

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини  
Факультет соціальної та психологічної освіти



**ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ  
МАГІСТРАНТІВ  
ФАКУЛЬТЕТУ СОЦІАЛЬНОЇ ТА  
ПСИХОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

Умань  
2022

**Головний редактор**

*Кравченко О. О.*, доктор педагогічних наук, професор, декан факультету соціальної та психологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини;

**Редакційна колегія:**

*Сафін О. Д.*, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини;

*Коляда Н. М.*, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини;

*Коберник О. М.*, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

*Бялик О. В.*, доктор педагогічних наук, професор, в.о. завідувача кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини;

*Кочубей Т. Д.*, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини;

*Клименко Ю. А.*, доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини;

*Кірдан О. Л.*, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини;

*Шеленкова Н. Л.*, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини;

*Албул І. В.*, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини;

*Матрос О. О.*, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини;

*Моргай Л. А.*, доктор філософії, доцент, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Голова Ради науковців факультету соціальної та психологічної освіти;

*Лисенко А. О.*, голова Наукового товариства студентів та аспірантів факультету соціальної та психологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини;

*Тарасюк Т. В.*, Голова студентського самоврядування факультету соціальної та психологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

*Рекомендовано до друку*

*вченою радою факультету соціальної та психологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (протокол № 4 від 8 листопада 2022 року)*

- 3-43 **Збірник** наукових праць магістрантів факультету соціальної та психологічної освіти / Уманський держ. пед. ун-т. імені Павла Тичини, Ф-т. соц. та психол. освіти; [голов. ред. Кравченко О. О. ; редкол.: Сафін О. Д., Коляда Н. М., Коберник О.М. [та ін.]. – Умань : Візаві, 2022. – 166 с.

До збірника увійшли статті магістрантів факультету соціальної та психологічної освіти таких напрямів як соціальна робота; соціальне забезпечення; психологія; освітні, педагогічні науки; управління закладом освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

**УДК 378.147.091.33-028.42(06)**

© Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, 2022

## З М І С Т

<b>Анфінагентова Анастасія</b>	СОЦІАЛЬНА РОБОТА З БАГАТОДІТНИМИ СІМ'ЯМИ: СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ	<b>4</b>
<b>Антонюк Тетяна</b>	ОСОБЛИВОСТІ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	<b>12</b>
<b>Беляєва Леся</b>	ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ АГРЕСІЇ ЯК ПРОФЕСІЙНО ЗУМОВЛЕНОЇ ДЕФОРМАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ	<b>20</b>
<b>Баздирєв Олег</b>	ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З ЖІНКАМИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ	<b>32</b>
<b>Геніх Наталія</b>	ХАРАКТЕРИСТИКА ОСНОВНИХ МОТИВІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	<b>37</b>
<b>Гнатишина Леся</b>	ПРОБЛЕМА УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ ЕКОНОМІЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ У ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	<b>47</b>
<b>Дякон Ярослав</b>	ОСОБЛИВОСТІ УПРАВЛІННЯ ПРАВОВОЮ КУЛЬТУРОЮ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	<b>58</b>
<b>Килюшик Анна</b>	СУТНІСТЬ ТА УМОВИ НАДАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ УЧНЯМ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	<b>66</b>
<b>Корецька Дарія</b>	УПРАВЛІННЯ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИМ ВИХОВАННЯМ УЧНІВ У ДІЯЛЬНОСТІ КЛАСНОГО КЕРІВНИКА	<b>74</b>
<b>Мельник Мар'яна</b>	ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ДО ШЛЮБУ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ В РАМКАХ ГЕНДЕРНОГО ПІДХОДУ	<b>83</b>
<b>Мостова Олена</b>	СУТНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ	<b>93</b>
<b>Олефір Ірина</b>	ФОРМУВАННЯ ІМІДЖУ ПЕДАГОГА В УПРАВЛІНСЬКІЙ СИСТЕМІ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	<b>102</b>
<b>Правдіна Вікторія</b>	ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМИ УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЙНОЮ ДІЯЛЬНОСТЮ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	<b>115</b>
<b>Прущак Вікторія</b>	ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ	<b>124</b>
<b>Титоренко Тетяна</b>	ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА ДІТЯМ, ЯКІ ОПИНИЛИСЯ В СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ ОБСТАВИНАХ ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ	<b>134</b>
<b>Твердохліб Діана</b>	ОСОБЛИВОСТІ ПЛАНУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	<b>140</b>
<b>Цимбал Лілія</b>	ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ АКТИВНОЇ ЖИТТЄВОЇ ПОЗИЦІЇ СУЧАСНОГО СТУДЕНТА	<b>150</b>
<b>Юрченко Оксана</b>	СОЦІАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ КЛАСНОГО КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	<b>154</b>

**Анастасія Анфінагентова**  
*магістрантка факультету соціальної та психологічної освіти  
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*

**Наталія Коляда**  
*доктор педагогічних наук, професор,  
професор кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи,  
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини*

## **СОЦІАЛЬНА РОБОТА З БАГАТОДІТНИМИ СІМ'ЯМИ: СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ**

**Анотація.** У статті теоретично обґрунтовано соціально-психологічні особливості соціальної роботи з багатодітними сім'ями.

Багатодітна сім'я є важливим соціальним інститутом суспільства, а величезний діапазон і унікальність засобів впливу такої сім'ї на дітей роблять її потужним, незамінним засобом соціалізації та соціального становлення особистості. Проте, останніми роками, у суспільстві все частіше з'являється думка, що багатодітна сім'я – потенційно неблагополучна або асоціальна сім'я. На нашу думку, цей стереотип не є правильним, тому що за сучасної соціально-економічної ситуації багатодітним сім'ям живеться доволі важко, часто вони отримують статус малозабезпечених сімей і саме через це потребують суттєвої допомоги від держави.

У сучасних умовах багатодітні й малозабезпечені сім'ї потребують підвищеного соціального захисту. Сучасна соціально-економічна трансформація Української держави створює нові виклики в процесі соціалізації підростаючого покоління.

На сьогодні достатньо актуальною залишається потреба в розширенні змісту соціально-педагогічної послуги, з акцентом на посилення виховної функції батьків у багатодітній родині, спрямованої на підвищення рівня взаєморозуміння між членами родини та створення позитивного мікроклімату. Тому, перспективними напрямками подальших досліджень є вивчення інноваційних методик соціальної роботи, націлених на розширення змісту соціально-педагогічної послуги з метою посилення виховної функції батьків у багатодітній родині, та шляхи їх запровадження у центрах соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді.

**Ключові слова:** соціальна робота, багатодітна сім'я, соціальна робота з багатодітними сім'ями, соціально-психологічні особливості соціальної роботи з багатодітними сім'ями, соціальний захист.

**Постановка проблеми.** Сьогодні в Україні спостерігається демографічна криза та старіння нації. Кількість народжених дітей невисока, натомість смертність населення зростає щороку. Одним із засобів підвищення народжуваності в державі має стати покращення рівня соціального захисту сімей із дітьми, зокрема й багатодітних і малозабезпечених сімей. Підвищення рівня соціального захисту багатодітних та малозабезпечених сімей повинне стимулювати народжуваність і знизити страх молодих сімей перед народженням дітей [2, с. 31].

Багатодітна сім'я є важливим соціальним інститутом суспільства, а величезний діапазон і унікальність засобів впливу такої сім'ї на дітей роблять її потужним, незамінним засобом соціалізації та соціального становлення особистості. Проте, останніми роками, у суспільстві все частіше з'являється думка, що багатодітна сім'я – потенційно неблагополучна або асоціальна сім'я. На нашу думку, цей стереотип не є правильним, тому що за сучасної соціально-економічної ситуації багатодітним сім'ям живеться доволі важко, часто вони отримують статус малозабезпечених сімей і саме через це потребують суттєвої допомоги від держави.

Ідеологія пріоритету багатодітної сім'ї, визнання її цінності для життя та розвитку не тільки конкретної людини, але й суспільства у цілому, закріплена в багатьох нормативних документах нашої країни. Згідно із Законом України «Про охорону дитинства» від 26.04.2001 р. № 2402-III, після внесення ряду змін визначено, що багатодітна сім'я – це «сім'я у якій подружжя (чоловік та жінка) перебувають у зареєстрованому шлюбі, разом проживають та виховують трьох і більше дітей, у тому числі кожного із подружжя, або один батько (одна мати), який (яка) проживає разом з трьома і більше дітьми та самостійно їх виховує».

Сучасний стан соціального захисту багатодітних сімей у місті Миколаєві свідчить про основні проблеми реалізації політики соціального захисту багатодітних сімей органами місцевого самоврядування, а також аналізуються муніципальні програми щодо підтримки багатодітних сімей, визначаються

показники якості соціальних послуг щодо соціального захисту багатодітних сімей [3, с. 95].

На основі аналізу реалізації політики соціального захисту багатодітних сімей органами місцевого самоврядування визначено, що незважаючи на досить широку пільгову політику в Україні, багатодітні сім'ї досить часто ототожнюються із категорією малозабезпечених родин, а державна ініціатива щодо підвищення виплат із кожною наступною дитиною викликає дискусії в суспільстві, щодо взагалі необхідності таких виплат. Для України, як і для європейських країн, суперечливою є ситуація, коли поліпшення добробуту сім'ї не сприяє підвищенню рівня народжуваності [1, с. 6].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Вивчення проблем і потреб багатодітних сімей є надзвичайно актуальним для соціальної роботи завданням. Нині є цілий ряд наукових доробок, які присвячені дослідженням функціонування багатодітної сім'ї, що дозволяє надати розгорнуту характеристику її функціонування, тенденцій розвитку та особливостей сімейного виховання.

Грунтовну теоретичну розробку проблеми надання соціальної допомоги багатодітним родинам здійснили такі сучасні науковці у сфері соціальної роботи, як А. Й. Капська, О. В. Безпалько, Л. І. Мигович, С. В. Толстоухова, І. М. Трубавіна та ін.

Про надання послуг потерпілим від насильства в сім'ї та законодавчий аспект вирішення цієї проблематики йдеться у роботах В. М. Левченко, Н. Ф. Романової, Т. В. Семигіної та ін.

**Мета статті** – теоретично обґрунтувати соціально-психологічні особливості соціальної роботи з багатодітними сім'ями.

Виклад основного матеріалу. У сучасних умовах багатодітні й малозабезпечені сім'ї потребують підвищеного соціального захисту. Сучасна соціально-економічна трансформація Української держави створює нові виклики в процесі соціалізації підростаючого покоління. В інформаційному

суспільстві перед кожною особистістю постають нові соціальні загрози, зокрема: інформаційні маніпуляції, процес соціалізації набуває більшої стихійності у його кіберскладовій, тому особливої уваги потребують підлітки, адже в цьому віці відбувається вибір життєвих цінностей. Діти підліткового віку з багатодітних сімей знаходяться в зоні ризику, внаслідок скорочення персоніфікованої уваги від батьків, переважного впливу дитячої спільноти (брати та сестри) на соціальний розвиток особистості, недостатнього матеріально-фінансового забезпечення їх потреб, як правило, відсутності залучення підлітків до економічної підсистеми родини та інших ознак, пов'язаних з багатодітністю [4, с. 51].

На основі показників якості соціальних послуг щодо соціального захисту багатодітних сімей» висвітлено ідею, що на сьогодні, існують різні критерії оцінки якості соціальних послуг та соціального забезпечення багатодітних сімей, що ґрунтуються на теоретичних положеннях та практичному досвіді діяльності соціальних служб. В сучасному науковому дискурсі не існує єдиного підходу до визначення ефективної системи показників якості соціальних послуг щодо соціального захисту багатодітних сімей. Така дискусія пов'язана головним чином із певною суб'єктивністю оцінки соціальних послуг безпосередньо користувачами цих послуг. Оскільки, самі користувачі за певних умов не можуть об'єктивно надати відповідь щодо отриманих послуг, тому серед факторів, що формують оцінку якості соціальних послуг важливе місце відіграють спостереження професіоналами-колегами за процесом комунікації під час надання соціальної послуги, а також фахова оцінка працівника соціальної служби, що ґрунтується на безпосередньому професіоналізмі надавача послуг [1, с. 6–7].

Відповідно до Закону України «Про охорону дитинства» багатодітна сім'я – це «сім'я, у якій подружжя (чоловік і жінка) перебуває в зареєстрованому шлюбі, разом проживає та виховує трьох і більше дітей, у тому числі кожного з подружжя, або один батько (одна мати), який (яка)

проживає разом із трьома й більше дітьми та самостійно їх виховує» [5]. До складу багатодітної сім'ї включаються також діти, які навчаються за денною формою навчання в загальноосвітніх, професійно-технічних і вищих навчальних закладах – до закінчення навчальних закладів, проте не довше ніж до досягнення ними 23 років.

Основними засобами соціального захисту багатодітних сімей, відповідно до статті 13 Закону України «Про охорону дитинства», є такі:

«1) 50-відсоткова знижка плати за користування житлом (квартирна плата) у межах норм, передбачених чинним законодавством (21 м<sup>2</sup> загальної площі житла на кожного члена сім'ї, який постійно проживає в жиллому приміщенні (будинку), та додатково 10,5 м<sup>2</sup> на сім'ю);

2) 50-відсоткова знижка плати за користування комунальними послугами (газопостачання, електропостачання та інші послуги) і вартості скрапленого балонного газу для побутових потреб у межах норм, визначених законодавством;

3) 50-відсоткова знижка вартості палива, у тому числі рідкого, у межах норм, визначених законодавством, якщо відповідні будинки не мають центрального опалення; 4) позачергове встановлення квартирних телефонів. Абонентна плата за користування квартирним телефоном встановлюється в розмірі 50% затверджених тарифів» [5].

При цьому пільги щодо плати за користування житлом (квартирної плати), комунальними послугами та вартості палива, передбачені пунктами 1–3 частини 3 статті 13 Закону України «Про охорону дитинства», надаються багатодітним сім'ям незалежно від виду житла та форми власності на нього [5].

Дітям із багатодітних сімей надаються також такі пільги:

«1) безоплатне одержання ліків за рецептами лікарів;

2) щорічне медичне обстеження та диспансеризація в державних і комунальних закладах охорони здоров'я із залученням необхідних спеціалістів, а також компенсація витрат на зубопротезування;



3) першочергове обслуговування в лікувально-профілактичних закладах, аптеках та першочергова госпіталізація;

4) безоплатний проїзд усіма видами міського пасажирського транспорту (крім таксі), автомобільним транспортом загального користування в сільській місцевості, а також залізничним і водним транспортом приміського сполучення та автобусами приміських і міжміських маршрутів, у тому числі внутрішньорайонних, внутрішньо- й міжобласних незалежно від відстані та місця проживання за наявності посвідчення встановленого зразка, а в разі запровадження автоматизованої системи обліку оплати проїзду – також електронного квитка, який видається на безоплатній основі;

5) безоплатне одержання послуг з оздоровлення та відпочинку відповідно до Закону України «Про оздоровлення та відпочинок дітей» [5].

Крім того, окремі види пільг надаються за умови, якщо розмір середньомісячного сукупного доходу сім'ї в розрахунку на одну особу за попередні 6 місяців не перевищує величину доходу, який дає право на податкову соціальну пільгу в порядку, визначеному Кабінетом Міністрів України [5].

З 1 квітня 2019 року постановою Кабінету міністрів України від 13.03.2019 № 250 «Деякі питання надання соціальної підтримки багатодітним сім'ям» запроваджено новий вид соціальних виплат – допомогу на дітей, які виховуються у багатодітних сім'ях, у розмірі 1700 грн на третю і кожную наступну дитину. Своєю постановою від 16 лютого 2022р. № 118 з 01 березня поточного року. Уряд збільшив розмір цієї допомоги до 2100 гривень. Умови призначення і виплати допомоги визначено Порядком виплати допомоги на дітей, які виховуються у багатодітних сім'ях, затвердженим постановою [6].

Згідно з Порядком допомога призначається і виплачується громадянам України, іноземцям та особам без громадянства, які постійно проживають в Україні. Призначення і виплата допомоги здійснюється органами соціального

захисту населення за зареєстрованим місцем проживання або місцем фактичного проживання особи, яка претендує на призначення допомоги.

Допомога за місцем фактичного проживання призначається за умови неотримання зазначеної допомоги за зареєстрованим місцем проживання заявника. Допомога надається одному з батьків дитини, які постійно проживають разом з дитиною.

Документи, необхідні для призначення допомоги, подаються заявником особисто. Для призначення допомоги органу соціального захисту населення за умови пред'явлення паспорта громадянина України (паспортного документа іноземця) або іншого документа, що посвідчує особу та підтверджує її спеціальний статус, подається заява одного з батьків, з яким постійно проживає дитина, що складається за затвердженою формою, та копії таких документів:

- посвідчення батьків багатодітної сім'ї (з пред'явленням оригіналу) та посвідчення дитини з багатодітної сім'ї (з пред'явленням оригіналу);
- свідоцтв про народження всіх дітей (з пред'явленням оригіналів) [6].

Допомога призначається на третю і кожен наступну дитину з місяця, в якому було подано заяву з усіма необхідними документами, та виплачується щомісяця по місяць досягнення дитиною 6-річного віку включно. У разі коли в сім'ї одночасно народилося двоє і більше дітей, внаслідок чого сім'я набула статусу багатодітної, виплата допомоги здійснюється на кожен таку дитину [6].

Наразі постає проблема формування конкурентоспроможної особистості з високим рівнем економічної компетентності, здатної до супротиву соціально-економічного маніпулювання в нашій країні та в глобальній цивілізації. Вирішити це завдання можна соціально-педагогічними засобами гармонізації стихійної соціалізації через підвищення в неї відсотку контрольованої економічної соціалізації підлітків з багатодітних родин, інтегруючи соціально-виховний потенціал родини, освіти, громадських організацій та самих підлітків.

Тому враховуючи факт безпосередньої взаємодії соціального працівника з багатодітними сім'ями, стає можливою організація співробітництва таких

соціальних інститутів, як школа і сім'я, а при подальшому розвитку, долучення соціальним педагогом компетентних фахівців з громадських організацій. Таким чином, за рекомендаціями соціального педагога, школа та громадська організація зможуть надати теоретичні знання, практичний досвід, які допоможуть у подальшій економічній соціалізації, а соціально-педагогічні тренінгові заняття та щоденна соціально-економічна, господарська діяльність вдома, забезпечать відпрацювання практичних навичок. Так стихійність буде замінюватися контролем процесу економічної соціалізації підлітків, що забезпечить захист від випадків маніпулювання несформованою особистістю, в тому числі в кіберпросторі, надасть змогу прогнозувати майбутній перебіг даного процесу, направляючи його в позитивному напрямі [3, с. 56].

Результатом такої взаємодії є підвищення ефективності соціалізації дітей, формування у них позитивного сприйняття реальності, сформованість розуміння цінностей людської праці, відношення до грошей як засобу існування і досягнення взаєморозвитку людини і її соціуму, оволодіння основними законами нашого суспільства тощо.

**Висновки.** На сьогодні достатньо актуальною залишається потреба в розширенні змісту соціально-педагогічної послуги, з акцентом на посилення виховної функції батьків у багатодітній родині, спрямованої на підвищення рівня взаєморозуміння між членами родини та створення позитивного мікроклімату. Тому, перспективними напрямками подальших досліджень є вивчення інноваційних методик соціальної роботи, націлених на розширення змісту соціально-педагогічної послуги з метою посилення виховної функції батьків у багатодітній родині, та шляхи їх запровадження у центрах соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді.

#### *Список використаних джерел*

1. Гайворонська Валентина Анатоліївна. Діяльність органів місцевого самоврядування у сфері соціального захисту багатодітних сімей.: автореферат магістерської роботи на здобуття наукового ступеня магістра публічного управління. Спеціальність: 281 Публічне управління та адміністрування. Миколаїв. 2019. 13 с.

2. Кайтанський О.С. Правові аспекти соціального захисту окремих категорій сімей із дітьми. *Прикарпатський юридичний вісник*. 2017. Випуск 1(16). С. 31–34.
3. [Корж І. А.](#), Романова Н.Ф. Багатодітна сім'я як об'єкт соціальної роботи. *Соціальна робота в Україні: теорія і практика*. 2015. № 1-4. С. 95–102.
4. Малиш В.І. Економічна соціалізація підлітків з багатодітних сімей як соціально-педагогічна проблема. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2018. № 6 (320). С. 50–57.
5. Про охорону дитинства : Закон України від 26 квітня 2001 р. № 2402-III. *Відомості Верховної Ради України*. 2001. № 30. Ст. 142.
6. Щодо соціальної підтримки багатодітних сімей. URL: <https://social.te.gov.ua/articlearticles/2022/03/11/shodo-socialnoyi-pidtrimki-bagatoditnih-simej/> (дата запити: 21.09.2022)

#### **References:**

1. Haivoronska Valentyna Anatoliivna (2019). Diialnist orhaniv mistsevoho samovriaduvannia u sferi sotsialnoho zakhystu bahatoditnykh simei.: avtoreferat mahisterskoi roboty na zdobuttia naukovooho stupenia mahistra publichnoho upravlinnia. Spetsialnist: 281 Publichne upravlinnia ta administruvannia. Mykolaiv. 13 s. [in Ukrainian].
2. Kaitanskyi O. S. (2017). Pravovi aspekty sotsialnoho zakhystu okremykh katehorii simei iz ditmy. *Prykarpatskyi yurydychnyi visnyk*. Vypusk 1(16). S. 31–34. [in Ukrainian].
3. Korzh I. A., Romanova N. F. (2015). Bahatoditna sim'ia yak ob'iekt sotsialnoi roboty. *Sotsialna robota v Ukraini: teoriia i praktyka*. № 1-4. S. 95–102. [in Ukrainian].
4. Malyshev V. I. (2018). Ekonomichna sotsializatsiia pidlitkiv z bahatoditnykh simei yak sotsialno-pedahohichna problema. *Visnyk LNU imeni Tarasa Shevchenka*. № 6 (320). S. 50–57. [in Ukrainian].
5. Pro okhoronu dytynstva : Zakon Ukrainy vid 26 kvitnia 2001 r. № 2402-III. *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy*. 2001. № 30. St. 142. [in Ukrainian].
6. Shchodo sotsialnoi pidtrymky bahatoditnykh simei. URL: <https://social.te.gov.ua/articlearticles/2022/03/11/shodo-socialnoyi-pidtrimki-bagatoditnih-simej/> [in Ukrainian] (data zapytu: 21.09.2022)

#### **Тетяна Антонюк**

*магістрантка Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, e-mail: [0680768393a@gmail.com](mailto:0680768393a@gmail.com)*

#### **Марія Кудла**

*кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*

### **ОСОБЛИВОСТІ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

**Анотація.** У статті досліджуються особливості конкурентоспроможності закладу загальної середньої освіти. Проаналізовано дослідження та публікації

науковців з різних галузей знань з проблем управління підприємствами та соціально-педагогічними системами й з'ясовано, що конкурентоспроможність закладу загальної середньої освіти передбачає використання інноваційних управлінських, педагогічних, навчальних технологій та застосування новітніх інформаційно-комунікаційних технологій. Ефективність управління розвитком конкурентоспроможності закладу освіти залежить від рівня професіоналізму персоналу, залучення необхідних ресурсів для збереження на тривалий час взаємин зі споживачами освітніх послуг та врахування нематеріальності освітніх послуг. Наголошено, що лише ефективна співпраця учнів та педагогів із застосуванням інноваційних технологій забезпечує конкурентоспроможність закладу загальної середньої освіти.

**Ключові слова:** конкурентоспроможність ЗЗСО; освітній менеджмент; управління.

**Постановка проблеми.** Суспільство очікує сьогодні від нової української школи інноваційного навчання, що має позитивно вплинути на її конкурентоспроможність у світовому освітньому просторі, а також сприяти формуванню нового покоління. Динамічний розвиток суспільства спонукає до реформування різних соціальних галузей та змін в економічній, соціальній, демографічній, екологічній сферах. Невпинна комп'ютеризація й диференціація інформаційно-комунікаційних технологій спонукає до створення такої управлінської структури в закладах загальної середньої освіти, що здатна до саморозвитку, до своєчасної перебудови у мінливому конкурентному середовищі, є відкритою системою в соціальному оточенні. У зв'язку з цим є актуальним питання розроблення стратегії управління розвитком сучасного закладу освіти у контексті його конкурентоспроможності в освітній сфері, відповідності принципам інноваційності та безперервності, адже саме за цих умов можна досягти конкурентних переваг та бажаних результатів для усіх учасників освітнього процесу.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблематика управління підприємствами, а також закладами освіти в конкурентних умовах досліджувалася науковцями різних галузей знань. Так, управління закладами загальної середньої освіти досліджували В. Бондар, Л. Ващенко, Б. Гершунський, Ю. Конаржевський, В. Пікельна, О. Савченко та інші. Проблеми управління соціально-педагогічними системами, обґрунтуванню загальних основ педагогічного менеджменту присвячувалися праці Л. Даниленко, Г. Єльнікової, В. Маслова, В. Олійника, О. Мармази, З. Рябової та інші. Специфіка управлінської діяльності адміністрації закладу освіти досліджувалася у працях Л. Васильченко, І. Драч, Л. Калініної, В. Мельник, Н. Островерхової, Т. Сорочан та інші.

Від формування управлінських компетентностей керівника закладу освіти, його вміння стратегічно мислити, планувати, організовувати, врегульовувати, контролювати роботу колективу залежить ефективний менеджмент освітянської діяльності. Так, як «конкурентоспроможність» це, насамперед, економічна категорія, то в управлінні розвитком конкурентоспроможності закладу загальної середньої освіти важливо враховувати загальноекономічні теорії розвитку підприємства (Г. Вознюк, А. Загородній, Н. Зінченко, Ф. Котлер та інші).

**Мета статті** – розкрити особливості конкурентоспроможності закладу загальної середньої освіти в сучасних ринкових умовах.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Конкурентоспроможність як об'єкт управління освітою стало проблемою дослідження досить недавно і з'явилося як результат впровадження маркетингового управління, тому вимагає більш конкретного вивчення для покращення управління розвитком якості надання освітніх послуг, активізації фандрайзингової діяльності керівника закладу загальної середньої освіти, що в цілому сприятиме підвищенню його конкурентоспроможності.

Процес забезпечення конкурентоспроможності тісно пов'язаний з управлінською діяльністю для досягнення підприємством конкурентоспроможності на системному рівні. З цього приводу О. Драган зазначав, що «усі підприємства з позицій системного підходу є: соціотехнічними системами, оскільки об'єднують соціальні (люди, структура, завдання, культура) і технічні (засоби виробництва, технологія) компоненти; підприємствами з відкритою системою, що постійно взаємодіють із зовнішнім середовищем: а) отримують з нього ресурси свого функціонування («входи») – інформацію, матеріали, капітал, людські ресурси; б) після перероблення ресурсів у продукцію («виходи») презентують останні у зовнішнє середовище; переважно складними системами. Вони складаються із взаємозалежних підсистем (підрозділів, відділів тощо), які мають власні дрібніші підсистеми, що перебувають в організаційних відносинах один з одним; системами що розвиваються» [4, с. 79].

Отже, заклад загальної середньої освіти з позиції системного підходу представляє собою відкриту складну систему, яка безперервно розвивається та знаходиться у постійній взаємодії із зовнішнім середовищем. Це передбачає складну, саморегульовану багаторівневу систему управління, що здатна швидко адаптуватися у мінливому середовищі. Зважаючи на те, що система управління підприємством зорієнтована на забезпечення його конкурентоспроможності, важливим є комплексне забезпечення якості продукції, яка б відповідала вимогам цільового ринку.

На думку науковців І. Булах та Т. Надтоки, «процес управління конкурентоспроможністю підприємства включає чотири етапи. На першому етапі реалізуються функції управлінської діяльності на усіх рівнях керуючої системи організації, основним завданням якого є створення системи впливів керуючої системи на керовану з метою забезпечення конкурентоспроможності підприємства та отримання конкретних результатів. Другий етап полягає у формуванні способів впливу керуючої системи на керовану. Третій етап

передбачає формалізацію методів управління, що, трансформуючись, набувають виду конкретного управлінського рішення, які каналами прямого зв'язку надходять із керуючої системи в керовану і забезпечують необхідний управлінський вплив. Каналами зворотного зв'язку до керуючої підсистеми надходить інформація про наявні відхилення, відповідно до яких виробляється управлінське рішення, що надходить каналами прямого зв'язку до керованої підсистеми. При цьому, ефективність виконання керованою підсистемою завдань і досягнення цілей напряду залежить від діяльності керуючої та інформаційної підсистем. На четвертому етапі здійснюється управлінська діяльність, яка спрямована на забезпечення реалізації функцій управління, формування методів управління, розроблення та ухвалення управлінських рішень, а також формалізацію впливу керуючої системи на керовану» [3, с. 15–16].

Що ж до управління конкурентоспроможністю у сфері освіти, то варто вказати на ряд особливостей, які викликані специфікою освітянської діяльності. По-перше, з погляду ефективності управління розвитком конкурентоспроможності, специфіка освітянської діяльності акцентує на високому професіоналізмі персоналу, який мотиваційно-узгоджений з керівництвом закладу освіти, громади та соціуму, з потребами ринку праці. На думку Л. Сергєєвої, для забезпечення високого рівня керованості педагогічними колективами може сприяти застосування механізму корпоративного управління, яке полягає у формуванні ефективних команд, а також управлінської діяльності, що пов'язана зі стратегічним плануванням та системним контролем. Дослідниця зазначає, що «сутністю означеного управління є система відносин між власниками установи (державою), його менеджерами (керівниками навчальних закладів), а також зацікавленими особами (роботодавцями, соціальними партнерами, батьками, учнями) для забезпечення ефективної діяльності установи, рівноваги впливу та балансу інтересів усіх учасників корпоративних відносин» [6, с. 209].



Ми переконані у тому, що ефективне корпоративне управління виступає, з одного боку, соціальним інструментом довіри, що надає можливість освітнім установам залучати необхідні ресурси, а з іншого є вагомим важелем управління конкурентоспроможністю закладу загальної середньої освіти. По-друге, ринок освітніх послуг диктує особливі умови закладам освіти, звертаючи увагу на стабільність їхньої взаємодії зі споживачами та тривалості надання освітньої послуги. Саме тому потрібно передбачати комплекс заходів по забезпеченню конкурентоспроможності в освітній сфері, спрямованих на те, щоб утримати споживача освітніх послуг та не лише зберегти на тривалий період ці стосунки, а й поглибити їх завдяки розширенню комплексних послуг, підвищенню кваліфікації, продовженню навчання на більш високому рівні. По-третє, слід враховувати нематеріальність освітніх послуг у процесі управління конкурентоспроможністю освітньої сфери.

На думку дослідниці Т. Мінакової, існує чотири ключові відмінності послуг від матеріальних товарних продуктів, які значною мірою справедливі для освітніх послуг:

«1. Невідчутність. До моменту придбання, послуги нематеріальні. Потенційні покупці освітніх послуг можуть оцінити рекламну інформацію, досвід та відгуки знайомих, матеріально-технічне забезпечення та викладацький склад (який до часу придбання послуги може змінитися), доступну інформацію про навчальний заклад, спеціальність тощо. Але все це допомагає скласти попереднє враження та очікування.

2. Невіддільність від джерел. Оскільки більша частина освітніх послуг надається безпосередньо людиною, то ця риса характерна і для них. Проте, мають місце і виключення, наприклад, дистанційне навчання.

3. Мінливість якості. Якість освітніх послуг залежить як від суб'єкта, що їх надає, так і від суб'єкта споживача. В силу наявності людського фактору лекція може бути прочитана по різному навіть одним й тим самим викладачем. Викладачі можуть підвищувати, або навпаки, втрачати кваліфікацію,

викладацький склад може змінюватися тощо – все це відбивається на якості освітніх послуг.

4. Незбережуваність. Послуга не існує до моменту її придбання та після її отримання» [5, с. 113].

Управління конкурентоспроможністю персоналу закладу загальної середньої освіти передбачає необхідний підбір якісного і кількісного складу, відповідно до обраної стратегії інноваційності закладу освіти. Грамотне управління та використання наявного людського потенціалу закладу загальної середньої освіти призведе до стійких конкурентних переваг на ринку освітніх послуг, а також забезпечить розвиток інтелектуального капіталу, що сприятиме зростанню якості навчання, та впливатиме на конкурентоспроможність закладу загальної середньої освіти загалом. Зазначені властивості інтелектуального капіталу є надзвичайно важливими для інноваційного розвитку закладу загальної середньої освіти, а також для підвищення рівня його конкурентоспроможності.

Зауважимо, що навчальні засоби завжди були ключовими ресурсами дидактичної функції та здійснення освітньої діяльності, впливаючи на рівень засвоєння знань та формування умінь і навичок учнів у ході освітнього процесу. У цьому М. Бирка зазначає: «використання інноваційних засобів навчання суттєво підвищує ефективність викладання, наочно демонструє переваги особистісно-орієнтованого навчання, дозволяє вчителю змінювати акценти в методиці викладання предмета, підвищити інтерес учня до предмету, дозволяє залучити до активної форми роботи на уроці як сильних учнів, так і тих, кому опанування предметом дається важче [2, с. 12]. Застосування конкурентоспроможних навчальних засобів позитивно впливає на впровадження конкурентоспроможних педагогічних технологій до практики освітньої системи, що, на думку О. Антонової «сприяє упорядкуванню праці викладача, постановці чітких цілей і визначення шляхів досягнення, тобто управління процесом навчання. Застосування педагогічних технологій дозволяє

рухатися до прогнозованого завершального результату за умов суворої обґрунтованості кожного елемента та етапу навчання. Відтак, педагогічні технології слід розглядати як систематичне й послідовне втілення на практиці заздалегідь спроектованого процесу навчання як систему способів і досягнення цілей управління цим процесом» [1, с. 8].

Одним із пріоритетних завдань сучасної школи є управління конкурентоспроможністю учнів, адже суспільство очікує особистостей, здатних самостійно і результативно вирішувати не лише особисті питання, а й соціальні проблеми. Конкурентоспроможний учень має володіти ключовими компетентностями, які сприятимуть його всебічному розвитку. Формуючи набір ключових компетентностей, заклади загальної середньої освіти підвищують конкурентоспроможність учнів, а відтак, їх успішність у соціальному плані загалом.

