія" – це система наукових знань про будь-яку сукупність об'єктів, яка дозволяє пояснити та передбачити явища конкретної предметної галузі [1, 146].

Наукові теорії є досить різноманітними за своїм онтологічним змістом. У

гносеологічному відношенні всі теорії являють собою розвинену форму систематизації наукових знань і є способом ідеалізованого описання об'єктивної реальності та засобом пояснення її закономірностей. Наукова теорія не є єдиною формою пізнання світу. Від усіх інших форм (абстрактцій, аналогій, гіпотез та ін.) вона відрізняється як своєю будовою, так пізнавальною цінністю [1, 147]. Процес формування наукової теорії реалізується в кінцевому результаті як компроміс між логікою і досвідом через встановлення певної динамічної рівноваги між ними.

З цього випливає, що будь-який науковий підхід має базуватися на певній науковій теорії. Наприклад, в основу синергетичного підходу, як наукового напрямку пізнання оточуючої дійсності, покладена відносно нова наука синергетика (див. вріз на с.81). Семантичне значення терміну "синергетика" у перекладі з грецької мови означає: "sun" (з, разом, спільно), "ergon" (робота, діяльність) [2]. Тому в окремих наукових працях поняття "синергетика" трактується як "узгоджена дія", "спільна дія", "співробітництво".

Синергетика в останні роки ХХ ст. стала проникати в усі аспекти і складові освіти, виховання та розвитку особистості. Тому цілком виправдано, що си-

нергетичний підхід широко використовується в управлінні виховною системою школи. Серед таких понять, як “педагогічна система”, “дидактична система”, “система виховної роботи”, виховна система посідає особливе місце. Це найбільш широке поняття, яке включає три попередні. А це означає, що воно повинне стати в педагогіці основоположним для характеристики всього кола системних понять, тому що, не пізнавши загального, не можна зрозуміти окреме. З позицій синергетичного підходу виховна система включає такі компоненти: мета, концепція, діяльність, яка забезпечує її реалізацію; суб’єкт діяльності, який її організовує і бере в ній участь, відносини між суб’єктами діяльності, що інтегрують їх у певну спільність; середовище системи і управління, що забезпечує інтеграцію компонентів в цілісну систему і розвиток цієї системи. Виховна система не може існувати без певної уніфікації і стандартизації поведінки суб’єктів, без відтворення ситуацій, що повторюються, без єдності дій і цілей її суб’єктів. Цілісність виховної системи і властивість до самоорганізації породжують протиріччя між компонентами системи та її суб’єктами, що і є фактором збурення та розвитку системи, тому що в ній зароджується протиріччя. Виховна система стає нестійкою і за цих умов необхідна корекція її компонентів та зв’язків між ними. Процес розвитку виховної системи значною мірою

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СИНЕРГЕТИКИ

Теоретичні основи синергетики, як нової парадигми, розроблено групою фізиків у Брюсселі під керівництвом І. Пригожина. “Від буття до становлення – саме такою є, орієнтація нової парадигми, в контексті якої акцент переноситься з вивчення інваріантів системи, станів рівноваги на вивчення станів нестабільності, механізмів виникнення нового, народження та перебудови структур” [3, 47]. Г. Хакен синергетикою назвав міждисциплінарний науковий напрям, що поєднує явища у відкритих, нелінійних, нерівноважних, складних системах різної природи, які можуть бути досліджені за допомогою математичного апарату [4]. “У науковому розумінні, – пише Н.Булгакова, – синергетика – це теорія і методологія, що досліджує процеси самоорганізації, стійкості та відродження найрізноманітніших структур живої і неживої природи” [5, 6].

В. Буданов окреслив основні принципи синергетики. У найпростішому варіанті він запропонував сім основних принципів синергетики: два принципи буття та п’ять принципів становлення. До принципів буття віднесено: 1 – гомеостатичність, 2 – ієрархічність. До принципів становлення віднесено: 3 – нелінійність, 4 – нестійкість, 5 – незамкненість, 6 – динамічна ієрархічність, 7 – спостережуваність [3, 48–49].

Досліджуючи філософські аспекти нелінійної еволюції складних систем на засадах синергетичного підходу В.Луїтай, синергетику розглядає як сучасну наукову парадигму, що об’єднує знання про природу і людину, матерію і дух, на основі якої створюється сутнісно нова картина світу. Саме ця постнекласична наука спрямована на розкриття “складних механізмів виживання суспільства”, тобто на вирішення основного питання сучасної філософії” [6, 100]. Автор зазначає: “...найважливішим здобутком синергетики є відкриття загальних закономірностей самоорганізації в розвитку всіх явищ буття, а також загальної тенденції до прогресу цієї самоорганізації”. Далі автор робить висновок, що “...в історії природи і суспільства існує закономірність створення все більш складно упорядкованих систем. У своїх працях В. Луїтай підкреслює важливе значення синергетики для розгляду світоглядів і різних культур. Він зазначає: “Синергетична парадигма вимагає деяких суттєвих змін у кожному з світоглядів та різних культур. Однак важливо, щоб ці зміни були не біофуркаційного, а еволюційного характеру, щоб вони здійснювалися шляхом неантогоністичної доброзичливої діалоغو-комунікаційної взаємодії між представниками різних суперечливих між собою типів і видів світогляду” [6, 57]. Важливою і незаперечною є думка автора про те, що застосування досягнень синергетики до реформування освітніх систем наближає нас до всебічно розвиненої особистості, яка може гармонійно поєднувати свої інтереси з загальними.

Синергетична методологія вносить принципово нові сюжети у світоглядну теорію. Вона істотно посилює позиції тих, хто діалектично сприймає та інтегрує світ, наголошує на таких фундаментальних принципах як взаємозв’язок і багатовекторний розвиток [7]. Переваги синергетичного мислення полягають у тому, що воно забезпечує цілісність світобачення, є могутнім системоутворювальним підґрунтям не лише нового розуміння світу взагалі, а й осмислення людської ситуації (проблеми виживання людства) у XXI столітті.

Синергетика спирається на схожість основних рис процесів, які відбуваються в системах різної природи, а отже, на схожість математичних моделей цих процесів. Явище самоорганізованої критичності відкрили нещодавно П.Бак та його співробітники [8]. Суть його вони сформулювали так: “Системи різної природи, що складаються з великої кількості взаємодіючих елементів, природним чином еволюціонують до критичного стану, в якому доволі незначна подія може викликати ланцюгову реакцію, що веде до катастрофічних змін у цій системі” [8, 42].

СИНЕРГЕТИКА В ОСВІТІ

О. Чалий зокрема підкреслює значущість синергетичного підходу в освіті. Він пише: “Синергетичний підхід, використання його понять і методів сприяють більш повній реалізації основних дидактичних умов для організації та проведення навчального процесу на основі головних його принципів — науковості, систематичності, єдності конкретного й абстрактного, зв’язку теорії з практикою тощо” [9, 3]. Синергетична інтерпретація освітніх систем дає можливість зрозуміти причини й механізми їх виникнення та еволюції, рівень взаємодії освітніх систем з навколишнім середовищем, оптимальний режим функціонування цих систем. “Від часу виникнення будь-якої освітньої системи в ній закладено не лише механізм онтогенезу (програма системи), а й механізм філогенезу (програма зміни системи), який на певних етапах еволюції призводить систему до розвитку чи занепаду” [9, 35].

Л. Ляшенко і А. Євтодюк розглядають можливість використання синергетичного підходу в освіті як органічної складової соціуму. “Кінець ХХ ст. позначений початком злиття в єдине ціле навчання і праці, поєднанням процесів набування все нових і нових фахових компетентностей і продуктивної праці. Освіта перестала бути короткочасним епізодом у житті громадян розвинених країн, вона все більше стає неперервною” [10, 134]. З цієї точки зору вперше в історії людства еволюція суспільства і системи освіти відбувається за нелінійним законом, що значно ускладнює точне передбачення розвитку і характеристик освітніх систем найближчого майбутнього. Цілоком правомірним є висновок авторів щодо імперативу синергетичної парадигми. “Синергетика для складної системи “держава — освіта — громадськість” може стати надійним засобом посилення створених раніше методів й інструментарію планування та реалізації позитивних змін і вдосконалення” [10, 134-135].

Особливо цінним, наголошує І. Осадчий, для педагогіки є те, що синергетика допомагає дослідити, а потім спрогнозувати поведінку суб’єктів в умовах постійних змін як довкілля, так і їхнього внутрішнього простору. “...для кожного вчителя, і особливо управління, освоєння надбань синергетики як методологічної основи сучасної педагогіки є не просто предметом приватного інтересу, а чинником професійного зростання та успішної діяльності” [11, 2].

Розвиток будь-якої системи визначається як процес її зміни, який супроводжується переходом від нижчого до вишого, від простого до складного і від менш організованого до більш організованого. Здавалось би, що на цій основі можна легко прогнозувати майбутнє за допомогою фундаментальних законів розвитку. Однак ще два десятиліття тому назад академік Андрій Сахаров у Ліонській лекції висловив сміливу думку про те, що фундаментальні закони носять лише вірогіднісний характер. “У соціальной сфері виклик ХХІ ст. полягає в усвідомленні теорії синергетики і пов’язаного з нею ключового положення про відкритий характер соціальних систем, які взаємодіють одна з одною не тільки в формі боротьби протилежностей, яка раніше вважалася єдиним способом розвитку, але й у співпраці” [12, 3]. “Відкрита система освіти має підвищену здатність до прогресивного розвитку засобом “самоопилення” передовим досвідом, що формується під впливом потреб суспільства і людини, які постійно зростають. Синергетична концепція передбачає перехід від закритої до відкритої системи освіти. Згідно теорії синергетики початком процесу самоорганізації слугає випадковий відхилення системи від рівноваги — флуктуації. Ними потрібно управляти з тим, щоб забезпечити взаємодію

визначається тим, що вона є самоорганізуючою системою. Саме тому він є суперечливим і нелінійним. У ньому бувають спади і підйоми та досить тривалі періоди стабільності, для нього характерні і регресивні явища, коли система ніби рухається назад, втрачає свої позитивні набувки в діяльності, у відношеннях, у творчості. У теорії самоорганізуючих систем існує положення, що управлінський вплив на процес реалізації системи може бути ефективним тільки тоді, коли він узгоджений з внутрішніми властивостями цієї системи, тобто є резонансним.

