



Управление высшим и средним образованием

*монография под редакцией
проф. Михайличенко О.В.*





**Управление
высшим и средним
образованием**

**Монография
под редакцией
проф. Михаличенко О.В.**

**Topical issues of
higher and secondary
education**

**Monograph
edited
prof. Mikhailyhenko O.V.**



Saarbrücken – 2019 – Deutschland

УДК 370.1

ББК 74.04

Управление высшим и средним образованием: монография /
Общая редакция проф. Михайличенко О.В. – Саарбрюккен /
Германия: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2019. – 277 с.

Topical issues of higher and secondary education
Topical issues of higher and secondary education: Monograph / The editorship of Professor
Oleg Mykhailychenko. – Saarbrücken, Deutschland / Germany: LAP
LAMBERT Academic Publishing, 2019. – 277 p.

В коллективной монографии рассматриваются актуальные вопросы управления в отрасли высшего и среднего образования на Украине. Представлена характеристика современной системы образования на Украине, основные понятия менеджмента в отрасли образования, его разновидности и подходы в различных условиях организации учебного процесса и подготовки специалистов.

Монография обращена к исследователям, преподавателям, студентам, работникам учреждений управления образованием, ко всем, кто интересуется проблемами организации учебно-воспитательного процесса в учреждениях образования.

The collective monograph deals with current management issues in the field of higher and secondary education in Ukraine. The characteristic of the modern education system in Ukraine, the basic concepts of management in the field of education, its types in different conditions of the educational process and training of specialists are presented.

The monograph is addressed to researchers, teachers, students, employees of educational management institutions, to all who are interested in the problems of organizing the educational process in educational institutions.

ISBN 978-3-659-92304-3

© LAP LAMBERT Academic Publishing, 2019.

Содержание

Сведения об авторах и аннотации статей.....	5
Михайличенко О.В. Особенности функционирования системы образования на Украине и управления образованием	18
Пшеничная Л.В. Инновационный менеджмент – комплексная составляющая качества образования.....	37
Лянной Ю.О. Особенности руководства профессиональной подготовкой будущих магистров физической реабилитации.....	77
Рудь О.Н. Культура профессионального общения как составляющая менеджмента образования.....	92
Луценко С.Н. Формирование гражданской компетентности должностных лиц органов публичной власти методами менеджмента инноваций.....	104
Моцак С.И. Руководство практической подготовкой студентов педагогического ВУЗа (на примере студентов-историков).....	114
Михайличенко О.В. Формирование организаторской культуры педагогических работников.....	150
Тарасенко Г.С., Нестерович Б.И. Управление самостоятельной работой студентов музыкально-педагогических специальностей.....	174
Кондратюк С. Н., Васько О. А. Особенности управления самостоятельной работой студентов в условиях европейской кредитно-трансферной системы ECTS.....	193
Бугрий В.С. Система управления исторической наукой в педагогических институтах Украины.....	209
Злишков В.Л., Кузикова С.Б. Лидерская позиция учителя в современной общеобразовательной школе.....	225
Лукомская С.А., Важинский С.Э. Математическая тревожность как феномен современной школы.....	241
Юнык Д., Юнык И., Юнык Т., Бурназова В., Котова Л. Психологические основы функционирования структурных компонентов памяти реципиентов.....	255
Ивашина Л.П. Метод деловой игры в подготовке специалиста.....	268

Content

Information about the authors and annotations	11
Mikhailyhenko O.V. Features of the functioning of the education system in Ukraine and education management.....	18
Pshenishnaya L.V. Innovative management – a comprehensive component of the quality of education	37
Lyannoy Y.O. Features of management training future masters of physical rehabilitation.....	77
Rud O.N. Professional communication culture as a component of education management	92
Lutsenko S.N. Formation of civil competence of public officials power management innovation methods	104
Motsak S.I. Guide practical training of students of pedagogical university (for example, students of historians).....	114
Mikhailyhenko O.V. Formation of organizational culture of teachers	150
Tarasenko H.S., Nesterovych B.I. Managing the independent work of students of music and pedagogical specialties	174
Kondratyuk S., Vasko O. Features of the management of independent work of students in the European credit transfer system ECTS.....	193
Bugrii V.S. The control system of historical science in pedagogical institutes of Ukraine.....	209
Zlykov V., Kuzikova S. The leadership position of a teacher in a modern secondary school.....	225
Lukomska S., Vazhinsky S. Mathematical anxiety as a phenomenon of modern school.....	241
Yunyk D., Yunyk L., Yunyk T., Burnazova V., Kotova L. Psychological basis of the functioning of the structural components of the memory of the recipients	255
Ivashina L.P. Business game method specialist training	268

Сведения об авторах и аннотации статей

Лянной Юрий Олегович

Доктор педагогических наук, профессор,
ректор Сумского государственного педагогического
университета имени А.С.Макаренко.

Украина, г.Сумы

**ОСОБЕННОСТИ РУКОВОДСТВА
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКОЙ БУДУЩИХ
МАГИСТРОВ ФИЗИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ**

В статье отражены основные подходы к определению основных видов реабилитации (медицинская, физическая, психологическая, социальная, профессиональная, педагогическая, спортивная, бытовая, техническая, оздоровительная) при подготовке магистра по физической реабилитации в вузе.

Ключевые слова: виды реабилитации (медицинская, физическая, психологическая, социальная, профессиональная, педагогическая, спортивная, бытовая, техническая, оздоровительная).

Пшеничная Любовь Васильевна

Кандидат наук по государственному управлению, профессор,
первый проректор Сумского государственного педагогического
университета имени А.С. Макаренко.

Украина, г.Сумы

**ИННОВАЦИОННЫЙ МЕНЕДЖМЕНТ – КОМПЛЕКСНАЯ
СОСТАВЛЯЮЩАЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ**

Статья посвящена раскрытию понятия инновации и инновационного менеджмента в области высшего и среднего образования. Раскрываются особенности повышения его качества средствами совершенствования методов управления образованием.

Ключевые слова: инновационный менеджмент в области высшего и среднего образования.

Михайличенко Олег Владимирович

Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой
всемирной истории, международных отношений и методики
преподавания исторических дисциплин Сумского государственного
педагогического университета имени А.С. Макаренко.

Украина, г.Сумы

**ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ
ОБРАЗОВАНИЯ НА УКРАИНЕ И УПРАВЛЕНИЯ
ОБРАЗОВАНИЕМ**

Статья посвящена особенностям построения и функционирования системы образования на Украине и раскрытию понятия педагогического менеджмента. Излагаются принципы построения, структура системы образования, виды и формы организации обучения, уровни образования, методы управления и руководства высшим и средним образованием.

Ключевые слова: система образования на Украине, педагогический менеджмент.

ФОРМИРОВАНИЕ ОРГАНИЗАТОРСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ

Статья посвящена раскрытию понятия «организаторская культура» и ее проявлению в работе педагогических работников. Анализируется процесс формирования организаторской культуры личности, разработанный с учетом требований социального заказа.

Ключевые слова: организаторская культура педагогического работника.

Рудь Ольга Николаевна

Кандидат филологических наук, магистр административного менеджмента, доцент кафедры украинского языка и литературы Сумского государственного педагогического университета имени А.С.Макаренка.

Украина, г.Сумы.

КУЛЬТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ МЕНЕДЖМЕНТА ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена анализу культуры профессионального общения как одной из составляющей менеджмента организации. Культура профессионального общения рассматривается сквозь призму понятий «культура», «общение», «коммуникация». Анализируются различные научные подходы относительно толкования и понимания этих понятий. Выделены и дана характеристика основным компонентам культуры профессионального общения менеджера образования – коммуникативный, интерактивный, перцептивный компоненты.

Ключевые слова: культура профессионального общения, менеджмент образования, менеджер учреждения образования, коммуникативный компонент общения, интерактивный компонент общения, перцептивный компонент общения.

Моцак Светлана Ивановна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры всемирной истории, международных отношений и методики преподавания исторических

дисциплин Сумского государственного педагогического университета
имени А.С. Макаренко.

Украина, г.Сумы

РУКОВОДСТВО ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКОЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА (НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОВ-ИСТОРИКОВ)

В статье рассматривается проблема руководства практической подготовкой студентов педагогического ВУЗа. Проанализирован опыт организации педагогической практики студентов в педагогическом образовании. Обосновывается актуальность практической подготовки студентов-историков как эффективной формы профессиональной подготовки студентов к будущей педагогической деятельности, в процессе которой полученные теоретические знания и методическая подготовка реализуются на практике.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, педагогическая практика, методическая подготовка, школьники, организация, учебный процесс, умения, знания, творческая деятельность

Луценко Светлана Николаевна

Кандидат наук по государственному управлению, доцент кафедры
педагогики, специального образования и менеджмента

Комунальное учреждение Сумский областной институт
последипломного педагогического образования,

Украина, г.Сумы.

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДОЛЖНОСТНЫХ ЛИЦ ОРГАНОВ ПУБЛИЧНОЙ ВЛАСТИ МЕТОДАМИ МЕНЕДЖМЕНТА ИННОВАЦИЙ

Статья посвящена актуальной проблеме использования менеджмента инноваций как инструмента формирования гражданской компетентности должностных лиц органов государственной власти и местного самоуправления. Автор рассматривает понятия «менеджмент инноваций», «публичная власть», «гражданская компетентность» в единой системе взаимодействия и готовности органов власти к инновационным преобразованиям в украинском обществе.

Ключевые слова: инновации, менеджмент инноваций, технологии управления, компетенции, гражданская компетентность, органы публичной власти.

Тарасенко Г.С.

Доктор педагогических наук, профессор,
Винницкая академия непрерывного образования

Нестерович Б.И.

Кандидат педагогических наук, доцент,
Винницкий государственный педагогический
университет имени Михаила Коцюбинского
Украина, г.Винница,

УПРАВЛЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТОЙ СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Статья посвящена проблемам усовершенствования профессиональной подготовки будущих учителей музыкального искусства. В частности, раскрыта роль управления самостоятельной работой студентов музыкально-педагогических специальностей. Авторы осознанно выбирают компетентностный подход к образовательным процессам как контекст изучения данной проблемы.

Ключевые слова: управление, самостоятельная работа, компетентностный подход, профессиональная подготовка, студенты музыкально-педагогических специальностей.

Кондратюк Светлана Николаевна

Кандидат педагогических наук, доцент, директор Учебно-научного
института педагогики и психологии Сумского государственного
педагогического университета имени А. С. Макаренко
Украина, г. Сумы

Васько Ольга Александровна

Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры дошкольного и
начального образования Сумского государственного педагогического
университета имени А. С. Макаренко
Украина, г. Сумы

ОСОБЕННОСТИ УПРАВЛЕНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ЕВРОПЕЙСКОЙ КРЕДИТНО-ТРАНСФЕРНОЙ СИСТЕМЫ ECTS

В публикации рассматривается проблема организации и руководства самостоятельной работы студентов в условиях внедрения Европейской кредитно-трансферной системы ECTS. Раскрывается сущность понятия «самостоятельная работа», а также классификация самостоятельных работ по разным признакам. Обоснована технология организации самостоятельной работы студентов.

Ключевые слова: самостоятельная работа, самостоятельная учебно-познавательная деятельность, самостоятельность, технология организация самостоятельной работы, Европейская кредитно-трансферная система.

Бугрий Владимир Станиславович

Доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой истории Украины
Сумского государственного педагогического
университета имени А. С. Макаренка
Украина, г. Сумы

СИСТЕМА УПРАВЛЕНИЯ ИСТОРИЧЕСКОЙ НАУКОЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИНСТИТУТАХ УКРАИНЫ

В исследовании рассмотрены целевые, организационные и контролирующие компоненты системы управления исторической наукой в педагогических институтах Украины. Вскрыты их особенности, взаимосвязь и направленность.

Ключевые слова: системный подход, управление, историческая наука, педагогический институт.

Зливков Валерий Лаврентьевич

Кандидат психологических наук, доцент,
заведующий лабораторией методологии
и теории психологии Института психологии
имени Г.С. Костюка НАПН Украины
Украина, г.Киев

Кузикова Светлана Борисовна

Доктор психологических наук, профессор,
заведующий кафедрой психологии Сумского
государственного педагогического университета
имени А. С. Макаренко
Украина, г.Сумы

ЛИДЕРСКАЯ ПОЗИЦИЯ УЧИТЕЛЯ В СОВРЕМЕННОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье рассмотрены современные теории лидерства педагогов, внимание обращено на необходимость применения различных форм лидерства, как в управлении педагогическим коллективом, так и в работе с учениками и их родителями.

Ключевые слова: лидерство, педагогическая деятельность, харизматическое, транзакционное, трансформационное, аутентичное лидерство, межличностные отношения.

Лукомская Светлана Алексеевна

кандидат психологических наук,
старший научный сотрудник лаборатории
методологии и теории психологии Института психологии
имени Г.С. Костюка НАПН Украины
Украина, г. Киев

Важинский Сергей Эдуардович

Кандидат технических наук,

доцент кафедры пожарной профилактики в населенных пунктах

Национального университета гражданской защиты Украины

Украина, г. Харьков

МАТЕМАТИЧЕСКАЯ ТРЕВОЖНОСТЬ КАК ФЕНОМЕН СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

В статье проанализировано понятие математической тревожности, рассмотрены причины ее возникновения, влияние родителей и учителей на выраженность и профилактику.

Ключевые слова. Тревога, математическая тревожность, качества личности, академические достижения, творчество, педагогическая коммуникация.

Юнык Дмитрий Григорьевич

Доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории и истории музыкального исполнительства Национальной музыкальной академии Украины имени П. И. Чайковского

Украина, г. Киев

Юнык Иван Дмитриевич

Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психологии Киевского национального

торгово-экономического университета.

Украина, г. Киев

Юнык Татьяна Ивановна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры кино-, телеискусства Киевского национального

университета культуры и искусств.

Украина, г. Киев

Бурназова Вера Владимировна

Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики обучения искусствоведческим дисциплинам Бердянского государственного педагогического университета.

Украина, г. Бердянск

Котова Лина Николаевна

Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры инструментального исполнительства и музыкального искусства эстрады Мелитопольского государственного педагогического университета имени Богдана Хмельницкого.

Украина, г. Мелитополь

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СТРУКТУРНЫХ КОМПОНЕНТОВ

ПАМЯТИ РЕЦИПИЕНТОВ

В статье освещена сущность психологических теорий памяти. Доказано, что память реципиентов имеет трехкомпонентную структуру: сенсорный регистр; кратковременную и долговременную память.

Ключевые слова: память; сенсорный регистр; кратковременная память; долговременная память; реципиенты; информация.

Ивашина Людмила Петровна,

Кандидат наук по государственному управлению,
старший преподаватель кафедры педагогики, специального
образования и менеджмента КЗ Сумский областной институт
последипломного педагогического образования
Украина, г. Сумы.

МЕТОД ДЕЛОВОЙ ИГРЫ В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТА

В статье рассматриваются вопросы использования деловой игры как инновационного метода обучения в современном общеобразовательном учреждении. Автор рассматривает понятия «деловая игра», «инновации в образовании», «нетрадиционные методы обучения» в учебно-воспитательном процессе. В статье рассматриваются новые подходы внедрения активных методов обучения в практику работы общеобразовательных школ.

Ключевые слова: деловая игра, инновации в образовании, нетрадиционные методы обучения, дидактическая игра.

Information about the authors and annotations

Lyannoy Yuy Olegovich

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Rector of the Sumy State
MakSarenko State Pedagogical University.
Ukraine, Sumy

PECULIARITIES OF THE MANAGEMENT OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE MASTERS OF PHYSICAL REHABILITATION

The article reflects the main approaches to the definition of the main types of rehabilitation (medical, physical, psychological, social, professional, educational, sports, household, technical, health) in preparing the master's degree in physical rehabilitation at the university.

Key words: types of rehabilitation (medical, physical, psychological, social, professional, pedagogical, sports, household, technical, wellness).

Pshenishnaya Lyubov Vasilyevna

Candidate of Science from Public Administration, Professor,
First Vice–Rector of the Sumy State Pedagogical University
named after A.S. Makarenka
Ukraine, Sumy.

INNOVATIVE MANAGEMENT – COMPLEX COMPONENT QUALITY COMPONENT OF EDUCATION

The article is devoted to the disclosure of the concept of innovation and innovation management in the field of higher and secondary education. The features of improving its quality by means of improving education management methods are revealed.

Key words: innovation management in the field of higher and secondary education.

Mikhailyhenko Oleg Vladimirovich

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the
Department of World History, International Relations and
Methods of Teaching Historical Disciplines at Sumy State Pedagogical
University named after A.S. Makarenko.
Ukraine, Sumy.

FEATURES OF THE FUNCTIONING OF THE EDUCATION SYSTEM IN UKRAINE AND THE MANAGEMENT OF EDUCATION

The article is devoted to the features of the construction and functioning of the education system in Ukraine and the disclosure of the concept of pedagogical management. The principles, structure of the educational system, types and forms of organization of education, levels of education, methods of management and management of higher and secondary education are stated.

Key words: education system in Ukraine, pedagogical management.

FORMATION OF ORGANIZATIONAL CULTURE PEDAGOGICAL WORKERS

The article is devoted to the disclosure of the concept of "organizational culture" and its manifestation in the work of teachers. The process of formation of the organizational culture of the personality, developed taking into account the requirements of the social order, is analyzed.

Key words: organizational culture of a teacher.

Rud Olga Nikolaevna

Candidate of Philological Sciences, Master of Administration, Associate
Professor Department of Ukrainian language and literature Sumy State
Pedagogical University named after AS Makarenko

Ukraine, Sumy.

PROFESSIONAL COMMUNICATION CULTURE AS AN IMPORTANT COMPONENT OF EDUCATIONAL MANAGEMENT

The article is devoted to the analysis of the culture of professional communication as one of the components of the organizations management. The culture of professional communication is viewed through the prism of the concepts “culture”, “communication”, and “intercourse”. Various scientific approaches are analyzed regarding the interpretation and understanding of these concepts. The characteristics of the main components of the culture of professional communication of the education manager – the communicative, interactive, perceptual components are highlighted and given.

Key words: professional communication culture, education management, manager of an educational institution, communicative component of communication, interactive component of communication, perceptual component of communication.

Lutsenko Svitlana Nikolaevna

PhD in public administration, associate professor,

Associate Professor of the Department of Pedagogy, Special Education and
Management Communal institution Sumy Regional Institute of Postgraduate
Pedagogical Education,

Ukraine, Sumy.

FORMING OF CIVIL COMPETENCE OF THE OFFICIALS OF THE PUBLIC AUTHORITIES USING THE METHODS OF INNOVATIVE MANAGEMENT

This article is dedicated to the actual problem of using the innovative management as a tool in forming of the civil competence of the officials of the public authorities and local self-governing. The author studies the definition of “innovative management”, “civil competence” in the single system of the interaction and the readiness of the authorities to innovative changes in Ukrainian society.

Key words: innovations, innovative management, governing technologies, competences, civil competence, public authorities.

Motsak Svitlana Ivanivna

Candidate of pedagogical sciences, associate
professor Department of World History, International Relations and

Methods of Teaching Historical Disciplines at Sumy State Pedagogical
University named after A.S. Makarenko.

Ukraine, Sumy

**GUIDE PRACTICAL TRAINING OF STUDENTS OF
PEDAGOGICAL UNIVERSITY
(FOR EXAMPLE, STUDENTS OF HISTORIANS)**

The article deals with the problem of guiding the practical training of students of a pedagogical university. The experience of organizing students' pedagogical practice in pedagogical education is analyzed. The relevance of practical training of students of history as an effective form of professional training of students for future educational activities, in the course of which the theoretical knowledge and methodological training are implemented in practice, is substantiated.

Key words: pedagogical activity, pedagogical practice, methodical preparation, schoolchildren, organization, educational process, skills, knowledge, creative activity.

Tarasenko H.S.

Doctor of Pedagogical Sciences,

Professor of Ecology, Natural Sciences and

Mathematics Department, Vinnytsia Academy of Continuing Education.

Nesterovych B.I.

PhD, Associate Professor

of Musicology, Instrumental Training

and Choreography Department, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi

State Pedagogical University,

Ukraine, Vinnytsia

**MANAGEMENT OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS' OF
MUSICAL-PEDAGOGICAL SPECIALTIES**

The article is devoted to the problems of improving the training of future teachers of musical art. In particular, the management role of independent work of students of musical-pedagogical specialties is revealed. The authors consciously choose the competence-based approach to educational processes as the context for studying this problem.

Key words: management, independent work, competence-based approach, vocational training, students of musical and pedagogical specialties.

Kondratyuk Svetlana Nikolaevna

Candidate of pedagogical sciences, associate professor, director of the
Educational-Scientific Institute of Pedagogy and Psychology of the Sumy

State Pedagogical University named after A. S. Makarenko

Ukraine, Sumy

Vasko Olga Aleksandrovna

Candidate of pedagogical sciences, associate professor, associate professor
of the department of preschool and primary school education of the Sumy
State Pedagogical University named after A. S. Makarenko
Ukraine, Sumy

**FEATURES OF THE MANAGEMENT OF INDEPENDENT
WORK OF STUDENTS IN THE EUROPEAN CREDIT
TRANSFER SYSTEM ECTS**

In a publication the problem of organization of independent work of
students is examined in the conditions of introduction of the European
credit-transfer system of ECTS. Essence of concept «Independent work»,
and also classification, opens up independent work on different signs.
Technology of organization of independent work of students is grounded.

Key words: independent work, independent educational-cognitive
activity, independence, technology is organization of independent work,
European credit-transfer system.

Bugrii Vladimir Stanislavovich

Doctor of pedagogical sciences, professor
Department of History of the Ukrainian
State of Sumy pedagogical university
named after A.S. Makarenko
Ukraine, Sumy

**THE CONTROL SYSTEM OF HISTORICAL SCIENCE IN
PEDAGOGICAL INSTITUTES OF UKRAINE**

The study examined the target, organizational and controlling
components of the management system of historical science in the
pedagogical institutes of Ukraine. Revealed their features, interconnection
and focus.

Key words: systems approach, management, historical science,
pedagogical institute.

Zlykov Valeriy Lavrentyevith

Candidate of Psychology, associate professor,
head of the methodology laboratory
and theories of psychology Institute of Psychology
behalf of GS Kostyuka NAPS of Ukraine
Ukraine, Kiev

Kuzikova Svitlana Borisovna

Doctor of Psychology, professor,
Head of the Department of Psychology Sumy
State Pedagogical University
named after A.S. Makarenko

Ukraine, Sumy

THE LEADERSHIP POSITION OF A TEACHER IN A MODERN SECONDARY SCHOOL.

The article considers the modern theories of leadership of teachers, attention is drawn to the need to apply various forms of leadership, both in the management of the teaching staff and in the work with students and their parents.

Keywords: leadership, pedagogical activity, charismatic, transactional, transformational, authentic leadership, interpersonal relations.

Lukomska Svetlana Alekseevna

Candidate of Psychology,

Senior Researcher Methodology and

Theory of Psychology Institute of Psychology

behalf of GS Kostyuka NAPS of Ukraine

Ukraine, Kiev

Vazhinsky Sergey Eduardovich

Candidate of Technical Sciences, Associate Professor,

Associate Professor of the Department of Fire Prevention in the settlements

National University of Civil Protection of Ukraine

Ukraine, Kharkiv

MATHEMATICAL ANXIETY AS A PHENOMENON OF MODERN SCHOOL

The article analyzes the concept of mathematical anxiety, discusses the causes of its occurrence, the influence of parents and teachers on its severity and prevention.

Keywords: Anxiety, mathematical anxiety, personality traits, academic achievements, creativity, pedagogical communication.

Yunyk Dmitry Grigorovich

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Theory and History of Musical Performance of the National Music Academy of Ukraine named after P. I. Tchaikovsky

Ukraine, Kiev

Yunyk Ivan Dmitrievich

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychology of the Kiev National University of Commerce and Economics.

Ukraine, Kiev

Yunyk Tatyana Ivanovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department
of Film and Television Art of the Kiev National
University of Culture and Arts.

Ukraine, Kiev

Burnazova Vera Vladimirovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor
at the Department of Theory and Methodology of Teaching Art-Historical
Disciplines at Berdyansk State Pedagogical University.

Ukraine, Berdyansk

Kotova Lina Nikolaevna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor
at the Department of Instrumental Performance and Musical Variety Art at
the Melitopol State Pedagogical University
named after Bogdan Khmelnytsky.

Ukraine, Melitopol

PSYCHOLOGICAL BASIS OF THE FUNCTIONING OF THE STRUCTURAL COMPONENTS OF THE MEMORY OF THE RECIPIENTS

The essence of psychological theories of memory is shown in the
article. It is proved that memory of recipients has a three-component
structure: sensory register; short-term and long-term memory.

Key words: memory; sensory register; short-term memory; long-
term memory; recipients; information.

Ivashina Lyudmila Petrovna

PhD in public administration Senior Lecturer, Department of Pedagogy,
Special Education and Management Communal institution Sumy Regional
Institute of Postgraduate Pedagogical Education,
Ukraine, Sumy.

BUSINESS GAME METHOD IN SPECIALIST TRAINING

The issues of using a business game as an innovative educational
method in a modern educational establishment are emphasized in the article.
The author studies the definition “a business game”, “innovations in the
education”, “non-traditional methods of education” in the educational
process. The new approaches of implementing active methods of education
in the practice of the work of secondary schools are examined.

Key words: a business game, innovations in the education, non-
traditional methods of education, a didactic game.

Михайличенко О.В.

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ НА УКРАИНЕ И УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

Управление высшим и средним образованием на Украине в период 20–90-х годов XX ст. осуществлялось на основе принципа так называемого «демократического централизма», суть которого заключалась в «сочетании демократизма, то есть полновластия, самостоятельности и инициативы трудящихся, выборности руководящих органов снизу доверху, их подотчетности массам, с централизацией – руководством из одного центра, подчинение меньшинства большинству, безусловную обязательность решений высших органов для низших».

На практике этот принцип реализовался в командно–административной системе, которая царила во всех звеньях государственного управления. Признаки этой системы сохранились до сих пор, хотя благодаря современному законодательству Украины об образовании заметны значительные положительные сдвиги в сторону демократизации. Организация и управление образованием является отдельной педагогической отраслью, от которой в значительной степени зависит уровень социального роста любого общества. До недавнего времени эта отрасль объединяла в основном вопросы организации и развития школьного образования и поэтому в педагогической науке называлась школоведение.

В последнее время, когда широкое распространение получили различные формы организации высшего образования (заочная, экстернат, дистанционное), появились учебные заведения не государственной формы собственности, возникла необходимость разработки и создания теории руководства образовательными процессами вообще – менеджмента образования, воплощение которой в практику значительно бы улучшило процесс общего, профессионального и высшего образования.

До конца XX ст. на Украине понятие «менеджмент» в сфере образования заменялось понятием «школоведение» – раздел педагогики, изучающий закономерности, принципы, методы, формы организации управления общеобразовательным и высшим звеном системы образования.

Лишь после вхождение Украины в Болонский процесс (1999 г.) понятие «менеджмент образования» начал рассматриваться и входить в практику как теория организации и управления образовательной деятельностью. Проблема организации образования и управления им изучается в современной педагогике по определенным направлениям, которые охватывают основные стороны его функционирования.

Учебно–воспитательный процесс и управление им основывается на определенных теоретических положениях, то есть принципах, определенных государственной образовательной политики.

К основным принципам организации и управления образованием относятся:

- Принцип государства заключается в том, что деятельность всех звеньев образования и государственных органов управления ею направлены на утверждение и развитие государственности Украины.

- Принцип научности предполагает использование в практике организации и управления образованием теорий и наук, основанных на научных принципах.

- Принцип плановости предполагает прогнозируемое планирования работы органов управления и учебных заведений с учетом условий и возможностей.

- Принцип демократизации требует оптимального сочетания коллективных и оперативно–административных форм организации управления образовательными органами и учебными заведениями.

- Принцип компетентности и профессионализма в управлении связан с необходимостью привлечения к управлению образовательными процессами лиц, имеющих соответствующий профессиональный уровень подготовки.

- Принцип оптимизации предполагает использование таких форм организации и методов работы, которые бы обеспечили максимальный результат при минимальных затратах усилий и времени работников.

В соответствии Закона Украины «Об образовании»¹ определены такие виды образования:

- **Формальное образование** – это образование, которое приобретается по образовательным программам в соответствии с определенными законодательством уровней образования, отраслей знаний, специальностей (профессий) и предполагает достижение соискателями образования определенных стандартами образования

¹ Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38–39, ст.380.

результатов обучения соответствующего уровня образования и получения квалификаций, признаются государством.

- **Неформальное образование** – это образование, которое приобретается, как правило, по образовательным программам и не предусматривает присуждение признанных государством образовательных квалификаций по уровням образования, но может завершаться присвоением профессиональных и / или присуждением частных образовательных квалификаций.

- **Информальное образование** (самообразование) – это образование, которое предусматривает самоорганизующихся получения лицом определенных компетенций, в частности при повседневной деятельности, связанной с профессиональной, общественной или иной деятельностью, семьей или досугом.

Результаты обучения, полученные путем неформального или информального образования, признаются в системе формального образования в порядке, определенном законодательством.

Также, согласно Закону Украины «Об образовании», определена структура образования и органов управления образованием.

Центральные органы управления образованием разрабатывают и воплощают в жизнь основные положения государственной политики в области образования и подготовки кадров. Они разрабатывают нормативные документы, определяющие требования к содержанию работы, уровня материально–технического обеспечения учебных заведений; осуществляют контроль за работой местных органов управления образованием; проводят аттестацию, аккредитацию учебных заведений и тому подобное.

Местные органы финансируют учебные заведения, определяют сеть и направление их работы, осуществляют учет и контроль за соблюдением законодательства по защите прав детей и их образования. Руководство общеобразовательным учебным заведением осуществляется администрацией, которую возглавляет директор.

В состав администрации входят заместители директора по учебной, воспитательной и хозяйственной работы.

Обязанности членов администрации определяются и Уставом, который разрабатывается на основе Закона Украины «Об образовании» и «Положения об общеобразовательном учебном заведении».

Кроме обязанностей руководящих работников, Устав учебного заведения включает:

- цели и задачи деятельности учебного заведения;
- органы управления учебным заведением, порядок их формирования и полномочия;

- права и обязанности участников образовательного процесса (учеников, преподавателей);
- органы общественного самоуправления среди учащихся и работников учебного заведения;
- порядок финансово–хозяйственной и других видов деятельности.

Важным органом управления учебным заведением является педагогический совет, в состав которой входят работники, имеющие отношение к учебно–воспитательной работы. Возглавляет педагогический совет директор. Педагогический совет рассматривает и решает вопрос:

- Совершенствование и методического обеспечения учебно–воспитательного процесса;
- планирование и режима работы учебного заведения;
- перевод учеников в следующие классы, их выпуска, выдачи документов о соответствующем уровне образования.

Министерством образования и науки разработаны и утверждены формы получения образования, основными из них являются:

- институциональная (очная (дневная, вечерняя), заочная, дистанционная, сетевая);
- индивидуальная (экстернат, семейное (домашняя), педагогический патронаж, на рабочем месте (на производстве);

Очная (дневная, вечерняя) форма получения образования – это способ организации обучения соискателей образования, что предполагает их непосредственное участие в образовательном процессе.

Заочная форма получения образования – это способ организации обучения соискателей образования путем объединения очной формы образования при кратковременных сессий и самостоятельного овладения образовательной программой в промежутке между ними.

Дистанционная форма получения образования – это индивидуализированный процесс получения образования, который происходит в основном за опосредованного взаимодействия удаленных друг от друга участников образовательного процесса в специализированной среде, функционирующей на базе современных психолого–педагогических и информационно–коммуникационных технологий.

Сетевая форма получения образования – это способ организации обучения соискателей образования, благодаря которому овладения образовательной программой происходит при участии

различных субъектов образовательной деятельности, взаимодействующих между собой на договорных началах.

Экстернатная форма получения образования (экстернат) – это способ организации обучения соискателей образования, по которым образовательная программа полностью усваивается соискателем самостоятельно, а оценивания результатов обучения и присуждения образовательной квалификации осуществляются в соответствии с законодательством.

Семейная (домашняя) форма получения образования – это способ организации образовательного процесса детей самостоятельно их родителями для получения формальной (дошкольного, полного общего среднего) и / или неформального образования. Ответственность за получение образования детьми на уровне не ниже стандартов образования несут родители. Оценивания результатов обучения и присуждение образовательных квалификаций осуществляются в соответствии с законодательством.

Педагогический патронаж – это способ организации образовательного процесса педагогическими работниками, предусматривает обеспечение ими усвоения образовательной программы соискателем образования, который по психофизическим состоянием или по другим причинам, определенных законодательством, в частности с целью обеспечения доступности получения образования, требует такой формы.

Получение образования на рабочем месте – это способ организации обучения соискателей образования, благодаря которому овладения образовательной программой (как правило, профессиональной (профессионально–технического), профессиональной перед высшими образования) происходит на производстве путем практического обучения, участия в выполнении трудовых обязанностей и задач под руководством специалистов–практиков, привлеченных к образовательному процессу.

Дуальная форма получения образования – это способ получения образования, предусматривает сочетание обучения лиц в учреждениях образования (в других субъектов образовательной деятельности) с обучением на рабочих местах на предприятиях, в учреждениях и организациях для приобретения определенной квалификации, как правило, на основе договора.

Особенности применения форм получения образования для различных уровней образования могут определяться специальными законами.

Неотъемлемыми составляющими системы образования на Украине являются:

- дошкольное образование;
- полное общее среднее образование;
- внешкольное образование;
- специализированное образование;
- профессиональное (профессионально–техническое)

образование;

- профессиональное перед высшим образованием;
- высшее образование;
- образование взрослых, в том числе последипломное

образование.

Так же законодательством определены уровни образования:

- дошкольное образование;
- начальное образование;
- базовое среднее образование;
- профильное среднее образование;
- первый (начальный) уровень профессионального (профессионально–технического) образования;
- второй (базовый) уровень профессионального (профессионально–технического) образования;
- третий (высший) уровень профессионального (профессионально–технического) образования;
- профессиональное перед высшим образованием;
- начальный уровень (короткий цикл) высшего образования;
- первый (бакалаврский) уровень высшего образования;
- второй (магистерский) уровень высшего образования;
- третий (образовательно–научный / образовательно–творческий) уровень высшего образования;
- научный уровень высшего образования.

Особенностью системы образования и ее отдельной составляющей является специализированное образование – это образование художественного, спортивного, военного или научного направления, которое может приобретаться в рамках формального, неформального, информального образования, направленного на получение компетенций в соответствующей сфере профессиональной деятельности во время обучения в непрерывном интегрированном образовательном процессе на нескольких или всех уровнях образования и требует раннего выявления и развития индивидуальных способностей.

Художественное образование предусматривает получение специальных способностей, эстетического опыта и ценностных ориентаций в процессе активной творческой деятельности, приобретение лицом комплекса профессиональных, в том числе исполнительных, компетенций и направлена на профессиональную художественно–творческой самореализации личности и получения квалификаций в различных видах искусства.

Спортивное образование предполагает усвоение образовательной программы по соответствующему виду спорта с целью получения комплекса профессиональных компетенций в области физической культуры и спорта, формирования и развития индивидуальных способностей личности, углубленного овладения специализацией в избранном виде спорта и приобретается одновременно с средней, профессиональной (профессионально–техническим), профессиональной перед высшими или высшим образованием.

Военное образование предполагает усвоение образовательной программы по военной подготовке с целью приобретения комплекса профессиональных компетенций, формирования и развития индивидуальных способностей личности и углубленного овладения военной специализацией и приобретается одновременно с средней, профессиональной (профессионально–техническим), профессиональной перед высшими или высшим образованием.

Образование научного направления – это вид специализированного образования, основанной на опытно–ориентированном обучении, направленный на углубленное изучение профильных предметов и приобретения компетенций, необходимых для дальнейшей опытно–экспериментальной, конструкторской, изобретательской деятельности.

Образование научного направления приобретается на двух уровнях:

- базовое образование научного направления приобретается в специализированных учреждениях одновременно с базовым средним образованием и состоит в приобретении соискателем начальных компетенций для опытно–экспериментальной, конструкторской, изобретательской и рационализаторской деятельности;
- профильное образование научного направления приобретается в специализированных учреждениях одновременно с полным общим средним образованием и ориентирована на продолжение обучения на следующих уровнях образования.

Государство создает условия для получения образования художественного, спортивного, военного и научного направления, в том числе в учреждениях специализированного образования всех уровней.

Законодательством определены основные учреждения, в которых граждане могут получить образование. Учебные заведения могут действовать в одном из таких статусов:

- бюджетное учреждение;
- некоммерческое учебное заведение;
- прибыльное учебное заведение.

Учреждение образования в зависимости от учредителя может действовать как государственное, коммунальное, частное или корпоративное. Учреждение образования может осуществлять образовательную деятельность одновременно на разных уровнях образования и по различным видам образования, создавать для этого структурные подразделения.

Учреждение образования для осуществления уставной деятельности может на договорных началах объединяться с другими юридическими лицами, создавая образовательные, образовательно–научные, научные, образовательно–производственные и другие объединения, каждый из участников которого сохраняет статус юридического лица.

Статус, организационно–правовая форма, тип учебного заведения определяются учредителем и указываются в учредительных документах учебного заведения. Учебные заведения всех форм собственности имеют равные права и обязанности в производстве образовательной деятельности в соответствии с законодательством. Учебные заведения действуют на основании собственных учредительных документов, утверждаемых их учредителями в соответствии с законодательством.

Государство гарантирует академическую, организационную, финансовую и кадровую автономию учебных заведений.

Научное и методическое обеспечение образования осуществляют центральный орган исполнительной власти в сфере образования и науки, Национальная академия наук Украины, национальные отраслевые академии наук Украины, органы по обеспечению качества образования, центральные органы исполнительной власти, которым подчинены учебные заведения, академические, отраслевые научно–исследовательские институты, учебные заведения, другие научно–методические и методические учреждения во взаимодействии с соответствующими предприятиями,

творческими союзами, ассоциациями, обществами, общественными объединениями, в том числе профессиональными ассоциациями, объединениями работодателей, независимыми учреждениями оценки и обеспечения качества образования, осуществляют:

- разработку предложений о принципах образовательной политики, прогнозы, информационно–аналитические материалы, рекомендации по гуманитарного развития государства и совершенствования образовательной сферы;
- принимают участие в научно–методическом обеспечении оценки и мониторинга качества образования, в том числе по международным программам;
- осуществляют социологические исследования общественного восприятия образовательной политики;
- организуют издание учебников (пособий), в том числе электронных;
- реализовывать другие функции, предусмотренные законодательством и их учредительными документами.

Национальная академия педагогических наук Украины является самоуправляемой научной организацией в сфере образования, основанной на государственной собственности.:

- осуществляет фундаментальные и прикладные научные исследования и инновационные разработки в сфере образования, педагогики и психологии, участвует в создании научных основ развития образования с учетом научно–технического и социально–экономического прогресса общества, национально–культурных традиций, а также мировых тенденций развития и опыта зарубежных стран;
- предоставляет научную, методическую, консультативную поддержку соответствующим органам государственной власти с целью выполнения задач, определенных государственными приоритетами в сфере образования;
- привлекается к проведению независимой научной экспертизы.

В системе образования действует психологическая служба, положение о которой утверждает центральный орган исполнительной власти в сфере образования и науки. Психологическое обеспечение образовательного процесса в учебных заведениях осуществляют практические психологи. В системе образования действует психологическая служба, положение о которой утверждает центральный орган исполнительной власти в сфере образования и науки. Психологическое обеспечение образовательного процесса в учебных заведениях осуществляют практические психологи.

Организация медицинского обслуживания в системе образования обеспечивается согласно источникам финансирования учебных заведений каждого уровня образования, определенных законодательством, осуществляется учреждениями центрального органа исполнительной власти, осуществляющим формирование и обеспечение реализации государственной политики в сфере здравоохранения и другими учреждениями здравоохранения в соответствии с законодательством.

Государство обеспечивает ассигнования на образование в размере не менее 7 процентов валового внутреннего продукта за счет средств государственного, местных бюджетов и других источников финансирования, не запрещенных законодательством.

Управление образованием (педагогический менеджмент).

Понятие менеджмент возникло давно и имеет исторический характер. Это слово американского происхождения (management), дословно не переводимое, но означает руководство людьми. Менеджер (англ. Manager <manage – управлять) – специалист по руководству, наемный управляющий на производстве.

Термин «менеджмент» означает процесс, обеспечивающий интеграцию и эффективное использование материальных и человеческих ресурсов предприятия или учреждения для достижения поставленных перед ними целей. Итак, менеджмент – это теория и практика управления персоналом.

В истории развития менеджмента его классиками считают француза Анри Файоля (1841–1925), который сворив так называемую теорию администрации; американца Гарриссон Эмерсона (1853–1931), который разработал основы принципов производительности организации производства; американца Федерика Тейлора (1856–1915), ставший разработчиком системы так называемого «научного менеджмента»; американца Генри Форда (1863–1947) – автомобильного короля Америки, который применял обусловленную конвейерным производством систему управления, которую он сам называл «Террор машин».

В истории развития отечественного менеджмента следует назвать имя российского ученого А.К.Гастева (1882–1939), который в 20–е годы XX в. выдвинул «концепцию узкой базы», «узкого места». Суть ее заключалась в том, что организация работы работника – от директора до рядового рабочего – и является этим «узким местом». Рабочий, который управляет станком, считал Гастев, является директором предприятия, название которому – станок.

Такое во многом примитивное представление имеет рациональные зерна. Ведь любую трудовую деятельность можно разложить на ряд общих операций, которыми можно легко управлять: планирование, расчет, установка, обработка, контроль исполнения, анализ результатов и тому подобное.

Другой российский ученый П.М.Керженцев (1881–1940) утверждал, что в деятельности людей, где бы она ни осуществлялась, наблюдается немало общих черт: руководство организацией, выработка плана, его исполнение, учет, контроль, распределение задач, прав, обязанностей и ответственности. В своих трудах Керженцев рассмотрел ряд основных проблем управления. Это построение организационных планов, типы и формы организации, подбор и использование работников, дисциплина, ответственность, система подчиненности.

Тенденция к изменению парадигмы управления в Украине, органически связана с радикальными преобразованиями и реформированием всех факторов жизнедеятельности государства.

В украинской педагогике управление образованием, как и во многих странах мира, принято называть «педагогическим менеджментом». Категория «педагогический менеджмент» в психолого–педагогической литературе стали использовать лишь в конце XX ст.

Так, в словаре русского языка Ожегова С.И. (1900–1968) приводятся следующие определения понятий, нас интересуют: «администрирование» понимается как управление бюрократически, формально, не входя в суть дела; «Руководство» – как целенаправленная деятельность руководителя или деятельность лица, возглавляет руководство, дает принципиальные указания или приказы; «Управление» – как подчиненное сочетание, при котором осуществляется руководство чьей–либо деятельностью, направление хода чего–либо.²

Философский энциклопедический словарь дает следующие определения этих понятий: «администрирования» (от лат. Administro – руковожу, заведую) трактуется как управление, заведование; бюрократический метод управления, командования; «Управление» – как элемент, функция организованных систем различной природы (биологических, социальных, технических), обеспечивающая хранение определенной структуры, поддержание режима деятельности,

² Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. Режим доступа: <http://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=33238>

реализацию их программ и целей; «Социальное управление» – как воздействие на общество с целью его упорядочения, сохранения качественной специфики, совершенствования и развития.³

Существенно и то, что если понятие «руководство» является общеупотребительным в отечественной педагогической литературе, то термин «управление» в ней преимущественно употребляют как «упорядочения системы, приведения ее в соответствие с объективной закономерности, действующий в этой среде». Кроме того, термин «управление» в отношении явлений и процессов педагогической действительности стал преимущественно использоваться только начиная с середины 70–х годов XX ст., со времени утверждения в педагогической науке принципов системного подхода.

Сегодня ряд авторов считают, что, например, к педагогической деятельности понятие «руководство» ближе, чем понятие «управление», поскольку, по их мнению, «руководство» является более общим понятием. В рамках руководства вырабатываются общие принципиальные установки для различных сфер управления. Специфика управления выражается в преобладающей роли исполнительных функций.

Поддерживая это мнение, следует считать, что понятие «управление» шире по объему и содержанию, чем понятие «руководство». Аргументируя это утверждение, авторы приводят такую мысль: если управление может распространяться на коллективы, предметы, вещи, технические системы, то руководство – только на людей. Имеется в виду, что управлять можно абсолютно всем: и людьми, и машиной, и техническим или педагогическим процессом, а управлять – только людьми.

Несмотря на изложенное, понятие «управление» и «руководство» чаще всего отождествляют, поскольку каждое из них традиционно трактуется в отечественной научно–педагогической литературе как целенаправленное воздействие путем осуществления совокупности мероприятий с целью организации, регулирования и координации деятельности коллективов и их отдельных членов, правильного использования их сил, времени и средств.

В связи с этим, аргументируя свои позиции, многие отечественные авторы используют определение и обобщение имеющихся в трудах Афанасьева В.Г. (1922–1994), который считал, что

³ Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция: Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В. Г. Панов. — М.: Сов. Энциклопедия, 1983. — С. 704 – 706. — 840 с.

понятие «научное управление» и «научное руководство» тождественны, поскольку и то, и другое является сознательным влиянием. Они тождественны и по общей направленности, идеалом эффективного функционирования и развития общества.⁴

Отождествление этих понятий было вызвано, с одной стороны, законодательным закреплением в историческом прошлом нашего общества положения о руководящей роли компартии. Поэтому функции социального управления, которое понимается преимущественно в форме командно–административного стиля руководства, были сведены в ранг точного выполнения приказов, инструкций, других директивных и методологических указаний. С другой стороны, указанные понятия отождествлялись вследствие отсутствия научно обоснованной теории социального управления, что было обусловлено заидеологизированность общественных наук и игнорированием, тотальной критикой современных подходов к управлению, производимых зарубежными учеными.

Следует полагать, что исходные положения традиционной отечественной концепции управления образованием осуществляется в рамках постоянно действующей целенаправленной системы коллективного труда, с целью полного удовлетворения материальных и духовных потребностей народа. Поэтому не случайно эта концепция не содержит ничего адекватного природе современного состояния общества рыночной экономики, а также ничего нового и прогрессивного, что накоплено международным педагогическим менеджментом.

Концепция традиционного образовательного (школьного) управления строится на устаревших положениях, закрепляющих чисто формальные стереотипы мышления руководителей уже сложившейся системе единой трудовой политехнической школы, без учета действия нового экономического механизма рыночной экономики. Эта концепция сдерживает развитие соответствующих инновационных процессов как в сфере общеобразовательной подготовки нового поколения, так и в системе управления на основе педагогического менеджмента.

⁴ Афанасьев В.Г. Системность и общество. 2–е издание. М.: ЛЕНАНД, 2018. – 368 с.

По выводам украинского исследователя Братко М.В.⁵ сопоставление понятий «педагогический менеджмент» и «управление» по проблемам современных учебно–воспитательных заведений, функционирующих в условиях новой – рыночной экономики, стало предметом специального анализа в трудах отчетственных и зарубежных авторов. При этом оно осуществлялось с позиций менее трех методологических подходов:

- функционального, проблемным аспектом которого было определение компонентной структуры и количества функций в управлении школой как социально–педагогической системой;
- социально–психологического, направленного на определение роли фактора личности в управлении педагогической системой, ее мотивационного, когнитивного и рефлексивного «Я»;
- кибернетического, направленного на определение роли информации, а также организационных циклов, структуры и специфики процесса принятия управленческого решения.

В решении вопроса о сопоставления понятий «управление» и «менеджмент» относительно их использования в педагогической теории ученые придерживаются трех противоположных позиций.

Так, первая позиция заключается в понимании того, что понятие «управление» шире понятия «педагогический менеджмент». В частности, известный психолог Коломинский Н.Л. (1938–2007), рассматривая научно–психологические основы менеджмента в образовании, считает, что последний – это осознанное взаимодействие руководителя учебно–воспитательного заведения с другими людьми – подчиненными, партнерами, сотрудниками, родителями, детьми, направленная на обеспечение активной и скоординированной участия их в достижении поставленной цели.

По мнению автора, менеджмент в образовании – это часть управления, является влиянием на других людей, в процессе и в результате которого у них появляются или актуализируются психические состояния, качества, свойства, становятся психологической основой для их эффективной деятельности, направленной на достижение поставленной управленческой цели.⁶

⁵ Братко М. В. Теорія управління освітою в Україні в пострадянський період (1991 — початок ХХІ ст.): вектори розвитку / М. В. Братко // Вісник післядипломної освіти. – 2015. – Вип. 15. – С. 17–31.

⁶ Коломинський Н.Л. Психологія педагогічного менеджменту: Навч. посібник. — К.: МАУП, 1996. — 176 с

Вторая позиция сводится к полному отождествлению смысла понятий «управление» и «педагогический менеджмент» по их использованию в рамках решения проблем внутришкольного руководства и в педагогической практике учебно–воспитательных заведений. Так, известный психолог В.П. Симонов, исходя из того, что менеджмент целесообразно понимать как умение руководителя достигать поставленных целей, используя труд, интеллект и мотивы поведения других людей, то есть как сплав науки и искусства управления людьми и социальными процессами, формулирует следующее определение: «Педагогический менеджмент – это комплекс принципов, методов, организационных форм и технологических приемов управления педагогическими системами, направленный на повышение эффективности их функционирования и развития».⁷

Как следствие педагогический менеджмент рассматривается Симоновым В.П. в достаточно узком смысле, то есть как чисто управления учебно–воспитательным процессом, хотя этот автор пытался выделить последний в одну из составляющих педагогического менеджмента.

Поэтому педагогический менеджмент представляется только как целенаправленное воздействие руководителя на педагогический коллектив и учащихся путем научно обоснованного планирования, организации и контроля их деятельности. Это значит, что педагогический менеджмент понимается как внутришкольного управления, то есть как определенная деятельностная и суммарная системы, имеет свою структуру и системообразующие факторы: цели, задачи, принципы (общие принципы управления, принципы научной организации педагогического и управленческого труда, принципы аналитической деятельности менеджера образовательного процесса) «функции, методы, результаты деятельности субъектов (эффективность как характеристика процесса совместной деятельности преподавателя и учащихся, качество как характеристика конечного результата), условия предупреждения и преодоления формализма в управлении образовательным процессом, факторы эффективности. Педагогический менеджмент по сути трактуется автором как теория и практика именно системного управления образовательным процессом школы, не учитывает специфики воздействия на нее внешнего – рыночного социально–экономической среды.

⁷ Симонов В.П. Педагогический менеджмент: Ноу–хау в образовании : учебное пособие. — М.: Высшее образование, Юрайт–Издательство, 2009. — 357 с.

Третья позиция ученых о сопоставлении терминов «управление» и «менеджмент» в отношении объектов педагогической действительности наиболее четко освещена в трудах Шамовой Т.И. Данная позиция сводится к признанию факта, что смысл понятия «менеджмент» значительно глубже и шире по объему, чем смысл понятия «управление», традиционно используемого в педагогической теории и практике внутришкольного управления. Автор, подчеркивая кардинальное изменение социально–экономических условий функционирования учреждений образования, то есть переходе их из системы планового централизованного хозяйствования в пространство рыночной экономики, обосновывают необходимость обогащения теории внутришкольного управления элементами теории менеджмента.⁸

Так, Шамова Т.И. в работе «Менеджмент в управлении школой» случайно употребляет эти два понятия одновременно. Исходя из установки, что менеджмент изначально разработаны для решения проблем, связанных с бизнесом, с целью достижения прибыли, автор считает правомерным и целесообразным использование его средств в современной педагогической практике. Выделяя именно социально–психологическую, поведенческую сторону деятельности менеджера как очень полезную для применения в деятельности руководителя учебно–воспитательного заведения современного типа, Т.И. Шамова поставила вопрос о целесообразности «вкраплевания» средств менеджмента в теорию и практику управления педагогическими системами, приведет, по мнению автора, к обогащению таких теории и практики новыми идеями и способами решения управленческих задач.

Итак, термин «педагогический менеджмент» в отличие от традиционно применяемого термина «управление» возникает там и тогда, где объект, которым управляют, приобретает качества субъекта специфических – именно рыночных, коммерческих социально–экономических – отношений. Поскольку современное учреждение образования любой формы собственности как элемент социокультурной сферы производства личности уже является не вполне государственным, а государственно–общественным, и реально функционирует в условиях нецентрализованной плановой системы народного хозяйства, а именно в пространстве общества переходной к рынку экономики, то это предполагает необходимость замены концепции традиционного административно–командного управления

⁸ Шамова Т.И. Менеджмент в управлінні школою. – М.: NB–Magіstr, 1992. – 232 с.

им на адекватную сущности и закономерностям развития рыночных отношений концепцию педагогического менеджмента. Последняя концепция целиком направлена на обеспечение высокой эффективности и прибыльности функционирования современного учебного заведения как специфической педагогической системы с учетом затрат внутренних и внешних ресурсов, а также воздействий кардинально изменившегося внешней среды – рынка образовательных услуг и рыночных отношений современного общества.

По мнению выше упомянутого Братко М.В. современное развитие педагогики школы характеризуется научно–теоретическими обобщениями эмпирического опыта управления учебными заведениями, накопленного в различных регионах мира, выработкой общих для всех стран принципов эффективного управления педагогическими системами, типизации его различных форм и условий реализации, учетом социально–педагогической сферы и культуры организации педагогического производства, выяснением особенностей национального менталитета в организационной поведении руководящих и педагогических работников, созданием адаптивных и быстро реагирующий управленческих механизмов, то правомерность введения термина «педагогический менеджмент» теории отечественного школознания обусловлено такими факторами.

Во–первых, отечественная теория внутришкольного управления как одна из самых приоритетных в современных условиях отраслей педагогической науки переживает особый этап интенсивного развития и обновления. Это обусловлено социально–экономической реформой общества, его постепенным переходом к рыночной экономике; кризисом авторитарных методов управления; необходимостью поиска национальной модели управления традиционными и новыми типами школ через осмысление и творческой переработки ранее неизвестных зарубежных концепций менеджмента.

Во–вторых, менеджмент как сугубо «управление в условиях рыночной экономики является системой теоретических и практических знаний, организационных действий и структур, постоянно развиваются» 1, получил международного значения и универсального внедрения не только в производственной сфере, но и в сфере образования. Учитывая это, универсальность научных мероприятий и технологий, разработанных в рамках международного менеджмента, позволяет применять их и в управлении педагогическими системами, функционирующими в различных национальных средах. Это дает

возможность интегрировать приобретенный мировой опыт менеджмента в теорию педагогического менеджмента Украины.

В-третьих, педагогический менеджмент понимают как организацию деятельности учебного заведения, имеющего определенный состав и структуру, в рамках которых реализуются сознательно запланированы и скоординированы меры, направленные на достижение общих образовательно–воспитательных целей. И если организация оказывается как статика педагогического процесса отдельного учебного заведения как определенной дела, образовательного бизнеса, то управление – это его динамика. Педагогический менеджмент как орган указывает на наличие субъекта управления.

В-четвертых, термин «педагогический менеджмент» фиксируется система управления, где некоторое учебное заведение или его отдельное подразделение управляемым объектом именно в условиях рыночной экономики, имеющих внешнюю среду, – рыночные отношения, к реальному положению которых это учреждение имеет приспосабливаться путем обратной связи. Результатом обратной связи учебного заведения с рынком образовательных услуг и другими элементами внешней среды является управленческое решение. Оно предусматривает преобразование информационных, технологических, материальных, финансовых, трудовых и интеллектуальных ресурсов для достижения конечных результатов учебного заведения – обеспечение высокого уровня обучаемости и воспитанности учащихся, а также прибыльности хозяйственной деятельности. Это достигается путем минимизации затрат на сырье, материалы, энергию, финансирование, оплату труда и максимизации прибыли от результатов педагогического производства – качества общеобразовательной подготовки выпускников учебного заведения как педагогической «продукции» и предоставление дополнительных образовательных услуг и тому подобное.

В-пятых, «педагогический менеджмент» понимают как особый тип умелости и административные навыки, связывают с деятельностью определенного лица, – менеджера образования как профессионального управленца. В рассматриваемом контексте имеется в виду то, что педагогический менеджмент проявляется через набор определенных поведенческих правил, присущих статуса руководителя учебного заведения особого типа, который выполняет совокупность межличностных, информационных и организационно–технологических ролей в условиях отсутствия полного стандарта и перечня управленческих задач; использует личностные качества как основной

источник и средство управления; действует в нестандартных ситуациях; постоянно меняет организационные ситуации; определяет общее направление движения управляемой педагогической системы, ее изменений и особенностей дальнейшего развития.⁹

Становится очевидным, что коренное различие терминов «внутришкольного управления» и «педагогический менеджмент» заключается именно в том, что последний имеет принципиально другой экономический, социально–психологический и структурно–функциональный механизм, направленный на решение конкретных проблем взаимодействия участников учебно–воспитательного процесса учебного заведения в реализации социально–экономических, технологических, социально–психологических и профессиональных задач, возникающих в процессе хозяйственной деятельности, обусловленной действием рыночных отношений. Экономический механизм педагогического менеджмента, образуют три блока, – внутриорганизационные управления, управления педагогическим производством (Г.П. Щедровицкий) и управления педагогическим персоналом, объективно обусловлено осуществлением хозяйственной деятельности учебного заведения именно в рыночных условиях, когда результаты управленческой и хозяйственной деятельности участников учебно–воспитательного процесса получают конечную оценку на рынке образовательных услуг в процессе сбыта «педагогической продукции».

Делая вывод, следует отметить, что педагогический менеджмент как деятельностьная система содержит такие структурно–функциональные компоненты:

- цель деятельности (запланированный, ожидаемый результат);
- субъект деятельности (директор, его заместители, учителя, ученики);
- объект деятельности (ученик, учитель, заместители директора);
- содержание деятельности (учебно–познавательная, управленческая и другая информация);
- способы деятельности (методы и стиль взаимодействия учителя с учениками, руководителя с учителями и учениками и др.).

Таким образом, педагогический менеджмент проявляет свою сущность как теория, методика и технология эффективного управления

⁹ Братко М. В. Теорія управління освітою в Україні в пострадянський період (1991 — початок XXI ст.): вектори розвитку / М. В. Братко // Вісник післядипломної освіти. – 2015. – Вип. 15. – С. 17–31.

педагогическими системами. Он имеет определенную специфику и закономерности, обусловленные особенностями его предмета, продукта и результата труда менеджера образования. Предметом труда менеджера образования является деятельность руководимого им субъекта, продуктом труда – информация, орудием труда – слово, язык, речь. Результат труда менеджера образования – степень обученности, воспитанности и развития объекта педагогического менеджмента – учеников.

Пшеничная Л.В.

ИННОВАЦИОННЫЙ МЕНЕДЖМЕНТ – КОМПЛЕКСНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Мы живём в удивительное время – во время прогрессивных изменений, которые коснулись всех сфер деятельности и жизни человечества и всех стран мира. Изменения, происходящие поражают своей масштабностью, многие – вариантностью, скоростью и широтой охвата, нарушением отношений в рамках определенной системы и среды, что угрожает существованию этой системы в целом, изменением ценностных ориентиров, но почти всегда приводит к положительным последствиям.

Сегодня западные ученые, анализируя глобальные экологические угрозы в условиях обострения межгосударственных отношений, ищут новые пути для всего человечества, которые создадут благополучие не только для современного мира, но и для будущих поколений, а экономисты Дж. Рифкин и К. Шваб предупреждают о приходе новой технологической революции, которая коренным образом изменит акценты в развитии человечества из технических и экономических – на развитие духовной сферы. Резолюция, принятая Генеральной Ассамблеей Организации Объединенных Наций 27 июля 2012 определяет, что необходимость устранения главных глобальных угроз необходимо начинать с образования.¹⁰

Процессы глобализации в экономике, усиление жесткой конкуренции на рынке предоставления образовательных услуг стимулируют высшие учебные заведения на поиск инновационных

¹⁰ Резолюція, прийнята Генеральною Асамблеєю 27 липня 2012 року №66/288: Будущее, которого мы хотим [Эл. ресурс] / Организация Объединённых Наций. – Режим доступа: <https://dokuments-dds-ny.un.org/dos/UNDOS/GEN/N11476/12/PDF/N1147612/pdf.-OpenElement>.

путей развития, которые, в первую очередь, связаны с проблемами повышения качества предоставления образовательных услуг, адаптации их к европейским и международным требованиям, поэтому совершенствование механизма формирования системы управления качеством образования в высших учебных заведениях, которая выступает гарантом способности университета стабильно производить и поставлять качественный продукт – конкурентоспособного выпускника высшей школы, высококвалифицированного, духовно богатого, приобретает приоритетное направление. Разработка, сертификация и поддержание системы управления качеством образования в состоянии дееспособности является одним из стратегических направлений деятельности высшей школы, что значительно повышает их результативность, социально–экономическую эффективность и конкурентоспособность на рынке через качество образования.

Весь драматизм проблемы повышения качества высшего образования и конкурентной борьбы университетов за потенциальных студентов и дополнительные источники финансирования требует вдумчивой постановки сакраментального вопроса: с чего начать? Ответ будет достаточно простым: с развития внутренней системы обеспечения качества высшего образования.

Качество образования — это востребованность полученных знаний в конкретных условиях их применения для достижения конкретной цели и повышения качества жизни. Качество знаний определяется их фундаментальностью, глубиной и востребованностью в работе после окончания обучения. Именно образование формирует интеллектуальное, культурное, духовное состояние общества. Содержание образования и его направленность отражают образовательные программы и стандарты. Подход к пониманию качества образования можно представить в виде следующей последовательности:

- Носитель знаний;
- Передача знаний;
- Получатель знаний;
- Восприимчивость методик передачи знаний;
- Фундаментальность знаний;
- Востребованность полученных знаний;
- Получение новых знаний.

Профессор В. И. Андреев определяет качество образования как «интегральную характеристику признаков и показателей, которые отражают высокий уровень процесса и результатов образования»,

причем он указывает на обязательное соблюдение требований образовательных стандартов.¹¹

Мировое сообщество ставит перед вузами все новые и более существенные требования к уровню подготовки выпускников высшей школы для выполнения ими как профессиональных, так и социальных ролей в обществе, ведь общество ожидает от специалистов с высшим образованием профессионально компетентных предложений и действий по совершенствованию общественного порядка, возможностей для самореализации и самодостаточности, обеспечение достойного качества жизни.

Страны Европы имеют значительный опыт по подготовке специалистов самых конкурентоспособных на рынке труда. Система движения к качественному высшему образованию в Европе продолжается более 40 лет, где толчком к радикальному реформированию стали студенческие забастовки 1968 Парижского университета – Сорбонны, которые привели к коренным изменениям в законодательстве европейских стран. Этот процесс начался снизу: студенты – университеты – правительства стран Европы, а 18 сентября 1988, в день празднования 900-й годовщины старейшего университета Европы в городе Болонья была подписана Большая Хартия – Magna Charta Universitatum. Это выдающееся событие в образовательно–научной жизни поддержала элита Европы и четыре украинских университета: Харьковский государственный университет им. В.Н. Каразина, Днепропетровский государственный университет, Одесский национальный университет им. И.И. Мечникова и Национальный технический университет Украины «Киевский политехнический институт».

1998 год ознаменован не только празднованием 800-летия Парижского университета – Сорбонны, а и тем, что министрами образования Франции, Великобритании, Германии и Италии 25 мая была подписана Сорбонскую декларация, которая дала начало гармонизации национальных систем высшего образования. Определяющим для высшего образования европейских стран стало 19 мая 1999, когда 29 министров образования в г. Болонья подписали «Болонскую декларацию», которая определила требования и критерии к национальным системам высшего образования в рамках

¹¹ Андреев. В. И. Педагогика творческого саморазвития [Текст] / В. И. Андреев. — Казань: Изд-во КГУ, 1998. — С.267.

создания единого европейского образовательно–научного пространства до 2010 года, к которой в 2005 году присоединилась и Украина.

С целью приведения научно–образовательной деятельности к быстрым изменениям современной жизни, европейская реформа высшего образования вводит гибкую систему учебных кредитов, побуждает студента к накоплению предыдущих учебных достижений, дает возможность учиться на протяжении всей жизни в соответствии с индивидуальными возможностями, потребностями и предпочтениями, а учебно–научный процесс усвоения знаний становится много дисциплинарным, обеспечивает потребность овладения иностранным языком и новейшими информационными технологиями. Вместе с тем, богатый украинский опыт служит надёжной стартовой площадкой для дальнейшего совершенствования отечественной системы высшего образования и ее согласование с европейской.

Украинская национальная система высшего образования всегда отличалась фундаментальной глубиной знаний и эти традиции соответствуют новой для университетов тенденции. Вместе с тем, новые направления образовательной деятельности представляют для украинского высшего образования значительный интерес: введены новые принципы органического сочетания обучения и научно–исследовательской работы через усиление поисковой творческой деятельности преподавателей и студентов, которые способствуют постоянному обновлению образования; образовательный процесс адаптируется к последним достижениям науки, обеспечивает активное включение студентов в подготовку к самостоятельной профессионально ориентированной деятельности в рамках разработки индивидуального карьерного проекта в сотрудничестве с преподавателем–исследователем. С этой целью внедряется гибкое взаимодействие теоретических, прикладных и практических аспектов обучения, а это касается не только университетского, но и школьного образования.

Учитывая все более жесткое давление конкурентного рынка труда, растущую роль человеческого фактора, высшая школа ищет новые пути эффективного использования человеческого капитала. За последнее пол–века студентов в мире стало в шесть раз больше, но не всем выпускникам обеспечено качественное высшее образование.