Отже, конкурентоспроможність закладу загальної середньої освіти залежить від управлінського потенціалу, що має забезпечувати ефективну взаємодію учнів та педагогів із застосуванням передових педагогічних технологій. Управління розвитком конкурентоспроможності закладу загальної середньої освіти, спрямовується на постійне забезпечення конкурентоспроможності персоналу, учнів та навчальних засобів. Конкурентоспроможність в освітній сфері потрібно розглядати у динамічних умовах ринкових відносин, у контексті інноваційності та безперервності змін, які продукуються закладом освіти.

**Висновки.** Дослідження доводить, що конкурентоспроможність закладу загальної середньої освіти має враховувати такі складові: конкурентоспроможність персоналу, конкурентоспроможність навчальних засобів та конкурентоспроможність учнів. У зв'язку з цим управлінська діяльність має бути спрямована на забезпечення інтелектуального людського капіталу закладу загальної середньої освіти, застосування конкурентоспроможних педагогічних технологій та формування ключових

компетентностей учнів, що зазвичай забезпечить високий рівень конкурентоспроможності закладу загальної середньої освіти.

Перспективи подальших досліджень потребують подальшої активізації фандрайзингової діяльності керівника закладу загальної середньої освіти.

#### **Список використаних джерел**

1. Антонова О. Є. Педагогічні технології та їх класифікація як наукова проблема». *Сучасні технології в освіті*. 2015. Вип. 2, ч. 1, С. 8–15.
2. Бирка М. Ф. Інноваційні засоби навчання. *Освіта Буковини*, 2011. № 19 (91), травень, С. 1–13.
3. Булах І. В, Надтока Т. Б. Оцінка конкурентоспроможності підприємства сфери телекомунікацій. Донецьк, Україна: ДРУК-ІНФО, 2010, 244 с.
4. Драган О. І. Управління конкурентоспроможністю підприємств: теоретичні аспекти. Київ, Україна: ДАКККіМ, 2006, 160 с.
5. Мінакова Т. П. Особливості освітніх послуг у сучасних умовах. *Економіка та держава*. 2016. № 1, С. 12–117.
6. Л. Сергеева. Механізми управління конкурентоспроможністю професійного навчального закладу. *Нова педагогічна думка*, 2014. № 2. С. 208–211. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd\\_2014\\_2\\_62](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2014_2_62) (дата звернення: 17.03.2022).

#### **References:**

1. Antonova O. Ye. Pedagogichni tehnologii ta yikh klasyfikatsiia yak naukova problema». *Suchasni tehnologii v osviti*. 2015. Vyp. 2, ch. 1, S. 8–15.
2. Byrka M. F. Innovatsiini zasoby navchannia. *Osvita Bukovyny*, 2011. № 19 (91), traven, S. 1–13.
3. Bulakh I. V, Nadтока T. B. Otsinka konkurentospromozhnosti pidprijemstva sfery telekomunikatsii. *Donetsk, Ukraina: DRUK-INFO*, 2010, 244 s.
4. Drahan O. I. Upravlinnia konkurentospromozhnistiu pidprijemstv: teoretychni aspekty. *Kyiv, Ukraina: DAKKKiM*, 2006, 160 s.
5. Minakova T. P. Osoblyvosti osvitnikh posluh u suchasnykh umovakh. *Ekonomika ta derzhava*. 2016. № 1, S. 12–117.
6. L. Serheieva. Mekhanizmy upravlinnia konkurentospromozhnistiu profesiinoho navchalnoho zakladu. *Nova pedagogichna dumka*, 2014. № 2. S. 208–211. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd\\_2014\\_2\\_62](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2014_2_62) (data zvernennia: 17.03.2022).

#### **Леся Беляєва**

*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,  
здобувачка вищої освіти факультету соціальної та психологічної освіти, 264  
група, e-mail: belik1302@gmail.com*

#### **Наталія Шеленкова**

*кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології  
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ АГРЕСІЇ ЯК ПРОФЕСІЙНО ЗУМОВЛЕНОЇ ДЕФОРМАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ**

**Анотація.** У статті проведений аналіз та узагальнення теоретичних підходів до вивчення агресії. Розкрито психологічні особливості агресії як професійної деформації особистості вчителя. Визначено основні психологічні детермінанти агресії особистості вчителя.

**Ключові слова:** агресія, деформації, професійна діяльність, вчитель, психологічні детермінанти.

**Постановка проблеми.** Вивчення професійних деформацій педагогів неможливе без визначення причин, що сприяють їхньому формуванню та розвитку. З одного боку, особливості особистості педагога суттєво впливають на процес і результати праці, а з іншого боку, сам процес становлення особистості вчителя відбувається під час професійної педагогічної діяльності та під її впливом. Роль професійної діяльності в цьому процесі полягає в перетворенні особистісних особливостей і їхніх проявів залежно від напрямку професійного розвитку. Трудова діяльність сприяє формуванню одних особистісних якостей і властивостей, блокуючи інші, і створюючи тим самим своєрідний ансамбль професійно зумовлених якостей особистості. Зважаючи на постійну експлуатацію одних і тих самих професійно важливих якостей і властивостей, відбувається їхня інтенсифікація і поступове переродження в деформації.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Феномен деформації особистості досліджувався у працях багатьох вітчизняних і зарубіжних вчених, які розглядали різні аспекти проблеми: механізми соціальної детермінації (В.А. Номоконов), особистісно-діяльнісний підхід, орієнтований на подолання професійної деформації учителя (Л.А. Беляєва, Л.С. Виготський, А.Н. Леонт'єв), взаємозв'язок професії й особистості, діяльності і свідомості (С. П. Безносков, А.К. Маркова, Б. Д. Новиков, Е.Ф. Зеєр, Е.І. Рогов), негативні,

деформуючі, дезадаптуючі впливи педагогічної діяльності на особистість вчителя (Л.М. Мітіна, А.В. Осицький, Н.А. Подимов, Є.В. Руденський, О.Н. Смоленська, О.В. Улибіна, О.В. Юрченко), а також в роботах А.О. Васильчікова, А.С. Макаренка, В.А. Сухомлинського висвітлювались деякі питання деформації особистості вчителя.

**Мета статті** – розкрити психологічні особливості прояву агресії на різних етапах професійного становлення особистості вчителя.

**Виклад основного матеріалу.** Агресія, на наш погляд, представляє одну з «найскладніших» деформацій особистості вчителя, оскільки поєднує в собі два феномени: деформацію особистості та агресію як деструктивну поведінку, пов'язану з заподіянням психічної або фізичної шкоди в перебігу професійної діяльності. Обидва феномени не мають на сьогодні однозначного наукового пояснення, концепції, у рамках якої можна було б описати досліджуване явище як єдність двох його складових. Цей факт зумовлює спрямованість подальшого теоретичного аналізу проблеми.

Дослідники агресії, прихильники різних теоретичних концепцій вирізняються різноманіттям у підходах до визначення причин, що зумовлюють агресію. Більшість західних і вітчизняних учених пропонують розглядати детермінанти агресії тільки в рамках конкретної наукової концепції та відкидають інші. З огляду на особливий вектор розгляду агресії як професійно зумовленої деформації особистості вчителя аналіз її детермінант матиме узагальнений характер, не обмежений рамками одного наукового підходу.

Усю сукупність чинників, що детермінують агресію як професійно зумовлену деформацію особистості вчителя, можна умовно поділити на три групи.

1) Суб'єктивні чинники зумовлені індивідуально-психологічними особливостями особистості фахівця, що проявляються у взаємодії зі змістом, умовами та тривалістю виконання професійної діяльності.

2) Об'єктивні чинники пов'язані з особливостями соціально-професійного середовища, організацією праці вчителя, якістю управління, професіоналізмом керівників.

3) Об'єктивно-суб'єктивні чинники об'єднують причини, спричинені дисбалансом особистісного та професійного розвитку.

Виокремлені чинники мають різні механізми формування та відповідно ступінь впливу на особистість у кожному конкретному випадку. Більшість наукових підходів до пояснення агресії є протилежними внаслідок роз'єднаності концепцій соціального та біологічного детермінізму. Проаналізуємо зазначені детермінанти з метою уточнення впливу різних чинників.

Значна відмінність людей одна від одної за схильністю до агресії як онтогенетично стійкої індивідуальної характеристики детермінована не тільки зовнішніми та внутрішніми умовами розвитку, а й деякими спадковими біологічними задатками [8]. Вітчизняні та зарубіжні дослідження агресії в річищі психогенетики мають суперечливий характер, проте подібні дослідження роблять суттєвий внесок у розуміння феномена агресії та значно просувають науковий прогрес до розв'язання проблеми ранньої діагностики та профілактики агресії [8]. При цьому існує проблема роз'єднаності міждисциплінарних наукових досліджень про людину навіть у лоні гуманітарних наук. Етико-гуманістичний та еволюційно-генетичний підходи до вивчення детермінізму агресії, що протистоять, представляють результати своїх наукових пошуків, як єдино правильні, користуючись часто рівнозначними методами. Таким чином, проблема соціального і біологічного детермінізму отримує нові підстави для подальшого розвитку.

Незважаючи на конкретну спрямованість вивчення агресії як професійно зумовленої деформації особистості вчителя, не можна опустити значення деяких індивідних властивостей суб'єкта діяльності. Розглянемо суб'єктивні

чинники, що детермінують агресію вчителя. До них належать індивідні властивості, а також якості та властивості особистості.

1) Індивідні властивості. Біологічно зумовлені детермінанти агресії суб'єкта розглядаються дослідниками в кількох напрямках: ролі генотипу в індивідуальних відмінностях агресивності; впливу хромосомних аномалій; молекулярно-генетичних засад окремих властивостей нервової системи; гормональних особливостей біологічної організації людини [8]. Низка наукових праць підтверджує індивідуальні відмінності агресивності, зумовлені генетичним чинником до 50 % випадків. Однак у випадку з генетичними аномаліями статевих хромосом переконливих доказів не отримано [8]. Більшість результатів психогенетичних досліджень, що встановили кореляції агресивності з наявністю зайвої Y-хромосоми, гормональними факторами (рівнем тестостерону), з гіпоглікемією, гіповітамінозом А та С, рівнем серотоніну та іншими молекулярно-генетичними факторами, відображають вторинну детермінацію агресивної поведінки, адже самі є залежними змінними, що відбивають реакцію організму на вплив середовища (біологічного та соціального).

Психогенетичні чинники, безумовно, роблять свій внесок в індивідуальні відмінності агресії. Однак поведінка, на думку більшості соціальних психологів, є спільною функцією особистості та її оточення. Агресія не виникає в «соціальному вакуумі». Навпаки, найчастіше саме різні аспекти міжособистісних взаємодій призводять до її виникнення і зумовлюють її форми та спрямованість [8]. Беручи до уваги це положення, зупинимося на аналізі особистісних чинників, що детермінують агресію вчителя. Як аргумент такого вибору ми беремо до уваги достатню теоретичну і методологічну розробленість цього аспекту досліджуваної проблеми.

2. Особистісні чинники. Ключова роль особистісних рис у прояві агресії підтверджена численними емпіричними дослідженнями (Bandura, 1986; Berkowitz, 1989; Burger, 1990, Baron, Richardson, Van-denberg & Humphries,



1986; Zillmann, 1988;). Дослідження проблеми агресії в контексті особистісних рис насамперед передбачає уточнення, які саме риси та властивості особистості повертають суб'єкта до агресії. Серед особистісних чинників, що зумовлюють агресію вчителя, такі як підозрілість, прагнення до домінування, тривожність, емоційна нестійкість, низька толерантність, упереджена атрибуція ворожості тощо.

Розглянемо найбільш значущі з них. Наукові вишукування, проведені Р. Бероном, дали змогу встановити вплив рівня тривожності, пов'язаного із соціальним схваленням своєї поведінки, на ступінь агресивності дій. Що вища стурбованість соціальною прийнятністю поведінки, то нижча агресія і навпаки [8]. Аналізуючи професійну ситуацію діяльності вчителя, можна припустити, що соціальне схвалення поведінки меншою мірою турбує вчителя, якщо йдеться про звичайні штатні ситуації шкільного життя. На наш погляд, це зумовлено низьким рівнем адміністративного контролю над діями та поведінкою педагога і широкими можливостями для реалізації владних тенденцій. Домінування вчителя, як демонстрація сили і влади, виявляється в маніпулюванні оцінкою навчальних досягнень учнів, прагненні підпорядкувати своїй волі поведінку і діяльність школярів. Перевищуючи рівень професійних повноважень, агресивний педагог почувається безкарним, невразливим, вважаючи свою поведінку цілком доречною та адекватною ситуації, адже у вчительському середовищі подібні факти рідко знаходять осуд. Навпаки, професійна солідарність дає змогу отримати підкріплення і схвалення агресивної поведінки з боку колег стосовно окремих категорій учнів [6].

Одним із детермінуючих чинників агресії вчителя є емоційна нестійкість. Більшість вітчизняних дослідників [1] розуміють під емоційною стійкістю інтегративну якість особистості, що характеризується поєднанням емоційних, вольових та інтелектуальних компонентів психічної діяльності, дає змогу успішно розв'язувати поставлені завдання в умовах емоційно напруженого оточення з мінімальним негативним впливом на самопочуття, здоров'я і

працездатність людини. Найяскравішою ознакою емоційної нестійкості людини є афективні зриви діяльності, внаслідок чого вона починає діяти агресивно, безглуздо та безконтрольно, що поглиблює стан керованої нею системи [1], у цьому разі - системи взаємодії «вчитель-учні».

У вітчизняних дослідженнях широко поширені роботи, присвячені низькій толерантності. Більшість психологів розуміє під нею нетерпимість до думки, способу життя, поведінки інших людей, що створює передумови для реалізації агресії, як ефективного вираження свого ставлення і реакції на навколишнє середовище. Дослідники зазначають, що в сучасній школі відсутні необхідні умови для прояву та закріплення толерантності, як педагогів, так і учнів [6]. На наш погляд, це зумовлено якістю управління освітнім процесом, слабкою розробленістю професійно-етичних норм, а також недостатнім правовим регулюванням педагогічної праці. Нетерпимість може проявлятися на різних рівнях соціальної взаємодії: расовому, національному, тендерному, релігійному, міжособистісному та інших, в основі яких лежать забобони, що приписують ворожість об'єктам агресії. Багато з цих забобонів породжуються і вітаються самим суспільством протягом усього культурно-історичного розвитку.

Специфіка психологічних проблем праці вчителя визначається також особливостями загальної соціально-економічної ситуації в країні, регіоні, конкретному населеному пункті. Серед причин соціального дискомфорту вчительства називають незадоволеність якістю життя, заробітною платою, низьким рівнем соціальних гарантій, а також падіння престижу і суспільної значущості професії вчителя. Зазначені причини загострюють внутрішньоособистісні суперечності, згубно позначаються на мотивації професійної діяльності, зміні ціннісних орієнтацій, призводять до розчарування в економічних і соціальних реформах [5]. Професійна невизначеність останніх десятиліть пов'язана з глибокими змінами у сфері освіти. Реформи в освіті, зміна моделі управління, впровадження інноваційних технологій, участь у

Болонському процесі призводять до зміни критеріїв якості роботи вчителя, підвищення вимог до рівня компетентності та професіоналізму. Аналіз сучасної ситуації в освіті показує, що актуальним вимогам відповідає тільки здатний до саморефлексії, професійного саморозвитку педагог, зорієнтований на постійне підвищення кваліфікації, що має професійну гнучкість і мобільність [5; 6]. Відповідно педагог, який переживає професійну кризу, перебуває у стані стагнації, професійної апатії або має професійну деформацію, не лише не докладатиме зусиль для ефективної реалізації реформ в освіті, а й буде виступати своєрідним баластом упровадження нововведень. Для агресивного педагога будь-які перетворення, що потребують напруження й активізації особистісного потенціалу, будуть черговим стимулом, що викликає агресивні реакції.

Дослідники професійно зумовлених деформацій називають причиною їхнього утворення тривалість професійної діяльності та вік фахівця. Л. М. Мітіна, аналізуючи вплив тривалості професійної діяльності на особистість працівника, вказує, що через 10-15 років роботи у представників масових професій (вчителів, лікарів) настає період стагнації, що виражається в смиренності та професійній апатії. Таким чином, вік фахівця і тривалість професійної діяльності є передумовами утворення деформацій особистості, впливають на ослаблення професійних здібностей, які були раніше, мобільності та адаптації до нових умов праці.

Професійно-деструктивний шлях розвитку відбивається в депресивній та афективно-агресивній стратегіях поведінки особистості [1]. Порушення адекватної взаємодії особистості вчителя з умовами, змістом педагогічної діяльності виявляються в неузгодженні мотиваційних, цільових, функціональних і соціальних компонентів професійної діяльності. Дисбаланс особистісного і професійного розвитку пов'язаний із впливом чинників об'єктивно-суб'єктивного характеру. Насамперед це стосується процесу

становлення агресії, який ми відносимо до чинників дисгармонійного розвитку особистості.

Розглянуті вище обставини становлення агресивної поведінки належать до об'єктивно-суб'єктивних чинників. Завдяки їхній взаємодії з індивідуально-особистісними особливостями дитини, можливість розгорнути біологічні детермінанти агресії значно збільшується, тим самим створюються передумови для засвоєння деструктивних моделей поведінки, підґрунтям яких можуть стати нереалізовані потреби в самоствердженні, лідерстві та домінуванні. Дослідження проблеми стабільності агресивних реакцій у часі дає змогу доволі надійно передбачати поведінку в зрілі роки [9].

До чинників об'єктивно-суб'єктивного характеру ми відносимо також дисбаланс професійного розвитку, до якого відносять такі детермінанти, як професійна некомпетентність, конфлікти професійного самовизначення, кризи професійного становлення особистості, інверсія суб'єктивного сенсу професії та професійна дезадаптація. Розглянемо деякі особливості цих детермінант.

Порушення професійної компетентності або її дисбаланс можуть стати причиною деформації особистості та професійної діяльності, зокрема й агресії. Соціально-психологічна некомпетентність учителя проявляється в комунікативному (встановлення контакту, довірчого спілкування), перцептивному (адекватне сприйняття учнів) та інтерактивному (здатність впливати) аспектах. Професійна некомпетентність може бути результатом неузгодженості окремих компонентів професійного розвитку, ослаблення або недорозвинення професійних здібностей і мислення, невідповідності індивідуально-особистісних особливостей фахівця вимогам професії [1].

Співвіднесення особливостей і якостей особистості з вимогами майбутньої професійної діяльності є основним завданням професійного самовизначення. Нерідко таке зіставлення ускладнене через низку причин мотиваційно-ціннісного характеру, неузгодженістю очікувань і дійсності,

іншими протиріччями, що породжують конфлікти професійного самовизначення [1].

Кризи професійного становлення особистості є закономірними періодами кардинальної перебудови професійної свідомості, діяльності та поведінки особистості, що змінюють напрям професійного розвитку, а також сенситивними періодами утворення професійних деформацій [3]. Згідно з концепцією професійного становлення, трудовий шлях особистості проходить через кілька стадій, кожна з яких має якісну своєрідність. Перехід від однієї стадії до іншої супроводжується переживанням нормативної кризи.

Переживання кризи, ускладнене віковими змінами, має індивідуальний характер і може мати конструктивний, професійно-нейтральний і деструктивний спосіб розв'язання (виходу). Перехід особистості на вищий рівень професійного розвитку свідчить про конструктивний вихід зі стану кризи, коли особистість збагачується продуктивними новоутвореннями, що дають змогу освоювати нові форми діяльності [7]. Зачатки деформації можуть утворюватися вже на ранніх стадіях професійного розвитку (наприклад: оптації, професійної підготовки).

Джерела професійної деформації криються в надрах професійної адаптації особистості до умов і вимог праці [4]. Адаптація (від лат. *adaptare* - пристосовувати) у широкому сенсі - це пристосування до навколишніх умов. Професійна адаптація включає три аспекти: 1) психофізіологічний (адаптація індивіда до фізичних умов професійного середовища); 2) власне професіональний (адаптація суб'єкта діяльності до професійних завдань, виконуваних операцій, професійної інформації), 3) соціально-психологічний (адаптація особистості до соціальних компонентів професійної діяльності) [4]. На професійному рівні дезадаптація проявляється в різноманітних порушеннях педагогічної діяльності, зниженні ефективності праці, підвищенні конфліктності Також вона може бути пов'язана і з порушенням саморегуляції,

коли поведінка людини стає не тільки емоційно забарвленою, імпульсивною, а й деструктивною.

Постійна схильність до стресових ситуацій, емоційна напруженість, що накопичується, призводить або до смиренності, або до зривів, бурхливих афективних сплесків, невмотивованої агресії, нервово-психічної нестійкості, і, зрештою, до пограничних психічних станів. Важливою умовою конструктивної адаптації особистості в умовах професійної діяльності є оволодіння активними стратегіями поведінки як засобом подолання агресії.

**Висновки** Проаналізовані вище чинники дисбалансу професійного розвитку спотворюють конфігурацію особистісного профілю фахівця, ініціюють виникнення негативної професійної позиції, що виявляється в інверсії (від лат. *inversion* - перевертання) суб'єктивного сенсу професії. Проведений аналіз психологічних детермінант агресії вчителя дав змогу узагальнити й систематизувати наявні дані, але при цьому очевидною є необхідність глибшого аналізу деформації в контексті педагогічної діяльності.

#### **Список використаних джерел**

1. Борисюк А. С. Негативні чинники професійної ідентифікації майбутнього фахівця. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського: збірник наукових праць. Серія «Психологічні науки»* / за ред. С. Д. Максименка, Н. О. Євдокимової. Т. 2. Вип. 8. Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2012. С. 43-48.
2. Вірна Ж. П. Неврогенез професійних деструкцій особистості. *Психологічні перспективи*. 2012. Вип. 19. С. 84-90.
3. Дубчак О. Б. Профілактика професійної деформації особистості вчителя у системі післядипломної педагогічної освіти. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Психологічні науки*, 2011. Т. 2. Вип. 6. URL: [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Nvmdu/psykh/2011\\_6/20.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Nvmdu/psykh/2011_6/20.pdf)
4. Корольчук М. С. Рівні професійної придатності фахівця в структурі вторинної адаптації. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Психологічні науки*, 2010. Вип. 82, Т. 1. URL: [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/vchdpu/psy/2010\\_82\\_1/korolchuk1.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/vchdpu/psy/2010_82_1/korolchuk1.pdf)
5. Кривоконь Н. І. Проблеми «професійного вигорання» соціальних працівників. *Проблеми загальної та педагогічної психології : Збірник наукових праць інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПНУ*, 2006. Т. VIII, Ч. 7. С. 95-103.
6. Лукіянчук А. М. Професійна ідентичність як аспект формування особистості майбутнього педагога в сучасних умовах. *Гуманітарний вісник*. № 26. С. 388-393.
7. Чуйко Г. В. Синдром вигорання: коли він починається? *Наука і освіта*, 2008. № 8/9. С. 119-124.
8. Baron, R.. A. The control of human aggression: An optimistic overview. *Journal of*

*Social and Clinical Psychology*. 1983. VI. Pp. 97-119.

9. Langerock H. Professionalism: A Study in Professional Deformation. *American Journal of Sociology*. Chicago : The University of Chicago Press, 1915. Vol. 21, No. 1, Jul. Pp. 30-44.

#### References:

1. Borysiuk A. S. (2012). Nehatyvni chynnyky profesiinoi identyfikatsii maibutnoho fakhivtsia [Negative factors of professional identification of the future specialist]. *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho derzhavnogo universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho: zbirnyk naukovykh prats. Seriya «Psykhologichni nauky» - Scientific Bulletin of Mykolaivskoho State University named after V. O. Sukhomlynskoho: collection of scientific papers. Series "Psychological Sciences"*, 8, 43-48. Mykolaiv : MNU imeni V. O. Sukhomlynskoho [in Ukrainian].

2. Virna Zh. (2012). Nevrohenez profesiinykh destrukttsii osobystosti [Neurogenesis of professional personality destruction]. *Psykhologichni perspektyvy - Psychological perspectives*, 19, 84-90 [in Ukrainian].

3. Dubchak O. B. (2011). Profilaktyka profesiinoi deformatsii osobystosti vchytelia u systemi pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity [Prevention of professional deformation of the teacher's personality in the system of postgraduate pedagogical education]. *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho derzhavnogo universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho. Psykhologichni nauky - Scientific Bulletin of Mykolaiv State University named after V. O. Sukhomlynskyi. Psychological sciences*, 6.

Retrieved from [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Nvmdu/psykh/2011\\_6/20.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Nvmdu/psykh/2011_6/20.pdf) [in Ukrainian].

4. Korolchuk M. S. (2010). Rivni profesiinoi prydatnosti fakhivtsia v strukturi vtorynnoi adaptatsii [Levels of professional suitability of a specialist in the structure of secondary adaptation]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni T. H. Shevchenka. Psykhologichni nauky - Bulletin of the Chernihiv National Pedagogical University named after T. G. Shevchenko. Psychological sciences*, 82. Retrieved from [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/vchdpu/psy/2010\\_82\\_1/korolchuk1.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/vchdpu/psy/2010_82_1/korolchuk1.pdf) [in Ukrainian].

5. Kryvokon N. I. (2006). Problemy «profesiinoho vyhorannia» sotsialnykh pratsivnykiv [Problems of "professional burnout" of social workers]. *Problemy zahalnoi ta pedahohichnoi psykhologii : Zbirnyk naukovykh prats instytutu psykhologii im. H. S. Kostiuks NAPNU - Problems of general and pedagogical psychology: Collection of scientific works of the Institute of Psychology named after G. S. Kostyuk, NAPNU*, 8, 95-103 [in Ukrainian].

6. Lukiiianchuk A. M. (2006). Profesiina identychnist yak aspekt formuvannia osobystosti maibutnoho pedahoha v suchasnykh umovakh [Professional identity as an aspect of personality formation of the future teacher in modern conditions]. *Humanitarnyi visnyk - Humanitarian Herald*, 26. 388-393. [in Ukrainian].

7. Chuiko H. V. (2008). Syndrom vyhorannia: koly vin pochynaietsia? [Burnout syndrome: when does it start?]. *Nauka i osvita - Science and education*, 8/9, 119-124. [in Ukrainian].

8. Baron, R.. A. (1983). The control of human aggression: An optimistic overview. *Journal of Social and Clinical Psychology*. VI. Pp. 97-119.

9. Langerock H.(1915). Professionalism: A Study in Professional Deformation. *American Journal of Sociology*. Chicago : The University of Chicago Press. Vol. 21, No. 1, Jul. Pp. 30-44.

**Олег Базирєв**

*Здобувач ОС «магістр» 2 курсу спеціальності 231 Соціальна робота  
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*

**Наталія Коляда**

*доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної педагогіки  
та соціальної роботи Уманського державного педагогічного університету  
імені Павла Тичини*

## **ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З ЖІНКАМИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ**

**Анотація.** Обґрунтовано теоретичні аспекти соціальної роботи з жінками в сучасних умовах, які проявляються в гендерній нерівності на ринку праці: дискримінація під час найму на роботу; дискримінація в оплаті праці; гендерна сегрегація за професіями; труднощі при отриманні доступу до різноманітних програм на ринку праці та інших видів допомоги в період безробіття; значна кількість жінок у потоках нелегальної міграції; проблеми жіночої зайнятості в країні; прояви сексизму під час найму на роботу й оплаті праці; кількість жінок на керівних посадах у державному секторі економіки тощо.

Розкрито основні нормативні аспекти щодо прав жінок з особливими потребами. Прийнята у 1979 році Конвенція ООН про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок (CEDAW) встановлює мінімальні норми для досягнення рівності між чоловіками та жінками, незалежно від сімейного стану, у всіх сферах політичного, економічного та культурного життя. Держави-учасниці повинні усунути дискримінацію щодо жінок за допомогою правових та політичних заходів. Це стосується всіх сфер життя, всіх людей та інституцій.

Виявлено найбільш поширені в західній практиці соціальні служби для жінок. А саме, притулки для жінок; кризові центри для жертв насильства; телефонні служби; „гарячі лінії”; центри інформації для жінок; багатопрофільні жіночі центри; центри планування сім’ї та сімейного виховання; центри допомоги молодим матерям; спеціальні програми дистанційного навчання для



жінок при вищих навчальних закладах; спеціалізовані служби, що займаються розв'язанням проблем жіночого безробіття; профільні соціальні служби; бізнес-інкубатори; групи підтримки на рівні громади; соціальні та освітні програми для жінок та ін.

Визначено основні напрями роботи центрів для жінок в Україні та мету їх діяльності, що полягають в забезпеченні захисту прав та інтересів постраждалих осіб шляхом надання послуг відповідно до законодавства та положення цих установ.

**Ключові слова:** соціальна робота, жінки, гендерна рівність, права жінок, соціальні служби, реабілітаційні центри.

**Постановка проблеми.** Рівність є фундаментальним принципом демократичного суспільства, яке прагне соціальної справедливості й поваги до прав людини. На жаль, під впливом багатьох факторів, в усьому світі жінки й досі стикаються з дискримінацією практично в усіх сферах життя. Захист прав жінок й протидія гендерній дискримінації залишаються актуальними завданнями для сучасної України [5]. Гендерна рівність як принцип полягає в тому, щоб вивчити і усунути всі соціальні бар'єри, що заважають людині проявитися як особистості, а також створити рівні соціальні можливості для реалізації особистості жінок та чоловіків в усіх сферах життєдіяльності залежно від особистого вибору людини.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** До розгляду аспектів соціально-педагогічної роботи з жінками, їх соціального захисту та гендерної рівності зверталися такі дослідники, як: О. Уварова, К. Дайнеко, Л. Сидорчук, М. Любецька та багато ін. Однак зазначена проблематика й досі залишається не достатньо вивченою.

**Мета статті:** обґрунтувати особливості соціальної роботи з жінками в сучасних умовах.

**Виклад основного матеріалу.** Теоретичне дослідження соціальної роботи з жінками в сучасних умовах дало змогу виявити такі аспекти гендерній нерівності на ринку праці як: дискримінація при наймі на роботу; дискримінація в оплаті праці; гендерна сегрегація за професіями; труднощі при отриманні доступу до різноманітних програм на ринку праці та інших видів допомоги в період безробіття; значна кількість жінок у потоках нелегальної міграції; проблеми жіночої зайнятості в країні; прояви сексизму при наймі на роботу й оплаті праці; кількість жінок на керівних посадах у державному секторі економіки; недосконалість законодавчої бази, яка стимулює розвиток гендерних протиріч; непривабливість жінок для роботодавців через їхню високу захищеність як працівників в період вагітності та перші три роки материнства, а також у зв'язку зі зростанням виплат по пологах. Встановлено, що фізіологічні особливості жіночого організму, їх підвищена чутливість до чинників виробничого середовища, а також додаткові навантаження, які виникають, як під час вагітності, так і в період виховання дітей, охорона працюючих жінок вимагає певних спеціальних заходів [2].

У 1979 році було прийнято Конвенції ООН про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок (CEDAW), а у 1999 році Факультативного протоколу до неї. У Конвенції встановлені мінімальні норми для досягнення рівності між чоловіками та жінками, незалежно від сімейного стану, у всіх сферах політичного, економічного та культурного життя. Держави-учасниці повинні усунути дискримінацію щодо жінок за допомогою правових та політичних заходів. Це стосується всіх сфер життя, всіх людей та інституцій. Контроль за виконанням Конвенції здійснює Комітет з ліквідації всіх форм дискримінації щодо жінок. В 1991 році була прийнята Загальна рекомендація № 18: „Жінки з інвалідністю”, у якій було викладено тлумачення положень Конвенції CEDAW щодо жінок та дівчат з інвалідністю [3].

Аналіз теоретичного та практичного зарубіжного досвіду щодо організації надання соціальних послуг та здійснення соціального супроводу

жінок, які потребують допомоги дав змогу виявити найбільш поширені в західній практиці соціальні служби для жінок. А саме, притулки для жінок; кризові центри для жертв насильства; телефонні служби; „гарячі лінії”; центри інформації для жінок; багатoproфільні жіночі центри; центри планування сім’ї та сімейного виховання; центри допомоги молодим матерям; спеціальні програми дистанційного навчання для жінок при вищих навчальних закладах; спеціалізовані служби, що займаються розв’язанням проблем жіночого безробіття; профільні соціальні служби; бізнес-інкубатори; групи підтримки на рівні громади; соціальні та освітні програми для жінок та ін. Метою діяльності цих служб є забезпечення найнеобхіднішою швидкою допомогою та здійснення на подальшому етапі соціальної реадaptaції жінок. У притулках жінок забезпечують не тільки житлом, харчуванням, але й соціальними послугами, у перелік яких входять консультації юриста, лікаря, психолога; курси професійної підготовки; професійне навчання та стажування; підготовка до підприємницької діяльності; надання необхідної інформації; допомога в пошуку роботи та в догляді за дитиною; конкретна допомога у налагодженні стосунків з державними структурами для вирішення проблемних життєвих ситуацій тощо [4].

Основні напрями роботи центрів для жінок в Україні полягають у: створення безпечних умов; створення соціально-побутових умов (забезпечення в межах наявних ресурсів продуктами харчування, надання можливості збереження документів, користування душем, пральною машиною, м’яким інвентарем тощо); забезпечення захисту прав та інтересів постраждалих осіб шляхом надання відповідних послуг, а також співпраці з іншими суб’єктами надання комплексної допомоги постраждалим особам; надання психологічних послуг; забезпечення у разі потреби госпіталізації; організація надання юридичних послуг (консультацій, правової допомоги у підготовці документів, необхідних для захисту прав та законних інтересів постраждалих осіб), інформування про можливість отримання безоплатної правової допомоги

відповідно до Закону України „Про безоплатну правову допомогу”; надання інформаційних та інших консультативних послуг, необхідних для комплексної допомоги постраждалим особам, зокрема інформації про їх права і можливості отримання дієвої допомоги; сприяння відновленню прав постраждалої особи, реалізація яких унеможлиблюється (ускладнюється) внаслідок вчинення насильства (допомога у працевлаштуванні тощо); сприяння у пошуку альтернативного придатного безпечного місця перебування чи направлення їх для отримання послуг до інших загальних і спеціалізованих служб підтримки постраждалих осіб у разі, коли в притулку недостатньо місць або необхідні послуги не надаються; проведення заходів у межах соціально-реабілітаційних програм з урахуванням індивідуальних потреб; сприяння у разі потреби забезпеченню транспортування до місць отримання ними необхідних послуг, які у притулку не надаються; провадження іншої діяльності відповідно до законодавства та положення центрів [1].