Аналіз теорії і практики функціонування й розвитку виховних систем сучасного загальноосвітнього навчального закладу дає підставу для висновку, що вони є досить різноманітними. Ознаки їх відмінностей детермінуються специфікою теорії, яка покладена в основу розробки концепції виховання. Однак, розмаїття виховних систем лише незначною мірою охоплює досить важливу їх складову — виховання учнів на уроці засобом реалізації навчального матеріалу та толерантної взаємодії вчителя й учнів. З цього приводу можна сказати, що виховні компоненти навчального процесу інтегруються з ним, в т.ч. у діяльнісному аспекті — виховна діяльність учителя та учнів як суб’єктів виховання [15].

Отже, синергетика — це наукова парадигма, методологія вивчення і дослідження складних, відкритих, нелінійних, неурівноважених

соціально-педагогічних систем, яка істотно посилює принципи їх взаємозв'язку, зв'язку з зовнішнім середовищем і багатовекторного розвитку.

Синергетичний підхід до освітніх систем дає можливість з'ясувати механізми їх еволюцій, взаємодії із навколишнім середовищем, оптимальний режим функціонування. Цей висновок рівною мірою стосується також уроку як живої клітинки навчально-виховного процесу, де набувається учнями освіта.

Урок – це складна, динамічна педагогічна система, яка інтегрує низку органічно взаємопов'язаних та взаємозумовлених підсистем.

Урок – це форма організації навчально-виховного процесу, детермінована сталим складом учнів, змістом навчального матеріалу, часом.

Урок – це “відрізок”, “жива клітина” навчального процесу, завершений у смислового та організаційного відношенні.

Основоположним у розкритті сутності уроку є навчальний процес як органічна єдність двох підсистем – змістової (сумативної) і діяльній:

а) сумативна підсистема характеризується основними аспектами змісту навчального процесу – організаційним, дидактичним, психологічним, виховним, санітарно-гігієнічним та об'єктивно існуючими зв'язками між ними;

б) діяльна підсистема включає педагогічну діяльність учителя та навчально-пізнавальну діяльність учнів.

між процесами самоорганізації і організації. З позицій теорії синергетики надбання освіти означає, що її зміст і значення принципово не можуть бути повідомлені учням у готовому вигляді, задані ззовні. У навчанні ніхто не може зрозуміти що-небудь за іншого чи замість іншого. Ефективне навчання відбувається лише за умови самонавчання. При цьому принципово змінюється роль учителя, який виступає в процесі навчання не в якості джерела інформації чи транслятора знань, а в якості організатора навчально-пізнавальної діяльності учнів, у процесі якої вони самостійно набувають знання.

Синергетика освіти потребує інтеграції різних галузей знання, навчальних курсів. Вона передбачає їх інтеграцію в глобальні проблеми сучасної цивілізації. Перехід до відкритої системи освіти пов'язаний з низкою труднощів об'єктивного і суб'єктивного характеру: з необхідністю змінювати психологію людини, адаптувати до умов ринкової економіки її ділову здібність і професійний фах. Суб'єктивний фактор пов'язаний з особистістю вчителя: він не тільки джерело інформації, її транслятор, а й моральна особистість. “У відкритій системі, в т.ч. освіті, є можливість для прояву особистої думки, погляду, вибору свого життєвого шляху, побудови власної кар'єри. Мета сучасного суспільства і цивілізації в цілому полягає в тому, щоб виховати людину, здатну здійснити стратегічний, професійний і життєвий вибір і слідувати йому” [12, 16].

Взаємозв'язок науки і освіти в ракурсі синергетики досліджувався І. Стєкловою. На її думку, основними умовами саморозвитку і розвитку системи, з точки зору синергетики, є:

- наявність флуктуаційних елементів;
- відкритість, що забезпечує постійний приток енергії;
- зусилля відхилень від нестійких станів і перевищення ними деяких критичних значень;
- нелінійність управліннь, що описують систему;
- кооперативна поведінка елементів системи [13].

Сьогодні розрив науки і освіти є свідком тих проблем, які наука робить спробу розв'язати. Зв'язок науки і освіти став набувати все більшою мірою односторонній характер: задача освіти обмежувалася трансляцією знань, здобутих наукою. Однак в умовах інформаційного суспільства залежність освіти від науки стає гальмом у розвитку обох систем [13, 23]. Принциповим тут є те, що галузь освіти розглядається в якості єдиної системи, що самоорганізовується і саморозвивається в контексті континууму: “освіта – наука – виробництво”.

З позицій синергетичного підходу розкриваються питання методики викладання соціогуманітарних дисциплін М. Недюхом. На його думку, предмет методики викладання соціогуманітарних дисциплін треба визначати, виходячи з:

- пізнання та використання закономірностей педагогіки і дидактики;
- розробки та застосування методів, організаційних форм, засобів, прийомів, технологій тощо, які забезпечують викладання соціогуманітарних дисциплін як основи світогляду і методології пізнання, культури особистості;
- необхідності гуманітаризації та гуманізації освіти, що пов'язується з об'єктивними і з суб'єктивними причинами, головними серед яких є перехід суспільства до нового соціального виміру, в основі якого професійно підготовлена особистість в єдності її національних та загальнолюдських цінностей, соціокосмічних орієнтацій та пріоритетів розвитку [14].

Отже, гуманітаризація і гуманізація освіти працюють на майбутнє і людину в ньому як творця умов свого життя і діяльності, своєї вічності й неповторності в космосі.

Урок – цілісна система, яка зумовлена єдністю зовнішньої і внутрішньої структури навчального процесу.

Урок – динамічна система, функціонування якої забезпечує послідовні зміни у всіх її учасників:

а) учні рухаються (в позитивну чи негативну сторону) у своїй вихованості, навченості, розвитку;

б) учитель поповнює (або втрачає) свою професійну компетентність.

Урок – складна педагогічна система, яка базується:

а) на інших базових науках: філософії, психології, соціології, дидактиці, кібернетиці, математиці, теорії систем;

б) включає різноманітні компоненти, об'єктивні взаємозв'язки між якими забезпечують зовнішню і внутрішню структуру навчального процесу на уроці і його результативність.

Кінцевим результатом (продуктом) уроку є просування учнів вперед у їх навченості, вихованості, розвитку, а з точки зору процесуальної – реалізація освітньої, виховної і розвивальної функцій навчання.

З точки зору знаннево-перетворювальної парадигми – це набуття учнями компетентностей.

Синтезуючи окреслені вище поняття уроку, ми вводимо в науковий обіг таку дефініцію: **урок – це цілісна, динамічна, складна педагогічна система, яка об'єктивно інтегрує в собі змістові (сумативні) компоненти (організаційний, дидактичний, психологічний, виховний, санітарно-гігієнічний) на основі органічних взаємозв'язків між ними; діяльнісні компоненти (вчитель, учні) на основі їх взаємодії у процесі навчання; результативність уроку – зміни в освіченості, вихованості, розвитку учнів.**

Синергетична сутність уроку як у змістовному, так і в графічному поданні очевидна. Підкріпленням цього висновку може бути вислів Ю.А. Ко-наржевського: “Урок – система соціальна, яка може успішно функціонувати не тільки за рахунок взаємодії вчителя й учнів один з одним. Це –

система, яка може успішно функціонувати не стільки на основі передачі навчальної інформації учням від учителя, скільки на основі організації вчителем діяльності учнів щодо засвоєння цієї інформації” [16, 5].

Синергетичний підхід до аналізу якості уроку здійснюється у двоаспектній площині:

а) оцінка педагогічної діяльності вчителя на уроці, зміст якого реалізується з позицій синергетики;

б) оцінка навчально-пізнавальної діяльності учнів і її результативності з урахуванням сутності синергетики.

Якщо об'єктом переважного спостереження на уроці є педагогічна діяльність учителя, то її якість доцільно оцінювати за такими параметрами:

- знання і розуміння сутності синергетики як нової освітньої парадигми;
- раціональне визначення змісту навчального матеріалу на основі інтеграції інноваційних ідей, теорій, понять окремих галузей наук, споріднених з предметом, що його вчитель викладає, та темою уроку;
- виявлення і реалізація міжпредметних зв'язків, які доцільно реалізувати при вивченні даної теми уроку;
- розкриття засобом змісту навчального предмету сутності синергетики як системоутворювального підґрунтя не лише нового розуміння світу взагалі, а й осмислення людських соціально-економічних, екологічних, валеологічних та гуманітарних проблем (проблем виживання людства у ХХІ ст.);
- реалізація змісту навчального матеріалу на уроці на основі синергетичних принципів: науковості, систематичності, єдності конкретного і абстрактного, зв'язку теорії з практикою;
- орієнтація учнів на об'єктивне злиття у майбутньому в єдине ціле навчання і праці, набування все нових і нових компетентностей;
- створення на уроці середовища “розкріпачення” учнів з метою їх

самовираження і самоутвердження; пам'ятати, що у навчанні ніхто не може що-небудь зрозуміти за іншого, чи замість іншого;

- викладання навчального матеріалу з позицій синергетики означає, що надбання освіти, її смисл і значення не можуть бути повідомлені учням у готовому вигляді, задані ззовні; вона передбачає самоорганізувальне навчання, тобто – самонавчання;
- синергетика освіти передбачає інтеграцію наук у глобальні проблеми сучасної цивілізації.