В Украине состояние рынка образовательных услуг характеризуется высокой конкуренцией как на региональном, так и на национальном уровнях, поэтому перед вузами встает вопрос поиска инструментов для оценки качества образования и определения конкурентного места каждого высшего учебного заведения,

предоставляющего образовательные услуги. Высокая конкуренция побуждает руководителей отечественных заведений высшего образования на создание внутренней конкурентной среды, разработку систем управления качеством образования, внедрение мер по повышению качества предоставления образовательных услуг, повышение собственной конкурентоспособности через мотивации научно–инновационных педагогических работников на результативную и качественную работу.

Согласно с теорией и практикой менеджмента в высшей школе возникла необходимость введения Государственного стандарта качества профессиональной подготовки, в котором будут установлены требования ко всем участникам образовательного процесса и массовое использование ими инновационных технологий.

Отечественные ученые Ю. Бабанский, М. Башмаков, И. Бома, Ю. Гильбух, В. Давидов, Л. Даниленко, Б. Жебровский, И. Зязюн, А.Козлов, В.Кремень, И.Мармаза, В.Паламарчук, О. Пехота и др. рассматривают инновационные процессы в образовании как деятельность, связанную с созданием, распространением, использованием и внесением новых элементов в традиционную систему решения управленческих педагогических проблем; И. Богданова, Г. Ельникова, В. Кричевский, И. Лернер, В. Лунячек, Л. Машкина, О. Остапчук, А. Пидласый, О. Попова, и др. – как результат творческого поиска оригинальных, нестандартных управленческих решений, которые обеспечат качество образовательных услуг. Анализ последних научных исследований и публикаций, к сожалению, дает возможность утверждать, что в научном и практическом измерениях разработки правовых основ, механизмов, инструментария оценки качества высшего образования, исследованы не все аспекты влияния на качество высшего образования, которая и сегодня остается сложной проблемой.

Качество образования – многогранная категория, которая по своей сути отражает различные аспекты образовательного процесса. Она выступает образовательным идеалом образованности личности, результатом ее учебной деятельности, критерием функционирования образовательной системы. В широком смысле качество образования определяют как сбалансированное соответствие процесса, результата и образовательной системы целям, потребностям и стандартам образования.

Под качеством высшего образования, по определению Закона Украины "О высшем образовании", понимают соответствие результатов обучения требованиям, установленным законодательством,

соответствующим стандартом высшего образования и/или договором о предоставлении образовательных услуг.¹²

По утверждению В. Викторова, качество образования является категорией, которая по своей сути отображает различные аспекты образовательного процесса: философские, социальные, политические, демографические, духовные, экономические и др.

Формируя понятие качества образования, можно определить его через составляющие, к которым причисляются образовательные стандарты, профессионализм, современные технические средства обучения, современные педагогические технологии, качество обучения, учебно–производственная база, образовательный менеджмент, маркетинг, социальное партнёрство и многоканальное финансирование.¹³

Отечественные ученые все больше склоняются к применению многомерных моделей качества высшего образования, предложенных Ж.Перри и Л.Харви, которые являются гибкими и позволяют адаптировать перечень используемых индикаторов с конкретными целями оценки и потребностей конкретных потребителей ожидаемых оценок. Ученые предлагают такие измерения качества высшего образования: стремление быть лучше других; соответствие определенным требованиям; совершенство и стабильность; трансформация, побуждающую к развитию студентов и производству новых знаний; соотношение с ценой и тому подобное.

Если за основу определения взять требования международного стандарта качества, что регламентирует понятие качества продукции и услуг, то качество образования можно интерпретировать как совокупность свойств и характеристик образовательного процесса или его результата, которые имеют способность удовлетворять образовательные потребности всех субъектов учебно–воспитательного процесса: учеников, студентов, их родителей, преподавателей, работодателей, руководителей и т.д., то есть государство и общество в целом.

Внимание государства к проблеме повышения качества образования декларируется в основных положениях ряда документов: Национальной доктрине развития образования, Законах Украины «Об образовании», «О высшем образовании», указах Президента

¹² Закон України «Про вищу освіту». 01 липня 2014 року № 1556-УІІ.

¹³ Вікторов В. Основні критерії та показники якості освіти / В. Вікторов // Вища освіта України. – 2006. – № 1. – С. 54-59.

Украины, постановлениях Верховной Рады Украины и Кабинета Министров Украины, приказах Министерства образования и науки Украина и в других государственных документах Требования к качеству высшего образования со стороны государства и общества растут. Присоединение Украины к Болонскому процессу, который определяет качество образования как основу создания европейского пространства, подтверждает важность и актуальность поставленной задачи. Украинское образование приняло идеи образовательной концепции Болонского процесса по формированию в стране общеевропейской системы высшего образования на общих принципах функционирования: двух цикловое обучение; европейская кредитно–трансферная система зачетных единиц; оценивание качества образования; мобильность студентов и преподавателей; согласованность научных степеней и профессиональных квалификаций с европейским рынком труда; популяризация европейской системы образования. Как определено в Плане действий по обеспечению качества высшего образования в Украине, государственная политика в сфере высшего образования должна быть направлена в европейское образовательное пространство, но нацелена на сохранение национальной самоидентичности.¹⁴

Действующими законодательными и нормативно–правовыми актами определены направления государственной политики в сфере высшего образования в Украине: утверждение демократических принципов высшей школы и студенческого самоуправления; внедрение в высших учебных заведениях инноваций и современных образовательных технологий; улучшение материально–технического и методического обеспечения; усиление интеграции высшего образования, науки и производства; создание на базе ведущих университетов современных исследовательских центров; внедрение эффективных экономических механизмов солидарного участия государства, бизнеса и гражданского общества в развитии высшего образования.

¹⁴Про затвердження Плану дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське і світове освітнє співтовариство на період до 2010 року : наказ Міністерства освіти та науки України від 13 липня 2007 р. №612. – К. : Мін-во освіти та науки України, 2007. – 10 с.

Анализ современных отечественных исследований даёт основание утверждать, что основными факторами, которые обеспечивают качество образования, являются:

- *профессиональная подготовка* профессорско–преподавательского состава, их личностные качества: порядочность, ответственность, принципиальность, толерантность и т.д.;

- *учебно–методическое обеспечение* процесса подготовки: учебно–методические комплексы, включающие пособия, методические разработки, учебные и рабочие программы, задания для самостоятельной, практической работы, контроля знаний;

- *наличие системы контроля* и оценки преподавания, уровня знаний студентов, которые соответствуют современным требованиям;

- *применения* в образовательном процессе *современных образовательных технологий*, активных методов обучения, Интернет–технологий и тому подобное;

- *привлечение студентов к научно–исследовательской деятельности;*

- *соответствие программ учебных дисциплин* современным требованиям;

- *привлечение ведущих иностранных специалистов* к преподавательской деятельности и направление научно–педагогических работников высших учебных заведений для прохождения стажировки в ведущих европейских и мировых вузах;

- *надлежащее материально–техническое обеспечение* процесса подготовки;

- *обеспеченность научной литературой* учебных учреждений;

- *качественная организация и прохождение студентами учебной и производственной практик;*

- *использование материалов* психолого–социологических и других исследований;

- *направленность преподавания на формирование социальных качеств* современного специалиста;

- *стимулирование самостоятельной работы* студентов;

- *воспитание гражданина.*

К сожалению, по ряду проблем указанные пути повышения качества отечественного образования пока не реализованы в полной мере, так как украинская система обеспечения качества унаследовала советские административно–командные методы контроля. Европейская система образования формировалась в соответствии с требованиями работодателей, студентов и их родителей, то есть потребителей

образовательных услуг, что непосредственно повлияло на требования к качеству образования.

Качество высшего образования – условие доверия, мобильности, совместимости и привлекательности в европейском пространстве высшего образования. Оценка качества требует баланса между новшествами и традициями, академическими преимуществами и социально–экономической необходимостью, совместимостью программ и выбором студентов. Оценка качества охватывает преподавание и научные исследования, руководство и администрирование, восприимчивость к потребностям студентов и обеспечения внеучебных услуг. Контроль качества высшего образования предусматривает создание независимых от национальных правительств и международных организаций аккредитационных агентств. Оценка качества образования должна основываться не в продолжительности и содержании, а на знаниях, умениях, навыках и компетенциях выпускников.¹⁵

Качество системы высшего образования можно реализовать в рамках внутреннего мониторинга через комплексную систему наблюдений за состоянием системы образования и изменениями в ней; через оценивания итоговой аттестации студентов в соответствии с учебным планом; системное изучение качества образования на общегосударственном, региональном и университетском уровнях. Внедрение и реализация мониторинговых технологий предусматривает осуществление взвешенных шагов к:

- изучению отечественного и зарубежного опыта оценки качества в соответствующей сфере образования и создание на основе этой системы критериев качества образования, разработки принципов и методов тестирования, критериев учебных достижений студентов и критериев качества выпускников учреждений высшего образования;

- проведению социологических исследований, направленных на изучение социальной и образовательной среды с целью выявления фактов, которые влияют на образовательный процесс и его результаты и прогнозирования возможных ситуаций развития образования;

- обучению управленческих и научно–педагогических кадров методам обобщения мониторинговых исследований и использования их в работе.

¹⁵ Пшенична Л.В. Державне сприяння адаптації системи вищої освіти в Україні до вимог Болонського процесу: дис. канд. наук з держ. управл.: 25.00.02 – механізми державного управління /Л.В.Пшенична. – Харків, 2009. – С.36.

Именно мониторинговый подход позволяет существенно повысить объективность оценки деятельности выпускающих кафедр, учитывая кадровый потенциал, материально–технические возможности, активность на образовательном рынке, качество образовательного процесса, уровень компетентности и воспитанности, ведь в разных странах отрабатывают свои модели эталонного университета с помощью специальных методик, исходя из пяти основных показателей:

- репутация;
- конкурс абитуриентов, поступающих в университет;
- научный потенциал профессорско–преподавательского состава;
- финансовые ресурсы;
- удовлетворенность студентов условиями обучения.

Согласно ст.11 Всемирной декларации ЮНЕСКО по высшему образованию, качество в сфере высшего образования является многомерной концепцией, которая должна охватывать все ее функции и виды деятельности: учебные и академические программы, научные исследования и стипендии, укомплектование кадрами, студентов, здания, материально–техническую базу, оборудование, работу в интересах общества и академическую среду.¹⁶

Каждый процесс или результат деятельности человека, имеет определенное качество. Наиболее точным в концептуальном смысле является следующее определение: *качество образования* – это комплекс характеристик образовательного процесса, определяющих последовательное и практически эффективное формирование компетентности и профессионального сознания. Здесь можно выделить три группы характеристик: *качество потенциала достижения цели образования*, что выражается в качестве образовательного стандарта, качестве образовательной программы, качестве материально–технического обеспечения образовательного процесса, качестве профессорско–преподавательского состава, качестве информационно–методической базы, качестве студентов; *качество процесса формирования профессионализма* – это качество технологии образования, контроля образовательного процесса, качество мотивации научно–педагогических работников на творчество и эффективность преподавательской работы, качество взаимоотношений со студентами,

¹⁶ Всесвітня декларація про вищу освіту для XXI століття: підходи та практичні заходи. – Режим доступу : <http://www.sde.ru/files/t/pdf/5.pdf> .

качество отношения студентов к получению новых знаний, интенсивность образовательного процесса, управление системой образования, методы и средства презентации учебных достижений; *качество результата образования*, что является осознанием профессионализма, распознавания и реализации индивидуальных способностей и особенностей, трудоустройство, карьера, зарплата, овладение методологией самообразования, знания и практические навыки.

Условиями успешного развития образовательной системы, которые признаны во всем мире, являются: выбор и конкуренция, децентрализация и автономия, ответственность за результаты.

Именно образование формирует интеллектуальное, культурное, духовное состояние общества. Содержание образования и его направленность отражают создании системы менеджмента качества в образовательных структурах.

Исходя из подхода к пониманию качества образования, нами выделены следующие блоки показателей качества:

- ✓ качество преподавательского состава;
- ✓ состояние материально–технической базы учебного заведения;
- ✓ мотивация преподавательского состава;
- ✓ качество учебных программ;
- ✓ качество студентов;
- ✓ качество инфраструктуры высшего учебного заведения;
- ✓ качество знаний;
- ✓ инновационная активность руководства;
- ✓ внедрение процессных инноваций;
- ✓ востребованность выпускников;
- ✓ конкурентоспособность выпускников на рынке труда;
- ✓ достижения выпускников.

Важнейшими мерами для обеспечения качества образования являются:

- создание национального определения понятия качества образования, разработав модель национальной системы ценностей через использование лучших европейских практик, основными предпосылками которой являются: набор полезных свойств, которые определяют эффективность образования за ее действительное влияние на социальный и академический прогресс; создание новых знаний, инноваций, способных приобретать широкое использование;
- развитие национальной стратегии усовершенствования высших учебных заведений, которые будут учитывать специфику их деятельности и цели, а каждое заведение разработает собственную

уникальную стратегию эволюции, в которой будут отражены, в первую очередь, запросы общества и специфика их деятельности;

– разработка прозрачных, доступных и открытых аспектов обеспечения качества образования, опираясь на принятые постулаты: высокий уровень квалификации профессорско–преподавательского состава; мотивация всех участников образовательного процесса к участию в улучшении качества образования; прозрачность информации о качестве образования на всех уровнях системы высшего образования; достаточность ресурсов для обеспечения качества образования и справедливое их распределение; академическая свобода, самостоятельность и независимость; мобильность студентов и преподавателей;

– автономия учреждения высшего образования, которая поддерживается высокой академической культурой и добропорядочностью.

Украина до сих пор остается переходным обществом, которое теряет прежние ценности и длительное время находится в поиске новых, так как сложная экономическая и нестабильная политическая ситуация приводит к дальнейшему обнищанию населения как в материальном, так и духовном плане, что демонстрирует главную проблему XXI века – кризис духовности .

Развитие гражданского общества в современной Украине предусматривает как качественные, так и количественные изменения во всем социуме: в материальной основе общества, мотивах занятости эффективной и рациональной работой и ее результативности, расширение сети материальной сферы для удовлетворения различных потребностей населения. Этот комплекс изменений дает совершенствования всей многогранной сферы духовной жизни общества и его составляющих: производства, отношений, ценностей, сознания, образования, благодаря которым создается многогранная духовно богатая личность. Именно образование является основным фактором развития гражданского общества, которое в свою очередь, создает широкий диапазон возможностей постоянного совершенствования как образования, так и экономики .

По нашему мнению, современное украинское общество требует, чтобы изменение подходов к образованию как одного из важнейших компонентов формирования личности, дала возможность переосмыслить понимание жизни молодым сознательным человеком, воспитать в нем способность делать осознанный выбор, умение ставить перед собой четкие и достойные жизненные цели. Именно студенческая молодежь как генератор

исторического прогресса играет роль преобразователя украинского общества, когда духовная основа ее социального творчества способствует конструктивности ожидаемых результатов, поэтому одним из проявлений гуманизации жизнедеятельности в современном украинском обществе является духовность, как абсолютная ценность человеческой жизни, а по выражению В. Андрущенко, «Перспектива человечества в конечном смысле – в его высокой духовности».¹⁷

Анализ становления системы высшего образования Украины дает возможность констатировать, что во все времена получения высшего образования предусматривалось воспитание высоконравственного человека – интеллигента, поэтому перед профессорско–преподавательским составом учреждения высшего образования стоит над задача – не потерять многовековой духовный потенциал, составляющими которого являются культура, язык, искусство, образование, наука, воспитание, ведь формирование высокого духовного сознания молодого поколения обеспечивается содержанием воспитательного и учебного процесса.

Залогом положительного преобразования общества является система образования, которая имеет такое мировоззрение, в основе которого заложены духовные ценности, духовные и нравственные ориентиры, а потому в этом процессе значительная роль отводится университетам. Именно здесь растет новое поколение национальной элиты, которая через несколько лет будет принимать судьбоносные решения.

Масштаб реформы "Новая украинская школа" выдвигает новые требования к педагогическим работникам. Педагоги станут ключевыми проводниками изменений на своих рабочих местах в школах. Соответственно, требует изменений вся система подготовки и повышения квалификации учителей и руководителей школ. Для того, чтобы подготовить педагогов к деятельности в условиях Новой украинской школы, пересматривается система подготовки и повышения квалификации педагогических работников. Учителя готовятся к преподаванию в соответствии с новым Государственным стандартом, к применению новых методик, к диалогической работе с учащимися, родителями, обществом.

¹⁷ Андрущенко В. Освіта має плекати духовність/В.Андрущенко// Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова: зб. Наук. Праць. – Сер.7: Релігієзнавство, Культурологія, Філософія. – Вип.11(24). – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. – С. 3-7.

Руководители школ готовятся к эффективному управлению учреждением в условиях автономии. Это потребует навыков стратегического управления, управления персоналом, управления организационными изменениями и т.д.».¹⁸

С целью реализации Концепции новой украинской школы, принятой коллегией Министерства образования и науки Украины в октябре 2016 года, Сумской государственный педагогический университет имени А.С.Макаренко в своей основе осуществляет подготовку нового учителя, который должен четко сформировать мировоззренческие ценностные ориентиры. Новый учитель является носителем прогрессивного инновационно–гуманистического педагогического сознания, что проявляется в творческом отношении к собственной профессиональной деятельности и побуждает к постоянному самосовершенствованию как в сфере использования новейших образовательных технологий, так и достижения высоких нравственных качеств.

Подготовка специалистов нового поколения осуществляется на новых современных идеях и подходах организации образовательного процесса, исповедует следующие основные принципы:

- гуманизация образования, единство обучения и воспитания, привлечение студенческой молодежи к духовным ценностям, формирование ценностей общечеловеческой морали;
- свобода выбора и ответственность за результаты образовательной деятельности, профессиональное самоопределение личности, обеспечивает соответствующую самодетерминацию обучения студентов, актуализирует внутреннюю мотивацию, развивает потребность в свободе творчества, автономности, самоуправлении и самокоррекции, обеспечивает толерантность относительно личности студента;
- открытость и демократичность образовательной деятельности, доступность обучения для любого гражданина с учетом уровня его довузовской и индивидуальной подготовки;
- опережающий характер обучения на основе психодиагностики и коррекции поведения личности;
- органическая связь с национальной и мировой культурой, историей, традициями;

¹⁸ Концепція нової української школи. Рішення колегії МОН України №10 від 27.10.2016 "Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи».

- регуляция психофизиологических состояний человека по разным направлениям на основе знаний, накопленных в психофизиологии, психологии и физиологии труда, педагогике, валеологии, медицине, гигиене, эргономике и в других науках;
- взаимодействие высших учебных заведений, осуществляющих подготовку специалистов гуманитарного, экономического и лингвистического профилей в зарубежных странах;
- самопознание с целью определения у себя новых качеств, характеристик, углубленного осмысления свойств и состояний личности студента;
- использование рычагов ответственного поведения студентов в процессе обучения в учебном заведении высшего образования;
- духовно–нравственный поиск своей позиции, индивидуально–коллективная ответственность за соблюдение условий и достижения результатов в процессе образовательной деятельности.¹⁹

Начало XXI века – период усиленного внимания к человеку и ценностей духовного и гуманитарного направления. Влияние этой тенденции проявляется в изменении структурных компонентов системы образования: цели, содержания, формы и средств образовательной деятельности. В более развернутом варианте рассматриваемая тенденция включает такие составляющие как: национальная направленность образования; открытость системы образования; перенос акцента с учебной деятельности преподавателя на деятельность студента; самоутверждения личности в условиях педагогической поддержки; преобразования позиций преподавателя и студента в личностно равноправные; творческая направленность образовательного процесса; переход от регламентировано контролируемых способов организации учебного процесса к активно–развивающим; преемственность и непрерывность образования.²⁰

Бех И.Д. утверждает, что морально–духовная воспитанность молодого человека в настоящее время является приоритетной целью образовательной системы и вводит новый подход к реализации известного постулата о силе знания в несколько трансформированном виде: знание – это *гуманистически ориентированная сила*, дополняя такими важными принципами как: национальной направленности; культуру–соответствия; гуманизации воспитательного

¹⁹ Зайчук В.О. Управління якістю освіти як складова державної освітньої політики // Педагогіка і психологія. - 2007.– № 2 (55). – С. 18–26.

²⁰ Фоменко Н.А. Педагогіка вищої школи: методологія, стандартизація туристської освіти: навч. посіб. / Н.А. Фоменко. – К.: Слово, 2005. – 216 с.

процесса; субъект–субъектного взаимодействия; личностной ориентации; превентивности; технологизации.²¹

Материально–производственная сфера деятельности требует внедрения инновационных технологий в сочетании результативного связи научных достижений с современным многогранным производством; дальнейший переворот в производительных силах, где доминирующее место занимает образовательное поле работника как носителя новых знаний, умений, которые приобретают особое значение в условиях постоянного совершенствования производства, выстроенного на информационных поисках, технологиях, в свою очередь; *духовная сфера* определяется совершенствованием содержания, качества, стандартов национального образования в сочетании с мировыми достижениями, ценностями.

Обобщая значимость перечисленных компонентов каждой сферы общественной жизни, наиболее важным, по нашему мнению, является расширение диапазона функционирования образовательного потенциала, который включает в себя следующие элементы:

- высоко квалифицированный состав научно–педагогических работников, корпус духовных наставников;
- современная учебно–материальная база лабораторий, кабинетов, наполненных информационным объемом знаний, новыми технологиями;
- наличие современных компьютерных технологий, информатизация производственных структур, вхождение в Интернет, расширение дистанционного обучения, внедрение в содержание образования новейших научных и технологических достижений;
- человекоцентристская идеология воспитания, обучения, творчества человека как мастера, носителя новых ценностей;
- управленческая эффективная система: преподаватель–студент, наставник–соискатель новых ценностей, культурно–научных умений в изменении ролевых функций;
- саморазвитие, самоорганизация личности, постоянный поиск истины;
- достаточное финансирование.

Перечисленные компоненты обладают специфическими признаками в общей характеристике качественного образования

²¹ Бех І. Законопротіп сучасного виховного процесу/ І.Бех// Вища освіта України. – 2004. - № 1. – С. 10-13.

современного украинского общества. В этом аспекте очень важной проблемой является обеспечение высокого качества образования, особенно в условиях информационной цивилизации, ведь её требования, измерения вносят принципиальные изменения в философию образования, открывая новые реалии и горизонты научно–педагогического поиска. Образование тесно переплетается с наукой, которая обогащает молодежь и обеспечивает индивидуальную мобильность личности. При этих условиях меняется фигура преподавателя, ученого, педагога в научно–образовательном социуме. Он должен быть не только транслятором знаний, а самое главное – создателем новых образовательных ценностей, новых технологий, модернизатором сферы образовательного пространства, инициатором и основателем процесса создания общества знаний, что обеспечит интеллектуальный потенциал личности и всего общества.

Корпоративная культура высшей школы, ценности, которые заложены в основу ее научной и образовательной деятельности, принципы и правила взаимоотношений в научно–педагогических коллективах, во взаимоотношениях преподавателей с соискателями высшего образования, выступает основой способности академического сообщества высших учебных заведений к удовлетворению общества в качестве образования, а поэтому забота о качестве высшего образования является одним из основных механизмов саморегуляции профессионального сообщества.

Настоящее время требует от высших учебных заведений определения собственных моральных стандартов, их постоянное совершенствование через сопоставление с лучшими образцами глобальной мировой академической культуры, которая должна активно и постоянно поддерживаться через кодексы академического поведения, которые исповедуют ценности, нормы, практики, убеждения и выводы, основанные на принципах уважения, достоинства человека, его физической и психической ценности, обучения в течение жизни, повышения качества образования.

С целью организации контроля за качеством высшего образования учебные заведения в свою структуру вводят отделы контроля качества образования, методического обеспечения и мониторинга качества образования, отделы стандартизации, учебно–аналитические отделы, учебно–методические центры образовательных технологий, сектора внутренних аудиторов для обеспечения качества предоставления образовательных услуг, центры управления качеством образования и т.д. Но указанные структуры частично и адекватно ориентированы на обеспечение качества высшего образования в своем

заведении и в качестве доказательств надлежащего качества образования определяют следующие аргументы:

- достаточный качественный состав научно–педагогических работников;
- признание достижений на мировом и всеукраинском уровнях, почетные награды, знаки отличия и звания;
- положительные отзывы работодателей;
- процент выпускников, которые получили научные степени и ученые звания;
- высокая позиция в рейтинге высших учебных заведений;
- высокий конкурс при поступлении на обучение;
- заинтересованность университетом иностранных граждан;
- учебная и исследовательская работа, где студенты являются победителями студенческих олимпиад и Всеукраинских конкурсов;
- успешное прохождение процедур лицензирования и аккредитации;
- результаты ректорских контрольных работ, семестровых и государственных экзаменов;
- быстрый карьерный рост выпускников.

Перечисленные аргументы зависят от качества требований, которые ставит университет, качества ресурсов, которыми распоряжается, материально–технического обеспечения и состояния финансирования.

Качество высшего образования – это не одноразовое явление, а постоянный кропотливый процесс, требующий систематического проведения комплексного мониторинга качества образования; использование информационно–коммуникационных технологий как в учебном процессе, так и в менеджменте; создание благоприятного психологического климата в коллективе, атмосферы партнерства между студентами и преподавателями; индивидуальный подход к студентам; профориентация на специальности; качество приема и учебного процесса; прозрачность, открытость, демократичность контактов с работодателями; создание условий для реализации двойных дипломов, стажировки студентов в зарубежных вузах и на предприятиях через налаживание сотрудничества с университетами разных стран; налаживание сотрудничества с высшими учебными заведениями стран Европы и мира для обеспечения вхождения научно–педагогических работников в международное научное сообщество и тому подобное.

Какие изменения в системе высшего образования на законодательном уровне следует осуществить с целью гарантии качества высшего образования Украины?

- Обеспечить развитие образования и интеграции образования в Украине в европейское образовательное пространство. Улучшить социальную защиту педагогических и научно–педагогических работников, обеспечить утверждение высокого статуса педагогических работников.

- Разработать отраслевые стандарты всех направлений подготовки (специальностей), типовые учебные планы и образовательные программы. Активизировать работу по централизованному обеспечению высших учебных заведений учебниками и пособиями с грифом Министерства образования и науки Украины.

- Учитывать инновационные требования работодателей; совершенствовать процедуру трудоустройства выпускников высших учебных заведений с обязательным предвидением системы стажировки на предприятиях без учета стажа и с оплатой труда специалиста–стажера.

- Привести в соответствие с европейскими стандартами 3–х цикловую подготовку специалистов в системе высшего образования Украины.

- Принятие Программы «Образование и наука без границ».

- Целесообразно ввести элементы независимого мониторинга и оценки знаний студентов.

- Отказаться от лицензионных объемов, в корне изменить систему аккредитации, связав ее напрямую с работодателями.

- Привлекать международных экспертов к внешней и внутренней оценке качества высшего образования на основе, которые подтверждены Бухарестским коммюнике.

- Принять новую редакцию закона «О научной и научно–технической деятельности».

- Модернизация образовательных стандартов и образовательных программ на основе компетентностного подхода.

- Создать государственную базу диагностики знаний студентов, современного уровня материально–техническую базу, разработать на государственном уровне информационно–коммуникационные технологии обучения.

- Согласовать Национальный классификатор профессий и Справочник квалификационных характеристик профессий, Перечень специальностей и направлений подготовки специалистов с высшим образованием с Национальной рамкой квалификаций.

– Принять закон о поощрении работодателей, которые осуществляют финансирование образовательных услуг и участвуют в подготовке кадров.

Шаги, которые будут осуществлены на общегосударственном уровне должны быть подтверждены внутренними изменениями в системе высшего образования, а именно:

– определить процедуру привлечения студентов к неформальному, системному и активному участию в оценке качества высшего образования;

– ввести финансовые или другие стимулы для улучшения внутреннего качества в учебных заведениях; во всех учреждениях высшего образования ввести процедуру внутреннего принятия мониторинга и периодического пересмотра программ и квалификаций;

– углубить изучение иностранного языка за счет увеличения объемов нормативной части;

– повысить престижность статуса научно–педагогического работника путем оптимизации академического нагрузки, оплаты труда;

– нормировать критерии оценки знаний студентов: ввести механизм осуществления контроля за качеством предоставления образовательных услуг;

– в полной мере использовать автономию университета;

– разрешить регулировать оплату труда научно–педагогических работников высших учебных заведений в зависимости от результатов обучения студентов, в том числе, трудоустройство;

– создать финансовые условия для укрепления материально–технической базы учреждений высшего образования;

– создать в университете отдельное подразделение по обеспечению качества высшего образования;

– обеспечить университет современными техническими средствами обучения;

– ввести Национальную концепцию по обеспечению университетского качества образования в соответствии со Стандартами и рекомендациями Европейского пространства высшего образования;

– создать независимые агентства по мониторингу качества, ввести институт внешних экзаменаторов;

– доработать Концепцию мониторинга качества высшего образования в Украине и на ее основе разработать план действий.²²

²² Розвиток системи забезпечення якості вищої освіти в Україні: інформаційно-аналітичний огляд/Укладачі: Добко Т., Золотарьова І., Калашнікова С., Ковтунець В., Курбатов С., Линьова І., Луговий В., Прохор І., Рашкевич Ю.,

Новой редакцией Закона Украины «О высшем образовании» впервые в практике отечественной высшей школы нормировано национальную систему качества высшего образования. На законодательном уровне определено внедрение принципиально новой модели качества высшего образования, которая имеет такие составляющие как измеримость, сравнения, приведет к конкурентоспособности высшего образования на основе компетентностного подхода и соответствующей культуры непрерывного совершенствования качества высшего образования на основе независимости, прозрачности, объективности, доверия, коллегиальности и партнерства. Инструментарием по внедрению системы обеспечения качества высшего образования является – Национальная рамка квалификаций, Европейская кредитно–трансферная система накопления, квалификация уровней, отраслей знаний и специальностей высшего образования, стандарты образовательной деятельности и стандарты высшего образования, лицензирование образовательной деятельности и аккредитация образовательных программ, а контроль за соблюдением качества высшего образования будет осуществлять Национальное агентство по обеспечению качества образования. К сожалению проблемным вопросом для высших учебных заведений Украины и сегодня остается имплементация системы внутреннего и внешнего обеспечения качества образования в соответствии с европейскими стандартами и рекомендациями относительно внутреннего и внешнего обеспечения качества образования, которые были предложены Европейской ассоциацией по обеспечению качества высшего образования, Европейской ассоциацией университетов, Европейской ассоциацией высших учебных заведений и Европейским союзом студентов ещё в 2005 году.

Какие инструменты сегодня действуют при обеспечении качества высшего образования? В высшей школе введена Европейская кредитно–трансферная система накопления, утверждены отрасли знаний и специальности, утверждены порядки проведения лицензирования и аккредитации, создано Национальное агентство по обеспечению качества высшего образования, которое в течение четырех лет так и не начало свою работу.

Но до сих пор не созданы стандарты образовательной деятельности и стандарты высшего образования, которые способны

обеспечить качество высшего образования и образовательной деятельности. По определению Закона Украины «О высшем образовании» *стандарт образовательной деятельности* – это совокупность минимальных требований к кадровому, учебно–методическому, материально–техническому и информационному обеспечению образовательного процесса высшего учебного заведения, а *стандарт высшего образования* – это совокупность требований к содержанию и результатам образовательной деятельности высших учебных заведений по каждому уровню высшего образования в пределах каждой специальности.²³

Стандарты высшего образования, разрабатываются научно–методическими комиссиями, утверждаются Министерством образования и науки Украины по согласованию с Национальным агентством обеспечения качества высшего образования Украины для каждого уровня высшего образования в пределах каждой специальности с учетом предложений отраслевых государственных органов, к сфере управления которых принадлежат высшие учебные заведения и отраслевых объединений организаций работодателей в соответствии с Национальной рамкой квалификаций. Он определяет перечень определенных требований к образовательной программе, а именно:

- объем кредитов ЕКТС, необходимый для получения соответствующей ступени высшего образования;
- перечень компетентностей выпускника;
- нормативное содержание подготовки соискателей высшего образования, сформулированных в определениях результатов обучения;
- формы аттестации соискателей высшего образования;
- требования наличия системы внутреннего обеспечения качества высшего образования;
- требования профессиональных стандартов.²⁴

Также заведение высшего образования, которое желает аккредитовать образовательную программу, подает письменное заявление и документы, подтверждающие соответствие его образовательной деятельности стандарту высшего образования по соответствующей специальности. Решение об аккредитации образовательной программы принимается на основании экспертной оценки соответствующего отраслевого экспертного совета в течение

²³ Закон України «Про вищу освіту». 01 липня 2014 року № 1556-УІІ.

²⁴ Там же.

двух месяцев и выдаётся учреждению высшего образования соответствующий сертификат, подтверждающий соответствие образовательной программы учреждения высшего образования по соответствующей специальности за уровнем высшего образования стандарту высшего образования и даёт право на выдачу диплома государственного образца по этой специальности.

Система обеспечения университетами качества образовательной деятельности и качества высшего образования через систему внутреннего контроля предусматривает осуществление таких процедур и мероприятий:

- определение принципов и процедур обеспечения качества высшего образования;
- осуществление мониторинга и периодического пересмотра образовательных программ;
- ежегодное оценивания соискателей высшего образования, научно–педагогических и педагогических работников учреждения высшего образования и регулярное обнародование результатов таких оценок на официальном сайте университета, на информационных стендах и в любой другой способ;
- обеспечение: повышения квалификации научно–педагогических работников; наличия необходимых ресурсов для организации образовательного процесса, в том числе самостоятельной работы студентов, по каждой образовательной программе; наличия информационных систем для эффективного управления образовательным процессом; публичности информации об образовательных программах, ступенях высшего образования и квалификаций; эффективной системы предотвращения и выявления академического плагиата в научных работах работников университета и соискателей высшего образования;
- других процедур и мероприятий.

Оценивание знаний студентов – один из важнейших показателей как высшего образования, так и ее качества, предусматривает последовательное использование опубликованных критериев, правил и процедур, ведь результаты оценки напрямую влияют на будущую карьеру выпускника. Вместе с тем, оценка студентов дает важную информацию об эффективности преподавания, определяет, в какой степени достигнуты запланированные учебные результаты, а сама процедура оценки должна обеспечивать диагностический текущий и итоговый контроль, иметь четкие критерии начисления баллов, учитывать случаи отсутствия студента на занятиях по уважительной причине и гарантировать точность осуществления

определенных процедур, с которыми должны быть ознакомлены студенты заранее.

Что касается профессорско–преподавательского состава, то они представляют собой важнейший учебный ресурс: имеют соответствующую квалификацию, высокий уровень компетентности, владение программным материалом, средствами получения информации, высокие моральные качества.

Ключевой фигурой в образовательном процессе является преподаватель, а значит, политика обеспечения качества начинается с формирования преподавательского корпуса, ведь преподаватель не только передает знания, но и формирует личность обучаемого, его мировоззрение и духовность. Поэтому качество преподавателя — понятие комплексное, включающее в себя:

- уровень компетентности — знания и опыт в определенной области науки и практики;
- потребность и способность заниматься преподавательской деятельностью;
- наблюдательность — способность подмечать существенные, характерные особенности студентов;
- способность устанавливать контакты с внешней и внутренней средой;
- публикации в научных журналах;
- лидерство;
- известность в профессорско–преподавательской среде;
- научно–исследовательскую активность;
- использование современных достижений информационных и телекоммуникационных технологий;
- наличие научной школы.

Развитые страны мира развитие экономики связывают с качеством управления – менеджментом, который в начале своего развития был представлен как теория управления производством, и стремительно трансформировался в теорию управления людьми с целью выполнения поставленных задач и достижения поставленных целей. В управленческой деятельности постоянно происходят большие изменения: в первую очередь – повышается роль знаний и возникает насущный вопрос управления знаниями; расширяются информационные возможности; персонал предприятия становится человеческим капиталом, а менеджмент, в свою очередь, превратился в науку и искусство управления людьми.

В образовании возникает множество проблем и их решения лежит в плоскости качества управления. Менеджмент имеет много

различных признаков, а важнейшей его характеристикой является профессионализм управления, который заключается в результативности принятия управленческих решений: определении актуальных и перспективных проблем и темпов развития, правильном подборе и расстановке кадров, их мотивации, формировании профессионального сознания, в построении эффективной структуры и т.д.

Управление качеством образования – сложный, длительный, многогранный и социально значимый процесс, которому как во всем мире, так и в Украине уделяется большое внимание. Подтверждением этого является принятие членами Организации Объединенных Наций в 2000 году Декларации тысячелетия – документа, который ставит целью определить основные пути развития человечества и условий развития человеческого потенциала. Главным же условием является – улучшение качества непрерывного образования: качество образовательного процесса, образовательные стандарты, профессионализм, образовательный менеджмент, современные технические средства обучения и педагогические технологии, учебно–производственная база, маркетинг, социальное партнёрство, достойное многоканальное финансирование.

Система менеджмента качества образования – это система управления, основанная на организационной структуре учреждения высшего образования, документации, методических рекомендациях, положениях, инструкциях и всех процессах, необходимых для осуществления общего руководства качеством. Её задача – управление процессами в вузе.

Эффективный менеджмент предполагает соблюдение всеми участниками образовательного процесса принципов управления – основных положений, вытекающих из закономерностей управленческой деятельности. К принципам управления относятся:

- *принцип прогнозируемости внутреннего управления учреждением высшего образования*, что обеспечивает его тесные специфические взаимосвязи с внешней средой, экономических условий, социальных, культурных, политических факторов;

- *единства государственного и внутреннего управления* означает, что внутреннее управление должно обеспечивать полное использование условий, созданных государством для функционирования учреждения высшего образования: законов, постановлений, нормативных актов, установленных стандартов, положений ;

- *рационального сочетания централизации и децентрализации*, которая обеспечит принятие управленческих решений на профессиональном уровне, направляет деятельность администрации в интересах коллектива;

- *демократизации и гуманизации управления*, которая направляет на делегирование части прав и полномочий ученому совету, ректорату, самоуправлению; максимальное использование инициативы преподавателей, студентов, общественности; развитие демократических отношений между преподавателями, руководителями, студентами; сотрудничества, соуправления и самоуправления;

- *единства единоначалия и коллегиальности*, направляющее на преодоление авторитаризма в управлении, обеспечивает четкое разграничение и соблюдение полномочий участников образовательного процесса, дисциплину и порядок;

- *информационной достаточности*, ориентирующее на наличие объективной информации о функционировании образовательного процесса, успеваемость студентов, качество знаний, состояние преподавания учебных предметов, состояние воспитательной работы, степень воспитанности студентов, работа с научно-педагогическими кадрами и создания материально-технической базы вуза;

- *системности в управлении*, что предполагает понимание системной природы образовательного процесса, подчеркивает, что управленческая деятельность является логичной, последовательной, все её функции важны;

- ориентация на потребителя;
- учет ситуации на рынке образовательных услуг;
- учет ситуации на рынке труда;
- лидерство руководителя;
- вовлечение профессорско-преподавательского состава и сотрудников;
- процессный подход к менеджменту;
- системный подход к менеджменту;
- обоснованное принятие управленческих решений;
- постоянное улучшение деятельности учебного учреждения.

Менеджмент качества — это комплексная составляющая управленческой деятельности, включающая в себя четыре основных компонента: контроль качества; обеспечения качества; планирование качества и улучшение качества.

Управление как заведением высшего образования, так и качеством высшего образования невозможно без *контроля* — одной из

важных функций менеджмента, применение которой дает возможность руководителю управлять процессом выполнения принятых решений и своевременно вносить необходимые коррективы. Контроль обеспечивает постоянство, оперативность, сочетание проверки сверху и контроля снизу, объективность, массовость, гласность, экономичность, плановость, действенность; ориентирует на достижение конкретных результатов, обеспечивает надежность применения контрольных операций по управлению качеством высшего образования.

Обеспечение качества высшего образования – это система мер, направленная на выполнение установленных требований в сфере образовательного процесса, практики студентов, материального обеспечения, социального пакета участников образовательного процесса, управление и тому подобное.

Планирование качества обеспечивается определением четкой цели и установлением её целевых задач, процессов, ресурсов, необходимых для достижения этих целей.

Улучшение качества побуждает к реализации действий, которые повышают соблюдения требований, поставленных перед учреждением по вопросам подготовки высоко конкурентного выпускника, наличие качественного профессорско–преподавательского состава, чётко разработанной системы управления. А в целом *менеджмент качества* – это прикладная наука, которая объединяет философию менеджмента качества, теорию и практику деятельности вуза и государственного управления, это набор методов и техник, которые позволяют получать качественный результат.

Наиболее известной, формализованной и популярной системой менеджмента качества является ISO 9000–2000, которая сфокусирована на строгом регламентной деятельности, чётком взаимодействии сотрудников по непрерывному улучшению деятельности учреждения. Структура системы менеджмента качества образования в соответствии с международным стандартом ISO 9001–2000 имеет следующие основные составляющие: система управления качеством; ответственность руководства; управление ресурсами; выпуск продукции – конкурентоспособного выпускника.

В модели

предоставления образовательных услуг университета можно выделить три основных группы процессов: основные процессы, процессы управления и вспомогательные процессы.

Так, например, к основным процессам в Сумском государственном педагогическом университете имени А.С.Макаренка составляющим модели предоставления образовательных услуг являют

ся: учебный процесс; процесс повышения квалификации и стажировка; дополнительные образовательные услуги, которые дают возможность как студентам, так и преподавателям расширить знания по собственным предпочтениям, развивать творческие способности и таланты. К процессам управления в университете принадлежат: маркетинг; планирование; менеджмент ресурсов; менеджмент внутренней информации.

Дополнительные процессы включают: безопасность жизнедеятельности; управление образовательной средой; научную деятельность; библиотечное обслуживание; издательскую деятельность; управление информационной средой; управление инфраструктурой и социальную поддержку.

Решающую роль в конструировании системы обеспечения качества образования играет государственное управление. Национальной системы обеспечения качества высшего образования в Украине так и не создано. Ее составляющими сегодня выступают системы лицензирования и аккредитации, инспектирования высших учебных заведений, ново созданное Национальное агентство по обеспечению качества высшего образования (которое с 2014 года так и не заработало) извне и ректорский контроль в середине заведения. Все это вместе, к сожалению, не способно обеспечить системного влияния на все процессы организации образовательной деятельности и ее содержания.

Если за основу определения взять требования международного стандарта качества, регламентирующее понятие качества продукции и услуг, то качество образования можно интерпретировать как совокупность свойств и характеристик образовательного процесса или его результата, которые имеют способность удовлетворять образовательные потребности всех субъектов учебно-воспитательного процесса: учеников, студентов, их родителей, преподавателей, работодателей, руководителей и т.д., то есть государство и общество в целом.

Как уже отмечалось, внимание государства к проблеме повышения качества образования декларируется в основных положениях ряда документов и требования к качеству высшего образования со стороны государства и общества растут. Присоединение Украины к Болонскому процессу, который определяет качество образования как основу создания европейского пространства, подтверждает важность и актуальность поставленной задачи. Украинское образование приняло идеи образовательной концепции Болонского процесса по формированию в стране общеевропейской

системы высшего образования на общих принципах функционирования: двух цикловой системы обучения, Европейская кредитно–трансфертная система зачётных единиц, оценивание качества образования, мобильность студентов и преподавателей, согласованность научных степеней и профессиональных квалификаций европейским рынком труда, популяризация европейской системы образования. Как определено в Плане действий по обеспечению качества высшего образования в Украине, государственная политика в сфере высшего образования должна быть направлена в европейское образовательное пространство, но нацелена на сохранение национальной само идентичности.²⁵

Разработаны и утверждены законодательные и нормативно–правовые акты в сфере высшего образования не поддаются сравнению с подобными документами как национального, так и международного масштаба, не ориентированы на обязательность их выполнения, так как практика мониторинга выполнения планов, программ, доктрин и стратегий, подведенные промежуточных и финальных итогов их выполнения отсутствует. Изменение этих документов происходит слишком часто, а последовательность между ними не соблюдается.

Действующими законодательными и нормативно–правовыми актами определены направления государственной политики в сфере высшего образования Украины: утверждение демократических принципов высшей школы и студенческого самоуправления; внедрение в высших учебных заведениях современных образовательных технологий; улучшение материально–технического и методического обеспечения; усиление интеграции высшего образования, науки и производства; создание на базе ведущих университетов современных исследовательских центров; внедрение эффективных экономических механизмов солидарного участия государства, бизнеса и гражданского общества в развитии высшего образования.

Сегодня можно отметить, что из–за ряда проблем указанные пути повышения качества отечественного образования пока не реализованы в полной мере, так как украинская система обеспечения качества унаследовала советские административно–командные методы контроля. Европейская система образования формировалась в соответствии с требованиями работодателей, студентов и их родителей,

²⁵ Про затвердження Плану дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське і світове освітнє співтовариство на період до 2010 року : наказ Міністерства освіти та науки України від 13 липня 2007 р. №612. – К. : Мін-во освіти та науки України, 2007. – 10 с.

то есть потребителей образовательных услуг, непосредственно повлияло на требования к качеству образования.

В течение последних десятилетий бурно развивается и такой молодой, динамический и неформальный механизм оценки качества высшего образования, как университетские рейтинги, наиболее известные из которых — Шанхайский рейтинг, рейтинг Таймс и рейтинг QS. Опираясь на прозрачные и понятные широкой массе индикаторы, рейтинги измеряют основные направления университетской деятельности. Прежде всего, это научно–исследовательская активность и уровень интернационализации. Довольно часто именно рейтинги обнаруживают сокрушительную пустоту и откровенную неконкурентоспособность учреждений высшего образования даже на региональном, не говоря о мировом уровне.

Система рейтингования высших учебных заведений постоянно усовершенствуется, примером этого являются утверждённые 20 мая 2006 года Международной экспертной группой по Ранжированию, состав которой состоит из 19 стран «Берлинские принципы определения рейтингов высших учебных заведений».

Ожиданиями от рейтинговой системы – это то, что каждый может найти для себя информацию об оценке качества образовательных услуг в том или ином учебном заведении; будущие абитуриенты будут иметь представление о качестве предоставления образовательных услуг, цене платного обучения, студенческом самоуправлении как школе лидерства; для работодателей даст возможность решения кадровых проблем, сокращения затрат на подготовку высококвалифицированного специалиста.

Существует более десяти международных рейтингов высших учебных заведений и каждый из них имеет свои особенности и уникальную методологию. Проведём характеристику самых известных из них

Глобальные рейтинги университетов мира:

<i>Название рейтинга</i>	<i>Кем и когда разработан</i>	<i>Критерии</i>
Академический рейтинг университетов мира (ARWU)	Институт высшего образования Шанхайского университета, 2003 г.	Качество образования, качество професорско–преподавательского состава, результативность

		научных исследований, размер ученого заведения
Рейтинг Интернет–присутствия Вебометрикс (Webometrics)	Компания Cybermetrics Lab (Испания), 2004 г.	Основывается на анализе официальных веб–сайтов учебных заведений за параметрами сайтов: размер (Size), известность (Visibility), «ценные файлы» (Rich Files), цитирование
Рейтинг репутации (World Reputation Rankings)	Издательство Times Higher Education, 2004 г.	Уровень образовательных и исследовательских программ, цитирование научных статей, количество иностранных студентов и преподавателей
Рейтинг университетов мира за версией «Times»	The Times Higher Education–QS World University Ranking, 2005 г.	Качество научных исследований, конкурентоспособность, выпускников на рынке труда, международное признание, качество преподавания
Новый Глобальный рейтинг мировых университетов	Независимое рейтинговое агентство Рейт ОР, Россия, 2009 г.	Образовательная, научно–исследовательская деятельность, профессиональная компетентность професорско–

		преподавательского состава, обеспеченность ресурсами, международная деятельность, Интернет– аудитория
50 высших учебных заведений мира, основанных с 1962 года (Top– 50 Under 50)	Компания QS (Quacquarelli Symonds)	Академическая репутация, репутация работодателей, цитирование на одного преподавателя, состав иностранцев студентов и преподавателей

Табл. 1. Глобальные рейтинги университетов мира

Образование нуждается нововведениях, изменениях, принятии кардинальных решений, поэтому так стремительно начал развиваться инновационный менеджмент. Инновационный менеджмент – это новая отрасль науки и профессиональной деятельности по управлению человеческими и материальными ресурсами в учреждениях высшего образования. В Украине длительное время объектом менеджмента был стабильный образовательный процесс, а инновационный – имел кратковременный локальный характер и реализовался только благодаря креативности преподавателей, руководителей структурных подразделений. Управление инновационными процессами сегодня – неотъемлемая составляющая учреждения высшего образования, а инновационный менеджмент представляет собой совокупность образовательных, экономических, мотивационных, организационных и правовых средств, методов и форм управления учреждением высшего образования.

Инновационные идеи в образовании является закономерным явлением, динамичным по характеру и развивающим по результатам их внедрения, позволяет решить противоречия между традиционной системой и потребностями в качественно новом

образовании. Значимым признаком инноваций является их способность влиять на общий уровень профессиональной деятельности педагога, расширять инновационное поле образовательной среды не только в учебном заведении, но и регионе. Инновационные идеи имеют такие качества: инновационный процесс, инновационная деятельность, инновационный потенциал, инновационная среда, а источником инновации является целенаправленный поиск идеи для решения противоречий, её освоение происходит путём апробации в форме педагогического эксперимента или пилотного внедрения. Развитие инновации зависит от того, насколько образовательная среда нуждается в новой идее.

По определению понятия «инновация» в Законе Украины «Об инновационной деятельности», инновации в образовании можно трактовать как новое создание и совершенствование конкурентоспособности технологии, а также организационно-технические решения производственного, административного, коммерческого или иного характера, существенно повышающего качество, эффективность и результативность управленческого процесса, но основными элементами образовательной инновации является творческая, креативная, неординарная личность, генерирующая инновационные идеи и рискующая во внедрении инновационных экспериментов.

Из этого определения можем сделать вывод, что инновации в образовании – это творческий процесс внедрения в образовательной практике новых идей, средств, педагогических и управленческих технологий, в результате которых повышаются показатели достижений структурных компонентов образования, происходит переход системы к другому качественному состоянию. Научные основы менеджмента образовательных инноваций высшие учебные заведения используют с целью достижения максимально эффективных результатов с минимальными затратами.

Слово «инновация» имеет многомерное значение, поскольку состоит из двух форм: собственно идеи и процесса ее практической реализации. Внедрение инноваций обеспечивают внедрение современных форм и методов управления, способствующих преодолению стереотипов в стиле руководства, формируют новые партнерские отношения, способствуют улучшению микроклимата в образовательной среде, формируют высокий уровень культуры отношений между участниками образовательного процесса, предусматривают апробацию личностно ориентированных инновационных методов.

По мнению В. Драгуновой, внедрение нововведений как основы улучшения работы учреждения образования являются:

- развитие психолого–педагогической науки и практики; заказ общества на образовательные результаты; демографические показатели; финансирования образования;
- традиции инновационных попыток; обучение руководителей учебных заведений управлять инновационными процессами; профессиональное развитие профессорско–преподавательского состава по внедрению инноваций; привлечение внешней поддержки для инновационной деятельности учреждения; планирование изменений в регионе;
- действия Министерства образования и науки Украины по распространению инноваций; взаимоотношения руководителя учреждения высшего образования и министерства; привлечение родителей и партнеров к решению проблем инновационной деятельности;
- потребность изменений; ясность и комплексность сферы изменений; качество и наличие условий для изменений; характер решений об изменениях.²⁶

Для внедрения инноваций необходимо учесть следующие особенности:

- целенаправленность управления процессом внедрения: разработку политики управления на период внедрения инноваций;
- утверждение среди работников убеждения в необходимости использования инноваций и их эффективности;
- организация технологического мониторинга инновации через: обобщение и распространение инновации, прогнозирование дальнейших возможностей ее использования; прогнозирование развития учреждения в условиях внедрения инноваций; разработка программы внедрения инноваций; сосредоточение внимания на месте и роли каждого при реализации новизны; создание условий для внедрения инновации; уточнение и внесение необходимых изменений в средства работы, режим, структуру;
- внимание к положительным последствиям применения инновации и трудностей, которые возникли; развитие чувства собственности на знания об инновации;
- мотивацию и стимулирование работников; привлечения пользователей – тех, кто уже работает в данной инновации.

²⁶ Всесвітня декларація про вищу освіту для XXI століття: підходи та практичні заходи. – Режим доступу : <http://www.sde.ru/files/t/pdf/5.pdf>

Развитие педагогического образования проходит под влиянием инновационных процессов, ведь история возникновения инноваций в образовании связывают с периодом зарождения экспериментальной педагогики, что приходится на вторую половину XIX века. Основные идеи зарубежных ученых А. Бине, А. Декроли, А. Лай, Э. Клапаред, В. Килпатрик, Э. Мейман, Э. Торндайк и др. вкладывались в необходимость отмены образовательных традиций и провозглашения паритета творческого развития ребенка, что побудило создание экспериментальных учебных заведений в западноевропейских странах и Соединенных Штатах Америки, в которых апробируются новые педагогические идеи и концепции относительно ценности личности ребенка, его потенциальных способностей, воспитания на основе развития его внутренней свободы и достоинства.

На современном этапе главной целью введения инноваций в образовании становится необходимость отвечать вызову глобализационных трансформаций, экологических проблем, поликультурных тенденций в мире.

Новые идеи сосредоточены вокруг проблем оценивания качества образования, формирования в научно–педагогических работников индивидуальной ответственности за положительные изменения в образовании, активизации социально–педагогических процессов для повышения качества образования.

Сейчас утверждается приоритет инновационного развития образования на основе модернизации всех составляющих системы: содержания, педагогических технологий, оценки учебных достижений студентов, кадрового обеспечения, управления, финансирования и т.п.; нормативного обеспечения инновационной политики области; формирование и инфраструктуры, которые поддерживают и координируют инновационные процессы.²⁷

Становление и развитие инновационных идей в педагогической сфере образования Украины происходит через формирование национальной образовательной парадигмы, источником которой стали традиции украинской этнопедагогики и реформаторские идеи зарубежной школы. Инновационные поиски разворачивались на основе экспериментальной педагогики, индивидуализации образования, национального, трудового воспитания и воспитания в коллективе, представителями инновационных идей

²⁷ Енциклопедія освіти/ Акад. пед. Наук України; гол. Ред.. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С. 338-340.

были А. Залужный, А.Макаренко, А. Музыченко, В. Протопопов, Я. Чепига и др.

Активизация современного инновационного движения в Украине способствовала становлению авторских школ инновационного типа, учредителями которых стали М. Гузик, А. Захаренко, В.Сухомлинский, А.Сологуб, М. Чумарная и др., деятельность которых направлена на формирование новых, альтернативных концепций и педагогических систем.

Инновации в педагогике связаны с общими процессами в обществе, глобализационными и интеграционными процессами. Инновационная деятельность в Украине предусмотрена Законом Украины «О приоритетных направлениях инновационной деятельности в Украине», Государственной программой прогнозирования научно–технологического и инновационного развития. Инновации в образовании являются закономерным явлением, динамичным по характеру и развивающим по результатам, их внедрение позволяет решить противоречия между традиционной системой и потребностями в качественно новом образовании.

Инновации в учреждениях высшего образования предусматривают: создание электронной базы данных об инновациях в высшем образовании, организацию научно–исследовательских (фундаментальных и прикладных) и учебно–методических работ по проблемам профессионального образования; изучение, обобщение и распространение лучшего отечественного, европейского и мирового опыта в этой сфере; организацию и проведение конференций, семинаров и тренинговых курсов по инновационным методиках преподавания гуманитарных и естественно–математических дисциплин для профессиональной общественности.

Сегодня в учреждениях высшего образования Украины широко используется рейтинговая система контроля организации образовательного процесса и оценки знаний студентов. Главная цель внедрения рейтинговой системы оценки знаний студентов – улучшение качества обучения путем активизации учебной деятельности, стимулирование активной самостоятельной работы студентов, повышение объективности оценки знаний, выявление индивидуальных способностей студентов, а также создание условий для здоровой конкуренции, нацеленной на получения более высокого места в рейтинговом списке группы, специальности, факультета. Осуществляется разработка авторских курсов нового поколения, которые на этапе формирования могут быть применены для

индивидуального обучения одарённых студентов, а в дальнейшем, при наличии материальной базы для широкого использования в учебном процессе.

Инновационная деятельность – это качественный этап саморазвития личности, процесс самоактуализации образовательного процесса, который стал возможным как результат самообразования, саморефлексии. Поэтому для образовательных учреждений, осуществляющих инновационную деятельность, особенно характерны процессы самоорганизации в педагогической деятельности и учебной среде; это может быть и возникновение устойчивых структур (творческие группы, объединения), и появление креативных личностей, способных к созданию «личностного нового» безотносительно к предыдущему общественному опыту. Меняется и уровень активности среды, она ведет к расширению образовательного пространства, изменению отношений с ним всех его субъектов – участников процесса образования. В этих условиях управление становится системообразующим фактором дальнейшего развития системы. Возникает проблема «оптимального соотношения целенаправленного организующего влияния и самоорганизации, которое позволит сохранить не только целостность единого, но и долю хаоса как источника самоорганизации и порядка в едином».

В современных условиях одним из основных факторов обеспечения конкурентоспособности национального образования и экономики являются инновации и инновационная деятельность, требующая применения специфических методов, принципов, приемов, средств подготовки и реализации инновационных изменений. Они находят свое воплощение в инновационном менеджменте, который рассматривается одновременно: как наука и искусство управления инновациями, как вид деятельности и процесс принятия инновационных решений, как инструментарий управления инновациями.

Инновационный менеджмент – это сложный механизм действия управляющей системы, которая создает для инновационного процесса и инновационной деятельности благоприятные условия и возможности для развития и достижения эффективного результата.

Инновационный менеджмент как система – это комплекс неформальных и формальных правил, принципов, норм, методов, ценностных ориентиров, организационных форм, связей и экономических отношений, регулирующих различные сферы инновационной деятельности. Инновационному менеджменту, как и любой другой системе присущи следующие качества: взаимосвязь и

взаимодействие всех компонентов системы; целостность, согласованность и синхронность во времени, согласованность с миссией и целями организации; адаптивность, гибкость к изменениям среды; автономность элементов организационной структуры, функций управления; многофункциональность и многоаспектность, которая реализуется через способность к переналадки, переориентации, обновления в соответствии с изменением среды.²⁸

Выделяют две группы функций инновационного менеджмента: основные функции и обеспечивающие функции. К основным относятся:

Функции инновационного менеджмента	Виды инновационного менеджмента	
	Стратегический	Функциональный, оперативный
Прогнозирование	Стратегии приоритетов развития и роста ОУ	Новых товаров, технологий
Планирование	Экспансия в новые отрасли, рынки	Повышение качества и конкурентоспособности товаров
Анализ внешней – среды	Анализ макроэкономической, политической и рыночной конъюнктуры	Анализ поведения конкурентов, емкости рынка, объемов продаж и т.д.
Анализ внутренней среды	Анализ конкурентных преимуществ ОУ	Анализ факторов эффективности производства продукции (качества образования)

²⁸ Алейнікова О.В., Притула Н.М. Інноваційний та інвестиційний менеджмент. Навчальний посібник. — Київ: ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2016. — 614 с.

Виды решений	Стратегические решения по целям миссии и развитию ОУ	Оперативные решения по разработке, внедрению и производству новшеств
Мотивация	Обеспечение ОУ динамического роста и конкурентоспособности	Обеспечение высокой производительности труда, высокого качества образования (продукции), обновление образовательного процесса
Контроль	Выполнение миссии ОУ, его роста и развития	Контроль за исполнительской дисциплиной и качеством исполнения

Табл. 2 Виды и функции инновационного менеджмента

К обеспечивающим функциям инновационного менеджмента относят функции, способствующие эффективному осуществлению основных функций: социально–психологические, технологические или процессуальные функции.

Инновационный менеджмент целесообразно рассматривать с позиций системного подхода как иерархическую, сложную, многокомпонентную, открытую, адаптивную, способную к самоорганизации, саморегулирования, саморазвития, динамическую систему, он положил начало модернизированным видам деятельности руководителя высшего учебного заведения: прогнозированию, политико–дипломатической работе, консультированию, менеджерская и представительская деятельность, дифференциация образовательной деятельности, индивидуализации процесса обучения и воспитания, изменению целевой установки образовательного учреждения, усилению гуманитарного образования и другие.

Эти процессы способствуют постоянному обновлению, выстраивают инновационную и корпоративную культуру заведения, побуждают руководителя к формированию специфических функций: *прогнозирования*, что предусматривает постоянный рост значимости инновационной деятельности и обеспечивает реальный приоритет университетской политики; *формирование цели* – это процесс менеджмента учреждения, связанный с определением его места среди образовательных учреждений и является ориентиром деятельности агентов изменений этого учреждения на определенный период; *планирование*, как основная функция инновационного менеджмента которая заключается в обосновании основных направлений инновационной деятельности, возможностей материального и интеллектуального обеспечения, инновационного потенциала высшего учебного заведения и спроса на рынке труда; *координации*, сущность которой заключается в согласовании деятельности всех звеньев образовательной системы, в единстве отношений управления в образовании; *активизации* – повышения активности педагогов к заинтересованности в результатах своего труда по созданию инновационных проектов, программ, разработки научных тем, и внедрение их в практику образовательной деятельности; *контроля*, который является главным в инновационной деятельности и заключается в проверке инновационного процесса, своевременной корректировке цели, плана выполнения созданных новых научных и экспериментальных исследований, реализации экспериментальных данных; *стимулирования*, что предусматривает создание системы моральных и материальных поощрений для участников образовательного процесса, повышение уровня их профессиональной компетентности, улучшение психологического климата в коллективе; *духовного развития* – расцвет творческой направленности, сил человека, его мировоззрения: триединство отношение к абсолюту, к миру – природы, общества, других людей, самого себя.

Внедрение инновационного менеджмента порождает использование нетрадиционных методов управленческой деятельности: экстраполяции, экспертных оценок, сценариев, индивидуального опроса, анкетирования, метода коллективной генерации.

Успешность управления инновационным развитием высшего учебного заведения в значительной мере зависит от взвешенности системы стимулирования инновационной деятельности. Она должна содержать действенные стимулы к инновационной деятельности для всех участников инновационного процесса, пробуждать в них мотивы к

творческому труду, создавать взаимовыгодный механизм регуляции их взаимоотношений. Эффективность образовательной деятельности зависит от людей, которые воплощают в жизнь цели высшего учебного заведения, реализуют планы и выполняют принятые решения. Внедрение мотивационного механизма инновационной деятельности уменьшит негативное влияние деструктивных изменений.

Выводы. Высшее образование требует нового осмысления. Цивилизационные изменения меняют представления об образовании, поэтому со всей настоятельностью выдвигается требование измеримости качества образования и образовательных услуг. Исследование внедрения инновационного менеджмента и его влияние на качество высшего образования раскрывает факторы, с помощью которых стимулируется развитие инновационной деятельности в высшей школе, улучшается качество высшего образования и обеспечивается прогрессивный расцвет университета. Дальнейшее развитие менеджмента образовательных инноваций является перспективным и стимулирует коллектив к педагогическому творчеству и инноватике.

Перспектива дальнейших исследований будет направлена на обоснование готовности руководителей высших учебных заведений к управлению инновационной деятельностью, качеством образования и качества образовательных услуг.

Лянной Ю.О.

ОСОБЕННОСТИ РУКОВОДСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКОЙ БУДУЩИХ МАГИСТРОВ ФИЗИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ

Дальнейшее становление и формирование специальности «Физическая реабилитация» в Украине сопровождается активным обсуждением проблем теоретико–методологического, научно–практического и профессионально–прикладного характера. Сегодня еще не достигнуто адекватного понимания города специалиста по физической реабилитации в государственных учреждениях Министерства здравоохранения Украины, но найдено взаимопонимание с руководителями Министерства социальной политики Украины. Ряд учебных заведений различного профиля и подчинения начала подготовку специалистов физической реабилитации без надлежащей научно–методической базы и методологической определенности. До сих пор не имеет единых трактовок относительно

основных определений физреабилитационного образования. Учитывая вышесказанное возникает проблема качественной профессиональной подготовки будущих магистров по физической реабилитации с учетом основных видов (аспектов) реабилитации.

Анализ последних исследований и публикаций. Проблеме, связанной с профессиональными качествами подготовки физических реабилитологов, посвящены исследования таких ученых, как Л.П. Сущенко, В.А. Кукса, А.И. Михеенко, Л.Б. Волошина, А. М. Герцик, Н.А. Беликова. Одними из первых в бывшем Советском Союзе вопросы реабилитации освещались И.К. Шхвацабою и пел. в отношении больных ишемической болезнью сердца, общие аспекты социальной, медицинской, трудовой, социальной реабилитации представлены в монографии К. Ренкер, реабилитация при детских болезнях отражена в научных трудах А.Ф. Тарасовой, более полное и современное представление о реабилитации представлено в первых украинских учебниках по физической реабилитации профессора В.М. Мухина, профессора А.К. Марченко, профессора И.И. Пархотика российском учебнике «Физическая реабилитация» С.М. Попова, отдельные аспекты педагогической реабилитации указанные в работах профессоров В.С. Дмитриева, С.П. Евсеева, методики спортивной реабилитации представлены в многочисленных публикациях С.Ю. Капралова.

Цель работы – определить сущность понятий разных видов (аспектов) реабилитации (медицинская, физическая, психологическая, социальная, профессиональная, педагогическая, спортивная, бытовая, техническая и оздоровительная) в системе профессиональной подготовки будущих магистров по физической реабилитации.

Изложение основного материала исследования. Термин «реабилитация» (rehabilitatio) издавна используется в юридической практике по восстановленным в правах лиц. Термин «реабилитация» (rehabilitatio) в переводе с латинского означает «одевать снова», «восстановление». В иной трактовке он происходит от латинского re – приставка, обозначающая «обратное действие», и habilitas – «пригодность». Впервые официально этот термин был применен в 1946 г. в Вашингтоне к больным туберкулезом во время проведения конгресса по реабилитации этих больных.