**Висновки.** Таким чином, у статті обґрунтовано особливості соціальної роботи з жінками в сучасних умовах, а саме: виявлено теоретичні аспекти соціальної роботи з жінками в сучасних умовах; розкрито нормативні аспекти щодо прав жінок з особливими потребами; проаналізовано теоретичний та практичний зарубіжний досвід щодо організації надання соціальних послуг та здійснення соціального супроводу жінок, які потребують допомоги; визначено основні напрями роботи центрів для жінок в Україні.

**Перспективи подальших розвідок.** Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми. Подальшого вивчення потребують такі питання: досвід роботи кризових центрів для жінок в Україні; напрями роботи науково-дослідних структур в умовах закладів вищої освіти тощо.

#### *Список використаних джерел*

1. Київський міський Центр гендерної рівності, запобігання та протидії насильству URL: <https://dsp.kyivcity.gov.ua/content/kyivskyiy-miskyy-centr-roboty-z-zhinkamy.html> (дата запити 29.09.2022)

2. Омельченко Т. В. Актуальні проблеми жіночої зайнятості. *Актуальні проблеми права: теорія і практика*. 2010. № 18. С. 439–448.
3. Права жінок та дівчат з інвалідністю. Короткий посібник з питань інтерсекційного підходу до виконання Конвенцій CEDAW та CRPD в Україні. К., 2019. 64 с.
4. Соціальна робота з різними групами клієнтів: курс лекцій з дисципліни. URL: <http://dspace.wunu.edu.ua/bitstream/316497/26478/1/Lek.pdf> (дата запити 29.09.2022)
5. Уварова О. О., Дайнеко К. К. Захист прав жінок: юридичні інструменти забезпечення гендерної рівності в Україні: навчальний посібник. URL: <https://nlu.edu.ua/wp-content/uploads/2019/08/LLL-2> (дата запити 29.09.2022)

#### **References:**

1. Kyiv City Centre for Gender Equality, Prevention and Counteraction of Violence. URL: <https://dsp.kyivcity.gov.ua/content/kyivskyy-misky-centr-roboty-z-zhinkamy.html> [in Ukrainian] (data zapytu: 29.09.2022).
2. Omelchenko T. V. Current problems of women's employment. *Current problems of law: theory and practice*. 2010. No. 18. P. 439–448 [in Ukrainian].
3. Rights of women and girls with disabilities. Brief guide on issues of an intersectional approach to the implementation of the CEDAW and CRPD Conventions in Ukraine. К., 2019. 64 p. [in Ukrainian].
4. Social work with different groups of clients: course of lectures on discipline. URL: <http://dspace.wunu.edu.ua/bitstream/316497/26478/1/Lek.pdf> [in Ukrainian] (data zapytu: 29.09.2022).
5. Uvarova O. O., Daineko K. K. Protection of women's rights: legal instruments for ensuring gender equality in Ukraine: study guide. URL: <https://nlu.edu.ua/wp-content/uploads/2019/08/LLL-2> [in Ukrainian] (data zapytu: 29.09.2022).

#### **Наталія Геніх**

*магістрантка Уманського державного педагогічного університету  
імені Павла Тичини, e-mail: [natalia.ryd@gmail.com](mailto:natalia.ryd@gmail.com)*

#### **Марія Кудла**

*кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та  
освітнього менеджменту Уманського державного педагогічного університету  
імені Павла Тичини*

## **ХАРАКТЕРИСТИКА ОСНОВНИХ МОТИВІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

**Анотація.** У статті досліджуються основні мотиви професійної діяльності педагогічних працівників закладів дошкільної освіти. Схарактеризовано мотиви, які визначають форму професійної діяльності педагогічних працівників закладів дошкільної освіти й поділяються на два види: зовнішні, які формуються під дією

зовнішніх факторів, таких як соціальні гарантії, можливість просування по кар'єрних сходах, похвала або покарання керівником, та внутрішні, які пов'язані з інтересом до діяльності, зі значимістю виконуваної роботи, зі свободою дій, можливістю реалізувати себе, а також розвивати свої вміння і здібності. Акцентовано, що задля ефективного здійснення професійної діяльності у педагогів закладів дошкільної освіти повинні бути розвинені всі групи перерахованих мотивів професійної діяльності, а саме внутрішні мотиви професійної діяльності повинні переважати над зовнішніми.

**Ключові слова:** мотиви, професійна діяльність, педагогічні працівники, дошкільна освіта.

**Постановка проблеми.** Головною метою розвитку дошкільної освіти на сучасному етапі є забезпечення необхідних умов для гармонійного розвитку дитини, а це можливо при реалізації підвищення якості підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів дошкільної освіти.

Професійна діяльність педагогічних працівників дошкільної освіти пов'язана з урахуванням особливостей розвитку дитини дошкільного віку, де основоположним виступає охорона їх життя та здоров'я, забезпечення емоційного благополуччя, створення психолого-педагогічних умов для виховання та навчання. Але потрібно враховувати, що педагогічні працівники закладів дошкільної освіти мають певні відмінні особливості від інших педагогічних працівників – стрімке старіння педагогічних кадрів, не престижність професії вихователя, найнижча оплата праці у системі освіти тощо. Безпосередньо ці особливості чинять певний вплив на основні мотиви професійної діяльності педагогічних працівників закладів дошкільної освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблеми дошкільної освіти, як першої ланки системи безперервної освіти, досліджували І. Бех, Г. Беленька, К. Крутій, В. Огнев'юк, Л. Пономаренко та ін. У педагогічному менеджменті проблемі мотивації приділяється велике значення. Так, О. Бондарчук, Л. Карамушка, В. Сич розглядали психологічні особливості мотивації

професійного вдосконалення керівників у системі освіти. В. Князев досліджував методи управління мотивацією з метою підвищення ініціативи та відповідальності. Дослідники В. Крижко і Є. Павлютенков висвітлили основні питання щодо кар'єри освітянина за віковим цензом. Науковці вважають, що працівники будь-яких установ та організацій, безпосередньо і у сфері освіти також мають певний набір основних потреб, які мотивують їхню діяльність і поведінку.

**Мета статті** – схарактеризувати основні мотиви професійної діяльності педагогічних працівників закладів дошкільної освіти.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** На поведінку людини в процесі професійної діяльності впливає комплекс факторів – мотиваторів, що спонукають її до діяльності: зовнішніх – на рівні держави, галузі, регіону, організації; і внутрішніх – складових структури самої особистості працівника (потреби, інтереси, цінності людини, пов'язані з його особистістю та соціокультурним середовищем). Мотивація є основою будь-якої поведінки людини і зусиль, спрямованих на підвищення результативності діяльності, тобто використання мотивів поведінки людини в практиці управління її професійною діяльністю. Йдеться про процес, що відбувається всередині людини, спрямовує її поведінку і вибір, змушує її поводитися в конкретній ситуації певним чином. Розуміючи процес мотивації, керівник закладу освіти може значно краще зрозуміти як себе, так і поведінку педагогічних працівників, з якими спілкується в різних ситуаціях.

До будь-якої діяльності людину спонукають одночасно декілька мотивів, які утворюють мотиваційний комплекс (систему мотивів). Одні мотиви у цій системі мають провідне значення і більшу спонукальну дію (здійснюють більший вплив). Вплив інших мотивів має меншу силу і ці мотиви перебувають внизу ієрархії мотивів. Мотив проявляється з різною силою в залежності від конкретних обставин діяльності. Тому і ієрархія мотивів, незважаючи на окрему стабільність, не є абсолютно стійким утворенням. Спонукальна сила окремих

мотивів час від часу може змінюватися під впливом різних соціальних або психологічних факторів.

Аналізуючи теоретичні аспекти мотивації необхідно зосередитися на чинниках, які змушують педагога діяти та активізувати свої дії. До основних із них слід віднести потреби, інтереси, мотиви і стимули. Важливе місце серед різних мотивів діяльності завжди займають професійні мотиви. Для аналізу ролі різних мотивів у професійній діяльності педагогічних працівників необхідно, передусім, визначити основні види потреб, які лежать в основі їхньої поведінки і діяльності, та розкрити їх значущість. Перш за все зупинимося на розгляді категорії «потреби». «Людина є біосоціальною системою, відносно автономною, високоорганізованою, яка саморозвивається, активно взаємодіє із зовнішнім середовищем і потребує постійного задоволення певних потреб. Спектр останніх, їх поєднання, пріоритетність у різних людей різний» [3, с. 97]. Усвідомлення цього може стати відповіддю на низку питань, як того, чому хтось виконує легку роботу і залишається незадоволеним, а хтось зайнятий на важких роботах і отримує задоволення, так і того, чому одні віддають перевагу матеріальній винагороді, а інші – цінностям нематеріального характеру. Потреби – це відчуття фізіологічного, соціального або психологічного дискомфорту через брак чогось, це певна необхідність у чомусь, що потрібно для створення і підтримування умов життя і функціонування людини [1]. Більшість потреб періодично поновлюється, але при цьому може змінюватись як форма їхнього виявлення, так і рівень значущості для людини. Люди по-різному позбавляються своїх потреб: задовольняють їх, придушують або зовсім не реагують на них.

Мотивацію професійної діяльності, можна представити у вигляді кількох послідовних етапів:

- перший етап – виникнення потреб: людина відчуває, що їй чогось не вистачає, вирішує прийняти якісь дії;
- другий етап – пошук шляхів забезпечення потреби, яку можна задовольнити, подавити або просто не помічати;



- третій етап – визначення цілей (напрямів) дії: визначається, що саме і якими засобами потрібно зробити, тобто забезпечити потребу;
- четвертий етап – реалізація дії: людина витрачає зусилля, щоб здійснити дії, які відкривають йому можливість придбання того необхідного, що потрібне для усунення потреби; оскільки процес роботи впливає на мотивацію, то на цьому етапі може відбуватися коректування цілей;
- п'ятий етап – здобуття винагороди за реалізацію дії: виконавши необхідну роботу, людина отримує те, що вона може використовувати для усунення потреби, або те, що людина може обміняти на бажане для неї (тут виявляється, наскільки виконання дій забезпечило бажаний результат, залежно від цього відбувається зміна мотивації до дії);
- шостий етап – задоволення потреби: людина або припиняє діяльність до виникнення нової потреби, або продовжує шукати можливості здійснювати дії щоб усунути потреби.

Слід зазначити, що особисті потреби мають активний характер, служать спонукальним мотивом діяльності людини, яка завжди спрямована на задоволення потреб. Діяльність людини є важливим фактором формування особистих потреб. Адже, чим ширшою, багатограннішою є діяльність людини, тим різноманітнішими будуть її потреби і тим повніше вони задовольняються. Коли зміст потреби і можливість її задоволення добре усвідомлюються людиною, вона набирає форму інтересу цієї людини до різноманітних благ. Певні інтереси обумовлюють появу спонукальної дії, мотивів. Потреби людини – це нестача чогось, інтереси – це усвідомленні потреби, джерело діяльності, об'єктивна необхідність виконання певних функцій для задоволення потреб; мотиви – усвідомлені причини діяльності, спонукання людини до чогось.

Людина здатна впливати на свої мотиви, посилювати або обмежувати їх дію, навіть усувати їх зі свого мотиваційного поля. Поведінка людини здебільшого визначається не одним окремим мотивом, а сукупністю та конкретним співвідношенням їх значущості щодо мотиваційного потенціалу.

При цьому один з них може бути основним, провідним, а інші – виконувати функцію додаткової стимуляції. За однакової потреби у різних людей можуть виникати неоднакові мотиви. В структуру мотиву входять: потреба, яку людина хоче задовольнити; благо, що здатне задовольнити цю потребу; трудова дія або дії, необхідні для отримання блага; ціна – витрати фізіологічного, матеріального і морального характеру, пов’язані зі здійсненням трудової дії [6].

Наковці зазначають, що у процесі формування мотивації особливу роль відіграє інтерес. Найчастіше інтерес розглядають серед психологічних феноменів, прийнятих за мотив чи спонукання до діяльності. Безумовно, спонукання, інтерес і мотив – взаємозалежні поняття, але, зовсім не те саме. Інтерес розглядають як форму прояву пізнавальної потреби особистості. Він спрямований на той чи інший предмет, що викликає позитивні емоції. У розумінні інтересу стосовно до професійної діяльності важливим фактором виступає насамперед те, що виявивши інтерес до якого-небудь предмета, людина може зробити цей інтерес засобом досягнення своїх цілей. Таким чином, людина у процесі мотивації через інтерес усвідомлює повне розуміння сутності потреби і способів її задоволення, у результаті чого мотиваційний процес приймає ясну і чітко визначену спрямованість [5].

Потреби суспільства, колективні та особисті потреби спонукають людей до діяльності, породжують у них відповідні інтереси. Реалізація інтересів колективу є основою задоволення суспільних інтересів, а реалізація останніх – неодмінна умова задоволення інтересів особистих. Проте, на сьогодні економічна ситуація, яка склалася в країні, змінила пріоритетність у системі інтересів. Задоволення особистих потреб і інтересів в кінцевому випадку є умовою отримання підвищення якості праці в організації.

Зовнішніми спонукальними чинниками, що впливають на виникнення потреб, є стимули. Науковці вказують, що в їх якості можуть виступати окремі предмети або дії інших людей, зобов’язання та можливості, що представляються можливими, і може бути запропоновано людині в відшкодування за його дії [4].

Але стимул перетворюється на мотив лише тоді, коли він усвідомлений людиною, сприйнятий нею. Ми вважаємо, що стимули виконують роль важелів впливу і викликають дію певних мотивів. Отже, стимулювання – це процес використання конкретних стимулів на користь людини й організації; це означає впливати, спонукати до цільової дії, давати поштовх ззовні; один із засобів, за допомогою якого може здійснюватись мотивація трудової діяльності; метод впливу на професійну діяльність працівника через мотивацію його професійної діяльності [2]. Стимулювання чинить вплив на зусилля, старанність, наполегливість, націленість, сумлінність персоналу закладу. Чим вище якість робочої сили, досконаліші соціально – трудові відносини, тим меншою є потреба у стимулюванні як засобу керування людьми, тим більше педагогічні працівники, причому без зовнішнього впливу, виявляють зацікавленість справами закладу та його цілями. Стимулювання відрізняється від мотивування і різниця полягає в тому, що стимулювання виступає засобом, за допомогою якого можна здійснювати мотивування.

Не менш важлива проблема класифікації мотивів.

Дослідник С. Занюк визначає мотиви самоствердження, ідентифікації з іншою людиною, влади, саморозвитку, досягнення, аффіліації, процесуально-змістові (спонукання до активності процесом та змістом діяльності, а не зовнішніми чинниками), просоціальні (суспільно значущі мотиви), негативні мотиви (викликані усвідомленням можливих неприємностей, незручностей, покарань, які можуть послідувати в разі невиконання певної діяльності). У випадку дії негативної мотивації працівника спонукає до діяльності страх перед можливими неприємностями або покаранням та прагненням їх уникнути, формами якої виступають: вербальне (словесне) покарання (засудження, зауваження тощо); матеріальні санкції (штраф, позбавлення привілеїв, премії); соціальна ізоляція (зневага, ігнорування, неприйняття колективом); позбавлення волі; фізичне покарання. Основним недоліком негативних санкцій є короткочасність їхнього впливу – вони стимулюють до діяльності (або

стримують від небажаних вчинків) тільки в період їх дії [7].

Найбільш ґрунтовна класифікація мотивів, на нашу думку, представлена В. Ковальовим. Він розглядає кілька груп мотивів за різними критеріями: за змістом – ідейні (світоглядні), політичні, моральні, естетичні; за джерелом їх виникнення – широкі соціальні мотиви (патріотичні), колективістські, діяльнісно-процесуальні та стимульно-заохочувальні; за видами діяльності – суспільно-політичні, професійні, навчально-пізнавальні; за часом їх прояву – постійні, короткочасні та довготривалі; за силою їх прояву – сильні (дієва мотивація), помірні, слабкі; за ступенем їх сталості – сильно-, середньо- та слабосталі; за проявом у поведінці – реальні, актуальні та потенційні. Своєрідність усіх цих груп мотивів характеризує мотиваційну сферу особистості. При цьому перші три групи фактично становлять її змістову характеристику, а чотири останні – динамічну [8].

Діяльність педагогічних працівників закладів дошкільної освіти визначається не окремим мотивом, а їх сукупністю, що створює певний мотиваційний комплекс. Педагог здатен впливати на свої мотиви, посилювати або послаблювати їх дію, при цьому деякі мотиви можуть бути основними, а інші – виконувати функцію додаткових.

Задля ефективного здійснення професійної діяльності, у педагога закладу дошкільної освіти повинні бути розвинені всі групи перерахованих мотивів професійної діяльності – внутрішні мотиви професійної діяльності повинні переважати над зовнішніми та чітко вираженими, педагог повинен усвідомлювати загалом процес своєї професійної діяльності та бути гармонійно поєднанні всі групи мотивів професійної діяльності. За цих умов мотивація професійної діяльності педагогів може бути керованою та максимально ефективною в управлінні закладом освіти, а саме направлена на професійний розвиток як самого педагога так і на ефективне функціонування дошкільної установи на сучасному етапі становлення та реформування дошкільної освіти.

Крім потреб, мотивів і стимулів, складовими процесу мотивації

професійної діяльності є цілі професійної діяльності, завдання, бажання та наміри працівника. Ціль сприймається як усвідомлюваний заздалегідь запланований результат професійної діяльності, завдання являє собою ситуативний чинник, коли, прагнучи до досягнення певної цілі, працівник натрапляє на перешкоди, які необхідно подолати. При цьому послідовне виконання завдань дає змогу досягти запланованих цілей. Бажання та наміри працівника являють собою мотиваційний стан, виникаючий у результаті змін умов його професійної діяльності та в процесі досягнення поставлених цілей. У контексті цього питання надаємо перевагу саме спонукальному впливу цілей. Цілі можуть бути як самого працівника так і закладу в цілому. Головне, щоб на певному етапі (а краще постійно) професійної діяльності працівника його особисті цілі співпадали з цілями закладу. Ціль – це усвідомлений, запланований результат діяльності, модель майбутнього продукту діяльності. Іншими словами ціль – це те, чого ми прагнемо досягти. Ціль організовує, спонукає працівника до діяльності.

Педагогічна діяльність спроектована таким чином, що забезпечує внутрішнє задоволення педагога. Крім того, це дуже потужний мотиваційний чинник, який сприяє якісному виконанню функціональних обов'язків, вимагає творчого підходу до своєї діяльності. Відтак діяльність, що відповідає означеним параметрам, внутрішньо мотивує педагога, забезпечує хорошу якість виконаного завдання, приносить моральне задоволення, дає можливість педагогу самовдосконалюватися, саморозвиватися, творчо зростати, урізноманітнюючи форми та зміст професійної діяльності, і є потужним мотиваційним чинником.

У людей творчої праці, зокрема у педагогічних працівників, на перший план може виступати задоволення від самого процесу праці та її результату. Можна стверджувати, що процес праці мотивований багатьма чинниками, але, залежно від скерованості, від домінуючих у людській свідомості цінностей і тих обставин, у яких працівник перебуває на певний момент, існує домінуючий, провідний мотив праці.

Вивчаючи питання про наявність у педагогічних працівників закладів дошкільної освіти основних видів потреб необхідно брати до уваги такі моменти: кожен працівник має власну ієрархію потреб, власні способи задоволення потреб, залежно від ситуацій може змінюватись оцінка значущості конкретних потреб. На нашу думку, керівнику закладу дошкільної освіти, крім знання загальних закономірностей забезпечення мотивації працівників, необхідно розробляти і специфічні прийоми такої мотивації, оскільки те, що підходить для одного працівника, не підійде для іншого. Таким чином, урахування керівниками закладів дошкільної освіти усіх зазначених вище факторів та умов сприятиме забезпеченню позитивної мотивації професійної діяльності для виконання педагогічним колективом покладених на нього завдань.

**Висновки.** Мотиви професійної діяльності педагогічних працівників закладів дошкільної освіти можна розподілити на зовнішні та внутрішні. До зовнішніх мотивів професійної діяльності належать соціальні мотиви (духовний та культурний розвиток, вплив на підростаюче покоління, виконання обов'язків перед суспільством, вдосконалення освітнього процесу та розвивального середовища, спілкування та взаємодія з адміністрацією закладу, колегами, батьками дітей тощо), престижні мотиви (кар'єрне зростання, формування позитивного іміджу тощо), прагматичні мотиви (уникати неприємностей, необхідність збереження посади тощо). До *внутрішніх мотивів* професійної діяльності можна віднести власне професійні мотиви (планування та організація роботи на основі сучасних вимог тощо), мотиви професійного та особистого розвитку (особисте зростання, самовдосконалення, самоосвіта тощо). Задля ефективного здійснення професійної діяльності у педагогів закладів дошкільної освіти повинні бути розвинені всі групи перерахованих мотивів професійної діяльності, а саме внутрішні мотиви професійної діяльності повинні переважати над зовнішніми.

*Список використаних джерел*

1. Базелюк В. Г. Особливості формування та оцінювання дослідницьких умінь керівників загальноосвітніх навчальних закладів. *Обрії: наук.-пед. журн.* 2008. № 1 (26). С. 12–14.
2. Бондарчук О. І. Психологічні умови становлення мотивації керівників загальноосвітніх шкіл до професійного вдосконалення. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / ред. С. Д. Максименко, Л. М. Карамушка.* Київ: Міленіум, 2001. Т. 1. Випуск 1. С. 111–114.
3. Воронкова В. Г. Кадровий менеджмент: навчальний посібник. Київ: ВД «Професіонал», 2004. 192 с.
4. Винославська О. В., Карамушка Л. М. Психологічні особливості мотивації управлінської діяльності керівників традиційних і нових типів навчальних закладів. *Актуальні проблеми психології : традиції і сучасність.* Київ: Інститут психології. Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка. 2007. Т. 1. № 3 С. 135–141.
5. Дмитренко Г. А, Протасова Н. Г. Управління людськими ресурсами: навчальний посібник. Херсон: Олді-Плюс; 2006. 256 с.
6. Жилін О. І. Мотивація персоналу. Харків: Вид-во ХНЕУ, 2005. 132 с.
7. Занюк С. С. Психологія мотивації: навч. посібник. Київ: Либідь, 2002. 304 с.
8. Ковальов В. І. Мотиви поведінки і діяльності. Харків: Наука, 2001. 192 с.

#### **References:**

1. Bazeliuk V. H. Osoblyvosti formuvannia ta otsiniuvannia doslidnytskykh umin kerivnykiv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv. *Obrii: nauk.-ped. zhurn.* 2008. № 1 (26). S. 12–14.
2. Bondarchuk O. I. Psykholohichni umovy stanovlennia motyvatsii kerivnykiv zahalnoosvitnikh shkil do profesiinoho vdoskonalennia. *Aktualni problemy psykholohii: zb. nauk. prats Instytutu psykholohii im. H. S. Kostiuka APN Ukrainy / red. S. D. Maksymenko, L. M. Karamushka.* Kyiv: Milenium, 2001. T. 1. Vypusk 1. S. 111–114.
3. Voronkova V. H. Kadrovyi menedzhment: navchalnyi posibnyk. Kyiv: VD «Profesional», 2004. 192 s.
4. Vynoslavska O. V., Karamushka L. M. Psykholohichni osoblyvosti motyvatsii upravlinskoi diialnosti kerivnykiv tradytsiinykh i novykh typiv navchalnykh zakladiv. *Aktualni problemy psykholohii : tradytsii i suchasnist.* Kyiv: Instytut psykholohii. Visnyk NTUU «KPI». Filosofii. Psykholohiia. Pedahohika. 2007. T. 1. № 3 S. 135–141.
5. Dmytrenko H. A, Protasova N. H. Upravlinnia liudskymy resursamy: navchalnyi posibnyk. Kherson: Oldi-Plus; 2006. 256 s.
6. Zhylin O. I. Motyvatsiia personalu. Kharkiv: Vyd-vo KhNEU, 2005. 132 s.
7. Zaniuk S. S. Psykholohiia motyvatsii: navch. posibnyk. Kyiv: Lybid, 2002. 304 s.
8. Kovalov V. I. Motyvy povedinky i diialnosti. Kharkiv: Nauka, 2001. 192 s.

#### **Леся Гнатишина**

*здобувачка другого рівня вищої освіти факультету соціальної та психологічної освіти, 266 група Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, e-mail: [lesiunia99gnatushuna19@gmail.com](mailto:lesiunia99gnatushuna19@gmail.com)*

#### **Валентина Бойченко**

*кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*

## **ПРОБЛЕМА УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ ЕКОНОМІЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ У ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

**Анотація.** У статті здійснено аналіз та узагальнення теоретичних основ економічного виховання дітей у закладі дошкільної освіти. Розкрито сутність та особливості економічного виховання дошкільників. Визначено принципи управління та організації процесу економічного виховання дітей.

**Ключові слова:** економічне виховання, економічна освіта, діти дошкільного віку, управління економічним вихованням дітей.

**Постановка проблеми.** Орієнтація на сталий розвиток держави передбачає концентрацію зусиль у різних сферах суспільного життя, серед яких економічне зростання відіграє провідну роль. Для такого зростання виникає потреба у підвищенні економічної культури населення. В умовах нестабільної економічної ситуації в світі підвищуються вимоги, зокрема, до рівня економічної грамотності суспільства.

Як відомо, основи культури особистості закладаються ще в дитинстві. А отже, актуалізується проблема економічного виховання дітей, починаючи з дошкільного віку, що є однією із складових їхнього всебічного розвитку. Економічне виховання необхідно для подальшого дорослого життя, для формування особистості дитини дошкільного віку як суб'єкта економічної соціалізації, економічної освіти, що безперечно впливає на ставлення дитини до духовних та матеріальних цінностей.

Економічна ситуація, яка склалася сьогодні в нашій країні, обумовила об'єктивну необхідність формування у дошкільників елементарних економічних знань, умінь і навичок, економічної компетентності. У зв'язку із цим набуває актуальності завдання розвитку культури споживання у дітей дошкільного віку, формування основ раціонального економічного мислення і раціональної економічної поведінки.



Одним із найважливіших завдань держави в умовах сьогодення є розвиток особистості дитини як основний ресурс, що визначає поступальний рух суспільства. Це зазначено у нормативних документах, у Законах України «Про освіту», «Про охорону дитинства», «Про дошкільну освіту», у Сімейному кодексі України, у Базовому компоненті дошкільної освіти, який орієнтує педагогів на формування у дітей дошкільного віку предметно-практичної компетенції, яку визначає як обізнаність дитини з предметним світом, його особливостями, уміння застосовувати елементарні економічні поняття, ощадливого ставлення до речей та грошових коштів. Відтак, у сучасних умовах входження нашої держави у світовий економічний простір, коли дитину вже з перших років оточує економічне середовище, наповнене різноманітними економічними поняттями і процесами, актуалізується необхідність і важливість економічного виховання дітей дошкільного віку. Сучасне, високоорганізоване суспільство ставить підвищені вимоги до економічної компетентності молодого покоління та активно впливає на процес його економічного виховання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Процес економічного виховання молодого покоління в різних аспектах досліджували А. Аменд (A. Amend), Л. Епштейн (L. Epshtain), М. Клепач, Л. Пономарьов, М. Стельмашук та ін. Загальнопсихологічні закономірності входження особистості в суспільне життя розглядали (І. Бех, Л. Виготський, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн); зміст і методи економічного виховання дітей (А. Аменд (A. Amend), І. Барило, Г. Григоренко, М. Єрмоленко, Р. Жадан, І. Мельничук, та ін.).

У зв'язку із реформуванням освіти й усвідомленням ученими значущості проблеми економічного виховання в теорії та практиці активізувався науковий пошук різних підходів до її розв'язання. Здебільшого, наукові дослідження присвячено таким проблемам: вивченню окремих економічних понять побутово-господарської діяльності (М. Ібрагімова, Н. Кривошея, М. Мельник); формуванню нового типу економічного мислення (О. Камишанченко,

І. Прокопенко, О. Шпак) розробленню оптимальних форм і методів навчання дошкільників (О. Білоус, А. Богуш, Н. Гавриш, Г. Григоренко, Н. Дудник, Р. Жадан, Є. Курак, Ю. Лелюк, О. Янківська та ін.) підготовці педагогів дошкільного закладу до економічного виховання дітей (Н. Грама Н. Слюсаренко, З. Філончук та ін.).

Проблему формування споживчої культури досліджено у сучасному науковому просторі в різних аспектах: Г. Марушевська, М. Мастинець, Ю. Пачковський, О. Підлужна, Р. Савчинський та ін.), зміст економічного виховання і формування споживчих знань у дітей дошкільного віку (Н. Грама, Г. Григоренко, Р. Жадан, Н. Кривошея, Є. Курак, Ю. Лелюк, Л. Лохвицька, Н. Побірченко, С. Іванчук та ін.).

Результати аналізу психолого-педагогічних джерел доводять, що проблема економічного виховання дітей дошкільного віку потребує комплексного вирішення, зокрема у площині організації та управління цілеспрямованою діяльністю педагогічного колективу у закладі дошкільної освіти.

**Мета статті** – розкрити сутність економічного виховання дітей дошкільного віку та проаналізувати організаційні основи управління означеним процесом.

**Виклад основного матеріалу.** Актуальність проблеми, недостатня розробленість її практичного аспекту, а також об'єктивна потреба подолання виявлених прогалин зумовили потребу в дослідженні саме управлінського аспекту в організації економічного виховання дітей в умовах закладів дошкільної освіти.

У Базовому компоненті [1], який є Державним стандартом дошкільної освіти визначено вимоги до обов'язкових компетентностей та результатів освіти дитини дошкільного віку, а також умови, за яких вони можуть бути досягнуті відповідно до міжнародних стандартів якості освіти. Наголошується на тому, що дошкільна освіта є невід'ємним складником та першим рівнем у

системі освіти, стартовою платформою особистісного розвитку дитини. Серед компетентностей визначених ключовими для дошкільної освіти названо навички, орієнтовані на сталий розвиток. Базові ж принципи реалізації Стандарту складають загальні демократичні принципи суспільного життя – державно-громадське та державно-приватне партнерство в організації і управлінні дошкільною освітою [1].

Одним із перших запропонував ідею поєднання професійної підготовки бідних верств населення з народною освітою для виховання в них економічних здібностей Й. Песталоцці. Така освіта мала на меті допомогти бідному населенню позбутися нужденності. Педагог зазначав, що економічні здібності слід виховувати через поєднання індустріальної елементарної освіти з моральним і розумовим вихованням. Серед критеріїв професійної освіти він називав: вміння спиратися на власну ініціативу та сили, вміння долати труднощі попри матеріальне становище та походження, здатність заробляти на життя, уміти працювати в різних умовах, передавати отримані знання іншим, підтримувати на належному рівні розвитку опанований промисел. Важливого значення Й. Песталоцці надавав ознайомленню з основними правилами економіки для раціонального ведення власного господарства, привчання до заощадливості та вмінню визначати першочергові потреби, розумінню зв'язку між удосконаленням власних трудових навичок і отриманням кращого результату та більшого доходу [12].

Через призму відповідальної трудової діяльності, трудової активності розглядав економічне виховання підрастаючого покоління В. Сухомлинський. Особливої уваги він надавав трудовому вихованню дітей у сім'ї, вихованню любові до праці, поваги до людей праці, бережливого ставлення до матеріальних і духовних благ людства. Адже праця робить людину благородніше, формує характер, волю, найважливіші риси та якості особистості, вона містить величезні виховні можливості. У праці розкриваються здібності, моральні та інтелектуальні сили молодшої людини,

формується її особистість. Тільки в процесі трудової діяльності виникає потреба в спілкуванні, ділових взаємин між людьми, взаємодопомоги, взаєморозуміння, дисциплінованості, погодженості дій і вчинків тощо. «Дати дитині радість творення, радість праці – це і є справжня мудрість батьківської любові до дітей» [15, с. 12].

У межах дослідження нашої проблеми необхідно з'ясувати сутність поняття «економічне виховання». У термінологічних джерелах, які тлумачать термін «економіка» як керування домашнім господарством – найважливіша сфера суспільних відносин, виробництва, розподілу, обміну і споживання результатів людської діяльності, а також їх ефективного використання. Слово «економіка» в перекладі з давньогрецької мови означає «вміння вести домашнє господарство». Під цим поняттям розуміють господарство у найширшому розумінні цього слова: домашнє господарство, певне підприємство, господарство міста, держави [5, с. 5].

Економіка є дуже важливою сферою людської життєдіяльності. Кожна людина щодня взаємодіє з різними сферами економіки. Це і придбання товарів, отримання заробітної платні, використання грошей, одержання кредиту та ін. Умови існування кожної людини також оцінюються через призму стану економіки.

Економічне виховання тісно пов'язане з «економічною освітою» та «економічною грамотністю». Економічна освіта постає як процес і результат засвоєння економічних знань і вмінь, формування економічно значущих якостей особистості, економічного мислення та поведінки, включення в соціально-економічні відносини; економічне мислення як сукупність поглядів і уявлень, способів підходу до оцінки явищ і до прийняття рішень, якими люди керуються в економічній діяльності. Зміст економічної грамотності найбільш повно висвітлено авторкою численних праць з економічного виховання Н. Грамою [3]. Вчена визначає економічну грамотність як сукупність економічних знань, умінь і навичок, володіння якими дозволяє приймати

економічно виправдані рішення в різноманітних соціально детермінованих ситуаціях.

Означені ситуації виникають повсякчасно в суспільстві, в сім'ї, доккілі, виступають хорошим навчальним матеріалом у засвоєнні економічних понять, економічних зв'язків між суспільними явищами, у доккілі, відносин [14]. Занурення дошкільників у такі економічно доцільні ситуації спонукають дітей до залучення ними знань з математики, природознавства, праці. Економічна грамотність формується в процесі постійної наполегливої педагогічної праці і має принаймні три напрями розвитку та формування, завдяки яким дитина засвоює конкретні форми економічної грамоти: соціальний стан і рівень розвитку суспільства, сім'я, заклад дошкільної освіти [4].