Якщо об'єктом переважного спостереження є навчально-пізнавальна діяльність учнів та її результативність, то з позицій синергетики вона оцінюється за такими параметрами:

- активність і свідоме залучення учнів до процесу самонавчання;
- засвоєння системних знань учнями на основі міжпредметних зв'язків, які реалізуються на синергетичних засадах;
- формування синергетичного мислення учнів, яке забезпечує цілісність їх світобачення;
- розвиток у учнів діалектичного і цілісного сприйняття світу на основі фундаментальних принципів взаємозв'язку і багатовекторного розвитку;
- використання синергетичного підходу до формування всебічно розвиненої особистості, яка гармонійно поєднує свої інтереси з загальними;
- забезпечення реалізації виховних елементів навчального процесу, які інтегруються у нього, в т.ч. у взаємодії вчителя і учнів;
- якість навчальних досягнень учнів на уроці, тобто досягнення триєдиної мети навчання, виховання та розвитку.

Отже, *синергетичний підхід до уроку* як складної динамічної педагогічної системи, аналізу його якості *полягає в інтеграції системоутворювальних компонентів навчального процесу, що відбувається на уроці* (змістових, діяльніс-

них, умов здійснення), *оцінці їх реалізації у порівнянні з метою уроку* – набутими учнями освітою, вихованістю, розвитком, життєвою компетентністю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Теоретическое и эмпирическое в современном научном познании. – М.: Изд-во „Наука”, 1984. – 334 с.
2. Буданов Володимир. Синергетичні стратегії в освіті // Вища освіта України. – 2003. – № 2. – 144 с.
3. Хакен Г. Синергетика. – М., 1980.
4. Булгакова Н. Синергетичний підхід у системі освіти // Завуч. – 2001. – № 36.
5. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти: Навч. посібник. – К., 1996.
6. Лутай Владлен. Про організаційні заходи розроблення синергетичної парадигми та її впровадження в освітній системі // Вища освіта України. – 2002. – № 2. – 144 с.
7. Пазенок Віктор. Синергетика в контексті становлення нової світоглядної парадигми // Вища освіта України. – 2003. – 120 с.
8. Bak P. How nature: the science of self-organized criticality. Springier Vetted. New York, inc. 1990.
9. Чалий Олександр, Васильєв Олексій. Проблеми самоорганізованої критичності в синергетиці // Вища освіта України. – 2003. – № 3. – 120 с.
10. Ляшенко Л., Євтодюк А. Синергетика і освіта ХХ ст. // Освіта і управління. – Том 5. – Число 3. – 2002. – 208 с.
11. Осадчий І. Замість передмови, або про синергетику як чинник професійного зростання вчителя // Завуч, 2001. – № 36 (222). – 20 с.
12. Смирнов И.П. Синергетика открытого профессионального образования // Мир образования – образование в мире. – 2002. – № 4. – 123 с.
13. Стеклова И. Синергетика в науке и образовании // Весник высшей школы. – 2002. № 6. – 56 с.
14. Недюх Микола. До питання про предмет методики викладання (Постнекласичні та синергетичні аспекти) // Вища освіта України. – 2003. – № 3. – 120 с.
15. Аршинов В.И., Усманова М.Ю. Идеи синергетики и теория воспитательных систем: моделирование воспитательных систем. Теория и практика. – М., 1995.
16. Конаржевский Ю.А. Анализ урока. – М.: Центр “Педагогический поиск”, 2000. – 336 с.



Управління
школою

ПРИНЦИПИ ІННОВАЦІЙНОЇ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Автор статті розглядає систему принципів, які забезпечують реалізацію змісту інноваційної управлінської діяльності керівника ЗНЗ, що спрямовує об'єкт на розвиток, координує зусилля всіх учасників освітнього процесу на досягнення високих результатів.

Головні тенденції функціонування та розвитку системи освіти в Україні, що впливають на тенденції та закономірності управління загальноосвітніми навчальними закладами визначені в Державній національній програмі „Освіта України XXI століття” [2]: пріоритетність загальнолюдських цінностей та гуманістичної спрямованості і водночас

неприпустимість національного нігілізму, активізація суспільних і державних зусиль для виведення освіти на рівень міжнародних стандартів і досягнень у цій сфері; розвиток освіти на основі новітніх психолого-педагогічних технологій; відхід від принципів авторитарної, заідеологізованої педагогіки, нівелювання природних індивідуальних особливостей всіх, хто навчається; радикальна перебудова управління сферою освіти через її демократизацію, створення регіональних систем управління закладами освіти.

Під впливом суспільно-політичних та соціально-економічних змін, що відображаються і в системі, у теорії управління соціально-педагогічними системами виникли нові напрями дослідження, такі як: педагогічний менеджмент, інноваційний менеджмент; у практиці управління – варіативні моделі управління навчально-виховним процесом, зокрема: особистісно-орієнтовані, диференційовані, інтегровані, експериментальні, адаптовані, інноваційні, авторські тощо. [6, с.105]

Одним із засобів реалізації визначених завдань ми вважаємо інноваційну управлінську діяльність керівника ЗНЗ, під якою розуміємо комплексний, особистісно зорієнтований процес управління, у результаті якого заклад освіти набуває ознак інноваційності, конкурентоспроможності постійного розвитку та інноваційної культури і характеризується сукупністю відповідних управлінських принципів, функцій, технологій.

Нами розглянуто принципи управління закладами

Нелля ПОГРІБНА

Директор Криворізького гуманітарно-технічного ліцею*, відмінник народної освіти України, учитель вищої категорії, учитель-методист

*Експериментальний заклад Міністерства освіти і науки, школа-лабораторія Інституту педагогіки АПН України з проблеми „Модельовання особистісно зорієнтованого освітнього середовища”.

освіти, на які спираються керівники у своїй діяльності у їх ієрархічній послідовності (див. табл. 1).

Спираючись на результати дослідження, з'ясовано, що **більшість керівників ЗНЗ усвідомлюють необхідність у здійсненні інноваційної управлінської діяльності, але її реалізації заважають такі причини: відсутність теоретичних знань, недостатній досвід проєктної діяльності, відсутність практичного досвіду, незрозуміння необхідності у здійсненні інноваційної управлінської діяльності.**

Крім того, нами визначені показники готовності керівника загальноосвітнього навчального закладу до інноваційної діяльності:

- розуміння плинності часу та постійних суспільно-політичних змін як невід'ємної складової розвитку світу;
- вміння орієнтуватись у тенденціях загальнодержавного розвитку та пристосувати до них розвиток закладу освіти, зробити його причетним до змін, визначити йому значиме місце у соціумі;
- потреба в особистісному та фаховому зростанні;
- наявність стійкого мотиву та особистої потреби до здійснення інноваційної діяльності;
- креативність та відповідальність за розвиток закладу освіти, утримання його авторитету;
- здатність до залучення інвестиційних коштів;
- вилучення авторитарного стилю управління, здатність до зміни його на демократичний стиль; послідовний перехід до особистісно зорієнтованої

МЕТА, ЗАВДАННЯ, ПРИНЦИПИ

Мета інноваційної управлінської діяльності полягає у визначенні головних перспективних напрямів розвитку закладу освіти, накопиченні ресурсу та інноваційного потенціалу, розробці і впровадженні нового змісту та форм освітнього процесу, створенні умов для розвитку нового педагогічного мислення.

Досягнення мети інноваційної управлінської діяльності можливе за рахунок **розв'язання таких завдань:**

- Об'єднанням колективу закладу освіти навколо головної мети, яка має бути зрозумілою, вмотивованою для учасників навчально-виховного процесу і природною для конкретного закладу освіти.
- Здійсненні постійного моніторингу результатів управлінської діяльності суб'єктів освітнього процесу, визначення їх інтересів, мотивів, здатностей, можливостей, бажань та забезпечення умов педагогічної діяльності для її постійної побудови та оновлення.
- Розробкою різноманітних форм та видів педагогічної та безпосередньо освітньої діяльності для здійснення права вибору та адаптації до відповідних умов членів педагогічного колективу.
- Здійсненні підтримки та стимулювання інноваційної, експериментальної та науково-дослідницької діяльності педагогів.
- Створенням спеціальної „комунікативної площини”, здатної обслуговувати особистісно зорієнтований освітній процес та різноманітні види діяльності учасників навчально-виховного процесу.

Під „комунікативною площиною” ми розуміємо сукупність системних відносин учасників навчально-виховного процесу закладу освіти. Особистісно зорієнтована комунікативна площина закладу освіти має специфічні характеристики, серед яких ми визначаємо такі:

- особистість — найвища цінність;
- зацікавленість у успішності та реальна підтримка кожного учасника навчально-виховного процесу;
- колективне прийняття рішень;
- спільне вирішення проблемних ситуацій через їх обговорення та визначення оптимальних шляхів їх подолання;
- відсутність жорсткого управління, адміністративної вседозволеності;
- знаходження позитивних результатів у будь-якому виді діяльності учасників навчально-виховного процесу, акцентування на них уваги та використання їх для подальшого здійснення інноваційних процесів;
- персоналізований (індивідуальний) підхід до визначення коефіцієнту корисної дії кожного суб'єкта процесу освіти з обов'язковим визначенням та популяризацією позитивних наслідків діяльності;
- відповідальність учасників навчально-виховного процесу за прийняті рішення та їх наслідки;
- забезпечення механізму прорахування ефективності особистісного зорієнтованого підходу до управління, накопичення потенціалу форм і методів управлінської діяльності.

Отже, в основі інноваційної управлінської діяль-▶

(Продовження)

ності керівника ЗНЗ є якісно нова „комунікативна площина”, зміст якої складає спілкування учасників навчально-виховного процесу, установлення і розвиток контактів між ними, які ґрунтуються на потребах у спільній діяльності і включають у свій зміст такі складові, як: сприйняття, пізнання і розуміння партнерів по спілкуванню (перспективна сторона спілкування); обмін необхідною інформацією (комунікативна сторона спілкування); опрацювання єдиної, спрямованої на досягнення мети, стратегії взаємодії (інтерактивна сторона спілкування).