Слово «реабилитация» имеет широкое значение и употребляется во всех сферах деятельности человека – в физической, интеллектуальной, а также в духовной. В связи с этим правильно говорить и о реабилитации здоровья человека. Одним из первых определение понятия «реабилитация» дал Курт Винтер: «Реабилитация – это целенаправленная деятельность коллектива в медицинском,

педагогическом, социальном и экономическом аспектах с целью сохранения, восстановления и укрепления способности человека активно участвовать в общественной жизни».²⁹

В профессиональной подготовке будущих магистров по физической реабилитации, особенно при освоении учебных курсов «Реабилитация в ортопедии и травматологии», «Реабилитация в педиатрии», «Реабилитация в неврологии», «Реабилитация в кардиологии», а также базовых бакалаврских дисциплин, при составлении и применении реабилитационных программ во время производственной практики, важно четко различать основные виды реабилитации.

По нашему определению, комплексная реабилитация это сложный многофакторный процесс, который включает в себя разнообразные, тесно связаны и взаимно виды, среди которых выделяют медицинскую, физическую, психологическую, социальную, профессиональную, экономическую, педагогическую, спортивную, бытовую, техническую, оздоровительную и правовую реабилитацию. Следует отметить, что условное деление реабилитации на виды является полезным как для дидактики, так и для практики. Рассмотрим подробно основные ее виды в реабилитационной теории и практике.

Медицинская реабилитация обеспечивается врачами различных специальностей и другими медицинскими работниками отделений восстановительного лечения поликлиник, стационаров, реабилитационных центров и тому подобное. От эффективности медицинской реабилитации зависит успешность применения других видов реабилитации, их продолжительность и объем. Она осуществляется в форме контроля за динамикой лечебного процесса и эффективности реабилитационных действий, проведением лечебно–профилактических и оздоровительных мероприятий после выписки из стационара. Она начинается в больнице практически одновременно с прекращением острых проявлений болезни и продолжается до тех пор, пока здоровье больного или работоспособность инвалида не будут восстановлены, при этом применяются все лечебные медицинские мероприятия. К которым относят: медикаментозную терапию, лечебное применение физических упражнений, диетотерапия, гидрокинезотерапию, массаж, коррекцию положением, рефлексопсихотерапию, трудотерапию, ортопедические мероприятия, протезирование, а также хирургические вмешательства. И.И. Пархотик

²⁹ Энциклопедический словарь медицинских терминов : в 3 т. / [под ред. Б. В. Петровского]. – М. : Советская энциклопедия, 1982. – 1424 с.

отмечает, что при применении только клинических средств реабилитации, потерпевший длительное время не может достичь необходимого уровня жизнеспособности, чтобы снова вернуться к прежней трудовой деятельности в ее полном объеме. Медицинская реабилитация может быть полноценной только при условии комплексного использования физических и природных факторов. При таком подходе реабилитационный процесс может охватить все последствия травмы или болезни и не ограничивается лечением только одного заболевания.³⁰

Самсон А.И., Колomoец М.Ю. называют медицинскую реабилитацию «тотальным лечением», а большинство специалистов ее отождествляют с «восстановительным лечением».³¹

Как отмечает Пархотик И.И., это можно объяснить тем, что в большинстве случаев нелегко разграничить реабилитационные и собственно медицинские лечебные мероприятия, так как лечение и реабилитация являются неразрывными частями единого процесса.

Никитина Н.Н., указывает на сочетание этих двух процессов и применяет общий термин «реабилитационная терапия». В некоторых случаях медицинскую реабилитацию ассоциируют с реабилитацией в целом и определяют как комплекс мероприятий по использованию клинических, психологических, технических и физических средств воздействия. Медицинская реабилитация является частью и начальным этапом комплексной реабилитации и эти понятия нельзя отождествлять. Некоторые авторы рассматривают лечебные и реабилитационные мероприятия как самостоятельные, последовательные процессы. Во время зарождения реабилитации в травматологии лечебные и реабилитационные мероприятия разграничивались и рассматривались как самостоятельные, реабилитация начиналась после завершения лечения и в комплекс реабилитационных мероприятий входили специфические методы воздействия на травмированные органы в виде комплексов лечебной гимнастики, физио– и бальнеотерапии.

На сегодня в рамках медицинской реабилитации выделяют отдельно «медикаментозную реабилитацию», хотя применение медикаментозных препаратов традиционно относится к лечению. Это объясняется тем, что эти препараты не лечат болезнь, а тормозят

³⁰ Пархотик И. И. Физическая реабилитация при травмах верхних конечностей / И. И. Пархотик. – К. : Олимпийская литература, 2007. – 280 с.

³¹ Самсон Е. И. Поликлиническая терапия / Е. И. Самсон, М. Ю. Колomoец. – К. : Вища шк., 1985. – 263 с.

проявления его последствий и с этих позиций могут рассматриваться как реабилитационные. К таким препаратам относят поливитамины с микроэлементами и аминокислотами, адаптогены, анаболические средства, иммуномодуляторы, актопротекторы, антиоксиданты и другие препараты, специфичные для каждого заболевания.

Итак, медицинская реабилитация (лечебная, или клиническая) – это комплекс лечебно–диагностических и лечебно–профилактических мероприятий, направленных на своевременную и точную диагностику, госпитализацию, а также восстановление и развитие физиологических функций больного, выявление его компенсаторных возможностей, устранение патологического процесса, предупреждение осложнений, восстановление или частичную компенсацию утраченных функций, противодействие инвалидности, подготовку тех, кто выздоравливает, и инвалидов к бытовым и трудовым нагрузкам, активного самостоятельной жизни .

Клинические наблюдения подтверждают теоретические положения, при некоторых заболеваниях, например инфарктом миокарда, психический аспект реабилитации более важен, чем физический (Шхвацабая И.К., с.21).

Психологическая реабилитация пострадавшего эффективнее, если ее осуществляет врач–психотерапевт или психолог с учетом психологических особенностей конкретного больного, его интересов и установок, отношения к своей болезни. В некоторых случаях эту работу достаточно координировать со специалистами кабинета психотерапии. Как указывают Кнышов Г.В., Бендет Я.А., больные должны психологически подготовиться к возможным ухудшениям физического состояния, при этом врач всегда подчеркивает их временный, проходящий характер.

К основным методам психологической реабилитации относятся: психотерапевтические индивидуальные или групповые действия (беседы в форме вопросов и ответов, мотивированное внушение, аутогенная тренировка, чтение молитв и т.п.); психопрофилактику и психогигиену; создание благоприятной окружающей обстановки (в семье, рабочем коллективе) применение полезному труду, физической тренировки и спортивной деятельности, а в некоторых случаях медикаментозных психотропных средств (транквилизаторов, антидепрессантов). Психотерапия пациентов должна соответствовать задачам психологической реабилитации и проводится строго по лекарственным показаниям, с учетом степени проявления и характера психопатологических и соматических расстройств. Их назначение должно направляться на

снятие или уменьшение нервозности или депрессивного состояния пациента, мышечного напряжения, предупреждение контрактур, имеет большое значение для сохранения функциональных возможностей опорно–двигательного аппарата. Большое значение в психологической реабилитации приобретают юмор, целебные свойства которого всегда высоко ценились, а также искусства (библиотерапия, музыкотерапия) и ландшафтопсихотерапия.

Важнейшим компонентом психологической реабилитации является увеличение физических нагрузок, привлечение к общественной жизни через газеты, радио, телевидение, контакты с близкими, позже с сотрудниками, вплоть до разрешения таким больным (в основном умственного труда) уже на 2–3–й неделе болезни по возможности заниматься своими рабочими делами.

По данным Дормидонтова Е.М. игнорирование психологического аспекта реабилитации, а также чрезвычайная сложность, длительность психокоррекционной работы, проводимой иногда недостаточно и неумело, приводит к тому, что процент восстановления работоспособности среди лиц, признанных в свое время инвалидами, очень мал. Крайне необходимо также глубокое изучение динамики всего диапазона психических изменений на каждом этапе заболевания, природы этих изменений, анализа «внутренней картины болезни».³²

Как указывают Кнышов Г.В., Бендет Я.А., «вхождение в болезнь» может свести на нет результаты сложной операции и полноценной физической реабилитации.

Одним из важных психологических факторов для инвалидов, по утверждению Кнышова Г.В., является отношение к ним здорового окружения. Важно и то, как сами инвалиды воспринимают свою жизненную ситуацию, себя самого, свои взаимоотношения с окружающими, свое положение в обществе. При переходе больного на инвалидность или пенсию следует отметить определенные преимущества нового статуса для дальнейшего восстановления здоровья, указать на возможность активной деятельности в семье и вне ее, причем с учетом личностных качеств больного.³³

Итак, психологическая (психическая) реабилитация является обязательным компонентом реабилитации и сопровождает весь

³² Дормидонтов Е. Н. Ревматоидный артрит / Е. Н. Дормидонтов, Н. И. Коршунов, Б. Н. Фризен. – М. : Медицина, 1981. – 176 с.

³³ Кнышов Г.В. Приобретенные пороки сердца / Г. В. Кнышов, Я. А. Бендет. – К. : ИССХ, 1997. – 280 с.

комплексный цикл восстановительных мероприятий с широким использованием личностного потенциала больного, которая направлена на коррекцию психического состояния пациента, а именно: формирование положительного отношения к восстановлению здоровья, рекомендаций врача, выполнения реабилитационных мероприятий; преодоление в сознании больного или инвалида чувство безысходности и других негативных психических реакций, укрепление веры в выздоровление и правильность назначенного лечения и реабилитации; преодоление трудностей, связанных с болезнью (инвалидностью) и ее возможными последствиями; адаптацию, реадaptацию или переквалификацию с использованием активной реабилитации; создание условий для психологической адаптации больного в жизненной ситуации, изменилось в результате болезни или инвалидности.

Как отмечает Лисовский В.А., социальная реабилитация это процесс изучения влияния социальных условий на болезнь или травму и возвращение личности ее основных социальных функций и социальной полноценности. Этот процесс включает комплекс государственных, общественных, правовых мер, направленных на восстановление полноценных полезных отношений больного с обществом.³⁴

В комплекс социальной реабилитации входят организация активного образа жизни, развитие у больного навыков, обеспечивающих возможность самообслуживания, восстановление социальных связей (на работе, в семье), обеспечения культурных потребностей, отдыха, необходимого и удобного помещения вблизи места работы, улучшения условий труда, обеспечение больных и инвалидов средствами передвижения, протезами, приборами особых конструкций, средствами бытового назначения, правовая защита, своевременный осмотр пациентов на ВПЕК, материальное обеспечение (выплаты в связи с временной нетрудоспособностью или инвалидностью, назначения пенсии, спонсорские, страховые, другие социальные выплаты). Указанные проблемы решают не только медицинские учреждения, но и органы социального обеспечения.

Медицинская, физическая, профессиональная, техническая, психологическая и другие виды реабилитации, взятые вместе, обеспечивают социальную реабилитацию пострадавшего. Эти меры способствуют преодолению чувства социальной неполноценности,

³⁴ Лисовский В. А. Комплексная профилактика заболеваний и реабилитация больных и инвалидов / В. А. Лисовский, С. П. Евсеев, В. Ю. Голофеевский, А. Н. Мироненко. – М. : Советский спорт, 2004. – 320 с.

связанного с болезнью или инвалидностью, укрепляют веру пострадавших в лучшее, уменьшают сосредоточенность на своей болезни или дефекте. Реабилитация проводится как в период временной нетрудоспособности, так и после установления инвалидности.

В реабилитации инвалидов, особенно детей и подростков, выделяют термин «социальная адаптация», которая является частью социальной реабилитации. Она состоит из воспитательных, общеобразовательных мероприятий, трудовой ориентации и трудоустройства реабилитантов. Ее основой является формирование личности, обучение самообслуживания, формирование трудовых навыков.

По данным Губарева Т.И., Столярова В.И., в ряде стран вопросы социальной реабилитации и интеграции инвалидов регулируются актами высших законодательных органов с целью создания для них равных возможностей для обеспечения доступной для них образования, работы, культурной деятельности, то есть социально культурной реабилитации. Так что в социальном аспекте реабилитации мы придерживаемся определением, Лисовским В.А. в соавт.

Для решения задач профессиональной реабилитации, как отмечает Покровский В.И., необходим комплексный подход и участие специалистов смежных отраслей: клиницистов, гигиенистов, физиологов и психологов труда, эргономистов, специалистов по трудовому обучению и воспитанию, трудового законодательства. Процесс профессиональной реабилитации зависит от характера и течения болезни, профессии, стажа работы, квалификации, желание работать, физических и психических возможностей человека. В соответствии с требованиями, которыми определяется уровень работоспособности и возможность трудоустройства, профессия не должна усиливать тяжесть общего состояния пациента, исключать влияние профессиональных вредных веществ, обеспечивать максимальное удовольствие, использовать остаточную работоспособность инвалидов, способствовать наиболее полному проявлению творческих и физических способностей.

Профессиональную реабилитацию рассматривают с точки зрения не только восстановления утраченной трудоспособности, но и дальнейшей профилактики инвалидности (заболевания) и возможного ее снижения. В профессиональной реабилитации различают два понятия: «трудотерапия» и переквалификация. «Трудотерапия является элементом физического воздействия на организм и поэтому относится к физической реабилитации. Трудотерапия обеспечивается

специалистами по трудовому обучению (под контролем врача) в профессионально–технических училищах, специальных центрах профессиональной реабилитации (лечебно–трудовых мастерских и т.п.), а также на промышленных предприятиях, при необходимости создаются специальные условия, а также ее можно проводить дома. Переквалификация является частью профессиональной реабилитации и осуществляется на специальных курсах или в училищах, где больные могут освоить разные профессии. Переквалификация осуществляется органами социального обеспечения. Также существует профессиональная реабилитация после космических полетов (космическая реабилитация) и подводных работ. Некоторые специалисты используют термин «медико–профессиональная реабилитация» и определяют его как процесс восстановления работоспособности, который сочетает медицинскую реабилитацию с определением и тренировкой профессионально значимых функций, подбором профессии и адаптации к ней.

Итак, профессиональная реабилитация (производственная, трудовая) предусматривает подготовку пациента к трудовой деятельности в конкретных условиях с учетом его функциональных возможностей и способностей (труд при этом рассматривается как лечебное средство), а также возврат больному экономической независимости, которая включает освоение доступных форм работы, обеспечение индивидуальными техническими приспособлениями с целью облегчения использования рабочих инструментов, приборов, приспособления рабочих мест к функциональным возможностям организма. Это означает вернуть больному самостоятельность в повседневной жизни, вернуть его к прежней работе или, если это невозможно, подготовить к выполнению другой работы с полным рабочим днем, согласно его возможностей, или подготовить к работе с неполным рабочим днем, или же к работе в специальном учреждении для инвалидов.

Педагогическая реабилитация включает низкую специальных учебно–воспитательных мероприятий для детей и под–локтей с врожденными или приобретенными дефектами, направленных на овладение ими необходимыми умениями и навыками самообслуживания, получение школьного образования, правильной учебно–трудовой ориентации, формирование уверенности в собственной полноценности. Как отмечают Самсон А.И. и Коломоец М.Ю., педагогическая реабилитация осуществляется совместно врачами и педагогами–реабилитологами. Как утверждает Дмитриев В.С., задача педагога–реабилитолога состоит в том, чтобы

активизировать жизнедеятельность индивида, обеспечить его средствами реабилитационной деятельности и стимулировать его свободный выбор.

Для их обучения и воспитания создана сеть специальных учебно–воспитательных учреждений (специальные школы, школы–интернаты, училища). Для взрослых предусматривается подготовка к доступных видов деятельности (трудовой, бытовой) и воспитание уверенности в том, что приобретенные знания окажутся полезными в дальнейшем трудоустройстве.

Итак, педагогически реабилитационная деятельность – это особый вид деятельности педагога, помощь индивиду как субъекту социальных и реабилитационных отношений, направленная на раскрытие его потенциальных возможностей, на коррекцию психомоторного и биологического развития, компенсацию утраченных функций. Средствами реабилитационной педагогической деятельности могут выступать прежде всего, оздоровительные, коррекционные и адаптивные физические упражнения, гигиенические и рекреационные мероприятия.

По данным Евсеева С.П., Шапочных Л.В., в основе процесса спортивной реабилитации лежит необходимость восстановления и повышения резервов различных функциональных систем организма спортсмена, которые постоянно испытывают на себе воздействие значительных, а иногда пограничных физических нагрузок. Спортсмен должен вернуться к спорту таким, каким он был до получения травмы, и в кратчайшие сроки, сохраняя возможность выдерживать высокие спортивные нагрузки. Именно этим отличается реабилитация спортсменов от реабилитации других больных. С этой целью в программу реабилитации для всех спортсменов обязательно включают общую физическую подготовку и метод лечебно–спортивной тренировки, который используется на последнем этапе реабилитации и который заключается в введении специфического нагрузки, присущего определенному виду спорта. Реабилитация спортсменов происходит по принципу реабилитационного цепи «врач–реабилитолог–тренер». Она начинается в условиях проведения медицинской реабилитации, затем переносится на спортивную площадку под контролем реабилитолога, а впоследствии спортсмен, когда позволяет его состояние возвращается к полноценной тренировки.

Итак, спортивная реабилитация направлена на восстановление функциональных систем организма спортсмена после тренировок, спортивных соревнований, травм, заболеваний с целью достижения высоких спортивных результатов за счет применения медикаментозных

препаратов, физических упражнений и естественных факторов (Зотов В.П.).

Бытовая реабилитация ставит целью развитие у пострадавших навыков самообслуживания. Она направлена на оказание тем, кто в этом нуждается, специальных протезов, личных средств передвижения дома и на улице, а также обучение пользования бытовыми средствами, приспособлениями для самообслуживания (специальные ложки, вилки, замки, раковины, унитазы и т.д.). Как отмечает Покровский В.И., бытовая и другие виды реабилитации тесно связаны с технической реабилитацией, которая предусматривает применение достижений науки и техники для восстановления функциональной полноценности организма инвалида. Технические средства широко используются на всех этапах восстановительного процесса.

Техническая реабилитация направлена на разработку индивидуальных технических средств и приспособлений для каждого этапа реабилитационного процесса с учетом достижений научно-технического прогресса. На сегодня выделяют новую промышленную отрасль – реабилитационную индустрию. За рубежом перечень технических реабилитационных средств включает несколько тысяч наименований. Средства технической реабилитации (медико-технические) применяются для компенсации тех проявлений болезни, которые не устраняются медицинскими методами, и чаще всего их используют для компенсации нарушенных функций опорно-двигательного аппарата, зрения, слуха, речи и тому подобное. Это специальные средства для самообслуживания, передвижения (костыли, ходунки, коляски, биокеровани протезы конечностей, автомашины и т.д.), ухода, ориентирования (световые сигналы для глухих, слуховые для слепых, очки и линзы для слабовидящих и т.д.), общения и обмена информацией, учебные средства (включая литературу для слепых) и средства для занятий трудовой деятельностью, протезные изделия (протезно-ортопедические изделия, ортопедическую обувь и специальную одежду), специальное оборудование для занятий физической культурой и спортом реабилитантов (снаряжение, спортивный инвентарь, различные тренажеры), а также архитектурно-планирующие приборы и приспособления.

Отдельно выделяют оздоровительную реабилитацию (валеологическую) как процесс, который обеспечивает оптимальное состояние здоровья органов и систем организма, показатели которых находятся в пределах физиологических норм. Ее объектом выступает практически здоровый работоспособный человек. В этом случае по М. Амосовым речь идет о расширении зоны здоровья человека.

Физическая реабилитация занимает ведущее место в комплексной системе реабилитации. В отечественной литературе впервые термин «физическая (функциональная) реабилитация» встречается в трудах некоторых авторов, занимавшихся лечением и реабилитацией кардиологических (А.И. Грицюк, Н.А. в соавт.) И пульмонологических больных (Ю.Д. Усенко, в .н. Молотков). Она направлена на восстановление физической работоспособности больных и включает все вопросы по применению физических факторов в реабилитационном процессе, а также предусматривает изучение реакции организма на их применение. Среди них можно выделить ЛФК, массаж, естественную и переформированных физиотерапию, диетотерапию, фитотерапию, курортные факторы и тому подобное. Итак, спортивная реабилитация направлена на восстановление функциональных систем организма спортсмена после тренировок, спортивных соревнований, травм, заболеваний с целью достижения высоких спортивных результатов за счет применения медикаментозных препаратов, физических упражнений и естественных факторов (Зотов В.П.).

Бытовая реабилитация ставит целью развитие у пострадавших навыков самообслуживания. Она направлена на оказание тем, кто в этом нуждается, специальных протезов, личных средств передвижения дома и на улице, а также обучение пользования бытовыми средствами, приспособлениями для самообслуживания (специальные ложки, вилки, замки, раковины, унитазы и т.д.). Как отмечает Покровский В.И., бытовая и другие виды реабилитации тесно связаны с технической реабилитацией, которая предусматривает применение достижений науки и техники для восстановления функциональной полноценности организма инвалида. Технические средства широко используются на всех этапах восстановительного процесса.

Техническая реабилитация направлена на разработку индивидуальных технических средств и приспособлений для каждого этапа реабилитационного процесса с учетом достижений научно–технического прогресса. На сегодня выделяют новую промышленную отрасль – реабилитационную индустрию. За рубежом перечень технических реабилитационных средств включает несколько тысяч наименований. Средства технической реабилитации (медико–технические) применяются для компенсации тех проявлений болезни, которые не устраняются медицинскими методами, и чаще всего их используют для компенсации нарушенных функций опорно–двигательного аппарата, зрения, слуха, речи и тому подобное. Это специальные средства для самообслуживания, передвижения (костыли,

ходунки, коляски, биокерование протезы конечностей, автомашины и т.д.), ухода, ориентирования (световые сигналы для глухих, слуховые для слепых, очки и линзы для слабовидящих и т.д.), общения и обмена информацией, учебные средства (включая литературу для слепых) и средства для занятий трудовой деятельностью, протезные изделия (протезно–ортопедические изделия, ортопедическую обувь и специальную одежду), специальное оборудование для занятий физической культурой и спортом реабилитантов (снаряжение, спортивный инвентарь, различные тренажеры), а также архитектурно–планирующие приборы и приспособления.

Отдельно выделяют оздоровительную реабилитацию (валеологическую) как процесс, который обеспечивает оптимальное состояние здоровья органов и систем организма, показатели которых находятся в пределах физиологических норм. Ее объектом выступает практически здоровый работоспособный человек. В этом случае по М. Амосовым речь идет о расширении зоны здоровья человека.

Физическая реабилитация занимает ведущее место в комплексной системе реабилитации. В отечественной литературе впервые термин «физическая (функциональная) реабилитация» встречается в трудах некоторых авторов, занимавшихся лечением и реабилитацией кардиологических (А.И. Грицюк, Н.А. в соавт.) И пульмонологических больных (Ю.Д. Усенко, в .н. Молотков). Она направлена на восстановление физической работоспособности больных и включает все вопросы по применению физических факторов в реабилитационном процессе, а также предусматривает изучение реакции организма на их применение. Среди них можно выделить ЛФК, массаж, естественную и преформированных физиотерапию, диетотерапию, фитотерапию, курортные факторы и тому подобное.

Как отмечает Мухин В.М., физическая реабилитация – это применение физических упражнений и природных факторов с профилактической и лечебной целью в комплексном процессе восстановления здоровья, физического состояния и работоспособности больных и инвалидов. Она является составной медицинской реабилитации и применяется во всех ее периодах и этапах. Физическую реабилитацию используют в социальной и профессиональной реабилитации. Мы придерживаемся определения, представленного профессором В.М. Мухиным.

Пренебрежительное отношение к физическому аспекту реабилитации приводит к негативным последствиям, среди которых – увеличение частоты осложнений и срока течения лечебного процесса, что отрицательно сказывается на физической и социальной активности

потерпевшего. Значительная часть больных не может в течение первого года болезни вернуться к трудовой деятельности, у пациентов развивается страх перед выполнением активных движений, появляются различные расстройства.

В отличие от медикаментозных средств, физические факторы, как указывает Сыркин А.Л., более широко влияют на центральную нервную и кардиореспираторную системы, обмен веществ. Это в свою очередь обеспечивает выздоровление, нормализацию нарушенных функций различных органов, стимулирует адаптационные процессы, улучшает деятельность компенсаторно–восстановительных механизмов, тренирует мышцы, улучшает пищеварение, нормализует функцию кишечника, благоприятно влияет на эмоциональную сферу человека и укрепляет иммунную систему организма в целом. Физические факторы будут эффективными лишь при адекватном их назначении и применении. Например, негативными сторонами соблюдения длительного постельного режима (первого трехнедельного периода) при инфаркте миокарда является уменьшение массы скелетных мышц (некоторые больные в буквальном смысле «не держится на ногах»), развитие пареза желудочно–кишечного тракта, ухудшению вентиляции легких, создание предпосылок венозного тромбоза с дальнейшими эмболиями в систему легочной артерии, психические расстройства. Длительная и резкая гиподинамия отрицательно влияет на саму сердечно–сосудистую систему, а ранняя активизация при соблюдении необходимых условий уменьшает количество некоторых осложнений и значительно ускоряет возвращение к активной жизни без какого–либо негативного влияния на ближайший и отдаленный результат реабилитации при инфаркте миокарда.

В современной англоязычной литературе, как отмечает Герцик А.М., термин «физическая реабилитация» в основном встречается в литературных источниках, отражающих деятельность физических терапевтов, физиотерапевтов и организаций, которые объединяют. Однако отдельного конкретного определения физической реабилитации в доступной англоязычной литературе обнаружить не удастся. Хотя этот термин уже длительное время используется в научно–информационном пространстве.

На сегодня в некоторых специальных российских изданиях встречаются термины «адаптивная физическая реабилитация» (АФР)

или «двигательная реабилитация».³⁵ (Евсеев С.П. в соавт. 2004, с.121–131.; Дмитриев В.С., 2001, с. 193–194).

К основным функциям АФР относят лечебно–восстановительную, коррекционную, компенсаторную, профилактическую, самореабилитационную, профессионально–подготовительную, интеграционную и социализирующую. Она осуществляется средствами ЛФК, частью медицинской и физической реабилитации и выполняет главную функцию лечения движениями (кинезотерапия).

Проанализировав вышеуказанные понятия, можно утверждать, что физическая реабилитация направлена на улучшение функционального состояния и общее восстановление организма человека за счет физических упражнений и природных факторов, по данным Дмитриева В.С., в 5–7 раз эффективнее медикаментозные методы. Многочисленные исследования доказывают положительное влияние физических тренировок на функционирование жизненно важных органов и систем организма. Кроме этого, физические факторы не только не вызывают аллергических реакций, но, как правило, сами проявляют противоаллергенные действие.³⁶

Все виды реабилитации необходимо рассматривать в единстве и взаимосвязи, ведь необходимо восстановить не только здоровье пациента, но и его работоспособность, социальный статус, вернуть человека к полноценной жизни в семье, обществе, коллективе.

Выводы и перспективы дальнейших исследований в данном направлении.

Таким образом, проведенный нами анализ различных видов реабилитации, как единого комплексного процесса восстановления здоровья больных и инвалидов указывает на взаимосвязь медицинского, психологического, социального, педагогического, профессионального, бытового, технического, спортивного и физического аспектов (видов) реабилитации, которые следует учитывать при разработке составляющих отраслевого стандарта высшего образования (ОКХ, ОПП и ЖД), учебных и рабочих программ учебных дисциплин и производственных практик, при создании единой научно–методической базы и понятийного аппарата в профессиональной подготовке магистра по физической реабилитации.

³⁵ Евсеев С. П. Адаптивная физическая культура / С. П. Евсеев, Л. В. Шапкова. – М. : Советский спорт, 2004. – С.121–131.

³⁶ Дмитриев В. С. Введение в адаптивную физическую реабилитацию : монография / В. С. Дмитриев. – М. : ВНИИФК, 2001. – С.193–194.

Физическая реабилитация, ее основные средства (физические упражнения и природные факторы) выступают одними из главных средств всех видов реабилитации. Качественная профессиональная подготовка магистров по физической реабилитации позволит эффективно решать проблему восстановления и улучшения здоровья различных слоев населения в лечебно–профилактический, социально–педагогический, спортивно–тренировочный, физкультурно–оздоровительный и других сферах деятельности человека.

В перспективе планируется изучение опыта профессиональной подготовки будущих магистров по физической реабилитации за рубежом.

Рудь О.Н.

КУЛЬТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ КАК ВАЖНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ МЕНЕДЖМЕНТА ОБРАЗОВАНИЯ

Реформирование образования в Украине актуализирует проблему культуры общения во всех сферах деятельности человека. В то же время решение важных задач, поставленных в ряде нормативных документов, принятых на государственном уровне («Государственная национальная программа «Образование» («Украина XXI век»)) (1993 г.), «Национальная доктрина развития образования» (2002 г.), Программа «Учитель» (2002 г.), «Положение об общеобразовательном учебном заведении» (2010 г.), Концепция «Новая украинская школа» (2016 г.), Закон Украины «Об образовании» (2014 г.) и др.), предусматривает высокий профессиональный уровень менеджера образования, со сложившейся культурой общения, успешно решающего профессиональные проблемы.

Умение общаться с детьми, родителями, подчиненными, партнерами и высшим руководством – основа деятельности современного менеджера образования. Эффективное общение с коллегами не только создает оптимальный климат в учебном заведении, но и способствует повышению работоспособности педагогов, побуждает их к проявлению творчества и инициативы в работе.

Различным аспектам проблемы подготовки личности к деловому общению посвящены научные исследования О. Бодалева, Л. Власова, Ю. Емельянова, Ю. Жукова, О. Журавлева, В. Кан–Калика, О. Киричука, Г. Ковалева, Я. Коломинского, Н. Кузьминой, Л.

Петровского, В. Сластенина, В. Семетовской, В. Семиченко, Н. Тарасевич, Т. Яценко и др.

Коммуникативная подготовка менеджеров находится в центре внимания таких зарубежных и отечественных ученых, как С. Говен, Ю. Голубев, И. Гранфилд, П. Друкер, В. Дюков, В. Ливенцова, С. Макаров, Р. Милес, Ю. Морозов, Т. Моссон, Ф. Русинов, Е. Уткин, В. Хуберт, В. Яровой и др.

Вопросы культуры профессионального общения руководителей различных организаций, в том числе и образовательных, рассматривались в научных трудах Б. Гаевского, В. Иванова, М. Кабушкина, О. Мармазы, В. Новоселова, Л. Орбан-Лембрик, Ю. Палехы, В. Патрушева, Г. Сагач, О. Яркового и др.

Цель нашего исследования – проанализировать культуру профессионального общения как важную составляющую менеджмента образования.

Английское слово «менеджмент» происходит с греческого языка и обозначает «рука, сила». Сначала оно относилось к сфере управления животными, к искусству управления лошадьми. Сегодня термин «менеджмент» отождествляется с умением руководить, принимать правильные решения и обозначает область науки и практики руководства людьми и организациями³⁷.

Заметим, что фундаментальный Оксфордский словарь английского языка подает такие определения термина «менеджмент»: 1 – власть, искусство управления людьми; 2 – особенные умения и административные навыки; 3 – орган управления, административная единица; 4 – способ, манера общения с людьми³⁸. В Словаре иностранных слов (составитель Л. Пустовит и др.) понятие «менеджмент» рассматривается как «совокупность современных средств, методов, форм управления производством и сбытом продукции с целью повышения их эффективности и увеличения прибыли»³⁹.

В современной научной литературе менеджмент рассматривается как тип научно-практического управления, вид деятельности, направленный на работников организации и производства, что позволяет решать поставленные задачи наиболее

³⁷ Михалева Е. П. Менеджмент: краткий курс лекций / Е. П. Михалева. – 2-е издание. – М.: Юрайт, 2010. – 175 с.

³⁸ English Oxford Living Dictionaries – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://en.oxforddictionaries.com/word-of-the-year/word-of-the-year-2018>.

³⁹ Словник іншомовних слів: 23000 слів та термінологічних словосполучень / Уклад. Л.О. Пустовіт та ін. – К.: Довіра, 2000. – С. 630.

гуманным и экономическим путем; это система текущего и перспективного планирования, прогнозирования и организации производства, реализации продукции и услуг по цели получения прибыли⁴⁰.

Менеджмент – это искусство ведения дел, управления тем или иным объектом, это обладание профессиональным мастерством с помощью эффективных принципов управления, чувства хозяина, которое сочетается как с чутким, заботливым отношением к людям, так и с использованием приемов, позволяющих исключить жесткое администрирование, добиваясь при этом успешного выполнения поставленных целей⁴¹.

Менеджмент образования учеными рассматривается как:

- целенаправленный, системно организованный процесс воздействий на его структурные компоненты и связи между ними, обеспечивающий их целостность и эффективную реализацию функций, его оптимальное развитие (С. Бобрышов, В. Буданов, В. Журавлев, Н. Колосова, В. Харитонов);

- научно–организованное управление со своеобразной иерархией: первый уровень – управление деятельностью педагогического коллектива, второй уровень – управление деятельностью учащихся (И. Исаев, А. Мищенко, В. Симонов, В. Сластенин, Е. Шиянов);

- комплекс принципов, методов, организационных форм и технологических приемов управления педагогическими системами, направленный на повышение эффективности их функционирования и развития (Т. Баймолдаев, В. Безруков, В. Беспалько, И. Носков, Н. Соловова)⁴².

Менеджмент в сфере образования – это специфическая отрасль управленческих наук, вобравшая в себя истоки педагогики, психологии, социологии управления, менеджмента и маркетинга.

⁴⁰ Віноградська О. М. та ін. Менеджмент : Навчальний посібник / О. М. Віноградська, Н. С. Віноградська, В. С. Шевченко. – Харків: ХНАМГ, 2008. – 160 с.; Кравченко В.О. Основи менеджменту: Навчальний посібник. – Одеса: Атлант, 2012. – 211 с.; Михалева Е. П. Менеджмент: краткий курс лекцій / Е. П. Михалева. – 2-е издание. – М.: Юрайт, 2010. – 175 с.

⁴¹ Михалева Е. П. Менеджмент: краткий курс лекцій / Е. П. Михалева. – 2-е издание. – М.: Юрайт, 2010. – 175 с.

⁴² Шамсутдинов Р.И., Баранова Н.А. Менеджмент в образовательной деятельности – [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.rusnauka.com/1_NIO_2013/Economics/6_123780.doc.htm

Главная цель образовательного менеджмента – создание условий для оптимального функционирования и развития учебного заведения.

Менеджмент образования имеет свою специфику, которая заключается в особенностях предмета, продукта, орудий и результатов труда менеджера образования. Предметом труда менеджера образовательного процесса является управленческая деятельность, продуктом труда – информация об учебно–воспитательном процессе. Орудием труда менеджера образования является слово, речь, а результатом труда – уровень грамотности, воспитанности и развития учащихся – объектов менеджмента⁴³.

На современном этапе развития образования в Украине миссией менеджера образования ставит менеджмент инноваций, генерирование и реализация новых идей и образовательных инициатив. Основные задания руководителя как менеджера инновационного развития образовательного учреждения в условиях рынка труда О. Ладюк видеть в:

- создании необходимых социальных, психолого–педагогических и материальных условий для развития и внедрения инноваций в практику;
- развитии новаторских процессов, интеллектуальной и исследовательской деятельности;
- создании организационно–педагогических условий для деятельности учителей–новаторов;
- привлечении к инновационному процессу всех учителей, учеников, ученых, деятелей культуры, общественность;
- стимулировании участников учебно–воспитательного процесса в поисково–творческой деятельности;
- привлечении инвесторов к финансовому оздоровлению учреждения, коллектива и реализации инновационных проектов.

Эффективность деятельности менеджера образования, его способность решать поставленные задачи, логически и убедительно выражать свои мысли, налаживать благоприятные отношения с учащимися и коллегами, формировать положительный социально–психологический микроклимат в возглавляемом коллективе в значительной степени зависит от его уровня развития культуры профессионального общения. Культуру профессионального общения можно рассматривать как профессионально необходимое качество

⁴³ Давыденко Т. М. Рефлексивное управление школой: теория и практика / Т. М. Давыденко. – М.-Белгород, 2015. – С. 82.

менеджера образования, показатель его профессиональной зрелости и эффективности.

Сначала раскроем базовые понятия «культура», «общение», что позволит определить содержание культуры профессионального общения менеджера образования.

Проанализировав научную литературу, В. Ливенцова выделила несколько концептуальных подходов к трактовке понятия «культура»⁴⁴:

1) философско–культурологический (Е. Баллер, Е. Быстрицкий, М. Булатов, П. Гуревич, М. Каган, В. Лукьянец, В. Соловьев, А. Швейцер, В. Щинкарук);

2) социологический (В. Болотова, Ю. Давыдов, В. Лесной, Я.Щепанский);

3) психолого–педагогический (Б. Ананьев, В. Андреев, А. Вербицкий, В. Грехнев, И. Зязюн, Кан–Калик, А. Леонтьев, М. Лещенко, Б. Ломов, А. Мудрик, Г. Онкович, А. Петровский);

4) лингвистический (В. В. Виноградов, Г. Винокур, Б. Головин, С. Ермоленко, Л. Мацко, А. Семенов и другие);

5) управленческий (В. Луговой и другие).

В научно–справочной литературе понятие «культура» рассматривается как совокупность практических, материальных и духовных ценностей, которые отражают исторически достигнутый уровень развития общества и человека и воплощаются в результатах продуктивности деятельности⁴⁵. В более узком смысле культура, по словам С. Гончаренко, – это сфера духовной жизни общества, охватывающая, прежде всего, систему воспитания, образования, духовного творчества, а также учреждения и организации, обеспечивающие их функционирование. В то же время под культурой понимают уровень образованности, воспитанности людей, а также уровень овладения определенной областью знаний или деятельности⁴⁶. Культура создается обществом, развитие которого определяется уровнем культуры каждого его члена.

В рамках нашего исследования следует более детально остановиться на лингвистическом аспекте культуры, поскольку язык

⁴⁴ Лівенцова В. А. Формування культури професійного спілкування у майбутніх менеджерів невинробничої сфери : Дис. канд. пед. наук. – 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Вінниця, 2002. – С. 13–14.

⁴⁵ Великий тлумачний словник української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і гол. ред. В.Т. Бусел. – К.; Ірпін: ВТФ «Перун», 2005. – С. 596.

⁴⁶ Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. / С.У. Гончаренко – Видання друге, доповнене й виправлене. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – С. 248.

есть средством общения и важнейшим компонентом культуры⁴⁷. Заметим, что в современной науке нет единственного мнения в определении понятия «общение», которое часто отождествляется с понятием «коммуникация». Н. Грищенко⁴⁸ выделяет три направления относительно толкования и понимания этих понятий в общенаучной и психолого–педагогической литературе:

1) понятие «общение» шире по содержанию, чем понятие «коммуникация» (Л. Анохина, С. Гончаренко, Т. Грищенко, С. Грищенко, Т. Ищенко, М. Каган, Т. Мельничук, А. Петровский, А. Лобанов, Ф. Хмель, Н. Чуприк и др.);

2) понятие «коммуникация» включает в себя более узкое понятие «общение» (Н. Волкова, Е. Рапацевич);

3) понятие «коммуникация» и «общение» отождествляются (В. Бусел, Л. Пустовит и др.).

Под коммуникацией языковеды часто понимают обмен мнениями и информацией в форме речевых или письменных сигналов. Общение означает обмен мнениями, информацией и эмоциональными переживаниями между людьми, то есть это актуализация коммуникативной функции языка в различных речевых ситуациях⁴⁹. Т.Б. Грищенко и другие авторы учебного пособия «Этика делового общения» отмечают, что общение – это «коммуникация, прием и передача информации; взаимодействие, взаимовлияние, обмен мнениями, ценностями, действиями; восприятия и понимания друг друга, то есть познания себя и другого». Далее продолжают: «Общение – это межличностное и межгрупповое взаимодействие, в основе которого лежит познание друг друга и обмен определенными результатами психической деятельности (информацией, мыслями, чувствами, оценками и т.д.)»; «... взаимодействие двух и более людей,

⁴⁷ Лівенцова В. А. Формування культури професійного спілкування у майбутніх менеджерів невинробничої сфери : Дис. канд. пед. наук. – 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Вінниця, 2002. – С. 16.

⁴⁸ Грищенко Н. А. Розвиток комунікативних умінь учителів у системі методичної роботи загальноосвітньої школи : дис. канд. пед. н. : 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти / Грищенко Надія Андріївна. – Кіровоград, 2006.

⁴⁹ Семенюк О.А. Основи теорії мовної комунікації : навч. посіб. / О.А. Семенюк, В.Ю. Паращук. – К. : ВЦ «Академія», 2010. – С. 14.

которое направлено на согласование и объединение усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата». ⁵⁰

Профессиональное общение учеными рассматривается как деловое общение, которое осуществляется в условиях конкретной профессиональной деятельности и учитывает ее специфические особенности ⁵¹; это двухсторонний процесс, представляющий общую речевую деятельность, особенную форму контактов его субъектов какой-либо организации, учреждения, компании и т.п.

В учебнике «Педагогічна майстерність» за редакцией И. Зязюна профессиональное педагогическое общение рассматривается как коммуникативное взаимодействие педагога с учениками, родителями, коллегами, направленное на установления благоприятного психологического климата, психологическую оптимизацию деятельности и отношений ⁵². Педагогическое общение учителя, как и профессиональное общение менеджера образования выходить за рамки контакта «учитель – ученик» и учитывает взаимодействие с другими субъектами педагогического процесса.

Современные ученые (И. Абаллюва, В. Васильев, В. Грехнев, А. Добрович, В. Иванова, О. Казарцева, В. Кан-Калик, Е. Кротков, Ф. Кузин, В. Ливенцова, В. Наумов, А. Панасюк, В. Понутриева и др.) в своих научных трудах достаточно широко раскрыли вопросы профессионального общения, его культуры в том числе. Культура профессионального общения – это владение языковыми средствами, соблюдение речевых норм, умение строить тексты, избегать языковых штампов, владение речевым этикетом, целесообразное использование профессиональной лексики, умение осуществлять постоянный анализ эффективности профессиональной коммуникации.

В зависимости от того, какой критерий берется за основу, ученые предлагают различные подходы к выделению структурных элементов культуры профессионального общения специалистов и менеджеров образования в частности.

Анализируя сущность и значение общения в профессиональной деятельности менеджера, М. Хмиль культуру

⁵⁰ Грищенко Т.Б. та ін. Етика ділового спілкування : навч. посібник / за редакцією Т.Б. Грищенко, Т.Д. Іщенко, Т.Ф. Мельничук. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – С.25.

⁵¹ Лівенцова В. А. Формування культури професійного спілкування у майбутніх менеджерів невинробничої сфери : Дис. канд.. пед. наук. – 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Вінниця, 2002. – С. 25.

⁵² Педагогічна майстерність: Підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін. – К.: Вища школа, 2004. – С. 113.

профессионального общения рассматривает как целостную систему элементов, охватывающую внешнюю культуру, культуру речи, культуру чувств, культуру поведения, этикет.⁵³

Согласно принятой в социальной психологии дифференциации перцептивного, интерактивного и коммуникативного аспектов общения в структуре культуры профессионального общения ученые (Г. Андреева, Л. Анохина, Т. Гриценко, С. Гриценко, Т. Ищенко, В. Ливенцова, Т. Мельничук, В. Паращук, О. Семенюк, Н. Чуприк и др.) выделяют три составляющих компонента (стороны):

1) коммуникативный компонент – обмен информацией, ее уточнение и развитие; высокая коммуникативная культура, культура речи и слушания;

2) интерактивный компонент – умение строить отношения с любым партнером, добиваться эффективного взаимодействия на основе общих интересов; обмен не только знаниями, мыслями и идеями, но и действиями;

3) перцептивный компонент – умение объективно воспринимать и правильно понимать партнеров по общению, познание друг друга.

В соответствии с этим структура культуры профессионального общения менеджера образования может быть схематично изображена следующим образом (рис. 1).



Рис. 1. Культура профессионального общения менеджера образования

От уровня развития указанных компонентов зависит эффективность обмена необходимой информацией, организация менеджером образования взаимодействия в возглавляемом коллективе, межличностное восприятие и взаимопонимание партнеров.

⁵³ Хміль Ф.І. Ділове спілкування : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Ф.І. Хміль. – К. : «Академвидав», 2004. – С. 31.

Проанализируем каждую составляющую культуры профессионального общения менеджера образования с учетом его деятельности.

Чрезвычайно важную роль в профессиональном общении менеджера образования играют коммуникативные умения, которые определяют ряд его способностей: четко, понятно и грамотно выражать мысли; создавать творческое самочувствие; владеть профессионально – педагогическим вниманием; ориентироваться в ситуации общения; устанавливать и поддерживать обратную связь; использовать вербальные и невербальные средства обмена информацией.

Н.Ф. Долгополова, характеризуя культуру профессионального общения менеджера, выделяет следующие коммуникативные умения, необходимые для полноценного делового общения:

- ориентировочные (оценка ситуации, выбор коммуникативной модели поведения);
- информационно–аналитические (умение получать и передавать информацию);
- прогностические (проектирование различных видов деятельности, моделирование системы коммуникации);
- полемические (вербальные, невербальные, электронные, телекоммуникационные средства связи);
- визуально–презентативные (создание имиджа, сочетание природных и приобретенных черт характера);
- креативные (принятие решений в нестандартных, кризисных ситуациях);
- рефлексивные (оценка, самооценка, самоанализ, саморазвитие)⁵⁴.

В коммуникативном компоненте культуры общения менеджера В. Ливенцова выделяет три основных аспекта: нормативный (соблюдение языковых норм), прагматический (умение добиваться поставленной цели, используя все языковые возможности) и этикетный (умение использовать этикетные формы и средства для достижения взаимопонимания и гармонизации диалога). Основными качественными признаками культуры профессионального общения являются правильность, точность, логичность и последовательность, богатство, разнообразие, уместность, ясность, чистота, выразительность речи.

⁵⁴ Долгополова Н.Ф. Развитие коммуникативных умений студентов-менеджеров в условиях университета: Дис... канд. пед. наук / Н.Ф. Долгополова. – Оренбург, 1998. – 162 с.

Правильность проявляется в свободном владении орфоэпическими, орфографическими, грамматическими, стилистическими нормами современного литературного языка. К ним относятся правильное произношение звуков и звуковых комплексов, правила ударения слов, лексико–фразеологическая, грамматическая, стилистическая нормативность, написание в соответствии с правописанием и пунктуационными нормами.

Точность связывается с ясностью мышления, а также со знанием предмета речи и значения слов. Умение оформлять и выражать мысли адекватно предмету или явлению действительности обусловлено знанием объективной действительности, постоянным стремлением познавать реальный мир, а также знанием языка. Речь будет точной, если слова будут полностью соответствовать их лексическим значениям, принятым в этот период развития языка. Точность – это внимательное отношение к языку, правильный выбор слова, хорошее знание оттенков значений слов–синонимов, правильное употребление фразеологизмов, крылатых выражений, четкость синтаксически–смысловых связей между членами предложения.

Логичность речи имеет много общего с точностью. Она также характеризует содержание высказывания и обеспечивает его смысловую последовательность. Логическая речь обеспечивает смысловые связи между словами и предложениями в тексте.

Логичность речи можно достичь при двух условиях:

1) логичность мышления, логичность рассуждений как этапы развертывания мысли. Умение дисциплинировать свое мышление, рассуждать последовательно, опираться на предыдущие этапы мышления, развивать следующие, искать источники и причины явлений, выдвигать положения, давать обоснования и объяснения фактам, мотивировать выводы – все это необходимые условия логичности речи и, следовательно, высокой ее культуры, ведь без культуры мышления не может быть культуры речи;

2) знание говорящими языковых средств, с помощью которых можно точно передать предмет мышления и саму мысль о нем, которыми можно обеспечить смысловую связность речи, избегая таким образом противоречивости в изложении материала⁵⁵.

Логичность оказывается в точности употребления слов и словосочетаний, в правильности построения предложений, в смысловой завершенности текста. Для логично правильного

⁵⁵ Мацько Л.І. Риторика: Навч. посіб. – 2-ге вид., стер. / Л.І. Мацько, О.М. Мацько. – К.: Вища шк., 2006. – С. 103–104.

построения текста важное значение имеют синонимы, местоимения, повторение отдельных слов, простых и сложных предложений, выделение абзацев. Логичность подчеркивается логическим ударением основных слов, информативных по данной теме.

Разнообразие и богатство языка можно считать одним признаком, потому что разнообразие – это наличие неоднородных по содержанию, значению, форме, окраске единиц, а богатство языка – это наличие в ней ряда разнообразия. Под этими понятиями понимают различные тематические группы лексики, богатую синонимию (лексическую и грамматическую), тропику, стилистические фигуры. Основными условиями достижения богатства и разнообразия речи являются: богатство словарного запаса каждого человека; умение использовать в своей речи различные языковые средства; умение интонировать речь; постоянное совершенствование и обогащение собственной речи.

Уместность – признак речи, которая организует ее точность, логичность, чистоту, требует отбора языковых средств, соответствующих целям и условиям общения. Уместная речь соответствует теме высказывания, его логическому содержанию, эмоциональной окраске. Уместность речи зависит от говорящего, его речевого поведения, речевой этики, поэтому обусловлена и психологически. Умение установить контакт с собеседником, найти подходящие слова, интонацию, соблюдать нормы общения является обязательным для каждого.

Выразительность речи – это качество публичной речи, благодаря которому осуществляется воздействие на эмоции и чувства аудитории. Выразительность речи обеспечивается выразительностью дикции и четкостью произношения.

Речь тогда будет чистой, когда будет правильно звучать, когда будут приниматься только литературно–нормативные слова и словосочетания, будут правильные грамматические формы.

Таким образом, коммуникативная составляющая культуры профессионального общения менеджера образования заключается в передаче, формировании, развитии и уточнении информации. Обмен информацией меняет отношения между участниками общения, поэтому каждый из них учитывает как свои мотивы, так и мотивы партнера.

Интерактивный компонент культуры профессионального общения менеджера образования характеризуется организацией и реализацией совместной деятельности участников общения. Собеседники планируют совместную деятельность, вырабатывают формы и нормы совместных действий, тактики и стратегии

межличностного взаимодействия, способы и приемы воздействия на других. Общение всегда ориентировано на конкретный результат и, как правило, связано с деятельностью, направленной на его достижение.

В зависимости от того, достигнуто было взаимопонимание в профессиональной деятельности или нет, люди могут создавать отношения сотрудничества (кооперация, согласие, приспособление) или соперничества (конкуренция, конфликт, оппозиция). В высокоразвитых группах людей сочетаются признаки сотрудничества, кооперации и соперничества, конкуренции, когда стремление каждого проявить себя соединяется с помощью партнера.

Важным показателем интерактивного компонента культуры профессионального общения менеджера образования является конфликтная компетентность. Как отмечает В. Ливенцова, конфликтная компетентность характеризуется умением предупреждать и решать межличностные конфликты, выбирать оптимальную стратегию поведения и целесообразный стиль общения с собеседником в конфликтной ситуации, умением устанавливать оптимальную социально–психологическую дистанцию с партнерами по общению, находить эмоциональный контакт с собеседниками, налаживать отношения взаимной симпатии и доверия, проявлять доброжелательность и тактичность в отношениях с подчиненными⁵⁶.

Перцептивный компонент культуры профессионального общения руководителя учреждения образования характеризуется способностью адекватно, объективно и точно воспринимать личностные свойства и поведение сотрудников и учеников, их внешние признаки, соответственно с личностными характеристиками, понимать их мотивы и переживания, интерпретировать и прогнозировать их действия.

Основное задание восприятия, которое осуществляется под воздействием трех факторов (фактора преимущества, фактора привлекательности, фактора отношения к человеку), – сформировать первое впечатление о собеседнике. Формирование первого впечатления регулирует дальнейшее поведение. Оно необходимо для того, чтобы определить главные характеристики собеседника и конкретную технику общения. В связи с этим к важным показателям развития перцептивного компонента культуры профессионального общения относят умения нерефлексивного и рефлексивного слушания, умения

⁵⁶ Лівенцова В. А. Формування культури професійного спілкування у майбутніх менеджерів невинробничої сфери : Дис. канд. пед. наук. – 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Вінниця, 2002. – 230 с.

«читать» невербальные выразительные средства собеседника, распознавать его эмоциональное состояние, мотивы поведения и намерения, предвидеть реакцию собеседника на те или иные слова и поступки. Взаимопонимание людей происходит на основе механизмов идентификации, эмпатии, рефлексии.

Таким образом, важной составляющей менеджмента образования является культура профессионального общения руководителя учебного заведения. Она рассматривается как сложное интегральное качество, синтезирующее перцептивные, коммуникативные и интерактивные умения. Культура профессионального общения характеризует способность менеджера образования объективно воспринимать и правильно понимать коллег, учеников и их родителей, налаживать с ними продуктивные межличностные отношения, формировать благоприятный эмоциональный микроклимат в педагогическом и ученическом коллективах. От уровня развития культуры профессионального общения руководителя зависит его способность правильно решать поставленные задачи, эффективность выполнения профессиональных обязанностей, способность продвигать вперед процесс инновационного реформирования школы.

Луценко С.Н.

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДОЛЖНОСТНЫХ ЛИЦ ОРГАНОВ ПУБЛИЧНОЙ ВЛАСТИ МЕТОДАМИ МЕНЕДЖМЕНТА ИННОВАЦИЙ

Развитие Украины как социального, правового, демократического государства, которое стремится занять видное место в европейском сообществе как развитое государство с высокими стандартами жизни населения, происходит на фоне сплошной глобализации государственной, общественной и личной жизни. В современной Украине переход от жесткого тотального администрирования к государству, основанному на принципах равенства, справедливости, законности, преимущества демократических стандартов и ценностей – требует от общества сформировать такие инструменты, какие обеспечат соблюдение указанных принципов через систему осознание каждым гражданином их целесообразности и необходимости для достижения общественного и государственного благополучия.

В системе публичного управления это вызывает необходимость реализации ключевых ценностей демократии и

гражданского общества, задекларированных в международных и национальных нормативно – правовых актах. На основе результатов исследований, проведенных аналитическим центром «Тексты. org.ua»⁵⁷, определена сфера основных общественно–политических ценностей украинцев: право на справедливый суд (56% опрошенных), право на свободу и личную неприкосновенность (52), свобода мысли, совести и религии (около 45) и право самому распоряжаться собственной судьбой (более 44% опрошенных).⁵⁸

Однако другие, не менее важные ценности и приоритеты демократического общества (доступность материальных и духовных благ, гласность, открытость и публичность процедур государственного управления, эффективность и результативность принятия решений, соблюдение прав человека и т.д.) не получили надлежащей оценки украинского общества. Таким образом, среди основных задач современного демократического государства возникает проблема формирования гражданской компетентности у всех членов современного общества. В период децентрализации власти прежде всего это касается менеджеров органов публичной власти.

Даная проблема начала обсуждаться с началом реформирования системы публичной службы и фактически формализовалось в Законе Украины "О государственной службе" на основе применения компетентностного подхода в управлении персоналом. Становлению и разработке компетентностного подхода в в публичном управлении посвящены труды Н. Гончарук, Н. Липовский, А. Мельникова, В. Олуйко, А. Оболенского, Л. Пашко, С. Серегина и др.

Процес децентрализации требует от современных управленцев более углубленного изучения теоретических положений и практических подходов к деятельности по управлению эффективностью организаций. Правильность и рациональность составления стратегий и тактик в управлении персоналом и всем процессом работы организации составляет основу эффективного

⁵⁷ Мирный М. Украинцы путают "права человека" с возможностью жить безопасно. (Исследования, инфографика). [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://texty.org.ua/pg/article/Oximets/read/80599/>.

⁵⁸ Гражданские компетентности в профессиональном образовании государственных служащих и должностных лиц местного самоуправления: сб. метод. материалов для системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации гос. служащих и должностных лиц местн. самоуправления / Под. ред. Н. Г. Протасовой, Ю. А. Молчановой. Киев: НАГУ, 2016. – С.35.

функционирования всего жизненного цикла организации, ее дальнейшего развития. Поэтому изо дня в день ученые и практики занимаются решением проблем управления, разработкой научных подходов к менеджменту инноваций, а также внедрением современных технологий в него, ради приумножения эффективности производства и производительности труда. Из этого следует, что рассмотрение данной темы является актуальным.

Выдающиеся ученые, такие как А. М. Орлов, А. Л. Гапоненко, Б. Нильсон, В. Г. Федоренко, В. В. Ильин рассматривали в своих научных трудах данную тему. В области решения проблем менеджмента инноваций организации и их организационной структуры работают Ф. И. Хмель, Б. П. Будзан, Г. Л. Хае, Г. А. Дмитренко, Г. В. Щекин, А. Е. Кузьмин, В. Г. Герасимчук, А. А. Коваленко, М. В. Туленков и другие.

С развитием научно–технического прогресса, увеличивается роль инноваций, виды и количество технологий, которые способствуют появлению новой продукции с новыми характеристиками и критериям, которая очень ценится на рынке. Поэтому сейчас наблюдается процесс перестройки системы управления с традиционной производственной и рыночной на технологическую ориентацию, которая способна осуществить эту задачу. Важным фактором успеха каждой организации становится стратегическое управление технологическим развитием организации – технологический инновационный менеджмент.

Одним из «главных направлений перестройки менеджмента инноваций и его совершенствование стало массовое использование новейшей компьютерной и телекоммуникационной техники, формирование на ее основе высокоэффективных информационно–управленческих технологий. Новые технологии, основанные на компьютерной технике, требуют радикальных изменений организационных структур менеджмента, его регламента, кадрового потенциала, системы документации, фиксирования и передачи информации. Особое значение имеет внедрение информационного менеджмента, значительно расширяющее возможности использования компаниями информационных ресурсов».⁵⁹

К основным современным технологиям инновационного менеджмента можно отнести: ERP–системы, реинжиниринг, инжиниринг, бенчмаркинг, контроллинг, грейдинг.

⁵⁹ Захарчин Г. М. Особенности и стратегические задачи современного менеджмента организаций / Г. М. Захарчин [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://www.ej.kherson.ua/journal/economic_14/58.pdf

Таким образом, современные технологии управления – это комплекс инновационных и организационных технологий, развиваются как эволюционно, так и революционно, несмотря на развитие человечества и его мировоззрения и потребности на данный период времени нашей цивилизации.

Украинская модель современного менеджмента инноваций и его использования как инструмента находится в стадии формирования. Поэтому сейчас Украина требует внедрения именно инновационных и информационных технологий в сфере менеджмента. Рациональное применение инновационных технологий позволит скоординировать персонал, процесс работы организации, а применение инновационных технологий поможет создать благоприятную среду для воспроизводства нововведений в товары или услуги. Именно менеджмент инноваций позволит сформировать новые подходы к гражданскому обществу в целом, и к гражданским компетентностям, в частности.

Современная идея управления предусматривает основные аспекты реализации управленческой деятельности: с одной стороны – применение демократических процедур выполнения управленческих функций, а с другой – формирование у специалистов местного самоуправления качеств, соответствующих современным международным и европейским стандартам публичной службы. Философия этих стандартов органически вытекает из менеджерского подхода на основе компетенций и профессионализма публичной службы, целью которого является предоставление гражданам качественных услуг через использование и развитие возможностей человеческого капитала как общества в целом, так и публичной службы. Главная особенность менеджмента инноваций на основе компетентностей заключается в том, что знания, умения, навыки, поведение специалистов публичной службы направляются на реализацию стратегических целей организации и общества, в отличие от традиционного подхода, где знания, умения и навыки специалистов направлены не на получение конечного результата, то есть изменения объективной реальности, а на соблюдение формальных процедур, которые должны обеспечить получение окончательного результата.⁶⁰

⁶⁰ Государственная служба: учебник: в 2 т. / Редкол.: Ю. В. Ковбасюк (председатель), А. Ю. Оболенский (зам. Председателя), С. М. Серегин (зам. Председателя) и др.; Нац. акад. гос. упр. при Президенте Украины. Киев; Одесса: НАГУ 2012. Т. 1. 372 с.

В современной науке под "компетентностью", как указано в Энциклопедии государственного управления понимают способность за счет приобретенных знаний выполнять определенный комплекс работ или управлять его выполнением с соответствующими скоростью, качеством и эффективностью; представляет собой определенный процесс или часть процесса, функцию или определенную часть функции, то есть все знания, навыки и виды поведения работника, необходимые для успешной реализации задач деятельности организации.⁶¹

В западной научной традиции компетентность часто отождествляется с чертами, необходимыми работнику для эффективного выполнения работы, то есть знания, умения, способности, которые обеспечивают успешность профессиональной деятельности.

Отдельные черты специалиста, к которым относим рядом с когнитивными и психическими качествами также систему ценностей, знания, умения и приобретенный опыт, образуют профессиональные компетенции. Понятие "компетенция" является структурным свойством профессиональной компетентности лица, необходимой ей для осуществления профессиональной деятельности.

Профессиональная компетентность специалиста определяется как мера профессионализма работника, способность к эффективной самореализации в практической деятельности специальных профессиональных знаний, она определяет деловую надежность, способность успешно и безошибочно осуществлять конкретную деятельность или как углубленное знание предмета, совокупность профессиональных знаний и профессионально значимых личностных качеств, необходимых в конкретных условиях реализации функций, возложенных на соответствующую должность.⁶² Компетентному специалисту присущи черты, которые дают ему возможность

⁶¹ Энциклопедия государственного управления: в 8 т. / Научно-ред. кол.: Ю.В. Ковбасюк (председатель), С. М. Серегин (сопредседатель), В.М. Сороко (сопредседатель) и др.; Нац. акад. гос. упр. при Президенте Украины. Киев: НАГУ, 2011. Т. 6. 524 с.

⁶² Мудрик А. Б. Профессиональная компетентность государственных служащих: теор.-Эмпир. анализ феномена // Актуальные проблемы государственного управления на современном этапе создания государства: материалы VI научно-практической. конф. (22 нояб. 2012, м. Луцк) / за наук. ред. Т. Н. Литвиненко, В. Я. Малиновского. Луцк 2012. С. 124-126.

эффективно действовать в пределах определенной общественной или профессиональной сферы.⁶³

Итак, компетентность специалиста выступает как интегративная система, которая должна охарактеризовать профессионала для эффективного и качественного выполнения задач и функций занимаемой должности. Эта интегративная черта человека формируется за счет сочетания знаний, умений, практических навыков, способностей, способов мышления, профессиональных, мировоззренческих и общественных качеств, морально–этических ценностей. Таким образом, профессиональная компетентность – это интегративная характеристика профессиональных и личных качеств специалиста, отражает уровень знаний, умений, опыта и мировоззренческих принципов, ценностей и отношений, необходимых для достижения цели в определенном виде профессиональной деятельности.

В современной науке в последнее время широкое применение получило понятие гражданской компетентности, которое происходит от дословного перевода англоязычных словосочетаний *civic competencies, citizenship competencies*. В наиболее общем смысле понятие гражданской компетентности рассматривается как способность личности активно, ответственно и эффективно реализовывать гражданские права и обязанности с целью развития демократического общества.⁶⁴

Такое определение делает акцент на гражданской природе компетентности как совокупности познавательных, эмоциональных, коммуникативных способностей, знаний, необходимых человеку в отношениях с государством.

Таким образом, гражданская компетентность – это интегративная характеристика личности, которая необходима ей в отношениях прежде всего с государством и его институтами.

Гражданская компетентность, в отличие от общественной, является характеристикой личности, включающая в себя совокупность знаний, умений, навыков, переживаний, эмоционально–ценностных ориентаций, убеждений личности, ее ценностей и отношений,

⁶³ Волик В. компетентности государственных служащих Украины: научные подходы к классификации // Государственное управление и местное самоуправление. 2012. Вып. 3 (14). С. 205-214.

⁶⁴ Прудис Л. В. Формирование и развитие гражданских компетенций публичных служащих в условиях европейской интеграции Украины // Публичное управление и таможенное администрирование. 2015 № 2 (13). С. 144-155.

помогающие ей осознать свое место в обществе, определить собственный долг и ответственность перед соотечественниками, родиной и государством⁶⁵

Конституцией Украины во втором разделе "Права, свободы и обязанности человека и гражданина" предусмотрено распределение всех прав и обязанностей, необходимых человеку для обеспечения собственной жизнедеятельности на права, обязанности человека как личности и права, обязанности гражданина.⁶⁶

Собственно компетентность является производной от функций и задач, возложенных на персонал, а они, в свою очередь, опосредуются правами и обязанностями.

Гражданская компетентность, которая является интегрируемой компонентом, возникает тогда, когда уровень взаимодействия личности выходит за рамки ближайшего окружения и проявляется в процессе самоосознания человека, осознание принадлежности к определенной этнокультурной общности, народа, нации, государства, представителя человечества. В этом случае она выступает в форме ценностно ориентированных, социокультурных, моральных, политических качеств личности. В основу такого подхода положено выявление составляющих гражданской компетентности как интегративной характеристики личности – специалиста органов публичной власти, необходимых для обеспечения нормальной жизнедеятельности человека, степень взаимодействия с окружающим миром, что позволяет говорить о высоком уровне гражданской компетентности.

На личностном уровне гражданская компетентность современного менеджера публичной власти определяется, как способность профессионала в условиях меняющегося неблагоприятной среды поддерживать собственное физическое, психоэмоциональное и морально–психологическое равновесие, обеспечивающее выживание лица как представителя человеческого рода. На общественном уровне – ключевую роль начинают играть процессы коммуникации и социальные взаимодействия человека, необходимые ему как профессионалу и члену сообщества. На этом уровне человек выходит за пределы собственного "Я", этот уровень гражданской компетентности является наиболее важным, он сочетает между собой

⁶⁵ Волик В. компетентности государственных служащих Украины: научные подходы к классификации // Государственное управление и местное самоуправление. 2012. Вып. 3 (14). С. 205-214.