Роботу закладу освіти важливо організовувати зі спрямуванням на формування економічної грамотності дітей, варто створити таке розвивальне середовище, яке допоможе їм досягнути ази фінансової грамотності, тобто отримати комплекс знань і вмінь, які допоможуть у подальшому вирішувати фінансові питання. Підтвердженням є думка Н. Дуднік щодо вмінь дітей, а саме: розуміти природу й функції грошей; уміти цінувати гроші; уміти економити й заощаджувати; уміти витратити гроші й жити за коштами; уміти ділитися; уміти поповнювати свої фінансові знання; уміти обговорювати грошові питання й аналізувати свої вчинки в процесі розпорядження грошима. Важливо, що формування економічної грамотності в дітей відбувається в процесі їхньої соціалізації й пов'язано не тільки із цілеспрямованим засвоєнням знань на спеціальних заняттях, але й з усвідомленням самої культури суспільства [6].

Економічне виховання як педагогічна категорія має власні специфічні функції, як-от: інтегративна функція забезпечує єдність економічних знань, переконань із поведінкою; міжпредметна інтеграція в засвоєнні систем знань та уявлень про доккілля; ціннісна функція сприяє формуванню морально-ціннісних орієнтацій; соціальна функція спрямована на формування активної

соціальної позиції особистості, здатної до саморозвитку та практичного перетворення навколишньої дійсності.

Крім того, Л. Кашуба підкреслює важливість ролі сім'ї в економічному вихованні дитини. На її думку, саме в родинному колі дитина оволодіває досвідом спільних цілей і праці, діяльного співчуття, спільності інтересів, організованості. Саме на прикладі сімейного господарства вона оволодіває первинним економічним досвідом [7].

Учені (А. Богуш, Н. Гавриш) розглядають економічне виховання як цілеспрямований процес взаємодії дорослого та дитини, зорієнтований на засвоєння доступних віку елементарних економічних понять, формування моральних почуттів та морально-економічних якостей, необхідних для успішної економічної діяльності, розвитку інтересу до економічної сфери життя, формування навичок соціально-економічної поведінки. На думку дослідників, економічне виховання є важливим компонентом економічної соціалізації дитини [2].

Завдання управління процесом економічного виховання дітей у закладі дошкільної освіти полягає у організації, у створенні умов, щодо підвищення ефективності означеного процесу. У низці досліджень (Г. Ковальчук, І. Підкасистий, Т. Шевирева) сформульовано різні педагогічні умови для забезпечення ефективності процесу економічного виховання дітей старшого дошкільного віку. Аналіз цих пропозицій дозволяє поділити педагогічні умови для економічного виховання на кілька груп. Перша група умов представлена розвивальними умовами для економічного виховання, спеціально організованим середовищем, що сприяє вправлянню в економічно правильній поведінці.

Так, І. Підкасистий під розвивальним середовищем для економічного виховання розуміє сукупність явищ, дій, що впливають на особистісний розвиток дитини та сприяють її входженню у світ соціально-економічних відносин. Змістом такого середовища є предметно-просторове оточення

дитини (ігрова зона), соціальне (діти та дорослі), організоване пізнавальне (екскурсії, зустрічі), інформаційне (ілюстрації, макети справжніх економічних установ, грошей, підприємства та ін.) [13].

Друга група умов відтворює участь дорослих у процесі економічного виховання дітей старшого дошкільного віку, їхню освіченість у сфері економіки, спрямованість спільних дій на результат і вміння.

Зокрема Г. Ковальчук економічну освіту й виховання розглядає як такі, що сприяють розвитку в дітей дбайливого ставлення до власності, вироблення вміння раціонально використовувати наявні ресурси [8].

Для ефективного управління процесом економічного виховання дошкільників необхідно усвідомити результати, до яких має прагнути заклад освіти у виховній діяльності. У наукових дослідженнях представлені такі показники економічної вихованості дітей дошкільного віку: елементарні уявлення про працю батьків; початкові знання про економічні поняття, знання потреб родини, виявлення пізнавальної зацікавленості до навколишніх явищ, уміння використовувати знання про економічне життя людей у різних видах діяльності; прояви бережливості, відповідальності, підприємництва.

Культурна основа економічної освіти дошкільників, зміст якої становлять елементарні економічні знання, поняття, категорії, упорядковані елементи, надає можливість для виховної основи цієї структури, яка може змінити або доповнити навчальну.

Для ефективної організації і управління в умовах закладу дошкільної освіти важливо керуватись принципами побудови системи економічного виховання дітей дошкільного віку. На основі аналізу принципів, визначених у Концепції споживчої освіти для загальноосвітніх навчальних закладів [9], психолого-педагогічних працях із проблем економічного виховання та навчання, визначено принципи, які сприятимуть економічному вихованню на етапі дошкільного дитинства [10]. Це зокрема: 1) загальнонаукові принципи (науковості, доступності, зв'язку з життям, системності, послідовності та

наступності); 2) конкретно-наукові принципи (емоційної насиченості, цілеспрямованості, поєднання педагогічного керівництва з ініціативою та самодіяльністю вихованців, єдності педагогічних вимог дошкільного закладу та сім'ї); 3) методологічні принципи (емоційного проживання, занурення в ситуацію, стимулювання дій).

Група принципів, які були визначені як конкретно-наукові, спрямовані на організацію навчальної та виховної роботи відповідно до змісту економічного виховання дітей дошкільного віку. Так, принцип емоційної насиченості вказує на необхідність виховання в дітей ціннісного ставлення до предметів споживання, прищеплення їм навичок грамотної споживчої поведінки з опорою на емоційно-чуттєве сприйняття як особливості дошкільного віку. Принцип цілеспрямованості передбачає визначення змісту понять «економічна грамотність», «культура споживання дітей дошкільного віку» і на його підставі конкретизацію цілей та завдань виховної роботи в цьому напрямі, добору методів та форм роботи тощо.

Принцип поєднання педагогічного керівництва з ініціативою та самодіяльністю вихованців вимагає застосування методів, які передбачають вирішення різних споживчих ситуацій під керівництвом дорослого на перших етапах, із подальшим їх самостійним розв'язанням. Проявам ініціативи та самодіяльності дітей сприятиме формування в них свідомої громадянської позиції, відповідальності за власний вибір перед іншими людьми. Виховання основ економічної культури не може бути однобічним процесом, який відбувається в межах закладу дошкільної освіти. Важливу роль відіграють споживчі цінності родини. Тому організація виховної роботи в цьому напрямі має відбуватися у взаємодії із сім'ями вихованців через залучення їх до виховного процесу, ознайомлення із психолого-педагогічними особливостями економічного виховання дітей дошкільного віку.

Було окреслено завдання економічної освіти в дошкільних закладах, а саме: організація системи економічного навчання та виховання, підвищення



рівня споживчої вихованості дітей, формування вміння робити вільний і свідомий вибір серед різних товарів, узгоджувати власні дії з інтересами інших, толерантно ставитися до інших учасників споживання, розвиток громадської і економічної ерудиції. Реалізації цих завдань сприятиме використання в роботі з дошкільниками дидактичних ігор та бесід з економічним змістом, екскурсій до магазинів, розповідей за картинками, використання ігор-подорожей тощо [11].

**Висновки.** У результаті аналізу наукових досліджень дійшли висновку, що проблеми економічного виховання дітей та молоді залишаються у фокусі уваги педагогів і потребують пошуку нових шляхів їх розв'язання.

Отже, у науковій літературі поняття «економічне виховання» не має єдиного однозначного розуміння й трактування. Аналізуючи відомі тлумачення цього поняття, підсумовуємо, що «економічне виховання» дослідники розглядають як цілеспрямований і систематичний вплив на розвиток особистості із метою формування в неї економічних знань та вмінь, специфічних якостей (економності, заощадливості, раціональності, працелюбності, самостійності тощо), необхідних для успішності життя та праці в умовах ринкової економіки. Результативність економічного виховання дітей у закладі дошкільної освіти великою мірою залежить від ефективного управління системою виховних впливів. Економічна освіта має бути зорієнтована на сучасні вимоги, актуальний рівень майбутнього (проектованого) розвитку економіки, урахувати майбутні потреби особистості в суспільстві.

#### *Список використаних джерел*

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) нова редакція. Затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 12.01.2021 №33 <https://oplatforma.com.ua/article/2895-bkdo-2020-prokt-novogo-standartu-doshklno-osvti#:~:text>
2. Богуш А. М. Методика ознайомлення дітей з довкіллям у дошкільному навчальному закладі : підручник / А. М. Богуш, Н. В. Гавриш ; М-во освіти і науки України. – Київ : Слово, 2008. – 403 с. : іл., табл.
3. Грама Н. Г. Започаткування основ економічного виховання дітей дошкільного віку / Н. Г. Грама // Наша шк. – 2003. – № 2. – С. 58–62.

4. Грама Н. Г. Формування економічної грамотності у дітей дошкільного віку : навч. посіб. / Н. Г. Грама. – Одеса : ОЦНТІ, 1997. – 216 с.
5. Григоренко Г. Дошкільник у світі економіки / Г. І. Григоренко, Р. П. Жадан. – Харків : Ранок, 2016. — 160 с.
6. Дуднік Н. А. Формування економічної грамотності у дітей старшого дошкільного віку в процесі взаємодії дошкільного навчального закладу і сім'ї / Н. А. Дуднік // Вісн. наук. лабораторії «Дошкільна освіта : історія, перспективи розвитку в ХХІ столітті» : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. / [голов. ред. І. П. Рогальська-Яблонська]. – Умань : АЛМІ, 2014. – Вип. 2. – С. 17–20.
7. Кашуба Л. Економічне навчання молодших школярів за програмою «Цікава економіка» / Людмила Кашуба // Вересень. – 2012. – № 3–4 (60–61). – С. 31–37.
8. Ковальчук Г. О. Активізація навчання в економічній освіті : навч. посіб. / Г. О. Ковальчук. – Київ : КНЕУ, 1999. – 148 с.
9. Концепція споживчої освіти для загальноосвітніх навчальних закладів [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum](http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum).
10. Кривошея Т. І. Мода як фактор споживання в сучасному суспільстві : дис. ... канд. соціол. наук : 22.00.04 / Кривошея Тетяна Іванівна ; Харків. нац. ун-т ім. В. Н. Капазіна. – Харків, 2013. – 190 с.
11. Лохвицька Л. Формування споживчих знань як чинник соціалізації дітей дошкільного віку / Любов Лохвицька // Вісн. Ін-ту розвитку дитини. Сер. : Філософія, педагогіка, психологія : зб. наук. пр. – Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – Вип. 6. – С. 97–101.
12. Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / И. Г. Песталоцци ; АПН СССР ; под ред. В. А. Ротенберг, В. М. Кларина. – М. : Педагогика, 1981–Т. 1. – 1981. – 366 с. : ил.
13. Пидкасистый П. И. Самостоятельная деятельность учащихся : дидактический анализ процесса и структуры воспроизведения и творчества / П. И. Пидкасистый. – М. : Педагогика, 1972. – 184 с.
14. Розвиток особистості дитини дошкільного віку в різних видах діяльності : монографія / за заг. ред. А. М. Богуш. – Одеса : Букаєв В. В., 2013. – С. 197–224. 219
15. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / В. О. Сухомлинський. – Київ : Рад. шк., 1976–Т. 3. – 1976. – 670 с.

**Ярослав Дякон**

*магістрант Уманського державного педагогічного університету  
імені Павла Тичини*

**Катерина Житнухіна**

*кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки та  
освітнього менеджменту Уманського державного педагогічного університету  
імені Павла Тичини*

## ОСОБЛИВОСТІ УПРАВЛІННЯ ПРАВОВОЮ КУЛЬТУРОЮ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

**Анотація.** В статті розглядається проблеми розвитку правової управлінської культури керівників ЗЗСО, як складової загальної управлінської культури, її особливості, структура та шляхи її формування.

**Ключові слова:** правосвідомість, правова відповідальність, заклади загальної середньої освіти, самоосвіта, керівник, управління, управлінське рішення, правова компетентність.

**Постановка проблеми.** Сучасні проблеми демократизації суспільства, становлення України як незалежної держави, зміна стратегій реформування в системі загальної середньої освіти на сучасному етапі, вимагають сучасних підходів до управління сучасними закладами освіти. Зокрема, нині вимоги до школи потребують високої професійної компетентності учасників освітньо-виховного процесу, а особливо – керівників закладів загальної середньої освіти.

Виникає необхідність розв'язання завдань, спрямованих на пошук шляхів гармонійного входження керівників закладів освіти у правове поле держави на основі Конституції України, Програми правової освіти населення, Законів України «Про освіту», «Про загальну середню освіту» інших нормативно-правових документів.

Аналіз стану і розробки цієї проблеми виявив наявність у значній частині громадян правового нігілізму й інфантилізму, що суттєво знижує їх позитивну соціалізацію та якість професійної діяльності. Ці нові тенденції в суспільстві посилюють вагомість такої функції сучасного керівника закладу освіти, як підвищення особистої правової культури та правової культури підлеглих, переконання їх у необхідності керуватись правовими нормами, мати активну громадянську позицію та позитивну правову свідомість. Отже, управлінська діяльність керівника закладу освіти має співвідноситись з глибоким знанням

сучасного законодавства та галузевої нормативно-правової бази. У цих умовах значно актуалізується потреба в неперервній правовій підготовці керівників ЗЗСО незалежно від віку і стажу професійної діяльності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблеми управлінської діяльності, культурологічної її складової, підвищення управлінської кваліфікації розкриваються у сучасних дослідженнях вітчизняних та зарубіжних учених: В. Бондаря, Л. Даниленко, Г. Дмитренка, Г. Єльнікової, В. Крижка, Н. Кузьмініної, В.Лугового, В. Мельник, Н. Островерхової, О. Яркової та ін.

**Мета статті** – визначення основних шляхів формування правової культури керівників ЗЗСО у процесі підвищення кваліфікації та самоосвіти.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Правову культуру та правову компетентність керівника освітнього закладу науковці розглядають як високий ступінь володіння правом у конкретній професійно-педагогічній практичній діяльності, глибокі і об'ємні знання законів і підзаконних актів, джерел права, на які він повинен спиратися реалізуючи управлінську діяльність, розуміння принципів права учасників педагогічного процесу і способів правового регулювання їхніх відносин, ставлення до права як до невід'ємної складової професійної діяльності, здатність захищати і впроваджувати правові відносини в управлінській діяльності у відповідності з правовими й розпорядчими принципами законності [5].

Виходячи з проведеного теоретичного аналізу, визначено основні складові правової культури та компетентності, яка містить:

- правову освіченість як сукупність знань з проблем права;
- правову спрямованість як сукупність ставлень до права як соціальної, державної та особистісної цінності й зумовлює потребу постійно отримувати, розширювати арсенал засобів визначення та вирішення правових проблем;

- правову готовність як наявність умінь з вирішення конкретних правових питань.

З урахуванням специфіки управлінської діяльності у сфері освіти можна виділити основні складові правової культури та компетентності, визначити зміст кожного з компонентів:

а) правова освіченість : правові знання (методологічні та нормативні, загальнотеоретичні та методичні, організаційно-технологічні);

б) правова спрямованість: визнання значущості правових знань і вмінь у діяльності керівника закладу освіти, прагнення їх удосконалення;

в) правова готовність: уміння і навички, що забезпечують вирішення професійних ситуацій на правовій основі [1].

Усі вищеназвані компоненти інтегруються в єдине утворення – правову культуру та компетентність, які є важливою складовою загальної готовності керівника ЗЗСО до професійної діяльності.

Для перевірки реального стану рівнів сформованості правової культури керівників ЗЗСО нами був проведений експеримент, у ході якого застосували ряд методів: дискусії, анкетування, педагогічне спостереження, вирішення практичних правових ситуацій, за допомогою яких діагностувались рівні сформованості правової культури різних категорій керівників за традиційних умов підвищення кваліфікації, з'ясовувалось коло питань, які є актуальними для слухачів курсів у контексті їхньої правової підготовки. Виявлялися первинні правові орієнтації керівників ЗЗСО, їх здатність вирішувати на правовій основі різноманітні професійні ситуації.

Одержані результати експерименту засвідчили недостатній рівень сформованості правової культури та компетентності керівників ЗЗСО: низький рівень теоретичних та практичних правових знань, необхідних для професійної управлінської діяльності в галузі освіти, виявили недооцінювання керівниками освіти значущості окремих галузей права у їхній професійній діяльності,

недостатню готовність до вирішення педагогічних та управлінських проблем на правовій основі.

Як відомо, в структурі суспільної, колективної та індивідуальної правової свідомості розрізняють три основних елементи: знання права, ставлення до права й готовність до правильної поведінки (сама поведінка).

Одним з першочергових завдань формування правової культури керівників шкіл є оволодіння необхідними правовими знаннями, формування когнітивної сфери правової свідомості. Без правових знань не може бути правосвідомості. Знання права, виробляючи наукове уявлення про джерела, характер і функції права, може впливати на формування раціонального ставлення до правових цінностей сучасного українського суспільства й до власної правової поведінки, полегшуючи корекцію цієї поведінки в напрямку, необхідному для системи суспільного виховання. Для свідомої регуляції правової поведінки використовуються знання про актуальну правову практику, про протиріччя і конфлікти, правові потреби і прагнення колективів закладів освіти. Правові знання не тільки допомагають усвідомити правові цінності і принципи, але й розкривають їх зміст. Без цих знань багато правових понять можуть залишитися незрозумілими, тобто виявитися поза сферою практичного інтересу й застосування в особистому поводженні. До числа таких понять можуть бути віднесені, наприклад, поняття рівності всіх перед законом, невід'ємність прав та обов'язків, справедливість, законність. Орієнтація в цих проблемах потрібна не тільки для формування певної позиції, але й для придбання необхідної компетенції в правових оцінках, для уникнення примітивних, стереотипних думок та узагальнень [3].

Формування правомірної поведінки та високої правової активності як кінцевої мети правового виховання керівників ЗЗСО, крім глибоких наукових знань і твердих правових переконань, вимагає також оволодіння вміннями і навичками діяти в правовій сфері. Тому завдання закладів освіти підвищення кваліфікації формування таких практичних вмінь та навичок, які повинні

базуватися на знанні як господарського, так і процесуального права, на вмінні користуватися правовим матеріалом, що припускає чіткі уявлення про систему права України, уміння зрозуміти зміст законодавчих актів і норм і правильно їх застосовувати в практичній діяльності.

Оскільки управлінська діяльність керівника сучасної школи належить до категорії професійних, то головною її ознакою виступає спеціальна освіта, яка за певних умов може бути компенсована самоосвітою, підвищенням своєї кваліфікації, набутим практичним досвідом. Професійна діяльність керівника ЗЗСО вимагає спеціальної підготовки, певних професійно значущих якостей, професійної компетентності, управлінської правової культури. Така діяльність збагачує особистість, розширює її можливості, вводить у сферу соціально-економічної та правової взаємодії з колективом, формує її мотиваційну сферу [5].

Правова культура керівника школи як складова професійної діяльності характеризується особливостями усвідомлення поведінки та діяльності людей в організації і є часткою сфери загальної культури праці, культури професійної управлінської діяльності.

Існують різні моделі навчання та підготовки керівників закладів освіти. Американська модель передбачає превентивну підготовку спеціаліста у ЗЗСО до початку кар'єри. Теоретичні знання є базою для подальшої практичної діяльності. В основі європейської моделі – набуття знань на основі практичного досвіду та подальша самореалізація людини в закладах підвищення кваліфікації або спеціальної управлінської підготовки.

Отже, система післядипломної педагогічної освіти є основною ланкою системи безперервної освіти керівників закладів загальної середньої освіти і формування їх правової культури.

На даний час післядипломна освіта виступає як гуманітарна сфера, де «здійснюється синтез трьох культур у розвитку особистості світоглядної, духовно-моральної та професійної». На першому плані у спрямованості цієї

діяльності має бути розвиток особистості керівника і лише потім його розвиток як професіонала. Звідси нові вимоги до змісту післядипломної освіти, його спрямованості. Вони полягають не тільки у збагаченні й оновленні предметних і дидактико-методичних знань і не у простому додаванні до них правових, соціальних, психологічних і культурологічних знань, хоча їх значущість важко заперечувати. Ідеться про необхідність розробки освітніх програм орієнтованих на розв'язання основних завдань:

- задовольнити запит керівників на практично-зорієнтовані знання, що використовуються «тут і зараз», оскільки цей етап соціалізації визначається потребою дорослих у рольових знаннях [4].

Водночас важливо подолати небезпеку спрощеного підходу до достатньо складних концепцій і наукових ідей, що здатний породити про легку доступність наукового пошуку та його результатів, унаслідок чого керівники можуть виявитись носіями «напівзнань»; більш небезпечного, ніж незнання;

- забезпечити розвивальний ефект набутих знань завдяки реалізації проблемно-методологічного підходу, тобто завдяки розв'язанню завдань, що моделюють реальні практичні ситуації, які виникають у процесі управлінської діяльності. Мета подібних завдань у відкритті ідеї та оволодінні керівників принципами, засобами їх розв'язання, що підвищить рефлексивну культуру й може бути використана у практичній діяльності. Тобто, головна відміна у спрямованості змісту освіти привнесена до системи підвищення кваліфікації новою соціально-освітньою ситуацією, полягає не в кількісному зростанні набутої інформації, а в інтегративному характері знань, що віддзеркалює реальні проблеми, з якими стикаються керівники у процесі професійної діяльності [5].

Система безперервного підвищення кваліфікації передбачає органічний зв'язок в процесі курсового навчання та самоосвіти самих керівників ЗЗСО у міжкурсний період. Курсове навчання є стимулом для самоосвіти й орієнтує керівників шкіл на відбір певного змісту для самостійного вивчення. А



самоосвіта суттєво доповнює ті знання, які слухачі отримали на курсах. Цим воно здебільшого задовольняє професійні запити, дає можливість реально розглядати практичні ситуації та завдання нормативно-правового характеру.

Основними заходами щодо формування правової культури керівників ЗЗСО високого рівня визначено такі: у курсовий період: широке ознайомлення керівників закладів освіти з особливостями правової бази європейського і світового досвіду; поповнення знань і практичного досвіду з питань професійних правових відносин між суб'єктами освітянського простору та держави; педагогічна підтримка в процесі навчання ініціативи та самостійності слухачів у розв'язанні різноманітних професійних ситуацій правового і неправового характеру, застосування з цією метою інтерактивних методів навчання (професійних дискусій, ділових ігор, круглих столів тощо); отримання практичних навичок роботи з правовими інформаційно-пошуковими системами, що в умовах постійного оновлення законодавства і його зростаючого обсягу є необхідною умовою успішної діяльності як юристів, так і освітян; самостійно працювати в групах над виявленням проблем нормативно-правового забезпечення освітньої діяльності ЗЗСО та застосуванням отриманих знань, коригувати практичний досвід з урахуванням нових знань, матеріалізувати результати в проектах документів, над якими працюють слухачі.

Однією з головних умов формування правової культури керівника ЗЗСО є використання таких форм, методів і засобів, які б дозволили розвинути професійні навички, загальну управлінську культуру за рахунок активізації самого процесу, диференціації, інтегративного підходу до побудови змісту і технології процесу навчання.

У процесі підвищення кваліфікації було б доцільно використовувати модульно-диференційовані технології, що складаються з окремих змістових елементів – модулів для формування певної групи професійно і

особистіснозначущих якостей у відповідності з інтегративною моделлю формування правової культури керівників ЗЗСО.

**Висновки.** Розв'язання конкретних управлінських ситуацій дає можливість застосовувати набуті знання, звертатись до власного досвіду, допомагає по іншому поглянути на ту чи іншу проблему, знайти вихід із управлінських ситуацій. При цьому необхідно також приділяти увагу формування в керівників шкіл почуття психологічної безпеки, впевненості у власних силах і можливостях, створення атмосфери творчої праці у правовому полі.

#### ***Список використаних джерел***

1. Даниленко Л. І. Підготовка керівника середнього закладу освіти: навчальний посібник. К. : Міленіум, 2004. 245 с.
2. Василенко Л. В. Управлінська культура і компетентність керівника: навч.-метод. видання. Х. : Вид. група «Основа», 2007. 176 с.
3. Королюк С. В. Управлінська культура керівника школи. *Постметодика*. № 5-6, 2003. С. 85–88.
4. Тремін М. Місце та роль правового виховання в процесі формування правової культури громадян. *Освіта і управління*. № 13, 2/3 2010. С. 92–95.
5. Шевцов М. Г., Шевцова О. М. Формування правової культури керівника загальноосвітнього навчального закладу в процесі підвищення кваліфікації та самоосвіти за 20 років незалежності України. Збірник наукових праць. Випуск 8. Розділ 1. Педагогіка. 2011. С. 164–170.

#### ***References:***

1. Danylenko L. I. Pidhotovka kerivnyka serednoho zakladu osvity: Navchalnyi posibnyk. K. : Milenium, 2004. 245 s.-
2. Vasylenko L. V. Upravlinska kultura i kompetentnist kerivnyka. navch. metod. vydannia. X. : Vyd. hrupa «Osнова», 2007. 176 s.
3. Koroliuk S. V. Upravlinska kultura kerivnyka shkoly. Postmetodyka. № 5-6, 2003. S. 85–88.
4. Tremin M. Mistse ta rol pravovoho vykhovannia v protsesi formuvannia pravovoi kultury hromadian. Osvita i upravlinnia. № 13, 2/3. 2010. S. 92–95.
5. Shevtsov M. H., Shevtsova O. M. Formuvannia pravovoi kultury kerivnyka zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu v protsesi pidvyshchennia kvalifikatsii ta samoosvity za 20 rokiv nezalezhnosti Ukrainy. Zbirnyk naukovykh prats. Vypusk 8. Rozdil 1. Pedahohika. 2011. S. 164–170.

**Анна Килюшик**

*магістрантка факультету соціальної та психологічної освіти  
267 група заочної форми ОП Управління закладом освіти  
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*

**Світлана Прищепа**

*кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту,*

*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини*

## **СУТНІСТЬ ТА УМОВИ НАДАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ УЧНЯМ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

**Анотація.** В статті подано актуальність та необхідність надання учням педагогічної підтримки в закладі освіти, що спричинено військовими діями на території України та пандемією Covid 19, розкрито сутність понять «підтримка», «педагогічна підтримка». Визначено основні принципи та умови надання педагогічної підтримки школярам закладу загальної середньої освіти.

**Ключові слова:** педагогічна підтримка, заклад загальної середньої освіти  
Концепція «Нова українська школа», учень, педагогічний працівник.

**Постановка проблеми.** Сьогодні в умовах модернізації української освіти та успішного впровадження Концепції «Нова українська школа» [4] виникає потреба в удосконаленні освітнього процесу, який би був спрямований на демократизацію стосунків учителя з учнями та нові підходи до навчання: створення конструктивної співпраці всіх суб'єктів освітнього процесу; зміна рольових позицій сучасного педагога; відмова вчителя від ролі єдиного наставника та джерела знань і перетворення на коуча, фасилітатора, тьютора модератора в індивідуальній освітній траєкторії учня; використання під час освітнього процесу активних методів навчання, які дають можливості для розкриття творчої особистості, розвитку ініціативи, активізації пізнавальної діяльності учня.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У педагогіку поняття «підтримка» увів О. Газман. Цей напрямок отримав розвиток у роботах Т. Анохіної, О. Асмолова, А. Березіна, І. Дубровіної, Н. Загрядської, І. Котової, Н. Красициної, Н. Крилової, А. Лідерс, М. Михайлової,

Л. Олиференко, Л. Петровської, Т. Строкової, Є. Шиянова, Г. Штинової, Т. Шульги, С. Юсфіна та ін., якими були визначені основні механізми, види, способи і умови надання підтримки суб'єктам освітнього процесу.

Аналіз робіт О. Газмана [2] засвідчує важливість та необхідність педагогічної підтримки учнів, сформулював основні принципи надання педагогічної підтримки.

На думку В. Сухомлинського, підтримати дитину може лише той, хто повністю розуміє її і все те, що з нею відбувається, тобто сам відчуває в собі дитинство, мудро ставиться до вчинків, вірить і захищає вихованця, не вирываючи його з природного середовища; враховує індивідуальну своєрідність кожної особистості, завжди пам'ятає про те, що дитина знаходиться в стані самопізнання, самоствердження.

**Мета статті** полягає у розкритті умов надання педагогічної підтримки учням закладу загальної середньої освіти.

**Виклад основного матеріалу.** В умовах воєнних дій на території нашої країни, поширення вірусу Covid 19, коли набули гостроти такі соціально негативні явища, як криза інституту сім'ї, дезадаптація молоді, проблема педагогічної підтримки особистості стає дедалі актуальною.

На сьогодні немає єдиного тлумачення поняття «педагогічна підтримка». Така розбіжність, на нашу думку, викликана неоднозначністю трактування самого терміну «підтримка».

У довідковій літературі поняття «підтримка» тлумачиться як:

– «не дати впасти», «не дати порушитися, зруйнуватися будь-чому», «схвалити», «виступити на захист», «надати допомогу». А допомога трактується як сприяння будь-кому, участь у будь-чому, що приносить, будь-кому полегшення [6, с. 454];

- «надання того, що іншому потрібне; забезпечення комфорту, визнання, схвалення, підбадьорювання іншої людини (підтримувальна терапія); рефлексія

відносин особи з людьми близького оточення, що співпереживають і надають їй реальну допомогу» [7].

Отже, підтримка – це забезпечення допомоги, тобто діяльність щодо здійснення допомоги. Поняття «підтримка» широко застосовується у різних сферах життя і вживається соціологами, філософами, психологами, медиками, валеологами.

Відповідно до вищезазначеного, у педагогічній літературі [1, с. 72] знаходимо наступні визначення педагогічної підтримки як діяльності професійних педагогів і психологів щодо:

- надання превентивної та оперативної допомоги дітям у вирішенні їхніх індивідуальних проблем, ділової та міжособистісної комунікацій, з успішним просуванням у навчанні, з життєвим і професійним самовизначенням (Н.Касиціна, Н.Михайлова, С.Юсфін, М.Міркес);

- допомоги школярам у саморозвитку, рішення різних життєвих та освітніх проблем (І.Фрумін);

- супроводу дитини через ті проблеми, які виникають у неї при зустрічі з нормами, що задаються зовні, та вимогами макросвіту і мікросвіту; діяльність, що підкріплює дитину в ситуації виявлення нею своєї слабкості й допомагає їй здолати цю слабкість за рахунок індивідуальних здібностей і можливостей (Н.Михайлова);

- допомоги дітям у самостійному індивідуальному виборі до громадянського, професійного, екзистенціального самовизначення, а також допомоги у подоланні перешкод (труднощів, проблем) самореалізації в навчальній, комунікативній, трудовій і творчій діяльності (Т. Анохіна).

Залежно від ситуації, педагоги за формою і змістом розрізняють:

- педагогічну підтримку, спрямовану на вирішення завдань виховання та навчання;
- психологічну підтримку, що сприяє внутрішньому зростанню індивіда і його індивідуальній ідентифікації;

- моральну підтримку, що надається вихованцеві, коли ситуація переходить у площину морального протиріччя і його вирішення.

Таким чином, педагогічна підтримка – це взаємодія педагога і вихованця, пов'язана з наданням превентивної допомоги, зорієнтованої на розв'язання проблем у навчанні, вихованні, самореалізації, самовизначенні. Поняття соціально-педагогічної підтримки, як свідчать наукові джерела, з'явилося недавно. Розуміння соціально-педагогічної підтримки змінюється з розвитком соціальної педагогіки. У соціальних роботах наголошується на тому, що підтримка носить адресний характер (М. Галагузова, Н. Селіванова), вона спрямована на вирішення індивідуальних проблем конкретної дитини, сім'ї чи особи, яка потребує допомоги (А. Мудрик, В. Нікітін, Л. Новікова).

Завданням педагогічної підтримки є виявлення відповідних способів, що допоможуть знайти шлях самостійного вирішення проблеми, найбільш адекватні засоби комунікативних зв'язків, ефективного спілкування та взаємодії. Ідея підтримки людини упродовж усього його життя знаходить відображення у філософській антропології, завданням якої є розкриття сутності людини як особистості.

В цілому, становлення концепції педагогічної підтримки базується на ідеї А. Мудрика щодо надання школяреві індивідуальної допомоги у соціальному вихованні, оскільки «індивідуальна допомога – це свідомо спроба сприяти людині у набутті знань, установок і навичок, необхідних для задоволення своїх позитивних потреб та інтересів та задоволення аналогічних потреб інших людей; в усвідомленні людиною своїх цінностей, установок і умінь; у розвитку самосвідомості, самовизначенні, самореалізації і самоствердженні; у розвитку розуміння і сприйнятливості по відношенню до себе і до інших, до соціальних проблем; у розвитку почуття причетності до сім'ї, групи, соціуму; у виробленні стратегій адаптації і відособлення в соціумі» [5, с. 111-112].

Індивідуальна допомога людині в різних інститутах соціального виховання стає необхідною і повинна виявлятися тоді, коли у неї виникають

проблеми при вирішенні завдань соціалізації і в тих випадках, коли вона стає жертвою несприятливих умов соціалізації, зустрічається з різними небезпеками, що виходять з різних джерел.

Залежно від рівня складності проблеми, особливостей та сфери її прояву, до підтримки потребуючих можуть бути залученими:

- мультимедійна команда (утворена з числа різних фахівців (педагогів, соціальних педагогів, психологів, медиків, соціальних працівників, юристів),
- соціальний педагог, практичний психолог, ровесники (у дитячих об'єднаннях; у системі освіти: школі, дошкільних і позашкільних закладах, вишах),
- соціальний працівник, соціальний педагог (у системі соціально-педагогічних послуг: соціальних служб і спеціалізованих центрів; в органах місцевого самоврядування, у неурядових організаціях).

Реалізація педагогічної підтримки передбачає повагу до особистості учня, що виявляється у знанні вихователем індивідуальних особливостей дитини, у вияві довіри до дитини, доброти, чуйності, співчуття, співстраждання, сердечної турботи, в емпатичному ставленні до особистості, що передбачає бажання і вміння відчувати іншого як самого себе, ставати на його позиції, розуміти внутрішній світ дитини. Засобами спілкування педагога з учнями повинні бути не настанови, погрози, заборони, а врахування точки зору співбесідника, розумні вимоги.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури, нами визначено, що педагогічна підтримка буде реалізуватися лише при дотриманні наступних принципів:

- згода дитини на допомогу і підтримку;
- опора на особисті сили та потенційні можливості;
- віра в ці можливості, орієнтація на здатність дитини самотійно долати труднощі;

- безпека, захист здоров'я, прав, людської гідності;
- реалізація принципу «не нашкодь»;
- рефлексивно-аналітичний підхід до процесу і результату [3; 8].