Для повноцінної реалізації змісту та досягнення мети інноваційної управлінської діяльності **необхідні відповідні принципи, через реалізацію яких можливе забезпечення якісно нового управління.**

Поняття „принцип” у різних першоджерелах формується не однаково. Філософський словник тлумачить поняття „принцип” як основне положення, вихідний пункт, передумова будь-якої теорії, концепції.

Інший словник пропонує зміст поняття „принцип” розглядати як внутрішнє переконання, погляд на речі, що визначають норми поведінки, основу устрою для того чи іншого механізму, прикладу, устрою [9, с.284].

Принципи управління досліджують вітчизняні та зарубіжні вчені. Вони стали предметом дослідження Є.С. Березняка, В.І. Бондаря, Ю.В. Васильєва, Л.І. Даниленко, Г.В. Єльнікової, Т.І. Кондратова, В.І. Маслова, В.С. Пикельної, В.В. Шаркунової.

Є.С. Березняк визначив і сформулював такі принципи управління: ідейність, партійність, цілеспрямованість, компетентність, діловитість, перевірка фактичного виконання справ, поєднання колегіальної і персональної відповідальності, зв'язок з життям, колективізм, діловитість, розвиток ініціативи і активності та інші.

Єльнікова Г.В. виділяє принципи адаптованості та детермінованості [3, с.143].

Л. Даниленко – демократизму та гуманізму, національного спрямування, інноваційності та відкритості [1, с.6].

Вітчизняний вчений Маслов В.І. під принципом пропонує розуміти фундаментальне вихідне положення, яке впливає із стійких тенденцій існування і розвитку конкретної системи [8, с.28].

У дисертації Кириченко М.О. принцип розглядається як фундаментальні, теоретично обґрунтовані і практично перевірені положення, що мають об'єктивну, реальну природу, відбивають стійкі тенденції та закономірності, притаманні системі управління школою [4, с.89].

Конаржевський Ю.А. вважає, що система принципів відкрита і може доповнюватись іншими принципами в ході її практичного засвоєння та подальшого теоретичного осмислення. [5, с.107]

Даниленко Л.І., досліджуючи проблеми управління, доводить, що інноваційна сутність виявляється в процесі реалізації принципів демократизації, гуманізації, принципу креативності, орієнтації на інноваційні процеси та формування творчої особистості, а також принципів справедливості, ініціативи, стабільності педагогічного колективу [7, с.78].

ного підходу в управлінні;

- вміння обирати пріоритетні напрями та найбільш оптимальні шляхи розвитку закладу освіти;
- активізація інтелектуальних і творчих зусиль педагогічного колективу для участі у різновидах інноваційної діяльності;
- бути конкурентоспроможним лідером колективу, мати відповідний ресурс позитивного управлінського та педагогічного досвіду; знання, вміння та навички сучасного освітнього управління-менеджера;
- володіння технологіями освітнього та інноваційного менеджменту.

„Керівник інноваційного загальноосвітнього навчального закладу, як правило, є людиною високоосвіченою, творчою, яка володіє сучасними знаннями і вміннями в галузі менеджменту й інноваційної педагогіки, глибоко усвідомлює управлінські функції, володіє сучасними формами, методами і засобами управління, мотивована на працю керівника закладу освіти, має високі моральні, естетичні, комунікативні, світоглядні та інші якості” [7, с.28].

Реалізація інноваційної управлінської діяльності можлива на основі використання системи принципів, визначених нами у процесі дослідження змісту інноваційної управлінської діяльності керівника закладу освіти.

Дані принципи ґрунтуються на дослідженні Л.І. Даниленко і є специфічними (див. табл. 2).

Як видно з таблиці 2,

принцип науковості відтворюється у забезпеченні нових підходів до роботи з кадрами. Він формує нове бачення ролі вчителя в загальній системі функціонування закладу освіти.

Спираючись на принцип науковості, керівник ЗНЗ формує систему потреб професійного зростання, інтересів і мотивів щодо якісного виконання управлінських функцій.

- Принцип оптимальності потребує від керівника постійного пошуку та відбору таких форм діяльності, які є природними для закладу освіти та учасників освітнього процесу; сприяють розвантаженості вчителя.

- Принцип аналітичності і прогнозування зосереджує увагу керівника закладу освіти на обов'язковому здійсненні аналізу всіх видів діяльності, зокрема управлінської, її вплив на розвиток та оновлення загальної культури освітнього закладу.

Завдяки аналізу моделюється подальша інноваційна діяльність, яка створює образ закладу освіти в майбутньому. При здійсненні прогнозування розвитку закладу освіти спостерігається прямопропорційна залежність від реальності здійсненого аналізу.

- Принцип варіативності орієнтує процес управління на потреби людини. З одного боку він вимагає від керівника пошуку, вибору та накопичення варіантів управлінських дій, що розраховані на взаємодію з подальшим позитивним результатом; з іншого боку – до дій чи напрямків діяльності, та переводить учителя у стан активного професійного розвитку.

- Принцип персоналізації особистості дає можливість керівнику оптимально використовувати професійний та особистісний потенціал кожного учасника навчально-виховного процесу. Сутність його полягає у здійсненні варіативної управлінської діяльності у відповідності до індивідуальних особливостей особистості.

- Принцип цілеспрямованості спрямовує керівника закладу освіти на усвідомлення головної мети управління. Кожен педагог має усвідомити, що зміст та успіх його діяльності залежить від осмисленої, завчасно сформульованої, педагогічно доцільної мети.

- Принцип системності забезпечує ке-

рівника способами системного бачення. Завдяки якому він бачить заклад освіти як єдиний комплекс, на який він здійснює вплив для підвищення рівня цілісності всієї системи. Разом з тим він виявляє слабкі місця в системі, визначає їх причини та через їх усунення підвищує рівень стабільності і розвитку.

- Принцип єдності і цілісності вимагає від керівника закладу освіти сприймати колектив як єдине, унікальне, неповторне угруповання, об'єднане спільною діяльністю для досягнення визначеної мети. Керівник закладу освіти не повинен обмежуватись тільки службовими стосунками у колективі, йому необхідно знати духовний світ та інтереси учителя.

- Принцип інформованості регламентує діяльність директора закладу освіти у двох вимірах: зовнішньому та внутрішньому. Зовнішній вимір потребує від нього глибокої обізнаності в управлінській діяльності, школоведенні, педагогіці, психології, дидактиці; внутрішній – зобов'язує створити ефективну систему інформаційного забезпечення, яка є носієм різних видів інформації, за допомогою якої здійснюватиметься моніторинг результативності педагогічної діяльності.

Така система принципів передумовлює якісно нову управлінську діяльність, яка наповнюється новим змістом, формами та управлінськими технологіями.

Реалізація інноваційної управлінської діяльності керівника ЗНЗ передумовлює моделювання, відбір та впровадження найбільш оптимальних умов розвитку закладу освіти та учас-

Таблиця 1.
Рейтинг управлінських принципів, які застосовуються сучасними керівниками в управлінні ЗНЗ

Назва принципу	Номер за рейтингом
• партнерства та рівноправності;	1
• демократизації;	2
• системності;	3
• згуртованості;	4
• фінансово-економічного забезпечення;	5
• гуманізації;	6
• компетентності;	7
• науковості;	8
• діловитості та ініціативи	9

ників навчально-виховного процесу через створення ситуації успіху в будь-якому виді діяльності, в результаті якої спостерігається піднесення та зростання особистості, з'являються мотиви до професійного та особистісного вдосконалення самовизначення, самореалізації, рефлексії, забезпечується перехід до співуправління, прийняття власних рішень та відповідальності за їх наслідки; вирішення проблеми створення нового

змісту комунікативної площини має стати зразком стосунків у межах «учитель – учень» та сприятиме перенесенню його змісту у сферу педагогічного спілкування.

Таблиця 2
Принципи інноваційної діяльності керівника ЗНЗ

№	Назва принципу	Короткий зміст
1	Науковості	Забезпечення наукових підходів до роботи з кадрами, формування професійного науково обґрунтованого ставлення до управління через наповнення його змісту найбільш вірогідними ідеями, методами, засобами.
2	Оптимальності	Природовідповідність управлінської діяльності до культури закладу освіти, потреб учасників навчально-виховного процесу, регіону, держави.
3	Аналітичності і прогнозування	Аналіз впливу управлінських засобів на розвиток закладу освіти, здійснення прогнозу у визначенні подальшої мети, необхідних стратегічних і тактичних завдань.
4	Варіативності	Накопичення, відбір та реалізація найбільш адекватних засобів управлінської діяльності.
5	Персоніфікації особистості	Визнання успіху кожного, визначення внеску конкретної людини у загальний розвиток закладу освіти.
6	Гнучкості і динамізму	Адаптація закладу освіти до зовнішніх змін. Здатність враховувати різні точки зору, зберігаючи при цьому цілеспрямованість, стратегію розвитку закладу освіти.
7	Інформованості	Постійне набуття та відновлення загальних і професійних знань керівників та педагогічних працівників ЗНЗ; створення ефективною системою інформаційного забезпечення та зворотних зв'язків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Даниленко Л.І. Управління загальноосвітнім навчальним закладом як відкритою соціально-педагогічною системою: Конспект лекцій з курсу підвищення кваліфікації керівників загальноосвітніх навчальних закладів. – К.: ЦППО АПН України, 2002 – 17с.

2. Державна національна програма „Освіта України ХХ ст.” – К.: Райдуга, 1994 – 61с.

3. Єльнікова Г.В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні. Монографія: К.: ДАК-КО 1999. – 303с.

4. Кириченко М.О. Управління загальноосвітнім навчальним закладом (методологічний аспект) Дисертація на зд. наук. ст. канд. пед. наук: 13.00.01- К.: ЦППО, 2001 – 165с.

5. Конаржевский Ю.А. Менеджмент и внутришкольное управление М.: Центр „Педагогический поиск”, 2000 – 224с.

6. Підготовка керівника середнього закладу освіти: Навчальний посібник/ За ред. Л.І. Даниленко – К.: Міленіум, 2004 – 272с.