⁶⁶ Конституция Украины: из изменений. и допов., по состоянию на сент. 2018 [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws>

предыдущий и следующий уровне – основываясь на личностном уровне и выступая основой для ценностно ориентированного. Высший уровень компетентности – гражданский ценностно ориентированный уровень, когда специалист органов публичной власти осознает свои права и обязанности, пытается активно их реализовывать, учитывая права другого человека как такого же представителя человеческого рода и общества. Для этого уровня гражданской компетентности характерно восприятие и осознание ценностных ориентиров общества и государства, на их основе реализуются профессиональные и личные качества человека, она выступает проактивным индивидом, который не только воспринимает "ценностное измерение" окружающей среды, но активно его формирует.

Гражданская компетентность специалистов как интегративная характеристика личности дает возможность специалистам эффективно действовать в условиях демократического государства, реализовывать гражданские права и свободы и способствовать свободному, гармоничному развитию личности. Однако гражданские компетентности – это лишь потенциальная возможность реализации публичным лицом принципов гражданского общества и демократических отношений в государстве. Для общества имеет значение не столько наличие у должностного лица публичного управления тех или иных качеств, способностей, характеристик, сколько то, она использовать собственную компетентность для достижения целей общества, государства, общества или использовать их для достижения личных целей и личного обогащения, то есть необходимо говорить о компетентную поведение.

Как отмечает Дж. Равен, она зависит от мотивации и способности включаться в деятельность высокого уровня, например, проявлять инициативу, брать на себя ответственность, анализировать работу организаций или политических систем; готовность включаться в субъективно значимые действия, например, стремиться повлиять на то, что происходит в организации, или направление движения социального общества; готовность способствовать климату поддержки и поощрения тех, кто пытается внедрять новации или ищет способы более эффективной деятельности; разумного понимания того, как функционирует организация и общество, в которых человек живет и работает, адекватное восприятие собственной роли и роли других в организации и общества в целом; представление о ряде понятий, связанных с управлением организациями, а именно риск,

эффективность, лидерство, ответственность, подотчетность, коммуникация, равенство, участие, благополучия и демократия.⁶⁷

Даже наличие и осознание гражданских компетенций должностными лицами не гарантируют становление демократических отношений в государстве, направленных на обеспечение общественного благосостояния.

Поэтому первоочередной дальнейшей задачей научного поиска является формирование компетентного поведения публичных лиц государственного управления и местного самоуправления.

Вся система публичного управления должна быть построена таким образом, что в одном случае – даже отсутствие у должностного лица, призванного обеспечивать реализацию функций государства, сформированных гражданских компетенций не приводил бы к отклонениям от демократических стандартов управления, а еще лучше – гражданско – государственная система должна предотвращать доступ к публичной службе такого рода лиц; а в другом случае – наличие гражданских компетенций гарантировало бы их соблюдение, а соответственно, общественные отношения строились бы на принципах гражданского общества.

Практика формирования гражданских компетенций должностных лиц органов публичной власти средствами менеджмента инноваций в развитых странах мира показывает, что их успехи связаны именно с разработкой целостной системы управления инновациями, которая находится в постоянном и непрерывном развитии в соответствии с изменениями как самой организации, так внешней среды. При этом в государстве создается такая инновационная структура и культура управления, в которой направления инновационного развития интегрируются в общие стратегические планы, связанные с постоянным разработкой перспективной новой продукции и созданием новых сфер гражданского общества.

Для формирования гражданской компетентности должностных лиц используются инструменты инновационного менеджмента. Для должностных лиц вводятся специальные занятия, семинары, воркшопы, мастерклассы и т.д. Особое место в формировании гражданской компетентности органов публичной власти занимают тренинги. КУ Сумский ОИППО организованы например такие как «Демократизация и партнерство органов публичной власти в условиях децентрализации», «Компетентно – ориентированное образование должностных лиц

⁶⁷ Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие, реализация: пер. с англ. М. : Когито-центр, 2002. 396 с.

органов государственной власти и местного самоуправления», «Информационный провайдинг как эффективная технология государственно – гражданского управления» и другие, основное внимание на которых уделяется инновационным управленческим подходам в процессе формирования гражданской компетентности должностных лиц органов публичной власти.

Выполнение сложных инновационных задач вызывает необходимость в сбалансированной и гармоничной деятельности по формированию гражданских компетенций специалистов .. Она обеспечивается определением системы приоритетных факторов, на которые нужно реагировать в первую очередь. К таким факторам относится повышение уровня неопределенности внешней среды, что связано с углублением конкуренции, ускорением изменения технологий для производства новых товаров; ограниченность ресурсов; влияние общества и политических сил на рыночное поведение организации; повышение активности на товарных рынках развивающихся стран; ограниченность инвестиционных ресурсов.

Следует отметить, что в последнее десятилетие в связи с ростом стохастических факторов во внешней среде, а также отсутствием полноты информации, в сложных социотехнических системах стали нарастать процессы десинхронизации ритма и роста параметров общественной системы.

Важное значение для формирования гражданской компетентности с помощью эффективности инноваций имеет комплекс использования таких принципов менеджмента, как создание атмосферы творчества, стимулирующей поиск и освоение новых идей; нацеленность всей инновационной деятельности на потребности рынка; определение приоритетных направлений инновационных изменений исходя из целей и задач организации; тому подобное.

Таким образом, гражданская компетентность должностных лиц органов публичной власти – это интегративная ее характеристика, включая личные качества, знания, умения, навыки, ценности и убеждения, с помощью которых управленческий персонал реализует профессиональные и личные цели в рамках правового, демократического, социально ориентированного общества.

Гражданская компетентность реализуется на личном, общественном и гражданском уровне. Личностный уровень проявляется как совокупность черт отдельной личности, характеризует ее способность к решению повседневных задач управления. На общественном уровне она существует как сложно сегментированное

коммуникативное взаимодействие человека в ближайшем окружении, не выходя за рамки собственной семьи, группы по интересам, общины.

Гражданский уровень – это высший уровень осознания человеком собственного гражданства, собственной роли и значения в жизни общества. Личность, не только воспринимает нормы, ценности, стандарты и правила общественных отношений, но и выступает активным агентом по их установлению и формированию.

На этом уровне гражданская компетентность органов публичной власти превращается в компетентное поведение всех органов власти, способное обеспечить поступательное развитие Украины как социального демократического правового государства с равными правами и возможностями для всех его общества.

Моцак С.И.

РУКОВОДСТВО ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКОЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА (НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОВ-ИСТОРИКОВ)

Современной общеобразовательной и профессиональной школе нужны высококвалифицированные кадры учителей истории, которые способны осуществлять тесную связь обучения и воспитания с жизнью и производством.

Современный учитель истории должен быть вооружен глубокими знаниями предмета, основными положениями теории обучения и воспитания, умениями применить эти знания на практике, приумножать ценный педагогический опыт.

Особая ответственность за подготовку преподавателей с высокой квалификацией сегодня возлагается на университеты.

При подготовке студентов к педагогической деятельности в школе важная роль принадлежит педагогической практике, которая является органической составной частью учебно-воспитательного процесса университета.

Педагогическая практика – эффективная форма профессиональной подготовки студентов к будущей педагогической деятельности, в процессе которой полученные теоретические знания и методическая подготовка реализуются на практике.

Педагогическое образование имеет богатый опыт организации педагогической практики студентов.

Проблеме практической подготовки будущих учителей посвятили свои работы ученые: А. Абдуллина, А. Атрушкевич,

Н. Загряжкина, Н. Казанишена, С. Кара, В. Ковальчук, Н. Кожухова, Н. Козий, И. Табачек, А. Мороз, В. Сластенин, И. Чорней и др.

По мнению ученых В. Брылина, И. Найденова, А. Сидоренко, роль педагогической практики в системе подготовки учителя не однозначна.

А. Абдуллина в своей работе раскрывает сущность, задачи, содержание, формы и методы организации деятельности студентов в процессе педагогической практики. Рассматривая сущность педагогической практики, автор подчеркивает необходимость взаимосвязи практики с изучением теоретических курсов, актуализации ранее усвоенных знаний, их синтезирования, подчеркивает необходимость целостного характера руководства педагогической практикой. Исследователи определяют, что педагогическая практика осуществляется на основе полученных теоретических знаний и характеризуется такими процессуальными ступенями: цель, задачи, содержание, методы, формы, достигнутые результаты. В процессе педагогической практики синтезируются знания о личности ученика, обучения, воспитания.⁶⁸

Проведенный анализ педагогических исследований позволяет обобщить существенные функции и составляющие педагогической практики студентов в условиях многоступенчатой подготовки и наметить пути дальнейшего изучения данной темы.

Наиболее последовательно и глубоко раскрыта проблема готовности к педагогической деятельности, будущего учителя в исследованиях В. Сластьонина, О. Мороза, Т. Садчиновой, А. Линенко. Одним из приоритетных направлений в подготовке педагогических кадров, по мнению А. Линенко, является совершенствование готовности будущих учителей к профессиональной деятельности. Именно в педагогическом вузе в процессе обучения формируются основы педагогического мастерства, закладываются основы педагогической деятельности педагога. Существующая система психолого-педагогической подготовки в педагогических вузах направлена на формирование комплекса профессионально значимых качеств личности, которые и обеспечивают высокий уровень профессионализма будущих учителей общественных предметов.

Проблема готовности к педагогической деятельности нашла свое отражение как в психологических, так и педагогических

⁶⁸ Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. М.: Просвещение, 1990.141с.

исследованиях. Так, определенные аспекты профессиональной подготовки будущих учителей освещены в работах А. Алексюка, А. Зязюна, Г. Балла, Н. Кичук и др. Подготовка будущих учителей к профессиональной работе – это достаточно сложный и длительный процесс, в результате которого формируется определенная модель такой готовности. Так, в исследовании А. Линенко структура готовности к педагогической деятельности состоит из факторов личностных и процессуальных. В эту модель автор включает: педагогическое самосознание, отношение, интерес к педагогической деятельности и потребность в ней, мотивы деятельности, педагогические способности, знание предмета и способов деятельности, навыки и умения, профессионально-значимые качества будущего педагога.

Анализ исследований по проблемам профессиональной подготовки учителей в педагогических вузах Украины свидетельствует, что содержательный аспект теоретических основ профессиональной подготовки учителей общественных дисциплин был основным и доминирующим до середины XX века. В работе учителей семинарий, институтов, педагогических институтов, университетов в начале и в середине века сложилась традиционная модель подготовки учителя для школы, в плане чего учить будущего педагога. Это общетеоретическая подготовка, профессиональная подготовка по предмету и психолого-педагогическая подготовка.

Во второй половине века, когда информационная функция педагога несколько снизилась, на первый план выступают проблемы, связанные с формированием у будущего педагога основ технологии организации познавательной деятельности учеников. В целом оптимальное сочетание содержательного и технологического аспектов дает определенный результат в деле профессиональной подготовки учителя. Знание будущими педагогами сущности педагогического процесса в школе, его закономерностей и особенностей создает хорошие предпосылки для ее решения. Это является показателем, критерием профессиональной компетенции учителя. Исследователь Н. Хмель обосновывая теоретические основы подготовки учителя к конструированию педагогического процесса в условиях практической деятельности указывает на то, что уровень подготовки учителя проявляется в его способности использовать знания о различных сторонах педагогического процесса для решения соответствующих задач. Знания структурных компонентов педагогического процесса, таких как цель, содержание, формы, методы работы в определенных

исторических условиях обеспечивают будущим педагогам успех в профессиональной деятельности.

Ретроспективный взгляд на определение целей, задач, содержания исторического образования, методов работы, в 20-х-30-х и 50-х 80-х годах и на современном этапе развития концепции школьного образования и подготовки педагогических кадров дает возможность проследить смену приоритетов и изменение акцентов в компонентах педагогического процесса. Важным компонентом профессиональной подготовки учителя является его готовность не только к конструированию модели педагогического процесса, но и управление этой моделью.

Теоретическая подготовка учителя к управлению педагогическим процессом является признаком профессионализма педагога. От умения будущего учителя вносить определенные коррективы в учебную деятельность учащихся, в целом осуществлять управление педагогическим процессом зависит результативность его работы, уровень знаний, умений, навыков его учеников.

Историко-педагогический анализ осуществления профессиональной подготовки учителей общественных дисциплин на основе изучения опыта работы педагогических вузов Украины свидетельствует, что на определенных этапах развития общества высшая педагогическая школа по уровню профессиональной подготовки будущих учителей обеспечивала социальный заказ.

Так, в условиях противостояния двух систем, идеологизация, политизация учебного процесса были средством реализации целей и задач школьного образования. Анализируя образовательную систему функционирования педагогической подготовки учителей при достаточно широком промежутке времени от 20-х до 90-х годов, необходимо осуществлять конкретно-исторический подход к анализу исследуемой проблемы. Этот принцип позволяет выделить определенные аспекты многогранного процесса подготовки учителя в конкретно-исторических условиях 20-30-х годов 40-60-х годов или 70-90-х годов. Ведь одни и те же явления, такие, как профессиональная, психолого-педагогическая, методическая, практическая подготовка будущего учителя в определенный исторический период, приобретают свои характерные особенности, присущие только для этого периода.

Методологическая позиция познания и анализа генезиса процессов образовательной сферы требуют выделения деятельностного подхода к осознанию процесса формирования определенных качеств педагога, его становления в готовности к практической педагогической деятельности.

Вместе с тем, исследования проблемы профессиональной подготовки учителя истории в педагогических вузах Украины требует целостного подхода к анализу образовательных систем и структур соответствующих исторических периодов. Ведь обобщение определенных тенденций и процессов позволяет прогнозировать развитие образовательной системы, ее определенных элементов определить стратегию и тактику явления. В ходе исследования вопроса подготовки учителя истории в педагогических учебных заведениях Украины на разных этапах развития общества возникает проблема характеристики соответствующих образовательных технологий в определенных исторических условиях.

Решая проблему подготовки учителя-специалиста, учителя-мастера своего педагогического дела, педагогические вузы вкладывали в эти понятия высокие критерии профессионализма учителя и особенно умение практического характера. Так в период 20-30-х годов, и на современном этапе идет процесс поиска эффективных подходов к формированию в период обучения основ профессионального мастерства, овладение новейшими методическими инновационными технологиями. Так, исследуя проблему формирования профессионального мастерства учителя в теории педагогики и практики работы педагогического заведения, Л. Кондратенко рекомендует глубоко изучать и внедрять в практике работы вузов лучший опыт профессиональной подготовки учителей в 20-30-х годах⁶⁹.

По мнению Л. Кондратенко, педагогизация учебно-воспитательного процесса в вузе должна быть основным направлением в подготовке педагога-мастера. Органическое единство теоретической и практической подготовки будущего учителя, обеспечение постоянной педагогической практики с 1 по 5 курсы, а также обязательное обучение студентов педагогической технике позволит сформировать благоприятные условия для роста профессионального мастерства учителя. Проблема формирования основ профессионального мастерства студентов педагогических институтов в 70 -х годах связывалось с разработкой и созданием профессиограмм для учителя и научным обоснованием структуры педагогической деятельности и

⁶⁹ Кондратенко Л. И, Проблемы формирования педагогического мастерства учителя в теории педагогики и практике работы педагогического вуза и школы, (конец 50-х начало 80-х гг.). дис. канд. пед. наук: 13.00.01.К.: 1988. 208с.

выявлением средств и возможностей формирования у студентов основных педагогических умений в учебно-воспитательном процессе высшей школы.

Профессиограммы, которые были разработаны В. Сластьониним, с учетом опыта педагогической науки, дают возможность выделить четыре основных аспекта проблемы:

1. профессионально-педагогическая и познавательная направленность личности учителя;
2. психолого-педагогическая подготовка;
3. специальная подготовка;
4. методическая подготовка по специальности.

В 80-х годах исследуются проблемы формирования личности будущего учителя. Одним из основных направлений исследования проблемы формирования личности учителя были вопросы профессионально-педагогической направленности обучения в педагогическом вузе. В структуре личности будущего педагога важное место занимает профессиональная готовность студента к работе в школе. Эти вопросы исследовались в работах О. Мороза.

Большое внимание в формировании педагогического мастерства выпускников педагогических вузов, уделялось вопросам организации и совершенствования педагогической практики. Она рассматривалась как важная составляющая системы профессиональной подготовки учителя. Анализ практической подготовки будущих педагогов в условиях работы ИПО, педагогических институтов на различных этапах работы высшей педагогической школы свидетельствует, что этот элемент подготовки является весьма важным в становлении учителя. Поэтому внимание, которое уделяется в исследовании практической подготовке учителя истории, права, обусловлена важностью этой подготовки для будущего учителя. Несовершенство учебных планов, программ педагогической практики, в целом отсутствие четкой и продуманной системы педагогической практики порождает проблемы и упущения в подготовке учителя общественных предметов, в формировании технологических умений организации учебно-воспитательного процесса в условиях трансформации школьного исторического образования.

Идеи педагогизации учебно-воспитательного процесса в педвузе находили свою реализацию на различных этапах развития педагогических учебных заведений. В 20-30-х годах, а также в 60-80-х годах ставились вопросы о радикальном изменении системы профессиональной подготовки учителя средствами педагогических дисциплин. Акцент на практическую подготовку студентов,

формирование у них соответствующих умений и навыков педагогического воздействия приводил к росту профессионально-творческой подготовки учителей.

Поиск оптимального соотношения теоретического и практического в курсах педагогических дисциплин были предметом исследования и обсуждения в педагогической науке. Расширение спецкурсов, спецсеминаров педагогического направления в определенной степени решало проблему педагогизации учебно-воспитательного процесса в педвузе, но только на количественном уровне.

Качественные показатели несколько отставали. Так к примеру работа Полтавского педагогического института в восьмидесятые годы в направлении педагогизации учебного процесса имела определенные успехи в этом деле. Поиск оптимальных путей формирования основ педагогического мастерства студентов, обусловил необходимость введения специального курса, который бы соединил в себе важные моменты теоретической и практической профессиональной подготовки учителя.

Таким курсом стал курс «Основы педагогического мастерства». Перед педагогическими вузами в 80-е годы стала задача привлечь студентов к педагогической деятельности как творческому процессу. Проблема педагогического творчества в системе подготовки учителя нашла свою реализацию в концепции единства теоретической, общефилософской и научно-педагогической подготовки учителя, а также в концепции усиления практической подготовки будущих педагогов, формирование у будущих учителей навыков педагогической техники.

Теоретический анализ научных трудов по проблемам готовности к педагогической деятельности будущих педагогов позволил В. Троцкому выделить такие ее компоненты:

- мотивационный (положительное отношение к педагогической профессии, устойчивые намерения посвятить себя педагогической деятельности, интерес к работе учителя)

- морально-ориентационной (моральный облик педагога, владение профессионально-педагогическими навыками и общечеловеческими ценностями, этикой, наличие взглядов и убеждений, принципов и готовность действовать в соответствии с ними);

- содержательно-операционный (профессиональные знания и умения педагогическое мышление, профессиональная направленность внимания, восприятия, воображение, педагогические способности);

- эмоционально-волевой (целеустремленность, трудолюбие, настойчивость, решительность, самостоятельность, инициативность, эмоциональное состояние, общительность, эмоциональная восприимчивость)

- оценочный (самооценка своей профессиональной подготовленности в соответствии с решением профессиональных задач оптимальным педагогическим образцу);

- психофизиологический (свойства и способности, которые обеспечивают учителю высокую работоспособность в выполнении профессиональных функций)⁷⁰.

История педагогического образования в Украине свидетельствует о прогрессивных тенденциях в подготовке будущих учителей, которые оказывались в оптимальном познании теоретической и практической подготовки, академической и педагогической.

Психологические аспекты профессиональной подготовки будущих учителей в педагогических учебных заведениях были предметом исследования многих ученых на различных этапах высшей педагогической школы.

В 20-30-х годах по заказу органов управления профессиональным образованием проводились соответствующие психологические исследования связаны с отбором, адаптацией студентов педвузов к учебному процессу, изучением проблемы формирования контингента студентов, выявлением мотивов выбора профессии учителя, отношением студентов к будущей профессии.

В целом круг вопросов формировался вокруг четырех основных проблем:

- организация учебного процесса;
- коммунистическое воспитание студентов;
- социальная структура будущих педагогов;
- условия проживания студентов.

Характерными особенностями становления и совершенствования советской системы подготовки педагогических кадров в 20-30-х годах были вопросы, связанные с определением сущности и содержания труда учителя в новых условиях, возникновением педологии как комплексной науки о развитии ребенка,

⁷⁰ Троцько Г. В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах. Дис. д-ра пед. наук: 13.00.01.X. 1996. 421с.

формированием учебных планов и программ профессиональной подготовки учителя, совершенствованием методов обучения, сближением теории и практики работы трудовой школы, введением постоянной педагогической практики.

Начиная с середины 30-х годов до 60-х годов острота к изучению специфики и особенностей профессиональной подготовки в аспекте психологическом несколько снизилась. Унификация системы, однообразие форм подготовки студентов, к педагогической деятельности централизация управления, моноидеологизация, политизация учебно-воспитательного процесса стали факторами, которые не способствовали исследованию проблем студента как будущего педагога. Конец 60-х годов был периодом возрождения интереса к проблемам профессиональной подготовки студентов. Ориентация психологических исследований, как отечественных, так и зарубежных направлены в направлении исследования проблем индивидуализации подготовки учителей и учета субъективных факторов в системе подготовки будущего учителя. Экспериментальные исследования различных аспектов деятельности студенчества связываются с новыми, нетрадиционными формами работы, в учебные планы включаются различные синтезирующие и интегрирующие курсы, (педагогическое творчество учителя, педагогическое мастерство, педагогические технологии и др.)

В целом профессиональная подготовка учителя, рассматривается как модель социального заказа. Поэтому индивидуализация обучения и профессиональной деятельности приобретает важное значение в подготовке учительских кадров. В 20-е годы и сегодня проблема исследования этапов становления учителя в высшем учебном заведении является весьма актуальной и необходимой.

В исследовании В. Семиченко предложена типовая модель деятельности как один из элементов изучения психологических основ профессиональной подготовки будущих учителей, в которую входят следующие компоненты: цель, мотив, условия, средства, результаты. Интегральной характеристикой деятельности выступает ее целостность, степень структурирования отдельных элементов, устойчивых связей между ними. По мнению автора, данная психологическая структура деятельности может выполнять функцию

теоретической модели двух систем профессиональной подготовки и профессиональной деятельности⁷¹.

Ведущей идеей реформирования педагогического образования на современном этапе является повышение роли профессиональной подготовки будущего учителя. Система партнерства высшего учебного заведения и школы закладывает основы практической подготовки учителя не только в рамках высшего учебного, но и в реализации конкретных проектов работы школы.

Проблема оптимального соотношения теоретико-академического и практически-педагогического в системе подготовки педагогического персонала является одной из центральных проблем реформирования образовательных систем развитых стран. Практическая подготовка будущего педагога имеет свои особенности в образовательных системах стран Европы и Америки. Так, во Франции педагогическая практика студентов как основной элемент формирования и применения педагогического инструментария осуществляется в течение года, 23 недели. Для получения диплома необходимо сдать экзамены как теоретического, так и практического направления. И только после годичной стажировки в школе можно сдавать практический курс. Анализ теоретических и практических положений проблемы подготовки учителя общественных предметов в историко-педагогическом плане свидетельствует о том, что в педагогике появляются такие понятия, как «профессиональное мастерство», «педагогическое мастерство», «педагогическое творчество учителя».

Опыт работы педагогических учебных заведений Англии, США свидетельствует о разработке различных технологий практической подготовки будущих учителей. Педагогическая практика в вузах Англии часто проходит в нетрадиционной форме, такой, например, как «микропреподавание» (мини-урок с мини-классом), групповая практика с использованием элементов бригадного метода. На всех этапах функционирования высшей педагогической школы проблема подготовки высококвалифицированного учителя-педагога была одной из главных как в плане теоретическом, так и практическом.

Педагогика решения задач профессиональной, психолого-педагогической, практической подготовки будущего учителя особое

⁷¹Семиченко В. А. Концепция целостности и ее реализация в профессиональной подготовке будущих учителей. Автореф. дис. д-ра псих. наук: 19.00.07/К.: 1992.45с.

внимание акцентирует на реализации задач, связанных с формированием готовности будущего учителя к практической педагогической деятельности. Для того, чтобы будущий учитель был готов к профессиональной деятельности, необходимо как можно раньше познакомить и включить его в непосредственную педагогическую работу. Это активная и пассивная педагогическая практика на всех этапах обучения.

Формування готовности будущих учителей к профессиональной деятельности – это прежде всего накопление знаний, умений и навыков практической деятельности. Формирование готовности студентов к практической работе направлено на подготовку их к рациональной и совершенной деятельности.

Праксеологический подход к формированию совершенной педагогической деятельности будущего учителя предполагает прежде всего реализацию таких принципов, как:

- формирование у студентов потребности в труде учителя;
- положительное отношение к ней;
- возможность самореализации в этой педагогической

деятельности.

Праксеологический подход к организации профессиональной подготовки будущего учителя – один из перспективных в направлении формирования педагогических кадров.

Исследуя место и роль педагогической рефлексии в формировании готовности студентов к профессиональной деятельности как форму теоретической деятельности человека, направленной на осмысление своих поступков и действий, педагоги, психологи определяют следующие основные критерии педагогического самосознания:

- понимание социального значения профессии учителя;
- осознание требований к личности учителя;
- знание требований к профессионально-педагогической

деятельности;

- адекватная самооценка возможностей для совершенной педагогической деятельности;

- устойчивая рефлексивная позиция, направленная на самооценку и самоанализ своих педагогических действий.

Критериальный подход к выявлению и формированию качественных показателей и критериев готовности будущих педагогов к педагогической деятельности дает возможность иметь достоверные данные о самом процессе профессионализма. Это определенная

диагностическая карта уровня сформированности педагогического сознания студента, содержание его педагогической рефлексии.

В психолого-педагогических исследованиях разработаны основные критерии готовности к профессиональной деятельности будущего учителя. Это – педагогическое сознание; самостоятельность эмоционального положительного отношения к педагогической деятельности; скорость адаптации личности в различных педагогических ситуациях; целесообразность педагогических действий; уровень сформированности педагогических способностей; владение педагогической техникой и техникой межличностного общения.

В целом концепция формирования готовности к профессиональной педагогической деятельности включает в себя: профориентацию и профотбор на профессию учителя; единство довузовской и вузовской подготовки; влияние педагогического процесса школы; индивидуализация и дифференциация учебно-воспитательной подготовки в педвузе.

Важным условием практической подготовки студента высшего педагогического учебного заведения к педагогической деятельности, по мнению Г. Нагорной, является формирование у них профессионального мышления⁷². Ведь неумение студентов принимать самостоятельные педагогические решения в нестандартных условиях, выражать независимые в тех или иных педагогических ситуациях мысли, прогнозировать результаты взаимодействия с коллективом, личностью является проблемой в деле воспитания педагогических кадров.

Тенденция вузовской подготовки, направленной на накопление знаний у будущих учителей, недостаточное их практическое применение в учебном процессе на педагогической практике порождает недостатки в дальнейшей работе.

Педагогическая подготовка в вузе должна осуществляться как единый процесс методологического и технологического исследования студентами системы общих и особых отношений в педагогических ситуациях, которые бесконечно и непрерывно изменяются в своей детерминации. Новые стратегические подходы и тактические средства формирования профессионального мышления студентов должны найти свое место в работе педагогических вузов Украины.

Профессиональная компетентность, педагогическое мастерство и новаторство, по мнению А. Пехоты, обеспечиваются только

⁷² Нагорна Г. О. Формування у студентів педагогічних вузів професійного мислення. Автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00. 01К 1995.41с.

благодаря индивидуально-творческой самореализации личности⁷³. Индивидуализация подготовки специалиста приобретает одно из перспективных направлений профессионально-педагогической и особенно практической подготовки будущего учителя.

Исследование проблемы профессиональной адаптации выпускника педагогического вуза в системе подготовки педагогических кадров позволило А. Морозу выявить связь основных элементов системы⁷⁴. Школа-абитуриент-студент 1-го курса – студент старших курсов-студент выпускного курса-молодой учитель. Каждый этап имеет свои особенности, свои задачи, и все они важны в профессиональной подготовке учителя. Совершенствование содержания и структуры практической подготовки будущего учителя, по мнению исследователя, является одним из условий формирования у студентов целостного профессионального мышления, выработку конкретных педагогических умений, и является одним из условий их профессиональной подготовки.

Проблема профессиональной подготовки будущих педагогов исследовались в работе В. Майбороды. Раскрывая генезис высшего педагогического образования в Украине на основе принципа системности, автор проанализировал существенные связи между различными компонентами педагогического образования: целями, формами, содержанием, типами учебных заведений контингентом студентов и научно-преподавательским персоналом. Для изучения истории педагогического образования принципиальное значение имеет периодизация основных этапов ее развития. По мнению автора, высшая педагогическая национальная школа в своем развитии прошла следующие этапы:

- 1917-1920 гг. – поиски содержания форм и методов строительства высшего педагогического образования при различных формах государственной власти в Украине;

- 1921-1934 гг. – формирование и интенсивная подготовка национальных педагогических кадров;

- 1935-1985 гг. – утверждение единой всесоюзной системы высшего педагогического образования, унификация ее содержания форм и методов⁷⁵.

⁷³ Пехота О. М. Індивідуалізація професійно-педагогічної підготовки вчителя. Автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.01.К.: 1997.52с.

⁷⁴ Мороз А. Г. Профессиональная адаптация выпускника педагогического вуза. дис. д-ра пед. наук: 13.00.01.К. 1983.480с.

⁷⁵ Майборода В. К. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917-1985 pp.). К.: Либідь. 1992. 196с.

Анализ приоритетных тенденций становления и развития системы профессионально-практической подготовки учителей общественных дисциплин на разных этапах функционирования высшей педагогической школы как в 20-х, так и в 30-х, 60-х, 80-х годах, и особенно на современном этапе, свидетельствует, что формирование творческой личности учителя всегда было в центре внимания вузовской профессиональной подготовки. Несмотря на унификацию и усиление контроля за методической деятельностью учителя в условиях работы школы, творческий потенциал учителя всегда стимулировался. Очевидно, что сам характер деятельности педагога-учителя предполагает творчество в его работе. А насколько это качество формировалось и развивалось в педагогическом учебном заведении зависело от тех реалий, которые существовали в обществе.

Творческий потенциал педагога является важным условием развития познавательных возможностей школьников, их способностей к изучению истории, формирование положительных мотивов учения, способов мышления. Исследуя проблему формирования творческого потенциала педагога в условиях вузовской профессиональной подготовки Н. Кичук видит наличие значительного противоречия между потребностями общества, школы в творческой личности учителя и отсутствием системы профессиональной подготовки учителя в творческом аспекте.

По мнению Н. Кичук, трудности решения проблемы формирования творческой личности педагога связаны с определенными противоречиями вузовской системы подготовки студентов, к которым можно отнести:

- недостаточную педагогическую направленность практической подготовки будущих педагогов к работе в школе;
- противоречия между динамикой развития интересов студентов к педагогическому творчеству и консерватизмом содержания, традиционных форм и методов учебно-воспитательной работы в вузе и школе;
- противоречия между индивидуальной самобытностью процесса становления творческой личности учителя и общим валовым подходом к профессиональной подготовке;
- противоречие между потребностью личности в творческой профессиональной деятельности и низким уровнем

мотивации педагогического творчества, которые сложились в практике работы школы ⁷⁶.

Теоретический анализ научных исследований по проблеме формирования творческой личности будущего учителя в контексте профессиональной вузовской подготовки свидетельствует, что в психолого-педагогической науке существует много трактовок понятия «творческая личность учителя». Конечно, разноплановость и отсутствие четкости терминологического аппарата исследований несколько затрудняет их реализацию в конкретной практической подготовке учителей в педагогическом вузе. Анализируя проблемы, связанные с профессиональной подготовкой учителей общественных дисциплин на разных этапах становления и развития системы высшей педагогической школы, можно утверждать, что готовность педагога к практической, творческой работе в школе не является естественной способностью, хотя этого тоже нельзя полностью игнорировать, а является продуктом деятельности, формирования, воспитания, развития. Основные компоненты творчества будущего педагога могут быть сформированы в учебно-воспитательном процессе вузовской подготовки, особенно на этапе практически-методическом.

Понятие «практическая подготовка» будущих учителей вводится в исследовании С. Сысоевой. В обосновании структуры содержания подготовки учителя к педагогическому творчеству автор выделяет следующие компоненты:

- по виду организации движения содержания: аудиторный и позаудиторный;
- по компонентному составу содержания: теоретический, эмпирический, практический;
- по способу учебно-познавательной деятельности: репродуктивный и научно-исследовательский.

Практический компонент содержания, по мнению автора, предполагает овладение умением организации учебно-воспитательного процесса.

Проблема социально-гуманитарной и политической подготовки будущих учителей посвящено исследование И. Шкурка. Исследователь особое внимание обращает на сложности и противоречия реализации практической готовности будущих педагогов к работе в школе. По мнению автора, «педагогическая практика как составляющая учебно-воспитательного процесса и ведущее звено в

⁷⁶ Линенко А. Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї: Монографія ОКФА. 1995.80с.

системе вооружения будущего учителя профессиональными умениями и навыками является важной формой целенаправленной творческой деятельности учителя»⁷⁷.

Таким образом, улучшение практической подготовки студентов педагогических вузов тесно связано с достаточной их теоретической обеспеченностью. Исследование показало, что на качество педагогической практики студентов неблагоприятно сказывалось то, что студенты не получали глубокой теоретической подготовки по педагогике, психологии, конкретным методикам. Лекционные, практические занятия по психолого-педагогическим дисциплинам полностью не обеспечивали подготовку студентов к педагогической практике. Но несмотря на все проблемы, которые существовали в практической подготовке студентов к работе в школе в 40-60-х годах, педагогическими вузами накоплен ценный опыт профессионального становления будущих учителей.

Система педагогического образования в Украине в разные годы в течение века формировалась и отражала реальные процессы, которые происходили в государстве, обществе в целом. Профессиональная подготовка учителей общественных предметов, как и вся работа педагогических учебных заведений, подвергалась воздействию как внешних факторов (политических, социальных, экономических, культурных), так и внутренних (элементы системы профессиональной подготовки в педагогическом вузе). Историко-аналитический взгляд на прошлое функционирования высшей педагогической школы показывает, что по-прежнему, так и в будущем внешний фактор влияния на приоритетные направления образования был доминирующим. Хотя и внутренний фактор действия элементов образовательно-профессиональной системы играл определенное влияние.

Каким должен быть учитель истории XXI века ...? Этот вопрос отнюдь не риторический. Безусловно, высоко компетентным, предлагающий инновационные подходы к обучению, не бояться перемен, и наоборот инициировать их. Раскрывая творческие тайны учителя, педагог О. Захаренко писал: «Кого любят дети кто не такой как все, кто ежедневно радуется их новинкой, кто не обыденно серый, а

⁷⁷ Шкурко І. І. Соціально-гуманітарна і політична підготовка майбутніх учителів (історико-педагогічний аспект). Навчальний посібник. К.: КДПУ.1992.144с.

праздничная творческая личность». Эти слова выдающегося педагога справедливо можно отнести и к учителю истории нового века.

Определяющая характеристика нашего времени – интенсивные изменения. Так современные технические средства и глобальное информационное пространство не только улучшают, но и в определенной степени затрудняют профессиональную деятельность учителя истории, требуя от него помимо чисто профессиональных все больших психологических и педагогических умений и навыков. Преодолеть это противоречие учитель сможет при условии постоянного, непрерывного самообразования, саморазвития и самоуправления.

Учитель истории XXI века – это многогранное, самое важное и самое тяжелое направление, поскольку историк должен быть как казак – универсальным воином. Это должен быть боец, обладающий не только датами и событиями, но и иметь глубокие знания по географии (ориентация в пространстве и времени), музыки (от Бояна к М. Скорику), литературы (психология и быт человека, будничную жизнь, что широко характеризует историческое время), архитектуры, мировой и художественной культуры, искусства во всех его проявлениях и жанрах, информатики и, конечно, речи. Ведь грамотно и безупречно владеть родным языком должен каждый гражданин Украины, а учитель – в первую очередь, так как он является носителем идеи, должен отразиться в сознании ученика. Именно учителю дается возможность заложить фундамент саморазвития и самореализации ученика.

Кроме перечисленных компонентов мастерства учителя-истории основной ценностью предмета, наверное, является то, что в современном образовании в условиях глобализации и инновационных технологий, открытого доступа к информации, безоговорочного обнародования фактов, событий и последствий – историю можно изучать с разных точек зрения, многих источников (как зарубежной, так и отечественной истории), без идейного влияния исключительности государства и делать собственные выводы; по своему воспринимать и интерпретировать картину событий всемирного масштаба.

XX век – время информационного общества. Такое общество требует подготовки людей высокой образованности и морали, квалифицированных специалистов, способных к творческому труду, профессионального развития, освоение и внедрение научных и информационных технологий, мобильности и конкурентоспособности на рынке труда.

Современному учителю истории надо иметь не только прочные знания по предмету, владеть практическими умениями и навыками. Он

должен быть коммуникативным, конструктивным и мобильным. И это не весь список требований к современному учителю. В первую очередь он должен идти в ногу со временем. В условиях перехода от репродуктивной, авторитарной педагогики к образованию информационно-гуманистического типа, фигура учителя приобретает другую окраску. И его педагогическая компетентность должна состоять не только из глубоких знаний, умений и навыков, но и его личных качеств, нравственной культуры, демократических ценностей, новаторского подхода и постоянного самосовершенствования и поиска, так как нельзя человека научить на всю жизнь, можно научить всю жизнь учиться.

За годы уже независимой Украины написано и сотни работ, статей на тему «Профессиональная компетенция учителя». Открыто более пятидесяти компонентов профессионального мастерства. И как сказал британский консультант по вопросам образования Джон Хаймер на Международном научно-практическом семинаре, компетенция учителя не является исчерпывающей, и она зависит от среды и ситуации ее применения. Компетенция профессионального мастерства учителя должна проявиться в неординарных ситуациях, сложных условиях, в решении сложных учебных вопросов, в умении решения конфликтных ситуаций, в умении работать в глобализованном обществе.

Уровень профессиональной компетентности учителя истории – это его знания, умения, личный опыт. Это поисковая деятельность, обеспечивающая оптимальный вариант организации учебно-воспитательного процесса с целью формирования творческой личности. Профессиональная компетентность учителя истории требует постоянного развития и совершенствования.

Самообразование учителя истории – это постоянная деятельность учителя, направленная на расширение и углубление знаний и умений, повышение уровня предметной подготовки. Способность к самообразованию, по мнению специалистов, несравненно важнее своими результатами и воздействием на человека, чем само образование в учебном заведении.

Самообразовательная деятельность должна носить системный характер, суть которой заключается не столько в подготовке к каждому конкретному уроку, сколько в том, что самообразование – это фактор развития профессионально-педагогической культуры учителя. Она направлена на углубление знаний по основам физиологии, психологии, педагогики, методики, специальных знаний по предмету.

Итак, самообразование учителя истории – это осознанная потребность в постоянном совершенствовании своей профессиональной деятельности. Организация самообразования зависит от уровня самоподготовки учителя, определения проблемы, цели совершенствования педагогического мастерства, а также выбора форм и способов обобщения опыта и бесспорно освоения методики внедрения самообразовательной деятельности.

Профессиональное саморазвитие педагога можно определить как внутренний процесс, направленный на достижение профессионализма. Он представляет собой качественные самоизменения личностно-профессиональной сферы и профессиональной деятельности. Это хорошо организованное самодвижение к лучшему в себе.

Современный учитель, проявляет активное развитие, характеризуется постоянной неудовлетворенностью достигнутыми позывными результатами своей деятельности и наоборот – ярко выраженной настойчивостью в достижении все более значимых задач своего профессионального саморазвития. Как результат этого – добровольное осознание своей способности к профессиональному саморазвитию. К Баханов предлагает анкету на определение степени способности учителя истории к саморазвитию и определения факторов стимулирующих или мешающих в обучении, развитии и саморазвитии учителя.

Таким образом, важным условием самосовершенствования учителя истории является его постоянное саморазвитие.

Развитие способности к самоуправлению можно рассматривать как механизм личностно-профессионального становления учителя. Процесс личностного роста может быть, по мнению специалистов, как спонтанным так и в определенной степени управляемым. Про управляемость процесса личностного роста можно говорить тогда, когда сам учитель осознает его и ставит предел самосовершенствования, формирования определенных качеств, сторон и сфер личности.

Профессионально-личностный рост должен быть в значительной степени сознательно управляемым. Предел управляемого личностно-профессионального роста учителя истории заключается в теоретическом и практическом овладение психологическими знаниями, различными методами и методиками взаимодействия с учащимися, коллегами, общественностью. Самоуправление – это целенаправленные изменения. Обычно они предусматривают

управления своими формами активности и общения, поведением, деятельностью и переживаниями.

Процессы психического самоуправления всегда носят сознательный и целенаправленный, а значит активный характер.

Таким образом, самоуправление – это важное условие развития профессиональной компетентности учителя, без надлежащего развития говорить о современном учителе истории просто невозможно.

Из опыта работы учителей практиков можно выделить следующие компоненты профессионального мастерства учителя:

1. Основательные хронологические и пространственные знания предмета.

2. Опыт. Опыт приобретается только с годами.

3. Практика. Благодаря ошибкам, которые мы допускаем в работе, исправляя их приобретаем практические знания. Теория с практикой на самом деле не совпадают.

4. Психологическая компетентность. Теоретических знаний, которые дает нам ВУЗ мало для работы, потому что мы работаем с людьми, а предсказать поведение каждого практически невозможно. Здесь нужно подключать наблюдения, вспоминать все знания по психологии и действовать по обстоятельствам, главное по принципу: «Не навреди!»

5. Этическая компетентность. Для учеников мы должны быть эталоном поведения, поэтому правила поведения должны соответствовать детской мысли об учителе. Это и словесная этика, и поведенческая.

6. Дипломатическая компетенция. Учителю приходится тесно работать как с учениками, так и с родителями. И важно не допустить развития конфликта, нарастание проблемы, решать сложную ситуацию до ее появления.

7. Всестороннее развитие. Иногда на уроке истории ученики задают вопрос, не относящиеся к теме, но каким-то образом заинтересовали ребенка. И здесь учитель должен показать, чтобы утвердиться в глазах ребенка, что он обладает не только знаниями своего предмета, а эрудированный во всех вопросах. Это дает возможность найти рычаги для управления.

8. Владение компьютером. В наше время технологий учитель просто обязан владеть элементарными знаниями по информатике, и применять технические средства на уроке.

9. Речевая культура. Безупречное владение устной и письменной речью. Не секрет, что на восприятие и осознание материала влияет ритм, темп, динамика, и даже тембр голоса.

Монотонная речь без динамических перепадов приводит к подсознательному сну.

10. Индивидуальный стиль. С годами вырабатывается индивидуальный стиль преподавания. Его учитель производит с целью улучшения знаний. Дети чувствуют незначительные нюансы в поведении учителя и меняют свое поведение, направляя ее в нужное русло. Это и жесты, и мимика, и артистизм, и паузы в речи, сила звука. И что самое главное, это нельзя перенять, здесь нужно найти свою тактику поведения и обучения. Главное, нужно держать класс всегда в готовности действовать.

11. Мобильная компетентность. В условиях быстрого темпа жизни современный учитель должен приспосабливаться к новым методам работы так же быстро. Успевать принимать участие во всех мероприятиях - это также способствует повышению мастерства.

12. Гибкость и лабильность. Своевременно реагировать на ситуацию, искать различные подходы к решению одинаковых вопросов. Следовать одинаковым планам работы на следующий год нельзя, потому что к каждому классу относятся различные требования. Если с одним классом урок можно обрабатывать всю тему, то эта же тема не будет так же восприниматься на следующий год другими учениками.

13. Креативность. Не бояться экспериментировать. Проводить нестандартные уроки, которые сегодня приобретают все большую популярность и заслуживают к себе внимания. Главное, суметь передать материал, донести до учеников так, чтобы они поняли.

14. Сочетание перечисленных компонентов на уроке в единое целое.

15. Трудовая мотивация. Рыночные отношения информационного общества коснулись и класса интеллигенции. Так важным показателем профессионального роста является материальная сторона. Здесь нельзя не сказать о стимулировании со стороны администрации в виде похвалы, поощрения, отношение в пример, благодарности. «Если я отдаюсь, то хочу чтобы меня оценили» – это закономерная психология человека. Без стимула не будет энтузиазма или же он будет неэффективным. Поддержка – важное дело».

Педагогическая практика – это важная составляющая профессиональной подготовки будущих учителей и необходимое звено в системе высшего педагогического образования, которое дополняет и обогащает теоретическую подготовку студентов, создает им возможности для закрепления и углубления полученных знаний, использования теоретических положений базовых дисциплин для

решения практических задач, и способствует процессу самовоспитания, самосовершенствования и самообразования.

Педагогическая практика должна быть соответствующим образом организована. Студенты должны четко осознавать, каких именно результатов они должны достичь в процессе педагогической практики, знать ее промежуточные задания, быть мотивированными относительно достижения ее целей. Важную роль играет контроль и оперативное руководство педагогической практикой. К организации педагогической практики и ее проведению, независимо от ее вида, привлекаются опытные преподаватели высших учебных педагогических заведений, которые имеют не менее двух лет педагогического стажа работы в школе.

Успех педагогической практики зависит от выбора базового учреждения, оптимальной реализации совершенных методов и приемов работы в конкретных условиях, методического уровня и мастерства преподавателей, которые личным примером активизируют творческую самостоятельность студентов во время выполнения задач практики, помогают формированию ответственного отношения к работе, ответственности, целеустремленности.

Педагогическая практика интегрирует в профессиональном образовании не только знания по психолого-педагогическим дисциплинам, но и общественным и специальным учебным предметам.

Педагогическая практика в вузе является длительной и непрерывной она обеспечивает фундамент для формирования основных педагогических умений и навыков у будущих учителей и выполняет следующие функции: *адаптационную* (ознакомление студентов с различными типами общеобразовательных на учебных заведениях, особенностями учебно-воспитательной работы с учащейся молодежью) *учебную* (актуализация, углубления и применения теоретиполитических знаний, формирование педагогических умений и навичок) *воспитательную* (формирование положительной мотивации к педагогической профессии, профессионально значимых качеств личности учителя, понимание необходимости самообразования и самовоспитания) *развивающую* (развитие педагогических способностей студентов, педагогичного мышления) *диагностическую* (проверка уровня личностных и профессиональных качеств будущего учителя, профессиональной пригодности и готовности к педагогической деятельности).

В системе подготовки будущего учителя педагогическая практика решает следующие задачи: обеспечение всестороннего развития личности студента, основательная психолого-педагогическая

подготовка; содействие выработке умений и навыков профессиональной деятельности, развитие коммуникативных способностей будущих учителей.

Во время прохождения педагогической практики у студентов формируются конструктивные, коммуникативные, организаторские и исследовательские умения и навыки, деятельность студентов в период педагогической практики является аналогом профессиональной деятельности учителя, она организуется в реальных условиях работы учебно-воспитательных учреждений. В процессе педагогической практики у студента есть возможность в определенной степени осмыслить педагогические явления и факты, закономерности и принципы обучения и воспитания, овладение профессиональными умениями, опытом практической деятельности. Отметим, что, по исследованиям ученых, именно во время прохождения педагогической практики студенты впервые начинают идентифицировать себя с социальной ролью «учитель» и приобретают навыки самостоятельной работы в школе.

Наверняка каждый из учителей истории усвоил простую истину, которую высказал еще в XVIII веке. Григорий Сковорода: всю свою жизнь человек должен непрерывно учиться, самосовершенствоваться.

О. Захаренко был убежден в том, что учитель все время должен повышать свой профессиональный уровень, потому развивается психология, меняется практика школьного обучения и воспитания, в соответствии с движением общественной жизни. Именно ему принадлежат высказывания: «Кто не работает над собой постоянно, тот не станет настоящим учителем», «Остановиться – значит не существовать».

«Хочешь учить других, постоянно учи сам», так говорил известный педагог К. Заремба, бывший директор Смелянской школы-интернат №2, побуждая личным примером коллег к самообразованию, саморазвитию.

Педагогическая практика студентов историков является неотъемлемой частью учебно-воспитательного процесса, важным звеном подготовки учителя современной общеобразовательной школы. Она направлена на утверждение целостной подготовки учителя истории.

Основная цель практической подготовки студентов-историков подготовить к целостному выполнению функций учителя истории и классного руководителя, к проведению систематической воспитательной работы с учащимися; приобретение профессиональных

умений и навыков для принятия самостоятельных решений во время учебной и воспитательной работы в современных условиях, воспитание потребности систематически обновлять свои знания и творчески их применять в практической деятельности.

Основные задачи педагогической практики для студентов университета, которые готовятся к педагогической работе:

- углубление и закрепление теоретических знаний, полученных студентами в университете, для всестороннего использования в процессе педагогической деятельности;

- работа с учениками, освоение методики обучения и воспитания;

- подготовка студентов к проведению уроков разного типа, использование системы педагогических методов, форм и средств обучения для воспитания общей, воспитательной и развивающей функций;

- применение и углубление теоретических знаний, полученных в процессе обучения в вузе по курсам педагогики, психологии, основам педагогического мастерства, методики преподавания истории, истории Украины и всемирной истории; достижения интеграции знаний из исторических, психолого-педагогических и специальных дисциплин;

- развитие умения проводить воспитательную работу;

- изучение передового педагогического опыта учителей истории и других общественно-гуманитарных дисциплин;

- практическое ознакомление со структурой и учебно-воспитательной работой в общеобразовательных учреждениях;

- формирование творческого исследовательского подхода к педагогической деятельности;

- воспитание и развитие у студентов уважения к педагогической профессии, стремление к изучению специальных и педагогических дисциплин и совершенствования знаний с целью подготовки к творческому решению проблем в области обучения, воспитания и развития способностей учащихся.

Педагогическая практика студентов в высших учебных заведениях проводится на основе специально разработанных программ и предусматривает ознакомление с:

- учебно-материальной базой школы;

- учебно-воспитательной работой в школе и в отдельном классе;

- работой ученического самоуправления;

- внеклассной и внешкольной работой.

Педагогическая практика историков имеет сквозной характер и выполняется на основе постепенного усложнения задач и содержания

деятельности студентов от курса к курсу. На практике студенты используют теоретические знания, которые усвоили в курсах «Введение в специальность», «Педагогика», «Психология», «Теория и методика обучения истории», «Теория и методика обучения обществоведения», «Теория и методика обучения общественно-политических дисциплин, Школьный курс «Родной край» и методика его обучения, Школьный курс «Всемирная история» и методика его обучения, Школьный курс «История Украины » и методика его обучения.

Основными условиями эффективной педагогической практики историков является теоретическая, практическая и психологическая подготовка студентов, комплексный подход к содержанию и организации практики, связь с органами и учреждениями народного образования.

Производственная практика является завершающим этапом практической педагогической подготовки студентов.

Основной ее целью является обобщение, систематизация и углубление общепедагогических знаний, умений и навыков, а также подготовка к выполнению функций учителя и реализация системы учебно-воспитательной

работы с учащимися. Базой для ее проведения являются общеобразовательные школы, гимназии и другие учебные заведения.

Основной целью практики является выполнение студентами-историками обязанностей классного руководителя в закрепленном классе (проведение воспитательных мероприятий, родительских собраний, бесед с учащимися и родителями, их анализ).

Задачами практики являются закрепление умения определять уровень воспитанности учащихся и ученического коллектива, составлять характеристику коллектива по данной схеме; усовершенствовать и закрепить умения планировать учебно-воспитательную работу классного руководителя, анализировать ее, составлять авторскую концепцию плана развития школьников на период практики, обосновывать ее теоретически; разработать систему воспитательных мероприятий на период педагогической практики и провести их; провести родительское собрание, соблюдая методические советы классного руководителя, методиста по воспитательной работе; проводить профориентационную работу со старшеклассниками.

Содержание педагогической практики студентов определяется «Положением о производственных практиках» Министерства образования и науки Украины (2000 г.), «Положением о проведении

практики студентов СДПУ» (2017 г.) и в соответствии с графиком учебного процесса.

Основными направлениями практической деятельности студентов являются:

- 1) ознакомление со структурой и учебно-воспитательной работой в общеобразовательном учреждении;
- 2) планирование учебной и воспитательной деятельности в классах старшей школы (X-XI классы);
- 3) проведение учебной и внеклассной, внеурочной работы по истории Украины и всемирной истории в старшей школе;
- 4) посещение и анализ уроков и внеклассных мероприятий по истории Украины и всемирной истории;
- 5) проведение воспитательной работы с классом, группой;
- 6) методическая и научно-исследовательская работа;
- 7) проведение психолого-педагогических исследований;
- 8) изучение педагогического опыта учителей истории и других учебных дисциплин.

При прохождении практики студенты выполняют обязанности учителя-предметника по истории Украины и всемирной истории в X-XI классах и классного руководителя в закреплённых классах.

Ознакомление с учебно-воспитательной работой общеобразовательного учреждения – анализ планов работы школы, расписание учебных занятий, знакомство с материальной базой заведения, посещение уроков и внеклассных мероприятий в классах старшей школы. Результаты анализа фиксируются в дневнике психологопедагогичних наблюдений.

Планирование учебно-воспитательной деятельности включает изучение учебных программ по истории Украины и всемирной истории в X-XI классах, тематических и поурочных планов учителей-предметников. Ознакомление с планом работы классного руководителя. На основе изученных документов (учебная программа по истории Украины и всемирной истории, тематический план учителя истории, план воспитательной работы классного руководителя и учителя-предметника) к концу первой недели практики студент-практикант вместе с преподавателем-методистом, учителем-предметником, классным руководителем намечает план работы на период практики, который предусматривает:

- график самостоятельного проведения уроков;
- внеклассную, внеурочную работу по предмету;
- воспитательную работу с классом;
- психолого-педагогические исследования.

Во время прохождения педагогической практики студенты проводят психолого-педагогические исследования. Студентам-практикантам, которые работают в X-XI классах, предлагается провести беседу о правилах выбора профессии, анализ типичных ошибок, допускаемых при выборе профессии, знакомство с классификацией профессий. Выявить профессиональную направленность и особенности развития познавательных интересов, наличие и сформированность профессионального плана, выявить особенности профессиональной мотивации, а также сделать анализ некоторых индивидуально-психологических особенностей.

Учебная работа по истории предполагает изучение уровня знаний, умений и навыков учащихся по истории, разработку плана-графика проведения уроков в период практики, конспектов или развернутых планов уроков, подготовка дидактических материалов, наглядных пособий к уроку, посещение уроков учителя-предметника, проведение отдельных уроков в классах старшей школы с использованием различных методов, форм и средств учебной работы, изучение организации факультативных занятий с учащимися и проведение 1-2 таких занятий.

Внеклассная работа по истории предполагает ознакомление с планами внеклассной работы учителей истории, планирование внеклассных мероприятий по истории, подготовка и проведение внеклассной работы по предмету – дополнительные занятия с неуспевающими учениками, кружок, вечер по специальности, учебная экскурсия, неделя истории, подготовка учащихся к предметным олимпиадам. Посещение внеклассных мероприятий по специальности.

Воспитательная работа с классом предполагает изучение уровня воспитанности учащихся класса, состояния дисциплины, разработка плана-графика воспитательных занятий в период практики, проведение воспитательной работы с учащимися класса, индивидуальная воспитательная работа с педагогически запущенными школьниками, работа с родителями, посещение и анализ внеклассных воспитательных мероприятий, проводимых учителями школы и студентами практикантами, ознакомление с ведением классного журнала, помощь классному руководителю в проверке ученических дневников.

Методическая и научно-исследовательская работа студентов включает анализ практической деятельности и опыта учебно-воспитательной работы школы, подготовка материалов для защиты практики, изучение передового опыта учителей истории и других учебных дисциплин, посещение уроков и следующий их анализ,

участие в методической работе: педагогическом совете, заседании методического объединения, кафедры истории, объединения классных руководителей, выполнение научно-методических и психолого-педагогических исследований, накопление эмпирического материала для психолого-педагогических исследований, накопление эмпирического материала для рефератов, научных сообщений, докладов, курсовых и дипломных работ.

В процессе педагогической практики студент может: выполнять исследовательскую работу по заданию кафедры; обобщить творческий опыт работы учителей; подготовить доклад.

Ответственность за организацию, проведение и контроль практики возлагается на ректора и первого проректора, заведующего учебной и производственной практик университета.

Общую организацию, проведение и контроль на практике, а также связь с базами педагогической практики обеспечивает заведующий учебной и производственной практикой университета.

Непосредственную организацию и проведение, а также связь с базами специальных практик обеспечивают выпускающие кафедры.

Методическое руководство практиками осуществляют руководители практик, методисты по специальности, по педагогике и психологии.

Руководители практики назначаются из числа ведущих преподавателей выпускающих кафедр.

Методистами по специальности на время педагогической практики назначаются преподаватели, имеющие опыт преподавательской работы в общеобразовательных и профессионально-технических учебных заведениях не менее 1 года или в высших учебных заведениях не менее 3 лет.

Методистами по педагогике и психологии назначаются преподаватели соответствующих кафедр, которые имеют опыт преподавательской работы в высших учебных заведениях не менее 3 лет.

Продолжительность рабочего времени студента во время прохождения практики регламентируется Кодексом законов о труде Украины и другими законодательными актами, устанавливающими социально-трудовые отношения, и составляет 45 часа (1,5 кредиты) в неделю, из которых 30 часов - непосредственная работа на базе практики, 15 часов – самостоятельная учебная деятельность по программе практики. По договоренности между университетом и базой практики может устанавливаться иная продолжительность рабочего

времени студентов, при условии, если это не противоречит требованиям действующего трудового законодательства.

Заведующий выпускающей кафедры осуществляет контроль за организацией и проведением практики, выполнением программы практик, своевременной сдачей зачетов и отчетной документации по итогам практики.

Руководитель практики осуществляет непосредственное учебно-методическое руководство производственной практикой студентов:

- составляет рабочую программу практики;
- разрабатывает методическую документацию по вопросам практики и оказывает помощь преподавателям-методистам;
- обеспечивает организацию и проведение практики по специальности;
- согласовывает базы прохождения практики с заведующим учебной и производственной практикой университета;
- по договорам, заключенным между университетом и базовыми учреждениями и отношениями о проведении практики, проводит распределение методистов и студентов-практикантов;
- готовит проект приказа по практике;
- обеспечивает организацию и проведение установочных и итоговых конференций, защиты результатов практики;
- знакомит студентов с задачей и содержанием, отчетностью и критериями оценки результатов практики;
- осуществляет общий контроль за выполнением студентами-практикантами задач практики и правил внутреннего трудового распорядка базового учреждения;
- принимает зачет по практике и выставляет итоговую оценку;
- изучает и обобщает передовой опыт организации и проведения практики;
- подает заведующему учебной и производственной практики отчет о проведении практики с замечаниями и предложениями по дальнейшему совершенствованию и организации ее проведения.

Регулирование и контроль деятельности студентов-практикантов происходит с использованием следующих форм:

Текущий контроль осуществляют ответственный методист, методисты по специальности, педагогики и психологии. В течение практики они посещают и оценивают не менее трех уроков по истории и обществоведению, дают характеристику внеклассной и внеурочной деятельности студентов-магистров.

Итоговый контроль предусмотрен в форме дифференцированного зачета, который выставляется на итоговой конференции, которая проводится по следующему плану:

1. Вступительное слово директора института.

2. Выступления методистов.

3. Выступления студентов, проходивших практику на различных базах.

4. Общий итог ответственного методиста.

5. Оголошения оценок за педагогическую практику. Оценки за практику выставляются в ведомость и зачетные книжки студентов.

Итоги производственной практики обсуждаются на заседаниях кафедр и совете института истории и философии.

Ассистентская практика студентов-историков является обязательным компонентом образовательно-профессиональной программы подготовки магистра-историка.

Целью магистерской практики является подготовка студентов к самостоятельной преподавательской деятельности в высших и средних специальных учебных заведениях. Задача магистерской практики: ознакомление студентов с основными направлениями работы вузов и его подразделений, нормативными документами по организации учебно-воспитательного процесса в вузе; формирование навыков планирования методической, организационной, научной и воспитательной работы преподавателя учреждения высшего образования; формирования навыков планирования аудиторной и самостоятельной учебной работы студентов, умений проведения лекционных, практических и семинарских занятий в вузе;

ознакомление с должностными обязанностями и особенностями учебно-воспитательной работы куратора академической группы, формами и методами воспитательной работы со студентами; выполнение студентами-практикантами обязанностей куратора группы.

Ассистентская педагогическая практика является составной профессиональной подготовки специалистов-историков образовательно-квалификационном уровне «Магистр». Смысл ее заключается в получении магистрантами умений и навыков преподавательской деятельности в высших учебных заведениях разного уровня аккредитации, сочетании теоретической подготовки студентов с их практической деятельностью в высшей школе по совершенствованию умений планирования, организации и анализа учебно-воспитательной работы в процессе преподавания исторических дисциплин.

Педагогическая практика магистрантов включает широкий спектр научно-аналитической, педагогической и методической деятельности.

Ассистентская практика, как завершающий этап формирования преподавателя высшей школы, имеет комплексный характер и позволяет реализовать деятельность по следующим направлениям работы:

1) преподавательский – подготовка магистранта к обеспечению преподавания базовых, профессионально-ориентированных дисциплин по специальности и методик их преподавания в вузе;

2) организационно-воспитательный – подготовка магистрантов к организации воспитательной работы в академической группе (в должности куратора академической группы);

3) научно-исследовательский – подготовка магистранта как ученого-исследователя.

Во время ассистентской практики студенты-магистранты учатся применять:

- разнообразные формы, методы, средства, пути для управления учебно

- познавательной деятельностью студентов, развивая их познавательные способности и навыки к научной работе;

- осуществлять перспективное и текущее планирование педагогической деятельности;

- анализировать и обобщать педагогический опыт, осуществлять исследовательскую деятельность;

- рассматривать занятия с учетом целей их проведения, реализацию, анализировать и оценивать ответы студентов, оценивать письменную учебную или контрольную работу и анализировать ее результаты;

- проводить воспитательную работу со студентами, организовывать деятельность коллектива академической группы.

Студент который получил образовательно-квалификационный уровень «магистра», должен обладать углубленными знаниями по избранной специальности, умениями инновационного характера, навыками научно-педагогической, научно-исследовательской, управленческой деятельности, приобрести определенный опыт использования полученных знаний и умений, производить элементы новых знаний для решения задач в соответствующей сфере профессиональной деятельности.

Цель ассистентской практики – формирование профессиональной компетентности будущих преподавателей истории,

приобретение опыта самостоятельной деятельности в качестве преподавателя истории.

Задачами практики являются:

- ознакомление с особенностями педагогической деятельности преподавателя высшего учебного заведения;
- ознакомление с учебно-методической документацией кафедры, учебными планами, рабочими программами нормативных дисциплин и специальных курсов, семестровыми планами, методическими рекомендациями к семинарским и практическим занятиям, планами учебно-методической работы кафедры и индивидуальными планами работы преподавателей;
- углубление и расширение теоретических знаний по специальным и психолого-педагогическим дисциплинам, приобретенных студентами в процессе обучения;
- формирование у студентов-магистрантов психолого-педагогических и методических умений преподавания исторических дисциплин в высшей школе;
- овладение формами, методами и приемами организации обучения студентов с использованием достижений современной исторической, методической и педагогической науки, технологических средств обучения;
- формирование умения объективно оценивать уровень знаний студентов с учетом их индивидуальных учебно-познавательных способностей;
- овладение умениями и навыками организации научно-исследовательской работы со студентами;
- формирование умений организовывать учебно-педагогическое взаимодействие со студентами для решения задач учебно-воспитательной деятельности;
- овладение коммуникативными умениями, необходимыми для общения со студентами и преподавателями;
- развитие у будущих преподавателей педагогического мышления, способности к аналитическому осмыслению педагогической действительности, расширение педагогического кругозора и формирование творческого, исследовательского подхода к педагогической деятельности;
- воспитание у магистранта морально-этических качеств преподавателя высшей школы, потребности в самообразовании и профессиональном самосовершенствовании;

- выполнение магистрантом функций: преподавателя специальных дисциплин специальности; молодого ученого; куратора студенческой группы.

В результате прохождения педагогической ассистентской практики студент должен знать и уметь:

- теоретические подходы, требования к организации учебно-воспитательным процессам в высшей школе в контексте современной философии образования;

- систему планирования учебных занятий (лекций, семинарских, практических занятий) различных типов, проектирование действий преподавателя и студента на разных этапах учебного процесса;

- алгоритм подготовки и процедуру организации лекций, семинарских, практических занятий современных типов;

- особенности организации различных видов учебно-познавательной деятельности студентов на каждом этапе занятия в соответствии с его формами и типами;

- процедуру применения методов активного и интерактивного обучения студентов;

- критерии и методы, формы оценивания учебных достижений студентов;

- методику написания плана-конспекта лекций и семинарских, практических занятий в соответствии с их спецификой, особенностями организации;

- критерии анализа лекций и практических семинарских занятий;

- психологические и индивидуально-типологические особенности студентов, пути организации педагогического взаимодействия с ними в соответствии с самобытностью каждой личности;

- правила, приемы организации диалогического общения со студентами, невербального поведения как преподавателя, техники речи;

- способы, приемы организации эмоционально-волевого, воспитательного воздействия на поведение студентов в процессе обучения и внеаудиторной работы;

- составляющие педагогической этики преподавателя и способы выявления педагогического такта;

- пути, способы налажки дисциплины в студенческой аудитории, конструктивного решения конфликтных ситуаций.