**Отже, успішність педагогічної діяльності можлива при дотриманні наступних умов:**

– згода дитини на допомогу і підтримку. Учень або сам шукає допомогу, або не відкидає, коли її пропонують. Безумовна підтримка (втручання) здійснюється у разі небезпеки життя та здоров'я дитини, а також у ситуаціях асоціативної поведінки;

– пріоритет розв'язання власних проблем належить самій дитині. Педагог лише створює для цього умови, допомагаючи усвідомити суть проблеми, і пропонує свою допомогу в пошуках її реалізації або впливає на самостійні дії учня;

– сумісність, співпраця, сприяння. Ця умова відображає як змістовну, так і технологічну суть педагогічної підтримки, пропонуючи процес спільного руху до подолання перешкод, допомогу в конструктивному вирішенні проблем;

– дотримання принципів конфіденційності. Це надто важливо для довірливого спілкування з дітьми, особливо при проведенні діагностичних методик, особистих бесід і консультацій. Тільки при довірливому ставленні до дорослого допомога буде прийнята дитиною і, можливо, стане імпульсом до активної внутрішньої роботи;

– доброзичливість і безоцінність. Наявність емоційної тональності у взаємодії з учнем може бути основою як успіху, так і не успіху в здійсненні педагогічної підтримки. Коли педагог йде «від дитини», він не порівнює її дії з діями інших, а намагається зрозуміти і почути голос цього учня, причини його труднощів і проблем. Оцінка ж вчителем того або іншого кроку чи вчинку учня може сприйматися ним як неприйняття критики і привести до закритості;

– захист прав та інтересів дитини на всьому просторі її життя. Педагог-вихователь, як адвокат, у будь-яких обставинах тримає сторону



дитини. Навіть коли той порушує загальноприйняті норми, вихователь шукає можливість зменшити покарання, маючи на увазі, що дитина в більшій мірі, ніж дорослий, має право на помилку.

Ще однією важливою умовою підтримки є організація такої педагогічної діяльності, де можна було б звільнитися від заформалізованості, обов'язковості, стандартизації, показовості, твердого і м'якого контролю «збоку», що трапляється саме у виховній роботі.

Також важливим є і питання про те, у якому віці в дитини з'являється потреба в педагогічній підтримці. З цього приводу О. Газман [2] говорив, що підтримка дитині потрібна з перших же його проявів як особистості й індивідуальності, і особливо в ситуації, коли в нього виникає яка-небудь життєва проблема і коли треба допомогти дитині сформуванню його особистий досвід самостійності і самореалізації.

**Висновки.** Педагогічна підтримка – особлива виховна система, що потребує певної організації процесу управління. Це вимагає від керівника реалізації наступних напрямків діяльності: створення умов для професійного росту вчителя; зміна менталітету діяльності вчителя; звільнення вчителя від підвищеного занепокоєння, захист його професійних прав; затвердження нової парадигми освітніх підходів (не знання в ім'я людини, а людина, яка самореалізується в даному світі); залучення вчителя до управління школою; навчання вчителя основам практичної психології і соціальної педагогіки, діагностичним технологіям.

#### *Список використаних джерел*

1. Анохіна Т. Педагогічна підтримка як реальність сучасної освіти. *Класний керівник*. 2010. №3. С. 63-81.
2. Газман О. Педагогіка свободи. *Нові цінності освіти*. 2008. № 9. С. 10-37.
3. Дейніченко Т. Педагогічна підтримка в системі роботи вчителя. *Педагогіка та психологія*. 2012. № 22. С. 42-48.
4. Концепція «Нова українська школа». [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://osvita.ua/school/reform/54276/>
5. Мудрик А. Соціальна педагогіка : підручник / під ред. В.А. Сластьоніна. Київ. : «Академія», 2000. 200 с.
6. Новий український тлумачний словник. Близько 20000 слів і словосполучень [Текст] / за заг. ред. В. Дубічинського. Харків, 2008. 608с.

7. Психологія спілкування / під заг. ред. А. Бодальова. - Київ. Вид-во «Когіто-Центр», 2011. 600 с.
8. Сергеева Н. Психолого-педагогічні методи дослідження ціннісно-орієнтованої активності молодших підлітків. *Інноватика у вихованні*. 2016. № 3. С. 18-24.

#### **References:**

1. Anokhin T. (2010). Pedagogichna pidtrymka yak real'nist' suchasnoyi osvity [Pedagogical support as a reality of modern education]. *Klasnyy kerivnyk – Class teacher*, 3, 63-81 [in Ukrainian].
2. Hazman O. (2008). Pedagogika svobody [Pedagogy of freedom] *Novi tsinnosti osvity – New values of education*, № 9, 10-37 [in Ukrainian].
3. Deynichenko T. (2012). Pedagogichna pidtrymka v systemi roboty vchytelya [Pedagogical support in the teacher's work system]. *Pedagogika ta psykholohiya – Pedagogy and psychology*, № 22. S. 42-48 [in Ukrainian].
4. Kontseptsiya (2016). «Nova ukrayins'ka shkola». [Elektronnyy resurs]. Rezhym dostupu: <https://osvita.ua/school/reform/54276/> 48 [in Ukrainian].
5. Mudryk A. (2000). *Sotsial'na pedagogika [Social pedagogy]* / pid red. V.A. Kyuyiv Akademiya [in Ukrainian].
6. *Novyy ukrayins'kyy tлумachnyy slovnyk (2008). Blyz'ko 20000 sliv i slovospoluchen' Kharkiv* [in Ukrainian].
7. *Psykholohiya spilkuvannya (2011). Kyuyiv Kohito-Tsentr* [in Ukrainian].
8. Serhyeyeva N. (2016). *Psykholoho-pedagogichni metody doslidzhennya tsinnisno-oriyetovanoyi aktyvnosti molodshykh pidlitkiv [Psychological and pedagogical methods of researching value-oriented activity of younger teenagers]* *Innovatyka u vykhovanni – Innovation in education*, № 3, 8-24 [in Ukrainian].

### **Дарія Корецька**

*магістрантка факультету соціальної та психологічної освіти  
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*

### **Олександр Коберник**

*доктор педагогічних наук, професор,  
професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту,  
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини*

## **УПРАВЛІННЯ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИМ ВИХОВАННЯМ УЧНІВ У ДІЯЛЬНОСТІ КЛАСНОГО КЕРІВНИКА**

**Анотація.** У статті розкривається актуальна проблема управління особистісно орієнтованим вихованням учнів у системі роботи класного керівника. Стверджується, що в сучасні теорії і методиці виховання сутність виховання розглядається як цілеспрямована діяльність, яка здійснюється в системі освіти,

орієнтована на створення умов для розвитку духовності зростаючої особистості на основі загальнолюдських і національних цінностей, надання допомоги в життєвому самовизначенні, громадянській і професійній компетентності та цілісній самореалізації. Доводиться, що успішність управління особистісно орієнтованим вихованням учнів в діяльності класного керівника забезпечується такими шляхами удосконалення даного процесу, а саме: здійснення комплексного психолого-педагогічного діагностування суб'єктів виховного процесу, налагодження творчо-просвітницької взаємодії вчителя з батьківською громадою, забезпечення постійного особистісно-професійного самотворення класного керівника з метою гуманізації виховних стратегій.

**Ключові слова:** виховання, особистісно орієнтоване виховання, управління, класний керівник, заклад загальної середньої освіти.

**Постановка проблеми.** У контексті соціальних сподівань народжується нова парадигма освітньо-виховного процесу, що зумовлює перехід від формально-регламентувального до особистісно орієнтованого виховання. Згідно з Національною програмою виховання дітей та учнівської молоді в Україні найважливішою складовою розвитку суспільства та держави є морально-духовне становлення дітей та учнівської молоді, їхня підготовка до активної, творчої, соціально значущої, сповненої особистісного смислу життєдіяльності. Тому виховання на сучасному етапі розвитку суспільства покликане віддати пріоритети всебічному розвитку особистості, її життєвому та професійному самовизначенню, самореалізації, життєтворчості відповідно до національних цінностей та в контексті інтеграції Української держави в Європейський простір.

В освітній галузі акцент переноситься на дитячу особистість, створення умов для її самореалізації й саморозкриття, вивчення можливостей. Виховати творчу, самодостатню, самодіяльну й вільну особистість можна лише за умови особистісної зорієнтованості процесу виховання, коли відбувається розкриття

природних можливостей школярів. Саме в цьому й полягає гуманістична спрямованість освітнього процесу, центром і метою якого є особистість вихованця.

Тому сучасні вчителі з креативним мисленням та здатністю нести відповідальність за цілісний фізичний, інтелектуальний, соціальний та духовний розвиток зростаючої особистості на різних етапах її життєдіяльності надзвичайно потрібні сучасній школі. Такі педагоги глибоко знають свій предмет, мають ґрунтовну психолого-педагогічну підготовку, ерудицію, культуру, прагнення до творчості, розуміти дітей та взаємодіяти з ними.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Теоретико-методологічні основи особистісно орієнтованого підходу у психології та педагогіці визначені в наукових розвідках І. Беґа, А. Бойко, Є. Бондаревської, О. Вишневського, А. Волинця, Б. Гершунського, О. Коберника, Ю. Орна, І. Осадченко, С. Подмазіна, В. Рибалки, В. Сєрикова, О. Сухомлинської, Г. Шевченко, Р. Шейермана, І. Якиманської та ін.

Індивідуально-особистісний підхід поданий у працях І. Кона, А. Маслоу, Є. Муньє, В. М'ясищева, К. Роджерса, Ю. Роттера, С. Рубінштейна, Г. Салівена, В. Семиченко, О. Спїркіна, Е. Фромма та ін.

Великої ваги в цьому процесі набуває професійно-особистісна позиція класного керівника як безпосереднього реалізатора особистісно орієнтованого підходу до виховання (Є. Бачинська, І. Бєх, О. Горшкова, О. Кїрдан, О. Киричук, Б. Кобзар, С. Прищепа, Н. Савїнова, Г. Сєлевко, І. Холковська, О. Шквир та ін.).

Не применшуючи цїнності названих вище досліджень, ми змушені констатувати, що шляхи удосконалення процесу управління особистісно орієнтованим вихованням підлітків недостатньо вивчені як у теоретичному, так і в практичному аспектах.

**Мета статті** полягає в обґрунтувати шляхів удосконалення управління особистісно орієнтованим вихованням учнів у діяльності класного керівника.

**Виклад основного матеріалу.** ХХІ сторіччя позначилося тим, що у вітчизняній психолого-педагогічній науці помітно зростає апеляція до гуманістичних позицій, згідно з якими відтворюються основні стратегічні положення особистісного розвитку і зростання людини. Сучасні дослідники зазначають, що рушійною силою у вихованні гуманної особистості повинна бути школа, проте вона ще не відповідає таким вимогам та в деяких випадках є джерелом конфліктних стосунків. Типовим є явище, що у школярів зароджується й міцніє негативізм (особливо серед підлітків), що перетворюється у стиль стосунків з людьми, які їх оточують. У сучасній молоді, з одного боку, значно зросли потреби в самоствердженні, самовизначенні, самореалізації, з іншого – спостерігається явище поступової примітивізації свідомості та самосвідомості. Унаслідок цього спостерігаємо часті прояви духовної спустошеності, егоїзму, інфантилізму та втрата підростаючим поколінням почуття відповідальності, які призводять до деформації нормативно-ціннісної сфери особистості, що підростає, особливо в підлітковому віці. Здобувачі загальної середньої освіти знаходяться в ситуації численних ризиків, спокус, негативних впливів (у тому числі і через маніпулятивні технології деструктивного змісту ЗМІ, інтернет-мережі, різних видів рекламної продукції), дезорієнтації у вимогах і моделях поведінки, безцільового проведення позаурочного часу.

Складність сучасних виховних проблем потребує комплексного підходу у їх розв'язанні та розвитку соціально-педагогічної парадигми виховання, основою якої, а відтак і сучасного виховання виступають особистість дитини, визнання її найвищою цінністю, орієнтація педагога на гуманні, демократичні принципи спільної з дитиною життєдіяльності, отже, генерація стратегії суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Змінюється й саме визначення суті виховання, яке трактується як цілеспрямована діяльність, яка здійснюється в системі освіти, орієнтована на створення умов для розвитку духовності зростаючої особистості на основі загальнолюдських і національних цінностей, надання допомоги в життєвому

самовизначенні, громадянській і професійній компетентності та цілісній самореалізації.

Реалізація такої парадигми виховання можлива за умови розробки якісно нових технологій та методик управління виховним процесом, а також при наявності вихователя, спроможного побудувати суб'єкт-суб'єктні стосунки з дитиною, налагодити педагогічне партнерство, яке ґрунтується на співпраці, співтворчості.

Теоретичний аналіз та узагальнення різних підходів до проблеми виховання гуманістично спрямованої особистості дає підстави стверджувати, що процес виховання такої особистості має здійснюватися на основі особистісно орієнтованого виховання, на засадах партнерської взаємодії всіх учасників освітнього процесу. Це передбачає перебудову морально-психологічної сфери, зміни морально-духовних цінностей, формування почуття обов'язку, почуття відповідальності, зв'язку минулого й майбутнього; усвідомлення власної гідності та цінності іншої людини всіма суб'єктами виховного процесу.

Основу особистісно орієнтованого підходу складають пізнання особистості дитини, глибоке цілісне розуміння її та всебічний розвиток. Найбільш переконливо, на нашу думку, методологію особистісно орієнтованого виховання та його дефініції розробив відомий педагог і психолог І. Бех. На його думку, особистісно орієнтований підхід у вихованні – це не просто врахування індивідуальних особливостей підлітків та юнаків, за якими вони відрізняються один від одного. Це, передусім, послідовне, завжди і в усьому, ставлення до кожного з них як до особистості, як до відповідального й самоусвідомлюваного суб'єкта діяльності; старшокласники вже є особистостями й часто – вельми яскравими та своєрідними [1, с.179].

Проведений у контексті дослідження аналіз наукових джерел дозволяє тлумачити особистісно орієнтований підхід до виховання учнів як такий тип організації виховного процесу, в якому особистість учня та особистість

класного керівника є його рівноправними суб'єктами, які паритетно взаємодіють з метою оптимального особистісного самотворення вихованця-підлітка, розвитку його індивідуальної неповторності на основі вивчення ціннісних орієнтацій учня та структури його переконань; з урахуванням особливостей поведінкових стратегій вихованців і побудови стосунків у системі «класний керівник – учень-підліток» на принципах співробітництва та свободи вибору [3].

Результати теоретичного аналізу показують, що проблема управління особистісно орієнтованим вихованням учнів є недостатньо вивченою й у практичній діяльності класних керівників здійснюється епізодично, а тому потребує глибшого дослідження. З метою вивчення стану його реалізації в сучасній школі було проведено дослідження. Ми виходили з того, що діагностування досліджуваного стану повинно враховувати психологічну комфортність учнів у класному колективі, оскільки виховний процес триває весь період перебування учня в школі, під час якого відбуваються значні зміни рівня їхнього соціального, психологічного, духовного та фізичного розвитку.

Встановлено, що усі досліджувані класні керівники розподілені за такими рівнями управління особистісно орієнтованим вихованням учнів:

– формальний рівень спостерігається у тих педагогів (15,6% респондентів), у класах яких комфортно себе почувають не більше третини учнів (у більшій частині учнів виявляється високий рівень тривожності, значна вербальна агресія). У більшості учнів спостерігається неадекватна самооцінка з переважаючою тенденцією до заниження. Соціально-психологічний клімат класного підліткового колективу під їхнім керівництвом несприятливий для творчої самореалізації підлітків. Колективи під керівництвом таких учителів не згуртовані, благополуччя стосунків у класному колективі низьке. Основна маса виховних заходів спланована формально та не системно. Класний керівник усвідомлює свої функції переважно як організаційну діяльність. морально-виховна діяльність обмежується нотаціями та менторськими інструкціями.

Взаємодія з батьківською громадою практично відсутня, виявляється лише на рівні формальних батьківських зборів

– частково-продуктивний рівень переважає у класних керівників (71,9% обстежених), у класах яких почувають себе комфортно до половини учнів (шкільна тривожність високого рівня спостерігається приблизно у третини класу; не більше половини учнів мають високий рівень почуття провини та підозрілості). Самооцінка в більшості учнів адекватна, в інших тенденція до заниження та завищення самооцінки спостерігається однаково. Соціально-психологічний клімат класного колективу нестабільний, залежить від настрою учнів-підлітків. Колектив має середні показники згуртованості, благополуччя стосунків у класному колективі на середньому рівні. Класні керівники приділяють максимальну увагу найкращим та найпроблемнішим учням класу, вивчають їх особистості, шукають шляхи до співпраці, будують взаємини з батьками. Про решту класу такий учитель має поверхове уявлення. З батьками цих учнів спілкується рідко. Контакти з батьками підлітків відбуваються загалом на батьківських зборах та в екстрених ситуаціях

– перетворювальний рівень умовно об'єднує вчителів (12,5% ), у класах яких високий рівень комфортності майже у всіх дітей (високий рівень тривожності не більший, ніж у чверті учнів, практично відсутня вербальна агресивність учнів, відсутня підозрілість). Самооцінка більшості учнів у таких класах адекватна або з тенденцією до завищення. Соціально-психологічний клімат класного колективу сприятливий для творчого саморозкриття особистості. Високий рівень згуртованості класу забезпечує благополуччя стосунків у класному колективі. Педагог охоплює увагою всіх учнів класу. Велика увага приділяється оцінно-діагностичній функції. Документація класних керівників цієї групи свідчить про те, що основою виховної роботи є орієнтація на становлення особистості учня, вияв і збагачення його внутрішніх потенцій та сил, схильностей, здібностей, інтересів. Планування виховних заходів передбачає попередню й підсумкову діагностику стану учнів чи



учнівського колективу. Налагоджено плідну співпрацю з батьками. Спостерігається повне взаєморозуміння батьків з класним керівником. Це виявляється у прагненні батьків враховувати думку власної дитини, зрозуміти мотиви її вчинків.

Теоретично педагоги-вихователі здебільшого усвідомлюють суть особистісно орієнтованого підходу у вихованні. Анкетування класних керівників засвідчило, що 48,4% зазначали, що особистісно орієнтований підхід – «...це виховання дитини не за шаблоном, а з орієнтацією на особливості розвитку, світосприйняття, оточення конкретно взятої дитини. Враховувати слід інтереси, нахили, захоплення»; «...це система, спрямована на виховання особистості відповідно до її здібностей, інтересів, це виховання в системі життєтворчості»; «... це здатність вихователя не тільки вивчити дитину, а застосувати систему знань, методик, підходів так, щоб якомога максимальніше допомогти кожній окремій дитині стати людиною з хорошими якостями».

31,3% вчителів не можуть дати чітке визначення та підмінюють поняття «особистісно орієнтований підхід у вихованні» іншими категоріями педагогіки.

Вивчаючи теорію і практику управління особистісно орієнтованим вихованням підлітків, нами визначено шляхи удосконалення даного процесу, які сприятимуть його оптимальній реалізації в системі роботи класного керівника закладу загальної середньої освіти, а саме: здійснення комплексного психолого-педагогічного діагностування суб'єктів виховного процесу, налагодження творчо-просвітницької взаємодії вчителя з батьківською громадою, забезпечення постійного особистісно-професійного самотворення класного керівника з метою гуманізації виховних стратегій.

Здійснення психолого-педагогічного діагностування суб'єктів виховного процесу є можливим завдяки моніторингу виховних стратегій та результатів виховної взаємодії суб'єктів педагогічного процесу, який реалізується через систему діагностування особистісних показників підлітків, класного колективу, рівня педагогічної компетентності батьків, оцінювання показників реалізації

класними керівниками особистісно орієнтованого виховання підлітків.

Налагодження системної творчо-просвітницької взаємодії класного керівника з батьківською громадою забезпечується організацією постійно діючої «Школи батьківської просвіти», діяльність якої передбачає організацію циклу занять для батьків підлітків упродовж навчального року за певним алгоритмом (аналітико-настановчий, просвітницько-діяльнісний, рефлексивно-аналітичний етапи).

Ознайомлення батьківської громади із сучасними виховними технологіями та із системою виховної роботи класного керівника відбувається під час роботи клубу «Батьківські роздуми».

Здійснення постійного професійно-особистісного самотворення класного керівника з метою гуманізації виховних стратегій уможливлене налагодженням процесу професійного вдосконалення вчителя на основі посилення особистісно-рефлексивного розуміння проблем підліткового віку. В цьому учителям допоможе оновлений зміст роботи шкільного методичного об'єднання класних керівників.

**Висновки.** Отже, успішність управління особистісно орієнтованим вихованням учнів в діяльності класного керівника забезпечується такими шляхами удосконалення даного процесу, а саме: здійснення комплексного психолого-педагогічного діагностування суб'єктів виховного процесу, налагодження творчо-просвітницької взаємодії вчителя з батьківською громадою, забезпечення постійного особистісно-професійного самотворення класного керівника з метою гуманізації виховних стратегій.

Перспективи подальшого пошуку означеної проблеми вбачаємо у розкритті методики діагностування всебічного розвитку особистості школяра, визначенні критеріїв оцінки ефективності процесу управління особистісно орієнтованим вихованням учнів, формування у майбутніх педагогів готовності до особистісно орієнтованого виховання здобувачів загальної середньої освіти.

### Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Виховання особистості : в 3-х кн. : навч.-метод. видання. Київ: Либідь, 2003. Кн. 1. : Особистісно орієнтований підхід : теоретико-технологічні засади. 280 с.
2. Білецька І. О., Коберник О. М. Методи і засоби особистісно орієнтованого виховання : навчально-методичний посібник. Умань : СПД Жовтий, 2009. 148 с.
3. Бондарчук І. В. Змістова характеристика особистісно орієнтованого виховання. *Педагогіка і психологія*. 2011. № 1. С. 17-24.
4. Гільбух Ю. З., Киричук О.В. Шкільний клас : як пізнати й виховати його душу. Київ : Перспектива, 1996. 208 с.
5. Дем'янюк Т. Оновлення парадигми виховання відповідно до вимог часу. *Світ виховання*. 2014. № 1. С. 20-24.
6. Мартинець Л. А. Управління виховною системою : творчий пошук, моделювання, перспективи розвитку. *Позакласний час плюс*. 2017. № 7. С. 9-43.
7. Поліщук В. М. Виховання особистості : повсякдення і стереотипи. Глухів : НМЦВШ, 2014. 169 с.
8. Савінова Н. Вихователь в умовах особистісно орієнтованого виховання. *Світ виховання*. 2017. № 3 (22). С. 18-20.
9. Сухомлинська О. Пріоритети у розвитку і вихованні особистості / О. Сухомлинська. *Світ виховання*. 2014. № 1 (2). С. 8.

### References:

1. Bekh I. D. Vychovannia osobystosti : v 3-kh kn. : navch.-metod. vydannia. Kyiv: Lybid, 2003. Kn. 1. : Osobystisno oriientovanyi pidkhhid : teoretyko-tekhnohichni zasady. 280 s.
2. Biletska I. O., Kobernyk O. M. Metody i zasoby osobystisno oriientovanoho vykhovannia : navchalno-metodychnyi posibnyk. Uman : SPD Zhovtyi, 2009. 148 s.
3. Bondarchuk I. V. Zmistova kharakterystyka osobystisno oriienovanoho vykhovannia. Pedahohika i psykhohohiia. 2011. № 1. S. 17-24.
4. Hilbukh Yu. Z., Kyrychuk O.V. Shkilnyi klas : yak piznaty u vykhovaty yoho dushu. Kyiv : Perspektyva, 1996. 208 s.
5. Demianiuk T. Onovlennia paradyhmy vykhovannia vidpovidno do vymoh chasu. Svit vykhovannia. 2014. № 1. S. 20-24.
6. Martynets L. A. Upravlinnia vykhovnoiu systemoiu : tvorchyi poshuk, modeliuвання, perspektyvy rozvytku. Pozaklasnyi chas plus. 2017. № 7. S. 9-43.
7. Polishchuk V. M. Vychovannia osobystosti : povsiakdennia i stereotypy. Hlukhiv : NMTsVSh, 2014. 169 s.
8. Savinova N. Vychovatel v umovakh osobystisno oriientovanoho vykhovannia. Svit vykhovannia. 2017. № 3 (22). S. 18-20.
9. Sukhomlynska O. Priorytety u rozvytku i vykhovanni osobystosti / O. Sukhomlynska. Svit vykhovannia. 2014. № 1 (2). S. 8.

### Мар'яна Мельник

*студентка 263 групи, факультету соціальної та психологічної освіти  
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини  
e-mail: maryanamelnyk635@gmail.com*

*Лариса Данилевич,*

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*

## **ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ДО ШЛЮБУ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ В РАМКАХ ГЕНДЕРНОГО ПІДХОДУ**

**Анотація.** Автором здійснено теоретичний аналіз проблеми гендерних особливостей готовності до шлюбу сучасної молоді та гендерних особливостей сім'ї на основі різних психологічних підходів, зокрема: функціонального, еволюційного, гендерного. Узагальнено сутність психологічної готовності до шлюбу: структуру, гендерні установки, гендерні стереотипи, ролі та соціально-психологічні аспекти психологічної готовності до шлюбу періоду молодості. Сутнісною характеристикою сімейної структури шлюбу є сукупність сімейних, духовних, моральних, правових, владних та інших відносин між подружжям, батьками і дітьми, іншими членами сім'ї, також, родинні стосунки на основі морально-духовних цінностей.

Охарактеризовано мотиви вступу у шлюб, зокрема: кохання; на договірній основі; на несправедливому договорі; вимушений шлюб; шлюб як ритуальне виконання суспільних норм. Зазначається, що у молодих людей значущими у шлюбних стосунках є спільність інтересів та поглядів, важливими є соціальна активність та фізично-емоційна привабливість. З основних функцій у шлюбі найважливішими є взаємна турбота, матеріальна підтримка, управління, моральна підтримка та належне виконання батьківської ролі. За Результати проведеного дослідження виявило загальну готовність студентської вибірки до шлюбу, але не за всіма показниками. Дослідження життєвих установок студентів вказує на важливість сімейних цінностей та розуміння відповідального відношення чоловіків та жінок до шлюбу.

**Ключові слова:** психологічна готовність, шлюб, молодь, гендер, шлюбно-сімейні відносини.

**Постановка проблеми.** У сучасний період інтенсивного розвитку суспільства перед молоддю дуже гостро постає питання: «Навіщо потрібна сім'я?». Ці явища призводять до зміни сімейних цінностей, зокрема: з'являється ідея подружніх змін та альтернативних форм шлюбно-сімейних відносин. Все більше молодих людей не хочуть одружуватися або взагалі не хочуть розпочинати сімейні стосунки. Шлюб через незаплановану вагітність – явище досить поширене, яке найчастіше відбувається в той момент, коли молоді люди не готові ні морально, ні матеріально. Саме тому, важливим завданням суспільства є підготовка молодого покоління до шлюбу. У світі стає все більше людей, які необережно і передчасно вступають у сімейні стосунки. Наразі, стосунки у шлюбі базуються не тільки на відповідальності, але й на умінні спілкуватися з партнером. Тому питання про психологічну готовність до шлюбу є досить актуальним.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Проведений аналіз вітчизняних та сучасних психологічних досліджень показав, що серед актуальних проблем особливе місце займає питання готовності до шлюбу. Це, у свою чергу, спонукає українське суспільство до вирішення важливих питань, пов'язаних із модернізацією існуючої системи освіти у сфері психологічної готовності студентства до шлюбу. Проблеми гендерних особливостей готовності до шлюбу вивчали: К. Безверхня [1], Т. Дучимінська [7], Л. Котлова [1], С. Глазунов [2], Л. Журавльова [3], Л. Магдисюк [7], М. Мушкевич [7], Е. Самогаева [8], Р. Федоренко [12], О. Щотка [13] тощо.

**Мета дослідження.** Провести комплексний аналіз психолого-педагогічних джерел та визначити гендерні особливості готовності до шлюбу.

**Виклад основного матеріалу.** Для уточнення поняття «шлюб» звернемось до законодавства України. Згідно з Сімейним кодексом України поняття «шлюб» – трактується як інститут, який регулює відносини між чоловіком і жінкою. Саме шлюб вважається єдиною прийнятною, схваленою суспільством і встановленою законом формою в людському суспільстві [11].

Правове регулювання сімейних відносин є основним завданням Сімейного кодексу України, який визначає засади шлюбу, особисті немайнові та майнові права і обов'язки подружжя, підстави для їх виникнення, зміст особистих майнових стосунків, права та обов'язки батьків і дітей, усиновлювачів та усиновлених, інших членів сім'ї та родичів [11].

Усвідомлення особливостей гендерних відмінностей має довгу історію. Класифікуючи ідеї античності, які впливають на розуміння гендерних відмінностей, слід виділити світоглядні позиції стародавніх мислителів. Відповідно до положень римського права, жінки не могли бути рівними з чоловіками. У цей період вони були під постійною опікою чоловіка або батька і були істотно обмежені в правовому виборі.

Під час правління Юстиніана обмеження були значно послаблені у правах та дієздатності жінки. Однак, з його схвалення, у дигестах записано: «Згідно з багатьма положеннями нашого законодавства, жінки перебувають у гіршому становищі, ніж чоловіки» [4].

У грецькій філософії міцно закріпився зв'язок чоловічого з раціональним, жіночого з емоційним. Саме Платон запропонував концепцію душі і тіла, раціональності та емоційності, яка стала домінуючою в західній філософії. Однак слід зазначити, що Платон і Піфагор у своїх соціально-політичних працях виступали як егалітаристи по відношенню до жінок, дослідників і вважаються першими феміністами в історії. У суспільстві, заснованому Піфагором, чоловіків і жінок приймали однаково; власність була спільною, а спосіб життя був для всіх однаковий.

Повністю протилежними були погляди Аристотеля на участь жінки в суспільній сфері та в процесі державотворення. Він вважав жінку неповноцінною істотою, «вони безсилі люди, тому що їм бракує принципу «душі»», який філософ визначає як раціональність. Жінка є жінкою через те, що їй не вистачає певних якостей, наголошував Аристотель. Він вважав жіночі якості, як клеймо природної недосконалості.

Свої особливості щодо ролі та статусу жінки мало й римське право, яке регулювало шлюбні відносини. Римський законний шлюб поділявся на два види – шлюб з чоловічою владою (*cum manu mariti*) і шлюб без чоловічої влади (*sine manu mariti*). За першим типом жінка повністю залежала від чоловіка або господаря будинку, якщо сам чоловік перебував під наглядом батька. Вона мала статус доньки батьків чоловіка і була повністю позбавлена зв'язків з батьками, братами, сестрами та іншими родичами. У цьому шлюбі влада чоловіка була практично необмеженою. Але згодом дозволили уклавши шлюб, згідно з яким дружина не перебувала під повною владою чоловіка.

Отже, в часи античної філософії були закладені основи диференціації раціонального і природного, маскулінного і фемінного, як базових культурних символів, а у філософії середньовіччя ці ідеї знайшли свою підтримку.

У результаті скасування кріпосного права і реформування, хоч і обмеженого політичного устрою, відбулися помітні зміни в політичній свідомості населення. Це, в свою чергу, сприяло поширенню ідеї рівності чоловіків і жінок. Скасування кріпосного права породило в демократичних громадських колах надії на подальші кроки у звільненні людини, в тому числі й жінки. З іншого боку, самостійна держава не могла виникнути в патріархальній державі, оскільки особистість практично не мала місця для своєї духовної автономії.

О. Сергієні вважає, що гендер є одним із вимірів соціальної організації, який визначає наше ставлення до навколишнього середовища. Не менш важливо те, що гендер передбачає ієрархію, яка поділяє чоловіків і жінок на різні категорії щодо влади, багатства та інших ресурсів. Тому психологи говорять про гендер як про стратифікацію, або нерівний розподіл матеріальних благ, влади та привілеїв між чоловіками та жінками [9].

Сучасна учена Л. Котлова виокремлює різні гендерні уявлення молоді про офіційний шлюб: для чоловіків поняття «стать», а відтак і їхній офіційний шлюб, є одним із способів регулярного статевого життя, який може бути

основою стосунків між чоловіком і дружиною; для жінок поняття «кохання», а відтак і офіційний шлюб, означає розуміння того, що щось завжди підкріплюється почуттями, емоціями та переживаннями [2].

Гендер – одна з основних характеристик людини, яка визначає психологічний і соціальний розвиток особистості. Гендерна ідентичність – це аспект самосвідомості, який описує досвід самої людини, як представника певної статі [10].

У сучасному світі питання рівноправності чоловіків і жінок у шлюбі все більше постає як основа для побудови стабільного громадянського суспільства. Не випадково початок ХХІ ст. у міжнародній та вітчизняній науці характеризується підвищеним інтересом до поняття «гендер» та активізацією гендерних досліджень. Метою сучасних гендерних досліджень є розгляд і порівняння моделей гендерних відносин, які трансформуються в контексті глобальних змін.

**Результати дослідження та їх обговорення.** На початковому етапі ми провели огляд та аналіз наукових психологічних джерел щодо стану готовності до шлюбу з різною тривалістю дошлюбних стосунків, для того, аби вивчити уявлення хлопців та дівчат, як подружжя майбутньої сім'ї, про обов'язки чоловіка та дружини, батьків, про важливість інтимних статевих стосунків для подружнього життя, про особливості та спільні якості партнерів, особисті професійні інтереси кожного з них, про ведення господарства та побуту, про значення у сім'ї емоційно-психологічної та моральної підтримки.