7. Проблеми і перспективи становлення 12-річної середньої школи. Науково-методичний посібник / За ред. В.Ф.Паламарчук, Л.І.Даниленко – К.: Логос, 2003 – 78с.

8. Степанов С.Ю., Маслов С.Н., Яблокова Е.А. Управленческая инноватика: рефлепрактические методы. – М.: Луч, 1993 – 63с.

9. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности – М.: Наука, 1978, – 391с.

ТЕНДЕНЦІЇ ТА ЗАКОНОМІРНОСТІ УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІМИ ІНТЕРНАТНИМИ ЗАКЛАДАМИ



Управління
школою

Тенденції розвитку управління інтернатними навчальними закладами невід’ємно пов’язані з державним управлінням, соціальним та економічним розвитком суспільства. Але визначальним фактором є освіта України, яка безсумнівно відображає ті процеси і явища, що відбуваються в Україні та світі.

Категорія „тенденція” (від лат. *tendentia* – спрямованість) за визначенням філософського енциклопедичного словника є формою прояву законів, які взагалі не мають іншої реальності, а відображаються в наближеному вигляді. У науково – педагогічній літературі поняття „тенденція” пояснюється по-різному. До тенденцій відносять існуючі об’єктивні протиріччя, що властиві закладам освіти та управління ними. Визначати тенденції сучасної освіти в Україні необхідно у єдності з аналізом процесів, що відбуваються в державі на сучасному етапі, а також залучаючи світовий освітянський досвід. Дана проблема дуже серйозна, сьогодні вона хвилює не тільки спеціалістів, але й широкі кола суспільності країни [8. с.247].

Завдання дослідження. У контексті окресленої проб-

лематики, наше дослідження спрямовується на розв’язання завдань:

- пріоритетність загальнолюдських цінностей та гуманістичної спрямованості;
- активація суспільних і державних зусиль для виведення освіти на рівень міжнародних стандартів;
- розвиток освіти на основі новітніх психолого – педагогічних технологій;
- радикальна перебудова управління сферою освіти через її демократизацію;
- створення регіональних систем управління інтернатними навчально-виховними закладами [1, с.20-60].

Виходячи з положень системного аналізу, необхідно визначити, обґрунтувати та систематизувати закономірності управління середніми закладами. **Під закономірностями слід розуміти стійкі причинні наслідкові зв’язки між різними елементами системи, що забезпечують її функціонування. Виокремлюють три групи закономірностей управління інтернатними закладами (див. вріз на с.93).**

Розглянемо визначені закономірності докладніше. Закономірність вирішального впливу систем більш загального рівня на характер і зміст управління підпоряд-

Людмила ТОКАРУК

Аспірантка кафедри педагогіки Київського національного університету імені Тараса Шевченка

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ОСВІТИ Й ФУНКЦІОНУВАННЯ ІНТЕРНАТИВ

Найбільш суттєвими тенденціями, що притаманні функціонуванню інтернатних загальноосвітніх закладів в сучасних умовах є такі: прагнення до розширення варіативності змісту навчальних програм, певної профілізації за необхідності дотримання державних стандартів освіти.

До загальних тенденцій в освіті України відносять такі: невідповідність бюджетного фінансування вимогам суспільства до якості навчання і виховання; певна орієнтація з боку органів управління освітою на самофінансування, підприємницьку діяльність навчальних закладів. Не можна залишити поза увагою і такі тенденції, як “старіння” педагогічних кадрів, низький життєвий рівень працівників освіти; відсутність високої мотивації для підвищення професійної майстерності та дійсно творчої праці [3, с.1-7].

Чітко прослідковуються певні тенденції до конкурентності загальноосвітніх закладів різних типів і форм власності: залучення іноземних педагогічних технологій; розширення двосторонніх зв'язків з навчальними закладами близького і дальнього зарубіжжя; не обмежений доступ учнів до будь-якої інформації, що стало можливим за допомогою новітніх комп'ютерних технологій, що використовуються в сучасному навчальному процесі.

Аналіз тенденцій функціонування інтернатних загальноосвітніх закладів, дозволяє виокремити певні закономірні зв'язки, що притаманні системам управління.

Розглядаючи проблему закономірностей у соціальних та педагогічних системах різного рівня, слід розглядати її в історичному контексті.

Перші спроби визначити закономірності управління інтернатною школою були зроблені в 70-80 р.р. минулого століття. Розпочав досліджувати цю проблему Ф.Ф. Корольов [4, с.43-56], продовжив Ю.А. Конаржевський [5, с.45-120].

Нині найбільш повними за викладом та аргументованими визначають закономірності управління загальноосвітніми закладами інтернатного типу визначені Г.В. Єльніковою [2, с.37-43], В.І. Масловим [6, с.87], В.С. Пікельною [7, с.175].

Однією із змістових систематизацій закономірностей управління вважається розробка Г.В. Єльнікової [2, с.58], яка поділяє закономірності на дві групи. До першої групи закономірностей належать: управління загальною середньою освітою визначається закономірностями соціального управління; загальні закономірності управління загальною середньою освітою тощо. До другої групи закономірностей відносяться ті, що розкривають характеристику функціонування управлінської підструктури [2, с.60].

Систематичний підхід до визначення закономірностей функціонування і розвитку середньої загальної освіти, зроблений Г.В. Єльніковою є на сьогоднішній день найбільш повним в українській педагогіці.

кованих систем обумовлена однією із суттєвих ознак, притаманних всім системам. Школа як складова суспільства відображає в своїй діяльності його найбільш характерні риси і дістає певне соціальне замовлення в тій чи іншій формі. Водночас усі опальні підрозділи та їх структурні компоненти знаходяться під домінуючим впливом загальношкільної політики й організації всього закладу. Тому під час розробки управлінських рішень на будь-якому рівні та їх реалізації треба завжди враховувати спрямовуючу і вирішальну роль в оцінюванні діяльності систем більш загального рівня.

- Закономірність адаптивності, врахування в управлінні загальнодержавних законодавчо-нормативних положень, а також місцевих, регіональних і муніципальних умов відбивають реалії управління інтернатною школою. Вся його організація повинна виходити із загальних офіційних державних нормативних документів, які адаптовані до завдань та умов навчального закладу, але разом з цим, враховувати особливості конкретного регіону.

- Закономірність збалансованості зовнішніх і внутрішніх факторів, що визначають ефективність управління загальноосвітніми інтернатними навчальними закладами, підтверджує відкритість системи навчальних закладів і проникнення позитивних і негативних явищ, що впливають на навчально-виховні процеси

в закладі та їх організацію. Проте всі ці явища підлягають педагогічній корекції з боку керівництва і колективу вчителів. Водночас усі явища з організації функціонування та їх наслідки знаходяться під певним державним, громадським, інформаційним контролем.

● Підзвітність наслідків управління вищим освітянським і регіональним органам влади є закономірністю, яка притаманна системним утворенням і є необхідною умовою для з'ясування якісного стану всіх структурних компонентів цілісності та їх впливу на неї.

Розглянемо закономірності другої групи, що відбивають причинно-наслідкові зв'язки, притаманні процесу управління.

● Перш за все це закономірність логічної, послідовної зміни етапів прогресу управління. Порушення цієї послідовності призводить до деструкції процесу управління як системи і робить його малоефективним.

● Закономірність єдності централізованих і децентралізованих тенденцій в управлінні школою – інтернатом впливає із статутних положень, де роль керівника закріплена посадовими обов'язками і функціональною діяльністю, що об'єктивно сприяє певній централізації керівництва та персональній відповідальності.

● Закономірність відповідності структури управління меті й змісту діяльності пов'язана з особливостями функціонування навчального закладу, який має свою

ЗАКОНОМІРНОСТІ УПРАВЛІННЯ

До першої групи належать закономірності управління навчальними закладами, що обумовлені впливом систем більш загального рівня:

- залежність мети, технологій управління та стилю керівництва навчальним закладом від соціально-економічних процесів, ідеологій державного устрою на кожному конкретному історичному етапі розвитку суспільства;
- вирішальний вплив систем більш загального рівня у сфері освіти на характер і зміст управління підпорядкованих систем;
- адаптивність – врахування в управлінні поруч із загальнодержавними законодавчо-нормативними положеннями місцевих регіональних і муніципальних умов;
- збалансованість зовнішніх і внутрішніх факторів, що визначають ефективність управління інтернатними загальноосвітніми закладами;
- підзвітність результатів управління вищим освітянським і регіональним органам влади.

До другої групи належать закономірності процесу управління інтернатними школами:

- циклічність логічної послідовності функцій управління;
- єдність централізованих і децентралізованих тенденцій і факторів в управлінні;
- відповідність внутрішньої структури управління меті і змісту діяльності навчального закладу;
- залежність ефективності управління від рівня аналітичного прогнозування та якості моделювання наступної діяльності;
- збалансованість стратегічного і регулятивного менеджменту;
- ієрархічність і якісна взаємозалежність всіх структурних елементів управління;
- пряма пропорційна залежність якості управління від повноти і рівноваги між прямим і зворотнім зв'язками;
- функціональна визначеність суб'єктів і компонентів управління;
- наявність деструктивних і дестабілізаційних факторів і процесів;
- залежність ефективності управління від адекватного керівництва на всіх структурних рівнях і всієї системи в цілому.

До третьої групи соціально-психологічних закономірностей управління інтернатним навчальним закладом ми відносимо такі:

- пряма пропорційна залежність мотивацій до праці педагогічного колективу від культури управління, матеріально-технічного і побутового забезпечення;
- залежність згуртованості педагогічного колективу від роботи з попередженням конфліктів і створення позитивного психологічного клімату;
- залежність розвитку творчої педагогічної діяльності від ступеня демократизації управління і рівня професійної свободи;
- пряму залежність стабільності кадрів від індивідуального підходу до особистості;
- залежність задоволення результатами праці та її об'єктивною оцінкою і своєчасним, систематичним стимулюванням;
- залежність ефективності управління навчальним закладом від психологічної готовності адміністрації до керівництва, лідерських і професійних якостей.