- определять цели, структуру учебного занятия в соответствии с его формами и типами, проектировать педагогические действия и действия студентов на различных этапах учебного процесса;

- организовывать лекции, семинарские, практические занятия различных типов, руководствуясь современными образовательными требованиями;
- выбирать содержание научной информации в соответствии с темой, цели учебного занятия, обеспечивать его профессиональную, практическую направленность, связь с опытом, потребностями и интересами студентов;
- организовывать учебно-воспитательный процесс как взаимодействие преподавателя и студентов, стимулировать познавательную активность студентов;
- применять современные инновационные методы обучения, различные формы познавательной деятельности студентов (индивидуальную, парную, групповую, коллективную) в целях обеспечения субъектной позиции в учебно-воспитательном процессе;
- формировать научные понятия, умения и навыки студентов выполнять различные виды учебно-познавательной деятельности;
- развивать интерес студентов к содержанию учебных курсов, учебного процесса, будущей профессиональной деятельности;
- привлекать студентов к различным умственным действиям с целью формирования у них критического, творческого мышления;
- применять содержание научной информации, методы обучения, образовательная среда в целях воспитания ценностных ориентаций, профессиональных и личностных качеств студентов;
- применять различные методы, критерии объективной оценки учебных успехов студентов, мотивировать выставленные баллы;
- разрабатывать планы-конспекты лекций, семинарских, практических, лабораторных работ в соответствии с соответствующими требованиями;
- создавать положительное впечатление о себе в процессе взаимодействия со студентами, устанавливать контакт с ними, организовывать диалогическое общение в процессе обучения и во внеаудиторное время;
- применять разнообразные способы, приемы эмоционально-волевого, воспитательного воздействия на личность студента в соответствии с уровнем его развития, педагогической ситуации и целями деятельности;
- устанавливать и обеспечивать порядок в аудитории, регулировать дисциплину студентов средствами демократического стиля педагогического взаимодействия;
- соблюдать нормы педагогической этики, толерантности, педагогического такта при взаимодействии со студентами;

- анализировать педагогические ситуации, принимать конструктивные решения, руководствуясь педагогической целью и потребностями студентов.

Содержание практики включает такие компоненты:

I. Учебная деятельность

1. Ознакомиться с работой кафедры.
2. Изучить содержание тематических планов преподавателей специальных дисциплин к которому закреплен магистрант-практикант.
3. Ознакомиться с опытом работы преподавателя специальных дисциплин, по которым закреплен магистрант.

4. Ознакомиться с системой работы института (факультета):

- ознакомиться со спецификой деятельности института (факультета);
- ознакомиться с системой воспитательной работы института (факультета);
- ознакомиться с материально-технической базой института (факультета);
- ознакомиться с содержанием, формами, методами работы органов студенческого самоуправления.
- посещать занятия и мероприятия, которые проводятся в институте (факультете).

5. Провести анализ посещенных занятий по профессиональной дисциплины.

II. Методическая деятельность

1. Учебно-методическая работа:

- изучить учебный процесс на основе посещения занятий разных преподавателей с целью изучения требований к студентам, различных методов организации познавательной деятельности и воспитания, выявления межпредметных связей и возможностей их использования;
- заниматься по специальности.

2. Оформить отчеты и необходимую документацию.

3. Присутствовать на итоговой конференции, в ходе которой магистранты отчитываются о результатах выполнения задач практики.

III. Исследовательская деятельность

1. Изучить студенческий коллектив, в котором будет работать магистрант-практикант:

- изучить возрастные и индивидуальные особенности студентов, их склонности и интересы, черты характера, взаимоотношения в группе в ходе учебно-воспитательного процесса; путем изучения документации, бесед со студентами, наблюдение; (с представлением методик исследования личности студента).

- провести педагогическое исследование и собрать материалы для написания научных работ.

По особенностям содержания учебно-воспитательной, методической и научно-исследовательской работы подпрктика магистрантов имеет три организационные этапы.

Адаптационный этап длится в течение первой недели и предусматривает:

- организовывание установочного совещания для ознакомления магистрантов с приказом о допуске к ассистентской практике, руководителями практики и основными задачами практики;
- составление и утверждение индивидуального плана учебно-методической, научно-исследовательской и воспитательной работы магистранта-практиканта, индивидуального графика его работы;
- ознакомление с учебно-методической документацией кафедры;
- посещение занятий преподавателей кафедры с целью изучения их педагогического опыта.

Профессионально-деятельностный этап предполагает:

- подготовка и проведение пробных и зачетных практических и семинарских занятий с целью получения первичного опыта учебной деятельности в условиях высшей школы;
- овладение методикой анализа и самоанализа проведенных магистрантами занятий;
- разработка структуры и соответствующего дидактического обеспечения лекционного занятия;
- участие в работе научного и методического семинаров, которые проводят на кафедре в период ассистентской практики;
- проведение индивидуального научно-педагогического исследования;
- подготовки и проведения воспитательных мероприятий со студентами академгрупп, в которой на период практики магистрант выполняет обязанности куратора;
- ведение отчетной документации.

Завершающий этап включает:

- работу над оформлением дневника магистра-практиканта;
- подготовка отчета по результатам выполненных заданий ассистентской практики магистра;
- отчет о проделанной за время ассистентской практики работы на заседании кафедры.

Ежедневная работа студента-практиканта заключается в реализации индивидуального плана, спроектированного заведующим кафедрой и непосредственным руководителем магистранта с учетом

основных задач практики, учебной нагрузки практиканта и специфики его деятельности.

Таким образом, практическая подготовка является эффективной формой профессиональной подготовки студентов к будущей педагогической деятельности, в процессе которой полученные теоретические знания и методическая подготовка реализуются на практике.

Педагогическая практика является составной частью учебно-воспитательного процесса университета.

Михайличенко О.В.

ФОРМИРОВАНИЕ ОРГАНИЗАТОРСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ

Понятие «культура», как междисциплинарная категория, исследуется с древних времен. Впервые термин «культура» встречается в работе древнеримского философа и политического деятеля Марка Тулия Цицерона (106-43 до н.э.) «Тускуланские беседы», где он назвал философию «культурой души» – *cultura animae*.⁷⁸

Однако, несмотря на интенсивное изучение феномена культуры исследователями, это понятие до сих пор не имеет единого толкования (к настоящему времени ученые оперируют более 500 определениями).

Не углубляясь в изучение предметно-содержательных нюансов, имеющих в различных трактовках данного понятия, отметим, что рассматривая культуру с точки зрения личностного к ней приобщения, мы будем придерживаться определения, приведенного в философском словаре: «*Культура* – это социально-прогрессивная творческая деятельность человечества во всех сферах бытия и сознания, являющаяся диалектическим единством процессов опредмечивания (создания ценностей, норм, знаковых систем и т.д.) и распредмечивания (освоение культурного наследия), направленная на преобразование действительности, на превращение богатства человеческой истории во внутреннее богатство личности, на всемерное выявление и развитие сущностных сил человека».⁷⁹

⁷⁸ Cicero. *Tusculanae Disputationes*. Cambridge. University Press. 1905.

⁷⁹ Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1987. – С.225.

Анализ современных исследований позволяет прийти к выводу, что культура обладает следующими характеристиками:

- отражает систему ценностей общества;
- представляет собой естественно-искусственное образование;
- является замкнутой системой, способной к развитию и историческому изменению;
- определяет жизнь человека и детерминируется его деятельностью;
- отражает совокупность сложившихся в обществе знаковых систем, при помощи которых осуществляется коммуникация, сохраняется социальная память и передается опыт поколений.

Таким образом, культура, как интегративная система, обеспечивает становление личности, в том числе и в профессиональном плане. Отметим, что любой специалист является носителем как общей, так и профессиональной культуры, степень сформированности которых не всегда совпадают (обладавая высокой профессиональной культурой и являясь квалифицированным специалистом, человек может иметь низкий уровень общей культуры, и наоборот). При этом общая культура личности является более стабильной его характеристикой, чем профессиональная, изменения которой определяются динамикой непрерывного совершенствования целевых ориентаций, методов, средств и содержания профессиональной деятельности.

Как справедливо отмечено в исследовании Гнидан Е.В., профессиональная культура «выступает интегральным показателем творческого начала, мерой и качеством развития личности».⁸⁰ Она представляет собой самостоятельное явление, которое в настоящее время является достаточно распространенным предметом исследования. Профессиональную культуру понимают, как:

- интегральное качество личности профессионала, условия и предпосылки эффективной профессиональной деятельности, обобщенный показатель профессиональной компетенции личности;
- система социальных качеств, которые непосредственно обеспечивают уровень трудовой профессиональной деятельности и определяют ее личностное содержание, отношение к труду;
- интегральный показатель развития профессионала;
- сложное системное образование, представляющее собой упорядоченную совокупность общечеловеческих идей, профессионально-ценностных ориентаций и качеств личности,

⁸⁰ Гнидан Е.В. Ориентирование студента вуза на культуру организационной деятельности: Дис. ... канд. пед. наук. – Красноярск, 2006. –166 с.

универсальных способов познания и гуманистической технологии деятельности и др.

Для обоснования собственного представления о профессиональной культуре, проанализируем выводы исследователей о ее содержательном наполнении.

Рассматривая вопрос о структурно-содержательном составе того или иного вида профессиональной культуры учеными предлагаются самые разнообразные наборы компонентов.

Так, например, Дзюба В.А. предлагает структурировать содержание профессиональной культуры через содержательно-процессуальный, мотивационно-целевой и ориентировочно-нравственный компоненты.⁸¹

Принимая в целом данную позицию автора, тем не менее, считаем, что в таком виде недостаточно проявляется специфика культуры, весомым компонентом для которой, по определению, должен быть ценностный компонент.

Нагорнова Г.В., определяя культуру как совокупность мировоззрения и деятельности, выделяет в ее структуре мотивационно-ценностный, когнитивный, коммуникативный, технологический и оценочно-рефлексивный компоненты.⁸²

Предельно развернутое содержание культуры менеджера приведено в исследовании Клокова Ю.А.

Рассматривая культуру как форму, определяющую индивидуальный управленческий стиль, он обосновывает необходимость функционального, личностно-творческого, здоровье сберегающего, психологического, коммуникативного и культурологического компонентов.⁸³

Действуя примерно в той же логике, Войтальянова Я.И. описывает структуру профессиональной культуры через когнитивный, эмоциональный, коммуникативный и рефлексивный компоненты.⁸⁴

⁸¹ Дзюба В.А. Формирование предпринимательской культуры менеджера образования в системе непрерывного образования: Дис. ... канд. пед. наук. – Ростов-на-Дону, 2006. – 219 с. (С.37).

⁸² Нагорнова Г.В. Формирование информационной культуры будущих менеджеров в вузе: Дис. ... канд. пед. наук. – Киров, 2007. – 229 с. (с.34-35).

⁸³ Клоков Ю.А. Формирование управленческой культуры менеджера в процессе профессиональной подготовки: Дис. ... канд. пед. наук. – Калининград, 2006. – 191 с. (С.50-58).

⁸⁴ Войтальянова Я.И. Формирование профессиональной культуры будущего менеджера в процессе его профессиональной подготовки: Дис. ... канд. пед. наук. – Красноярск, 2007. – 202 с. (С.29-31).

Проанализировав и обобщив существующие точки зрения на понятие и содержание профессиональной культуры, нами выделены ее сущностные характеристики, которые необходимы, чтобы, во-первых, отграничить данный феномен от близких по смыслу понятий (т.е. придать ему самостоятельный статус) и, во-вторых, содержательно подготовить формулировку нашего авторского понимания профессиональной культуры, адекватную ее природе. Итак, согласно нашего исследования, профессиональная культура: 1) всегда осознана; 2) представляет собой личностное качество специалиста; 3) отражает устойчивое ценностное отношение к выполняемому виду деятельности; 4) опирается на профессиональные знания, умения, и детерминируется профессионально значимыми личностными качествами; 5) задает стереотипы профессионального поведения; 6) обеспечивает творческое продуктивное преобразование профессиональной среды.

Исходя из вышеизложенного, мы трактуем **профессиональную культуру** как личностное интегративное качество специалиста, включающее совокупность знаний, умений, профессионально значимых личностных качеств и ценностных ориентаций, обеспечивающих эффективность его профессиональной деятельности и продуктивное преобразование профессиональной среды.

Следуя заявленной логике исследования, перед нами стоит задача определить понятие «организаторская культура», которая представляет собой один из видов его профессиональной культуры, наряду с коммуникативной, исследовательской, информационной, правовой, предпринимательской, нравственной, технологической и другими.

Как показал проведенный нами анализ источников, реализация основных управленческих функций (мотивационно-целевой, информационно-аналитической, планово-прогностической, организационно-исполнительской), выделяет специфические характеристики его профессиональной деятельности: сложность, интенсивность, коммуникативность, вероятностность результата, процессный и творческий характер.

Организаторская деятельность специалиста, являясь основным видом его профессиональной деятельности, оказывается непосредственно связанной с организаторской культурой: с одной стороны, организаторская культура определяет содержание и результативность организаторской деятельности, а с другой —

реализация организаторской деятельности характеризует уровень сформированности организаторской культуры.

Несмотря на интерес и широкое распространение организаторской деятельности, она относится к недостаточно исследованным видам профессиональной деятельности, возможно, в силу ее сложности, слабой структурированности и творческого характера. Тем не менее, учитывая цель и предмет нашего исследования, считаем необходимым рассмотреть общие теоретические положения проблемы организаторской деятельности, представленные в научной литературе.

В самом общем виде *организатором* называется тот, кто что-нибудь организует — основывает, подготавливает, объединяет или упорядочивает что-то для достижения поставленной цели.

Характеристика организаторской деятельности требует рассмотрения ее внутреннего содержания, но прежде укажем ее основные свойства: организаторская деятельность является свободной, сложной и творческой; она не поддается жесткой регламентации; не дает материального продукта; ее основу составляет взаимодействие; связана организаторская деятельность с постановкой цели и определением на основе личной ответственности способов ее достижения.

На территории бывшего СССР исследованием проблемы рациональной организации управленческой деятельности начал заниматься основатель советской школы тайм-менеджмента Платон Керженцев (1881-1940). В своих работах он уделял внимание систематизации понятийного аппарата данного направления, проецированию зарубежного опыта научной организации труда на отечественную систему управления производством, определению специфических черт компетентного организатора, выявлению содержания его деятельности (этапов, направлений, методов, средств и т.д.).

По мнению Гнидан Е.В. деятельность по организации должна включать теоретический и практический этапы: теоретический включает стадию планирования и моделирования, а практический — реализацию созданной модели.⁸⁵

При изучении организаторской деятельности необходимо разобраться с ее характеристикой и местом в управленческом цикле. Традиционно организаторская деятельность включается в состав

⁸⁵ Гнидан Е.В. Ориентирование студента вуза на культуру организационной деятельности: Дис. ... канд. пед. наук. — Красноярск, 2006. —166 с. (С.21)

деятельности *управленческой*, которая представляет собой непрерывный процесс воздействия на коллектив людей для организации и координации их деятельности в процессе производства для достижения наилучших результатов при наименьших затратах.

Чтобы понять различия между организаторской и управленческой деятельностью, обратимся к их функциональной интерпретации. Основными классическими функциями управления, которые впервые были разработаны и предложены в практику управления производством французом Анри Файолом (1841-1925) в его работе «Общее и промышленное управление» (*Administration industrielle et générale*), вышедшей в 1917 г., являются функции предвидения, планирования, организации, координирования и контроля.⁸⁶

Таким образом, организаторская деятельность – это один из компонентов управленческой деятельности. Учитывая данную логику, специфику составляющих управленческий цикл функций, назначение организаторской деятельности и обеспечивая ее ограничение от управления, мы пришли к выводу, что организаторская деятельность сводится к постановке задач, аргументированному распределению полномочий и выделению ресурсов для достижения заданной цели.

Отсюда, заключаем, что **организаторская деятельность** представляет собой вид профессионально-управленческой деятельности специалиста, направленной на объединение людей по достижению общей цели, состоящей в персонализации задач, распределении полномочий и ресурсов на основе обратной связи. В соответствии с принятой формулировкой, представим наше понимание содержания организаторской деятельности специалиста.

Таблица 1

Содержание организаторской деятельности специалиста

Компоненты	Наполнение компонентов
Персонализация задачи	<ul style="list-style-type: none">• актуализация общей проблемы;• формализация проблемы;• декомпозиция общей цели;• анализ и актуализация индивидуальных возможностей персонала по решению конкретных задач;• ознакомление персонала с конкретными задачами
Распределение полномочий	<ul style="list-style-type: none">• определение последовательности действий персонала;• передача персональных полномочий;• установление ответственности;• распределение персонала по уровням подчиненности;

⁸⁶ Fayol, Henri *Administration industrielle et générale*. — Paris. — Dunod et Pinat. — 1917. — 174 p.

	<ul style="list-style-type: none"> • установление связей взаимодействия; • инструктирование персонала по выполнению возложенных задач
Распределение ресурсов	<ul style="list-style-type: none"> • определение материальных средств; • актуализация необходимой информации; • определение временных ограничений; • выделение оптимального ресурсного обеспечения персоналу для выполнения конкретных задач
Обеспечение обратной связи	<ul style="list-style-type: none"> • получение информации о выполнении задач; • регламентация передачи информации о протекании процесса решения задач; • диагностика недостатков; • определение необходимости перераспределения ресурсов, перегруппировки сил и времени

Такое понимание, на наш взгляд, позволяет придать организаторской деятельности самостоятельность и не смешивать ее с деятельностью по планированию, координации или коррекции.

Как показали многочисленные исследования, чтобы обеспечить эффективность организаторской деятельности (т.е. коллективного движения к желаемой цели), специалист должен обладать целым рядом свойств. Проанализировав точки зрения ученых мы пришли к выводу, что к таким свойствам относятся, прежде всего, организаторские качества, способности, умения и знания.

Организаторские качества рассматриваются современными учеными как сложная совокупность; устойчивое и цельное образование; особенности личности, обеспечивающие организаторскую направленность и общественно-организаторскую активность; приобретенная готовность личности находить рациональные приемы решения задачи и др.

Учитывая огромное количество организаторских качеств, полный спектр которых невозможно ни описать, ни сформировать у отдельной личности в научной литературе, предпринимаются попытки классифицировать данные качества или, как минимум, указать ключевые из них.

Обобщая вышеизложенное, мы пришли к заключению о необходимости корректировки имеющегося в научной литературе перечня личностных качеств, значимых для организаторской деятельности. Выбор и обоснование таких качеств для специалистов, обладающих организаторской культурой, будет проведен нами позже, а именно при реализации методологических подходов с учетом уже упорядоченного понятийного аппарата исследования.

Помимо личностных качеств, эффективность организаторской деятельности специалиста предполагает овладение им целым рядом знаний и умений. Так, в современных исследованиях к профессиональным знаниям относят знания в области мотивации деятельности подчиненных, специфики взаимодействия,

закономерностей психических процессов, развития трудового коллектива и др., а к умениям — мобилизационные, коммуникативные, прогностические, организаторские, диагностические и другие умения. В частности, основными умениями для организаторской деятельности специалиста называют:

- знания о структуре организации, должностных регламентов, делового этикета методик взаимодействия;
- распределять людей по участкам работы, рационально распределять время, четко определять цель.

Учитывая мнение ученых о влиянии организаторских способностей на результативность организаторской деятельности, отметим, что в теории, и самое главное в практике, проблема разграничения личностных качеств, умений и способностей остается до сих пор актуальной, что стимулирует продолжающуюся уже много лет дискуссию об их действительном соотношении и показателях проявления.

В ходе проведенного анализа выяснилось, что в работах посвященных изучению требований к организатору действительно наблюдается терминологическая путаница: способностями называют качества личности, умения, а также свойства, черты характера и т.д. Поскольку способности как потенциальные возможности личности проявляются, прежде всего, в ее качествах и умениях, считаем возможным не выделять «организаторские способности» в самостоятельный компонент организаторской культуры, и ограничиться тем компонентным составом, который был определен ранее. Кроме того, при организации и осуществлении эксперимента это позволит нам избежать дублирования и путаницы в определении степени проявления указанных показателей.

Итак, в ходе нашего исследования было установлено, что наличие у специалиста совокупности организаторских личностных качеств, умений и знаний обеспечивает эффективность реализации организаторской деятельности. Однако вывести подготовку специалиста на уровень организаторской культуры невозможно без формирования у него системы ценностных ориентаций. Поэтому четвертым и чрезвычайно значимым компонентом организаторской культуры являются *ценностные ориентации*, под которыми понимают «отражение в сознании человека ценностей, признаваемых им в

качестве стратегических жизненных целей и общих мировоззренческих ориентиров».⁸⁷

ценностные ориентации являются связующим звеном внутриличностной сферы специалиста с профессиональной культурой, обеспечивая адекватное отношение к ней и способность творческого обогащения. Только такое определение статуса и роли ценностных ориентаций, делает организаторскую культуру видом профессиональной культуры и позволяет рассмотреть данные понятия с позиции родовидовой связи.

Таким образом, под **организаторской культурой** мы понимаем вид профессиональной культуры, обеспечивающей продуктивную реализацию организаторской деятельности. Забегая вперед отметим, что ее внутренне наполнение, должно включать, как минимум, три основных компонента: когнитивный, операциональный и поведенческий, которые отражают зафиксированные выше показатели (знания, умения, профессионально значимые качества личности и ценностные ориентации).

Особую значимость для развития теории профессиональной подготовки имеет проблема формирования заданного вида профессиональной культуры. Поэтому обратимся к исследованиям, в которых сформулированы предложения по организации и осуществлению процесса формирования профессиональной культуры.

Как любой процесс, процесс формирования профессиональной культуры, относится к сложным и длительным, эффективность реализации которого полностью зависит от его тщательной разработки и предварительного проектирования, с учетом специфики образовательного процесса, и наличия необходимых средств.

Так, например, один из вариантов технологического подхода к процессу формирования профессиональной культуры приведен в исследовании Золотаревой Г.М. Действуя в точном соответствии с диагностичной постановкой цели, этапным представлением содержания, наличием возможностей для коррекционной работы и др., автором представлена технология, отражающая диалектические связи

⁸⁷ Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / РАН. Ин-т рус. языка им. В.В. Виноградова. – М.: Азбуковник, 1997. – 944 с. (С.373).

между всеми аспектами данного процесса: методологическим, методическим, теоретическим и практическим.⁸⁸

Горайнова Н.М. представила данный процесс формирования культуры в трех последовательно реализуемых этапах: мотивационно-познавательном, операционно-познавательном и практико-ориентированном.⁸⁹ Предложенный вариант решения проблемы, на наш взгляд, страдает тем, что указанные этапы не соответствуют этапам процесса в образовательном пространстве, а выведение автором за пределы процесса формирования управленческой культуры таких важных компонентов как диагностика, оценка и контроль требует дополнительных пояснений.

Не устанавливая между перечисленными в работе блоками жесткой связи последовательных переходов, автору удалось создать убедительную модель, полно и однозначно раскрывающую фактическое содержание влияний по формированию экологической культуры, воспринимающие эти целенаправленные влияния.

Раскрывая свое авторское понимание процесса формирования профессиональной культуры, многие исследователи обращают внимание на принципы его реализации. Так, например, Войтальянова Я.И. выделяет целый ряд принципов, наибольший интерес среди которых представляют принципы социокультурной детерминации профессиональной деятельности; непрерывности и преемственности, способствующей единству теоретической и практической подготовки; целеполагающего включения специалиста в инновационную деятельность.⁹⁰ Эти идеи, безусловно, имеют значение для корректной организации процесса формирования культуры. В то же время в такой редакции они больше похожи на условия эффективной реализации данного процесса, чем на дидактические принципы.

Логически верный подход к определению принципов через указание их обще дидактических и специфических видов, позволил систематизировать совокупность выявленных принципов, а нам —

⁸⁸ Золотарева Г.М. Формирование культуры управления персоналом в процессе профессиональной подготовки менеджеров: Дис. ... канд. пед. наук. — Тамбов, 2008. — 246 с. (С.83)

⁸⁹ Горайнова Н.М. Формирование управленческой культуры у будущих менеджеров средствами гуманитарных дисциплин: Дис. ... канд. пед. наук. — Челябинск, 2006. — 191 с. (С.72)

⁹⁰ Войтальянова Я.И. Формирование профессиональной культуры будущего менеджера в процессе его профессиональной подготовки: Дис. ... канд. пед. наук. — Красноярск, 2007. — 202 с. (С.42-43)

увидеть реальный авторский вклад в развитие теории профессиональной подготовки специалиста, и оценить его теоретическую значимость.

Позиционируя процесс формирования профессиональной культуры как педагогическое явление, для эффективного функционирования которого необходимы специально созданные условия, практически все ученые, исследующие данную проблему, акцентируют свое внимание на выявлении таких условий. Не приводя полного обзора предлагаемых в литературе условий, остановимся на тех позициях, которые представляются нам привлекательными для решения проблемы формирования организаторской культуры:

- стимулирование к поиску нетривиальных управленческих решений;
- реализация стратегии поддержки и сопровождения;
- актуализация профессионально-ценностного отношения к культуре;
- индивидуально-творческая среда, способствующая овладению личностью методологией управленческой деятельности.

Существенное значение для полноценного исследования любого процесса, имеет проблема определения критериев эффективности его реализации. Опираясь на данное положение, учеными осуществляется интенсивный поиск критериев и показателей для определения степени сформированности профессиональной культуры.

Оценив данный подход с точки зрения обеспечения методологического единства теоретической и экспериментальной частей исследования, мы пришли к заключению о ее безусловной продуктивности: обосновав состав культуры через характеризующие ее показатели, вполне логично осуществить экспериментальную проверку, используя именно эти характеристики.

Подводя итоги обзора научной литературы и имеющегося опыта, отметим, что, формирование профессиональной культуры в целом, и организаторской культуры, в частности, предполагает создание такой среды, в которой будет происходить непрерывное движение к заданной цели, которую характеризуют необходимый уровень сформированности ценностных ориентаций, знаний, умений и профессионально значимых личностных качеств.

Исходя из понимания формирования организаторской культуры как внутрилличностного процесса, мы пришли к следующей его трактовке: **формирование организаторской культуры** — это систематизированное накопление позитивных количественных и

качественных изменений в содержании организаторской культуры и достижение диалектического единства ее составляющих в системе управления персоналом образовательной организации.

Подводя итоги обзора научного наследия, нельзя не отметить, что на сегодняшний день накоплен огромный опыт по формированию профессиональной культуры и ее отдельных видов (управленческой, информационной, коммуникативной, корпоративной, экологической, правовой, нравственной и т.д.).

Однако проблема формирования организаторской культуры пока исследована недостаточно. Подтвержденная в процессе проведения анализа состояния проблемы невозможность механического переноса и прямого использования уже имеющихся систем, моделей, технологий для формирования столь специфического вида культуры, как организаторская, ставит нас перед необходимостью разработки авторского систематизированного процесса, обеспечивающего полноценное формирование организаторской культуры, учитывающего специфику организаторской деятельности современного специалиста.

Таким образом, анализ состояния исследуемой нами проблемы показал, что, во-первых, она является одной из наиболее актуальных и слабо разработанных, во-вторых, для ее решения в научно-педагогическом арсенале накоплен достаточный опыт, что подтверждается обширностью ее теоретических аспектов, в-третьих, решение данной проблемы продуктивно при разработке систематизированного процесса формирования организаторской культуры.

Таким образом, проблема формирования организаторской культуры, актуальность которой вызвана, в первую очередь, возрастающими требованиями к качеству специалистов, способных действовать в новых экономических условиях и обеспечивать их совершенствование; необходимостью создания теоретических основ формирования организаторской культуры; необходимостью разработки соответствующего технологического аппарата для эффективного формирования организаторской культуры, до настоящего времени остается слабоизученной.

Организаторская культура сотрудника — это вид его профессиональной культуры, обеспечивающей продуктивную реализацию организаторской деятельности. Как результат профессионального становления, организаторская культура не возникает самостоятельно и требует специальной организации процесса по ее формированию.

Формирование организаторской культуры сотрудника — это систематизированное накопление позитивных количественных и качественных изменений в содержании организаторской культуры и достижение диалектического единства ее составляющих.

Проведенный нами анализ состояния исследуемой проблемы показал, что в теории и практике управления накоплен достаточно большой опыт по формированию у сотрудников профессиональной культуры. В то же время вопросам формирования организаторской культуры уделяется недостаточное внимание, а между тем именно организаторская культура определяет результативность профессиональной деятельности сотрудника, задает индивидуальный стиль его работы, особенности взаимодействия с подчиненными.

Рассмотрев научные точки зрения на решение исследуемой нами проблемы, мы пришли к выводу, что обеспечить формирование организаторской культуры сотрудников можно только при разработке и использовании систематизированного процесса. Поэтому данный параграф мы посвятим представлению нашего видения его содержательного наполнения.

Так, при решении исследуемой нами проблемы, большое распространение в настоящее время получили системный, деятельностный, компетентностный, культурологический, партисипативный, процессный и другие подходы.

Рассмотрим результат применения каждого из подходов к разрешению изучаемой нами проблемы.

Системный подход. Данный подход трактуется, как направление методологии научного познания и социальной практики, в основе которого лежит рассмотрение объектов как систем.⁹¹

Ключевым для системного подхода, является само понятие *системы* — целостной совокупности элементов, характеризующейся следующими необходимыми признаками: совокупность элементов отграничена от окружающей среды; элементы взаимосвязаны, взаимодействуют между собой, и существуют в отдельности лишь благодаря существованию целого; свойства совокупности в целом не сводятся к сумме свойств составляющих ее элементов и не выводятся из них; функционирование совокупности несводимо к функционированию отдельных элементов; существуют

⁹¹ Панченко В.М. Теория систем. Методологические основы. — М.: МИРЭА, 1999. — 96 с. (С.4)

системообразующие факторы, обеспечивающие вышеперечисленные свойства.⁹²

Действуя в соответствии с методологией системного подхода, на данном этапе исследования нам необходимо определить системные характеристики исследуемого нами явления: формирования организаторской культуры в системе управления персоналом образовательной организации.

Формирование организаторской культуры обладает характерными для любого процесса свойствами: открытости (восприимчивость к изменениям внешней среды), гибкости (приспособляемость к изменяющимся условиям), динамичности (непрерывность развертывания и развития), вариативности (возможность выбора варианта направления развития), управляемости (способность учитывать управленческие воздействия по движению в соответствии с оптимальной траекторией), отграниченности (специфичность внутреннего наполнения, отличного от внешней среды и наличие границ рассматриваемого явления).

В процессе изучения нами формирования организаторской культуры были выявлены следующие его свойства:

- поскольку рассматриваемый нами феномен является, как мы отмечали ранее, компонентом систематизированного процесса образовательной организации, то его внутреннее содержание должно находиться в соответствии с логикой образовательного процесса, что требует выделения мотивационно-целевого, содержательно-методического, оценочно-коррекционного компонентов;

- элементарной единицей данного процесса является задача, актуальная в заданный момент продвижения к цели: в зависимости от стадии процесса формирования организаторской культуры субъектами решается та или иная задача — диагностика, передача информации, отработка умений, оценка, коррекция и т.д.;

- системообразующими факторами формирования организаторской культуры являются цель и самоуправление. При этом цель — внешний, а самоуправление — внутренний системообразующий факторы, благодаря которым достигается единство компонентов и возникновение у систематизированного процесса эмерджентного свойства — сформированности организаторской культуры;

⁹² Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем (Проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающихся систем). — Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1977. — 304 с. (С.47)

- целостность процесса формирования организаторской культуры обеспечивается наличием связей исходного, обратного, встречного, параллельного направления.

Деятельностный подход. Его определяют как методологическое направление исследования, предполагающее описание, объяснение и проектирование различных предметов, подлежащих научному рассмотрению с позиции категории деятельности.⁹³

Традиционно *деятельность* трактуется, как форма активного отношения человека к окружающему миру; мотивационная совокупность последовательно совершаемых действий, направленных на выполнение определенных задач, на достижение тех или иных социально значимых целей. Как отмечается в научной литературе, деятельность: является специфически человеческой формой отношения к миру, открытой, универсальной и способной к саморазвитию системой, представляет собой искусственный процесс, включенный в сложную сеть естественных и квазиестественных процессов, предполагает свободные целеполагания, определяется исторически выработанными социокультурными программами.⁹⁴

В ходе проводимого нами исследования формирование организаторской культуры было изучено с точки зрения деятельности и получены следующие свойства:

- его целью является сформированность организаторской культуры;
- субъектами выступают все сотрудники образовательной организации, причем, чем более выражена субъектная позиция молодых специалистов, тем актуальнее формирование у него организаторской культуры;
- объектом — совершенствующаяся в профессиональном плане личность сотрудника;
- к средствам формирования организаторской культуры относятся материальные (наглядные материалы, информационные источники и др.) и духовные (нормы морали и нравственности, профессиональные

⁹³ Сагатовский В.Н. Категориальный контекст деятельностного подхода // Деятельность: теории, методология, проблемы. – М.: Политиздат, 1990. – 366 с. (С.70)

⁹⁴ Панюшкин В.П. Формы учебного сотрудничества и уровни регуляции взаимосвязанной учебной деятельности // Инновационное обучение: стратегия и практика. – М.: Педагогика, 1994. – 356 с. (С.74-74)

ценности, требования и др.) предметы действительности, используемые в процессе профессиональной подготовки;

• методами — традиционные (беседа, упражнение, тестирование и др.) и интерактивные (метод проектов, деловые и имитационные игры и др.) методы профессиональной подготовки.

Культурологический подход. Его мы трактуем как ориентацию исследования, при которой явление рассматривается в контексте культуры: как продукт культуры и фактор, влияющий на ее дальнейшее развитие. Данный подход введен немецким философом, культурологом Освальдом Шпенглером. Исследованиям в области культурологи и культурологического подхода посвящены работы Кагана М.С., Орловой Э.А.⁹⁵ и др.

Не останавливаясь на ключевых понятиях культурологического подхода (определение культуры и ее основные свойства были раскрыты нами в предыдущем параграфе), перейдем к представлению результата реализации культурологического подхода для исследуемой нами проблемы. Проанализировав положения, изложенные в ряде публикаций, мы пришли к выводу, что результатом использования культурологического подхода является определение содержания культуры, формируемой у личности.

Таким образом, опираясь на научные данные, собственные изыскания в рассматриваемом направлении, мы получили следующие положения: организаторская культура, являясь видом профессиональной культуры и ее замкнутой подсистемой, включает в свой состав три основных компонента — когнитивный, операциональный и поведенческий, совокупность которых обеспечивает полноценную реализацию организаторской деятельности, ее эффективность и продуктивность;

Основное назначение *когнитивного* компонента состоит в обеспечении целостности системы организаторских знаний. При этом предполагается освоение соответствующей терминологии, знакомство с теориями, положениями, нормативными актами, регламентирующими их организаторскую деятельность. Кроме того, в рамках данного компонента должны сформироваться представления о ценностях, которые необходимы специалисту в его, организаторской деятельности. В свое время Сократ указывал на то, что источником

⁹⁵ Каган М.С. Философия культуры: Монография. — СПб.: Изд-во «Питер», 1996. — 235 с.; Орлова Э.А. Культурная (социальная) антропология. — М.: Академический Проект, 2004. — 480 с.;

морали являются знания о ней, а впоследствии и современные исследователи подтвердили, что знания о морали и общественно значимых ценностях являются основой культуры личности и определяют ее поведение. Поэтому формирование знаний о ценностях, их содержании и значении считаем важнейшей составляющей теоретического компонента нашего систематизированного процесса.

Операциональный компонент предполагает овладение организаторскими умениями, обеспечивающих безошибочное выполнение действий по организации работы коллектива. В рамках данного компонента специалист приобретает фактический опыт организаторской деятельности, формирует навыки работы, развивает мышление, ценностные ориентации, воспитывает необходимые личностные качества. Поэтому операциональный компонент, являясь чрезвычайно значимым для осуществления организаторской деятельности, входит в состав организаторской культуры.

Поведенческий компонент задает эмоционально-деятельные стереотипы, в которых отражаются не только усвоенные знания и сформированные умения, но, что самое главное — профессионально значимые личностные качества и ценностные ориентации. Немецкий поэт и философ И.В. Гете говорил, что «поведение — это зеркало, в котором каждый демонстрирует свой облик». Особенно важно об этом помнить профессионалам, чья работа связана с взаимодействием с людьми и определяется качеством этого взаимодействия. Поэтому невозможно говорить об организаторской культуре, не принимая в расчет его поведения. Именно поведенческий компонент культуры является ее интегрирующим компонентом, характеризующим в целом профессиональные поступки специалиста и определяющий уровень его мастерства.

Основными показателями организаторской культуры являются знания, умения, профессионально значимые личностные качества и ценностные ориентации, необходимые для осуществления организаторской деятельности. Их фактическое наполнение приведено нами в таблице 2.

Таким образом, приведенные выше свойства, полученные в результате реализации системного, деятельностного и культурологического подходов к изучению формирования организаторской культуры, нами положены в основу разработки авторского систематизированного процесса, к характеристике содержания которого мы сейчас переходим.

Таблица 2

Наполнение организаторской культуры

Наименование показателя	Содержание показателя
Организаторские знания	сущности организаторской деятельности (цель, содержание, приемы, средства осуществления, показатели результативности и др.); принципов научной организации труда; структуры организации; нормативной базы, определяющей деятельность организации и ее отдельных членов; моральных норм и ценностных ориентаций; специфики и содержания процессов, для которых организуется работа коллектива; приоритетных направлений развития организации; делового этикета и правил поведения; методик диагностики индивидуальных особенностей подчиненных; способов получения и обработки информации; методик бесконфликтного и социально ответственного взаимодействия и др.
Организаторские умения	определять цели и проектировать перспективы их достижения (ближние, средние и дальние); планировать собственную деятельность и работу подчиненных; рационально распределять время и ресурсы; взаимодействовать с людьми;
	адекватно доносить необходимую для работы информацию, убеждать; определять полномочия в соответствии с индивидуальными особенностями личности; мотивировать и стимулировать деятельность; устанавливать деловые отношения; развивать коллектив; творчески решать задачи; оценивать качество работы и др.
Профессионально значимые личностные качества, необходимые для организаторской деятельности	активность; ориентация на творчество; коммуникабельность; самостоятельность; ответственность; вера в способности подчиненных; наблюдательность; целеустремленность; справедливость; чувство долга; гуманизм; чуткость; отзывчивость и др.
Ценностные ориентации, необходимые для организаторской деятельности	профессиональный долг; порученное дело; профессиональная культура; спокойная и деловая атмосфера; продуктивное общение; творческая самореализация; профессиональное самосовершенствование; общественная значимость и признание результатов труда и др.

Мы уже отмечали, что процесс формирования организаторской культуры, как этап профессиональной подготовки, должен включать в себя следующие компоненты: мотивационно-целевой, содержательно-методический, оценочно-коррекционный. Рассмотрим более подробно их содержательную характеристику.

Мотивационно-целевой компонент связан с мотивационной сферой личности. Работа в рамках данного компонента предполагает, во-первых, обеспечение перевода проблемной ситуации (осознание необходимости подготовки к организаторской деятельности) в психологическую (понимание заданных требований как личностно значимых), в результате чего у специалиста формируется устойчивая и сознательная потребность решения поставленной задачи. Во-вторых, в рамках данного компонента формируются целевые ориентации специалиста в соответствии с его способностями и интересами. Такое наполнение компонента помогает раскрыть то, к чему он стремится, почему он этого хочет, и во имя чего — словом, помогает раскрыть его направленность и механизм целеустремленности всей его деятельности.

Данный компонент выполняет: *побудительную* (стимулирует познавательную активность), *развивающую* (расширяет мотивационную сферу), *воспитательную* (формирует волевые качества), *ориентировочную* (определяет перспективы деятельности) функции.

Обобщив имеющиеся в научной литературе данные по проблеме мотивации деятельности, мы пришли к заключению, что данный компонент должен реализовываться через методы примера, разъяснения, убеждения, игры, выдвижения противоречия, обоснования, требования, соревнования и др. При этом могут быть использованы любые формы и средства.

Содержательно-методический компонент составляют процедуры, в ходе реализации которых происходит непосредственное формирование организаторских знаний, умений, а также необходимых для данного вида деятельности профессионально значимых личностных качеств и ценностных ориентаций. Содержание данного компонента определяется содержанием формируемой культуры, профессиональным опытом, а также условиями, в которых осуществляется процесс профессиональной подготовки.

Данный компонент выполняет *обучающую* (приобретение необходимых для организаторской деятельности знаний и умений), *воспитательную* (формирование профессионально значимых личностных качеств и ценностных ориентаций), *развивающую* (развитие профессионального мышления, памяти, внимания, речи, каналов восприятия и т.д.), *информационную* (обмен информацией, необходимой для формирования организаторской культуры), *адаптационную* (приспособление к профессиональной деятельности через создание условий, соответствующих реальной работе),

ориентировочную (определение значимых для организаторской культуры сведений, актуализация ключевых ценностей и личностных качеств), *операционно-технологическая* (расширение практического опыта выполнения профессиональной деятельности, доведение операционных умений до уровня технологий), *координационную* (оптимизация индивидуальной и коллективной деятельности в отношении выбора наиболее эффективного пути достижения поставленных целей и рационального взаимодействия).

Рассматривая пути и средства формирования организаторской культуры, мы пришли к выводу, что каждый элемент, составляющий организаторскую культуру, должен усваиваться в следующей логике:

1. *Ознакомительно-информационный этап*. На данном этапе осуществляется накопление необходимой информации, связанной с подготовкой к организаторской деятельности. В результате такого накопления закладываются основы профессионально-организаторского мировоззрения, формируются представления, необходимые для дальнейшего освоения организаторской деятельности, а также расширяется ориентировочная основа действий.

2. *Технологический этап*. На данном этапе происходит проецирование теоретических знаний на область практики, формируются приемы фактических действий, обогащается практический опыт по осуществлению отдельных элементов организаторской деятельности. В рамках данного этапа появляется возможность, проявить себя и оценить действия других.

3. *Квазипрофессиональный этап*. На данном этапе создаются необходимые условия, для применения накопленных у него знаний и умений в комплексе, опираясь уже на весь имеющийся у него опыт.

Методическая характеристика указанных этапов отражено нами в таблице 3.

Отметим, что последний из указанных этапов для формирования такого сложного личностного новообразования, как организаторская культура имеет чрезвычайную значимость. Именно самостоятельная творческая деятельность, в условиях реальной профессиональной деятельности, обеспечивает комплексное понимание специфики организаторской деятельности и обеспечивает продуктивность ее осуществления.

Таким образом, в результате реализации данного компонента формируется соответствующий содержанию организаторской культуры устойчивый набор знаний, умений, профессионально значимых личностных качеств и ценностных ориентаций.

Таблица 3

Характеристика этапов формирования составляющих организаторскую культуру элементов

Наименование этапов	Функции	Методы	Средства	Формы
Ознакомительный - информационный	развивающая, информационная, ориентировочная	беседа, метод проблемного изложения материала и др.	периодические, научные и научно-популярные издания, нормативные акты, видеоматериалы, и др.	консультация, самообразование, самовоспитание и др.
Технологический	развивающая, операционно-технологическая, координационная	упражнения, дискуссия, тренинг, кейс-метод, программированное обучение, круглый стол и др.	компьютер, интерактивные видеопрограммы, кейсы, литературные источники, профессиональная деятельность и др.	семинар, экскурсии, самостоятельная работа и др.
Квазипрофессиональный	развивающая, адаптационная, координационная	деловые и имитационные игры, метод проектов, имитационный тренинг и др.	мультимедиа, интерактивные видеопрограммы, квазипрофессиональная деятельность, общение и др.	Профессиональная деятельность, самостоятельная работа и др.

. *Оценочно-коррекционный компонент* направлен на определение степени соответствия полученных результатов запланированным и нейтрализацию недостатков данного процесса. Информация о результатах оценивания является основой для разработки и реализации коррекционных мероприятий.

Данный компонент выполняет *информационную* (сообщение данных об уровне сформированности организаторской культуры), *контролирующую* (сравнение результатов сформированности организаторской культуры с целевыми ориентациями), *компенсационную* (нейтрализация недостатков сформированности организаторской культуры), *аналитическую* (выбор способов устранения трудностей, определение тенденций развития процесса формирования организаторской культуры), *стимулирующую* (побуждение к активности, самостоятельности, заинтересованности и рефлексии деятельности) функции.

В рамках данного компонента работа в целом организовывается руководителем образовательной организации: разрабатывается система показателей сформированности организаторской культуры, составляется адекватный диагностический аппарат, осуществляется оценка, классифицируются недостатки, вырабатывается и реализуется программа коррекционных процедур, проводится повторное оценивание и т.д.

Оценивание результатов (т.е. степени сформированности знаний, умений, профессионально значимых личностных качеств и ценностных ориентаций — основных показателей организаторской культуры) осуществляется с помощью методов тестирования, рейтинга, наблюдения, анкетирования, беседы и др. Коррекционная работа по устранению выявленных недостатков производится с привлечением следующих методов: инструктаж, консультации, рекомендации, коллоквиум и др.

Таким образом, результатом реализации данного компонента является информация о степени сформированности организаторской культуры.

Завершая рассмотрение содержания построенного нами систематизированного процесса, остановимся на комплексе принципов его реализации и специфических свойствах.

Принципы:

- *рефлексивности* (приучение к самоанализу в процессе выполнения своих профессиональных задач);
- *профессиональной направленности* (должны отражаться ключевые позиции эффективной организаторской деятельности);
- *диалогического общения* (обеспечение непрерывного диалога и взаимодействия субъектов профессиональной деятельности);
- *актуализации субъектного опыта* (ориентация на имеющийся опыт и перевод его в активное состояние при осуществлении профессионально-творческой деятельности).

Специфические свойства:

- *содержательная вариативность* (учет индивидуальных особенностей и создание условий для их индивидуализированного продвижения к заданной цели);
- *цикличность* (поступательность процесса формирования организаторской культуры);
- *устойчивость* (независимость работы системы от случайных отклонений);
- *адаптивность* (обеспечение оперативного приспособления к организаторской деятельности).

Таким образом, систематизированный процесс формирования организаторской культуры, разработанный на основе системного, деятельностного и культурологического подходов, а также с учетом требований социального заказа, профессиональной подготовки, организаторской деятельности и организаторской культуры, включает мотивационно-целевой, содержательно-методический, оценочно-коррекционный компоненты; характеризуется содержательной

вариативностью, цикличностью, устойчивостью, адаптивностью; реализуется с учетом принципов рефлексивности, профессионализма.

На основе выше изложенного следует сделать такие выводы:

1. Проблема формирования организаторской культуры, актуальность которой вызвана, в первую очередь, возрастающими требованиями к качеству специалистов, способных действовать в новых экономических условиях и обеспечивать их совершенствование; необходимостью создания теоретических основ формирования организаторской культуры; необходимостью разработки соответствующего технологического аппарата для эффективного формирования организаторской культуры, до настоящего времени остается слабоизученной.

2. Культура, как общественно-исторический феномен отражает систему ценностей общества; представляет собой естественно-искусственное образование; является замкнутой системой, способной к развитию и историческому изменению; определяет жизнь человека и детерминируется его деятельностью; отражает совокупность знаковых систем, сложившихся в обществе, при помощи которых осуществляется коммуникация, сохраняется социальная память и передается опыт поколений.

3. Профессиональная культура представляет собой личностное интегративное качество специалиста, включающее совокупность знаний, умений, профессионально значимых личностных качеств и ценностных ориентаций, обеспечивающих эффективность его профессиональной деятельности и продуктивное преобразование профессиональной среды.

4. Организаторская культура сотрудника — это вид его профессиональной культуры, обеспечивающей продуктивную реализацию организаторской деятельности. Как результат профессионального становления, организаторская культура не возникает самостоятельно и требует специальной организации процесса по ее формированию.

5. Формирование организаторской культуры сотрудника — это систематизированное накопление позитивных количественных и качественных изменений в содержании организаторской культуры и достижение диалектического единства ее составляющих.

6. Построение систематизированного процесса формирования организаторской культуры, необходимость, которая обусловлена состоянием теории и практики в образовательном пространстве, продуктивно с позиций системного, деятельностного и культурологического подходов.

7. Реализация системного подхода при исследовании формирования организаторской культуры обеспечила получение следующих его свойств: формирование организаторской культуры включает мотивационно-целевой, содержательно-методический, оценочно-коррекционный компоненты; его элементарной единицей является поставленная задача, актуальная в заданный момент продвижения к цели; системообразующими факторами — цель и самоуправление; целостность процесса формирования организаторской культуры обеспечивается наличием связей исходного, обратного, встречного и параллельного направления.

8. Реализация деятельностного подхода к исследованию формирования организаторской культуры обеспечила получение следующих свойств: его целью является сформированность организаторской культуры; субъектами выступают все сотрудники образовательной организации; объектом — совершенствующаяся в профессиональном плане личность специалиста; к средствам формирования организаторской культуры относятся материальные и духовные предметы действительности, используемые в процессе профессиональной подготовки; методами — традиционные и интерактивные методы профессиональной подготовки.

9. Реализация культурологического подхода при исследовании формирования организаторской культуры обеспечила получение следующих его свойств: организаторская культура, являясь видом профессиональной культуры и ее замкнутой подсистемой, включает в свой состав три основных компонента — когнитивный, операциональный и поведенческий, совокупность которых обеспечивает полноценную реализацию организаторской деятельности, ее эффективность и продуктивность; основными показателями организаторской культуры являются знания, умения, профессионально значимые личностные качества и ценностные ориентации, необходимые для осуществления организаторской деятельности.

10. Процесс формирования организаторской культуры, разработанный с учетом требований социального заказа, профессиональной подготовки, организаторской деятельности и организаторской культуры, характеризуется содержательной вариативностью, цикличностью, устойчивостью, адаптивностью, реализуется с учетом специфических принципов (рефлексивности, профессиональной направленности, диалогического общения, актуализации субъектного опыта), и включает мотивационно-целевой, содержательно-методический, оценочно-коррекционный компоненты.

Тарасенко Г.С., Нестерович Б.И.

УПРАВЛЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТОЙ СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Реформация высшего образования в Украине, которая осуществляется в гармоническом единстве с задачами становления Новой украинской школы, обязывает систему профессионального образования гибко реагировать на потребности общества. Сегодня Украине нужна новая генерация учителей, способных обеспечить духовное возрождение общества.

Учитель музыкального искусства является той личностью, на профессиональную деятельность которой возложена большая ответственность не только за интеллектуальную, но и за морально-ценностную и художественно-эстетическую подготовку школьников. Однако учитель лишь тогда сможет успешно выполнять эти задания, когда уровень его профессиональной подготовки будет адекватен современным требованиям, поставленным обществом перед образованием. Социальная детерминированность проблемы формирования профессионально компетентного учителя, оценка его профессиональных возможностей как важной предпосылки обновления уровня профессионально-художественного образования, важность выделения профессионально и социально значимых личностных характеристик педагога современной школы обусловили потребность специального исследования проблем управления самостоятельной работой будущих педагогов-музыкантов в контексте реализации компетентностного подхода к процессу профессионального образования.

Компетентностный подход в высшем образовании – это система требований к организации образовательного процесса, обеспечивающая практикоориентированную направленность профессиональной подготовки студентов, повышение роли их *самостоятельной работы* посредством системного включения в ситуации, имитирующие социально-профессиональные проблемы.

Анализ последних педагогических исследований свидетельствует о том, что проблема профессиональной компетентности педагогических кадров изучается активно и разноаспектно. Методологический аспект исследован в трудах И.Бежа, С.Гончаренко, И.Зимней, И.Зязюна, Н.Кузьминой, А.Мороза, С.Сысоевой, А.Хуторского и др. Компетентностный подход в

отечественной системе образования результативно исследуют Н.Бибик, Н.Воропай, Я.Кодлюк, О.Локшина, Ю.Малёванный, О.Овчарук, О.Оноприенко, Е.Пометун, И.Роднина, А.Савченко, С.Трубачова, О.Яровая и др. Зарубежными исследователями данный подход рассматривается как методологическая основа обеспечения целей, содержания и качества образования (А. Армстронг, А.Бермус, П. Блек, Дж. Боуден, Д. Вильям, Дж. Гордон, С. Маслач, Б. Мейл, А. Мишель, Г. Лейтер, Д. Пеппер, Дж. Равен, Е.Тоффлер, Г. Уайт, Г.Хайгерти, Г. Халаш и др.).

Исследователи в большинстве своём предлагают трактовать компетентность как приобретённую характеристику личности, которая способствует успешному её интеграции в жизнь современного общества⁹⁶. Компетентность в обучении является интегрированным результатом, который предусматривает смещение акцентов с накопления нормативно определённой суммы знаний, умений и навыков к формированию и развитию у студентов способности практически действовать, применять опыт успешной деятельности в определённой сфере.

В контексте профессиональной педагогики исследователи истолковывают “компетентность” как оценочную категорию, которая характеризует педагога как субъект профессиональной деятельности, его способность успешно реализовывать дидактические и воспитательные функции, его умения оптимально конструировать образовательную среду с целью оптимального решения образовательных задач⁹⁷.

Анализируя сущность компетентностного подхода в образовании, нельзя не согласиться с учёными в том, что компетентность никоим образом не тождественна сумме знаний. Это, скорее, знание в действии, то есть те знания, которые успешно трансформированы в способы деятельности⁹⁸.

⁹⁶ Життєва компетентність особистості: науково-методичний посібник / за ред. Л. Сохань, І. Єрмакова, Г. Несен. – К.: Богдана, 2003. – 520 с. – С.9.

⁹⁷ Тарасенко Г.С. Компетентнісний підхід до освітнього процесу як педагогічна проблема / Г.С.Тарасенко // Науковий вісник КВНЗ «Вінницька академія неперервної освіти». – Вінниця: ТОВ «Віндрук», 2017. – Вип. № 2 (15). – С.105-110.

⁹⁸ Бібік Н.М. Компетентнісний підхід : рефлексивний аналіз застосування / Н.М.Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / Під заг.ред.О.В.Овчарук. – К.:“К.І.С.”, 2004. – С.47-52. – С.50.

Согласно идеям исследователей, среди ключевых компонентов профессиональной компетентности учителя следует выделить *автономизационную* – способность к саморазвитию, самоопределению, самообразованию, самовоспитанию⁹⁹. Эта идея положена в основу технологии саморазвития личности А.Ухтомского – Г.Селевко и является мощным, но еще недостаточно используемым средством разрешения актуальных проблем профессиональной подготовки специалистов в высшей школе.

Хотя основными показателями педагогической компетентности учителя традиционно выделяют личностные качества, гражданские позиции, непрерывное повышение образовательного уровня, исследовательско-поисковую деятельность педагога, конструирование и самоанализ собственного педагогического опыта и др. (И.Бех, И.Зимняя, А.Хуторской), есть и другие доминанты диагностирования этого личностно-профессионального образования. С нашей точки зрения, компетентность педагога в большей мере зависит от *способности к самосозиданию* – личностному и профессиональному. Лишь тот учитель способен стать настоящим педагогом, который приучен к системной самосозидательной работе над собой¹⁰⁰. Именно такой учитель передаст детям не только знания, но и научит, как системно пополнять свои знания и с их помощью интегрироваться в широкий мировой социокультурный контекст.

В этой связи огромную роль в профессиональной подготовке учителя музыкального искусства играет правильная *организация самостоятельной работы студентов*. Именно в этом процессе активизируется рефлексивная компонента самосозидательной работы над собой и над собственными профессиональными навыками в частности.

Опираясь на методологически значимые идеи исследователей (Зязюн И., Михайличенко О., Рудницкая О., Федь А., Щербо А.и др.), мы считаем, что учитель музыкального искусства должен получить не только техническую (исполнительскую) подготовку, но и мощную эстетико-педагогическую подготовку и, в соответствии с социальными запросами, должен в первую очередь быть способным обеспечивать

⁹⁹ Селевко Г. К. Технология саморазвития личности школьника / Г. К. Селевко // Образование в современной школе. – 2002. – № 2. – С. 29-37 ...

¹⁰⁰ Бех И.Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу у педагогіці / І.Д.Бех // Виховання і культура. – №12 (17,18). – 2009. – С.5–7.

культуротворческий характер воспитания учащейся молодежи.¹⁰¹ Традиционная же гносеологическая и техническая направленность профессиональной подготовки учителя музыкального искусства, гиперориентация на развитие его когнитивно-познавательной сферы сдерживают паритетное распределение внимания к развитию всех сфер личностного мироотношения, в том числе ценностно-эмоциональной сферы будущих педагогов. Потенциал аксиологически и акмеологически направленной деятельности студента в современной высшей школе, к сожалению, реализуется ситуативно.

Отсутствие навыков самостоятельной работы над музыкально-художественным образом не позволяет студенту полноценно реализовывать в профессиональной деятельности воспитательную компетентность. Неспособность к грамотному педагогическому оперированию художественными образами свидетельствует о примитивной (ремесленной) нацеленности студента на реализацию своей воспитательной миссии. Для такого будущего педагога музыка является “отдельной дисциплиной” в школьном расписании, а не универсальным инструментом прикосновения к детской душе.

С целью выяснения особенностей формирования профессионального мышления будущих учителей музыкального искусства был осуществлён мониторинг студенческих позиций относительно профессиональной компетентности педагога, в котором приняли участие около 100 студентов 3-4 курсов факультета дошкольного, начального образования и искусств Винницкого педагогического университета. Был использован прием интерактивного обучения “Займи позицию” (обсуждение предлагаемой проблемы с диаметрально противоположных позиций)¹⁰². Кроме того, студенты индивидуально, потом в малых группах выполнили серию проективных заданий:

- сформулировали понятие “компетентный учитель”;
- определили содержание понятия “профессионализм учителя музыкального искусства”;

¹⁰¹ Михайличенко О.В. Етика та педагогічна майстерність викладача музичних дисциплін / Теоретичні питання культури, освіти та виховання: Збірник наукових праць. Випуск 49. – Київ: Видавничий центр КНЛУ, 2014. – С.147-151.

¹⁰² Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання / О.І.Пометун. – К., 2007. – 144 с. – С.119.

• выполнили педагогический проект "Музыка в моем педагогическом арсенале".

Задания вызвали у студентов определённые затруднения, поскольку трактовка предлагаемых понятий не входит в программу изучения педагогических курсов. Предложенные в проблемной форме задания обусловили активизацию у студентов механизмов самоотчёта, необходимость включения самостоятельного мышления, актуализировали имеющиеся знания и опыт. В отличие от традиционных способов изложения знаний, студентам нужно было не просто вспомнить известную, ранее усвоенную информацию, а творчески сформулировать собственную точку зрения, оформить её вербально, согласовать с другими позициями, что предусматривало активизацию механизмов рефлексии и антиципации.

Пытаясь "столкнуть позиции" будущих учителей, мы предложили им для обсуждения проблему "Каковой является моя музыкальная культура и готов ли я её транслировать детям?" (варианты: моя музыкальная культура является надлежащей и я могу передать её детям; музыкальная культура не сформирована и я колеблюсь в том, нужно ли транслировать её учащимся). Анализ результатов мониторинга засвидетельствовал, что оптимистических позиций было не так много, как предусматривалось (69% участников исследования высказали сомнение относительно качества собственных художественных знаний и вкусов). Следует отметить, что студенты во время дискуссий в большинстве (61-65%) склонялись к самооправданию, т.е. вину за слабую музыкально-эстетическую подготовку учителя перекладывали на школу и высшее учебное заведение (которые почему-то не сформировали их музыкальную культуру и художественные вкусы). Рефлексивная реакция относительно собственной эстетичной пассивности, художественной неразборчивости, неготовности к самостоятельной работе над собственными личностно-профессиональными недостатками была присуща лишь небольшой группе студентов (14-18%). Остальные обнаружили полную индифферентность к предмету обсуждения, считая проблему несущественной.

Во время индивидуальной работы студенты с определённой настороженностью формулировали предлагаемые им понятия ("компетентный учитель", "профессионализм учителя музыкального искусства"). Так, 62% третьекурсников в палитру компетентности учителя музыкального искусства не включили вовсе культурно-художественную осведомлённость. В то же время 59% студентов выпускного курса, имея за плечами опыт активных педагогических

практик, убеждены в необходимости художественной подготовленности учителя к работе с детьми. Представление о профессионализме учителя приобретает нужную чёткость в формулировке большинства студентов, начиная с четвёртого курса (после активной педагогической практики), ведь тут уже активно сработал рефлексивный механизм педагогического сознания. Студенты же предвыпускного курса в большинстве решали данные задания на уровне антиципации, т.е. предвосхищения и проектирования будущей деятельности.

Знаменательно, что во время работы в малых группах студенты смелее и эмоциональнее включались в общение с сокурсниками и педагогами, активнее выражали собственные позиции, пытались найти согласованные решения. Те из них, которые лучше выполнили индивидуальные задания, более продуктивно участвовали и в групповом обсуждении. Во всех малых группах (независимо от курса) обозначились трудности в организации коллективного поиска согласованных представлений о компетентности и профессионализме учителя музыкального искусства.

Наибольшие затруднения вызвали педагогические проекты, которые планомерно побуждали студентов к творческому предвидению собственных педагогических позиций – музыкально-просветительской и музыкально-воспитательной. Выяснилось, что студенты третьего курса (87% опрошенных) пока не могут полно и креативно презентовать набор воспитательных возможностей музыки в работе со школьниками. Студенты-выпускники в большинстве (74 %) склонялись к собственной просветительской миссии (формированию музыкальных вкусов детей), но вовсе незначительное внимание уделили духовно-ценностным аспектам использования музыки в духовном развитии учащихся.

Это позволило сделать выводы о том, что способность будущего учителя музыкального искусства к осмыслению проблем будущей профессиональной компетентности развивается постепенно, по мере приобретения практического опыта, в ходе реализации своего эстетико-воспитательного потенциала и развития навыков самостоятельной работы на основе рефлексии и антиципации.

Способность студента к самостоятельной обработке художественной информации нуждается, как и любая другая, в целеустремленном формировании и развитии. Это должно стать особым заданием в системе компетентностного развития учителей художественного профиля. Осознавая правомерность и результативность системы своих прошлых и прогнозируемых действий

в профессионально значимой ситуации, студент скорее поймёт значимость музыкально-эстетической подготовки к воспитательной работе с учащимися в образовательном пространстве современной школы.

Мы исходим из того, что проблему организации самостоятельной работы студентов музыкально-педагогических специальностей следует решать на основе *теории управления как науки о принципах и методах управления различными системами*. Управление в контексте нашего исследования трактуем как процесс прогнозирования, планирования, организации, мотивации, координации и контроля, необходимых для того, чтобы сформулировать и достичь цели организации чего-либо¹⁰³. Процесс управления процессом, по сути, является системой измерения и управления эффективностью этого процесса.

В зарубежной педагогической литературе для определения понятия „самостоятельная работа” используют ряд понятий, которые подчёркивают различные аспекты этой работы. Немецкие педагоги термин „самостоятельная работа” используют, как правило, в том значении, которое наиболее распространено в отечественной педагогике. Иногда используется понятие „опосредованная учёба” то есть работа, которая осуществляется под опосредованным руководством преподавателя. В педагогической литературе Австрии, Швейцарии употребляется термин „тихая работа”, который подчеркивает, что работа осуществляется студентом абсолютно самостоятельно и в одиночестве. Во французской и английской педагогической литературе встречается термин „индивидуальная работа”.

В США пользуются термин „независимая учеба”, которая означает такую познавательную деятельность, при которой студенты получают учебные планы-программы и им предоставляется относительно большая свобода отбора средств и методов усвоения знаний. В современной отечественной дидактике самостоятельная работа студентов рассматривается, с одной стороны, как вид учебного труда, который осуществляется без непосредственного вмешательства преподавателя, но под его руководством, а с другой – как средство привлечения студентов к самостоятельному овладению методами познавательной деятельности и развития интеллектуального потенциала каждой личности, но этого можно достичь только тогда,

¹⁰³ Мескон Майкл. Основы менеджмента / Майкл Мескон, Майкл Альберт, Франклин Хедоури / пер. Л. И. Евенко. – М.: Дело, 1997. – 704 с.

когда она организуется и реализуется в учебно-воспитательном процессе как целостная система¹⁰⁴.

Активизации самостоятельной работы студентов в высшем учебном заведении посвящены многочисленные исследования как отечественных, так и зарубежных психологов, методистов, педагогов, в частности, Г. Гарунова, О. Евдокимова, Б. Есипова, А. Ивасишина, М. Красницкого, И. Лернера, П.Пидкасистого и др. На необходимость модернизации самостоятельной работы студентов высших учебных заведений с целью улучшения их профессиональной подготовки неоднократно указывали В.Козаков, Б.Коротяев, В.Паламарчук, Е.Пехота, А.Савченко, А. Усова, Т. Шамова, И. Шапошникова и др.

Знаменательно, что исследователи системно подчёркивают ведущую роль преподавателя в управлении самостоятельной работой студента. В частности, учёные¹⁰⁵ отмечают, что деятельность преподавателя в управлении самостоятельной работой студентов должна базироваться на основе индивидуально-ориентированного подхода и предусматривать такие направления: оптимальное соотношение аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы студентов; рациональный отбор учебного материала с учётом его объема и уровня информативности; разработку заданий разного уровня сложности по предмету, который изучается; составление заданий для разных типологических групп; создание позитивной эмоциональной среды на занятии; сочетание групповой и индивидуальной форм работы студентов с учётом особенностей типологических групп; предоставление консультативной помощи студентам с учетом их индивидуальных особенностей и уровня сложности задания; применение методов и средств контроля за результативностью выполнения самостоятельной работы.

Управление самостоятельной работой студента предполагает функциональное взаимодействие её цели и мотивации; способов (форм и методов) достижения ожидаемого результата; регуляции деятельности (с учетом меняющихся условий) и оценки результатов (В.Бондарь). По мнению исследователей, обеспечить высокий уровень профессиональной подготовки в высшем учебном заведении можно при условии решения ряда задач:

¹⁰⁴ Кравчук О. М. Сутність самостійної роботи студентів [Електронний ресурс] / О. М. Кравчук. – Режим доступу : <http://esnuir.eunu.edu.ua/bitstream/123456789/4087/1/Kravchuck>

¹⁰⁵ Жигір В. І. Управління самостійною роботою студентів ВНЗ в процесі професійної підготовки Режим доступу: <http://vuzlib.com/content/view/177/84/>

- определить место самостоятельной работы в учебной деятельности студентов;
- обозначить необходимый комплекс учебных действий для реализации эффективной самостоятельной работы;
- указать роль преподавателя в управлении нею;
- наметить пути совместной деятельности преподавателя и студентов для формирования навыков саморегуляции студентов в процессе обучения;
- организовать систему контроля за результатами самостоятельной работы студентов¹⁰⁶.