У дослідженні, згідно поставленої мети, були проведені наступні методи: *тест-карта* оцінки готовності до сімейного життя (І.Ф. Юнда); мотиваційний аспект вступу у шлюб було досліджено за допомогою методики «Мотиви вступу в шлюб» (Голод С. І.); авторська анкета «Шлюб очима сучасної молоді». Ці методики дозволяють проаналізувати особливості спілкування та стосунків, особливості особистостей подружжя, способи проведення сімейного вільного



часу, спільні інтереси та цінності як до шлюбу, так і після нього, а також дають змогу зрозуміти морально-психологічні основи подружніх стосунків

Для визначення розуміння категорій, які впливають на успішність (гармонійність) шлюбу, було проведено аналіз готовності партнерів до шлюбу за методикою І. Юнда [11]. «Тест-карта готовності до сімейного життя» дозволила виявити реакції на негативні та позитивні ситуації в родині, різні проблемні питання, які існують у дошлюбних парах.

Згідно з результатами проведеного опитування, більшість респондентів досліджуваної групи за категорією «умовно успішні дошлюбні відносини» – 90 % респондентів – обрали судження, яке відображає позитивний розвиток подій. Респондентами було відмічено, що у стосунках з партнером можна спостерігати: емпатію, бажання підтримати один одного, бажання разом обговорювати плани, проявляти ніжність тощо. Негативні реакції в цій групі проявились з низьким показником - 10 % респондентів обрали негативні судження.

У групі «умовно невдалих дошлюбних відносин» спостерігалася інша тенденція: із запропонованих суджень респонденти найчастіше вибирали негативні – байдужий підхід одного з партнерів, негативна реакція і навіть критика щодо партнера. Представники цієї групи і в наступних питаннях акцентували увагу на негативних думках.

Проведене дослідження показало, що відсоток підготовлених до шлюбу жінок вищий, ніж у чоловіків. Задовільна підготовленість була виявлена у більшості жінок – 87 % та у 68 % чоловіків у групі «умовно успішних дошлюбних відносин», а також недостатня підготовленість до шлюбу була встановлена у 52 % жінок та у 67 % чоловіків у підгрупі «умовно неуспішних дошлюбних відносин». Поясненням цього феномена можуть бути особливості виховання молоді. Аналіз отриманих даних дозволяє сформулювати висновок, що в осіб, які перебувають в умовно успішних дошлюбних відносинах, рівень

готовності до сімейного життя вище, ніж в людей, які перебувають в умовно неуспішних дошлюбних відносинах.

Нами отримані результати за методикою С. Голода «Мотиви вступу в шлюб»: більшість чоловіків мотивом вступу в шлюб обирають спільність поглядів – 50 % і очікування народження дитини – 50 %. У дівчат дещо інший мотив вступу в шлюб – це матеріальна забезпеченість ( 62,5 %). Такий мотив вступу в шлюб, як почуття самотності і почуття жалю, хлопці не обирають взагалі. Тож, найвагомими мотивами вступу до шлюбу у молодих людей є кохання, спільність інтересів і поглядів з майбутнім партнером, матеріальна забезпеченість, яка є більш важливою для дівчат, ніж для хлопців.

З такого розподілу видно, що у молодих людей домінуючу позицію займає спільність інтересів та поглядів. Оптимальним віком для вступу в шлюб є вік від 21 до 25 років. Згідно з отриманими результатами проведеного опитування, більшість респондентів групи відмічають у стосунках з партнером як позитивні якості, бажання підтримати один одного, бажання разом обговорювати плани, проявляти ніжність тощо. Людям молодого віку важливими є соціальна активність та фізично-емоційна привабливість у шлюбних стосунках.

Серед основних функцій в шлюбі найбільш вагомими є турбота один про одного, матеріальне забезпечення, господарювання, моральна підтримка та належне виконання батьківської ролі. До найменш значущих функцій варто віднести лідерство в сім'ї.

Виявилося, що молоді люди не до кінця усвідомлюють, що запорукою успіху в сім'ї є психологічна готовність. Виявлено високу готовність студентів до конструктивної поведінки в проблемних ситуаціях. Близько половини з них характеризуються здатністю до компромісу, гнучкістю та вмінням вислухати та узгодити свої дії в конфліктних ситуаціях.

**Висновки.** Проаналізувавши отримані результати, варто зазначити, що домінуючою позицією серед молоді є збіг інтересів і думок. Для них важлива

соціальна активність і фізично-емоційний потяг у подружніх стосунках. З основних функцій у шлюбі найважливішими є взаємна турбота, матеріальна підтримка, управління, моральна підтримка та належне виконання батьківської ролі. Лідерство в сім'ї слід віднести до числа найменш важливих функцій.

Досліджувана група в цілому готова до шлюбу, але не за всіма показниками. Дослідження життєвих установок студентів вказує на важливість сімейних цінностей та відповідального підходу юнаків і дівчат до шлюбу.

Таким чином, можна зробити загальний висновок, що досліджувана група респондентів готова до шлюбу, але не за всіма показниками. Дослідження життєвих установок студентів вказує на важливість сімейних цінностей та відповідального підходу жінок і чоловіків до шлюбу.

#### *Список використаних джерел*

1. Безверхня К., Котлова Л. Гендерні особливості уявлення молоді про офіційний та цивільний шлюб. URL: [http://eprints.zu.edu.ua/29956/1/%D0%97%D0%B1%D1%96%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA\\_9\\_2017.pdf#page=11](http://eprints.zu.edu.ua/29956/1/%D0%97%D0%B1%D1%96%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA_9_2017.pdf#page=11) (дата звернення: 23.08.2021).
2. Глазунов С. В. Проблемы формирования и развития брачно-семейного способа жизни современной молодежи. URL: [http://www.rusnauka.com/2\\_KAND\\_2011/Psihologia/78560.doc.htm](http://www.rusnauka.com/2_KAND_2011/Psihologia/78560.doc.htm) (дата звернення: 23.08.2021).
3. Журавльова Л. П. Чинники психологічної готовності до сімейного життя в юнацькому віці. *Вісник Київського інституту бізнесу і технологій*. 2020. № 1 (43). С. 20–25. URL: <https://doi.org/10.37203/kibit.2020.43.03> (дата звернення: 23.08.2021).
4. Кругова С. С. Ретроспектива становлення рівності прав і свобод жінок та чоловіків у світі та на території України. *Теорія та історія держави і права; історія політичних і правових учень*. 2019. URL: <http://www.nvppp.in.ua/vip/2019/6/3.pdf> (дата звернення: 23.05.2022).
5. Методика «Ролевые ожидания и притязания в браке» (О. Волковой). URL: <https://studfile.net/preview/7336376/page:2/> ( дата звернення 01.05.2022).
6. Мотивы вступления в брак (Голод С. И.). URL: [https://studref.com/686605/filosofiya/motivy\\_vstupleniya\\_brak](https://studref.com/686605/filosofiya/motivy_vstupleniya_brak) (дата звернення: 01.05.2022).
7. Мушкевич М. І., Федоренко Р. П., Магдисюк Л. І., Дучимінська Т. І. Психологія молодої сім'ї: монографія. Луцьк: Вежа-Друк, 2018. 235 с.
8. Самотаєва Е. О. Уявлення молоді про сімейне життя в ракурсі проблеми підготовки до шлюбу. *Гуманітарний вісник*. 2012. № 25. С. 449–453.
9. Сергієні О. В., Іваненко Н.Л. Гендерні особливості очікувань подружжя від шлюбних відносин. URL: <https://sci-conf.com.ua/wp-content/uploads/2022/03/SCIENCE->

INNOVATIONS-AND-EDUCATION-PROBLEMS-AND-PROSPECTS-9-11.03.22.pdf#page=192 (дата звернення: 15.06.2021).

10. Словник гендерних термінів присвячений основній термінології в галузі гендеру та фемінізму. URL: <http://a-z-gender.net/ua/genderna-demokratiya.html> (дата звернення: 24.01.2022).

11. Тест-карта оценки готовности к семейной жизни И. Юнда. URL: <http://psihdocs.ru/yakov-levovich-kolominskij-osnovi-psihologii.html?page=38> (дата звернення: 24.01.2022).

12. Федоренко Р. П. Психологія молоді сім'ї та сімейна криза: монографія. Луцьк: РВВ «Вежа» Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2007. 168 с.

13. Щотка О. П. Гендерна психологія: навч. посіб. Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 2019. 358 с.

### **References:**

1. Bezverhnya K., Kotlova L. Gender characteristics of young people's perception of official and civil marriage. URL:

[http://eprints.zu.edu.ua/29956/1/%D0%97%D0%B1%D1%96%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA\\_9\\_2017.pdf#page=11](http://eprints.zu.edu.ua/29956/1/%D0%97%D0%B1%D1%96%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA_9_2017.pdf#page=11) [in Ukrainian]

2. Glazunov, S. V. Problems of the formation and development of the marital and family lifestyle of modern youth. URL:

[http://www.rusnauka.com/2\\_KAND\\_2011/Psihologia/78560.doc.htm](http://www.rusnauka.com/2_KAND_2011/Psihologia/78560.doc.htm) (access date: 23.08.2021)

3. Zhuravlyova, L.P. (2020) Factors of psychological readiness for family life in youth. Bulletin of the Kyiv Institute of Business and Technologies, 1 (43), 20–25. URL:

<https://doi.org/10.37203/kibit.2020.43.03> [in Ukrainian].

4. Krugova S. S. (2019) Retrospective of the establishment of equal rights and freedoms of women and men in the world and on the territory of Ukraine. Theory and history of the state and law; history of political and legal students. URL: <http://www.nvppp.in.ua/vip/2019/6/1233.pdf> (access date: 05/23/2022) [in Ukrainian].

5. Methodology "Role expectations and claims in marriage" (O. Volkova). URL: <https://studfile.net/preview/7336376/page:2/> [in Ukrainian]

6. Motives for getting married (S. I. Holod). URL: [https://studref.com/686605/filosofiya/motivy\\_vstupleniya\\_brak](https://studref.com/686605/filosofiya/motivy_vstupleniya_brak) (access date: 05/01/2022) [in russia].

7. Mushkevich M. I., Fedorenko R. P., Magdysyuk L. I., Duchymynska T. I. (2018) Psychology of a young family: a monograph. Lutsk: Vezha-Druk, 235 [in Ukrainian]

8. Samotayeva E. O. (2012) Young people's perception of family life from the perspective of the problem of preparation for marriage. Humanitarian Herald, 25, 449–453 [in Ukrainian].

9. Sergieni, O. V., Ivanenko, N. L. Gender specifics of expectations of spouses from marital relations. URL: <https://sci-conf.com.ua/wp-content/uploads/2022/03/SCIENCE-INNOVATIONS-AND-EDUCATION-PROBLEMS-AND-PROSPECTS-9-11.03.22.pdf#page=192> (application date: 15.06.2021) [in Ukrainian].

10. The dictionary of gender terms is dedicated to the basic terminology in the field of gender and feminism. URL: <http://a-z-gender.net/ua/genderna-demokratiya.html> (access date: 24.01.2022) [in Ukrainian].

11. Test card for assessing readiness for family life by I. Yunda. URL: <http://psihdocs.ru/yakov-levovich-kolominskij-osnovi-psihologii.html?page=38> (access date: 24.01.2022). [in russian].

12. Fedorenko, R.P. (2007) Psychology of a young family and family crisis: a monograph. Lutsk: RVV "Tower" Volyn. national University named after Lesi Ukrainka, 168 [in Ukrainian]

13. Shotka, O. P. (2019) Gender psychology: teaching. manual Nizhin: Publisher PP Lysenko M. M., 358 [in Ukrainian]

### **Олена Мостова**

*магістрантка Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, e-mail: [mostovaya589159@gmail.com](mailto:mostovaya589159@gmail.com)*

### **Марія Кудла**

*кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*

## **СУТНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ**

**Анотація.** У статті досліджується сутність професійного самовизначення учнівської молоді в умовах профільної школи. На основі аналізу наукових праць з'ясовано, що здатність до самовизначення – невід'ємна сторона загальної культури особистості, що передбачає готовність і вміння людини самостійно виробляти основні принципи і способи своєї діяльності та поведінки. Установлено, що запровадження профільної світи актуалізувало розробку і впровадження в практику професійної орієнтації учнівської молоді сучасних педагогічних технологій. Профільне навчання – це вид диференційованого навчання, який завдяки змінам у цілях, змісті, структурі та організації навчального процесу передбачає врахування освітніх потреб, нахилів, здібностей учнів, створення умов для навчання старшокласників відповідно до їх професійного самовизначення. Визначено, що допрофільна підготовка – це система педагогічної, психологічної і організаційної діяльності, що сприяє самовизначенню учнівської молоді в старших класах основної

школи стосовно вибору профілю та конкретного місця навчання у профільній школі чи інших шляхів продовження освіти.

**Ключові слова:** професійне самовизначення, учнівська молодь, профільна школа.

**Постановка проблеми.** В умовах реформування системи освіти в Україні особливої ваги набуває проблема, пов'язана з прагненням сучасної молоді знайти місце рівноправного партнера у суспільних процесах, які протікають швидко і вимагають від них одночасно високого рівня загальної підготовки й ґрунтовних знань в обраній сфері професійної діяльності. У сучасному суспільстві молодь не може успішно реалізувати свої соціально-професійні орієнтації без сприяння інститутів системи освіти. Такі заклади не тільки транслюють підростаючому поколінню обсяг знань і передають спеціальні вміння, а також і формують життєві орієнтації, установи та трудові навички, зокрема – вибір майбутньої професії, продовження освіти й професійну підготовку. Таким чином, одним із пріоритетних завдань сучасної системи освіти є організація роботи з учнівською молоддю щодо усвідомленого професійного самовизначення.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Здатність до самовизначення – невід'ємна сторона загальної культури особистості, що передбачає готовність і вміння людини самостійно виробляти основні принципи і способи своєї діяльності та поведінки. Цілісне, об'єктивне сприймання й осмислення власного життєвого шляху, зокрема адекватне ставлення до майбутнього представлено у працях психологів (Є. Головаха, Г. Костюк, С. Максименко, В. Моляко, В. Панок, В. Рибалка, Т. Яценко та інші), які вважають одним із найважливіших критеріїв розвитку особистості, її соціальної і психологічної зрілості.

Запровадження профільної освіти актуалізувало розробку і впровадження в практику професійної орієнтації учнівської молоді сучасних педагогічних технологій. У роботах вітчизняних учених Д. Закатнова, В. Зінченка,

О. Мельника, О. Моріна, З. Охріменко, В. Сидоренка, І. Ткачук, М. Тименка та інших – професійне самовизначення розглядається як процес самопізнання та об'єктивної оцінки школярами власних індивідуальних особливостей, зіставлення своїх професійно важливих якостей і можливостей з вимогами, необхідними для оволодіння конкретною професією.

**Мета статті** – розкрити сутність професійного самовизначення учнівської молоді в умовах профільної школи.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Вибір професії – одне з найважливіших стратегічних рішень у житті людини і комплексна проблема. Це складний акт самовизначення – свідомого вибору суб'єктом життєвої позиції, яка стає вирішальним чинником у виборі способів розв'язання тих чи інших життєвих проблем. За методами вирішення та за змістом робота щодо професійного самовизначення молоді – це соціально-економічна, медико-фізіологічна та психолого-педагогічна проблема, а за сферою впливу – соціальна, результати якої відображаються і на економічному рівні.

Процес самовизначення завершується досягненням стабільного становища у тій чи іншій сфері соціального життя й формуванням відповідних переконань, принципів, ціннісних орієнтацій та мотивації. Професійне самовизначення є частиною загального процесу самовизначення особистості, це вибір людиною напрямку і змісту свого подальшого розвитку, сфери та засобів реалізації індивідуальних якостей і здібностей, соціального середовища для втілення своєї життєвої мети та моральних цінностей; це цілісний, інтегративний процес, у якому реалізуються основні життєві цінності людини і конкретизуються аспекти її життєвого, особистісного, соціального самовизначення. В основі потреби у професійному самовизначенні лежить суперечність між прагненням молоді до самостійності і неготовністю школяра до здійснення обґрунтованого вибору професії. А в сільських школярів цей процес ускладнений, що пов'язано з малим спектром соціально-професійних сфер для самореалізації, з «недостатністю зразків для

ідентифікації, слабкою орієнтованістю дорослих у питаннях соціальної дійсності, відсутністю простору для професійного позиціонування та експериментування» [6].

Повернення на початку 90-х років ХХ століття в систему освіти України практичної психології і введення посад психологів у закладах освіти зумовили процес практичного відродження профорієнтації у школах на засадах особистісно орієнтованого суб'єктного підходу. Нормативно-правовими документами, зокрема Концепцією професійної орієнтації учнівської молоді [5] та Положення про професійну орієнтацію молоді, яка навчається [7] звертається увага на те, що особистість виступала не об'єктом психолого-педагогічного впливу, а суб'єктом саморозвитку і вибору життєвого шляху, нормативно закріплювались гуманістичні засади профорієнтаційної діяльності.

На потребу суспільства у підвищенні ефективності професійної підготовки, уникнення економічних витрат, пов'язаних з наслідками необдуманого вибору, у зростанні конкурентоздатності членів суспільства, профілактики негативних явищ в дитячо-юнацькому середовищі (спричинених, зокрема, соціальною безпритульністю молоді через втрату цінності освіти, інтересу до навчання, невизначеність життєвих перспектив) було запроваджено профільне навчання. Профільне навчання – це вид диференційованого навчання, який завдяки змінам у цілях, змісті, структурі та організації навчального процесу передбачає врахування освітніх потреб, нахилів, здібностей учнів, створення умов для навчання старшокласників відповідно до їх професійного самовизначення. Із запровадженням профільної освіти суспільство очікує від педагогіки наукового обґрунтованих, сучасних педагогічних технологій, які б забезпечували формування в учнівської молоді готовності до життєвого та професійного самовизначення. Професійне самовизначення – частина загального процесу соціалізації підлітків, умова їх успішності і конкурентності в сучасних соціально-економічних реаліях – залишається на вістрі проблем психолого-педагогічної теорії і практики [2].



Самовизначення в науковій літературі вживається у різних значеннях. Наприклад, зарубіжні концепції і теорії особистості розглядають самовизначення у контексті вивчення життєвого шляху людини. Здійснити вільний вибір – означає знайти оптимальне співвідношення між особистими бажаннями й можливостями, з одного боку, можливостями й потребами суспільства – з іншого [4, с. 360]. Інші науковці виділяють такі типи самовизначення: самовизначення в конкретній трудовій функції, операції; самовизначення на конкретному трудовому посту; самовизначення у спеціальності; самовизначення в професії (у групі споріднених спеціальностей); життєве самовизначення; особистісне самовизначення (як вищий рівень життєвого самовизначення); самовизначення в культурі (як вищий рівень особистісного самовизначення) [6].

На нашу думку, найпоширеніші значення терміна «самовизначення»: особистісне, життєве, професійне, – вказують одночасно на самореалізацію і на самоактуалізацію. Тобто, самовизначення пов'язане не тільки з актом вибору (самовизначення у спрощеному розумінні), а й з удосконаленням себе в обраній діяльності.

Професійне самовизначення слід розглядати як елемент більш широких систем: соціального самовизначення, що передбачає пошук молодою людиною свого місця в житті, у соціальній структурі суспільства; життєвого самовизначення – специфічної форми суб'єктно-об'єктної взаємодії, в якій особистість виступає справжнім суб'єктом життєвого процесу, тобто свідомо долучається до перебігу подій, опосередковуючи його творчим ставленням до життя і беручи на себе відповідальність за свої вчинки та дії.

Сучасні зарубіжні та вітчизняні вчені стали розглядати професійне самовизначення не як одиничний акт вибору професії, а як тривалий процес розвитку особистості, що є суб'єктом професійної діяльності. Соціально-економічні перетворення змінюють характер праці та підвищують вимоги до кадрів, а також, у зв'язку з необхідністю гуманізації освіти, ставлять завдання

реалізації особистісно орієнтованого підходу до підготовки високопрофесійних, мобільних і конкурентоспроможних фахівців. Зміни пріоритетів у цінностях освіти, актуальність її культурно-гуманістичної сутності вимагають зміни і характеру підготовки школярів до професійного самовизначення. Головною метою професійного самовизначення М. Бех вважає образ «Я майбутній професіонал», котрий гармонізує суб'єктивно-оцінне уявлення старшокласника про себе як майбутнього професіонала та індивідуально-вибіркове ставлення до професії як середовища особистісного становлення і професійного зростання [1].

Про процес гармонізації, узгодження, «взаємозближення» образу діяльності, щодо якої здійснюється вибір (профіль навчання чи рід занять) пише О. Мельник [5]. На його думку, профорієнтація покликана забезпечити умови для усвідомлення людиною свого ставлення до самої себе як майбутнього суб'єкта професійної праці та поведінки, що передбачає здійснення нею розгорнутого в часі й відносно самостійного пошуку професії з урахуванням, насамперед, власних інтересів і можливостей, а лише згодом – кон'юнктури ринку праці. Людина в сучасних ринкових умовах має стати активним суб'єктом професійної майстерності, професіоналом своєї справи й гарантувати в такий спосіб безпеку власної життєдіяльності та професійної праці. Оскільки усвідомлений вибір професії впливає на подальше життя, визначає успішність самореалізації, соціалізації, кар'єрного та професійного зростання, необхідно допомогти старшокласнику вибрати професію, яка відповідає суспільним й особистісним вимогам. Професійне самовизначення не зводиться до одномоментного акту вибору сфери праці й не закінчується із завершенням підготовки за обраною спеціальністю. Воно відбувається впродовж усього професійного життя: людина постійно рефлексує, переосмислює свої фахові здобутки і перспективи, самоутверджується в професії. Здатність особистості здійснювати на основі такої рефлексії осмислені вибори виступає її готовністю до самовизначення. Науковець

О. Мельник визначає головною метою професійного самовизначення поступове формування у старшокласника внутрішньої готовності до самостійної побудови, коригування і реалізації перспектив свого розвитку (професійного чи особистісного), підготовленості розглядати себе таким, що розвивається в часі, і самостійно знаходити особистісно значимі смисли в конкретній професійній діяльності [5].

У педагогіці під професійним самовизначенням учнівської молоді розуміють організовану усвідомлену діяльність учнів, спрямовану на досягнення готовності до професійного вибору за умови надання їм педагогічної підтримки. У більшості учнів потреба в професійному самовизначенні не виникає сама по собі – цьому необхідно сприяти. Науковці О. Мельник та О. Морін визначають поняття готовності учнів старших класів до професійного самовизначення як змістовно-синтетичне особистісне новоутворення, яке полягає у здатності учня здійснювати вибір напрямку майбутнього професійного шляху через узгодження знання про зміст і структуру професій, їх вимог до суб'єкта зі сформованими в процесі розвитку пріоритетними можливостями та потребами [5; 6]. Дослідниками уточнено, що означене новоутворення в умовах профільного навчання формується саме за цілеспрямованого педагогічного впливу. Процес професійного самовизначення особистості є динамічним і усвідомленим. У ньому всі компоненти взаємопов'язані і взаємозалежні.

Професійне самовизначення – це багатовимірний процес, який можна розглядати з різних ракурсів:

- як серію завдань, які суспільство ставить перед особистістю, що формується, і які ця особистість повинна вирішити за певний період часу;
- як процес поетапного прийняття рішень, за допомогою яких індивід формує баланс між своїми бажаннями та нахилами, з одного боку, і потребами суспільства – з іншого;

- як процес формування індивідуального стилю життя, частиною якого є професійна діяльність.

Зазначимо, що професійне самовизначення охоплює не тільки юнацький вік, коли безпосередньо відбувається остаточний вибір напряму навчання або професії, але й попередні періоди. Вже на етапі дошкільного дитинства сюжетно-рольові ігри мають професійно орієнтований характер. Проводяться початкові трудові проби, які розвивають інтерес до праці, становлять основу виховання позитивної мотивації до будь-якої діяльності загалом, збагачують знання дітей про працю дорослих. У молодшому шкільному віці навчальна діяльність, здобуття нових знань, розвиток уяви і розумових процесів сприяють отриманню додаткової інформації про види праці та професії. На етапі підліткового віку з'являються професійно забарвлені фантазії, формуються оцінні категорії стосовно тієї чи іншої професійної діяльності. В юнацькому віці на основі пізнання своїх можливостей, нахилів, здібностей, актуальних можливостей та запиту ринку праці здійснюється освітньо-професійний вибір.

На вибір професії можуть вплинути такі чинників: позиція батьків, товаришів, вчителів, особисті професійні плани, здібності, рівень домагань, поінформованість, вплив ЗМІ, схильності тощо.

Шкільна профорієнтація не вимагала від учнів раннього професійного вибору, відкладаючи його, як мінімум, на момент закінчення школи. Із запровадженням ЗНО виникла потреба визначатися із переліком дисциплін не пізніше початку останнього року навчання, коли подавалися заявки на проходження сертифікації. Нова система диктувала необхідність зорієнтуватися із напрямом підготовки та ймовірними варіантами продовження освіти, оскільки від цього залежало, з яких предметів потрібно мати сертифікат ЗНО. Запровадження профільної освіти зумовлене як необхідністю більш повного врахування індивідуальних можливостей і потреб учнів, так і соціальними проблемами забезпечення підготовки учнів до трудової діяльності чи продовження навчання для набуття професії. Зміст і сутність профільного

навчання ставить перед підлітками (і системою освіти) завдання ранньої профілізації, пришвидшуючи і зміщуючи на більш ранній період процес професійного самовизначення, «підштовхуючи» учнів до професійного вибору вже в 14–15 років.

**Висновки.** Професійне самовизначення є важливим чинником самореалізації особистості в конкретній професії та і в культурі загалом. Постійний пошук свого місця у світі професій дозволяє особистості знайти сферу діяльності для повної самореалізації. Допрофільна підготовка – це система педагогічної, психологічної і організаційної діяльності, що сприяє самовизначенню учнівської молоді в старших класах основної школи стосовно вибору профілю та конкретного місця навчання у профільній школі чи інших шляхів продовження освіти. В умовах профільної освіти учні переважно повинні здійснювати свій вибір вже наприкінці 9 класу (за винятками спеціалізованих закладів освіти, в яких такий вибір здійснюється на більш ранніх етапах, що пов'язано з віковими особливостями формування спеціальних здібностей). Власне потреба у самовизначенні виникає на певному етапі онтогенезу, на межі старшого підліткового та молодшого юнацького віку. Необхідність виникнення цієї потреби обумовлена логікою особистісного і соціального розвитку підлітка.

### **Список використаних джерел**

1. Бех М. І. Образ «Я – майбутній професіонал» як мета профорієнтаційної роботи зі старшокласниками: [зміст спеціаліз. профорієнт. курсу «Пізнай себе»]. *Теорет.-метод. проблеми виховання дітей та учн. молоді*: зб. наук. пр. / АПН України, Ін-т проблем виховання [та ін.]. Київ, 2007. Вип. 10, кн. 2. С. 307–315.
2. Ільїна О. Б. Професійне самовизначення сучасних підлітків: проблеми та шляхи їх вирішення. *Психологічна наука та освіта*. 2014. № 3. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/3/Ilyina.phtml> (дата звернення: 15.09.2022).
3. Концепція профорієнтації учнівської молоді / [Є. Павлютенков, В. Зінченко, М. Тименко, М. Янцур]. *Психолого-педагогічні новини. Інформаційний бюлетень АПН України*. 1994. № 3. С. 3–7.
4. Легун О. М. Поняття самовизначення у психології. *Проблеми сучасної психології*: зб. наук. пр. КіПНУ ім. Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. Київ, 2010. Вип. 7. С. 360–370.
5. Мельник О. В. Ефект самодостатності: від професійних домагань до власного успіху. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*: зб. наук. пр. Кіровоград: ЗВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2012. Вип. 16, кн. 1. С. 190–198.

6. Морін О. Л. Результати дослідження змісту і педагогічних засобів підготовки учнів старших класів до професійного самовизначення в умовах профільного навчання. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*: зб. наук. праць. Кіровоград: ІмексЛТД. 2013. Вип. 17, кн. 2. С. 6–15.

7. Положення про професійну орієнтацію молоді, яка навчається: затв. наказом М-ва освіти України, М-ва праці України і М-ва у справах молоді і спорту України від 2 черв. 1995 р. № 159/30/1526. *Законодавство України. Верхов. Рада України*. Київ, 1995. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0198-95> (дата звернення: 25.04.2022).

### **References:**

1. Bekh M. I. Obraz «Ja – maibutnii profesional» yak meta proforiientatsiinoi roboty zi starshoklasnykamy: [zmist spetsializ. proforiient. kursu «Piznai sebe»]. *Teoret.-metod. problemy vykhovannia ditei ta uchn. molodi*: zb. nauk. pr. / APN Ukrainy, In-t problem vykhovannia [ta in.]. Kyiv, 2007. Vyp. 10, kn. 2. S. 307–315.

2. Pina O. B. Profesiine samovyznachennia suchasnykh pidlitkiv: problemy ta shliakhy yikh vyrishennia. *Psykhologichna nauka ta osvita*. 2014. № 3. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/3/Ilyina.phtml> (data zvernennia: 15.09.2022).

3. Kontsepsiia proforiientatsii uchnivskoi molodi / [Ie. Pavliutenkov, V. Zinchenko, M. Tymenko, M. Yantsur]. *Psykhologo-pedahohichni novyny. Informatsiinyi biuletyn APN Ukrainy*. 1994. № 3. S. 3–7.

4. Lehun O. M. Poniattia samovyznachennia u psykhologii. *Problemy suchasnoi psykhologii*: zb. nauk. pr. KPNU im. Ivana Ohienka, Instytutu psykhologii im. H. S. Kostiuka APN Ukrainy / za red. S. D. Maksymenka. Kyiv, 2010. Vyp. 7. S. 360–370.

5. Melnyk O. V. Efekt samodostatnosti: vid profesiinykh domahan do vlasnoho uspikhu. *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi*: zb. nauk. pr. Kirovohrad: ZVV KDPU im. V. Vynnychenka, 2012. Vyp. 16, kn. 1. S. 190–198.

6. Morin O. L. Rezultaty doslidzhennia zmistu i pedahohichnykh zasobiv pidhotovky uchniv starshykh klasiv do profesiinoho samovyznachennia v umovakh profilnoho navchannia. *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi*: zb. nauk. prats. Kirovohrad: ImeksLTD. 2013. Vyp. 17, kn. 2. S. 6–15.

7. Polozhennia pro profesiinu orientatsiiu molodi, yaka navchaietsia: zatv. nakazom M-va osvity Ukrainy, M-va pratsi Ukrainy i M-va u spravakh molodi i sportu Ukrainy vid 2 cherv. 1995 r. № 159/30/1526. *Zakonodavstvo Ukrainy. Verkhov. Rada Ukrainy*. Kyiv, 1995. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0198-95> (data zvernennia: 25.04.2022).

### **Ірина Олефір**

*магістрантка факультету соціальної та психологічної освіти  
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини  
e-mail: [olefir\\_irina1987@ukr.net](mailto:olefir_irina1987@ukr.net)*

### **Лариса Ткачук**

*кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та  
освітнього менеджменту Уманського державного педагогічного університету  
імені Павла Тичини*

## **ФОРМУВАННЯ ІМІДЖУ ПЕДАГОГА В УПРАВЛІНСЬКІЙ СИСТЕМІ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

**Анотація.** У статті на основі аналізу психолого-педагогічної літератури з'ясовано категоріальну сутність поняття «управління». Розкрито зміст та структуру професійного педагогічного іміджу, іміджу педагога закладу дошкільної освіти. Розглянуто тлумачення поняття «управління формуванням іміджу педагога закладу освіти». Виявлені умови та основні етапи ефективного управління формуванням іміджу педагога закладу дошкільної освіти.

**Ключові слова:** імідж, педагог, професійний імідж, заклад дошкільної освіти, формування, управління, ефективність, управлінський цикл, етапи.

**Постановка проблеми.** Одним з найбільш актуальних напрямів модернізації системи освіти України в сучасних умовах є інтеграція до європейського простору. Від конструктивного вирішення цієї проблеми залежить кінцевий результат у здійсненні розпочатих інноваційних перетворень в освітній галузі нашої країни. У зв'язку з цим значно зростають вимоги до особистості педагога та його іміджу. Професійний імідж педагога стає тим основним ресурсом, що забезпечує високий престиж й успішність функціонування системи освіти загалом і, зокрема, конкретного закладу освіти.

Діяльність закладу дошкільної освіти залежить від багатьох чинників: ефективного управління, професіоналізму працівників, іміджу установи та його співробітників тощо. Імідж закладу повинен будуватися на трьох основних засадах: корпорація (заклад), особистість, репутація. Ці складові мають виступати у єдності, не заперечуючи одна одну [12].

Педагог завжди був і залишається ключовою фігурою у сфері освіти, яка найтісніше пов'язана зі становленням особистості вихованця. Від рівня його професіоналізму, педагогічної майстерності, психологічної грамотності, приємної зовнішності, лексики, жестів, погляду та інших чинників залежить успішність процесу педагогічної взаємодії і створення позитивного іміджу як закладу, так і особисто педагога.

Віднедавна почав зростати інтерес до педагогічної іміджелогії –

наукового напрямку, що займається розробленням і застосуванням теорії та практики формування іміджу педагогічних працівників, освітніх закладів, іміджу системи освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Результати теоретичного пошуку засвідчили, що різні аспекти іміджу педагога були предметом вивчення низки науковців, а саме: проблема психології іміджу (О. Володарська, П. Гуревич, А. Панасюк, О. Ковальова та ін.), особливості педагогічного іміджу (Н. Гузій, А. Калюжний, А. Кононенко, Н. Прус та ін.). Деякі проблеми висвітлені у працях, що стосуються специфіки і шляхів створення іміджу освітньої, зокрема дошкільної, установи (Л. Даниленко, К. Крутій, Т. Піскунова та ін.), формування педагогічного іміджу та «професійного образу Я» чинного і майбутнього педагога (О. Горовенко, Н. Гузій, О. Ковальова, А. Кононенко, Ж. Попова, В. Стрельников, А. Череднякова та ін.), професійного іміджу вихователя закладу дошкільної освіти (М. Апраксина, Н. Гавриш, Л. Загородня, К. Крутій, Т. Марєєва, С. Попиченко, С. Тітаренко, Р. Шулигіна та ін.).

Питання управління закладом дошкільної освіти розкриті в роботах Л. Артемової, К. Белої, А. Богуш, Г. Бурми, Н. Виноградової, О. Запорожця, О. Зайченко, Т. Колодяжної, О. Кононко, К. Крутій, Г. Ксендзової, Н. Лященко, Л. Маркової, Т. Махині, Л. Пісоцької, Л. Поздняка, Л. Покроєвої, З. Плохій, П. Третьякова, Л. Фалюшиної, А. Федорової та ін.