специфіку. Необхідність форми управління меті й змісту діяльності призводить до конфліктів і руйнування системної адекватності.

- **Закономірність залежності ефективності управління від рівня аналітичного прогнозування та якості моделювання наступної діяльності.** Досить часто аналітична інформація, що використовується під час розробки шкільних планів та інших моделей діяльності базується лише на здоровому глузді керівників та їх особистому досвіді, баченні тієї чи іншої проблеми і шляхів її вирішення.

- **Закономірність ієрархічності та якісної взаємозалежності всіх структурних елементів управління.** У навчальних закладах різними дослідниками виділяються різні рівні ієрархічності в управлінні, але більшість дотримується такої структури: директор, адміністрація, керівники метод об'єднань, класні керівники, вчителі, вихователі учні, особистість.

- **Закономірність прямо пропорційної залежності якості управління від повноти і рівноваги між прямими та зворотними зв'язками.** Дві майже рівноцінні підсистеми прямого і зворотнього зв'язків повинні бути чітко збалансовані і мати, так звану, „вихідну” інформацію будь – якого рівня. Відсутність або неефективність зворотнього зв'язку призводить до неможливості приймати обґрунтовані рішення, адекватно регулювати їх виконання, своєчасно вносити необхідну корекцію, що призводить до втрати реального управління.

- **Закономірність функціональної визначеності суб'єктів і компонентів управління** впливає з аналізу практики організаційної діяльності. Якщо функції навчального закладу, його структурних підрозділів, суб'єктів та об'єктів діяльності визначені нечітко або взагалі відсутні порушується залежність між прямим і зворотнім зв'язками. Отже, чим конкретніше

визначені функції, тим ефективніше умови їх реалізації.

- **Закономірність наявності деструктивних і дестабілізуючих факторів та процесів.** Деструктивні фактори можуть бути зовнішнього та внутрішнього характеру. Головною умовою подолання руйнівних процесів в системі та управлінні нею є гармонізація і взаємовплив між усіма складовими навчального закладу.

- **Закономірність залежності управління від адекватного керівництва** тісно пов'язана із заключними положеннями попередньої закономірності. Адекватність керівництва на всіх рівнях і у всіх підрозділах навчально-виховного закладу може бути забезпечена за умови врахування і реалізації в практичній діяльності адміністрації та керівників функціональних підрозділів навчального закладу всіх викладених вище закономірностей управління.

- **Першою закономірністю в цій групі є** прямо пропорційна залежність мотивації до праці педагогічного колективу від культури управління, матеріально-технічного і побутового забезпечення умов праці.

Під культурою управління розуміється поєднання професійного рівня управління з дотриманням вимог сучасного менеджменту, фахової ерудиції та вмінням їх втілювати в особисту практичну діяльність.

- **Закономірність залежності згуртованості педагогічного колективу від рівня організації роботи, запобігання конфліктів і створення позитивного психологічного клімату.** В кожному колективі рівень організаційного забезпечення праці є визначальним фактором стабільності, бажання до співпраці та зниження нервового напруження.

- **Закономірність залежності розвитку творчої педагогічної діяльності від ступеня демократизації і рівня професійної свободи** прослідковується найкраще у методичній і виховній діяльності вчителів.

- **Закономірність** прямої залежності стабільності педагогічних кадрів від індивідуального, диференційного, гуманістичного підходу до особистості безпосередньо має прояв в управлінні в різних формах уваги до працівників, врахування їх індивідуальних психологічних рис і професійних можливостей.
- **Закономірність** залежності задоволення результатами праці та її об'єктивною оцінкою, своєчасним і систематичним стимулюванням відбивається в психологічній потребі особистості в суспільному визнанні. Велику роль в цьому процесі відіграє об'єктивність оцінки праці педагогічних кадрів, технічного персоналу та учнів з боку керівництва, яка повинна здійснюватися систематично в різних формах.
- **Закономірність** залежності ефективності управління від психологічної готовності адміністрації до керівництва, лідерських і професійних якостей має першочергове значення для адміністративної діяльності у навчальному закладі.

Врахування психологічних закономірностей має особливе значення в управлінні інтернатним навчальним закладом, де суб'єктами, об'єктами і предметом спільної діяльності є особистість і притаманні їй психологічні процеси, завдяки яким здійснюється інтелектуальний, моральний, духовний розвиток як тих, хто навчається, так і тих, хто навчає, а також керує цими процесами. Нехтуван-

ня психологічних закономірностей і всього іншого, про що йшлося вище, призведе до неефективного управління, нестабільності та руйнування як окремих підрозділів, так і навчального закладу в цілому [3, с.4-5].

Наявність виокремлених, частково розкритих і систематизованих закономірностей створює передумови для визначення і формулювання на їх основі фундаментальних положень для наукового управління інтернатним загальноосвітнім закладом.

ВИКОРИСТАНА ЛІТЕРАТУРА

1. Державна національна програма „Освіта. Україна ХХІ століття”. – К.: Райдуга, 1994.
2. Єльнікова Г.В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні. – Х., 1999.
3. Кириченко М.О. Управління загальноосвітнім навчальним закладом (методологічний аспект): Автореф. Дис. Канд. Пед. Наук. – К., 2001.
4. Королев Ф.Ф. Системний підход і можливості застосування в педагогічних дослідженнях // Сов. Педагогика. – 1970. – №9.
5. Коментаревский Ю.А. Внутришкольный менеджмент. – М.: Б.И., 1992.
6. Маслов В.І., Драгун В.Н., Шаркунова В.В. Теоретичні основи педагогічного менеджменту.: Навч. Посібник для працівників освіти. – К.: ЦІУВ, 1996.
7. Пикельная В.С. Теоретические основы управления: школоведенческий аспект: Метод. Пособие. – М.: Высш. Шк., 1990.
8. Философский энциклопедический словарь / Редкол.: С.С.Аверинцев, Э.А. Араб – Огли, Л.Ф. Ильчев и др. – 2-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1989.

Нехтування психологічних закономірностей призведе до неефективного управління, нестабільності та руйнування як окремих підрозділів, так і навчального закладу в цілому



Управління
школою

ПОЛІЦЕНТР ЯК ДЖЕРЕЛО РОЗВИТКУ ШКОЛИ

ПІДСУМКИ ДОСЛІДНО- ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ



**Борис
НАУМОВ**

Доцент ХНПУ ім.
Г.С. Сковороди,
член-кореспондент
АПСН, кандидат
педагогічних наук

Поліцентризм сьогодні – це не тільки методологія, теорія, але й технологія і методика. Створено не тільки систему теоретичних уявлень [1], сформовано теорію цілісної педагогічної діяльності, що має методологічне значення для практиків, розвивається система поліцентризму, основна ідея якої – цілісний розвиток людини, особистості школяра, педагога в сучасних освітніх інструкціях незалежної держави.

Для практики розроблено модель поліцентру – перспективного практичного напрямку розвитку сучасних загальноосвітніх шкіл. Що таке поліцентр сьогодні? Ця реальна система функціонування навчально-виховного процесу, втілена в практику двох загальноосвітніх шкіл м. Харкова – № 52 Київського району і № 97 Московського району основними ідеями якої є:

- концентрація педагогічних засобів впливу особистості школяра в навчально-виховних центрах, що створюються в школі;
- інтеграція, синтез форм і методів виховної й навчальної роботи педагогів;

- цілісність педагогічного процесу, яка не тільки декларується, але й методично забезпечується.

Переваги діючої моделі поліцентру в практиці – багатоваріантність організації різноманітної діяльності школярів і 100% запровадження в школі будь-якого типу.

Мета – показати систему цілісної педагогічної діяльності в загальноосвітній школі I-III ступенів № 52 м. Харкова, що була створена в процесі запровадження моделі й системи поліцентризму.

Модель управління школою будується на концепції розвитку, що віддзеркалює провідні ідеї, принципи, структуровану систему цілісної педагогічної діяльності. Згідно з концепцією реалізується кадрова політика, оптимально використовується ресурсне забезпечення, встановлюються зовнішні зв'язки, формується нова культура взаємовідносин учасників навчально-виховного процесу. З метою здійснення наукового підходу до визначення рівня освітнього середовища було проведено докладний аналіз за методикою Г. Ясвіна, з'ясовано найперспективніші сторони діяльності закладу, визначено проблемні напрями як освітньої, так і виховної робо-

ти, підбито підсумки участі в експериментальній роботі щодо створення поліцентрів на Слобожанщині.

ІДЕЇ ПОЛІЦЕНТРИЗМУ – ПРАКТИЦІ

З 1998 по 2002 роки навчальний заклад став експериментальним майданчиком дія впровадження ідей поліцентризму в педагогічну практику.

Планування роботи всіх підсистем передбачало створення умов для самореалізації особистості, її саморозвитку, індивідуальності. Культура почуттів, усвідомлення цінності буття кожним школярем стали орієнтиром інноваційного функціоналу освітнього і виховного середовищ школи. При визначенні мети комплексно-цільових програм, планів роботи враховувався той факт, що виховання передбачає актуалізацію проблеми вибору цінностей і шляхів їх опанування, спонукає учнів до плідної, творчої самореалізації.

Організація діяльності складових моделей управління на різних рівнях (адміністративному, педагогічному, учнівському) будувалася за принципами гуманізації, демократизації, науковості та інтегративності, розвивального виховання, індивідуалізації, оптимізації, відкритості виховного процесу. На засіданнях педагогічних рад – колегіального органу управління – було розглянуто такі питання: „Виховна система школи: педагогічні ідеї й шляхи реалізації”, „Взаємозв'язки якості викладання, рівня знань, розвитку, вихованості особистості”, „Урок – інструмент розвитку і виховання особистості”, „Виховна робота як процес самовизначення й самореалізації школяра”.

Проведені семінари для педагогів із запрошенням представників ВНЗ було присвячено актуальним проблемам виховання: „Роль і значення цілісної структури педагогічної діяльності”, „Цілісна структура педагогічної діяльності при конкретизації мети виховання” та ін.