Учёные в большинстве своём отмечают, что студенты имеют недостаточные навыки самостоятельной работы, которая провоцирует у них кризис успеваемости и профессиональной компетентности¹⁰⁷.

По результатам специальных исследований¹⁰⁸, большинство студентов не осознают важности правильной организации самостоятельной работы. Так, 94,3% студентов не считают практику пространством проявления собственной самостоятельности. Лишь 20,9% студентов считают необходимым вынесение на самостоятельную работу практико-ориентированных тем. Большинство же студентов самостоятельную работу рассматривают лишь как репродуктивное повторение (с незначительным углублением) уже изученного.

Вузовская подготовка учителя музыкального искусства сегодня остро нуждается в чётких алгоритмах управления самостоятельной работой студентов в сфере наращивания профессиональной компетентности, которая никак не может быть редуцирована к овладению исполнительскими навыками. Выражаясь образно, нужно помочь студенту не только тренировать пальцы, но и системно овладевать способами духовного самосозидания через грамотный художественный анализ музыкальных образов и адекватное проектирование на этом материале воспитательной программы.

¹⁰⁶ Шевченко Н.Ф. Керування самостійною роботою студентів у вищих навчальних закладах / Н.Ф.Шевченко, А.І.Шевченко // Вісник Запорізького національного університету. – 2008.– № 1.– с.248-253.

¹⁰⁷ Швець Д. Є. Керованість самостійною роботою студентів як шлях для підвищення якості освіти / Д. Є. Швець, Є. Я. Швець // Гуманітарний вісник ЗДІА. – 2010. – Вип. 41. – С. 203-207. – С.204.

¹⁰⁸ Шевчук М.О. Проблеми управління самостійною роботою студентів вищих навчальних закладів / М.О. Шевчук., І.І.Киричок, Ю.Г. Новгородська // Молодий вчений. – 2018. – № 1 (53). – С.407-411. – С.408.

Однако самостоятельная работа студента, как свидетельствует практика, очень часто не является достаточно результативной. Студент нередко не может правильно сконцентрировать и распределить собственные усилия – и они работают „вхолостую”.

С нашей точки зрения, крайне необходимо опираться на *общепринятые законы менеджмента* в организации самостоятельной работы студентов. Так, в своё время итальянский экономист В.Парето(Vilfredo Pareto) создал математическую формулу для описания распределения капиталов в своей стране и обнаружил, что 20% граждан владеют 80% национального капитала¹⁰⁹.

Ценность правила Парето для будущего педагога-музыканта заключается в том, что помогает ему правильно расставлять приоритеты в самостоятельной работе над профессиональными навыками и понимать, что входит в 20%, усилий, приносящих 80% успешных результатов. Или же наоборот, какие 20% сферы учебной деятельности являются причиной 80% малоуспешных результатов собственной профессиональной подготовки. Итак, студенту нужно помочь освоить правило Парето: не важно, сколько у студента имеется времени, а важно, как и на что он его потратит в контексте профессиональной самоподготовки.

В этом контексте самостоятельная работа студента должна включать не только репродуктивное закрепление полученных знаний и навыков – этому никак нельзя посвящать большую часть самоподготовки. Необходимо включать студента в рефлексивно-творческое осмысление собственных возможностей, предусмотреть выработку умений ориентироваться в потоке новой информации, а также способствовать укреплению профессиональных мотивов и формированию системы профессионального мышления будущих педагогов.

Эффективность самостоятельной работы студента зависит от условий её организации; интереса (мотивации к её выполнению); содержания, характера и логики изложения заданий; содержания источника новых знаний; взаимозависимости наличных и получаемых знаний в содержании данного вида самостоятельной работы¹¹⁰.

¹⁰⁹ Кох Р. Принцип 80/20 [пер. с англ.]/ Р.Кох. – М., Эксмо, 2012. – 443 с.

¹¹⁰ Платонова Н.А. Управление самостоятельной работой студентов в условиях компетентностного подхода в образовательном процессе по фармацевтической химии / Н.А.Платонова, Г.Ю.Чекулаева // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – № 11-3. – С.416-419; URL: <https://www.applied-research.ru/ru/article/view?id=7752> (дата обращения: 09.01.2019).

Сегодня как никогда актуализировалась проблема реализации индивидуальных маршрутов деятельности студентов в ходе самостоятельной работы. Основываясь на идеях О.Пучкова и Н.Солоповой¹¹¹, сформулируем принципы управления самостоятельной работой студентов музыкально-педагогических специальностей: *принцип прообраза будущей музыкально-педагогической деятельности студентов* (предполагает формирование компетентностей, начиная с 1-го курса обучения и усиливает значимость продуктивного мышления, творческой деятельности студента на основе диалогической формы взаимодействия преподавателя и студента);

- *принцип равновесия ролевого и автономного поведения студенческой молодёжи* (обуславливает осваивание профессиональных ролей в соответствии с заданной моделью специалиста на основе взаимокompенсаторной активности студентов и преподавателей с учётом индивидуальных траекторий личностного самосоиздания);

- *принцип самоорганизации художественно-эстетической деятельности* (предусматривает такой уровень самоуправления, который обеспечивает сотворчество студента и преподавателя как важный стимул развития профессионального потенциала. Это может быть участие студентов в профессиональных конкурсах, в работе учёных советов, в аттестации преподавателей, корректировке расписания преподаваемых дисциплин и т.д.).

Для организации самостоятельной работы студентов старших курсов следует делать акцент на развитии творческого мышления, ориентированного на конкретную область знаний по избранному направлению обучения. В этом контексте может быть эффективно использована модель Г.Уоллеса, описывающая творческий процесс и включающая следующие составляющие:

- подготовка (формулировка задачи и начальные попытки её решения);

- инкубация (отвлечение от задачи и переключение на другой предмет);

- просветление (интуитивное проникновение в суть задачи);

¹¹¹ Пучков О.А. Самоорганизация учебной деятельности в юридическом вузе: методологические основы /О.А. Пучков, Н.С. Солопова // Правоведение. – 1991. – №4. – С.71-75.

- проверка (испытание или реализация решения)¹¹².

Основные формы организации самостоятельной работы студентов в отечественных и зарубежных высших учебных заведениях по существу не имеют отличий и определяются следующими параметрами: содержание учебной дисциплины; уровень образования и степень подготовленности студентов; необходимость упорядочения нагрузки студентов при самостоятельной работе.

Традиционная бихевиористская модель управления деятельностью студента базируется на строгом руководстве преподавателя и полном послушании учащегося. Мы ж отстаиваем *демократическую модель управления самостоятельной работой* будущего педагога-музыканта, основанную на конструктивном диалоге позиций и возможностях ценностно-креативной самореализации студента.

Существенным для управления самостоятельной работой является методологическое положение о необходимости адекватного межличностного контакта преподавателя и студента, который должен основываться на добровольном взаимодействии участников образовательного процесса. Поскольку искусство имеет предельно демократическую природу, постольку учить искусству необходимо лишь на последовательно гуманистической основе, которая предусматривает паритет отношений между субъектами педагогического взаимодействия. Умение выслушать студента, стать на его позицию, считать её такой же самоценной, как и собственную, уважать его вкусы – всё это является необходимым условием создания профессионально-созидающего пространства для подготовки будущих учителей музыкального искусства.

Многочисленные отечественные исследования (Б.Брылин, И.Гринчук, Л.Масол, О.Михайличенко, Е.Отич, Г.Падалка, В.Рагозина, О.Ростовский, Л.Хлебникова, О.Щолокова, Ю.Юевич и др.) содержат теоретико-методологические подходы к решению проблемы управления художественно-эстетической подготовкой учителя музыкального искусства. Однако достаточно малоизученной остается проблема аксиологического обеспечения самостоятельной подготовки студента к музыкально-воспитательной работе с детьми в современной украинской школе.

¹¹² Уоллес Г.. Искусство мыслить: Грэм Уоллес о четырёх этапах творчества / Уоллес Г./ Wallas G. The Art of Thought. N. Y., 1926. – С. 20.

Музыкально-воспитательную работу в школе мы трактуем как системное включение школьников в художественно-творческую деятельность по восприятию, оценке, творческой интерпретации музыки на основе оптимальной реализации её ценностно-воспитательного потенциала, вариативного поиска организационно-воспитательных форм подачи музыкального материала, постоянного эмоционального обогащения воспитательных ситуаций и обеспечения рефлексивной реакции воспитанников на содержание музыкальных образов¹¹³.

Однако следует акцентировать тот факт, что организация самостоятельной работы будущего педагога-музыканта традиционно больше связана с усовершенствованием культуры технического исполнения музыкального произведения. Это довольно распространённая и невероятно суженная позиция в организации вузовского процесса профессиональной подготовки учителя музыкального искусства. Примечательно, что научные исследования, посвященные разработке профессионаграммы и эстетогаммы учителя художественных специальностей (Д.Баран, Е.Квятковский, В.Орлов, Е.Отич, Г.Петрова, И.Полякова, О.Рудницкая, А.Щербо и др.) акцентируют внимание на других существенных факторах педагогической культуры учителя, в частности таких, как развитая художественно-эстетическая позиция и готовность к её эффективной трансляции в образовательно-воспитательном пространстве. Но художественно-эстетическая позиция учителя не может быть полностью сформирована в условиях только аудиторной работы.

Тут нужно со всей серьёзностью подойти к управлению самостоятельной работой студентов, поскольку любая эстетогамма учителя музыкального искусства подчёркивает необходимость систематического художественного самовоспитания и самообразования, формирования широкого художественного кругозора, развития музыкально-эстетического вкуса и художественно-творческого потенциала педагога.

Характеризуя *целеполагание самостоятельной работы* студента музыкально-педагогических специальностей, должны отметить, что данный процесс должен помочь будущему учителю, прежде всего, постичь воспитательный потенциал музыки и научить

¹¹³ Нестерович Б.І. Педагогічні основи позакласної музично-виховної роботи в школі : навчальний посібник / Б.І.Нестерович. – Вид. 2-ге доп. – Вінниця: ФОП Рогальська І.О., 2015. – 276 с.

приёмам оперирования им в системе образовательной работы со школьниками.

Именно в системе правильно организованной самоподготовки студент получает дополнительный шанс вдумчиво оценить „сверхзадачу” оперирования музыкальными образами. Следует отметить, что понять воспитательный потенциал музыкальных образов быстро и однозначно почти не возможно. Это усложняется многозначностью художественных образов вообще. Музыкальное искусство не рождает конкретных зримых образов, действий и поступков (в отличие от визуальных художественных рядов). Однако экспрессивность музыкального языка абсолютно компенсирует этот так называемый „недостаток”, поскольку именно музыка точно, сильно и безошибочно апеллирует к эмоциональной сфере слушателя, обеспечивая, как минимум, психофизическую реакцию на мелодически-гармоническую, ритмическую, тембральную и другую организацию звуковых комплексов. Восприятие музыкальных образов, как правило, вызывает волнение, и оно часто является намного сильнее того, которое возникает во время восприятия литературных или пластических художественных рядов.

Если же музыкальное восприятие организовано по всем психолого-педагогическим и методическим канонам, то слушатель получает шанс не только разволноваться, но и „дотянуть” собственную эмоциональную реакцию до катарсиса, за границей которого начинается прогнозирование и проектирование собственного „очищенного”, морально усовершенствованного действия или поступка.

Следовательно, самоподготовка будущего учителя музыкального искусства должна ориентировать его на учёт особенностей психосоматического и ценностно-ориентационного влияния музыки на школьников¹¹⁴. Учителю недостаточно только лишь информировать учащихся о существовании в мировой культуре тех или других шедевральных музыкальных образов. Маловато позаботиться лишь об эмоциональном фоне восприятия музыки детьми. Обеспечение этих, с одной стороны, необходимых, а с другой стороны, достаточно формализованных условий всё-таки не решает проблему реализации воспитательного потенциала музыки до конца. Создание “волнующих воспитательных ситуаций” (И.Бех) является важнейшим этапом в

¹¹⁴ Орлов В.Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія / В.Ф.Орлов. – К.: Наукова думка, 2003. – 262 с.

музыкально-воспитательной работе педагога. Студент должен научиться постоянно обогащать художественно-воспитательные ситуации новыми эмоциональными оттенками, умело включая школьников в рефлексивную деятельность, помогая им “присвоить” музыкальный образ на личностном уровне восприятия и оценки.

Эффективность самостоятельной работы студентов зависит от условий её организации; интереса (мотивации к её выполнению); содержания, характера и логики изложения заданий; содержания источника новых знаний; взаимозависимости наличных и получаемых знаний в содержании данного вида самостоятельной работы.

В контексте управленческих канонов важное значение приобретает вопрос *критериального подхода* к эффективности самостоятельной работы будущих учителей музыкального искусства. Если основным критерием в этом случае мы выбрали генеральную готовность будущих учителей к музыкально-воспитательной работе со школьниками, то показателями могут стать: ценностное отношение к педагогической профессии и педагогической компетентности; глубокое понимание особенностей объекта и субъекта профессиональной деятельности; наличие широкой палитры высококачественных музыкально-художественных вкусов; осознание содержания учебных дисциплин в системе культуры; овладение принципами и методами эстетико-воспитательной реализации содержания учебного предмета; уровень музыкально-творческой самореализации учителя во внеклассной работе; развитие рефлексии и антиципации как основы постоянного профессионального самоусовершенствования и т. п.

К эффективным формам контроля за самостоятельной работой студентов относим рефлексивный контроль, индивидуальные собеседования и прослушивания, творческие задания, деловые игры, защиту проектов и др.

В частности, рефлексивный контроль предусматривает обмен мнениями между студентом и преподавателем в равноправном диалоге. Студент информирует преподавателя о сложностях самоподготовки, а преподаватель уточняет отдельные нюансы профессиональных неудач, определяет неточности и ошибки, корректирует позиции и действия студента.

С целью успешного формирования у будущего педагога-музыканта необходимых компетентностей в современной музыкально-образовательной среде большое внимание придаётся поиску современных форм организации самостоятельной работы студентов и их алгоритмизации:

- На первом курсе рекомендуется диагностировать первоначальный уровень умений будущих педагогов-музыкантов (исполнительских, коммуникативных, проективно-педагогических).

- Далее важно научить студента планировать, организовать самостоятельную работу и наметить методику устранения существующих

пробелов. В частности, важно научить студента умению планировать самостоятельную работу, рационально распределять время, определять оптимальный режим занятий, в течение которых сохраняется творческая концентрация и внимание.

- На каждом занятии необходимо стремиться к достижению реально поставленных целей, преодолевая трудности и намечая перспективные направления музыкально-художественной работы.

- Важную роль в самостоятельной исполнительской работе играет использование и чередование различных видов деятельности: чтения с листа, эскизного разучивания музыкальных произведений, игры отдельными руками, транспонирования, импровизации и т.д. Продуктивным методом самостоятельной работы над музыкальным произведением можно считать работу без инструмента или игру с закрытыми глазами¹¹⁵.

- В самостоятельную работу над разучиванием музыкального произведения, по мнению исследователей, целесообразно включить исполнительский анализ музыкально-педагогического материала, который является универсальным инструментом в управлении самостоятельной работой начинающего педагога-музыканта.

Аналитическая деятельность в работе над музыкальным материалом является наиболее универсальным и эффективным способом организации самостоятельного обучения студента в классе основного музыкального инструмента. При этом происходит обогащение опыта студента, он овладевает профессиональными компетенциями, осознает перспективы, связанные с профессиональной деятельностью. Исполнительский анализ может включать несколько этапов: изучение истории создания музыкального произведения; определение композиционных, содержательных и технических особенностей с опорой на книжные и периодические издания, где рассмотрены творческие взгляды композитора; характеристику

¹¹⁵ Нестерович Б.І. Самостійна робота студента в класі основного музичного інструмента (баян, акордеон) / Б.І. Нестерович. – Вінниця: Планер, 2013. – 165 с.

музыкального построения¹¹⁶. Конечным же результатом самостоятельной работы студента над музыкальным произведением должно стать адекватное воспроизведение нотного материала в творчески осмысленной исполнительской трактовке.

В процессе организации самостоятельной работы целесообразно предоставить студентам также возможность проективно-педагогической деятельности и предложить, например:

- самостоятельно создать “стандарт музыкальной подготовки выпускника общеобразовательной школы”, “программу музыкально-художественного воспитания” школьников определённой возрастной группы;
- самостоятельно составить индивидуальные варианты домашних заданий для школьников (на выбор с учётом различных музыкально-вкусовых пристрастий);
- продумать тематику художественно-творческих проектов (квестов) для учащихся различных возрастных категорий (например, путешествие в страну Весёлых Нот, десант в Музыкоград, дрейф на Музыкальной Лыдине и т.п.);
- создать проект музыкальной предметно-развивающей среды для младших школьников (сад музыкальных деревьев, музыкальный зоопарк, музей музыкальных инструментов, вернисаж музыкальных сказок, турнир героев детских опер, страна музыкальных пазлов, декорации музыкального города и т.п.)

Исключительную важность, по нашему мнению, приобретают варианты *аксиологического обеспечения самостоятельной подготовки* студентов к музыкально-воспитательной работе с детьми в школе. В своей практической работе со студентами музыкально-педагогических специальностей мы практикуем моделирование музыкально-воспитательных комплексов (МВК). В отличие от одноактной художественно-воспитательной ситуации, МВК трактуем как педагогически целесообразное сочетание различных форм воспитательной работы на основе единого музыкально-тематического подхода к её содержанию.

Управление самостоятельной работой будущих педагогов-

¹¹⁶ Чертовской А.Н. Исполнительский анализ как метод управления самостоятельной работой будущего педагога-музыканта в классе фортепиано / А.Н.Чертовской. О.А Сизова. Т.М.Черняк // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – №11-3. – С.537-541; URL:<https://appliedresearch.ru/ru/article/view?id=10534> (дата обращения: 09.01.2019).

музыкантов традиционно опирается на алгоритм проектирования студентами *музыкально-воспитательного комплекса*:

- целеполагание (формулирование цели и заданий музыкально-воспитательной работы с учащимися);
- предвидение условий успешного её проведения;
- выбор средств воздействия на эмоционально-эстетическую сферу детей;
- проектирование хода эстетико-воспитательной ситуации (вербально-деятельных актов воспитателя, межличностного диалога, желаемых действий воспитанников);
- выбор методических приемов работы воспитателя (эмоционального заражения, убеждения, внушения, одобрения и тому подобное);
- формотворчество (конструирование формы воспитательного воздействия, адекватной целеполаганию, по возможности оригинальной и эстетически выразительной);
- предвидение возможных трудностей и проектирование ожидаемого воспитательного результата.

Ценностно ориентированные проективные задания мы, как правило, предлагаем студентам накануне прохождения педагогической практики в школе. Самым распространенным видом МВК в нашей практике стала музыкальная игра-путешествие как наиболее “синтетическая” из всех традиционных форм музыкально-воспитательной работы, которая может органически соединять в себе музыкальную беседу, конкурс, викторину, вернисаж, концерт или музыкальный праздник. Традиционно такая игра длится от недели до месяца и включает определённое количество игровых остановок. Каждая остановка имеет собственное название, обусловленное характером художественно-эстетической деятельности, предусматривает выполнение определённых игровых заданий. Все остановки подчинены общей сюжетной линии.

Музыкальные игры-путешествия проектируются студентами, как правило, с учётом организации коллективной творческой деятельности учащихся, а это: разделение класса на творческие микрогруппы, разделение поручений между группами, коллективное осуществление всех этапов подготовки (составление карт, маршрутных листов; ведение бортовых журналов; составление писем-сюрпризов; изготовление рисунков, плакатов, фотогазет, презентаций и т. п.). Музыкальный материал, используемый в игре, может быть знакомым детям, но и может дополнять школьную программу, однако обязательно должен быть ярким, образным, доступным для восприятия

учащимися конкретной возрастной группы.

Приведём пример самостоятельной разработки студентами вариантов проектирования ценностно ориентированных музыкальных игр-путешествий для работы с учащимися начальных классов:

Музыкальное путешествие в Экопарк

Ценностно ориентированные цель и задачи: формирование у детей основ экологической культуры при помощи музыки посредством ознакомления школьников с изобразительными и выразительными возможностями музыкального языка, воспитания у детей гуманного отношения к жителям природы на основе художественной эмпатии, развития у школьников потребности в творческом содружестве с миром живой природы.

Станция 1. Птичьи вольеры. Музыкальный материал: П.Чайковский. Песня жаворонка (“Детский альбом”); Э.Григ. Птичка; Я.Степовой. Кукушка (“Пролески”); В.Сокальский. Птичка; М. Глинка. Жаворонок; Б.Фильц. Танец сорок.

Станция 2. Дикие животные. Музыкальный материал: К. Сен-санс. Королевский марш львов. Слон. Кенгуру (“Карнавал животных”); К.Дебюсси. Колыбельная слона (“Детский уголок”); В. Ребиков. Медведь; Я.Степовой. Зайка (“Пролески”); Д.Кабалевский. Зайчик дразнит медвежонка.

Станция 3. Домашние животные. Музыкальный материал: К.Сен-Санс. Петухи и куры; Ослы (“Карнавал животных”); П. Чайковский. Танец Кота и Кошечки (“Спящая красавица”) М. Мусоргский. Балет невылупившихся птенцов (“Картинки из выставки”); М.Сильванский. Птичка и кошка.

Станция 4. Озеро. Музыкальный материал: К.Сен-Санс - Лебедь, Аквариум (“Карнавал животных”); Я.Степовой. Утка идёт (“Пролески”); Р.Щедрин. Золотые рыбки.

Станция 5. Насекомые. Музыкальный материал: Н.Римский-Корсаков. Полёт шмеля (“Сказка о царе Салтане”); В.Косенко. За бабочкой (24 детских пьесы); С.Прокофьев. Шествие кузнечиков (“Детская музыка”); Я.Степовой. Пчёлка (“Пролески”).

Вспомогательные формы художественно-творческой работы: вернисаж детских рисунков “Наши меньшие братья”; конкурс детских сочинений “Мое любимое животное”; сюжетно-ролевые игры “Медведь и пчёлы”, “Квочка и цыплята”; пластические загадки и импровизации; конкурс детских песен о животных; викторина по рисункам художников-анималистов; эко-концерт “Мы в ответе за тех, кого приручили” (разработчик МВК - Яна Б., студ. IV курса Винницкого педагогического университета).

Как свидетельствует наш опыт управления самостоятельной работой студентов, аксиологический подход к конструированию музыкально-воспитательной работы с учащимися нацеливает будущих учителей музыкального искусства на вдумчивую самостоятельную работу над музыкальным материалом, делает успешной экстериоризацию приобретённых музыкально-педагогических знаний и навыков в воспитательные технологии. Именно так в контексте грамотно организованной самостоятельной работы над музыкальным материалом компетентности будущего учителя получают закономерную реализацию в воспитательной практике.

Таким образом, правильное управление самостоятельной работой будущих педагогов-музыкантов стремительно повышает активность студента; стимулирует творчество, инициативность, оригинальность решений поставленных задач; формирует лучшие личностно-профессиональные качества – целеустремлённость, организованность, креативность педагогического мышления и поведенческих программ.

Всё это напрямую содействует развитию профессиональной культуры будущего учителя музыкального искусства. Ведь он никогда не будет работать плодотворно, если превратится в пассивное “хранилище” собственных художественных знаний и творческих умений. Лишь развитая способность самостоятельно пополнять знания, расширять вкусовые предпочтения, совершенствовать профессиональные музыкально-педагогические навыки может обеспечить необходимые результаты образовательной работы учителя с учащимися.

Кондратюк С. Н., Васько О. А.

ОСОБЕННОСТИ УПРАВЛЕНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТОЙ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ЕВРОПЕЙСКОЙ КРЕДИТНО-ТРАНСФЕРНОЙ СИСТЕМЫ ЕСТS

Внедрение Европейской кредитно-трансферной системы ECTS в высших учебных заведениях Украины изменяет цели образования, методы и формы взаимодействия студентов и преподавателей. Происходит постепенный переход от передачи информации до руководства учебно-познавательной деятельностью студентов и формировании у них навыков самостоятельной работы. Министерство образования Украины разработало нормативные документы для преподавания учебных дисциплин в высших учебных заведениях. Согласно которым на самостоятельную работу студентов

преподаватель должен отводить до 70 % учебного времени. Как видим основной функцией преподавателя в условиях ECTS является управление самостоятельной работой студентов, кроме этого формирования побудительных мотивов учения, определение целей и задач учебной дисциплины, ее организация, контроль за результатами процесса обучения. Исходя из этого, проблема организации самостоятельной работы студентов и формирование у них умений выполнять самостоятельную учебно-познавательную деятельность является одной из актуальных проблем современной высшей школы.

Европейская кредитно-трансферной систем ECTS обучения предусматривает увеличение удельного веса самостоятельной работы студентов. Важным аспектом организации самостоятельной работы студентов является разработка комплекса методического обеспечения образовательного процесса учебного предмета (тексты лекций, учебные и методические пособия, банки заданий и задач, составленные на основе реальных данных, банк тренажеров и программ для самоконтроля, автоматизированные учебные и контрольные системы, информационные базы дисциплин и т.п.). Именно это даст возможность организовать самостоятельную работу студентов, при которой он будет равноправным участником образовательного процесса.

Как видим ведущее место в подготовке будущих учителей начальных классов в условиях внедрения Европейской кредитно-трансферной системы ECTS занимает самостоятельная работа, которая с разных сторон рассматривается в научно-педагогической литературе. Как один из эффективных методов познавательной деятельности самостоятельная работа трактуется в работах А. Алексюка, Б. Есипова, П. Пидкасистого и др.; как форма организации обучения в исследованиях Ю. Бабанского, М. Дяченко, Л. Кандыбовича, И. Лернера и др. Значительное внимание уделяется управлению самостоятельной познавательной деятельностью студентов такими учеными как В. Бондар, Т. Габай, В. Паламарчук, Н. Протасова, М. Солдатенко и др.

Анализ научно-педагогической литературы, нормативных документов, современной образовательной практики указывает на ряд не решенных проблем, в частности проблема организации самостоятельной работы студентов в условиях внедрения Европейской кредитно-трансферной системы ECTS.

Научить студентов самостоятельно осваивать знания – это одна из главных задач дидактики высшей школы. Поэтому современная высшая школа призвана не только обеспечить студентов крепкими,

оперативными знаниями, способами действия, а также научить их учиться (то есть учить себя) самостоятельно.

Для выполнения заданий, поставленных перед высшей школой, необходимо совершенствовать образовательный процесс, разрабатывать новые методы и формы взаимодействия преподавателя и студента, которые основываются на использовании методов активного обучения, поиске таких оптимальных решений, которые обеспечивают осознание и восприятие, а так же, качество профессиональных знаний и умений; которые стимулируют самостоятельную учебную деятельность студента, так как известно, что только те знания, которые человек приобрел самостоятельно, благодаря собственному опыту, становятся его достижением¹¹⁷.

Проблема самостоятельной работы была объектом исследования многих ученых. В связи с этим появились разные взгляды и позиции ученых.

Е. Голант, не дает определения понятию, но акцентирует внимание, что в теоретическом анализе проблемы самостоятельной работы не следует отождествлять самостоятельность студентов в работе как качество личности с самостоятельной работой как условием формирования этого качества.

Заслугой Е. Голанта является то, что он выделяет внутреннюю сторону самостоятельной работы, отмечая, что она выражается в самостоятельности мыслей и выводов. При этом он выходит со структуры деятельности студента и таким образом утверждает, что выполнение домашних заданий не всегда можно рассматривать как самостоятельную работу так как их выполнение происходит в рамках «повторения пройденного». В своих работах он выделяет признаки самостоятельной работы: наличие учебного задания, которое состоит из нескольких действий, выполнение работы без руководства преподавателя, немедленная проверка им каждого действия¹¹⁸.

Рассматривая организацию самостоятельной работы, ученые трактуют ее как:

- 1) средство приобретения знаний (В. Козаков);
- 2) средство привлечения студентов к самостоятельной учебно-познавательной деятельности, организация и выполнения

¹¹⁷ Годник С. М. Самостоятельная деятельность студентов: некоторые основы самоорганизации / С. М. Годник, Н. И. Вьюнова, Г. И. Якушева и др. – Воронеж : Изд-во Воронежского ун-та, 1994. – 20 с.

¹¹⁸ Голант Е.Я. О развитии самостоятельности и творческой активности учащихся в процессе обучения / Е. Я. Голант // Воспитание познавательной активности и самостоятельности учащихся. – Казань, 1969. – Ч. 1. – С. 36.

определенной деятельности в соответствии с поставленной целью (П. Пидкасистый);

3) метод обучения (В. Буряк, Л. Жарова, А. Савченко, А. Усова и др.), с помощью которого ученики под руководством учителя и по его заданию самостоятельно решают поставленную задачу в специально выделенный для этого отрезок времени и, применяя усилие, завершают определенный результат;

4) средство, приём обучения (И. Унт);

5) форма организации учебной деятельности (Б. Есипов, Т. Шамова).

Некоторые ученые допускают прямое руководство преподавателя в самостоятельной работе студентов (О. Нильсон), другие склонны считать самостоятельной только ту работу, которая выполняется без прямого участия преподавателя (В. Буряк, Б. Есипов).

И. Зимня определяет самостоятельную работу как целенаправленную, внутренне мотивированную, структурированную самим объектом в совокупности выполняемых действий, контролируемую и корректируемую в процессе деятельности¹¹⁹.

П. Пидкасистый предлагает самостоятельную работу рассматривать как форму организации учебных занятий, а не как метод обучения, как средство привлечения учеников к самостоятельной учебно-познавательной деятельности¹²⁰.

Основным признаком самостоятельной работы является наличие в каждом виде самостоятельной учебной деятельности студентов так называемой генетической клетки, конкретной познавательной задачи, которая предусматривает последовательное увеличение количества знаний и их качественное усложнение, овладение рациональными методиками и приёмами умственного труда, умение систематически, ритмично работать, придерживаться режима занятий, открывать для себе новые способы учебной деятельности¹²¹.

Шире рассматривает понятие самостоятельной работы студентов Б. Есипов. По его мнению, самостоятельная работа студентов, которые включены в процесс обучения, – это такая работа, которая выполняется без помощи преподавателя, но по его заданиям в специально отведенное для этого время. При этом студенты

¹¹⁹ Зимня И. А. Педагогическая психология: учеб. [для вузов] / И. А. Зимня. – М.: Логос, 2001. – С. 177.

¹²⁰ Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении / П. И. Пидкасистый. – М.: Педагогика, 1980. – 238 с.

¹²¹ Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении / П. И. Пидкасистый. – М.: Педагогика, 1980. – С. 75.

сознательно ставят целью достижение поставленных заданий, используя свои силы и демонстрируя в том или иной форме результат умственных или физических действий¹²².

Автор также отмечает, что при правильной организации образовательного процесса на всех его звеньях необходима активность студентов. Высокая степень активности достигается самостоятельной работой.

Однако в трактовке Б.Есипова сущности самостоятельной работы недостаточно полно выявлено такое свойство, как творчество студента, которое является неотъемлемым внутренним свойством процессуальной и продуктивной (результативной) стороной самостоятельной деятельности студента. Кроме того, недостаточно отображено единство процессуальной и логико-содержательной сторон каждого вида самостоятельной деятельности.

По нашему мнению, раскрытие единства логико-содержательной и процессуальной сторон самостоятельной работы крайне необходимо, так как это позволяет проникнуть в сущность самостоятельной работы студентов, в ее структуру и механизм.

Рассматривая самостоятельную работу именно с этих позиций, Н. Дайри указывает на такие признаки¹²³:

- 1) отсутствие прямой помощи со стороны;
- 2) опора на собственные знания, умения, убеждения, жизненный опыт, мировоззрение, использование их при рассмотрении вопроса и решение его по-своему, выражение личностного отношения, высказывание собственного аргументирования, выявление инициативы, творческого начала;
- 3) содержание работы – образовательное, воспитательное, логическое – является важным, полноценным и поэтому обогащает студента, вызывает напряжение мышления и его развитие.

По мнению В.Козакова, самостоятельная работа – это специфический вид деятельности обучения, главной целью которого является формирование самостоятельности субъекта обучения, а формирование его умений, знаний и навыков происходит

¹²² Есипов Б. П. Самостоятельная работа учеников на уроках : учеб. пособие / Б. П. Есипов. – М. : Уч.пед.гиз., 1980. – 112 с.

¹²³ Дайри Н. Г. Главное усвоить на уроке / Н. Г. Дайри. – М.: Знание, 1984. – С. 30.

опосредованно через содержание и методы всех видов учебных занятий¹²⁴.

И. Унт трактует понятие «самостоятельная работа» как средство учебной работы, в которой¹²⁵:

- 1) ученикам предлагаются учебные задания и руководство к их выполнению;
- 2) работа выполняется без непосредственного участия учителя, но под его руководством;
- 3) выполнение работы требует от ученика умственного напряжения.

По мнению А. Улинга в процессе самостоятельного приобретения знаний необходимо выделить репродуктивный и продуктивный процессы деятельности.

О. Нильсон анализируя все возможные подходы, пришел к выводу, что самостоятельная работа студентов – это вид учебной работы, когда студенты под руководством преподавателя выполняют индивидуальные, групповые или фронтальные учебные задания, используя при этом умственные и физические возможности¹²⁶.

М. Гарунов, под самостоятельной работой понимает выполнение студентами разных видов заданий учебного, производственного, исследовательского и самообразовательного характера, которые являются средством усвоения системы научных и профессиональных знаний, способов познавательной деятельности, формирование навыков, умений, опыта творческой деятельности и профессионального мастерства, позитивного отношения к профессии и окружающей среде¹²⁷.

Некоторые зарубежные ученые (К. Халас, Э. Кинг) среди факторов обучения, которые влияют на качество подготовки специалистов, выделяют организацию обучения в целом и организацию самостоятельной работы студентов в частности. А. Том обращает

¹²⁴ Козаков В. А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение: [учеб. пособ.] / В. А. Козаков. – К.: Высша школа, 1990. – С. 10.

¹²⁵ Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Э. Унт. – М.: Педагогика, 1990. – С. 83.

¹²⁶ Нильсон О. А. Теория и практика самостоятельной работы учащихся / О. А. Нильсон. – Таллин: «Валгус», 1976. – С. 78.

¹²⁷ Гарунов М.Г. Самостоятельная работа студентов как предмет психолого-педагогических и социологических исследований / М.Г. Гарунов // Проблемы активизации самостоятельной работы студентов. – Пермь: Пермский ун-т, 1979. – С. 44–48.

внимание на возможность самостоятельного выбора при формировании мастерства, а Дж. Лайнер и Дж. Литт экспериментальным путем доказали, что самостоятельная работа является эффективным средством подготовки к творческой профессиональной деятельности.

Отдельные ученые отождествляют самостоятельную работу студентов с самостоятельной деятельностью. Например, С. Зиновьев говорит, что индивидуальный поиск знаний – наиболее характерная черта работы студента высшего учебного заведения. В этом и заключается самообразование – самостоятельная подготовка студентов, которая идет в тесной связи с учебным процессом.

В последнее время вопрос самообразования становится актуальным. Это полностью закономерно, так как новые социально-экономические условия, интенсивное развитие науки, сокращение «времени жизни» научных теорий, быстрое «изнашивание» знаний требуют осознания будущими специалистами необходимости в постоянном совершенствовании новых знаний, полученных в высшем учебном заведении. Такую систему постоянного усовершенствования знаний принято называть самообразованием. Это наиболее универсальная и гибкая форма продолжения образования. Однако, задание ее значительно шире, чем задания самостоятельной работы. Она выходит за рамки учебной работы в высшем учебном заведении. Самообразование в отличие от самостоятельной работы – это не только форма усвоения, углубления и приобретения новых знаний в период обучения в высшем учебном заведении, но и форма продолжения формирования личности молодых специалистов после его окончания. Итак, понятия «самостоятельная работа» и «самообразование» имеют разные значения. Их отождествление приводит к путанице в выборе средств, форм и методов их практической реализации. По нашему мнению, самостоятельную работу нужно рассматривать как составляющую часть самообразования.

Таким образом, самостоятельная работа студентов – это средство их привлечения к самостоятельной учебно-познавательной деятельности, средство ее логической и психологической организации. И любые средства, самостоятельной работы, без четко сформулированных заданий остаются нейтральными по отношению к характеру познавательной деятельности. Поэтому самостоятельную работу студентов рассматриваем как средство организации и выполнения определенной учебной деятельности, без участия преподавателя в соответствии с поставленной целью.

В основу организации самостоятельной работы студентов заложена деятельностная теория учения, так как многими

исследователями самостоятельная работа рассматривается как специфическая форма деятельности учения, главной целью которой является формирование самостоятельности.

Деятельность преподавателя при организации самостоятельной работы студентов, опираясь на индивидуальный подход к обучению, должна включать такие направления: разработку системы новых заданий по дисциплине разных видов сложности; индивидуализация учебных заданий для выделения типологических групп; изменение уровней сложности учебных заданий для студентов разных типологических групп для того, что бы степень самостоятельности в процессе их выполнения постоянно возрастала; создание позитивного эмоционального фона занятий; оптимальное сочетание фронтальной, групповой и индивидуальной форм работы с учетом специфических отличий каждой типологической группы; предоставление преподавателем консультативной помощи в зависимости от типологических особенностей студентов и уровней сложности учебных заданий; регулирование частоты и глубины контроля за продуктивностью выполнения самостоятельной работы, в зависимости от типологических особенностей студентов¹²⁸.

По своей сути самостоятельная работа является активной умственной деятельностью студентов, связанная с выполнением учебного задания. Наличие задания и целевой установки на его выполнение считают характерной особенностью самостоятельной работы.

В процессе учебной деятельности студентам приходится выполнять такие задания: усваивать тему, которая рассматривалась на лекции (работа с конспектом лекции, рекомендованной литературой); конспектировать теоретические вопросы, которые выносятся на самостоятельное изучение в соответствии с программой учебной дисциплины; решать задачи и выполнять упражнения; выполнять индивидуальные задания, готовить курсовые и магистерские работы¹²⁹.

Все эти элементы образовательного процесса являются так же самостоятельной работой так как студенты выполняют их в некоторой степени индивидуально, в позаудиторное время. Заслуживает отдельного внимания развитие умения самостоятельно работать с

¹²⁸ Щукина Г. И. Роль деятельности в учебном процессе : Книга для учителя / Г. И. Щукина. – М. : Просвещение, 1986. – 142 с.

¹²⁹ Годник С. М. Самостоятельная деятельность студентов: некоторые основы самоорганизации / С. М. Годник, Н. И. Вьюнова, Г. И. Якушева и др. – Воронеж : Изд-во Воронежского ун-та, 1994. – 20 с.

учебником, дополнительной литературой, интернет-ресурсами, методическим обеспечением.

Самостоятельные работы классифицируются по множеству признаков. Наиболее полно учтены задания высшей школы в классификации П. Пидкасистого, который разграничивает самостоятельную работу студентов по уровням продуктивности самостоятельной деятельности студентов¹³⁰:

1. Самостоятельные работы по образцу (репродуктивные), которые включают решения типичных заданий, выполнение разных упражнений по образцу. По нашему мнению, они разрешают усвоить материал, но не развивают творческой активности. Это первый тип умственной деятельности, который основывается на распознавании объекта, предмета, явления, который изучается.

2. Реконструктивно-вариативные самостоятельные работы предусматривают необходимость воспроизведения не только функциональной характеристики знаний, но и структуры знаний, привлечение знакомых знаний для решения заданий, проблем, ситуаций. Это второй тип (уровень) умственной деятельности, на котором происходит воспроизведение и понимание явлений, которые изучаются.

3. Эвристические самостоятельные работы, связаны с решением отдельных вопросов, проблем, поставленных на лекциях, семинарских, лабораторных, практических занятиях, на которых формируются умения видеть проблему изучения, самостоятельно её формулировать, разрабатывать план ее решения. Это третий тип (уровень) умственной деятельности, в которой происходит более глубокое понимание явлений, процессов и начинается творческая деятельность.

4. Творческие (исследовательские) самостоятельные работы. В этих работах – курсовых, магистерских, других заданиях – студент должен стремиться отойти от образца, деятельность приобретает поисковый характер, разрабатываются и предсказываются свои методы решения проблемных ситуаций, определяются все умственные способности студента. Это четвертый тип (уровень) умственной деятельности, реализация творческих способностей студента.

Эта классификация, удовлетворяет основные принципы дидактики высшей школы, а именно:

– ориентирует все звенья учебного процесса на всестороннее гармоническое развитие личности;

¹³⁰ Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении / П. И. Пидкасистый. – М.: Педагогика, 1980. – С. 75.

- обеспечивает единство образовательного процесса;
- предоставляет возможность преподавателю преподавать на высоком профессиональном уровне;
- объединяет индивидуальный и комплексный подходы в обучении;
- объединяет конкретное и абстрактное;
- обеспечивает надежное усвоение знаний, умение усовершенствоваться и применять их на практике.

Таким образом, самостоятельная работа может происходить:

- 1) вне учебного процесса;
- 2) во время учебного процесса, что, в свою очередь, разделяет самостоятельную работу: по программе; как дополнение к программе.

По форме организации самостоятельные работа делятся на фронтальные, групповые, парные, индивидуальные, которые, в свою очередь, имеют недифференцированный (общий) и дифференцированный (индивидуальный) вид.

Учитывая классификацию самостоятельных работ, выделяют уровни руководства, которое выполняет преподаватель:

- 1) жёсткое руководство, при котором регламентируется выполнение на всех этапах;
- 2) относительно жёсткое руководство, при котором четко определена цель-мотив, ориентиры и проводится контроль отдельных знаний;
- 3) гибкое руководство, при котором задана цель-мотив.

Проведенный анализ литературных источников, современной образовательной практики свидетельствует, что любая самостоятельная работа должна соответствовать целям и задачам обучения: предусматривать поэтапное продвижение от незнания к знанию. Самостоятельная работа студентов направлена на реализацию таких дидактических заданий как: формирование умений самостоятельной учебно-познавательной деятельности (основная цель); усвоение знаний, умений, способов действий (цель обучения); определение студентами предмета деятельности; обеспечения контроля действий студентов; информирование студентов про уровни достижения поставленной цели; определение характеристик продукта деятельности студентов; создание благоприятных условий для самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов; обеспечение внутренних условий (мотивация деятельности); учет индивидуальных возможностей каждого студента; предоставление студенту возможности планировать свои действия; обеспечения возможности

студенту корректировать свои действия на основе самоконтроля и анализа информации по результативность.

Все сказанное даёт возможность определить совокупность последовательных дидактических действий, средств, направленных на организацию самостоятельной работы студентов, которую можно назвать как технологию ее организации.

Таким образом, технология организация самостоятельной работы – это поэтапный процесс, который состоит со следующих этапов: подготовительного, процессуального и заключительного. На каждом из этапов применяется особенный комплекс методов, средств, приёмов, обусловленный спецификой организации самостоятельно учебно-познавательной деятельности (см. рис. 1).

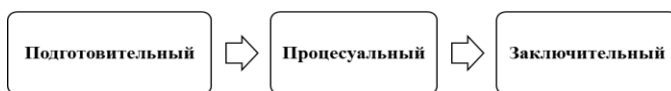


Рис. 1. Этапы организации самостоятельной работы

Подготовительный этап включает планирование, подготовку учебно-методических материалов, отбор эффективных способов взаимодействия преподавателя и студентов в соответствии с поставленной целью.

На втором этапе, происходит организация и выполнение самостоятельной работы студентами, в соответствии с намеченным на предыдущем этапе планом, с учетом отобранных способов взаимодействия преподавателя и студентов.

На третьем – заключительном этапе, осуществляется контроль и регулирование самостоятельной работы студентов и анализ её результатов.

По мнению Е. Щербаковой технология организации самостоятельной работы студентов может включать такие составляющие¹³¹:

– технологию определения цели самостоятельной работы. Основой для ее определения является цель профессиональной подготовки будущего специалиста, конкретизация цели по учебным дисциплинам;

¹³¹ Щербакова, Е. В. Технологические аспекты организации самостоятельной работы студентов современного педагогического вуза [Электронный ресурс] / Е. В. Щербакова // Молодой ученый. – 2012. – №3. – С. 434–436. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/38/4362/>

- технология выбора содержания самостоятельной работы студентов. Основой для отбора является образовательно-профессиональная программа и учебные программы дисциплин;
- технологии конструирования заданий. Задания должны соответствовать целям разных уровней, отображать содержание дисциплины, включать разные виды и уровни познавательной деятельности студентов;
- технология организации контроля. Включает отбор средств контроля, определение этапов, разработка разных средств контроля.

Для проверки эффективности технологии организации самостоятельной работы, до ее реализации была проведена диагностика уровня сформированности умений студентов выполнять самостоятельную учебно-познавательную деятельность (см. табл. 1). Проверялась сформированность таких умений как репродуктивно-познавательные, инструментально-алгоритмические, продуктивно-преобразующие и творческо-поисковые.

Таблица 1

Умения самостоятельной учебно-познавательной деятельности	Уровни сформированности умений		
	Низкий в %	Средний в %	Высокий в %
Репродуктивно-познавательные	10	20	70
Инструментально-алгоритмические	57	28	15
Продуктивно-преобразующие	67	18	15
Творческо-поисковые	88	7	5

Распределение студентов по уровням сформированности умений самостоятельной учебно-познавательной деятельности до экспериментального воздействия

Анализ результатов контрольного среза свидетельствуют о преобладании у большинства студентов (70 %) репродуктивно-познавательных умений самостоятельной учебно-познавательной деятельности. Это обозначает, что большинство студентов при выполнении самостоятельной работы способны выполнять действия только по образцу, без выполнения каких-либо обобщений или же выполнять обобщение только эмпирического характера. То есть они способны выполнять задания репродуктивного характера.

Значительно ниже показатель по сформированности инструментально-алгоритмических умений. Только 15 % имеют высокий уровень, а 28 % средний. Преобладают студенты (57 %) с низким уровнем сформированности рассматриваемого умения. Что свидетельствует, о том, что даже выполнение реконструктивно-вариативных заданий вызывает у большинства студентов сложность.

Результаты проведенной диагностики свидетельствует о преобладании студентов с низким уровнем сформированности продуктивно-преобразующих и творческо-поисковых умений – 67 % и 88 % соответственно. Такие результаты свидетельствуют, что выполнение эвристических и творческих заданий у большинства студентов вызывает затруднение. Только 15 % студентов способны выполнить задания эвристического характера и 5 % – задания творческого характера.

Полученные результаты указывают на необходимость проведения специальной работы, направленной на выработку умений студентов работать самостоятельно.

Исходя из полученных результатов на первом этапе были определены цели самостоятельной работы; с учетом целей учебной дисциплины, отобрано содержание для самостоятельной работы. При упорядочивании самостоятельной работы ориентировались, на то что задания должны быть четырех типов, в зависимости от уровней самостоятельной продуктивной деятельности студентов: репродуктивные, реконструктивно-вариативные, эвристические и творческие.

При отборе и конструировании заданий для самостоятельной работы студентов, задания упорядочивались в соответствии с уровнями познавательной деятельности студентов, так как наличие заданий только одного уровня, например, репродуктивного, будет ориентировать студентов на низкий уровень учебно-познавательной деятельности, в тоже время наличие заданий только творческого уровня, может привести к потере у студента веры в собственные силы, потере интереса к выполнению работы. Поэтому, по нашему мнению, самостоятельная работа должна представлять комплекс заданий разного уровня, которые направлены на формирование профессиональной компетентности будущего специалиста начального образования.

Рассмотрим, один из сконструированных вариантов самостоятельной работы для студентов 3 курса специальности 013 Начальное образование для учебной дисциплины «Методика обучение

образовательной области «Математика»» по теме «Формирование начальных представлений про дроби».

Репродуктивные задания. Выписать из учебника математики для 4 класса тексты простых и составных задач разных типов, в которых находится часть от числа и число по его части (не мене 4 задач). Результат представить в виде таблицы (см. табл. 2).

Таблица 2

№ задач и	Текст	Краткая запись или схема в отрезках	Решение
Задачи на нахождение части от числа			
Задачи на нахождение числа по его части			

Реконструктивно-вариативные задания. К каждой простой задаче на нахождения дроби от числа (см. табл. 3) составить текст обратной задачи на нахождение числа по его дроби. Записать решение этих задач.

Таблица 3

п/п	Задачи на нахождение дроби от числа	Решение задач на нахождение дроби от числа	Задачи на нахождение числа по его дроби	Решение задач на нахождение числа по его дроби
	В корзине лежало 24 пирожка. $\frac{2}{3}$ из них были с яблоками. Сколько пирожков с яблоками лежало в корзине?			

Эвристические задания. Выписать с учебника математики для 4 класса тексты составных задач разных типов, которые содержат задачи на нахождения дроби от числа и числа по его дроби. К каждой задаче подать краткую запись или схему, вопросы к анализу (аналитическим или синтетическим способами), схему разбора, решение. Обосновать выбор способа анализа задачи.

Творческие задания. Разработать фрагмент урока по теме «Ознакомления с дробями», этап – изучение нового материала, который включает: подготовку к восприятию материала и актуализацию опорных знаний, умений, представлений и чувственного опыта; мотивацию учебной деятельности; оглашение темы, целей, заданий урока; изучение нового материала (первичное усвоение); осмысление новых знаний и умений; закрепление, систематизация и обобщение.

Психологическая готовность студентам предусматривает наличие целей-мотивов к выполнению конкретного задания.

Для того, чтобы поставленное перед студентом задание стало мотивом его умственной и практической деятельности, оно должно быть воспринято студентом.

Внутреннее восприятие задания начинается с актуализации мотива, который побуждает студента к выполнению поставленного задания, в соответствии с организацией самостоятельной работы.

Именно, на это этапе необходимо провести разъяснительную работу и помочь студентам определиться с основными шагами и последовательностью выполнения поставленных заданий.

Успех подготовительного этапа так же зависит и от организационного, методического, материально-технического обеспечения самостоятельной работы студентов (обеспеченность литературой, методическими рекомендациями, учебными и методическими пособиями и т.п.).

Процессуальный этап является самым важным и ответственным этапом самостоятельной работы студентов. Так как учебные задания чаще всего представлены в учебно-познавательной форме, то в процессе их выполнения берут участие все психические процессы, которые обеспечивают познавательную активность: ощущение, восприятие, воображение, память, мышление, внимание и др.

На эффективность выполнения заданий влияют такие личностные качества студентов как целеустремлённость, настойчивость, ответственность и т.п.

На заключительном этапе выполненной работы студент оценивает (через самоконтроль и контроль) качество работы и затраченное на ее выполнение время, эффективность использованных при выполнении работы методов, приёмов, средств и т.д.

При самостоятельной работе важное значение имеет систематический контроль. Его виды могут быть разнообразными, в

частности: текущий опрос, экспресс-контроль, самооценка, тестовый контроль, коллоквиум и т.д.

Контроль и учет знаний имеют разные дидактические функции. В частности, учебная состоит в усовершенствовании и систематизации знаний, которые проверяются; главная цель контрольной функции – изучения состояния знаний, умений студентов на конкретном этапе обучения; воспитательная способствует развитию у студентов чувства ответственности за свою учебную деятельность, формированию высокоморальных качеств, воспитанию честности, ответственности.

Кроме дидактических, контроль и оценка имеют важные и методические функции, а именно: развитие логического мышления студентов, их памяти, речи; уточнение, осознание, углубление знаний; определение, устранение ошибок и их анализ; применение знаний в учебной практике, определение уровня этих знаний.

Таким образом, контроль и учет знаний – это не только проверка и оценка знаний, их функции гораздо шире.

Образованный человек сегодня – это самостоятельный человек, которые умеет самостоятельно принимать решения, самостоятельно достигать поставленных целей, владеет навыками самостоятельного усвоения знаний, усовершенствования своего профессионального мастерства.

По окончании учебной дисциплины «Методика обучение образовательной области «Математика»» была проведена повторная диагностика уровней сформированности умений самостоятельной учебно-познавательной деятельности. Результаты представлены в таблице (см. табл. 4).

Анализ результатов говорит об увеличении количества студентов с высоким уровнем сформированности каждого из умений самостоятельной учебно-познавательной деятельности и уменьшении числа студентов с низким уровнем сформированности каждого умения, что свидетельствует о целесообразности организации самостоятельной работы студентов по предложенной технологии.

Таблица 4

Умения самостоятельной учебно-познавательной деятельности	Уровни сформированности умений		
	Низкий, в %	Средний, в %	Высокий, в %
Репродуктивно-познавательные	–	5	95
Инструментально-алгоритмические	15	40	45

Продуктивно-преобразующие	20	40	40
Творческо-поисковые	30	40	30

Распределение студентов по уровням сформированности умений
самостоятельной учебно-познавательной деятельности после
экспериментального воздействия

Правильно организованная самостоятельная работа обуславливает активность учебно-познавательной деятельности студентов; учит самостоятельно работать с научно-педагогической и методической литературой, приобретать необходимые знания, практические умения и навыки для формирования готовности будущих специалистов к профессиональной деятельности. На сегодня очень важно у будущих специалистов сформировать потребность в самостоятельном овладении учебным предметом, научить их творчески применять приобретенные знания в новых ситуациях, пользоваться дополнительной литературой, готовить рефераты, доклады, выступления, принимать участие в конференциях и т.д.

Самостоятельная работа будущих учителей начальных классов в контексте Европейской кредитно-трансферной системы ECTS является одним из видов учебной деятельности студентов. Эффективная организация которой является основой для формирования профессиональной компетентности будущего специалиста начального образования. Технология ее организации предусматривает комплекс дидактических действий на каждом из ее этапов: подготовительном, процессуальном, заключительном.

Бугрий В.С.

СИСТЕМА УПРАВЛЕНИЯ ИСТОРИЧЕСКОЙ НАУКОЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИНСТИТУТАХ УКРАИНЫ

Педагогические институты, как тип высшего учебного заведения, появляются в СССР в начале 1930-х гг. после реорганизации системы образования. Эта реорганизация была обусловлена целым рядом причин. Например, возникла экономическая потребность в обеспечении промышленности нужным количеством специалистов после провозглашения курса на форсированную индустриализацию. Использование технических достижений для реализации амбициозных планов первых пятилеток стало стимулом для развития науки. Подготовить армию грамотных рабочих и качественных специалистов для научно-исследовательских институтов могли только квалифицированные учителя и преподаватели.

Изменения в системе подготовки молодежи были вызваны и внутренними, образовательными, причинами. Активное использование в течение 20-х гг. комплексного обучения, бригадно-лабораторного метода, метода проектов привели к тому, что выпускники школ и вузов не имели элементарных научных знаний.

Под влиянием указанных причин началась реформа высшего образования в СССР. К началу этой реформы в УССР действовала своя оригинальная система педагогического образования, которая включала Институты Народного Образования, Высшие трехлетние курсы, техникумы. Согласно июльскому 1930 г. постановлению СНК СССР «О реорганизации высших учебных заведений: техникумов и рабфаков» вводилось ведомственное подчинение вузов, а подготовка специалистов стала вестись по узкому, отраслевому профилю. После принятия этого документа в Украине начали действовать следующие типы педагогических институтов: институты социального воспитания (занимались подготовкой учителей для старших классов семилетней школы); педагогические институты профессионального образования (готовили преподавателей для техникумов, вечерних рабочих профшкол, вечерних рабочих университетов и других школ и курсов для взрослых); физико-химико-математические институты (готовили кадры как для общеобразовательных школ, так и для техникумов, вечерних рабочих профшкол, рабочих университетов, других учебных заведений для взрослых); институты коммунистического образования (осуществляли подготовку организаторов коммунистической пропаганды); институты физической культуры (готовили преподавателей физической культуры для техникумов и вузов). Срок обучения в этих институтах составлял от 3 до 4 лет. В Украине действовало 39 педагогических учебных заведений, которые размещались по всей ее территории. На 1931 – 1932 учебный год в них насчитывалось 16 000 студентов¹³².

На этом реорганизация высшего педагогического образования не закончилась. В 1933 г. было ликвидировано разделение учебных заведений на институты социального воспитания, институты профессионального образования, физико-химико-математические институты. Единственным типом высшего педагогического учебного заведения провозглашался педагогический институт. Согласно

¹³² Майборода В. К. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917-1985 pp.). Київ: Либідь, 1992. 196 с., с. 76.

постановлению Коллегии НКО УССР от 9 июля 1933 г. в Украине получили право на свою деятельность 29 педагогических института¹³³.

Постоянно возрастающая потребность в учителях, особенно для начальной школы, заставила власть снова прибегнуть к коррективке высшего педагогического образования. Постановлением ВКП (б) от 5 мая 1935 г. «О подготовке педагогических кадров, систему педагогического образования и сеть педагогических учреждений» к четырехлетним педагогическим институтам добавлялся еще один тип учебного заведения – двухлетние учительские институты для подготовки учителей неполной средней школы. Начиная с 1950 г. в связи с развитием сети школ с полным средним образованием и повышением требований к учителям, учительские институты преобразовывались либо в педагогические институты, либо в педагогические училища. Таким образом, к середине 50-х гг. остался лишь один тип высших педагогических учебных заведений – педагогический институт. Унификация педагогического образования в СССР, начатая на рубеже 20-30-х гг. завершилась.

В нашем исследовании управление исторической наукой в педагогических институтах рассматривается как определенная искусственно создана структура, состоящая из взаимосвязанных компонентов. Системный подход, как методология исследования объектов бытия, начинает активно применяться со второй половины прошлого века. Советский исследователь А. Аверьянов отмечал: «весь ученый мир, все рассматривают свою область деятельности как систему и анализируют ее системными методами. Можно говорить уже о системном стиле мышления второй половины XX века»¹³⁴.

Еще один известный философ А. Фурман в работе «Материалистическая диалектика» (1969) вообще заявлял, что системность есть не только атрибутом материи, но и формой ее существования¹³⁵. Сущность системного подхода была сформулирована в 70-х гг. И. Блаубергом и Е. Юдиным¹³⁶. В научной среде система начала определяться как совокупность компонентов, находящихся во взаимоотношениях и связях друг с другом и образующих

¹³³ Центральный государственный архив высших органов власти и управления Украины (далее ЦГАВО Украины). Ф.166. Оп.11. Д.322, л. 23.

¹³⁴ Аверьянов А. Н. Системное познание мира: Методологические проблемы. Москва: Политиздат, 1985. 263 с., с. 39

¹³⁵ Фурман А. Е. Материалистическая диалектика. Москва: Из-во МГУ, 1969. 231 с., с. 10.

¹³⁶ Блауберг И. В., Юдин Э. Г. Становление и сущность системного подхода. Москва: Наука, 1973. 270 с.

определенную целостность и единство. Мы считаем, что составными системы управления исторической наукой в педагогических институтах являются целевые, организационные и контролирующие компоненты.

Целевой компонент определялся партийно-государственными органами СССР. Ими создавалась нормативная база, формулировались цели и принципы исследования прошлого. Нормативная база управления исторической наукой характеризовалась системной целостностью, правовые акты различных уровней взаимодополняли друг друга. Такое положение дел было характерно для сверхцентрализованных государств, к которым принадлежал и СССР. Партийно-государственным руководством перед исторической наукой в педагогических институтах ставились следующие задачи: во-первых, институты, как вновь созданные учебно-научные центры, сразу же должны были подчинить методологию познания прошлого догматам марксистско-материалистического понимания истории. Всю исследовательскую работу необходимо было проводить исходя из принципов партийности и классовости. Преподаватели истории должны были отказаться от дискуссий вокруг научных проблем, поскольку эта функция передавалась исключительно партийному руководству. Все исторические исследования сводились к цитированию классиков марксизма-ленинизма и описанию событий и явлений без всякого самостоятельного анализа.

Во-вторых, через создание новых учебных заведений большевистская власть получила возможность избавиться от ученых старой генерации, которые были свободными от влияния марксистских догматов и которым власть не доверяла. Своим высоким интеллектуальным уровнем, самостоятельностью научного и гражданского мышления, стремлением к демократическим условиям жизни и профессиональной деятельности дореволюционная профессорская элита могла стать и становилась идейной оппозицией тоталитарной власти и несла серьезную угрозу сталинско-большевистскому режиму. Поэтому, в конце 20-х гг. начинаются репрессивные меры, целью которых была ликвидация корпорации ученых старой школы и замена их «красной профессурой». Первым значительным ударом по украинской академической интеллигенции стало сфабрикованное дело «Союза освобождения Украины» (СВУ). На скамье подсудимых оказалось 45 человек, среди которых были и выдающиеся историки, профессора педагогических учебных заведений И. Гермайзе (Киевский институт народного образования) и М. Слабченко (Одесский институт народного образования). Процесс длился с 19 марта по 9 апреля 1930 г. и должен был стать наглядным

примером расправы с украинской элитой времен национально-освободительной борьбы и «украинизации». Всего в «деле СВУ» было репрессировано более 30 тыс. человек, преимущественно преподаватели, писатели, учителя. Преследования продолжались несколько лет. Например, в Сумском педагогическом институте и в 1934 г. освобождали от работы лекторов, которые якобы входили в состав СВУ¹³⁷.

Через несколько лет против украинской интеллигенции было организовано новое дело, связанное с деятельностью так называемого «Украинского национального центра». В феврале 1932 г. жертвами процесса стала целая плеяда выдающихся украинских историков: М. Грушевский, М. Яворский, М. Горбань, Ф. Савченко. Всего по сфабрикованным фактам были арестованы и осуждены 50 человек. Многих неблагоденных и подозрительных для сталинского режима преподавателей уволили с работы. Значительная часть украинских историков были репрессированы и без привязки к резонансным делам, по надуманным обвинениям в методических, организационных, идеологических ошибках.

Наконец, педагогические институты должны были изменить предназначение исторического образования. Если в дореволюционных университетах оно было нацелено на обеспечение личностного развития молодежи, ее гражданских качеств, то советской властью ставилась задача идеологического воспитания населения в новом социалистическом духе. В студентов целенаправленно воспитывались послушание, подчинение, исполнительские черты. Все содержание образования подгонялось под идеи марксизма-ленинизма, пролетарского интернационализма, непримиримой классовой борьбы. Общая атмосфера в высших педагогических учебных заведениях ориентировала педагогов на применение принудительных, авторитарных форм и методов работы со студентами. Антигуманные идеи, теории «слияния наций», «старшего брата», повсеместная борьба с украинским буржуазным национализмом приводили к искривлению учебно-воспитательного процесса, навязыванию молодому поколению ложных стереотипов, фальсифицированного понимания гуманизма, патриотизма и национального самосознания.

Организационный компонент системы управления исторической наукой обеспечивал ее функционирование. К этому компоненту входили структурные подразделения педагогических

¹³⁷ Государственный архив Сумской области (далее ГАСО). Ф.2817. Оп.1. Д. 230, л. 13.

институтов, ответственные за развитие исторической науки. Центром развития исторической науки в педагогических институтах стали исторические факультеты. С 29 педагогических институтов, которые были созданы согласно постановлению Коллегии НКО УССР от 9 июля 1933 г. только в пяти (Бердянском, Глуховском, Лубенском, Уманском, Черниговском) не планировался открытие исторического отдела¹³⁸. Учебно-методическая, воспитательная, общественно-политическая, а также научная работа на исторических факультетах организовывалась деканатами.

Исторические факультеты в педагогических институтах сразу с момента создания начали реорганизовываться путем объединения. Объяснялось это желанием обеспечить более качественную подготовку кадров путем сосредоточения студентов одного профиля в учебных заведениях, где были созданы лучшие условия для получения квалификации. Например, исторический факультет Сумского педагогического института был открыт в 1934 г., а уже в следующем году был переведен в Харьков и Полтаву и объединен с историческими факультетами местных педагогических институтов. Ошибочность таких решений сразу же стала очевидной – в школах росла нехватка учителей истории. Поэтому уже с 1938 г. закрытые исторические факультеты снова начали возрождаться.

В середине 1950-х гг. партийное руководство, ссылаясь на низкий профессиональный уровень будущих специалистов, решило передать дело подготовки учителей-историков университетам. Было решено оставить исторические факультеты только в нескольких педагогических институтах. Против закрытия исторических факультетов в педагогических институтах выступало Министерство образования Украины, мотивируя свою позицию тем, что эти заведения обеспечивают более основательную методическую подготовку будущих учителей. Однако это мнение не было учтено и 1955 – 1956 учебный год стал последним в работе большинства исторических факультетов педагогических институтов. Только с 1970-х гг. началось постепенное восстановление исторических факультетов в педагогических вузах.

Вся непосредственная организация научно-исследовательской деятельности ложилась на кафедры истории, создаваемые при исторических факультетах. Кафедры должны были обеспечивать и постоянный контроль за соблюдением преподавателями марксистской методологии в исследованиях и при проведении занятий.

¹³⁸ ЦГАВО Украины. Ф.166. Оп.11. Д.322, л. 26-28.
213

Преимущественно на исторических факультетах создавались кафедры истории СССР, УССР, общей (всемирной) истории. В начале 50-х гг. остро встал вопрос о работе кафедр методики обучения истории. Они начали открываться в большинстве педагогических институтов. Объяснялось это тем, что на кафедрах истории было предвзятое отношение к методическим дисциплинам. Их преподавание поручалось в том числе и тем, кто не имел достаточного педагогического опыта. Многие члены кафедр отказывались включать в свою нагрузку методику, мотивируя это своей неосведомленностью в работе школы. Все большее распространение приобретала практика приглашения учителей школ для преподавания методических дисциплин и руководства педагогической практикой.