Проте системних досліджень, присвячених проблемі управління формуванням іміджу педагогів закладів дошкільної освіти не здійснено.

**Мета статті:** на підставі аналізу сучасного стану проблеми в науковій літературі окреслити сутність іміджу педагога закладу дошкільної освіти та виявити шляхи ефективного управління його формуванням.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У філософській, соціологічній і управлінській літературі існують різні підходи до розуміння такого складного явища як управління. У широкому філософському розумінні «управління – це елементарна функція організованих систем різної природи



(біологічних, соціальних, технічних), яка забезпечує збереження їх певної структури, підтримку режиму діяльності, реалізацію програми, мети діяльності» [9, с. 2].

На думку В. Афанасьєва «управління є сукупністю певних дій (операцій), які здійснюються людиною, суб'єктом управління щодо об'єкта з метою його перетворення та забезпечення його руху до заданої мети» [2, с. 80]. Також управління розглядають як послідовне чергування і поєднання структурних елементів, тобто «управління – це процес планування, організації, мотивації і контролю, необхідний для того, щоб сформулювати та досягти мети організації» [2, с. 66].

Як відзначає Л. Гордієнко, «у загальному вигляді управління – це процес впливу на систему з метою переходу її в новий стан на основі використання властивих цій системі об'єктивних законів» [6, с. 5], тобто управління, в загальному вигляді, – це вплив суб'єкта управління на його об'єкт.

В. Крижко зазначає, що педагогічне управління – це комплекс принципів, методів, організаційних форм та технологічних прийомів управління освітнім процесом, спрямований на підвищення його ефективності [8]. Таким чином, управління – це певна сукупність і система цілеспрямованих впливів, взаємодії суб'єкта й об'єкта управління, ресурсів, структур, яка підпорядкована та направлена на досягнення визначеної мети й гарантує отримання запланованого результату.

Ряд учених у визначенні сутності цього поняття звертають увагу на взаємини людей і цим здійснюють соціально-психологічний підхід до управлінської діяльності. Зокрема Б. Гаєвський тлумачить управління як «вид діяльності, який характеризується взаєминами людей, що складаються в процесі вироблення, прийняття і реалізації управлінських рішень» [5, с. 64].

Аналізуючи наукові джерела, ми знайшли багато посилань на роботи Г. Сльникової, яка під управлінням розуміє особливий вид людської діяльності в умовах постійних змін внутрішнього та зовнішнього середовища, що

забезпечує цілеспрямований вплив на керовану систему для збереження і впорядкування її в межах заданих параметрів на основі закономірностей її розвитку та дії механізмів самоуправління [10]. Крім того, стосовно загального визначення поняття «управління», для нас важливим у зазначених дослідженнях є те, що управління в них розглядається не тільки як вид діяльності, а і як сукупність управлінських процесів та знання про них, їх організацію, способи досягнення ефективного керівництва і забезпечення позитивних результатів.

У широкому розумінні управління в педагогічних системах створює та зберігає оптимальні умови функціонування і розвитку освітньої галузі, підтримуючи процеси самоорганізації. Також провідними позиціями у цьому питанні є: вироблення рішення щодо формування процесу досягнення цілей управління; урахування закономірностей розвитку об'єкта управління; встановлення цілей спільної діяльності об'єкта і суб'єкта управління, інтеграція їх зусиль та визначення механізмів досягнення мети на основі процесу самоуправління. Будь-які зміни, що відбуваються у педагогічній системі (чи її перебудова, чи її адаптація) безпосередньо залежать від того, на які елементи у даний момент спрямовано вплив керуючої системи. Тому можна вважати, що ці дві системи – керована й керуюча – знаходяться у прямій залежності.

Спираючись на роботи науковців, можна зазначити, що процес управління за формою представляє собою процес переробки інформації. В основу цього процесу покладено технологію з трьох етапів: отримання інформації про стан об'єкта управління, її обробка та видача командної інформації. Описуючи принципову схему, науковці зазначають такі провідні моменти: суб'єкт управління в процесі своєї діяльності отримує інформацію про стан об'єкта управління та про всі процеси, що в ньому відбуваються. Ця інформація сприймається, аналізується (перероблюється) керуючою системою, яка на основі висновків після аналізу інформації про стан зовнішнього середовища, а також з урахуванням команд, що надійшли від вищестоящих

організацій (накази, розпорядження, листи та ін.), виробляє та приймає управлінське рішення (командну інформацію), яка спрямована на впорядкування стану керованої системи або на переведення її на більш високий рівень розвитку. Зазначена командна інформація поступає до об'єкта управління: цикл замкнувся. Отже, управління необхідно розглядати як діяльність, спрямовану на розробку рішень, організацію, контроль, регулювання об'єкта управління відповідно до заданої мети, аналіз і підведення підсумків на основі достовірної інформації.

Розглянемо сутність управління закладом дошкільної освіти і визначимо, що ми будемо розуміти під управлінням формуванням іміджу педагога закладу дошкільної освіти. Заклад дошкільної освіти (ЗДО) – це відкрита соціально-педагогічна система, яка постійно змінюється. Зміни у такій системі можуть бути як позитивні, що сприяють прогресу так і негативні, які призводять систему до регресу. Позитивні зміни відбуваються завдяки цілеспрямованому впливу на діяльність ЗДО. Процес управління в закладі дошкільної освіти, як і в будь-якій соціально-педагогічній системі, спрямований на впорядкування об'єкта управління (керованої підсистеми). Основним його завданням є забезпечення цілеспрямованості, узгодженості функціонування та розвитку керованої підсистеми. Ураховуючи, що функціонування соціальної системи відбувається в умовах постійних змін внутрішнього та зовнішнього середовища, управління повинне реагувати на ці зміни та своєчасно забезпечувати перебудову системи з притаманними їй закономірностями й тенденціями за допомогою механізмів, які існують у самій системі.

Управління закладом дошкільної освіти підпорядковується загальній теорії управління педагогічними системами. Спираючись на вищезазначені положення та проаналізовану наукову літературу з даного питання, можна виділити сутність управління закладом дошкільної освіти, а саме: заклад дошкільної освіти є цілісною динамічною соціально-педагогічною системою, життєзабезпечення якої можливе тільки за умови вміння керівника планувати,

організовувати, контролювати, регулювати, узгоджувати й координувати роботу колективу на науковій основі.

Нині існують різні типи закладів дошкільної освіти різної форми власності, які надають різні види освітніх послуг. Даний факт урізноманітнює ринок освітніх послуг. Широкий спектр закладів дошкільної освіти дозволяє батькам дітей вільно обирати той заклад, до якого б вони хотіли віддати своєю дитину. Можливість вибору з боку споживачів освітніх послуг створює атмосферу конкуренції між закладами дошкільної освіти України, яка є актуальною як для комерційних, так і державних закладів освіти. Саме конкурентоспроможність забезпечує, стимулює їх розвиток. У наш час конкуренція відбувається не стільки між самими закладами, скільки між їхніми імідж-образами.

Провідними елементами іміджу закладу дошкільної освіти є образи керівника, вихователів груп, музичного керівника, інструктора з фізкультури, інших працівників. Тому важливим є вирішення стратегічної освітньої проблеми – формування позитивного іміджу педагогів закладу дошкільної освіти.

Формування іміджу педагога – процес, який, «з одного боку, значною мірою залежить від внутрішніх чинників – потреб та мотивів особистості, а з іншого – зовнішніх чинників, зокрема, педагогічного управління, яке забезпечує оптимальне функціонування системи та її розвиток» [3, с. 108–109].

За визначенням О. Венгловської, особистісно-професійний розвиток педагога — це «процес, що спрямований на формування особистісних та професійних якостей, здатності та готовності до розвитку й саморозвитку задля продукування нових ідей, способів діяльності на основі здобутих знань і вироблення власної траєкторії професійного вивіщення» [4, с. 77]. На думку Н. Прус, «формування іміджу... є складним поетапним процесом, в основі якого є реалізація особистістю власних потенційних можливостей, тобто реалізація «Я-концепції» та її наближення до «Я-ідеального» в професійному

плані» [13, с. 4].

Створення іміджу педагога – складний і довготривалий процес. Його результативність залежить від обставин, умов, передумов, технологій і специфіки формування, Я-концепції особистості та інших чинників, що пов'язані та взаємозумовлені між собою. Процес створення образу має бути активним і цілеспрямованим, містити процедури аналізу та синтезу, завдяки якому образ стає характеристикою індивідуального явища.

О. Писарчук цілком слушно зазначає, що «формування іміджу сучасного педагога складається з формування усієї сукупності рис його особистості: якостей характеру, зовнішнього вигляду, внутрішньої культури, уміння спілкуватися з аудиторією та загальної культури поведінки» [11, с. 140].

В. Бондаренко, досліджуючи процес формування іміджу, наголосив на необхідності дотримання таких принципів: первинності ціннісних орієнтацій на імідж; гармонійності складників іміджу; акцентуванні на індивідуальності носія іміджу; забезпеченні внутрішньої свободи особистості як суб'єкта самоформування іміджу; безперервної підтримки позитивного іміджу; індивідуалізації процесу його формування [3, с. 169]. Ці принципи можуть бути покладені і в основу формування професійного іміджу педагога закладу дошкільної освіти.

Ураховуючи вищезазначене, у нашому дослідженні «формування іміджу педагога закладу дошкільної освіти» визначимо як цілеспрямований процес, в ході якого відбуваються позитивні зміни зовнішнього вигляду, внутрішнього образу, манери спілкування педагога з вихованцями, колегами, батьками за рахунок застосування комплексу форм, методів і засобів, що використовуються в методичній роботі закладу та самоосвітній діяльності педагога.

Формування іміджу педагога потребує постійного управління ним, що передбачає конструювання позитивного образу педагога, імплементацію бажаних характеристик у його поведінкову форму, мотиваційно-ціннісну спрямованість та комплексну систему оцінювання. Здійснюючи управління

формуванням професійного іміджу педагога ЗДО важливо враховувати зовнішні та внутрішні чинники розвитку цього феномена.

До зовнішніх (об'єктивних) чинників належать: ставлення суспільства до професії педагога; престиж (соціальна значущість) професії; соціальні очікування (суспільний запит на професійно-особистісні якості); освітній потенціал соціального середовища; стимули (система пільг і заохочень); матеріальні умови життя педагога; рівень кваліфікації; зацікавленість у наданні якісних освітніх послуг. Зовнішні чинники детермінують такі організаційні вимоги: наступність усіх етапів формування багаторівневого професійного іміджу педагога закладу дошкільної освіти; взаємозв'язок методичної, педагогічної, психологічної підготовки педагога ЗДО з етапами формування його професійного іміджу; розробленість змісту освітнього простору із засвоєння системи знань, умінь та навичок педагогічної іміджології; використання сучасних розвиваючих технологій, спрямованих на формування професійного іміджу педагога ЗДО.

Внутрішні (суб'єктивні) чинники визначають: рівень і стійкість мотивації педагогів для формування професійного іміджу; їх готовність до систематичної освітньої діяльності; саморозвиток і самовдосконалення особистості. Вони детермінують наступні особистісні умови: формування правильного оцінювального ставлення до себе та інших; здатність до самодіагностики, готовність до професійного самовдосконалення й саморозвитку; створення педагогами індивідуальної моделі професійного іміджу, розробка моделей поведінки, схем самопрезентації; визначення найбільш значущих професійно-особистісних якостей педагога, які входять до структури професійного іміджу [14].

Управління формування позитивного іміджу освітньої організації в цілому і кожного педагога зокрема, вимагає:

– актуалізації мотивації керівників закладів освіти щодо формування та оптимізації власного позитивного іміджу та іміджу педагогів. Розуміється

комплекс зусиль, пов'язаних з усвідомленням необхідності формування власного позитивного іміджу, з розвитком інтересу до власної особистості та навколишнього світу, підвищенням самооцінки та створенням «Я-концепції»;

- включення педагогів у рефлексивний моніторинг, предметом якого є сформованість професійного іміджу; оволодіння навичками самопізнання, самовдосконалення, самоіміджування та проектування ефективного іміджу;

- створення відповідного середовища у ЗДО для забезпечення процесу формування професійного іміджу педагогів, що передбачає включення системи іміджотворюючих заходів у діяльність закладу;

- дотримання принципу системності в процесі формування та корекції професійно-педагогічного іміджу фахівців та принципу різноманітності у відборі форм та методів роботи з формування та корекції професійного іміджу;

- збагачення керівників закладів дошкільної освіти знаннями щодо формування позитивного іміджу освітньої організації (зокрема, інформацією про імідж, види іміджу, структуру іміджу освітньої організації, чинники, що впливають на позитивний імідж освітньої організації та її працівників);

- інтерактивне навчання методам та засобам формування власного позитивного іміджу, позитивного іміджу освітньої організації та педагогів ЗДО;

- організація проектної діяльності щодо формування позитивного іміджу закладу освіти і працівників закладу зокрема [1, с. 199].

Ефективності цього процесу сприятимуть: використання технології кар'єро-орієнтованого розвитку педагогів як менеджерів сфери освітніх послуг дошкільної ланки; оновлення змісту навчальної інформації знаннями особливостей прояву сигнального комплексу у сприйнятті й розумінні учасниками спілкування один одного; активізація діяльності педагогів через етико-естетичне оформлення свого зовнішнього вигляду і самопрезентації засобами іміджології [7, с.80].

У системі дошкільної освіти проблема формування професійного іміджу педагога ще повністю не окреслена та не досліджена належним чином. Тому

серед актуальних завдань керівника закладу дошкільної освіти є наступне: допомогти педагогу усвідомити власний імідж; поглибити знання з іміджології; мотивувати педагогів до формування професійного іміджу; створити необхідні умови для вдосконалення цього інтегрального особистісного утворення (розвивати вміння вдосконалення професійного іміджу; сприяти оволодінню технологіями розвитку іміджу).

З метою підвищення ефективності управління процесом формування іміджу педагога закладу дошкільної освіти виділено такі етапи:

1 етап – розкриття індивідуальних характеристик кожного суб'єкта освітнього процесу (анкетування, тестування, вивчення індивідуальних характерологічних особливостей і педагогічного досвіду тощо);

2 етап – створення у закладі дошкільної освіти інноваційного освітнього середовища (матеріально-технічне забезпечення; творча атмосфера, сприятлива до інновацій; врахування сучасних технологічних і дизайнерських рішень тощо);

3 етап – стимулювання діяльності керівництвом закладу (система морального і матеріального заохочення);

4 етап – допомога у формуванні системи знань про імідж, ознайомлення із структурою іміджу педагога закладу дошкільної освіти (лекції, бесіди, консультації, майстер-класи, вебінари, тренінги тощо);

5 етап – адаптація «ідеального» образу до своєї особистості та творча робота над іміджем (на основі аналізу власних особистих та професійних якостей визначаються шляхи реалізації та досягнення педагогічного іміджу);

6 етап – координація діяльності та перспективне планування (на цьому етапі відбувається усвідомлення досягнутого рівня і плануються такі завдання, які допоможуть досягнути вищого рівня сформованості професійного іміджу).

Результатом впровадження запропонованого алгоритму має стати стійка мотивація педагогічних працівників до роботи над власним іміджем.

**Висновки.** Таким чином, управління формуванням іміджу педагогів



закладу дошкільної освіти охоплює комплекс дій та заходів, спрямованих на цілісне організаційно-методичне забезпечення окресленого процесу. Такий супровід виконує низку функцій, а саме: інформаційну, що полягає в обізнаності педагогів з проблеми формування їхнього професійного іміджу; діяльнісну, яка зорієнтована на вдосконалення умінь, навичок розвитку професійного іміджу педагога; розвивальну, що сприяє розширенню професійних уявлень, формуванню особистісних якостей; корегувальну, що передбачає моніторинг рівня розвитку структурних складових іміджу педагога. Отже, організація ефективного управління цим процесом передбачає: формування у педагогів позитивної мотивації до розвитку власного іміджу в процесі моделювання професійного ідеалу; створення творчого розвивального освітнього середовища; залучення педагогів до розвитку власного іміджу через самоосвіту.

### **Список використаних джерел**

1. Атаманська К. І. Педагогічні умови формування професійного іміджу майбутнього соціального педагога. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. № 4. С. 196–202.
2. Базарів Т. Ю. Управління персоналом в умовах кризи. Київ: Либідь, 2006. 236 с.
3. Бондаренко В. І. Теоретичні і методичні засади формування іміджу майбутнього вчителя технологій у системі виховної роботи педагогічного університету: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.07 / Східноукраїнський національний університет ім. Володимира Даля. Київ, 2016. 489 с.
4. Венгловська О. Особистісно-професійний розвиток майбутнього фахівця засобами пошукової діяльності. *Вісник Польсько-української науково-дослідницької лабораторії психодидактики імені Я. Коменського*. 2017. Ч. 1. С. 77–79.
5. Гаєвський Б. А. Основи науки управління: навч. посіб.; Міжрегіональна акад. упр. персоналом. Київ, 1997. 110 с.
6. Гордієнко Л. Ю. Адміністративний менеджмент: навч. посіб. Харків: Вид-во ХНЕУ, 2006. 212 с.
7. Ісаченко В. В. Формування професійно-педагогічного іміджу майбутніх викладачів вищої школи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2004. 215 .
8. Крижко В. В. Теорія та практика менеджменту в освіті. Запоріжжя: Просвіта, 2003. 272 с.
9. Кузьмін О. Є. Основи менеджменту : підручник. Київ: Академвидав, 2007. 464 с.
10. Мостенська Т. Л., Новак В. О., Луцький М. Г., Ільєнко О. В. Менеджмент: підручник. Київ: Кондор-Видавництво, 2012. 758 с.
11. Писарчук О. Т. Формування іміджу вчителя початкової школи в умовах

освітньо-розвивального середовища. *Педагогічний альманах: збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2018. Вип. 40. С. 134–141.*

12. Погрібняк Н. Створення іміджу сучасного дошкільного закладу *Дошкільне виховання*. 2004. №11. С.10–11.

13. Прус Н. О. Формування професійного іміджу майбутнього викладача іноземних мов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Харківський нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди, ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля». Дніпро, 2017. 242 с.

14. Размолодчикова І. В. Формування професійного іміджу вчителя початкових класів у процесі вивчення фахових дисциплін: дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. Кіровоград, 2011. 263 с.

### **References:**

1. Atamans'ka, K. I. (2014). Pedagogichni umovy formuvannia profesiinoho imidzhu maibutn'oho sotsial'noho pedahoha [Pedagogical conditions for the formation of the professional image of the future social pedagogue]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii – Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies, 4*, 196–202 [in Ukrainian].

2. Bazariv, T. Yu. (2006). *Upravlinnia personalom v umovakh kryzy [Personnel management in crisis conditions]*. Kyiv: Lybid' [in Ukrainian].

3. Bondarenko, V. I. (2016). Teoretychni i metodychni zasady formuvannia imidzhu maibutn'oho vchytelia tekhnologii u systemi vykhovnoi roboty pedahohichnoho universytetu [Theoretical and methodical principles of forming the image of the future technology teacher in the system of educational work of a pedagogical university]. *Doctor's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

4. Venhlovs'ka, O. (2017). Osobystisno-profesiinyi roz vyток maibutn'oho fakhivtsia zasobamy poshukovoi diial'nosti [Personal and professional development of the future specialist by means of search activity]. *Visnyk Pol's'ko-ukrains'koi naukovo-doslidnyts'koi laboratorii psykhydydaktyky imeni Ya. Komens'koho – Bulletin of the Polish-Ukrainian Scientific Research Laboratory of Psychodidactics named after Ya. Comensky, 1*, 77–79 [in Ukrainian].

5. Haievs'kyi, B. A. (1997). *Osnovy nauky upravlinnia: navch. posib [Basics of management science: textbooks]*. Kyiv: Mizhrehional'na akad. upr. personalom [in Ukrainian].

6. Hordiienko, L. Yu. (2006). *Administratyvnyi menedzhment: navch. posib. [Administrative management: study guide]*. Kharkiv: Vyd-vo KhNEU [in Ukrainian].

7. Isachenko, V. V. (2004). Formuvannia profesiino-pedahohichnoho imidzhu maibutnikh vykladachiv vyschoi shkoly [Formation of the professional and pedagogical image of future teachers of the higher school]. *Candidate's thesis*. Odesa.

8. Pivdenoukr. derzh. ped. un-t im. K. D. Ushyns'koho [in Ukrainian].

9. Kryzhko, V. V. (2003). *Teoriia ta praktyka menedzhmentu v osviti [Theory and practice of management in education]*. Zaporizhzhia: Prosvita [in Ukrainian].

10. Kuz'min, O. Ye. (2007). *Osnovy menedzhmentu: pidruchnyk [Fundamentals of management: a textbook]*. Kyiv: Akademvydav [in Ukrainian].

11. Mostens'ka, T. L., Novak, V. O., Luts'kyi, M. H. & Il'ienko, O. V. (2012). *Menedzhment: pidruchnyk [Management: a textbook]*. K.: Kondor- Vydavnytstvo [in Ukrainian].

12. Pysarchuk, O. T. (2018). Formuvannia imidzhu vchytelia pochatkovoi shkoly v umovakh osvith'o-rozvyval'noho seredovyscha [Formation of the image of a primary school teacher in the conditions of an educational and developmental environment]. *Pedahohichniy al'manakh: zbirnyk naukovykh prats' – Pedagogical almanac: collection of scientific papers*. Kherson: KVNZ «Khersons'ka akademiia neperervnoi osvity», 40, 134–141 [in Ukrainian].

13. Pohribniak, N. (2004). Stvorennia imidzhu suchasnoho doshkil'noho zakladu [Creating the image of a modern preschool]. *Doshkil'ne vykhovannia – Preschool education, 11*,

10–11[in Ukrainian].

14. Prus, N. O. (2017). Formuvannia profesiinoho imidzhu maibutn'oho vykladacha inozemnykh mov Formation of the professional image of the future teacher of foreign languages. *Candidate's thesis*. Dnipro, Kharkivs'kyi nats. ped. un-t im. H. S. Skovorody, VNZ «Universytet imeni Al'freda Nobelia»[in Ukrainian].

15. Razmolodchykova, I. V. (2011). Formuvannia profesiinoho imidzhu vchytelia pochatkovykh klasiv u protsesi vyvchennia fakhovykh dystsyplin Formation of the professional image of the primary school teacher in the process of studying professional disciplines. *Candidate's thesis*. Kirovohrad, Kirovohrad. derzh. ped. un-t im. V. Vynnychenka [in Ukrainian].

### **Вікторія Правдіна**

*магістрантка факультету соціальної та психологічної освіти  
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини  
e-mail: [17vikusya90@gmail.com](mailto:17vikusya90@gmail.com)*

### **Мирослава Ткачук**

*кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки  
та освітнього менеджменту  
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*

## **ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМИ УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЙНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

**Анотація.** У статті на основі здійсненого теоретичного аналізу джерел розглянуто окремі аспекти управління інноваційною діяльністю педагогів закладів загальної середньої освіти; представлено специфіку управління інноваційною діяльністю закладу загальної середньої освіти; розкрито нові принципи управлінської діяльності керівників закладу загальної середньої освіти

**Ключові слова:** управління, інновація, інноваційна педагогічна діяльність, управління педагогічними інноваціями.

**Постановка проблеми.** У системі освіти на сучасному етапі акцент роблять на управління цілісним педагогічним процесом на науковій основі, розуміння всієї його складності, знання механізмів і закономірностей

педагогічної взаємодії, які сприяють розвитку особистості, що є основним завданням освіти. Діяльність кожного керівника, педагога освітнього закладу супроводжують інноваційні процеси, які дають їм змогу професійно саморозвиватися, реалізовувати творчий потенціал. Інтеграція в європейський та світовий освітній простір, перехід до нових організаційних моделей, запровадження інноваційних технологій визначаються важливими завданнями модернізації освіти.

Розвиток теорії загального, освітнього та інноваційного менеджменту, культурно-інформаційної теорії освіти, прийняття Закону України «Про інноваційну діяльність» зумовили важливий напрям наукових розвідок, а саме: інноваційного менеджменту в галузі освіти, зокрема систем управління інноваційним розвитком та інноваційної інфраструктури системи освіти, інноваційної діяльності в закладах освіти, інноваційних моделей закладів загальної середньої освіти через кардинальні зміни у парадигмах освіти, змістових, технологічних, управлінських домінантах.

Впровадження освітніх інновацій – це цілеспрямований процес, внаслідок якого відбувається якісне покращення системи освіти, або її складових. Результативність даного процесу, на нашу думку, залежить від умов, етапів і видів забезпечення, професійної й психологічної готовності педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти до участі в інноваційних процесах.

Актуальність зазначеної проблеми полягає у тому, що на даному етапі розвитку інноваційних процесів у системі управління діяльністю педагогічних працівників накопичено величезний масив різноманітної педагогічної інформації про освітні інноваційні процеси, що має різний ступінь репрезентативності, потребує вивчення й узагальнення її змісту.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** із проблем інноваційної діяльності педагогічних працівників й управлінської діяльності керівників закладів освіти дає змогу виділити низку праць, у яких досліджуються

проблеми реформування освіти в нових соціально-економічних умовах. Це праці О. Киричука, В. Кременя, І. Підласого, О. Савченко та ін.

Важливе значення для усвідомлення, вдосконалення управління закладами освіти, розуміння основних підходів до систематизації управлінської інформації мають положення, викладені в роботах В. Бондаря, В. Гуменюк, Г. Єльнікової, Л. Калініної, В. Маслова, В. Пікельної, Є. Хрикова та інших.

У дослідженні піднятої проблеми особливо важливими є наукові праці вітчизняних і зарубіжних науковців, в яких розкрито концептуальні положення перебігу інноваційних процесів і впровадження освітніх інновацій (К. Ангеловські, Л. Ващенко, Л. Даниленко, В. Сластьонін, О. Роджерс та ін.).

Усі ці наукові праці стали базовими для визначення основних дефініцій нашого дослідження «Теоретичний аспект проблеми управління інноваційною діяльністю педагогів закладів загальної середньої освіти».

**Мета статті** полягає у розгляді теоретичних основ управління інноваційною діяльністю педагогів закладів загальної середньої освіти.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Аналіз наукових джерел розпочнемо з тлумачення понять: «управління», «інновація», «інноваційна педагогічна діяльність», «управління педагогічними інноваціями», що є основними для нашого дослідження.

Поняття «управління» в наш час широко використовується в різних галузях науки, але зміст цієї дефініції багато в чому визначається специфікою об'єкту, який досліджується.

У філософському енциклопедичному словнику термін «управління» трактується як «елемент, функція організованих систем різної природи (біологічних, соціальних, технічних), що забезпечує збереження їх певної структури, підтримання режиму діяльності, реалізацію програми та мети» [14, с. 674]. Завдяки управлінню та або інша система не тільки підтримує свою цілісність, а й оптимізує своє функціонування.

Г. Єльнікова підкреслює, що управління – це «особливий вид людської діяльності в умовах постійних змін внутрішнього та зовнішнього середовища, який забезпечує цілеспрямований вплив на керовану систему для збереження і впорядкування її в межах заданих параметрів на основі закономірностей її розвитку та дії механізмів самоуправління» [5, с. 10–11].

Управління закладом освіти В. Маслов трактує як «цілеспрямовану систему забезпечення стабілізації та розвитку головної системи, до якої воно належить (заклад освіти) на основі мети, завдань, закономірностей, принципів, змісту, форм та методів функціонування, притаманних основним структурним складовим загальної системи» [7, с. 39].

Л. Даниленко, Н. Островерхова визначають управління закладом загальної середньої освіти, як поєднання в багатогранній діяльності керівника школи організаційних, педагогічних, соціальних, психологічних та технічних аспектів, як процес переводу закладу з одного якісного стану в інший [10].

Під управлінням закладом освіти Є. Хриков розуміє таку діяльність керуючої підсистеми, яка покликана створити прогностичні, педагогічні, психологічні, кадрові, матеріально-фінансові, організаційні, правові, ергономічні, медичні умови, необхідні для функціонування і розвитку освітнього процесу та реалізації цілей закладу освіти [15].

Поняття «інновація» ввійшло в науку ще в ХІХ ст. і вживалось при вивченні змін у культурі на противагу поняттю «традиція». Тепер інновації розглядаються як певна стадія процесу соціальної зміни. Соціологія визначає інновацію «як комплексний процес створення, поширення та використання нового практичного засобу (нововведення) для задоволення людських потреб, а також пов'язані з цим нововведенням зміни в соціальному середовищі» [13, с. 159].

Психологія управління визначає нововведення як «заходи, спрямовані на перетворення будь-яких компонентів у структурі або функціонуванні організації» [9, с. 280], з метою покращення адаптивності системи.

Найбільш поширеним тлумаченням поняття «нововведення» є визначення американського вченого К. Роджерса, який вважає новизну ідеєю, «що є для конкретної особи новою і немає значення чи є ідея об'єктивно новою, чи ні, ми визначаємо її в часі, який минув з моменту її відкриття або першого використання» [8, с. 5].

Інновації, які застосовують в освіті, називають освітніми інноваціями. Аналізуючи визначення поняття «освітня інновація», ми дійшли висновку, що у психолого-педагогічній літературі воно трактується неоднозначно. Так, ґрунтовно досліджуючи трактування цієї дефініції у своїй дисертаційному дослідженні «Інформаційне забезпечення управління інноваційною діяльністю педагогів загальноосвітнього навчального закладу» Ж. Сенчук наголошує на тому, що інновації в освіті розглядають як процес, технологію, зміни, продукт, результат тощо:

- цілеспрямований процес часткових змін, що ведуть до модифікації мети, змісту, методів, форм навчання й виховання, адаптації процесу навчання до нових вимог (Н. Волкова);

- процес втілення в практику результатів експериментальних творчих досліджень (І. Матіюк);

- процес створення, поширення й використання нових засобів (нововведень) для розв'язання тих педагогічних проблем, які досі розв'язувались по-іншому (О. Савченко);

- нові форми і методи навчання, виховання та контролю в управлінні закладами освіти (Г. Євдошенко);

- новостворені або вдосконалені технології навчання, виховання, управління, які істотно змінюють структуру і якість освітнього процесу; продукти інноваційної діяльності (Л. Даниленко);

- результат процесу розроблення і практичної реалізації основних гіпотез, ідей, моделей; створення, поширення й використання нових форм, методів,

засобів для тих освітніх завдань, які досі не вирішувались, або розв'язувались інакше як у теорії, так і на практиці (Л. Буркова);

– актуальні й значущі системні утворення, які виникають на основі різноманітних ініціатив і нововведень, що стають перспективними для еволюції освіти (І. Єрмаков) [12, с. 19–20].

Більшість науковців розглядають освітні інновації як процес, що спричиняє певні зміни в освітній системі.

Ми погоджуємось із думкою Л. Даниленко, яка вважає інновацію в освіті не лише кінцевим продуктом застосування новизни в освітньому й управлінському процесах з метою зміни (якісного покращення) суб'єкта та об'єктів управління й отримання економічного, соціального, науково-технічного, екологічного та іншого ефекту, а й процедурою їхнього постійного оновлення [2].

Під управлінням інноваціями в освіті треба розуміти «процес сталого розвитку закладу чи установи освіти шляхом генерування, розробки і застосування нововведень, які суттєво змінюють результати управління, навчання й виховання» [4, с. 942]. Управління інноваціями забезпечує інноваційну діяльність закладів і установ освіти, яка характеризується процесом внесення нових елементів у традиційну систему створення і використання інтелектуального продукту, реалізації нових оригінальних ідей у формі наукової та технологічної розробки, наявності інвестицій.

Як зазначає Л. Даниленко, «інноваційна освітня діяльність – це процес внесення інновацій у навчання, виховання й управління закладами (установами, організаціями) освіти» [2, с. 62].

Інноваційна педагогічна діяльність, на думку І. Дичківської, – «заснована на осмисленні педагогічного досвіду цілеспрямована педагогічна діяльність, зорієнтована на зміну та розвиток навчально-виховного процесу з метою досягнення вищих результатів, одержання нового знання, формування якісно іншої педагогічної практики» [3, с. 338].



За умов інноваційної діяльності закладу освіти, важливим фактором виступає організаційна структура управління. Л. Ващенко розглядає організаційну структуру управління інноваційними процесами як комплекс взаємопов'язаних складових системи загальної освіти регіону. Основними організаційними структурами визначає лінійно-функціональну, лінійно-штабну, матричну, проєктну, програмно-цільову, інтегративну та мережеву [1].

Управління педагогічними нововведеннями, за визначенням О. Косинської, – це «процес цілепокладання, планування, організації, мотивації, контролю якісних змін у роботі освітніх закладів, який забезпечується наявністю необхідних для нововведення умов, систематичним аналізом інформації та надійними комунікаціями» [6, с. 10]. Це твердження ще раз наголошує на тому, що реалізація усіх функцій управління інноваційною діяльністю педагогів неможлива без інформації, її систематичного аналізу та організованих комунікацій.

Як стверджує Л. Даниленко, специфіка управління інноваційною діяльністю закладу загальної середньої освіти є інноваційним менеджментом, сутність якого полягає в тому, щоб керівник закладу освіти міг: «забезпечити умови для систематичного психолого-педагогічного експериментування змісту освіти та його забезпечення; розвивати власні творчі можливості, відтворюючи управлінську діяльність на творчому рівні; професійно володіти управлінськими функціями; раціонально розподіляти управлінські функції між підлеглими на демократичних засадах, запроваджуючи у штатний розпис нові адміністративні посади, створюючи творчі групи вчителів та відповідні науково-методичні кафедри (об'єднання); усвідомлювати, що середній заклад освіти є відкритою соціально-педагогічною системою, яка не є стабільною, а обумовлюється змінами і перетвореннями, які описуються відповідними законами та закономірностями» [11, с. 138].

Управляти інноваційним закладом освіти, на думку Л. Даниленко, означає здійснювати процес переведення соціально-педагогічної системи,

такої як заклад загальної середньої освіти, у якісно новий стан, більш відкритий щодо попереднього, створюючи при цьому відповідні умови для постійної реалізації освітніх інновацій; надання конкурентоспроможних освітніх послуг, у тому числі комп'ютерних; здійснення оперативного інформаційного зв'язку з усіма учасниками освітнього процесу; входження у міжнародний освітній простір.