Навчання лідерів учнівського самоврядування, що входять до складу Парламентської республіки, здійсню-

валося системно з урахуванням вікових особливостей, дотриманням принципу наступності. Беручи участь у роботі комісій: національного відродження, милосердя, результативності навчання, фізичного розвитку й культури, шляхетності, трудових справ, екології, школярі здобувають початковий досвід організації діяльності, активної позиції, усвідомлюють органічний зв'язок між свободою вибору рішень і відповідальністю за наслідки реалізації.

Вибори Президента Парламентської республіки проходять із дотриманням правових норм, що є фундаментом громадянського виховання. Активно діючий Парламент керує роботою старостату. Кожен учень школи має громадське доручення, звітує перед класом про свою діяльність, а староста – перед паралеллю класів на лінійках, які проводяться двічі на місяць. Основною метою лінійок є мотиваційний фактор: за якісно виконану громадську або навчальну роботу учні нагороджуються грамотами, подяками адміністрації школи.

Парламентська шкільна республіка має свій прапор, емблему, гімн, слова якого було написано ученицею Ольгою Морозовою (нині відмінницею навчання Харківського авіаційного університету) і її дідусям Б.Г. Кривцуном; музика – вчителем Л.І. Бездетком.

Учнями розроблено права й обов'язки голів комісій. Шкільний актив – ініціатор багатьох корисних справ: колективних творчих, турнірів, конкурсів, акцій. Традиційними стали для мешканців мікрорайону ярмарок „Дари осені”, свята школи, мам, Перемоги, дня народження Республіки. Тісні зв'язки з радами ветеранів Великої Вітчизняної війни, воїнів-афганців, чорнобильців, культурно-спортивним комплексом ДНВО „Комунар”, дошкільними закладами №№ 413, 74, 242, лісовим господарством, районною бібліотекою, пожежною охороною розширюють обрії соціалізації вихованців.

Юні журналісти висвітлюють події шкільного життя на шпальтах газети „Шкільний розмай”, яка виходить у світ з 1998 року. На її сторінках друкуються актуальні статті, вірші, вітання, підсумки конкурсів.

Організація педагогічного супроводу здійснюється на науковій основі. На початковому етапі було розроблено картки відстеження ціннісних орієнтацій кожного учня, соціометричні характеристики класних колективів, виявлені проблеми виховної роботи в кожному класі. За результатами психолого-педагогічних досліджень було сплановано діяльність класних керівників, що включала колективну, індивідуальну роботу як з учнями, так і з батьками.

Метою підготовчого етапу було створення атмосфери високої духовності, яка б спонукала до вироблення внутрішніх вадівелів (взаємоповаги, толерантності, творчого пошуку), допомагала формуванню норм соціальної поведінки, вчила приймати рішення, сумлінно ставитися до праці. В. Сухомлинський у своїх працях відзначав, що працю називають „могутнім вихователем”, тому педколектив вирішив при перспективному плануванні приділити чільне місце створенню навчально-виховних центрів.

У 1998 році було відкрито перший – НВЦ краєзнавства. Учителі історії і правознавства О.Б. Майборода розробила проект залучення школярів до науково-дослідної роботи з вивчення історії Харківської області, батьків – до створення матеріальної бази, класних керівників інших класів – до сильного внеску кожного з учнів школи в загальну справу.

Протягом навчального року було зібрано матеріали про походження Харківської губернії, гербів окремих містечок області. Батько Максима Дідика представив зразки археологічних розкопок на території Харківщини. Школярі оформили експозиції, що дозволяють відтворити характер побуту пращурів. Мешканці мікрорайону, що проживають у приватному

секторі, поповнили кабінет зразками селян початку ХХ століття: прялкою, різноманітними дерев'яними гребінцями, ночвами, посудом тощо. Бабусі наших вихованців подарували рушники, сорочки, спідниці, інші зразки жіночого одягу. Старшокласники працювали над пошуком матеріалів про губернаторів, представників духовництва, видатних діячів Харківщини, оформили реферати, підібрали книжки для мінібібліотеки.

Стіни НВЦ прикрашають роботи юних художників, які висловлювали любов до рідного краю яскравістю фарб. Слід відзначити, що центр краєзнавства створено у звичайній класній кімнаті, де протягом дня учні опановують основи наук. Бережливе ставлення до експонатів, меблів передається випускниками молодшим школярам. Імена найкращих старост записано в книзі почесних випускників, бо вони своїм відповідальним ставленням до збереження експозицій, майна НВЦ демонстрували важливість зібраних матеріалів, повагу до праці школярів, учителів, батьків.

У 1999 році було розпочато роботу з оновлення матеріальної бази спортзалів: придбано обладнання, укріплено паркан на спортмайданчику. У відремонтованих спортивних залах діти мають можливість фізично розвиватися в позаурочний час. Працюють секції хокею на траві, баскетболу, футболу, дзюдо. У рекреації біля спортзалу стоїть тенісний стіл, де завжди на перервах учні збираються для проведення мінізмагань.

На жаль, моніторингові дослідження стану здоров'я учнів дають підстави констатувати зростання хронічних захворювань дітей. Це є підставою до подальшої науково обґрунтованої роботи щодо створення школи сприяння здоров'ю.

До 2000 року було завершено хуждожне оформлення коридорів школи. У 2000 році з ініціативи заступника директора з виховної роботи, учителя з великої літери Н.І. Чхайло, школа взяла участь у Всеукраїнському конкурсі „Кращий клас ХХ століття”.

Протягом року учні здобували перемоги на III етапах конкурсу. Було зібрано матеріали про ДНВО „Комунар”, міста України, славних діячів культури, науки, промисловості, влади. Важко переоцінити громадянський вплив проведеної роботи. У змагання з 300-ми школами України включилися педагоги, учні, батьки, депутати, представники влади міста Харкова. Зустрічі з почесними харків'янами: митрополитом Никодимом, академіком Л. Малою, дружиною письменника І. Муратова та багатьма іншими – стали для школярів підтвердженням відомої істини: справжнє щастя – служити людям.

За підсумками конкурсу 8-А клас увійшов у десятку кращих класів України. Почесну грамоту телерадіокомпанії „Ера” і цінний подарунок – комп'ютер з кольоровим принтером – учням вручав мер міста.

Зібрані вихованцями матеріали про Україну, рідне місто, видатних людей, випускників стали основою для створення навчально-виховного центру „Берег дитинства”. Тривала спільна робота учасників навчально-виховного процесу була присвячена 15-річчю закладу. У 2001 році відбулося урочисте відкриття НВЦ.

Експозиції центру розміщено у двох кімнатах. У першій – документи, стенди про історію ДНВО „Комунар”, зразки почесних грамот підприємства, що випускає ракетносії, телевізори, посуд, вагони, водолічильники, телефонні станції. Учні збрали матеріал про рідних, робочі династії, перших комунарівців. У другій кімнаті розміщено стенди про історію школи, педагогів, кращих учнів, зберігаються грамоти, якими було нагороджено піонерську організацію, яка діяла в 90-х роках ХХ століття, горн, барабан.

Про зародження ідеї створення Парламентської республіки, поїздки учнів до США (вчитель Л.Д. Курінна), кращих випускників закладу, нагороди дітей, подяки від керівників ВНЗ, коледжів, професійно-технічних учи-

лищ за виховання у школярів високоморальних якостей розповідають узагальнювальні матеріали, грамоти, газети, листи. Усе це дбайливо зберігається, а лекторська група розповідає про досягнення випускників молодшим школярам, гостям. На уроках праці в школі I ступеня діти виготовляють макети навчального закладу, прикрашаючи його сердечками, стрічками, квітами. Так виховується любов до другої рідної домівки, де учні одержують перший соціальний досвід.

Морально-етичному вихованню педагогів приділяється особливу увагу, враховуючи те, що діти ростуть переважно в робітничих родинах, де більшість батьків має середню освіту, певна частина з них проживає в гуртожитках. У 2002 році було створено навчально-виховний центр етики й естетики. Учителка початкової школи С.Г. Жданова розробила авторські програми з етики й естетики, затверджені в ХОНМІБО. На уроках і в позакласній роботі школярі опановують ази законів людського спілкування, вдосконалюють навички культури поведінки. Стіни НВЦ прикрашають картини художників-аматорів, репродукції відомих митців. Лекторська група молодших школярів проводить оглядові екскурсії, розповідаючи про життєвий і творчий шлях митців.

У цьому центрі панує атмосфера домашнього затишку. У кутку стоїть піаніно, на дитячому диванчику учень відчуває себе розкуто і спокійно, всюди – кімнатні квіти, на підвіконні – годівничка для птахів – усі деталі інтер'єру виховують прагнення самовдосконалюватися духовно.

Сухомлинський підкреслював: „Кожен хлопчик, кожна дівчинка повинні пройти тривалу школу відчуттів, котра б виробила в кожного широкий діапазон почуттів, що супроводжують процес пізнання, що виникають і розвиваються в процесі пізнання”. [2, с. 467] Саме в цьому центрі зібрано альманахи віршів учнів початкової школи, альбоми написаних ними казок про природу, тварин.

Підбірка репродукцій картин з галерей світу дозволяє вихованцям поринути в таємничий світ мистецтва.

У НВЦ після уроків діти перебувають в групі подовженого дня, пишуть свої перші вірші. Дуже важливо, щоб у школі було створено сприятливі умови для вираження емоційної культури в індивідуальній творчості, в духовних взаємовідносинах. У НВЦ етики й естетики проводяться спільні родинні свята, де батьки й діти мають можливість зміцнити родинні взаємовідносини, духовно збагачуючись, зростаючи в культурному плані. Відомий митець К. Станіславський відзначав, що почуттям наказувати не можна [3, с. 269]. Пам'ятаючи це, педагоги школи намагаються створити умови для моральної й емоційної культури. Тому й виникла ідея оформлення цього центру.