После закрытия исторических факультетов в большинстве педагогических институтов в середине 1950-х гг. были закрыты и кафедры истории СССР, всеобщей истории, методики преподавания истории. Единственными кафедрами, которые работали в области исторической науки остались кафедры марксизма-ленинизма и истории КПСС.

Состав кафедр согласно правительственному постановлению 1930 г. «О штатной системе оплаты труда преподавателей вузов СССР» включал три преподавательские должности: профессор, доцент и ассистент. В начале 30-х гг. были восстановлены и научные степени и ученые звания, но несколько в измененном, советском варианте. Вместо общепринятых научных степеней «магистр» и «доктор» в СССР стали использовать научные степени «кандидат» и «доктор» исторических наук.

По уставу высших учебных заведений СССР возглавлять кафедры имели право профессора или доценты, в обязанности которых входило: чтение лекций; руководство и систематический контроль за качеством ведения занятий членами кафедр; рецензирование контрольных работ и учебно-методической документации; руководство идейно-воспитательной, самостоятельной работой студентов; разработка плана научно-исследовательской работы кафедры и контроль за ее выполнением; подбор сотрудников кафедры и кандидатов в аспирантуру; руководство подготовкой аспирантов; обеспечение повышения научной квалификации и идейно-теоретического уровня членов кафедры; предоставление научной помощи соответствующим отраслям народного хозяйства и культуры; организация и руководство лабораториями и кабинетами¹³⁹. Поэтому

¹³⁹ Государственный архив города Киева. Ф.346. Оп.2. Д.456, л. 17.

занимать такую должность могли только высококвалифицированные профессора, доценты, которые имели качественную теоретическую и методическую подготовку, умели применять свои знания и опыт в профессиональной деятельности.

Однако именно кадровая проблема была наиболее болезненной для кафедр истории в педагогических институтах. Истребление специалистов дореволюционной школы, которое продолжалось в течение 30 – 50-х гг. нанесло непоправимый ущерб исторической науке в высших педагогических учебных заведениях. Во-первых, обострился дефицит кадров, что повлекло за собой сбой в учебном процессе, отсутствие систематического надлежащего учета студенческой работы. Во-вторых, молодое поколение преподавателей, которое пришло на смену не всегда соответствовало высоким нормам академической науки. К работе на кафедрах истории педагогических институтов привлекались служащие государственных учреждений, представители партийной номенклатуры, работники управленческих структур. Их оценивали и назначали на преподавательские должности не по научным критериям, а в зависимости от членства в большевистской партии и степени преданности коммунистическим идеям. В результате это вело к деградации уровня исторической науки в высших педагогических учебных заведениях Украины. Так, например, в Ворошиловградском педагогическом институте обкомом партии была проведена проверка работы кафедры основ марксизма-ленинизма и установлено, что преподавание идет на низком идейно-теоретическом уровне. В результате были уволены с занимаемых должностей заведующий кафедры и ряд преподавателей вуза¹⁴⁰.

Талантливые молодые люди не особо желали связывать свою судьбу с исторической наукой, поскольку малейшие проявления самостоятельности и объективности в трактовке прошлого в диссертационных исследованиях оборачивалось увольнением и арестами. А тем, кто уже имел ученые звания и степени, приходилось подстраиваться под существующий режим, чтобы иметь возможность выживать и обучать студентов. Как отмечал классик украинского киноискусства А. Довженко «профессоров арестовывали почти каждый год, и студенты знали, что история - это паспорт на погибель»¹⁴¹.

По социально-демографическим показателям профессорско-преподавательских кадров стоит отметить, что на кафедрах истории

¹⁴⁰ ЦГАВО Украины. Ф.166. Оп.15. Д.90, л. 6.

¹⁴¹ Довженко О. Україна в огні. Кіноповість. Щоденник. Київ, 1990. 575 с., с.135-136

педагогических вузов работали представители разных национальностей. Наибольшую долю составляли украинцы, русские и евреи. Наблюдается увеличение доли женщин в среде научно-педагогической интеллигенции вследствие огромных потерь мужского населения УССР в годы войны. Однако в целом по полу преобладали мужчины, то есть исторические факультеты оставались мужскими. Абсолютное большинство профессорско-преподавательского состава были членами коммунистической партии.

Важным структурным подразделением, который должен был способствовать увеличению преподавателей-историков высшей квалификации в педагогических институтах, была аспирантура. В 1943 г. вступило в силу Положение об аспирантуре, которым определялся порядок защиты докторских и кандидатских диссертаций, устанавливались повышенные требования к экзаменам по философии, иностранному языку и специальности. Подготовка научно-педагогических кадров по истории в аспирантуре в системе Министерства образования УССР проводилась в трех педагогических институтах: Киевском, Одесском, Харьковском¹⁴².

Организация подготовки аспирантов совершенствовалась и систематизировалась. В 1950 г. было принято новое «Положение об аспирантуре при высших учебных заведениях и научно-исследовательских учреждениях», в котором четко определялись требования к претендентам на обучение в аспирантуре, условия поступления, сроки сдачи кандидатского минимума. Продолжительность обучения в дневной аспирантуре составляла три года, в заочной – четыре. Согласно Положению научными руководителями могли быть доктора наук или профессора, а с разрешения Министерства высшего образования СССР и кандидаты наук. Устанавливалось ограничение – у научного руководителя численность аспирантов не должна превышать пяти-шести человек¹⁴³.

Педагогические институты системы Министерства образования испытывали определенные трудности при назначении научных руководителей аспирантов. Из-за отсутствия профессоров, докторов наук руководство аспирантами поручалось кандидатам наук, а в отдельных случаях, доцентам, которые не имели ученой степени. Наличие значительного количества научных руководителей без достаточного опыта научно-исследовательской работы было одной из

¹⁴² ЦГАВО Украины. Ф.166. Оп.15. Д.957, л. 163.

¹⁴³ Высшая школа: Основные постановления, приказы и инструкции. Москва: Сов. наука, 1957. 656 с., с.280-284.

причин слабой подготовки научно-исследовательских кадров через аспирантуру. Пребывая в аспирантуре, более 30% преподавателей не заканчивали в срок написания своих диссертаций.

Министерство образования УССР ежегодно проводило мероприятия, направленные на повышение научной квалификации преподавателей, а именно: при Киевском, Одесском, Харьковском пединститутах были организованы консультационные пункты для оказания помощи в сдаче кандидатских минимумов и написании диссертаций.

Стоит отметить, что ректоры педагогических институтов не использовали всех возможностей, которые предоставлялись преподавателям для повышения научной квалификации. Пединституты мало занимались вопросом подготовки преподавателей для откомандирования в докторантуру и аспирантуру. В результате не обеспечивалось заполнение всех выделенных бюджетных мест. Существенный рост научного уровня преподавателей наблюдается лишь с 60-70-х гг. Именно в этот период значительно увеличивается количество защищенных кандидатских диссертаций преподавателями-историками педагогических институтов.

Важным элементом организации научной работы в педагогических институтах были планы научно-исследовательской работы. В практику педагогических институтов они внедряются с 1930-х гг. В послевоенный период планирования научной работы приобретает новый размах с целью создания целостной картины интеллектуальной деятельности профессорско-преподавательского состава. Планирование научной работы велось по двум хронологическими измерениями: текущим (на один год) и перспективным (на пять лет). По своей структуре текущий и перспективный планы были однородными и состояли из следующих разделов: наименование и обоснование проблемы, перечень тем на которые она разбивается, ожидаемые результаты работы, сроки выполнения, стоимость и источники финансирования¹⁴⁴.

Структурная однотипность планов сочеталась с произвольной формой заполнения разделов. Так, в разделе «Наименование и обоснование проблемы» большинство кафедр истории педагогических институтов ограничивались лишь формулировкой проблемы. Если же кафедры истории пытались мотивировать актуальность своих исследований, то в качестве аргументации использовались установки руководителей страны, партийных органов, научных собраний. Анализ

¹⁴⁴ ЦГАВО Украины. Ф.166. Оп.15. Д.88, л. 14.
217

комплексных проблем кафедр отечественной истории внесенных в планы свидетельствует о значительном сужении хронологии украиноведческих исследований. В основном они касались исключительно советского периода. Например, в «Пятилетнем плане научно-исследовательской работы педагогических институтов УССР на 1946 – 1950 гг.» числились такие комплексные кафедральные проблемы: «История Великой Отечественной войны», «История гражданской войны на Украине» (Киевский педагогический институт), «Советская Украина в период 1919 – 1929 гг.» (Харьковский педагогический институт), «История советского Донбасса» (Сталинский педагогический институт), «История Великой Отечественной войны на Украине» (Сумской педагогический институт)¹⁴⁵.

Досоветский период рассматривался преимущественно в контексте русской истории, согласно принципу партийности и с обязательным соблюдением действующих идеологем об «общей древнерусской народности», «воссоединении Украины с Россией в 1654 гг.» и др. Правда, встречаются и случаи отступления от существующих догматов. Интересным по этому поводу является факт использования словесной формулы «присоединение Украины к России в 1854 г.», вместо идеологически директивного – «воссоединение Украины и России». Данная «идеологическая ошибка» встречается в плане научно-исследовательской работы Сумского педагогического института на 1951 – 1955 гг. В этом документе значится, что коллектив кафедры истории СССР под руководством заведующего, доцента С. Кафтаряна, взялся за разработку монографии «История Сумщины», приурочив ее к «300-летию присоединения Украины к России»¹⁴⁶. Такая трактовка события противоречила сталинскому императиву о «воссоединении», как восстановлении целостности единого славянского (русского) народа и возвращении украинской «вотчины» в лоно московской власти. Оборот «присоединение Украины к России», который недвусмысленно намекал на этническую самостоятельность украинского и российского народов и на политическую независимость Украины и России (сформированных после распада Руси и до 1654 г. никогда не пребывавших в политической общности), выглядел довольно крамольно и был явным (случайным, или сознательным) проявлением независимого мнения историков педагогических институтов.

¹⁴⁵ ЦГАВО Украины. Ф.166. Оп.15. Д.176, л. 2, 3, 15, 16.

¹⁴⁶ ГАСО. Ф.2817. Оп.3. Д. 83, л. 2.

Планы научной работы свидетельствуют, что чрезмерная идеологизация исследовательской тематики была присуща (хотя и в меньшей степени) не только кафедрам отечественной, но и общей (всемирной) истории. Среди комплексных проблем этих кафедр значатся «Борьба Маркса против анархистов и оппортунистов» (Киевский педагогический институт)¹⁴⁷, «Борьба немецкой коммунистической партии за демократическую Германию» (Сумской педагогический институт)¹⁴⁸. Подробный анализ проблематики кафедр общей истории педагогических институтов показывает, что им было разрешено заниматься только мелкими, второстепенными вопросами, не связанным с актуальными для тоталитарного режима событиями и явлениями международной жизни. Такое положение дел негативно влияло на проведение коллективных кафедральных исследований.

Перечень тематики комплексных проблем, внесенных в планы научной работы, свидетельствует, что представители исторической науки в педагогических институтах шли по пути наименьшего сопротивления и брались за разработку идеологически безопасных исследований. Такие темы гарантированно утверждались на всех уровнях, но они мало способствовали развитию исторической науки. Обзор тематики комплексных работ позволяет сделать вывод и о типичном для коллективов кафедр истории распылении исследовательских проектов и интересов.

Наиболее распространенным видом научной работы, который вносился в планы, были диссертации. Кроме диссертаций в качестве ожидаемых результатов исследований числились монографии и статьи. Встречаются и другие виды исследований. Например, кафедрой всеобщей истории Сумского педагогического института в план на 1951 – 1955 гг. внесена подготовка двухтомной «Хрестоматии художественной литературы для изучающих историю ВКП (б)»¹⁴⁹. Кафедра истории Харьковского педагогического института иностранных языков, в составе ведущих харьковских историков своего времени (доценты Г. Альпер, Г. Фризман, Н. Падалка, старший преподаватель Е. Агибалова) под руководством профессора М. Пакуля, планировала разработать серию учебников по истории Англии, Франции, Германии¹⁵⁰.

¹⁴⁷ ЦГАВО Украины. Ф.166. Оп.15. Д.176, л. 1.

¹⁴⁸ ЦГАВО Украины. Ф.166. Оп.15. Д.821, л. 63.

¹⁴⁹ ГАСО. Ф.2817. Оп.3. Д. 83, л. 3.

¹⁵⁰ ЦГАВО Украины. Ф.166. Оп.15. Д.176, л. 16.

Слабой стороной учета научной деятельности преподавателей было отсутствие четких критериев оценки. Планы не предусматривали предоставление объемов исследования в виде количества печатных знаков, не предъявляли требований по хронологической детализации его выполнения. В планах принято было отмечать только дату начала и завершения научного исследования. Если оно было переходным, то есть велось в течение нескольких лет, результаты по каждому конкретному году не указывались.

Несмотря на определенную декларативность, планы все же позволяли выявить тех преподавателей, которые либо полностью уклонялись от научной работы, либо только ее имитировали, предлагая из года в год практически одни и те же исследовательские темы. Невыполнение внесенных в план обязательств объяснялось преподавателями различными причинами, среди которых основным называлась нехватка времени. Важную информацию о том, что именно ограничивало время на проведение научно-исследовательской работы, дает стенограмма совещания преподавателей Харьковского педагогического института, работавших над диссертациями. Она прошла в 1955 г. с участием ректората и ведущих ученых института. Присутствующие на ней преподаватели отмечали, что с каждым годом работать над диссертационным исследованием становится все труднее из-за роста учебной нагрузки. Увеличивался и объем общественных дел, которые возлагались на преподавателей¹⁵¹.

Все научные исследования, которые велись преподавателями кафедр истории педагогических институтов выполнялись за счет средств государственного бюджета. Приблизительная затратная стоимость научных исследований в начале 1950-х гг. равнялась таким показателям: докторская диссертация – 5000 руб., кандидатская – 2000 руб.¹⁵², статья – 500 руб.¹⁵³. На коллективные труды выделялись большие суммы расходов. Например, кафедра истории СССР и Украины Одесского педагогического института готовила сборник материалов и документов по истории Одессы для использования на уроках в общеобразовательных школах. Расходная сумма этого проекта составила 16 310 руб.¹⁵⁴. Выполнение всех исследовательских проектов за счет государственного бюджета, гарантированное сохранение должности и заработной платы, создавало у преподавателей чувство

¹⁵¹ Государственный архив Харьковской области. Ф.4293. Оп.2. Д. 634, л. 17.

¹⁵² ЦГАВО Украины. Ф.166. Оп.15. Д.821, л. 63.

¹⁵³ ЦГАВО Украины. Ф.166. Оп.15. Д.955, л. 120.

¹⁵⁴ ЦГАВО Украины. Ф.166. Оп.15. Д.821, л. 129.

стабильности и уверенности, позволяло спокойно заниматься научным поиском. Вместе с тем отсутствие конкуренции, необходимости искать и бороться за заказчика снижало стимулы к повышению качества исследований, поиска нового.

Контроль за научной деятельностью в области истории в педагогических институтах осуществлялся через систему партийно-государственных органов. Они не только определяли содержание и толкование исторического процесса, но и руководили воплощением официального видения истории в учебном процессе и научных исследованиях. Выполнение партийных директив в области исторической науки осуществлялось через научно-организационную структуру, механизмы поощрений и принуждения.

Опеку над научной жизнью осуществлял аппарат ЦК КПСС и ЦК КП Украины. Самые высокие властные инстанции принимали решение о создании, ликвидации, переподчинении структурных подразделений педагогических вузов. На местах работу историков-ученых педагогических институтов контролировали идеологические отделы обкомов и горкомов партии. Во всех учебных заведениях были созданы и действовали партийные ячейки, которые бдительно присматривали за деятельностью историков.

Пытаясь усилить идеологическое воздействие на преподавателей, партийными организациями создавалась сеть университетов марксизма-ленинизма, при институтах действовали кружки по изучению истории КПСС. В основном, работа над повышением идейно-теоретического уровня и самостоятельного изучения основоположников марксизма-ленинизма проходила в четырех формах: 1) внутрикафедральная работа; 2) выполнение индивидуальных общественных поручений членами кафедр; 3) изучение классиков марксизма-ленинизма в связи с научной работой; 4) участие в теоретических конференциях.

Партийная верхушка была в определенной степени заинтересована в реальном развитии общественных наук (не выходя за пределы разрешенных идеологических постулатов), а также заботилась о собственной репутации. Поэтому руководителями исторических факультетов и кафедр истории педагогических институтов нередко назначались настоящие авторитеты в исторической науке, способные генерировать прогресс, организовывать исторические исследования на высоком уровне (В. Голобуцкий, А. Коваленко, Л. Коваленко, Ф. Лось и др.).

Основные направления научно-исследовательской работы в педагогических учебных заведениях определяли Советы институтов и

факультетов. Их работа была спланирована, а заседания Советов проходили в среднем раз в месяц. Основными вопросами, которые рассматривались на Советах были:

- итоги научной работы за учебный год и задачи на следующий;
- утверждение планов научно-исследовательской работы;
- доклады деканов факультетов, заведующих кафедрами о состоянии научной работы на факультетах¹⁵⁵.

Советы институтов, решая принципиальные вопросы научной работы, ставили конкретные задачи перед деканами и кафедрами и контролировали выполнение этих задач. На заседаниях Советов от профессорско-преподавательского состава требовали реализации партийных директив: положительно аргументировать установление большевистской власти, деятельность партии и правительства, проводившуюся русификацию населения. Острой критике подверглись историки, выводы которых не соответствовали идеологическим требованиям. Например, на заседании Совета Сумского педагогического института 10 ноября 1947 г. обсуждался приказ начальника управления по делам высшей школы при Совете Министров УССР от 19 сентября 1947 г. «Об улучшении преподавания и политико-воспитательной работы в высших учебных заведениях УССР». В ходе обсуждения выступил заведующий кафедрой общей истории Б. Пильверман, который отметил, что «наиболее значительные недостатки в преподавании истории Украины наблюдаются у преподавателя кафедры истории СССР Мусатенко, который в своих лекциях не дает критики буржуазно-националистических концепций Грушевского». Директор института Д. Нукалов обязал заведующую кафедрой истории СССР В. Мартынову «обратить серьезное внимание на преподавание истории Украины товарищем Мусатенко и всячески помочь ему в исправлении ошибок»¹⁵⁶.

В целях контроля за идейно-политической направленностью учебной деятельности заведующие кафедрами, деканы, руководство институтов проводили проверку научного содержания лекций. Для централизованного руководства научно-исследовательской работой, ее расширением и совершенствованием в педагогических институтах были созданы научно-исследовательские сектора. Все эти контролирующие органы должны были подавлять любые проявления оригинального научного мышления или национального самосознания.

¹⁵⁵ ЦГАВО Украины. Ф.166. Оп.15. Д.312, л. 19.

¹⁵⁶ ГАСО. Ф.2817. Оп.3. Д. 25, л. 8.

Наименьшее игнорирование пропагандистских стереотипов, уклонение от регламентированных стандартов, критический подход к любым явлениям общественной жизни – все это приводило к обвинениям в украинском буржуазном национализме, космополитизме, антисоветской деятельности и, как следствие, травле национально-сознательных преподавательских кадров и студенческой молодежи.

Таким образом, нами установлено, что начиная с 1930-х гг. в Украине был создан новый тип высших учебных заведений – педагогические институты. Они пропорционально размещались по всей территории и стали центрами исследования прошлого. У них была сформирована система управления исторической наукой, которая включала целевые, организационные и контролирующие компоненты. Эта система управления была ориентирована прежде всего на жесткое ограничение исторических исследований идеологическими догматами. Устанавливался тотальный контроль за учебной, научной и общественно-политической деятельностью преподавателей и студентов. Самостоятельный научный поиск был прекращен, многие представители старой академической школы подверглись репрессиям. Тотальный контроль и репрессивные акции советского режима разрушали не только научное пространство, но и деформировали развитие украинского общества на много лет вперед, снижая образовательный, культурный и нравственный уровень национальной интеллигенции. Отвергался национальный опыт, разрушались украинские традиции в изучении прошлого, уничтожался профессиональный и моральный облик ученого-историка.

Такое положение дел продолжалось вплоть до обретения Украиной независимости в 1991 году. После этого начинаются существенные изменения в отечественном образовании, которые коснулись и педагогических институтов, они постепенно превращаются в новый тип высших учебных заведений – университеты. Соответственно претерпела корректировки в них и система управления исторической наукой. Новое ее качество требует отдельного анализа.

В целом, несмотря на сложные общественно-политические процессы, происходившие в Украине в советский период, многочисленное количество преподавателей исторических факультетов педагогических институтов активно занималась исследовательской работой, участвовали в общественно-политической жизни страны, в выполнении тех задач, которые стояли перед исторической наукой. Особенность их научной деятельности заключалась в том, что они были не только учеными, но и педагогами, которые внесли свой

огромный вклад в педагогическую практику, в решение теоретических проблем высшей школы.

Зливков В.Л., Кузикова С.Б.

ЛИДЕРСКАЯ ПОЗИЦИЯ УЧИТЕЛЯ В СОВРЕМЕННОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Развитие лидерских качеств педагогов и школьников актуальны для современной школы. Система управления государственными школами претерпевает серьезные изменения. Директора вынуждены все больше отходить от принципов чисто педагогического воздействия в пользу применения управленческих знаний. Стиль руководства является одной из важнейших форм реализации технологий, используемых руководителем в практике управления. В изменившихся условиях требуется пересмотр принципов управления для повышения эффективности деятельности образовательных школ. По-прежнему остаются справедливыми слова К. Д. Ушинского, о том, что в воспитании все должно основываться на личности воспитателя, потому что воспитательная сила изливается только из живого источника человеческой личности. Характер взаимоотношений педагога с учащимися, его творческое отношение к делу, социальная значимость педагогических начинаний предопределяется той профессиональной позицией, которую занимает учитель.

Типичным для групп высшего уровня развития является стиль лидерства, предусматривающий ответственность руководителя и сознательное подчинение, полновластие и самостоятельность коллектива, адекватное распределение ответственности, максимальное доверие в отношениях руководителя и подчиненных, способность лидера к децентрации.

Сторонники теории черт лидерства (К. Бирд, Е. Богардус, Ю. Дженнингс и др.) считают основным условием для признания человека лидером обладание специфическими «лидерскими» качествами и способностями. Исследования, проведенные в русле этой теории, концентрировались на выявлении качеств, специфических для лидеров. Данная теория представляет собой важное направление западной эмпирической социологии 30-50-х гг. XX в., стремящегося четко определить феномен лидерства, конкретизировать его.

Начиная со второй половины 70-х гг. XX в. теория лидерства пополнилась рядом новых подходов, связанных в том числе с теориями и

харизматического лидерства (J. A. Conger, R. N. Kanungo, 1987), неохаризматического лидерства (A. Bryman, 1992; J. J. Sosik, A. C. Dworakivsky, 1998), трансформационного (J. M. Burns, 1978; B. M. Bass, 1985; 1998; N. M. Tichy, M. A. Devanna, 1986) и неотрансформационного лидерства (F. J. Yammarino, B. M. Bass, 1990; G. J. Curphy, 1992; G. Yukl, 1999)¹⁵⁷.

Многообразие теорий лидерства, существующие на сегодняшний день, можно условно разделить на четыре группы: теории лидерских качеств и поведенческие теории, ситуационные теории или теории непредвиденных обстоятельств, а также теории нового лидерства, охватывающие харизматичный подход, трансформационный подход, лидерство с помощью самоуправляемых команд и атрибутивную теорию лидерства. Особой, относительно современной группой концепций лидерства, связанной с теорией черт, являются концепции харизматического лидерства. В наше время харизматическая теория лидерства активно используется для объяснения политических и социо-экономических процессов в развивающихся странах.

Харизматическое лидерство (от греч. charisma - особая одаренность, исключительность) является формой влияния на других посредством личностной привлекательности, вызывающей поддержку и признание лидера. Эти качества обеспечивают владельцу харизмы власть над последователями. Как источник лидерской власти, харизма связана со способностью руководителя влиять на подчиненных в силу своих личных качеств и стиля руководства.

Согласно концепции харизматической личности М. Вебера, харизма выступает основой одного из типов легитимного господства – харизматичного (вместе с легально-рациональным и традиционным). М. Вебер указывает, что понятие «харизма» применяется к определенным качествам личности индивида, дарованным Богом, благодаря которым он отличается от обычных людей и воспринимается обладателем сверхъестественных, сверхчеловеческих или исключительных способностей. В религиозном подходе (К. Фридрих, Д. Эммет) критикуется вывод теологического понятия харизмы за пределы религии, а также равнодушие к вопросам лидерской духовности и морали. Ключевыми положениями данной концепции является то, что мотивом лидера выступает стремление «разбудить» мораль в других людях, а не

¹⁵⁷ Sosik J. J. Leadership styles, mentoring functions received, and job related stress: A conceptual model and preliminary study / J. J. Sosik, V. M. Godshalk // Journal of Organizational Behavior. – 2000. – Vol. 21. – P. 365–390.

желание стать объектом поклонения, при этом способности лидера зависят от его внутренних качеств, прежде всего нравственности и духовности. По мнению С. Московичи, проявления харизматических качеств в личности способствует ситуация кризиса. Вокруг харизматика формируется группа «адептов», часть из которых захватывает очарование лидера, другие же ищут материальной выгоды. Влияние харизмы на последователей в значительной степени обусловлено внушаемостью последних и актерского мастерства лидера, в совокупности с пониманием им потребностей людей. М. Hunter и Е. Hollander считают, что лидерство, основанное на эмоциональном всплеске обязывает иметь определенную власть над последователями, особенно в кризисные периоды, при этом основными качествами харизматичного лидера по их мнению являются: обмен энергией (умение влиять на людей, заряжать их энергией), очаровательная внешность, независимость характера, риторические способности и артистизм, положительное отношение к увлечению своей персоной, уверенная манера поведения.

Для измерения качеств харизматического лидера J. A. Conger, R. N. Kanungo разработали Шкалу харизматического лидерства, первоначально состоящую из 25 пунктов (1994 г.) и определяющую шесть поведенческих измерений харизматического лидерства: сенситивность к среде, сенситивность к потребностям каждого члена сообщества, а не утверждения статуса кво, дальновидность и ораторское искусство, склонность к риску и нешаблонное поведение. В 1997 г. методика была усовершенствована (J. A. Conger, R. N. Kanungo, S. T. Menon, P. Mathur), а количество утверждений сведено к 20, шесть шкал трансформированы в пять: стратегическая дальновидность, сенситивность к окружению, сенситивность к потребностям членов группы, личный риск и нестандартное поведение¹⁵⁸.

Теорию харизматического лидерства сейчас нельзя оценивать однозначно. Она является слишком описательной и не раскрывает психологических механизмов формирования харизмы. Более того, концепции харизмы М. Вебера и религиозная концепция вообще выводят понятие харизмы вне контекста науки, так как трактуют ее как нечто сверхъестественное, непонятное. Попытки же описать харизму превращаются в перечисление личностных качеств и способностей

¹⁵⁸ Conger J. A. Measuring charisma: dimensionality and validity of the Conger- Kanungo scale of charismatic leadership / J. A. Conger, R. N. Kanungo, S. T. Menon, P. Mathur // Canadian Journal of Administrative Sciences/Revue Canadienne des Sciences de l'Administration. – 1997. – Vol. 14(3). – P. 290-301.

лидера, что приводит не к пониманию собственно концепта харизмы, а к теории черт, предшествующей концепциям харизматического лидерства.

Транзакционное лидерство – это стиль лидерства, где лидер добивается выполнения поставленных задач от своих последователей путем «кнута и пряника». Руководители такого типа тщательно анализируют действия своих подчиненных с целью выявления ошибок и неточностей. Данный тип лидерства эффективен в кризисных и чрезвычайных ситуациях, а также, когда четко определены сроки выполнения определенных видов деятельности. Этот стиль лидерства впервые был предложен М. Вебером в 1947, а детализирован В. Bass в 1981 г. По сути это формальный подход к руководству, где лидер использует свой авторитет и ответственность как ключевые показатели власти над подчиненными¹⁵⁹.

В литературе нет разногласий по вопросу о первенстве в авторстве идеи о концептуальной самобытности трансформационного и транзакционного лидерства. J. M. Burns первым обратился к теоретическому осмыслению на первый взгляд неочевидной закономерности, согласно которой наибольшего успеха добивается тот лидер, чей подход к мотивации сотрудников не ограничивается сделкой «выполненное задание – вознаграждение за выполненное задание». Он показал, что лидерство, построенное на транзакции, определяет ограничения в возможностях мотивации сотрудников лидером. В частности, J. M. Burns обратил внимание на экологическую ограниченность транзакционного лидерства, а именно на прямую зависимость между эффективностью лидерских процессов и состоянием внутренней и внешней среды, в которых осуществляются деятельность самого лидера и организации под его руководством.

В контексте пирамиды потребностей А. Маслоу, транзакционное лидерство работает с базовыми, нижними уровнями удовлетворения потребностей (в отличие от трансформационной модели лидерства, где упор делается на верхних уровнях). Транзакционное лидерство фокусируется на выполнении конкретных задач, управляя всеми компонентами отдельно. Транзакционная модель направлена на решение насущных задач, а не на долгосрочное планирование. При этом вознаграждение (например, похвала) дается, когда поставленные цели выполняются вовремя, или когда высокий темп работы держится во время всего проекта. Наказание же (например, осуждение) дается, когда

¹⁵⁹ Bass B. M. Leadership and Performance Beyond Expectations / B. M. Bass. – New York: Free Press, 1985. – 328 p.

качество или темп работы падает ниже производственных стандартов, или цели и задачи не выполняются вообще. При таком стиле лидерства, существуют два типа руководства: активное и пассивное. Активное управление означает, что лидер постоянно следит за работой подчиненных, вносит изменения и коррективы до того, как случится какая-то ошибка. пассивное руководство предполагает выжидания, наблюдение за работой подчиненных до тех пор, пока не произойдет неприятность.

Активная форма транзакционного лидерства. Такой лидер характеризуется активным участием в диагностике проблемных ситуаций личностного, межличностного, группового и организационного характера. Он последователен в деятельности по идентификации причин организационных кризисов и их предупреждения. Больше интересуется жизнедеятельностью сотрудников организации. В то же время, будучи одной из форм контроля за отклонениями сотрудников от определенных организационных норм (работы, поведения, коммуникации и т.п.), подобный интерес лидера рациональный и прагматический. Реализация функций мониторинга и контроля доминирует в деятельности лидеров данного типа, которые редко выходят за ролевые рамки контролирующего начала в организации.

Пассивная форма транзакционного лидерства. Характеризуется поведением лидера, когда он активизируется только в случае возникновения проблемной ситуации, включаясь в деятельность по ее решению постфактум, то есть когда возможности ее устранения минимальные или не очевидны. Пассивность лидера препятствует ранней диагностике проблем и координации усилий сотрудников, связанных с систематическим мониторингом и анализом внутриорганизационных проблем. Отрицательная обратная связь и коррекция деятельности подчиненных с использованием дисциплинарных взысканий являются основными способами, определяющими природу взаимодействия лидера данного типа с окружающими. Крайние формы проявления такого лидерства в отдельных случаях могут выглядеть как поведение, граничащее с патологией. В частности, такой лидер может намеренно ограничивать свое участие в деятельности подчиненных, сознательно повышая вероятность возникновения ошибок в их работе и, соответственно,

увеличивая возможность следующих корректирующих действий со своей стороны¹⁶⁰.

Важно отметить, что как при активной, так и при пассивной форме транзакционного стиля, лидеры не разделяют ответственности за те ошибки или проблемы, с которыми сталкиваются в процессе работы их подчиненные. При этом единственным способом исправления данных ошибок и предотвращения в будущем является реализация мер дисциплинарного воздействия в отношении подчиненных. Использование дисциплинарного метода как средства влияния на результаты деятельности подчиненных способствует развитию у последних негативного отношения к деятельности, связанной с риском принятия самостоятельных решений. Своеобразному блокированию подвергаются и инновационные возможности мышления сотрудников, поскольку любая инновация предполагает потенциальный риск допустить ошибку и тем самым вызвать негативную реакцию лидера.

Транзакция наиболее эффективна в условиях стабильной и предсказуемой среды. Когда же равновесие среды нарушается (требуя инновационных изменений в деятельности сотрудников), мотивация, основанная на транзакции, ограничивает возможности лидера убедить сотрудников принять инновационные вызовы. Для этого нужны средства мотивации иного порядка, например, применение трансформационной модели лидерства.

Трансформационным называется такой стиль лидерства, при котором лидер прибегает к действиям, направленным на повышение осведомленности подчиненных о том, что является правильным и важным в достижении целей, а также влияет на их личностный рост. **Трансформационное лидерство** в группе помогает ее участникам выйти за пределы собственных личных интересов и получить широкую перспективу в принятии решений, приносящих положительные результаты для группы, организации и общества в целом. В целом, трансформационное лидерство направлено на повышение мотивации и производительности деятельности сотрудников и создание положительного социально-психологического климата коллектива.

Понятие «трансформационное лидерство» впервые введено в научный оборот социологом, исследователем харизматического лидерства J. V. Downton (1973), а впоследствии данное понятие было детализировано американским историком, президентским биографом

¹⁶⁰ Yukl G. An evaluation of conceptual weaknesses in transformational and charismatic leadership theories / G. Yukl //The leadership quarterly. – 1999. – Vol. 10(2). – P. 285-305.

Ж. М. Burns (1978). Согласно Ж. М. Burns, трансформационное лидерство заключается в тесном сотрудничестве лидера и подчиненных, направленном на взаимопомощь в повышении уровня нравственности и мотивации друг друга¹⁶¹.

Трансформационные лидеры способны вдохновлять коллег на изменение ожиданий относительно результатов деятельности, видений собственной и коллективной перспективы профессионального развития, мотивированности на достижение общих целей. В отличие от транзакционного подхода, эта концепция не базируется на отношениях «давать и брать», а подчеркивает именно личность лидера, его индивидуальные свойства и способности. Иными словами, трансформационный лидер является определенным нравственным идеалом, образцовым командным игроком, ориентированным на сплочение организации или сообщества. По мнению Ж. М. Burns трансформационное и транзакционное лидерство являются взаимоисключающими стилями и прямо противоречат друг другу. Позже организационный психолог В. М. Bass расширил представление Ж. М. Burns о трансформационном лидерстве, создав так называемую трансформационных теорию лидерства, согласно которой трансформационное лидерство определяется тем влиянием, которое лидер оказывает на своих подчиненных¹⁶². В. М. Bass объяснил психологические механизмы, лежащие в основе транзакционного и трансформационного лидерства, но прежде всего он заменил слово «трансформирующий» (transforming) и «трансформационный» (transformational). По его мнению данный стиль лидерства возможно измерить точно так же, как измеряется мотивация или производительность труда. Степень, в которой лидер является трансформационным, определяется прежде всего с точки зрения его влияния на подчиненных. Подчиненные (или последователи) такого лидера испытывают доверие, восхищение, верность и уважение к лидеру, готовы работать больше, чем первоначально ожидалось, равняются на своего руководителя, как на организатора и нравственного образца, который не просто руководит деятельностью, но и является ее вдохновителем. Иными словами, трансформационный лидер достаточно харизматичен чтобы сплотить коллектив. В. М. Bass

¹⁶¹ Stewart J. Transformational leadership: An evolving concept examined through the works of Burns, Bass, Avolio, and Leithwood / J. Stewart // Canadian Journal of Educational Administration and Policy. – 2006. – Vol. 54. – P. 1-29.

¹⁶² Bass B. M. Leadership and Performance Beyond Expectations / B. M. Bass. – New York: Free Press, 1985. – 328 p.

в отличие от J. M. Burns считал, что лидерство одновременно может быть как транзакционным, так и трансформационным.

Согласно В. М. Bass трансформационное лидерство характеризуется следующими аспектами: подчеркиванием внутренней мотивации и позитивного развития последователей, повышением осознанности нравственных стандартов, акцентированием внимания на приоритетах в работе, стимулированием развития нравственности зрелости последователей, созданием положительного социально-психологического климата коллектива (с соблюдением этических стандартов и осознанием профессиональных ценностей), поощрением последователей выйти за рамки личных интересов для общего блага, содействием развития сотрудничества и гармоничных отношений в коллективе, использованием убедительных рациональных обращений к последователям, обеспечением индивидуального наставничества, учетом систем ценностей, установок и идеалов коллег, предоставлением им свободы выбора¹⁶³.

Трансформационные лидеры всегда поддерживают позитивные ожидания подчиненных, верят в них и вдохновляют своим примером. Это вызывает рост производительности труда, способствует внедрению креативных идей даже в обычную повседневную деятельность. Такие лидеры заинтересованы не просто в результативности деятельности, а прежде всего в личностном развитии своих подчиненных, удовлетворении их персональных потребностей.

Компонентами теории трансформационного лидерства являются: умение вести за собой, индивидуальный подход, интеллектуальное стимулирование, «вдохновляющая» мотивация, привлечение других во взаимодействие, при котором лидер и члены группы способствуют взаимному росту¹⁶⁴.

Умение вести за собой (или идеализированное влияние) выражается в том, что лидер является идеальным образцом для подражания, подчиненные восхищаются им. Вдохновляющая мотивация означает, что лидеры обладают способностью вдохновлять и мотивировать своих последователей. Умение вести за собой и вдохновляющая мотивация являются компонентами харизмы трансформационного лидера. Индивидуальный подход составляют

¹⁶³ Bass B. M. Ethics, character, and authentic transformational leadership behavior / B. M. Bass, P. Steidlmeier // The leadership quarterly. – 1999. – Vol. 10(2). – P. 181-217.

¹⁶⁴ Hogg M. A. A social identity theory of leadership / M. A. Hogg // Personality and social psychology review. – 2001. – Vol. 5(3). – P. 184-200.

умения лидеров демонстрировать настоящую заботу о потребностях и чувствах последователей. Личное внимание к каждому подчиненному является ключевым элементом в обеспечении эффективности деятельности коллектива в целом и высокой производительности труда, каждого человека в частности. Интеллектуальная стимуляция происходит тогда, когда лидер поощряет подчиненных быть инновационными и творческими. На первый взгляд кажется, что трансформационный лидер «мягкий» и либеральный, но на самом деле он является образцом для подражания, постоянно совершенствуется сам и стимулирует к саморазвитию подчиненных.

По мнению К. А. Arnold, N. Turner, J. Barling, E. K. Kelloway, M. C. McKee, трансформационный лидер характеризуется экстраверсией (выраженной потребностью в принадлежности к группе, умением организовывать деятельность и быть медиатором), низким уровнем нейротизма (отсутствием чрезмерной тревожности), открытостью опыту (творческим самовыражением и эмоциональной чувствительностью, обеспечивающих возможности постановки отдаленных целей), доброжелательностью (положительным отношением к другим людям, заботой о них), аккуратностью (усердием и ответственностью)¹⁶⁵.

Составляющими трансформационного лидерства является интеллектуальная стимуляция, индивидуализированное внимание, вдохновляющая мотивация (харизма) и идеализированное влияние]. Интеллектуальная стимуляция заключается в способности трансформационных лидеров поощрять в подчиненных развитие креативности, желание искать новые способы деятельности и быть мотивированными на профессиональное самосовершенствование (F. O. Walumbwa, B. Orwa, P. Wang, J. J. Lawler)¹⁶⁶. Индивидуализированное внимание – уровень, согласно которому лидер учитывает потребности каждого подчиненного, склонен к эмпатии и поддержке, открыт в общении и ориентирован на организацию командной работы, акцентируя внимание на индивидуальном вкладе каждого из сотрудников. По мнению J. J. Sosik, V. M. Godshalk,

¹⁶⁵ Arnold K. A. Transformational leadership and psychological well-being: the mediating role of meaningful work / K. A. Arnold, N. Turner, J. Barling, E. K. Kelloway, M. C. McKee // Journal of occupational health psychology. - 2007. – Vol. 12(3). – P 193-201.

¹⁶⁶ Walumbwa F. O. Transformational leadership, organizational commitment, and job satisfaction: A comparative study of Kenyan and U.S. financial firms / F. O. Walumbwa, B. Orwa, P. Wang, J. J. Lawler // Human Resource Development Quarterly. – 2005. – Vol. 16(2). – P. 235–256.

F. J. Yammarino¹⁶⁷, трансформационный лидер является источником мудрости, а его активность способствует не только эффективной организации деятельности, но и уменьшает количество негативных стрессоров, с которыми подчиненные встречаются в процессе выполнения профессиональных обязанностей. Вдохновляющая мотивация (или харизма) заключается в умении лидера определять реальные цели деятельности коллектива, вдохновлять подчиненных на их достижение, поддерживать высокий уровень оптимизма у сотрудников (R. E. De Vries, R. A Roe, T. C. Taillieu)¹⁶⁸. Идеализированное влияние – трансформационный лидер является ролевой моделью для подчиненных, соответственно все сотрудники склонны разделять ожидания и цели руководителя, считая их внешне навязанными, а своими собственными (B. J. Avolio, W. L. Gardner)¹⁶⁹. Трансформационное лидерство положительно связано как с личными профессиональными достижениями подчиненных, так и с эффективностью деятельности организации в целом. То есть работники, в коллективах, где практикуется данный тип лидерства, в основном довольны своей работой, принимают корпоративные цели, направленные на их достижение, поддерживают развитие организационной культуры и положительно воспринимают изменения направлений и условий деятельности.

Анализируя связь трансформационного лидерства и самооффективности педагогов, R. Sharma и S. Singh, пришли к выводу, что самооффективность обусловлена индивидуализированным влиянием лидера, отрицательное влияние на нее оказывает политика невмешательства, наоборот приводящая к снижению производительности труда педагога, повышая тем самым его недовольство профессией¹⁷⁰.

¹⁶⁷ Sosik J. J. Leadership styles, mentoring functions received, and job related stress: A conceptual model and preliminary study / J. J. Sosik, V. M. Godshalk // *Journal of Organizational Behavior*. – 2000. – Vol. 21. – P. 365–390.

¹⁶⁸ de Vries R. E. Need for supervision: Its impact on leadership effectiveness / R. E. de Vries, R. A Roe, T. C. Taillieu // *The Journal of Applied Behavioral Science*. – 1998. – Vol. 34(4). – P. 486–501.

¹⁶⁹ Avolio B. J. Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership / B. J. Avolio, W. L. Gardner // *The Leadership Quarterly*. – 2005. – Vol. 16. – P. 315–338.

¹⁷⁰ Sharma R. Transformational Leadership Style and Self-Efficacy among Teaching Professionals / R. Sharma, S. Singh // *International Journal of Indian Psychology*. – 2017. – Vol. 4, Issue 2, No. 86. – P. 140–147.

Отметим, что подавляющее большинство исследований фокусируются на взаимосвязях различных стилей лидерства и их влиянии на продуктивность деятельности, тогда как вопрос влияния лидера на личность подчиненного, его мотивированность на выполнение задания и стрессоустойчивость остаются практически неисследованными. J. Seltzer, R. E. Numeroff¹⁷¹ выяснили, что трансформационное лидерство негативно коррелирует с выгоранием и симптомами стресса (головной боли, усталости, раздражительности), тогда как активное и пассивное управление (согласно транзакционной теории лидерства) имеет положительные корреляции с выгоранием и стрессом. То есть направленность на поиск ошибок и их предотвращение обуславливает развитие профессиональных деформаций, тогда как поощрение и стимулирование личностного роста способствует профессиональному развитию и ощущению удовлетворенности работой. Подобные результаты были получены J. J. Sosik и V. M. Godshalk¹⁷², согласно которым трансформационное лидерство препятствует развитию профессионального стресса, а активное управление приводит эмоциональное истощение подчиненных и приводит к выгоранию. J. Rowold и W. Schlotz объясняют полученные результаты тем, что трансформационное лидерство направлено на долгосрочные перспективы, определяет направления реализации удаленных целей, соответственно, человек чувствует определенную стабильность, видит возможности карьерного роста в данной организации. Транзакционное лидерство ориентировано на краткосрочные перспективы, по сути это ежедневное лидерство, позволяющее ставить конкретные цели и контролировать их достижение. Отсутствие при этом видение своего профессионального будущего обуславливает формирование у работников, в частности у педагогов, симптомов профессионального стресса¹⁷³.

Для измерения трансформационного, транзакционного и делегирующего лидерства используется многофакторная методика Multifactor Leadership Questionnaire, MLQ (B. J. Avolio, B. M. Bass, 1992)

¹⁷¹ Seltzer J. Exploring the effects of leadership behavior and task characteristics on burnout in a health care center / J. Seltzer, R. E. Numeroff // Journal of health and human resources administration. – 1990. – Vol. 12. – P. 155-165.

¹⁷² Sosik J. J. Leadership styles, mentoring functions received, and job related stress: A conceptual model and preliminary study / J. J. Sosik, V. M. Godshalk // Journal of Organizational Behavior. – 2000. – Vol. 21. – P. 365–390.

¹⁷³ Rowold J. Transformational and transactional leadership and followers' chronic stress / J. Rowold, W. Schlotz // Leadership Review. – 2009. – Vol. 9(1). – P. 35-48.

или MLQ 5X (B. J. Avolio, B. M. Bass, 2004)¹⁷⁴. Методика содержит 36 пунктов, составляющих 9 шкал, по 4 пункта в каждой шкале. Опросник позволяет определить ряд типов лидеров: от пассивных лидеров к стимулирующим своих подчиненных чтобы те сами становились лидерами. MLQ измеряет выраженность характеристик трансформационного лидера как с точки зрения собственно респондента, так и лиц, с ним работающих. Исследуются показатели по таким шкалам как индивидуализированное влияние, вдохновляющая мотивация, интеллектуальная стимуляция, индивидуализированное внимание, поощрения персонала и невмешательство в деятельность. Повторная диагностика по данной методике позволяет отследить изменения в стиле лидерства, а потому рекомендуется для регулярного внедрения при подготовке руководящих кадров.

Отметим, что исследователи (D. N. Den Hartog, J. J. Van Muijen, P. L. Koopman) рассматривают трансформационное лидерство как харизматическое, вдохновляющее и дальновидное. Согласно ключевым элементом данного стиля лидерства есть харизма есть идеализированное влияние по методике MLQ.¹⁷⁵

Опросник состоит из пяти шкал трансформационного лидерства, трех шкал транзакционного, одной шкалы псевдолидерства и трех нейтральных шкал. Шкалы трансформационного лидерства: вдохновляющая мотивация, идеализированное влияние, индивидуальный подход, интеллектуальная стимуляция, умение вести за собой. К шкалам транзакционного лидерства относятся условное вознаграждение (материальное и психологическое поощрение качественного выполнения задач подчиненными), активное управление (предотвращение ошибок для своевременного принятия корректирующих мер), пассивное управление (коррекция происходит только после того, как ошибки были сделаны). Псевдолидерство является наиболее пассивной формой лидерства (а отчасти вообще считается его отсутствием). Кроме показателей по очерченным шкалам методики MLQ определяются три суммарные критерии: дополнительные усилия, эффективность лидерского поведения, удовлетворенность своим лидером подчиненными.

¹⁷⁴ Avolio B. J. Multifactor leadership questionnaire (MLQ) / B. J. Avolio, B. M. Bass // Mind Garden. – 2004. – Vol.1. – P. 29-38.

¹⁷⁵ Den Hartog D. N. Transactional versus transformational leadership: An analysis of the MLQ / D. N. Den Hartog, J. J. Van Muijen, P. L. Koopman // Journal of occupational and organizational psychology. – 1997. – Vol. 70(1). – P. 19-34.

Методика MLQ валидизирована и успешно используются в таких странах как США, Германия, Испания, Австралия, Пакистан, Таиланд, сейчас идет работа по ее адаптации для Палестины, ОАЭ и Израиля.

Тесно связанным с трансформационным является лидерство аутентичное. Под аутентичным лидерством понимается паттерн этического лидерского поведения, поощряемого открытостью обмена информацией, необходимой для принятия решений, при этом во внимание принимаются мнения всех членов коллектива. От трансформационного аутентичное лидерство отличается выраженной нравственной составляющей и высокими этическими стандартами¹⁷⁶. Впервые на роль аутентичности в организации деятельности обратил внимание С. Barnard, в соответствии с ним, способность быть аутентичным является показателем эффективности лидера. Затем этот феномен изучался в контексте организационного поведения, впрочем само понятие аутентичного лидерства было введено в научный оборот только в 2004 году В. J. Avolio и F. Luthans, которые определяли его как процесс, основанный на положительных психологических качествах и высокоразвитой организационной среде, обуславливающих позитивное и осознанное поведение лидера и его подчиненных, формируя тем самым основу для эффективного саморазвития обеих сторон данного процесса. То есть аутентичный лидер четко понимает свои мысли и поведение, как он воспринимается другими людьми, уверен в своей нравственности, компетентности и умении влиять на других, кроме того ему присущи такие качества как положительное самоотношение, оптимизм, психологическая упругость и стрессоустойчивость. Одним из ключевых компонентов аутентичного лидерства является осознание. По мнению В. J. Avolio, W. L. Gardner самоосознание (самопонимание) является основой данного стиля лидерства и означает, что лидер четко понимает, что он хочет и умеет транслировать свое видение ситуации другим людям¹⁷⁷. Связав осознание себя с саморегуляцией, R. T. Spangole назвал их базовыми в дефиниции аутентичного лидерства, то есть саморегуляция помогает лидеру понять различия между его интернализированными стандартами и требованиями практики, при этом являясь комплексным конструктом, охватывает интернализованное регулирование,

¹⁷⁶ Bass B. M. Ethics, character, and authentic transformational leadership behavior / B. M. Bass, P. Steidlmeier // *The leadership quarterly*. – 1999. – Vol. 10(2). – P. 181-217.

¹⁷⁷ Avolio B. J. Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership / B. J. Avolio, W. L. Gardner // *The Leadership Quarterly*. – 2005. – Vol. 16. – P. 315–338.

сбалансированную обработку информации, реляционную открытость и аутентичное поведение. Процесс саморегулирования помогает лидеру противостоять внешним давлениям и воздействиям¹⁷⁸.

В научной литературе существует общепризнанное понимание четырех факторов-компонентов аутентичного лидерства:

- объективный анализ релевантной информации до принятия решения;
- руководство внутренними моральными стандартами для регуляции своего поведения;
- честный и открытый информационный и эмоциональный обмен соответствии с ситуацией;
- демонстрация понимания собственных сильных и слабых сторон.

Для определения аутентичного лидерства B. Shamir и G. Eilam ввели понятие аутентичного партнерства, которое достигается людьми, следующим за лидером по понятным им причины и формирующими с ним аутентичные отношения. Аутентичное партнерство характеризуется открытостью и доверием; направленностью на достижение важных целей; акцентом на личностном и профессиональном развитии всех участников группового взаимодействия. Исследователи применили жизнеописательный подход для определения компонентов становления аутентичного лидерства, к которым отнесли положительный психологический капитал или личные ресурсы (уверенность в себе, оптимизм, эмоциональную стабильность), положительные нравственные перспективы (моральный потенциал, самоэффективность, смелость), самоосознанность (способность понять свои таланты, сильные стороны, жизненные цели, основные ценности, убеждения и желания), саморегуляцию (самоконтроль путем установление внутренних стандартов и определение совпадений между ними и фактическими или ожидаемыми результатами, описанием действий, направленных на согласование этих разногласий), лидерское поведение (уверенность в себе, умение принимать решения и нести за них ответственность, оптимизм, отсутствие разногласий между словами и делами)¹⁷⁹.

Еще одним аспектом в исследовании аутентичного лидерства является то, каким образом лидер влияет на своих подчиненных. Установлено, что аутентичные лидеры создают такой организационный

¹⁷⁸ Sparrowe R. T. Authentic leadership and narrative self / R. T. Sparrowe // *The Leadership Quarterly*. – 2005. – Vol. 16. – P. 419–439

¹⁷⁹ Shamir B. “What's your story?” A life-stories approach to authentic leadership development / B. Shamir, G. Eilam // *The leadership quarterly*. – 2005. – Vol. 16(3). – P. 395-417.

климат, где работники испытывают преимущественно положительные эмоции; лидеры олицетворяют положительную поведенческую модель, ориентируясь на которую подчиненные развивают собственную аутентичность; такие лидеры поддерживают самодетерминацию подчиненных, стимулируя их к личностному росту и развитию автономности (R. Ilies, F. P. Morgeson, J. D. Nahrgang)¹⁸⁰.

На данный момент существует несколько методик исследования аутентичного лидерства: Шкала аутентичного лидерства (LAS), Опросник аутентичного лидерства (ALQ), Опросник аутентичного лидерства (ALI), Опросник аутентичности (AI: 3).

Опросник аутентичного лидерства (Authentic Leadership Inventory, ALI, LL Neider, CA Schriesheim, 2011) является валидизированным и надежным инструментом оценки лидерства, состоит из 14 утверждений, оценивающихся по 5-бальной шкале (от «совсем не согласен» до «полностью согласен»). Как отмечают авторы опросника, альфа Кронбаха позволяет считать данную методику надежной (α = от 0,74 до 0,85). В исследовании приняли участие 218 учителей общеобразовательных школ Украины (из них 105 мужского и 113 женского пола). Возраст исследуемых варьирует от 24 до 65 лет ($M = 39,5$, $SD = 2,4$). Среди учителей 12,5% – учителя-методисты, 38,39% – высшей категории, 14,29% – первой категории, 25,89% – второй категории, 8,93% – без категории.

Для адаптации опросника аутентичного лидерства нами была использована методика Диагностика межличностных отношений (тест Т. Лири, модификация Л. Собчик). Применение критерия сферичности Барлетта показало возможность использования эксплораторного факторного анализа (ЭФА): $\chi^2(990) = 6015,16$, $p < 0,002$, а по критерию Кайзера-Майера-Олкина размер выборки является адекватным (0,86). Все пункты опросника входят в одного фактора – то есть вполне достоверно определяют понятие аутентичного лидерства.

В результате исследования установлено, что педагоги характеризуются сотрудничеством-конвенциональным, властным-лидирующим и ответственно-великодушным типами межличностных отношений. Больше всего им присущ такой компонент аутентичного лидерства как объективность, а наименьшее – интернализированные моральные аспекты, свидетельствующие о способности испытуемых к объективному анализу различных точек зрения перед принятием решений, трудности в соблюдении моральных стандартов и ценностей несмотря на

¹⁸⁰ Ilies R. Authentic leadership and eudaemonic well-being: Understanding leader-follower outcomes / R. Ilies, F. P. Morgeson J. D. Nahrgang // The Leadership Quarterly. – 2005. – Vol. 16. – P. 373–394.

организационное давление группы. Все составляющие опросника аутентичного лидерства статистически значимо коррелируют между собой.

Высокий уровень самосознания, реляционная прозрачность и интернализированные моральные аспекты положительно коррелируют с властным-лидирующим и ответственным-великодушным типами межличностных отношений; а объективность – с властным-лидирующим, независимым-доминирующим и ответственным-великодушным типами межличностных отношений. Таким образом, педагогу – аутентичному лидеру – присущи такие качества как уверенность в себе, умение быть хорошим наставником и организатором деятельности, ответственность, готовность помогать другим (паттерн властного-лидирующего типа межличностных отношений) и коммуникабельность, гибкость в применении в различных социальных ролей, выраженная эмоциональная вовлеченность, доброжелательность (паттерн ответственно-великодушного типа межличностных отношений).

Сейчас исследования аутентичного лидерства находятся на начальном этапе, проводится валидизация диагностических методик, создаются программы эмпирического изучения возможностей использования аутентичного лидерства в организационной и педагогической психологии. Продолжаются дискуссии и по поводу того, является аутентичное лидерство самостоятельным стилем, а не компонентом лидерства трансформационного. Исследование ближайших лет должны дать ответы на эти вопросы, а пока ученые считают аутентичное лидерство отличным от других стилей именно благодаря выраженности в нем моральной, этической составляющей.

Таким образом, продуктивность деятельности и психологическое благополучие педагогов в значительной степени зависят от стиля руководства коллективом. Трансформационное и аутентичное лидерство формирует у педагогов чувство защищенности, удовлетворенности своей работой и отношениями в коллективе. Благоприятный социально-психологический климат обуславливает преимущественно положительные эмоции подчиненных как по поводу их лидера, так и профессиональных обязанностей в целом.

При транзакционном лидерстве отношения базируются на принципах обмена, результаты которого не всегда удовлетворяют работников. В четко определенных условиях труда, с устоявшимися традициями и требованиями к деятельности данный тип лидерства является эффективным, однако при необходимости в инновациях, гибкой адаптации организации к условиям меняющейся среды, транзакционное лидерство не эффективно.

Лукомская С.А., Важинский С.Э.

МАТЕМАТИЧЕСКАЯ ТРЕВОЖНОСТЬ КАК ФЕНОМЕН СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Формирование и развитие гармоничной, социально активной личности является важным направлением образовательной политики. Особое внимание ученых к психологическим механизмам и закономерностям становления личности не случайно, более того, оно непосредственно связано со специфической для современного общества ситуацией, формулирует научный заказ и направляет исследовательский интерес.

Математика является важнейшим элементом современного общества. Компетентность в математике обеспечивает более высокий доход, чем логическое мышление или количество лет, проведенных в школе, и открывает множество карьерных возможностей не только в технических сферах, но также в бизнесе и социальных науках. Однако многие люди намеренно избегают выбора специальностей, связанных с математикой. Это отчасти может быть объяснено математической тревогой, выражающейся в чувстве сильного беспокойства и неловкости, связанными с математикой и сложностями в манипулировании с числами. «Я боюсь математики» –возможно, что за этим признанием стоит не просто отношение к школьному предмету, а проблема, для которой учёные ввели специальный термин: математическая тревожность. Это состояние, когда у школьника или студента при мысли о математике проявляются все симптомы тревожного расстройства.

В психологической литературе сосуществуют два базовых термина, которые в ряде случаев используются как синонимы, но чаще разводятся в качестве самостоятельных понятий: тревога и тревожность. Различают тревожность как свойство личности, как относительно постоянную, относительно неизменную в течение жизни черту (личностная тревожность) и тревогу как отрицательное эмоциональное состояние, относительно длительное, связанное с изменением нервно-психической деятельности (ситуативная тревога)¹⁸¹.

¹⁸¹ Ханин Ю. Л. Исследование тревоги в спорте / Ю. Л. Ханин // Вопросы психологии. – 1978. – № 6. – С. 94–106.

Тревога – отрицательно окрашенная эмоция, выражающая ощущение неопределённости, ожидание отрицательных событий, трудноопределимые предчувствия. В отличие от причин страха, причины тревоги обычно не осознаются, но она предотвращает участие человека в потенциально вредном поведении, или побуждает его к действиям по повышению вероятности благополучного исхода событий. Н. Д. Левитов отмечает, что беспокойство, тревога в современной психологии, особенно американской, интерпретируются как эмоциональное состояние, которое сближается по большому счету с эмоцией страха (или, как указывает совершенно справедливо Е. П. Ильин, является разновидностью страха)¹⁸². Эмоция тревоги – одно из наиболее частых переживаний людей в критических ситуациях и при чрезвычайных воздействиях, которое может выполнять различные функции, как адаптивные, так и дезорганизирующие психическую деятельность¹⁸³. Так, легкая степень тревоги – беспокойство – определяется как чувствительность к опасности: она предупреждает о надвигающейся угрозе и мобилизует организм для ее преодоления. В этом случае тревога связана с прогностическими функциями психики; определенный уровень тревожности обеспечивается прогностическую компетентность, или антиципационную состоятельность, выполняя таким образом адаптивную роль, мобилизуя резервные возможности человека в трудных жизненных обстоятельствах. Интенсивная степень тревоги – паника, ужас – оказывает на психофизиологические функции человека дезорганизирующее воздействие, блокируя эффективное функционирование психических функций. Тревога связана с подсознательной мобилизацией психических сил организма для преодоления потенциально опасной ситуации. Тревога рассматривается как «беспредметная», поскольку условия, порождающие ее, неизвестны. Особенностью тревоги является то, что интенсивность эмоциональной реакции на стрессовую ситуацию непропорционально выше величины объективной опасности. В случае же страха интенсивность эмоциональной реакции пропорциональна величине опасности, вызывающей ее. Тревожность – это эмоциональный дискомфорт, который связан с ожиданием и предчувствием неприятных переживаний или опасности. Даже если все вокруг хорошо и благополучно, человек испытывает фоновое ощущение предстоящей беды. Тревожность иногда усиливается чувством стыда («другие увидят, что я боюсь»). Важным аспектом «тревожного» мышления является его выборочность: субъект

¹⁸² Левитов Н. Д. Психическое состояние беспокойства, тревоги / Н. Д. Левитов // Вопросы психологии. – 1969. – №1. – С. 131–138.

¹⁸³ Ильин Е. П. Психофизиология состояний человека / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2005. – 412 с.

склонен выбирать определённые темы из окружающей жизни и игнорировать остальные, чтобы доказать, что он прав, рассматривая ситуацию как устрашающую, или, напротив, что его тревога напрасна и не оправдана. Тревожность может вызывать спутанность и расстройства восприятия не только времени и пространства, но и людей, и значений событий. А. М. Прихожан рассматривает тревожность как переживание эмоционального дискомфорта, предчувствие грозящей опасности. Тревожность – устойчивое личностное образование, сохраняющееся на протяжении достаточно длительного периода времени. Она имеет собственную побудительную силу и константные формы реализации в поведении с преобладанием компенсаторных и защитных проявлений. Возникновение и закрепление тревожности связаны с неудовлетворением ведущих возрастных потребностей ребенка, которые приобретают гипертрофированный характер¹⁸⁴.

В процессе учебной деятельности, с одной стороны, тревожные учащиеся способны достичь высоких результатов и добиться признания со стороны педагогов, но это становится возможным благодаря неоправданно затраченным усилиям или ценой ухудшения здоровья. С другой стороны, люди с повышенным уровнем тревожности чаще подвержены срывам в стрессовых ситуациях, типичных для обучения в вузе таким, как экзамен, зачет, контрольная. Перманентное переживание состояния тревоги может блокировать у учащихся развитие адаптационного поведения, способствовать нарушению поведенческой интеграции и дезорганизации психики. Личностная и ситуативная тревожность приводит к тому, что познавательные процессы учащихся блокируются отрицательными эмоциями, а продуктивность деятельности снижается. Это вызывает у студентов не только страх перед контрольными работами, публичными выступлениями и другими академическими мероприятиями, но и общее ухудшение концентрации внимания, снижение функций памяти, затрудненность речи (трудно подбираются слова, присутствуют паузы, запинки, заикание). Показательно, что уровень тревожности коррелирует с выбранным направлением профессиональной подготовки. Так, пограничные нервно-психические расстройства на технических, медико-биологических, физико-математических и гуманитарных факультетах встречаются в пропорции 1 : 1,5 : 2,6. Иными словами, студенты гуманитарных направлений в 6 раз больше

¹⁸⁴ Прихожан А. М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст / А. М. Прихожан. – СПб.: Питер, 2007. – 192 с.

подвержены риску возникновения тревожных состояний, чем студенты технических направлений¹⁸⁵.

Сейчас интерес ученых к изучению тревожности существенно усилился в связи с резкими социально-экономическими изменениями в жизни общества, порождающими неопределенность и непредсказуемость будущего и, как следствие, переживания, эмоциональную напряженность, тревогу и тревожность. Особое внимание следует уделить проблеме математической тревожности, которая, в отличие от тревожности лингвистической, на постсоветском пространстве практически не изучена.

Математическая тревожность – это беспокойство, возникающее от мыслей о математике и выполнении математических задач, характеризующиеся физиологическими и когнитивными симптомами (повышением сердцебиения, потливостью, появлением навязчивых негативных мыслей) и существенно влияющие на качество усвоения академических знаний учениками (F. C. Richardson, R. M. Suinn)¹⁸⁶. A. M. Legg, Jr. L. Locker определяют математическую тревожность как общее напряжение, обусловленное взаимодействием человека с математикой, характерное больше для Европы, США, Канады, а не для стран Востока. Данная проблема свойственна не только ученикам, но и студентам и преподавателям математических дисциплин¹⁸⁷. Научные исследования математической тревожности начались в начале 50-х годов XX века, когда M. F. Gough впервые использовала понятие «математофобия» для описания состояний, подобных фобии, но связанных исключительно с математикой. Первое научное определение математической тревоги датируется 1957 годом – «наличие синдрома эмоциональных реакций на математику и арифметику» (R. M. Dreger, L.R. Jr. Aiken, p. 344). В 1973 году создана первая диагностическая шкала математической тревоги, а в 1982 году

¹⁸⁵ Горчакова В. А. Психологическая дезадаптация у студентов системы среднего и высшего профессионального образования: сравнительный анализ / В. А. Горчакова, Л. А. Ланда, В. А. Матыцына, В. В. Краснова, Е. Н. Клименкова, А. Б. Холмогорова // Психологическая наука и образование. – 2013. – № 4. – С. 11-21.

¹⁸⁶ Richardson F. C. The Mathematics Anxiety Rating Scale: Psychometric data / F. C. Richardson, R. M. Suinn // Journal of Counseling Psychology. – 1972. – Vol. 19(6). – P. 551-554.

¹⁸⁷ Legg A. M. Math performance and its relationship to math anxiety and metacognition / A.M. Legg, Jr. L. Locker // North American Journal of Psychology. – 2009. – Vol. 11(3). – P. 471-485.

Р. Byrd определены факторы, обуславливающие математическую тревогу.

В большинстве случаев термин «тревога» у разных авторов базируется на определении Ч. Спилбергера (1972) и используется для описания дискомфортного эмоционального состояния, характеризующегося субъективными ощущениями беспокойства, мрачными предчувствиями, активацией автономной нервной системы. Это состояние, по мнению Ч. Спилбергера, возникает в ситуации неопределенной опасности, угрозы и содержит в себе ожидания негативной оценки, негативного отношения к себе или угрозу собственному самоуважению. F. C. Richardson, R. M. Suinn¹⁸⁸ отмечали, что математическая тревожность является линейным конструктом, впрочем, современными исследованиями доказана его многозначность, в частности выделяют числовую тревожность, связанную с использованием математики в повседневной жизни и тестовую тревожность, обусловленную ситуациями оценки знаний по математике (R. R. Harari, R. K. Vukovic, S. P. Bailey)¹⁸⁹. Акцентировано, что механизмы продуктивного математического мышления сложные и разнообразные, варьируя от компонентов оперативной памяти к решению проблем с использованием когнитивных стратегий. Тревога нарушает все механизмы, прежде всего – краткосрочную память, существенно затрудняя выполнение простых математических операций. Это происходит за счет того, чтобы вместо сосредоточения на деятельности, человек концентрируется на тревожных мыслях о ней – тревога о предмете тревоги¹⁹⁰.

В настоящее время в педагогике все большей популярностью пользуется понятие метакогниций – управление своими познавательными процессами, наблюдение за собой в процессе принятия решений, в том числе в ситуациях морального выбора, другими словами метакогнициями является мышление о мышлении. G. Schraw, D. Moshman определили два основных вида метакогниций – метакогнитивные знания и когнитивную регуляцию, в свою очередь,

¹⁸⁸ Richardson F. C. The Mathematics Anxiety Rating Scale: Psychometric data / F. C. Richardson, R. M. Suinn // *Journal of Counseling Psychology*. – 1972. – Vol. 19(6). – P. 551-554.

¹⁸⁹ Harari R. R. Mathematics anxiety in young children: an exploratory study / R. R. Harari, R. K. Vukovic, S. P. Bailey // *The journal of experimental education*. – 2013. – Vol. 81(4). – P. 538-555.

¹⁹⁰ Ashcraft M. H. Math anxiety: Personal, educational, and cognitive consequences / M. H. Ashcraft // *Current directions in psychological science*. – 2002. – Vol. 11(5). – P. 181-185.

состоящие из трех подвидов¹⁹¹. Метакогнитивные знания – это знание о своей когнитивной деятельности и о регулировании познавательных действий, содержит декларативные, процедурные и условные знания. Декларативные знания – факторы, влияющие на обучение и эффективность деятельности (например, 8-часовой сон или хорошее самочувствие), процедурные – навыки выполнения деятельности, компетентность в определенной области и условные – умения обосновать свой выбор из ряда альтернатив (например, выбрать простой путь решения задачи в условиях ограниченного времени). Когнитивная регуляция – это контроль над процессом собственного мышления, состоящий из планирования, мониторинга и оценки. Планирование заключается в выборе стратегий и распределении ресурсов, необходимых для решения проблемы (например, подбор нужных формул и акцентирование внимания на актуальной части задания); мониторинг – осознание процесса деятельности, самопроверка (перефразирование только прочитанного текста); оценка – происходит после выполнения задания и состоит в определении производительности своей деятельности (например, решено шесть задач из десяти, сделаны выводы относительно определенной темы). С Тобиас и Х. Т. Эверсон ключевым аспектом в обучении считают мониторинг, поскольку он позволяет человеку знать то, что он не знает и, соответственно, формировать новые метакогнитивные умения. Что касается усвоения математических знаний, то важнейшими метакогнитивными процессами следует считать планирование и мониторинг, тогда как самомониторинг (самооценка) находится под влиянием тревожных мыслей, результат деятельности будет отрицательным, кроме того, сформируется стереотип неудачника, еще больше усиливающий тревогу человека при последующем выполнении подобной деятельности. Таким образом, чем ниже уровень тревожности, тем лучше метапознание и, соответственно, выше производительность деятельности в целом.

О. Rubinsten, R. Tannock выделяют три основные причины математической тревожности: окружающую среду, личностные и когнитивные факторы. Окружающая среда обусловлена негативным опытом, полученным на уроках математики и взаимодействием с учителем данного предмета; личностные факторы основаны на низкой самооценке, неуверенности в себе и воспоминаниях о негативном опыте, связанным с математикой; когнитивные факторы касаются нехватки способностей к точным наукам, в том числе с

¹⁹¹ Schraw G. Metacognitive theories / G. Schraw, D. Moshman // Educational psychology review. – 1995. – Vol. 7(4). – P. 351-371.

дискалькулией¹⁹². J. L. Wagner с коллегами определили личностно обусловленные (касающиеся качеств личности учащихся и студентов), обусловленные стилем обучения математике и личностью преподавателя математики. Обычно учителя математики большое внимание уделяют запоминанию формул и выполнению стереотипных математических задач, что происходит за счет механического применения изученных на память правил. То есть математическая тревожность является производной традиционной методологии преподавания математики, основанной на учительском шаблоне «объясни сделай-запомни», где само запоминание, а не понимание и соображение играют ключевую роль. Отмечается кумулятивный эффект разных причин математической тревожности, которые накладываются на жизненный опыт человека в целом, переживания ним других, не связанных с математикой, стрессовых ситуаций¹⁹³.

На формирование математической тревожности существенно влияет стереотип, согласно которому математика сводится исключительно к манипуляции числами и запоминанию формул и правил (A. Chavez, C. C. Widmer), а среди педагогов распространено и другое предубеждение, что высоко тревожными являются учащиеся, не знающие основ математики, математически инвалиды, так называемые «гуманитарии». В данном случае речь идет о том, что при знании базы математики и умении выполнять определенные расчеты, такие ученики не имеют представления об общей структуре данной науки, ее общественном и практическом значении¹⁹⁴. В терминологии Ж. Пиаже, они не могут ассимилировать математику и, прежде всего, должны изменить метод организации знаний по данному предмету, что сделать без помощи учителя практически невозможно. В процессе ассимиляции человек получает новый опыт и вплетает его в уже существующие свои представления, в свою картину мира. То есть, добавляет новую информацию к существующей базе знаний, иногда при этом давая другую интерпретацию нового опыта таким образом, чтобы он подходил к уже имеющимся представлениям. Ассимиляция и аккомодация функционируют в тандеме как часть процесса обучения. Одна информация просто инкорпорируется в существующие схемы с

¹⁹² Rubinsten O. Mathematics anxiety in children with developmental dyscalculia / O. Rubinsten, R. Tannock // Behavioral and Brain functions. – 2010. – Vol. 6(1). – P. 1-13.

¹⁹³ Wagner J. L. Math Anxiety: Prevention and Cure / J. L. Wagner // Curriculum Review. – 1980. – Vol. 19(1). – P. 58-59.

¹⁹⁴ Chavez A. Math anxiety: Elementary teachers speak for themselves / A. Chavez, C. C. Widmer // Educational Leadership. – 1982. – Vol. 39(5). – P. 387–388.

помощью процесса ассимиляции, а другая – обуславливает развитие новых схем или полностью трансформирует старые с помощью процесса аккомодации.

Исследователи выделяют фасилитативную и изнурительную тревожность, основанные на теории R. M. Liebert, L. W. Morris об эмоциональном и когнитивном аспектах тревоги. Так, эмоциональный компонент характеризуется ощущением растерянности, волнением, физиологическими реакциями вроде повышения сердцебиения, потливости, покраснения лица, а когнитивный – отрицательными установками к ситуации¹⁹⁵. Согласно теории внимания J. Wine, ведущим в математической тревоге является когнитивный аспект, поскольку высокотревожные личности распределяют внимание между усилиями, направленными на выполнение задания и озабоченностью своей компетентностью, соматическими симптомами и самокритикой, что существенно замедляет деятельность и снижает ее производительность. A. Wigfield, J. L. Meesee утверждают, что аффективный компонент математической тревожности обычно является утомительным, негативно сказывающимся на деятельности, а когнитивный – более мотивационным, а потому способствующим производительности выполнения задач (фасилитирующим деятельность), однако на определенном этапе, когда математические действия становятся сложными и требуют значительных усилий – математическая тревожность влияет на деятельность исключительно негативно, никоим образом не способствуя ее производительности¹⁹⁶. L. Burton определил три основных состояния, которыми характеризуется математическая тревога: раздражение («Зачем мне математика? Эти формулы никогда не понадобятся в реальной жизни!»); замешательство, вызванное непониманием путей решения задачи («Как же это сделать?!»); фрустрация, возникающая при повторяющихся неудачах в выполнении задач и решении проблем («Я бездарь ..., куда мне за это браться?») ¹⁹⁷.

В научной литературе существуют различные определения математической тревожности, одни отождествляют ее с чертой личности, другие – считают обусловленной лишь некоторыми видами математических задач, однако в последнее время все большую

¹⁹⁵ Liebert R. M. Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data / R. M. Liebert, L. W. Morris // Psychological reports. – 1967. – Vol. 20(3). – P. 975-978.

¹⁹⁶ Wigfield A. Math anxiety in elementary and secondary school students / A. Wigfield, J. L. Meesee // Journal of educational Psychology. – 1988. – Vol. 80(2). – P. 210-216.

¹⁹⁷ Burton L. Mathematical thinking: The struggle for meaning / L. Burton // Journal for research in mathematics education. – 1984. – P. 35-49.

популярность приобретает предположение, что математическая тревожность проявляется у людей, имеющих выраженную личностную тревожность в ситуациях необходимости решения определенных задач по математике (J. Ainley, D. Pratt, A. Hansen)¹⁹⁸. Соответственно, выделяют ситуативную и личностную математическую тревожность. Ситуативная математическая тревожность – это страх, возникающий в момент встречи с математической информацией, во время выполнения определенной задачи; в то время как личностная математическая тревожность является устойчивой негативной установкой к математике, приводящей к избеганию выполнения человеком математических задач вообще, а не ситуативно. То есть, математическая тревожность обусловлена диспозиционными, средовыми и ситуационными факторами, в частности ситуативная математическая тревожность базируется на ситуационных факторах, тогда как личностная – на диспозиционных, факторы окружающей среды (родители, педагоги и социальный контекст) влияют на оба вида математической тревожности, которые на самом деле редко встречаются отдельно друг от друга. Например, одной из самых распространенных причин математической тревожности является перфекционизм (чрезмерная ответственность) – личностная черта, обычно одобряемая и поощряемая социальным окружением, а в ситуациях необходимости точных расчетов может вызвать сильное беспокойство, существенно влияющие на качество выполнения человеком задачи. Математическая тревожность осложняется переживаниями тревоги по поводу наличия собственно тревоги («я тревожусь, что боюсь выполнять математические задания»). В такой ситуации мы наблюдаем ситуативную тревожность по решению математических задач и личностную тревожность, усиливающую тревожность ситуативную.

В последние годы проведены исследования связи математической тревожности с другими формами тревожности, в частности общей и в ситуациях оценивания (так называемой тревожностью тестовой). Установлено, что у взрослых математическая тревожность коррелирует с тестовой (0,3–0,5) и общей (0,3), зато у детей и подростков подобных тенденций не выявлено. При этом, по данным A. E. Foley, J. B. Herts, F. Borgonovi математическая тревожность не сводится к общей и / или тестовой, так как по

¹⁹⁸ Ainley J. Connecting engagement and focus in pedagogic task design / J. Ainley, D. Pratt, A. Hansen // British Educational Research Journal. – 2006. – Vol. 32(1). – P. 23-38.

сравнению с ними, различные методики измерения математической тревожности между собой коррелируют значительно выше (0,8–0,9). Данный вывод подтверждается еще и тем, что математическая тревожность проявляется не только на уроках математики или при оценке знаний, но и везде, где требуются точные расчеты, в частности на уроках физики, химии или при составлении бюджета собственной семьи¹⁹⁹.

В. Garii, L. Okumu определили следующие последствия выраженной математической тревожности – беспокойство, влияющие не только на продуктивность деятельности, но и на соматическое здоровье в целом, апатию, неприязнь к математике, избегание уроков и необходимости каких-либо вычислений в повседневной жизни, проблемы с поведением, ощущение вины и стыда на уроках математики, снижение уровня притязаний по точным наукам. Каждый из этих, на первый взгляд, краткосрочных воздействий, в совокупности существенно определяет жизнь человека в целом, не только в сиюминутной, но и более отдаленной перспективе²⁰⁰.

Связь между математической тревожностью и математической эффективностью может быть взаимообусловленной. С одной стороны, математическая тревожность снижает математическую продуктивность, а с другой – низкая математическая продуктивность, в свою очередь, увеличивает степень тревожности. В целом, можно достоверно утверждать, что более высокие уровни математической тревожности положительно связаны с низкой академической успеваемостью в школе. Хотя математическая тревожность не может быть единственной переменной, связанной с математической успешностью, она действительно является влиятельным предиктором последней.

Ощущения дискомфорта, негативные эмоции на уроках математики появляются у детей 6-8 лет, вербально они выражают их как грусть и поведенчески – в нежелании посещать математику, однако в данном случае речь идет о первых признаках математической тревоги, а не о математической тревожности вообще. Исследованиями доказано, что в 1-3 классах негативные эмоции к математике не всегда вызывают снижение работоспособности на уроках, а негативно влияют только на детей с высоким уровнем оперативной памяти. По мнению J. D. McLeod,

¹⁹⁹ Foley A. E. The math anxiety-performance link: A global phenomenon / A. E. Foley, J. B. Herts, F. Borgonovi // *Current Directions in Psychological Science*. – 2017. – Vol. 26(1). – P. 52-58.

²⁰⁰ Garii B. Mathematics and the world: what do teachers recognize as mathematics in real world practice? / B. Garii, L. Okumu // *The Mathematics Enthusiast*. – 2008. – Vol. 5(2). – P. 291-304.

М. J. Shanahan, сенситивным периодом формирования установок и эмоциональных реакций к математике является возраст от 9 до 11 лет²⁰¹. Как уже отмечалось, одной из причин возникновения математической тревожности является негативный опыт, полученный на уроках математики, именно факторы окружающей среды обуславливают манифестацию математической тревоги в младших классах, что свидетельствует об актуальности переосмысления методик преподавания и стилей коммуникации учителей общеобразовательных школ с младшими школьниками. Доказано ухудшение установок к математике и выраженность математической тревожности с возрастом школьников, так, если математика называлась любимыми предметом среди 56% 11-летних детей, то уже только 15% 16-летних выражали положительное отношение к математике. X. Ma, N. Kishor объясняют эту тенденцию следующим образом: в младших классах отношение к школьным предметам базируется на эмоциях (нравится, если получил высокую оценку и не нравится, если оценка плохая), зато в старших классах на первый план выходит самооценка себя в определенной деятельности (мне сложно / легко, я могу / не могу), беспокойство вызывает не перспектива получения оценки, а предполагаемая сложность задачи, оценка собственных ресурсов, необходимых для ее выполнения. Однако существует и другая тенденция, несмотря на негативные аттитуды к математике, в отличие от младших школьников, математическая тревожность меньше влияет на продуктивность деятельности подростков и старшеклассников, в значительной степени это объясняется тем, что математика в старшей школе меньше сосредоточена на точных расчетах (необходимость которых и обуславливает математическую тревогу), а больше – на доказательствах, без сложных вычислений, так, на уроках алгебры учащиеся демонстрируют более высокий уровень математической тревожности, чем на уроках геометрии²⁰².

Существуют три базовые утверждения о гендерной обусловленности различий в математических способностях. Во-первых, от рождения дети разного пола склонны акцентировать свое внимание на различных аспектах действительности: мальчики – на объектах и механических связях между ними, а девочки – на эмоциях, взаимодействии с другими людьми, отсюда возникает предположение о

²⁰¹ McLeod J. D. Poverty, parenting, and children's mental health / J. D. McLeod, M. J. Shanahan // *American sociological review.* – 1993. – P. 351-366.

²⁰² Ma X. Assessing the relationship between attitude toward mathematics and achievement in mathematics: A meta-analysis / X. Ma, N. Kishor // *Journal for research in mathematics education.* – 1997. – P. 26-47.

том, что математические способности лучше развиты у мальчиков и хуже – у девочек. Во-вторых, предполагается существование различий во врожденной когнитивной организации представителей разного пола, где мальчики имеют лучшие склонности к конструированию и абстрактным рассуждениям по сравнению с девочками. В-третьих, среди мужчин большее распределение в развитии математических способностей – от дискалькулии и невозможности выполнять элементарные математические операции до гениальности, способности быть первооткрывателями в математике, в отличие от женщин, распределение способностей которых небольшое, то есть практически все они имеют посредственные склонности к точным наукам и математике, в частности. Согласно E. S. Spelke, подобные предположения базируются на гендерно обусловленной предвзятости исследователей, нерепрезентативности выборок, а потому остаются только гипотезами, а не научно доказанным фактом²⁰³. Математическое мышление взрослых основано на пяти различных когнитивных системах. Первая – помогает понять различия малых, точных значений объектов (например, один отличить от двух), вторая – различия в больших числовых значениях (40 цыплят и 20 котов, но еще не разницу в весе и объеме) третья заключается в использовании кванторов (слова вроде «все», «каждый», «некоторый», «существует», «есть», «любой», «всякий», «единственный», «несколько», а также все количественные числительные), четвертая и пятая когнитивные системы служат для отображения геометрических характеристик (навигации, ориентирования на местности, пространственной памяти и т.д.). При необходимости решения математических задач, человек активирует несколько когнитивных систем, а поэтому при нарушении одной (например, после ЧМТ, микроинсульта, опухолях) происходит ее компенсация системой другой, то есть математические действия остаются доступными человеку и в целом не теряются, несмотря на возраст и пол²⁰⁴. Каждая из пяти систем развивается уже с детства. В возрасте 6 лет дети понимают существование небольшого количества предметов, сравнивают их друг с другом, это происходит независимо от их пола, но непосредственно коррелирует с физическим развитием и соматическим здоровьем. В конце второго года дети овладевают кванторами, различают единственное число и множество, выполняют элементарные расчеты операции, при этом половые различия также не наблюдаются, зато связь с

²⁰³ Spelke E. S. Principles of object perception / E. S. Spelke // Cognitive science. – 1990. – Vol. 14(1). – P. 29-56.

²⁰⁴ Feigenson L. Core systems of number / L. Feigenson, S. Dehaene, E. Spelke // Trends in cognitive sciences. – 2004. – Vol. 8(7). – P. 307-314.

соматическим здоровьем остается статистически значимой. Понимание геометрических отношений, в том числе угла и расстояния формируется еще в раннем детстве и активно развивается в дошкольном возрасте, так пятимесячные дети представляют расположения скрытых предметов, их вращения в пространстве, в 18 месяцев используют свойства геометрических предметов для ориентирования и осуществляют целенаправленное манипулирование предметами. Половые различия в понимании геометрических отношений также отсутствуют. Выявлено три кризисные периоды в формировании мыслительных систем: 4-5 лет – дети соотносят понимания вербального выражения числа с несимволической репрезентацией больших и малых количеств; 3-7 лет – формируются умения использовать элементарные знания по геометрии для ориентирования на местности; 6-10 лет – овладевают умениями сочетать репрезентацию чисел и геометрию (например, путем проведения прямой линии определенной длины). Различия в течении определенных кризисных периодов также не обнаружены, математические задатки и соответствующие способности развиваются у детей безотносительно к полу.

Если врожденные качества не оказывают значительного влияния на математическую тревожность, особое внимание следует уделить факторам среды, а именно – воспитанию в семье и специфике школьного обучения. Если раньше участие родителей в учебно-воспитательном процессе сводилось к посещению родительских собраний и контроля за выполнением детьми домашних заданий, то сейчас это, прежде всего, общение на тему обучения родителей с детьми дома, организация дополнительных занятий с учетом потребностей и интересов самих детей, ожидания по академической успеваемости и качества усвоения знаний во время уроков и на внешкольных занятиях. C. Midgley, H. Feldlaufer, J. S. Eccles обращают внимание на роль взаимодействия педагога с учащимися в формировании у последних математической тревожности и отношения к математике в целом. Если обучение происходит в атмосфере доверия, акценте на достижениях каждого ученика, вере в его возможности и поощрении не просто усваивать знания, но и творчески подходить к учебному процессу – формируется положительное отношение к учителю и к математике в целом. Если же изучение математики сводится к механическому запоминанию при отсутствии понимания связи изученного материала с реальной жизнью, скорость выполнения задач становится важнее качества, творческий подход считается несовместимым с точными науками, а потому лишь один вариант решения будет считаться учителем правильным, уровень математической тревоги учеников существенно возрастает, что, в свою

очередь, влияет на развитие негативных установок к математике²⁰⁵. V. B. Stuart предложил три педагогические стратегии, позволяющие снизить уровень математической тревожности учеников: объединение школьников в группы по 5-7 человек, каждой из которых дается несколько проблем, которые решаются путем обсуждения и достижения согласия; акцент на сильных качествах учеников, знаниях из других предметов, помогающих понять данную тему по математике; обоснование социальной значимости математики, ее связи с другими отраслями науки и повседневной жизнью²⁰⁶. На основе предыдущих исследований S. Zemelman, H. Daniels, A. Hyde определили «лучшие практики» обучения математике: не манипулировать оценкам, находить индивидуальный подход к каждому ребенку, поощрять учеников к коллективной работе, дискутировать, пытаться творчески подходить к каждому заданию, говорить о чувствах, возникающих у учащихся в процессе обучения математике, использовать калькуляторы, компьютеры и другие средства, облегчающие выполнение вычислений, фасилитация в преподавании и руководстве классным коллективом.

Исследование A. Chavez, C. C. Widmer показало, что только 17% учителей начальных классов женского пола и 8% – мужского характеризуются как математически тревожные, при этом различия между мужчинами и женщинами не являются статистически значимыми. Однако, несмотря на отсутствие математической тревоги у учителей, практически все отмечали негативные чувства к математике во время обучения в высшей школе, например, «Я была успешной студенткой, но наиболее сложной мне казалась математика», «Я решал математические задачи, но это давалось мне непросто». Зато в общеобразовательных школах математика у учителей ассоциировалась со значительно большими трудностями, чем в высшей школе, прежде всего обусловленными отношением педагогов, их требовательностью не так к знаниям, а к оценкам, и отношением родителей, для которых успешность обучения была важнее чувств ребенка²⁰⁷.

Таким образом проблема исследования формирования математической тревожности является актуальной как для педагогов, так и для психологов. Определено отсутствие влияния пола на

²⁰⁵ Midgley C. Student/teacher relations and attitudes toward mathematics before and after the transition to junior high school / C. Midgley, H. Feldlaufer, J. S. Eccles // Child development. – 1989. – P. 981-992.

²⁰⁶ Stuart V. B. Math curse or math anxiety? / V. B. Stuart // Teaching children mathematics. – 2000. – Vol. 6(5). – P. 330-340.

²⁰⁷ Chavez A. Math anxiety : Elementary teachers speak for themselves / A. Chavez, C. C. Widmer // Educational Leadership. – 1982. – Vol. 39(5). – P. 387–388.

выраженность математической тревожности учащихся и педагогов, при это доказано весомое влияние факторов социальной среды на ее развитие. Открытым остается вопрос диагностики и коррекции подобного вида тревоги, а также ее связь с математическими достижениями и самоофективностью.

**Юнык Д.Г., Юнык И.Д.,
Юнык Т.И., Бурназова В.В., Котова Л.Н.**

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СТРУКТУРНЫХ КОМПОНЕНТОВ ПАМЯТИ РЕЦИПИЕНТОВ

Бурное развитие коммуникативного пространства в эпоху постмодернизма требует от современной науки раскрытия механизмов целостного восприятия, качественного запоминания и точного воспроизведения информации. Реципиенты не просто фиксируют ее признаки на сенсорно-перцептивном уровне, но и осуществляют в представлениях их сопоставление с признаками, которые запоминались раньше. Реалии требуют разработки эффективных методик целенаправленного овладения информацией в процессе учебной деятельности с учетом современных достижений психологической науки. Именно поэтому особую актуальность приобретает изучение психологических основ работы структурно-функциональных составляющих памяти реципиентов, от которых зависит качество запоминания желаемой информации и точность ее воспроизведения в условиях как учебной, так и профессиональной деятельности.

Процесс запоминания специальной информации субъектами для формирования представляемой программы профессиональной деятельности был классическим предметом исследования ученых в области психологии и педагогики. В условиях научного развития различных моделей и концепций памяти возникали новые подходы к решению этой проблемы.

Согласно ассоциативной теории памяти, которая была создана еще в XVII веке и получила особое развитие в XVIII – XIX веках, запоминание профессиональной информации реципиентами происходит благодаря построению содержательно-логических линий в представляемой программе действий. По мнению У. Джеймса, Г. Спенсера, Г. Эббингауза и других ученых, основу создания таких линий обеспечивают ассоциации, которые условно разграничиваются на два вида: простые и сложные. К простому виду отнесены ассоциации по смежности, сходству и контрасту. Первые (ассоциации

по смежности) создают логические линии взаимосвязанностью информационных компонентов во времени или пространстве. Вторые (ассоциации по сходству) сочетают эти компоненты взаимосвязанностью их однотипных черт, что дает возможность во время упоминания одной из них вспомнить (воспроизвести) другие. Третьи (ассоциации по контрасту) отражают противоположные свойства указанных компонентов для их сопоставления и сравнения. К сложному виду ассоциаций учеными отнесены те, которые направлены на познание содержательной наполненности информационных компонентов. В них сочетается два явления, которые в действительности постоянно взаимодействуют между собой: часть и целое, род и вид, причина и следствие и тому подобное.

Следует отметить, что именно взаимодействие ассоциаций любого вида составляет основу запоминания необходимой информации реципиентами для формирования представляемой программы профессиональной деятельности. Однако интерпретация содержания их памяти как связи по типу «стимул – реакция» накладывала ограничения на глубокое понимание мнемических процессов, поскольку на первый план выдвигалась концепция внешней связи бессменных психологических элементов, что приводило субъектов к пассивному управлению собственной когнитивной сферой. Недостатки такого подхода стали очевидными еще в конце XIX века, и поэтому на смену ассоциативной теории памяти пришла теория гештальта. Для нее исходным понятием и одновременно главным принципом, на базе которого раскрывались механизмы управления процессом запоминания необходимой информации, выступили не ассоциации первичных элементов, а их целостная организация – «гештальт». По теории гештальта, требовательное состояние субъектов учебной деятельности вызывает у них соответствующую установку на распознавание и восприятие признаков информации, а также на ее дальнейшее запоминание и воспроизведение. В. Келлер, К. Левин, Э. Рубин и другие ученые доказали, что обычное запоминание информации – это не просто ее повторение, а, прежде всего, реконструкция представляемых образов, которая подчеркивает динамичный характер мнемических процессов. По их убеждению, алгоритмом запоминания любой информации является:

- ее разделение на компоненты;
- выделение в общей информационной структуре ведущего компонента для запоминания;
- установление последовательности информационных компонентов для запоминания;

- интеграция усвоенных информационных компонентов в целостную систему, изоморфную структурам восприятия.

Освещение механизмов управления процессом запоминания специальной информации реципиентами для формирования представляемой программы профессиональной деятельности с учетом особенностей внешней стимуляции осуществлялось на основе бихевиористической теории памяти. И. Павлов, Б. Скиннер, Дж. Уотсон и другие ученые большое значение придавали подкреплению в запоминании профессиональной информации благодаря ее повторению. Они много внимания уделяли изучению памяти субъектов в процессе учения. Конечно, учение и запоминание тесно связаны между собой, но следует отметить, что учение – это не только запоминание информации, но и выработка профессиональных умений и навыков у субъектов учебной деятельности.

Впрочем, без внимания сторонников бихевиористической теории памяти остался качественный анализ активности реципиентов, что привело к появлению новой деятельностной теории памяти в середине XX века. Л. Выготский, М. Левитов, А. Леонтьев и другие ученые связывали процессы запоминания любой информации с осознанным мышлением личности, которое обеспечивает связь и преемственность новых знаний с ранее усвоенными. Подтверждение достоверности выдвинутых идей прослеживается в исследованиях З. Фрейда, где отмечается, что для качественного обеспечения такой связи и преемственности вся информация, которая есть в распоряжении памяти субъектов, подлежит обработке, то есть сгущению или искажению.

Сгущение направляется против невятных следов в памяти (следов ранее усвоенной информации, не потерявших способности вызывать аффекты и сопротивляться сгущению), и они ему поддаются без напряжения. Эти процессы продолжают длительное время, в течение которого на содержание удержанной информации влияет новая воспринятая информация.

Итак, согласно деятельностной теории памяти, запоминание профессиональной информации реципиентами происходит благодаря движению двух процессов противоположной направленности, обеспечивающих следующее:

- сохранение всех признаков информации в том виде, в котором они были восприняты;
- удержание вновь созданных форм признаков информации, которые они приняли на последующих фазах своего развития.

В середине XX века ученые вновь вернулись к двухкомпонентной концепции памяти (Л. Бродбент, Л. Занков, Л. Миллер и другие), в результате чего была создана новая теория памяти, получившая название «информационно-кибернетическая».

Особенное значение в ней обрела работа кратковременной памяти субъектов или «кратковременного хранилища», где проходит обработка воспринятой информации. Согласно этой теории, все когнитивные процессы, обеспечивающие запоминание информации, находятся под контролем субъектов, то есть: субъекты могут управлять информационными потоками в собственной кратковременной памяти и вводить их в действие по желанию.

Следует отметить, что исходные положения информационно-кибернетической теории памяти и сегодня составляют методологическую основу многих теоретических и экспериментальных исследований в области психологии и педагогики. Взамен, дальнейшие усилия ученых направлены на исследование памяти субъектов в аспектах раскрытия ее структуры и операционного состава, то есть на раскрытие средств управления памятью, а не на изучение ее системы как изолированной абстрактной субстанции. Замена традиционного объекта исследования и переход к изучению процессов восприятия, обработки, хранения и воспроизведения информации направили ученых на исследование памяти в аспекте ее структурного разграничения по специфическим функциональным уровням и времени хранения информации. Р. Аткинсон, С. Кысиль, С. Маринова, Д. Норман, И. Хофман и другие ученые пришли к выводу, что память субъектов имеет трехкомпонентную структуру: сенсорный регистр; кратковременную и долговременную память.

Психологические особенности работы сенсорного регистра памяти. Восприятие информации реципиентами происходит благодаря слаженной работе механизмов сенсорного регистра их памяти. Восприятие любой информации начинается с произвольного или непроизвольного разграничения ее на отдельные единицы, отражающиеся определенными признаками. Эти признаки физически воздействуют на внешние рецепторы сенсорного регистра (зрительные, слуховые, осязательные, обонятельные или вкусовые). При исчезновении влияния на эти рецепторы их «эхочичный след» сохраняется в начальной форме (образе) только в течение 200-400 миллисекунд, после чего «распадается». Влияя на рецептор определенной модальности в сенсорном регистре, физические параметры признаков новых информационных единиц «превращаются» в соответствующие «состояния» центральной нервной системы,

изоморфные специфическим особенностям признаков новых информационных единиц. Установление соответствия между физическими параметрами признаков новых информационных единиц и состоянием центральной нервной системы осуществляется благодаря работе долговременной памяти, которая хранит следы ранее воспринятых признаков информационных единиц в закодированных семантических понятиях. Психологические механизмы памяти реципиентов обеспечивают распознавание признаков новых информационных единиц в процессе их восприятия благодаря тому, что:

- активируют сформированные коды в долговременной памяти, семантические понятия которых содержат признаки ранее воспринятых аналогичных или подобных информационных единиц;

- репрезентуют сформированные коды в долговременной памяти, семантические понятия которых содержат признаки ранее воспринятых аналогичных или подобных информационных единиц и переносят в кратковременную память;

- декодируют сформированные коды в кратковременной памяти, семантические понятия которых содержат признаки ранее воспринятых аналогичных или подобных информационных единиц и переносят к сенсорному регистру памяти реципиентов для сопоставления (в результате такого сопоставления происходит распознавание признаков новых информационных единиц, то есть они приобретают содержательное наполнение).

Следует отметить, что одной из особенностей работы психологических механизмов сенсорного регистра памяти реципиентов является их способность только к кратковременному удержанию четкого образа признаков вновь воспринятых информационных единиц. Влияние воспринятой следующей порции признаков информационных единиц может изменить или даже совсем стереть предыдущий образ ранее воспринятых признаков информационных единиц. Впрочем, семантической организации их последовательности для дальнейшего восприятия реципиентами свойственна не только кратковременность удержания четкого образа, но и использование семантических связей.

Именно благодаря семантическим связям при наличии хотя бы непродолжительного времени признаки новых информационных единиц могут быть доступны для распознавания. Отбор "ценной" информации осуществляется благодаря управлению процессом восприятия со стороны внимания. Одно из первых решений, принимаемых реципиентами, касается того, на какой рецептор

направлено внимание (зрительный, слуховой, осязательный, обонятельный или вкусовой). Определение последовательности признаков новых информационных единиц для восприятия происходит у реципиентов посредством как произвольной, так и непроизвольной направленности внимания на соответствующие объекты.

Анализ структуры семантической однородности признаков новых информационных единиц осуществляется самопроизвольно (автоматически), а неоднородности – произвольно. Именно распознавание неоднородных признаков новых информационных единиц заставляет реципиентов прилагать когнитивные усилия для дополнительного анализа их параметров.

Психологические механизмы сенсорного регистра их памяти неопознанные признаки новых информационных единиц и менее ценные для них оставляют без внимания и элиминируют, то есть отправляют в буфер сенсорного регистра (отклоняют). Распознанные признаки вновь воспринятых информационных единиц и «ценные» для реципиентов они направляют в следующую ее структурно-функциональную составляющую (кратковременную память) для дальнейшей обработки. При условии абсолютной идентичности признаков вновь воспринятых информационных единиц и признаков репрезентированных семантических понятий из долговременной памяти, психологические механизмы этого регистра могут первые единицы (вновь воспринятые) сразу переносить в долговременную память, минуя кратковременную.

Психологические механизмы работы кратковременной памяти. В этой структурно-функциональной составляющей памяти реципиентов проходит два направления движения признаков информационных единиц, которые можно охарактеризовать как входное и выходное.

Входной поток признаков информационных единиц имеет источники: сенсорный регистр и долговременную память. Именно эти источники поставляют ценные для реципиентов признаки информационных единиц из воспринятых образов на выходе из сенсорного регистра и с репрезентированных семантических понятий на выходе из долговременной памяти для формирования копий. Психологические механизмы кратковременной памяти реципиентов обрабатывают признаки вновь воспринятых информационных единиц, синтезируют в целостный образ и кодируют. В свою очередь, кратковременная память характеризуется ограниченной емкостью. Ее объем у реципиентов в возрасте от 16 до 50 лет может содержать одновременно 7-9 признаков информационных единиц, воспринятых

извне зрительными, слуховыми, осязательными, обонятельными или вкусовыми рецепторами. Обработка признаков вновь воспринятых информационных единиц в кратковременной памяти – это развернутый во времени процесс. Психологические механизмы кратковременной памяти реципиентов осуществляют параллельную обработку хорошо знакомых и легко дифференцированных признаков вновь воспринятых информационных единиц. Менее знакомые и трудно дифференцированные признаки обрабатываются последовательно. Впрочем, при параллельной обработке признаков вновь воспринятых информационных единиц каждая из них может обрабатываться последовательно. Последовательность обработки таких признаков формируется автоматически, если:

- признаки вновь воспринятых информационных единиц связаны одними значениями;
- признаки вновь воспринятых информационных единиц вызывают у реципиентов одинаковые реакции;
- признаки вновь воспринятых информационных единиц достаточно часто используются реципиентами в процессе учебной деятельности.

Если одни и те же признаки вновь воспринятых информационных единиц вызывают разную реакцию у реципиентов, то психологические механизмы кратковременной памяти в процессе их обработки вынуждены применять управляемый поиск эффективного синтеза этих признаков в целостный образ (определение первоочередности признаков вновь воспринятых информационных единиц для последовательной обработки и их синтез в целостный образ исследовались учеными в рамках гештальтпсихологии, получившей название "генезис гештальта»). Для создания нового целостного образа признаки вновь воспринятых информационных единиц в кратковременной памяти реципиентов дополняются найденными свойствами (смысловыми качествами, цветным отражением, эмоциональной наполненностью и т.п.) в других репрезентированных семантических понятиях из долговременной памяти. Психологические механизмы этой структурно-функциональной составляющей памяти осуществляют интеграцию обогащенных признаков вновь воспринятых информационных единиц в целостный образ с его последующим кодированием. Процесс кодирования проходит автоматически или произвольно направлено реципиентами. Автоматизированные процессы происходят тогда, когда признаки вновь воспринятых информационных единиц прочно связаны с признаками информационных единиц репрезентированных соответствующих

семантических понятий. В противном случае, выделение признаков вновь воспринятых информационных единиц осуществляется в режиме управляемого поиска, требующего от реципиентов произвольно направленного внимания на эти признаки.

Автоматические процессы кодирования проходят параллельно и независимо друг от друга, тогда как управляемые – осуществляются только в рамках указанного ограничения и чаще всего ведут к взаимному ослаблению.

Следует отметить, что в начале когнитивного действия не все признаки каждой вновь воспринятой информационной единицы доступны реципиентам для обработки и дальнейшего кодирования. Ее структура постепенно приобретает нужную форму. Чем больше признаков одной информационной единицы используется для обработки и чем они мельче, тем больше времени затрачивается на кодирование. Процесс кодирования неоднородных признаков информационных единиц требует их тщательного анализа, дополнительного времени и когнитивных усилий реципиентов. При вариативном сходстве признаков информационных единиц и при наличии временного дефицита для их обработки, вероятность качественного кодирования этих признаков уменьшается. Если начальная стадия кодирования признаков вновь воспринятых информационных единиц отличается их «описанием», то завершающая – переносом вновь созданного кода в долговременную память. Именно завершающая стадия кодирования признаков вновь воспринятых информационных единиц приводит к появлению другого информационного потока – исходящего.

Психологические механизмы кратковременной памяти реципиентов обеспечивают прохождение исходящего потока признаков информационных единиц, который имеет два направления движения:

первое – направляет обработанные и закодированные признаки информационных единиц в долговременной памяти;

второе – направляет обработанные и декодированные признаки информационных единиц на воспроизведение (реализацию).

Психологические механизмы работы долговременной памяти.
Долговременная память реципиентов – это составная обширной емкости. В ней признаки информационных единиц хранятся не в виде сенсорных воздействий, а в модально независимых формах (кодах), которые репрезентируются как для распознавания признаков новых информационных единиц, так и для воспроизведения информации с целью ее обогащения, видоизменения, закрепления или реализации. Эффективность работы психологических механизмов этой структурно-

функциональной составляющей памяти определяется доступностью сложившихся кодов для активации и последующей репрезентации их семантических понятий. Продолжительность активации необходимых кодов и последующей репрезентации их семантических понятий зависит от:

- легкости распознавания признаков семантических понятий в сформированном коде;
- легкости локализации сформированного кода;
- устойчивости формы следа в долговременной памяти;
- характера упорядочения сложившегося кода.

Психологические механизмы долговременной памяти реципиентов больше энергетических ресурсов тратят на распознавание семантических понятий сформированных кодов, поскольку это является одной из наиболее уязвимых особенностей деятельности обозначенной структурно-функциональной составляющей. Продолжительность поисков необходимых сформированных кодов определяется легкостью ассоциированности их признаков с физическими признаками новых информационных единиц. Когда активируются ложные (несоответствующие) коды, процессы в сенсорном регистре и кратковременной памяти реципиентов затормаживаются, поскольку психологические механизмы вынуждены осуществлять поиск других (альтернативных) вариантов. Активация нескольких кодов также сокращает время как для сопоставления их признаков с признаками новых информационных единиц, так и для воспроизведения усвоенной информации с целью ее обогащения, видоизменения, закрепления или реализации. Образование энграммы следа в долговременной памяти реципиентов осуществляется в два этапа, а именно:

- на первом этапе формируется неустойчивая форма следа, которая может содержаться в долговременной памяти не более нескольких часов;
- на втором этапе след приобретает устойчивую форму, которая не изменяется в течение длительного времени.

Неустойчивая форма следа также образуется благодаря использованию структурных или ассоциативных связей в процессе кодирования признаков информационных единиц, а устойчивая – содержательных. Применение ассоциативных и структурных связей в качестве подкрепления во время их управляемого кодирования повышает устойчивость формы следа. Однако формированию более сильного следа способствует чистый процесс кодирования признаков информационных единиц. Он достигается, когда психологические

механизмы реципиентов в каждое мгновение направляют внимание только на один признак, а также максимально используют существующие сильные ассоциации. Именно это избавляет от необходимости отыскивать новые признаки в информационных единицах.

Интерференция признаков информационных единиц. Эффект интерференции проявляется в различных формах и возникает по причине изменения следа или его ослабления в любой структурно-функциональной составляющей памяти реципиентов. Проявление интерференции на уровне работы психологических механизмов сенсорного регистра памяти реципиентов происходит при таких условиях:

- отсутствие заинтересованности информацией, что ослабляет их внимание;
- затруднение операций осведомленности признаков информационных единиц увеличением их количества в обстоятельствах действия временного дефицита;
- восприятие признаков следующих информационных единиц;
- отсутствие в кратковременной памяти соответствующих семантических понятий (репрезентированных из долговременной памяти), необходимых для интеграции воспринятых признаков информационных единиц в целостный образ;
- чрезмерное воздействие стрессоров во время восприятия признаков новых информационных единиц.

Проявление интерференции на уровне работы психологических механизмов кратковременной памяти реципиентов – это следствие затруднения самонастройки мнемической системы. Благодаря самонастройке и самокоррекции кратковременная память стремится к устойчивости и преодолению интерференции, что обеспечивается, прежде всего, долговременной памятью, которая выступает базовой структурой мнемической системы. Специфика проявления интерференции как в сенсорном регистре, так и в кратковременной памяти реципиентов, обуславливается также тем, что переработка признаков информационных единиц на различных функциональных уровнях памяти требует своей соответствующей совокупности автоматизированных мнемических операций, представляемых образцов и кодов. Именно их отсутствие в мнемической системе реципиентов приводит к затруднению самонастройки памяти и повышению уровня интерференции. Интерференция признаков информационных единиц в процессе обработки и интеграции в целостный образ связывается с

усложнением их структурирования. Причинами такого усложнения являются:

- ограниченный объем кратковременной памяти реципиентов;
- отсутствие в памяти реципиентов адекватных операций структурирования таких признаков информационных единиц;
- дефицит времени для параллельной или последовательной обработки воспринятых признаков информационных единиц и их интеграции в целостный образ;
- чрезмерное воздействие стрессоров во время обработки воспринятых признаков информационных единиц, интеграции их в целостный образ и кодирования.

Проявление интерференции на уровне работы психологических механизмов долговременной памяти реципиентов чаще всего происходит в результате чрезмерного воздействия стрессоров во время воспроизведения (реализации) усвоенной информации. Именно поэтому проявление интерференции в этой структурно-функциональной составляющей памяти связывается с помехоустойчивостью субъектов. Это психическое свойство (помехоустойчивость) способствует слаженной работе психологических механизмов долговременной памяти реципиентов в условиях негативного влияния различных стрессоров без включения резервных сил организма. Помехоустойчивость определяется интеграцией мотивационных, волевых, интеллектуальных и эмоциональных качеств реципиентов с учетом психофизиологических особенностей их нервной системы. Ее основными детерминантами выступают:

- уровень возбуждения, который зависит от индивидуальных характеристик эмоциональной реактивности реципиентов;
- особенности нервной системы реципиентов (сила, пластичность, уравновешенность, скорость и т.д.);
- социально-психологические свойства личности, приобретенные в процессе учебной деятельности;
- развитость интеллекта реципиентов;
- уровень сложности усвоенной информации;
- чрезмерное воздействие стрессоров во время поисков кодов для активации и репрезентации их семантических понятий как для распознавания признаков новых информационных единиц, так и для воспроизведения усвоенной информации с целью ее обогащения, видоизменения, закрепления или реализации;
- частота воспроизведения (реализации) усвоенной информации.

Обобщая вышеизложенный материал по освещению психологических особенностей работы структурно-функциональных составляющих памяти реципиентов, можем сделать *выводы*.

1. Восприятие любой информации начинается с ее произвольного или непроизвольного разграничения психологическими механизмами сенсорного регистра памяти реципиентов на отдельные единицы, отражающиеся определенными признаками. Эти признаки физически воздействуют на внешние рецепторы их сенсорного регистра (зрительные, слуховые, осязательные, обонятельные или вкусовые). Его психологические механизмы осуществляют сопоставление признаков новых информационных единиц с признаками активированных и репрезентированных семантических понятий в долговременной памяти, которые содержат следы признаков ранее воспринятых аналогичных или подобных информационных единиц и таким образом обеспечивают распознавание признаков новых информационных единиц.

2. Кратковременное влияние признаков новых информационных единиц на внешние рецепторы сенсорного регистра памяти реципиентов приводит к физическим эффектам, которых хватает для их распознавания. Направление психологических механизмов на семантические связи между признаками новых информационных единиц и признаками активированных и репрезентированных семантических понятий в долговременной памяти повышает эффективность работы сенсорного регистра памяти реципиентов.

3. Психологические механизмы сенсорного регистра памяти реципиентов классифицируют распознанные признаки новых информационных единиц на две группы: ценные и неценные. Признаки первой группы (ценные) они направляют в кратковременную память для дальнейшей обработки, а второй группы (неценные), подобно тому, как и неопознанные, отклоняют (отправляют в буфер сенсорного регистра). При абсолютной идентичности признаков вновь воспринятых информационных единиц первой группы и признаков представленных семантических понятий из долговременной памяти, психологические механизмы этого регистра могут переносить признаки вновь воспринятых информационных единиц сразу в долговременную память без их обработки в кратковременной памяти реципиентов.

4. Количество использованных признаков новой информационной единицы для ее распознавания и их последовательность в этом процессе влияют на продолжительность восприятия новой информации. Разная реакция реципиентов на одни и те же признаки новой информационной единицы заставляют их

психологические механизмы применять дополнительный поиск соответствующих семантических понятий в долговременной памяти.

5. Психологические механизмы кратковременной памяти реципиентов осуществляют движение признаков информационных единиц в двух противоположных направлениях: входящее и исходящее. Посредством входящего направления они поставляют ценные признаки информационных единиц для параллельной или последовательной обработки, интеграции в целостный образ и кодирования, а через исходящее – направляют их в долговременную память или на воспроизведение (реализацию).

6. Психологические механизмы кратковременной памяти реципиентов сначала обрабатывают глобальные признаки новых информационных единиц, а затем – локальные. При концентрации внимания на локальных признаках новых информационных единиц четкость глобальных признаков остается неизменной. Впрочем, сосредоточение внимания на последних (глобальных) уменьшает и без того незначительную выраженность первых (локальных).

7. Психологические механизмы долговременной памяти реципиентов активируют соответствующие и несоответствующие коды и репрезентируют их семантические понятия как для распознавания признаков новых информационных единиц, так и для воспроизведения усвоенной информации с целью ее обогащения, видоизменения, закрепления или реализации. Продолжительность поисков необходимых сложившихся кодов в долговременной памяти реципиентов определяется легкостью ассоциированности их признаков с физическими признаками новых информационных единиц.

8. Психологические механизмы всех структурно-функциональных составляющих памяти реципиентов непроизвольно стремятся преодолеть проявление интерференции благодаря самонастройке и самокоррекции их работы. Чрезмерное воздействие стрессоров во время восприятия, обработки и воспроизведения информации приводит к проявлению интерференции на всех структурно-функциональных уровнях памяти реципиентов.

Перспективы дальнейших поисков в направлении исследования. Безусловно, изложенная информация не претендует на исчерпывающее раскрытие данной проблемы. Она может служить основой для дальнейшего освещения совокупности общетеоретических положений о психологических основах работы структурно-функциональных составляющих памяти реципиентов, ведь без внимания остались вопросы влияния эмоциогенных условий на процесс деятельности указанного феномена.

Ивашина Л.П.

МЕТОД ДЕЛОВОЙ ИГРЫ В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТА

На сегодняшний день педагог общеобразовательного учебного заведения должен быть все время в поиске, остро нуждаться в повышении эффективности учебно–воспитательного процесса, поиска новых форм, которые бы помогали заинтересовать учеников, развивать их интеллектуальный и творческий потенциал. Поэтому возникает необходимость постоянно обновлять знания, творчески подходить к изучению вопроса влияния нетрадиционных форм работы на умственное развитие учащихся, развитие их творчества, воображения и достигать высоких качественных результатов. Одним из таких нестандартных форм работы является деловая игра, действует в условиях ситуации, направленной на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором создается и совершенствуется личность ученика.

Деловая игра – это вид деятельности в условиях ситуации, направленной на воссоздание и усвоение общественного опыта, который используется для решения комплексных задач усвоения нового, закрепления материала, развития творческих способностей, формирования умений и навыков, дает возможность учащимся понять и рассмотреть учебный материал с различных позиций.²⁰⁸

Деловая игра выполняет следующие функции:

- развивающую: развивать, дать удовлетворение, пробудить интерес;
- коммуникативную: усваивать нормы поведения;
- самореализации: возможность самоопределения;
- диагностическую: определить отклонения от норм поведения;
- коррекции: внесение позитивных изменений в структуру личности;
- социализации: включение в систему социальных отношений.

Основные черты деловой игры, как метода обучения: свободная развивающая деятельность, происходит по желанию учеников ради удовольствия от процесса деятельности, творческой,

²⁰⁸ Карпенко А. Г. Мотивация в структуре деятельности социального работника / О. Г Карпенко // Социальная работа в Украине: теория и практика: метод. журнал. - 2011. - № 3-4. - С. 16-22.

эмоциональной, соперничество, конкуренция, наличие прямых и косвенных правил.

Целью деловых игр являются:

- образовательная: расширенная кругозора, применение знаний, умений и навыков;
- воспитательная: воспитание самостоятельности, воли, формирование определенных подходов, позиций, нравственных, этических и мировоззренческих учреждений, воспитания сотрудничества;
- развивающая: развитие внимания, памяти, мышления, внимания, фантазии, творческих способностей.

Успех в обучении обеспечивается тем, насколько творчески педагог подходит к реализации использования широкого спектра различных отраслей знаний, соблюдения методических требований и основных психолого–педагогических принципов. Прежде всего мы должны учитывать, что желание играть и стремление к деятельности свойственны каждому ученику. Поэтому удачное сочетание обучения, воспитания и игровой деятельности может дать положительный результат. Ведь преобразования игры в целенаправленный средство обучения и воспитания было одним из первых педагогических достижений человечества. С уверенностью можно говорить о том, что в любом возрасте введения игровой системы обучения и воспитания дает эффективный результат. Но важно, чтобы их использование в учебно – воспитательном процессе давало возможность ученикам приобрести навыки, необходимые во взрослой жизни: способность мыслить, делать выводы, принимать решения, вырабатывать умение, ориентироваться и адаптироваться в различных условиях, защищать свои и уважать интересы других. Игра на уроке будет результативной только при соблюдении следующих принципов и правил:

1. Четкое осознание дидактических целей использования игровых элементов в учебном процессе.

2. Отсутствие посторонних наблюдателей. При этом привлечение всех детей класса к активной деятельности.

3. Обеспечение в игровой деятельности момента неожиданности, непредсказуемости.

4. Изменения правил игры, чтобы не терять интереса учащихся.

5. Вручения индивидуальных особенностей учащихся, использование возможностей игры для развития умения работать в коллективе.

Играя на уроке, дети психологически раскованы, что способствует проявлению их творческих способностей. Ребенку хочется повторить

положительный опыт на высшем уровне сложности задач. При этом, незаметно для себя, ребенок привлекается к учебному труду, познает ее радость. Таким образом, игра в учебном процессе пробуждает интерес к обучению, повышает уровень учебного труда, развивает коммуникативные навыки. По сравнению с другими формами обучения и воспитания, преимущество игры от других форм воспитательной деятельности заключается в том, что она достигает своих целей незаметно для ученика.

Но для того, чтобы иметь положительный результат, следует соблюдать основные требования: учитывать возрастные, психологические и физические особенности детей при выборе темы и формы, придерживаться принципа доступности, учитывать уровень заинтересованности детей по выбранной теме, создать условия для развития интеллектуальных, умственных, творческих способностей детей, привлечь к работе всех детей, применять различные формы и виды игровой деятельности.

Учебная деловая игра позволяет достичь ряда важных целей:

1) дидактических (формирование и применение новых методов в образовании, расширение кругозора и т.д.);

2) развивающих (развитие памяти, речи, умственных процессов – анализа, сопоставления, творческих способностей).

3) воспитательных (воспитание самостоятельности, коллективизма, ответственности, воли, навыков сотрудничества и др.)²⁰⁹

Деловая игра используется для решения комплексных задач усвоения нового, закрепления материала, развития творческих способностей, формирования общих учебных умений, дает возможность учащимся понять и изучить учебный материал разных позиций.

В работе некоторых педагогов общеобразовательного учреждения доминируют репродуктивные методы обучения, требуют заучивания материала и его последующего точного воспроизведения. Следствием этого является беспомощность перед необходимостью установления причинно–следственных связей, творческого переноса знаний в измененных условиях, прикованность к шаблону, догмы, традиции, неразвитость критического мышления и тому подобное.

²⁰⁹ Таможенник З.М. Деловые игры как технология формирования управленческих умений и их значение в профессиональной подготовке студентов-медиков / З.М.Митник // Лекарства Украины плюс. - 2010. - №1. - С.10-12.

Итак, актуальным становится внедрение активных методов обучения в практику работы общеобразовательных школ. Социальный заказ на это подтверждается концептуальными положениями ряда государственных документов: Национальной доктриной развития образования Украины в XXI веке, Законом Украины «Об образовании» и т.д., которые задают стратегический курс формирования педагога нового типа – думающего, инициативного, самокритичному и определяют, что целью образования является всестороннее развитие человека как личности и наивысшей ценности общества, развитие ее талантов, умственных и физических способностей, воспитание высоких моральных качеств.

Неотъемлемой частью учебно–воспитательного процесса является дидактические игры, игровые занятия и приемы, которые повышают эффективность восприятия учащимися учебного материала, разнообразят их учебную деятельность, вносят в нее элемент любопытства и как следствие повышают уровень успеваемости учащихся. В то же время, практика современной школы указывает на наличие неиспользованного потенциала дидактической игры в учебно–воспитательном процессе. Игра всегда происходит как бы в двух временных измерениях: реальном и будущем. С одной стороны, она дарит радость, служит удовлетворению актуальных неотложных потребностей, с другой – всегда направлена в будущее, поскольку в ней формируются или закрепляются свойства, умения, способности, необходимые личности для выполнения социальных, профессиональных, творческих функций в будущем. Везде, где есть игра, бурлит здоровое, радостную жизнь.

Для педагогической науки игра – это условная, интересная для субъекта деятельность, направленная на формирование знаний, умений и навыков. Она ценится за чувство радости и бодрости, обогащение впечатлений, помогает педагогам избегать назойливой назидательности, создает в коллективе атмосферу дружелюбия.

Дидактическая игра как педагогическая категория возникает в результате имеющихся общих признаков между собственно игрой и процессом обучения:

- происходит процесс усвоения опыта, накопленного предыдущими поколениями;
- действие подобных механизмов усвоения этого опыта (например, преодоление искусственных препятствий)
- существование определенных условий, которые определяют алгоритм действий;
- управляемость;

- решения определенных целей для достижения поставленного результата;
- развитие ученика как субъекта деятельности.

Исходя из наличия общих черт, ученые дают определение понятию «дидактическая игра» как вида деятельности, включая познания и реальное усвоение учащимися, социальной и предметной деятельности в процессе решения игровой проблемы путем игровой имитации, воспроизведение в ролях основных видов поведения по определенным, заложенным в условиях игры правилам и модели профессиональной деятельности в условных ситуациях.

Процесс игры заключается в достижении поставленной цели. В игре ребенок учится преодолевать трудности, познает окружения, ищет выход из того или иного положения. Такие игры формируют детей – организаторов, которые настойчиво ведут за собой других. В обучении подростков дидактическая игра используется с целью достижения комплексных педагогических задач: усвоение нового и закрепления старого материала, формирование общих учебных и специальных умений, развития творческих способностей и тому подобное. Таким образом, по целевой ориентации, то она охватывает все отрасли педагогического воздействия: дидактическую, развивающую и воспитательную.

Дидактическая. В игре на втором плане находится заучивания, а на первом – жизненный опыт. Она помогает подросткам эмоционально разгрузиться, свободно высказать собственное мнение. Игровые методы превращают мнимые действия в реальное поведение, таким образом интеллектуальное знание становится знанием сознательным и эмоционально переживаемым. Использование игры на уроках истории позволяет погрузить учащихся в водоворот исторических событий. Их интересуют не только общие явления, но и отдельные детали.

Развивающая. Дидактическая игра является эффективной мотивацией учения. Возбуждение познавательного интереса с помощью игры является закономерным процессом, так как человек по природе нравится играть. Другой причиной является то, что в игре мотивов значительно больше, чем в обычной деятельности. Ценность дидактической игры заключается в том, что подростки в значительной мере самостоятельно приобретают новые знания, активизируя внимание, восприятие, воображение, память мышления. Игра стимулирует у учащихся познавательный интерес – интерес к глубокому, осознанному познанию. Он может выступать как внешний стимул процесса усвоения знаний, средство активизации обучения.

Воспитательная. Игра в воспитании и обучении детей подросткового возраста, с одной стороны, способствует развитию зрелых социальных установок ребенка, с другой – компенсации информационной перегрузки, организации психологического и физиологического отдыха. Она может выяснить вопрос самоуправления и регулировать смену позиций отдельных школьников, возбуждать фантазию детей, менять их отношение к определенным видам деятельности и к самому себе.

Игровая позиция – мощное средство не только воспитания детей, но и саморегуляции деятельности педагога. Игры, которые проводятся на уроках, занимают очень мало времени, но они возбуждают интерес к предмету, активизируют учащихся, закрепляют умение самостоятельно добывать знания.

Игра может быть включена в любой вид человеческой деятельности. Эту ее особенность общество всегда использовало как средство обучения и взрослых трудовых процессов, военного дела, познания и др. Ученые отмечают, что игра может стать средством самообновления, самосовершенствования, преодоления внутреннего конфликта, а также стимулирование приподнятого настроения, активной мобилизации людей.

Современная дидактика обращается к игровым формам обучения, потому что видит в них возможности эффективного взаимодействия педагога и учащихся, продуктивной формы их общения с присущими им элементами соревнования, непосредственности, подлинных любопытства. Игра – это творчество и одновременно труд. В процессе игры вырабатывается привычка сосредотачиваться, самостоятельно мыслить, развивается внимание, стремление к знаниям. Увлечшись игрой, ученики не замечают, что учатся: познают, запоминают новое, ориентируются в необычных ситуациях, развивают воображение, фантазию. Даже самые пассивные из них включаются в игру с огромным желанием, прилагая все усилия, чтобы не подвести товарищей.

Во время игры учащиеся всегда внимательны, сосредоточены и дисциплинированы. Поэтому применение на уроке дидактических игр и игровых моментов делает процесс обучения интересным, создает у детей бодрое рабочее настроение, облегчает преодоление трудностей в усвоении учебного материала. Разнообразные игровые действия с помощью которых решается тот или иной умственная задача, поддерживают и усиливают интерес учащихся к учебному предмету. Игра – это мощный незаменимый рычаг умственного развития ребенка.

Игра – это то средство, где воспитание переходит в самовоспитание. В различных учебных заведениях используют обучающие игры, которые имеют ряд дидактических возможностей, а именно:

- в ходе учебной игры ученики овладевают опытом деятельности, сходным с тем, который бы они получили в действительности;
- учебная игра позволяет учащимся самим решать трудные проблемы, а не просто быть созерцателями;
- учебные игры создают потенциально большую возможность переноса знаний и опыта деятельности из учебной ситуации в реальную;
- учебные игры обеспечивают учебную среду, немедленно реагирующую на действия участников;
- учебные игры помогают "сжимать" время;
- учебные игры психологически привлекательны для учащихся;
- принятие решений в ходе игры влечет за собой последствия, на которые ученикам неизбежно приходится считаться;
- учебные игры безопасны для учащихся (в отличие от реальных ситуаций);
- далеко не все учителя знакомы с обучающими играми, поэтому не все склонны к тому, чтобы вводить их в свое преподавание;
- учебные игры иногда требуют больших затрат времени в сравнении с обычной учебной деятельностью;
- некоторые учебные игры акцентируют опыт деятельности, не является основным, а дополнительным, второстепенным по отношению к учебному материалу, который подлежит усвоению;
- материалы обучающих игр менее доступны, чем традиционные учебные материалы, они могут быть дорогими, что вызывает трудности финансового характера;
- при проведении игр возможно значительное оживление, высокая подвижность участников, не всегда нравится преподавателям, администрации;
- в некоторых играх количество участников ограничено;
- после проведения обучающих игр школьники больше обсуждают свое обучение с родителями, друзьями, учителями, начинают больше пользоваться библиотекой.

Дидактическая игра – «творческая форма обучения, воспитания и развития школьников». Дидактические игры развивают наблюдательность, внимание, память, мышление, речь, сенсорную ориентацию, сообразительность, поэтому их можно использовать во

время преподавания любого предмета. Современная дидактика, обращаясь к игровым формам обучения, справедливо усматривает в них возможности эффективного взаимодействия педагогов и учащихся, продуктивной формы их общения с присущими им элементами непосредственности и непритворных любопытства. В термине «дидактическая игра» отмечается ее педагогическая направленность, отражается многогранность ее применения с учетом дидактической цели занятия и уровня подготовленности учащихся.²¹⁰

Истоки дидактических игр мы можем найти в народной педагогике. Игры и игрушки, которые создал народ, всегда помогали детям познавать мир играя. Поэтому игры позже очень тесно связались с обучением, постоянно совершенствуясь.

Педагог должен использовать слова, которые отражают степени овладения игровыми действиями и правилами: еще не очень, почти хорошо, хорошо, очень хорошо. Это способствует развитию самооценки, перспективности в достижении цели. Однако надо учитывать необходимость и осуждения, если некоторые дети используют правила с целью получения для себя выгоды.

В структуре учебного процесса на основе игры можно выделить четыре элемента–этапа.

1. Ориентация

Учитель представляет изучаемую тему, знакомит с основными представлениями, которые в ней используются. Далее он дает характеристику имитации и игровых правил, обзор общего хода игры.

2. Подготовка к проведению

Учитель преподает сценарий, останавливаясь на игровых задачах, правилах, ролях, игровых действиях, правилах подсчета баллов, приблизительном типе решений в ходе игры. После распределения ролей между участниками проводится пробный "прогон" игры в сокращенном виде.

3. Проведение игры как таковой.

Учитель организует проведение самой игры, по ходу дела фиксирует последствия игровых действий (следит за подсчетом баллов, характером принимаемых решений), объясняет неясности и т. д.

4. Обсуждение игры.

²¹⁰ Годлевская Д. М. Формирование профессиональной коммуникативной компетентности будущих социальных работников в условиях педагогического университета: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Д.М. Годлевская. - М., 2007. - 21 с.

Учитель проводит обсуждение, в ходе которого дается описан обзор–характеристика "событий" игры и их восприятия участниками, возникли по ходу дела трудностей, идей, которые приходили в голову и т. Д., Побуждает детей к анализу проведенной игры. Особое внимание при этом нередко уделяется сопоставлению имитации с соответствующей областью реального мира, установлению связи содержания игры с содержанием учебного курса или курсов. Одним из результатов обсуждения может быть и пересмотр игры, сбор предложений по внесению в нее поправок, изменений.

Дидактические игры отличаются по учебным содержанием, познавательной деятельностью детей, игровым действиям и правилам, организации и взаимоотношениям детей, по роли учителя. Перечисленные признаки присущи всем играм, но в одних отчетливее выступают одни, а в других – другие.

В различных сборниках указаны около 500 дидактических игр, но четкой классификации, группировки игр по виду еще нет. Чаще всего игры соотносятся с содержанием обучения и воспитания: игры по сенсорному воспитанию, словесные игры, игры по знакомству с природой, по формированию математических представлений и другие. Иногда игры соотнесены с материалом: игры с народными дидактическими игрушками, настольно–печатные игры. Такая группировка игр подчеркивает их направленность на обучение, познавательную деятельность детей, но не раскрывают в достаточной мере основу дидактической игры – особенности игровой деятельности детей, игровых задач, игровых действий и правил, организацию жизни детей, управления учителя.

Значение деловых игр на уроках истории как средство подготовки выпускников к активному участию в жизни в условиях информационного общества.

Современная дидактика обращается к игровым формам обучения, потому что видит в них возможности эффективного взаимодействия педагога и учащихся, продуктивной формы их общения с присущими им элементами соревнования, непосредственности, подлинных любопытства.

Дидактическая игра – «творческая форма обучения, воспитания и развития школьников». Дидактические игры развивают наблюдательность, внимание, память, мышление, речь, сенсорную ориентацию, сообразительность, поэтому их можно использовать во время преподавания любого предмета. Современная дидактика, обращаясь к игровым формам обучения, справедливо усматривает в них возможности эффективного взаимодействия педагогов и учащихся,

продуктивной формы их общения с присущими им элементами непосредственности и непритворных любопытства. В термине «дидактическая игра» отмечается ее педагогическая направленность, отражается многогранность ее применения с учетом дидактической цели занятия и уровня подготовленности учащихся. Именно дидактическая игра и принадлежит к активным, нетрадиционным, признанных методов обучения и воспитания дошкольников, младших школьников и подростков. Игра как метод обучения организует, развивает учащихся, расширяет их познавательные возможности, воспитывает личность.

Таким образом, доказано, что дидактические игры, игровые занятия и приемы повышают эффективность восприятия учащимися учебного материала, разнообразят их учебную деятельность, вносят в нее элемент любопытства и как следствие повышают уровень успеваемости учащихся.

**Научное издание
ISBN 978-3-659-92304-3**

**Управление высшим и средним
образованием**

Монография

**Общая редакция: доктор педагогических наук, профессор
Михайличенко Олег Владимирович**

**Scientific publication
ISBN 978-3-659-92304-3**

**Topical issues of higher and
secondary education**

Monograph

**The editorship of Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor Oleg Mykhailychenko**

**LAP LAMBERT Academic Publishing, 2019.
Банхофштрассе, 28 66111, Саарбрюккен, Германия.**