Виховання громадянської гідності – один із головних чинників впливу на духовний світ дитини, її життєву позицію. Якщо в учня розвинене почуття громадянської честі, то й усе, що його оточує сприймається ним через призму суспільної значущості. Початок народження громадянина починається за шкільною партою. У кожній класній кімнаті на вчительському столі – маленький жовто-блакитний прапорець. Це символічно, оскільки підкреслює те, що навчання – не тільки особиста справа, а й державна.

Багаторічна спільна робота з представниками фонду „Харківські правові ініціативи”, який очолює депутат Верховної Ради України С.А. Коцінов, знайшла своє відображення в створенні навчально-виховного центру правової освіти. Юристи фонду подарували учням комп'ютерну техніку з правовою базою, якою можуть користуватися й батьки, підручники, літературу з правових питань. Члени гуртка „Правознавець” збираються в НВЦ, обговорюють актуальні питання, планують роботу лекторію. На змінних стендах – малюнки дітей, кросворди, ребуси. Часто перед учнями виступають представники кримі-

нальної міліції, інспекції у справах неповнолітніх при Київському райвиконкомі, студенти Харківської національної академії імені Ярослава Мудрого, Національного університету внутрішніх справ. Випускниця школи Оксана Золотарьова, яка працює в обласному управлінні внутрішніх справ, власним прикладом доводить, що лідерські якості, які вона здобула в школі, допомогли їй знайти своє місце в житті.

Досвід роботи педколективу навчального закладу з правової освіти було узагальнено у 2004 році на обласному рівні, матеріали направлено в управління юстиції України.

Навчально-виховний центр „Харків і харків'яни” створено до 350-річчя міста. Пошукова робота тривала два роки. Початком оформлення експозицій був конкурс, оголошений редакцією газети „Харків'яни”, який мав назву „Мистецький родовід Слобожанщини”. Учні збирали матеріал про діячів культури – відомих письменників, композиторів, акторів рідного міста. Значною подією стала звістка про те, що вихованці 52-ої школи стали лауреатами конкурсу. Цінні подарунки – зразки кераміки харківських митців – вручав дітям головний редактор газети. *Це стало поштовхом до пошукової роботи про почесних харків'ян, розвиток галузей господарства рідного міста.* Наприклад, для захисту науково-дослідницької роботи в Малій академії наук учениця Ольга Ротач збрала відомості про авторів 38 пам'ятників міста й історію їх створення. У НВЦ проводяться засідання шкільного парламенту, зустрічі з харків'янами. Старшокласники на основі наукових робіт у секції краєзнавства при МАН розробляють екскурсії для лекторської групи.

У 2004 році відкрито фітоцентр як результат роботи профільного табору біологічного напрямку. Під керівництвом Н.І. Чхайло діти збрали зразки рослин, зробили гербарії квітів, злаків Слобожанщини. Батьки допомог-

ли обладнати приміщення, учні виготовили ікебану з природного матеріалу. Римма Свінчук посіла перше місце в обласному конкурсі „Замість ялинки – букет”, представивши унікальну композицію із засохлого пня, колосків пшениці, квітів.

Шкільна теплиця – справжнє царство рослин. Дбайливими руками вихованців вирощено чудові кімнатні рослини. Члени гуртка „Конвалія” проводять спостереження за квітами, ведуть журнали. Учителі біології проводять уроки, які вчать учнів дбайливо ставитися до природи. Діяльність школи з природоохоронної роботи, екологічних проблем неодноразово відзначалася почесними грамотами різних рівнів.

2005 рік для кожного українця став надзвичайно зворушливим і радісним. *60-річчя Перемоги над фашистською Німеччиною стало поштовхом до створення навчально-виховного центру „Пам'ять”*. Відкриття НВЦ передувала напружена робота вчителів, учнів, батьків, співробітників, ветеранів війни і праці заводського мікрорайону „Комунар”.

Під керівництвом педагогів діти підготували стенди про пам'ятники воїнам, назви вулиць, провели зустрічі з учасниками бойових дій, воїнами-афганцями, ліквідаторами наслідків аварії на ЧАЕС. Дружина відомого Харківського скульптора М. Овсянкіна подарувала школярам погруддя маршала Г. Жукова.

Нариси про юних юнг часи воєнного лихоліття Г.М. Осокіна, Н.З. Заїки виховують в учнів почуття патріотизму. Справжньою школою мужності стали розповіді очевидців лихоліття на нашій землі. О.Т. Губа – колишня медсестра (уже не змогла за станом здоров'я прийти на відкриття НВЦ), передала всі свої бойові нагороди в надійні руки наших вихованців.

Діти війни Н.Д. Шевченко, Г.І. Муравська, І.І. Протектор, В.І. Прокопова та ін. розповіли про своїх рідних, передали їхні фотографії, відзнаки, листи з фронту. Зво-

рушлива сцена покладання квітів біля експозиції, що розповідає про шістьох братів Галкіних (тільки один із них повернувся з фронту), не могла нікого залишити байдужим.

Учні виготовили гіпсові макети, діараму „Бій за Харків”, видали збірки віршів, нарисів, написали реферати. Лекторська група підготувала змістовні розповіді про кожний експонат, стенд НВЦ.

Пам'ять про тих, хто захищав нашу землю, не згасне в серцях дітей, бо вони стали активними учасниками збереження вогнища героїчного минулого співвітчизників. За результатами обласного огляду НВЦ „Пам'ять” школи було надано статус музею.

Таким чином, організаційна робота щодо створення навчально-виховних центрів дозволила спроектувати надзвичайно цінні емоційні ситуації впливу на почуття дітей, які поступово усвідомлюють істину: тільки завдяки праці й встановленню людських взаємовідносин можна стати успішним у цьому мінливому світі.

Необхідно відзначити допомогу районних служб у науково-методичному забезпеченні організаційного аспекту: начальників відділів РУО О.Р. Суджик, Л.Г. Москалець, завідувачки ІМЦ Київського району Т.П. Коршунової, методистів Н.П. Свідерської, Д.К. Уляк.

Регулятивна управлінська діяльність базується на діагностико-корекційній роботі психологічної служби школи. Практичним психологом і класними керівниками розроблено індивідуальні картки особистісного розвитку кожного учня за допомогою відповідних методик. Зміст діяльності психологічної служби представлено такими напрямками: психопрофілактика, психодіагностика, психотеракція, корекція, психологічне консультування учнів, педагогів, батьків.

У 2002 році школа стала експериментальним майданчиком всеукраїнського рівня „Психолого-педагогічне проектування соціального розвитку

особистості учнів загальноосвітніх та професійно-технічних навчальних закладів” (науковий керівник В.О. Киричук). Перший зріз ціннісних орієнтацій вихованців 52-ої школи м. Харкова показав позитивні результати. Цей факт підтверджує правильність вибору методу поліцентризму в організації виховної діяльності.

Цілісний розвиток особистості має сім параметрів: психофізіологія організму, почуття, мислення, знання, моральність, діяльність пізнавальна і практична, комунікативність. Адміністрація і педколектив намагаються регулювати самодіяльність учнів. [1, с. 201]

З ентузіазмом шороку формується ремонтна бригада старшокласників. Разом з учителями вони опановують таємниці малярних, штукатурних, столярних робіт. Діти бачать результати своєї праці: доглянуті дерева і кущі, красиві квітники. Від старших підхоплює естафету дотримання порядку й чистоти малеча.

Позитивним фактором у переорієнтації мислення педагогів у сучасній площині стало співробітництво з освітянами Канади і міста Львова в рамках програми „Лицем до дитини”. З ініціативи начальника управління Київської районної в м. Харкові ради А.М. Єрмоли вчителі школи у 2005 році взяли участь у роботі семінару-практикуму, глобальною метою якого стала домінанта побудови „школи радості”.

Щорічні комплексні й проміжні моніторингові дослідження результативності виховної роботи проводяться адміністрацією на основі аналізу за такими напрямками: ціннісні орієнтації вихованців (ставлення до навчання, діяльності, інших людей, природи, мистецтва; громадянська позиція; збереження родинних цінностей тощо); культура поведінки; фізичний розвиток; уміння керувати собою.

Саме за такими напрямками організовано змагання між класами. Але варто наголосити на тому, що моніторинг проводиться не між класами,

кожен з яких має свої певні особливості, а розглядається кожен окремий класний колектив у розвивальному аспекті.

Управління виховною роботою в Харківській загальноосвітній школі I–III ступенів № 52 здійснюється за принципом обґрунтованої логіки розвитку засобів цілісності педагогічної діяльності: дії педагогів – вплив педагогів на учнів – взаємодія учасників навчально-виховного процесу – сприяння цілісному розвитку особистості учнів – самостійні дії школярів у навчально-виховній діяльності з метою самовизначення й самореалізації.

Співробітництво науковців і педагогів школи продовжується й після формальних рамок експерименту.

У листі від 24.06.2005 року № 2516, Головного управління освіти і науки Харківської обласної державної адміністрації, відзначено: „...Головне управління освіти і науки вважає експеримент завершеним і рекомендує районним (міським) відділам (управлінням) освіти вивчити вищезазначений досвід створення поліцентрів і сприяти його втіленню в практичну роботу закладів освіти області”.

*Так звичайний загальноосвітній заклад під керівництвом директора школи **Наталії Василівни Прибиловської**, вчителя вищої категорії, вчителя-методиста, відмінника освіти України, посів гідне місце у науковому практико-зорієнтованому пошуку сучасної моделі навчального закладу XXI століття, альтернативи якій просто немає.*

ЛІТЕРАТУРА

1. Наумов Б. Поліцентричний метод: перша педагогічна технологія цілісного розвитку особистості. – Харків: РВП „Оригінал”, 1999. – 228 с.
2. Сухомлинский В.А. Избр. педагогические сочинения: В 3-х томах. – М.: Педагогика, 1979. – Т.1. – С. 467.
3. Станиславский К. Собр. соч. – М., 1954. –Т. 2. – С. 269.