Важливим в управлінні інноваційними процесами Л. Даниленко вважає реалізацію нових принципів, таких як принцип інноваційності в управлінні закладом загальної середньої освіти, який характеризується наявністю у керівника закладу освіти чітких переконань щодо постійного оновлення освітнього процесу внаслідок постійних змін, що відбуваються в суспільстві і світі в цілому, та принцип відкритості, сутність якого полягає в потребі реалізувати освітні інновації та інтегрувати в світовий освітній простір.

За умови врахування цих принципів в управлінській діяльності керівників закладів загальної середньої освіти зростає можливість залучення педагогічних працівників до постійного оновлення освітнього процесу, переведення закладів освіти в якісно новий стан, створення нових організаційних структур, запровадження нових форм, методів та засобів навчання, виховання, управління.

Включення закладу загальної середньої освіти до інноваційної освітньої діяльності залежить від особистості директора школи як високопрофесійного компетентного керівника і організатора інноваційно-педагогічного процесу, його готовності до інноваційної ініціативи, експериментування, науково-дослідної роботи, творчого підходу до запровадження нових педагогічних технологій, орієнтованих на розвиток і саморозвиток особистості.

Безперечно, організація науково-методичної роботи з педагогічними кадрами з упровадження та використання інновацій є надзвичайно актуальною, адже робота школи в інноваційному аспекті потребує підвищеної уваги до точності оцінки ситуації, відстеження динаміки змін і своєчасної їх корекції.

**Висновки.** Визначальним чинником інноваційного розвитку України на сучасному етапі є активне впровадження інновацій в усі сфери діяльності людини, особливо, у систему освіти, інноваційність якої зумовлена необхідністю підготовки майбутніх поколінь до життя в сучасному суспільстві та їх мобільної адаптації до нових потреб ринку праці.

#### *Список використаних джерел*

1. Ващенко Л. Управління інноваційними процесами URL: <http://osvita-ua.net/school/manage/288/print/>
2. Даниленко Л. І. Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах: монографія. Київ: Міленіум, 2004. 358 с.
3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник. Київ: Академвидав, 2004. 352 с.
4. Енциклопедія освіти / голов. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
5. Сльникова Г. В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні: монографія. Київ: ДАККО, 1999. 303 с.
6. Косинська О. А. Управління педагогічними нововведеннями. *Директор школи*. 1999. №40 (88). С. 10.
7. Маслов В. І. Наукові основи та функції управління ЗНЗ: навчальний посібник. Тернопіль: Астон, 2007. 150 с.
8. Наукове та методичне забезпечення впровадження педагогічних інновацій: зб. наук. праць / ред. кол.: Л. Даниленко (відп. ред.) та ін. Херсон: ЦНТЕІ, 1999. С. 5.
9. Орбан-Лембрик Л. Е. Психологія управління: посібник. Київ: Академвидав, 2003. 568 с.
10. Островерхова Н. М. Ефективність управління загальноосвітньою школою: соціально-педагогічний аспект: монографія. Київ: Школяр, 1996. 302 с.
11. Оцінювання та відбір педагогічних інновацій: теоретико-прикладний аспект: наук.-метод. посіб. / за ред. Л. Даниленко. Київ: Логос, 2001. 185 с.
12. Сенчук Ж. Інформаційне забезпечення управління інноваційною діяльністю педагогів загальноосвітнього навчального закладу: дис...канд. пед. наук: 13.00.06. Київ, 2008. 402 с.
13. Соціологія: підручник для студ. вищ. навч. закл. / за ред. В. Г. Городяненка. Київ: Видавничий центр «Академія», 2002. 560 с.
14. Філософський енциклопедичний словник: енциклопедія / голов. ред. В. І. Шинкарук. Київ: Абрис, 2002. 742 с.
15. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом: навчальний посібник. Київ: Знання, 2006. 192 с.

#### *References:*

1. Vashchenko, L. *Upravlinnia innovatsiinymy protsesamy [Management of innovative processes]*. URL: <http://osvita-ua.net/school/manage/288/print/> [in Ukrainian].
2. Danylenko, L. (Eds.). (1999). *Naukove ta metodychne zabezpechennia vprovadzhenia pedahohichnykh innovatsii: zb. nauk. prats [Scientific and methodological support*

for the implementation of pedagogical innovations: coll. of science works]. Kherson: TsNTEI [in Ukrainian].

3. Danylenko, L. (Eds.). (2001). *Otsiniuvannia ta vidbir pedahohichnykh innovatsii: teoretyko-prykladnyi aspekt: nauk.-metod. posib* [Evaluation and selection of pedagogical innovations: theoretical and applied aspects: science and method. manual]. Kyiv: Lohos [in Ukrainian].

4. Danylenko, L. I. (2004). *Upravlinnia innovatsiinoiu diialnistiu v zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh: monohrafiia* [Management of innovative digitalization in international educational institutions: monograph]. Kyiv: Milenium [in Ukrainian].

5. Dychkivska, I. M. (2004). *Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii: navchalnyi posibnyk* [Innovative pedagogical technologies: a study guide]. Kyiv: Akademvydav [in Ukrainian].

6. Horodianenko, V. H. (2002). *Sotsiologhiia: pidruchnyk dlia stud. vyshch. navch. zakl.* [Sociology: textbook for students. scientist education closing]. Kyiv: Vydavnychyi tsentr «Akademiia» [in Ukrainian].

7. Khrykov, Ye. M. (2006). *Upravlinnia navchalnym zakladom: navchalnyi posibnyk* [Management of an educational institution: a study guide]. Kyiv: Znannia [in Ukrainian].

8. Kosynska, O. A. (1999). *Upravlinnia pedahohichnymy novovvedenniamy* [Management of pedagogical innovations]. *Dyrektor shkoly – School Director*, 40 (88), 10 [in Ukrainian].

9. Kremen, V. H. (Ed.). (2008). *Entsyklopediia osvity* [Encyclopedia of education]. Kyiv: Yurinkom Inter [in Ukrainian].

10. Maslov, V. I. (2007). *Naukovi osnovy ta funksii upravlinnia ZNZ: navchalnyi posibnyk* [The scientific basis and functions of management of the SZN: a study guide]. Ternopil: Aston [in Ukrainian].

11. Orban-Lembryk, L. E. (2003). *Psykhologhiia upravlinnia: posibnyk* [Psychology of management: a guide]. Kyiv: Akademvydav [in Ukrainian].

12. Ostroverkhova, N. M. (1996). *Efektynnist upravlinnia zahalnoosvitnoiu shkoloiu: sotsialno-pedahohichni aspekt: monohrafiia* [Effective management of a multi-educational school: socio-pedagogical aspect: monograph]. Kyiv: Shkoliar [in Ukrainian].

13. Senchuk, Zh. (2008). *Informatsiine zabezpechennia upravlinnia innovatsiinoiu diialnistiu pedahohiv zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu* [Information support for the management of innovative training for teachers of a comprehensive educational institution]. *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

14. Shynkaruk, V. I. (2002). *Filosofskyi entsyklopedychnyi slovnyk: entsyklopediia* [Philosophical encyclopedic dictionary: encyclopedia]. Kyiv: Abrys [in Ukrainian].

15. Yelnykova, H. V. (1999). *Naukovi osnovy rozvytku upravlinnia zahalnoiu serednoiu osvitoiu v rehioni: monohrafiia* [Scientific foundations of the development of general secondary education management in the region: monograph]. Kyiv: DAKKO [in Ukrainian].

### **Вікторія Прущак**

*магістранта факультет соціальної та психологічної освіти, 263 група,  
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,  
[romashka602@ukr.net](mailto:romashka602@ukr.net)*

### **Якимчук Борис,**

*кандидат психологічних наук, професор,*

## **ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ**

**Анотація.** Стаття присвячена проблемі вивчення психологічних особливостей формування відповідальності студентів педагогічних спеціальностей у процесі навчання.

На основі теоретичного аналізу природи і сутності відповідальності, розкритих дослідниками у галузі психолого-педагогічної науки відповідальність характеризується як складне психічне утворення, провідна морально-вольова якість особистості, в структуру якої входять когнітивні, афективно-мотиваційні, діяльнісно-поведінкові компоненти. У статті обґрунтовано високу соціальну значущість відповідальності вчителя.

Теоретичний аналіз психологічної сутності відповідальності зумовили створення автором психологічної моделі відповідальності майбутнього вчителя. Базовим у її структурі є система всіх типів ставлення особистості: до людей, до професії, до себе, до навколишнього природного середовища, і відповідно система чотирьох підструктур відповідальності: (соціальна, професійна, відповідальність за саморозвиток, екологічна) з їх когнітивними, афективно-мотиваційними й діяльнісно-поведінковими компонентами.

Аналіз результатів експерименту показав загальну тенденцію зниження середнього та низького рівнів відповідальності у експериментальній групі і збільшення в ній показників високого і вище середнього.

У дослідженні доведено, що розвиток високого рівня відповідальності не є стихійним процесом, а можливий за умови

безпосереднього психологічного впливу на систему ставлень студентів (до людей, до професії, до себе, до навколишнього природного середовища) і зміни позиції студента як пасивного об'єкта навчального процесу на позицію активного суб'єкта пізнавальної, творчої і громадської діяльності зі стійким і глибоким інтересом до самопізнання і самовдосконалення.

**Ключові слова:** відповідальність, відповідальність майбутнього вчителя.

**Постановка проблеми.** Соціальні та економічні перетворення, які переживає Україна у останні кілька років, ставить до особистості здобувача вищої освіти – майбутнього педагога серйозні вимоги. Ці вимоги стосуються необхідності підвищення як інтелектуального потенціалу нації, так і зміцнення її культурних і моральних цінностей. Професія педагога набуває соціальної цінності, оскільки саме від нього залежить розвиток громадянської самосвідомості, моральної вихованості, естетичності; фізичного, психічного й духовного здоров'я; конкурентоздатності молодого покоління. Серед таких професійно значимих рис майбутнього вчителя поряд з любов'ю до дітей важливе місце посідає його відповідальність. В і н відповідає за найцінніше – дитину. Тому він зобов'язаний бути такою духовно багатою, високорозвиненою, творчою особистістю, яка могла б мати глибокий вплив на учнів. Саме тому вчитель має бути відповідальний за свою професійну майстерність, саморозвиток і самореалізацію, за гармонію відносин із соціальним і природним середовищем, за постійне власне самовдосконалення.

З огляду на це ми вважаємо, що на фоні багатьох аспектів професійної підготовки майбутніх учителів, які достатньою мірою вивчаються психологами й педагогами, відповідальність як одна з найбільш важливих рис учителя потребує більш глибокого вивчення. Ця проблема стає **актуальнішою** з огляду на незначну кількість досліджень, які її стосуються.

Крім того, попереднє опитування студентів, проведене нами на етапі пілотного дослідження, засвідчує, що студенти недооцінюють відповідальність. З огляду на це проблема формування відповідальності студентів у процесі навчання видається актуальною і потребує більш глибокого дослідження.

**Завдання дослідження.** У процесі дослідження ми поставили перед собою завдання здійснити теоретичний аналіз феномену відповідальності та виявити психологічні особливості відповідальності студентів, об'єктивні і суб'єктивні труднощі її розвитку.

**Виклад основного матеріалу.** На першому етапі дослідження нами здійснено аналіз психолого-педагогічної літератури. Було встановлено, що в структурі особистості відповідальність посідає особливо важливе місце і характеризується багатоплановістю.

Відповідальність трактується у тісному зв'язку із свободою морального вибору. Відповідальність – зворотна сторона свободи, яка нерозривно з нею пов'язана та завжди її супроводжує. Той, хто діє вільно, повністю відповідає за свої дії. Моральна відповідальність означає здатність передбачити наслідки кожного свого вчинку і прагнення запобігти можливому негативному ходу подій.

Багато науковців поділяють відповідальність на внутрішню (як властивість моральної категорії «совість», як здатність усвідомлювати наслідки своїх вчинків і діяти, керуючись нормами моралі) і на зовнішню (як виконання обов'язку, санкціонованого суспільством, соціальною групою).

У соціально-психологічному аспекті відповідальність трактується як соціально-вольова здатність, що відображає ставлення особистості до суспільства, природи, праці, колективу, до себе і полягає в усвідомленні і виконанні рольових обов'язків відповідно моральним цінностям і нормам поведінки як соціально-психологічний феномен, зумовлений рівнем

розвитку соціальної групи, її соціального статусу, як критерій її соціальної зрілості.

У психологічних визначеннях поняття «відповідальність» характеризується як зовнішня і внутрішня форми саморегуляції діяльності, як відповідність дій особистості моральним нормам, як обов'язок звітувати про свої вчинки, розуміти їх наслідки.

С. Л. Рубінштейн характеризував відповідальність через призму діалектики свободи і необхідності. Він зазначав, що сутність відповідальності заключається в усвідомленні необхідності. Відповідальна людина завжди узгоджує свої інтереси, бажання з інтересами людей тієї соціальної групи, в яку вона входить, а також з інтересами всього суспільства. Відповідальність характеризується як важлива властивість особистості у її багатогранному зв'язку з іншими моральними і вольовими якостями, єдності внутрішнього (совість) і зовнішнього (обов'язок). С. Л. Рубінштейн стверджував, що характерною особливістю самосвідомості особистості є потреба брати на себе відповідальність за свої справи та вчинки, бути їх автором та творцем [5].

К. О. Абульханова-Славська вважає, що в стратегії життя, життєвій позиції людини велику роль відіграє відповідальність, яку вона характеризує як здібність відповідати не тільки за себе, але і за інших людей, за їх долі, за характер взаємовідносин з ними. Відповідальність – це також довіра до моральності власних почуттів і впевненість у своїй правоті [1]. Психолог обґрунтовано доводить єдність понять: «відповідальність», «ініціативність», «самостійність». Вона визначає відповідальність як самостійне, добросовісне здійснення необхідності в межах і формах, які визначає сам суб'єкт. На думку вченого, «критерієм повноти прийняття особистістю відповідальності може слугувати узгодженість необхідності з бажанням і потребами особистості, а тому і з ініціативою у здійсненні справи» [1, с. 113].



В указаній роботі К. О. Абульханова-Славська аналізує ще один важливий фактор відповідальності – впевненість у своїх силах, їх відповідність задачі, що розв'язується («тільки безвідповідальна людина береться за непосильну справу»). Автор показує значну роль відповідальності, оскільки вона, ставши стійкою якістю особистості, дозволяє їй легко справлятися з вимогами навколишнього середовища, узгоджувати ці вимоги і власні бажання, не потребує примусового контролю, перевірок. Психолог дійшла важливого висновку про те, що відповідальність виникає там, де суспільство довіряє особистості, а там, де немає довіри, відповідальними можна назвати тільки окремі форми поведінки людини [1].

М. В. Савчин у своїй роботі [6], присвяченій проблемі вивчення психологічної природи відповідальності, характеризує її як смисловий принцип мотиваційної регуляції поведінки особистості. Він вважає, що відповідальність можна розглядати як своєрідну психологічну цензуру, яка охороняє головну внутрішню основу людської поведінки від можливих відхилень. Вона проявляється не тільки в межах свідомості, а й усюди психіки і являє собою раціонально-вольовий і емоційно-переживаючий процес [6].

Л. Е. Орбан-Лембрик характеризує відповідальність як складний феномен, усвідомлення якого визначається різноманітними психологічними чинниками: мотиваційними, пізнавальними, характерологічними, ситуативними [4].

Л. Е. Орбан-Лембрик підкреслює, що суттєвою складовою відповідальності є совість як «здатність особистості здійснювати моральний самоконтроль, самостійно формулювати для себе моральні обов'язки, вимагати від себе їх виконання і здійснювати самооцінку вчинків» [4, с. 269].

Психологи (Г. С. Костюк [2], С. Л. Рубінштейн [5], М. В. Савчин [6]) стверджують, що відповідальність є набутою властивістю особистості і проявляється у її діяльності, вчинках; відповідальність

– це найбільш вагомий компонент вчинку, і в ньому ураховуються і смислові значущості, і фактичне здійснення; за часом виокремлюються дві відповідальності: відповідальність за минуле, за те, що вже вчинено (ретроспективна); відповідальність за те, що потрібно зробити (проспективна).

Г. В. Ложкін, розглядає відповідальність у взаємозв'язку з суб'єктивним локусом контролю і вчинком: «Відповідальність у високорозвиткових формах – інтегральна якість, котра характеризує соціальну типовість особистості (інтерналі та екстернали) й самоствердно функціонує у вчинках людини упродовж життя» [3, с. 72].

У своєму дослідженні І. Г. Тимошук аналізує сутність морально-етичної відповідальності як багатокомпонентного утворення, структурними елементами якого є рефлексія, мотивація, цінності, інтуїція, екзистенціальна відповідальність, альтруїстичні почуття. Психолог виділив і описав основні функції відповідальності практичного психолога: стимуляція самосвідомості, розвиток інтуїції, стимуляція рефлексії і мотивації самовизначення і довів, що відповідальність практичного психолога є особистісною цінністю, високий рівень якої може розвиватися в процесі комплексної корекційно-педагогічної програми [7].

Узагальнення результатів теоретичних досліджень питань відповідальності, проведених психологами, дає можливість стверджувати, що відповідальність – складне і багатогранне психічне утворення, одна із найважливіших базових якостей, яка характеризується багатством прояву когнітивних, афективно-мотиваційних, діяльнісно-поведінкових компонентів. Вивчення наукових праць вітчизняних вчених з питань психології педагогічної діяльності показало, що із багатого арсеналу характерних рис особистості вчителя найважливішими, першорядними є любов до дітей і відповідальність. Відповідальність має високу соціальну значущість, тому що вчитель має справу з найдорожчим — дитиною. Це

накладає на нього обов'язок бути такою високоморальною, творчою особистістю, яка могла б успішно вирішувати завдання всебічного розвитку своїх вихованців. Психологічна структура відповідальності включає систему чотирьох підструктур (соціальна відповідальність, професійна відповідальність, відповідальність за саморозвиток, екологічна відповідальність) з їх когнітивними, афективно-мотиваційними, діяльнісно-поведінковими компонентами.

Дослідження показало, що важливою передумовою розвитку відповідальності студентів є усвідомлення ними необхідних позитивних моральних, інтелектуальних, вольових рис педагога; дуже важливо, щоб майбутній учитель був ознайомлений із різними сторонами професійної діяльності від самого початку навчання у ЗВО, готовий долати труднощі та брати на себе відповідальність; відчувати радість у спілкуванні з дітьми, мати сильне бажання виховувати розумних, добрих, достойних громадян.

У процесі експерименту, проведеного з учителями було з'ясовано, як самі вчителі визначають конкретні труднощі й недоліки своєї роботи, їх об'єктивні та суб'єктивні причини; найголовніші якості особистості успішного вчителя; усвідомлюють соціальну цінність своєї діяльності та задоволення нею; важливість і необхідність самовдосконалення, зокрема, самовиховання відповідальності.

Отримані дані були використані на заняттях, індивідуальних і групових консультаціях зі студентами перших курсів Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини: студенти аналізували різні педагогічні ситуації, висловлювали свої думки щодо особистості сучасного вчителя, специфіки його роботи, що мало позитивні наслідки в усвідомленні ними багатогранності майбутньої педагогічної діяльності, соціальної цінності відповідальності як однієї із самих важливих якостей працівника освіти.

З метою вивчення психологічних особливостей розвитку відповідальності майбутніх учителів був проведений констатувальний

експеримент зі студентами перших курсів. Використана система діагностуючих методик, за допомогою яких були виявлені чотири рівні розвитку когнітивних, афективно-мотиваційних, діяльнісно-поведінкових компонентів чотирьох підструктур відповідальності: високий, вище середнього, середній, низький.

Кількісний аналіз даних констатувального експерименту показав, що у всіх підструктурах відповідальності значно домінують середній і низький рівні. Високий становить тільки 12,9 %, вище середнього – 11,8 %. Найбільш низькі показники в підструктурах — відповідальність за саморозвиток і екологічна відповідальність.

Аналіз результатів експерименту зумовив необхідність і доцільність створення програми розвитку більш високого рівня відповідальності студентів.

Нами була розроблена програма розвитку відповідальності здобувачів вищої освіти, основними принципами якої були: концепція соціальної значущості професії вчителя, його неперевершеної відповідальності; принцип єдності психіки і діяльності; розвитку психіки у діяльності й спілкуванні; концепція соціальної значущості професії вчителя, його відповідальності, принцип системи ставлень особистості (до людей, до себе, до професії, до природного середовища); принцип єдності когнітивних, афективно-мотиваційних і діяльнісно-поведінкових компонентів відповідальності; авторська психологічна модель відповідальності у структурі особистості майбутнього вчителя.

Програма включала в себе основні форми, методи і прийоми формування когнітивних, афективно-мотиваційних, діяльнісно-поведінкових компонентів усіх підструктур відповідальності (лекція, спецсеминар, психологічне консультування, психологічний тренінг відповідальності, психологічний аналіз педагогічних ситуацій, диспути, психологічна робота з дітьми, аутотренінг.

За результатами впровадження програми нами виявлено тенденцію зростання кількісних показників високого і вище середнього рівнів усіх підструктур відповідальності (на 31,7 %).

Якісні зміни у розвитку відповідальності виразилися в активності, самостійності, творчості в оволодінні професійними і загальнокультурними знаннями, уміннями, у розвитку педагогічних умінь, інтелектуальних і моральних якостей, доброзичливому ставленні до однокурсників, друзів, оточуючих людей, відповідальності за еконормативну поведінку, здоровий спосіб життя, психологічну готовність до шлюбу і сімейного життя.

**Висновки.** Результати експериментального дослідження підтвердили думку про те, що розвиток більш високого рівня відповідальності не є стихійним процесом, а можливий за умови безпосереднього психологічного впливу на систему ставлень особистості студента (до людей, до себе, до професії, до навколишнього природного середовища), зміни позиції студента як пасивного об'єкта навчального процесу на позицію активного суб'єкта пізнавальної, творчої, громадсько-корисної діяльності.

**Подальші перспективи.** Подальші перспективи наукових пошуків можуть бути реалізовані у виявленні ми вбачаємо у виявленні ролі самооцінки у розвитку відповідальності студентської молоді.

#### *Список використаних джерел*

1. Абульханова-Славская К. А. *Деятельность и психология личности*. Москва : Наука. 1980. 335 с.
2. Костюк Г. С. *Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості*. Київ : Рад. Школа. 1989. 608 с.
3. Ложкін Г., Лазоренко О. Поняття відповідальності в історико-філософському та психологічному дискурсах. 2003. *Психологія*. № 4. С. 61-74.
4. Орбан-Лембрик Л. Е. *Психологія управління* : посібник. Київ : Академвидав. 2003. 568 с.
5. Рубинштейн С. Л. *Основы общей психологии*. Спб. : Питер. 2001. 713 с.
6. Савчин М. В. Совість як внутрішня інстанція відповідальності. *Гуманізм і духовність у контексті культури*. Дрогобич. 1995. С. 190-197.
7. Тимошук І. Г. Методика дослідження рівня морально-етичної відповідальності майбутнього психолога. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2002.

**References:**

1. Abulkhanova-Slavskaia K. A. (1980) Deiatelnost y psikhologhiya lychnosti. Moskva : Nauka. [in Ukrainian]
2. Kostiuk H. S. (1989) Navchalno-vykhovnyi protses i psikhichni rozvytok osobystosti. Kyiv : Rad. Shkola. [in Ukrainian]
3. Lozhkin H., Lazorenko O. (2003) Poniattia vidpovidalnosti v istoryko- filosofskomu ta psikhologichnomu dyskursakh. 2003. Psykholohiia. [in Ukrainian]
4. Orban-Lembryk L. E. (2003) Psykholohiia upravlinnia : posibnyk. Kyiv : Akademydav. [in Ukrainian]
5. Rubynshtein S. L. (2001) Osnovy obshchei psikhologhiy. Spb. : Pyter.
6. Savchyn M. V. (1995) Sovist yak vnutrishnia instantsiia vidpovidalnosti. [in Ukrainian]
7. Humanizm i dukhovnist u konteksti kultury. (1995) Drohobych. [in Ukrainian]
8. Tymoshchuk I. H. (2002) Metodyka doslidzhennia rivnia moralno-etychnoi vidpovidalnosti maibutnoho psikhologa. Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka. [in Ukrainian].

**Тетяна Титоренко**

*магістрантка I курсу факультету соціальної та психологічної освіти  
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини,  
e-mail: [life13051989@gmail.com](mailto:life13051989@gmail.com)*

**Олена Поліщук**

*доктор філософії, викладач кафедри психології  
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*

**ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА ДІТЯМ, ЯКІ ОПИНИЛИСЯ В  
СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ ОБСТАВИНАХ ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ**

**Анотація.** У статті визначено суть і роль арт-терапії у психореабілітації дітей, які опинилися в складних життєвих обставинах. Досліджено використання арт-терапії у психолого-педагогічному супроводі дітей, які опинилися в складних життєвих обставинах. Виокремлено і стисло охарактеризовано такі різновиди арт-терапії, як техніка конструювання, піскова терапія; казкотерапія. Зазначено вплив цих невербальних форм корекції на особистість дитини, яка опинилася в складних життєвих обставинах.

**Ключові слова:** діти, які опинилися в складних життєвих обставинах, арт-терапія, психотерапія, психокорекція, психоаналіз, казкотерапія, кольоротерапія, музикотерапія, ігротерапія, фототерапія, піскова терапія, техніка конструювання.

**Постановка проблеми.** Нестабільна ситуація, що її переживає Україна впродовж останніх років: пандемія коронавірусу, карантинні обмеження, повномасштабне вторгнення РФ, часті повітряні тривоги, втрата домівок, рідних, близьких людей спричиняють формування у кожної людини «когнітивний десонанс», оскільки це є ненормальний людський досвід.

Кожна людина за своєю природою має власні сильні сторони та здібності, які допомагають їй самостійно долати життєві негаразди. Проте, у кризових ситуаціях деяким людям, а особливо дітям може знадобитись додаткова допомога. Та й не кожна людина, а особливо дитина може висловити вербально свій біль, але через творчість: малюнок, ліплення, аплікацію, hand made, фотографію, танець, – набагато легше «розповісти» про біль, та й ба більше – звільнитися від нього. Адже багато захворювань у дітей та дорослих пов'язано з психологічними аспектами. І без усунення першопричини передумов, які лягли в основу недуги вилікувати людину практично неможливо.

Для виявлення прихованих психологічних факторів хвороби та для надання допомоги використовується терапія мистецтвом – арт-терапія. Це метод психотерапії, який дозволяє за допомогою творчості пережити внутрішні конфлікти, тривогу, страхи, що турбують людину. Арт-терапія вважається одним з найбільш м'яких, але ефективних методів, який використовують в роботі психологи, педагоги, психотерапевти. Дана методика належить до найдавніших природних форм корекції емоційних станів. За своєю природою ця методика радикальна. Вона дозволяє розкрити внутрішні сили людини, пізнавати себе і навколишній світ.

**Аналіз останніх джерел і публікацій.** Проблематикою дослідження психологічної допомоги дітям, які опинилися в складних життєвих обставинах засобами арт-терапії займалися багато вітчизняних та міжнародних фахівців.

Зокрема, значний внесок у дослідження арт-терапії в роботі з дітьми належить вченим: В. Ловенфельд, Є. Кейн, Е. Крамер, Р. Гудман, К. Кейз, Т. Деллі, Д. Мерфі, Д. Пейслі, Л. Пардоу, Л. Пролкс, О. Постальчук, О. Копитін, О. Свистовська, М. Кисельова, Л. Лебедева, Т. Зінкевич-Євстигнеєва, Т. Грабенко, Т. Добровольська, О. Медведєва, С. Рібакова, О. Вознесенська та ін.

Теоретико-методологічну основу нашої статті становлять ідеї арт-терапевтів, представників гуманістичного напрямку арт-терапії, психологів О. Вознесенської, М. Кисельової, О. Копитіна.

В Україні в останні роки спостерігається швидкий розвиток психотерапії. При цьому відбувається активне вивчення її нових форм та моделей. Великий інтерес до арт-терапії почали проявляти не лише лікарі, а й самі пацієнти.

**Метою статті** є теоретичний аналіз використання методів арт-терапії для психологічної допомоги дітям, які опинилися в складних життєвих обставинах.

**Виклад основного матеріалу.** Відповідно до Закону України «Про охорону дитинства» дитина, яка перебуває у складних життєвих обставинах, – дитина, яка потрапила в умови, що негативно впливають на її життя, стан здоров'я та розвиток у зв'язку з інвалідністю, тяжкою хворобою, безпритульністю, перебуванням у конфлікті із законом, залученням до найгірших форм дитячої праці, залежністю від психотропних речовин та інших видів залежності, насильством та жорстоким поведінням у сім'ї, ухилянням батьків, осіб, які їх замінюють, від виконання своїх обов'язків, обставинами стихійного лиха, техногенних аварій, катастроф, воєнних дій чи збройних конфліктів тощо, що встановлено за результатами оцінки потреб дитини [6].

До основних проблем, які можуть спостерігатися у дітей, які перебувають у складних життєвих обставинах належать: *порушення когнітивних процесів*



(погіршення пам'яті, труднощі концентрації уваги, розлади мислення); *невротичні реакції* (стресове виснаження, фобії, порушення сну й апетиту); *функціональні аномалії* (регрес поведінки та психосоматичні розлади); *емоційні та поведінкові розлади* (реакції протесту, підвищена плаксивість та капризність, часті зміни настрою); проблеми, *пов'язані зі спілкуванням* (несформованість адекватних соціально-комунікативних навичок, страх та недовіра або агресія і дратівливість стосовно оточення, можлива надмірна залежність від його думок); *порушення взаємовідносин у сім'ї*, коли зміна соціальної ситуації та обов'язків у родині часто змушує дітей і підлітків «включатися» в дорослі проблеми (до яких вони можуть бути не готові) [7].

Одним з найбільш ефективних способів роботи з клієнтами будь-якого віку і з будь-якими порушеннями, зокрема, для особистості – це спосіб саморозкриття, самовираження, розвитку та шлях до власної гармонізації – є арт-терапія [3].

О. Копитін вважає, що арт-терапії вдається побачити всю людину, а не тільки якусь її систему чи орган, як це, на жаль, склалося в сучасній медицині. Арт-терапія цілком відповідає потребі сучасної людини у м'якому, екологічному підході до її проблем, неуспішності або неповної самореалізації» [1, с. 6].

О. Вознесенська виділяє наступні види арт-терапії: 1) практики візуальних мистецтв (малюнок, живопис, мозаїка, колаж, боді-арт, ліплення, інсталяція, фотографія тощо); 2) кольоротерапія як різновид арт-терапії заснована на дії кольору на нервову систему людини через безпосередній вплив на мозок людини та через створення потрібного кольорового лікувального середовища навколо; 3) танцювальна терапія (Dance therapy) є зовнішнім проявом внутрішнього стану людини до самих глибинних шарів, природний спосіб виразити невимовне; 4) драматерапія (Dramatherapy) – один із напрямків, що найбільш інтенсивно розвиваються в наш час, сьогодні існує багато видів драматерапії (власне драматизації, терапевтичний театр, драматерапевтичні

групи підтримки, драматизація сновидінь, плейбек-театр, що використовується з терапевтичними цілями тощо; 5) бібліотерапія (Creative writing) є напрямком, що заснований на літературному самовираженні через творче «писання», твір. Казкотерапія як різновид бібліотерапії, що в останні роки виділяється в самостійний напрямок, заснована на використанні казки як архетипічної метафори; 6) музикотерапія (music therapy) – один з найбільш древніх (архаїчних видів творчості) напрямків; 7) пісочна терапія включає створення різноманітних піскових форм, вибором та аранжуванням мініатюрних предметів і фігурок, що нагадує одну з форм сучасного мистецтва – предметну скульптуру [3, с. 17–18].

На нашу думку, надзвичайно корисною у реабілітації дітей, які опинилися в складних життєвих обставинах, є техніка конструювання, що за своїм змістом дуже близька до образотворчої діяльності (також відображається навколишня дійсність, робляться ескізи); застосовуються прикраси, як у декоративному мистецтві. З особливим інтересом діти виготовляють ляльки для пальчикового театру – із паперу, картону, цупкої тканини. До того ж розігрування вистав такого театру розвиватиме м'язи рук дитини, координацію її рухів.

Одним із найефективніших методів роботи з дітьми, які опинилися у складних життєвих обставинах і, які зазнають тих чи інших емоційних та поведінкових труднощів є казкотерапія. Суть цього методу полягає у створенні особливої казкової атмосфери, яка робить мрії дитини дійсністю, дозволяє дитині вступити у боротьбу зі своїми страхами, комплексами. Процес казкотерапії дозволяє дитині усвідомити та проаналізувати свої проблеми, побачити шляхи їх вирішення.

Для психологічної діагностики, психокорекції розвитку дитини та врівноваження її внутрішнього стану в контексті арт-терапії використовується зметод піскової терапії, основною ціллю якої є досягнення ефекту самоцілення шляхом спонтанного творчого самовираження особистого та колективного

несвідомого, трансляція його на свідомий рівень психіки, зміцнення «Его» і підсилення здатності людини до самодетермінації та саморозвитку і як результат досягнення психічної цілісності [4, с. 22]. Цей метод акцентує увагу на природному вираженні думок, почуттів та настрою в творчості. За допомогою піскової терапії вирішуються внутрішні проблеми, успішно корегуються дитяча агресія і тривожність, знімаються емоційне напруження, невпевненість і страхи. Створюються позитивні установки і підвищується самооцінка дитини.

**Висновки.** Психологічну допомогу дітям, які опинилися в складних життєвих обставинах, потрібно розглядати як цілісний безперервний процес розвитку особистості. Арт-терапія є досить перспективною у роботі з дітьми цієї категорії. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в окресленні технології психолого-педагогічного супроводу соціалізації дітей, які опинилися щасливої в складних життєвих обставинах.

#### *Список використаних джерел*

1. Арт-терапія в роботі психолога: інноваційні підходи: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції, м. Кропивницький, 20–27 квітня 2021 року / упор. Молчанова О.М. / за заг. ред. Жосана О.Е. Кропивницький: КЗ «КОШПО імені Василя Сухомлинського», 2021. 150 с.
2. Вознесенська О. Л., Мова Л. В. Арт-терапія в роботі практичного психолога: практ. посіб. Київ: Шкільний світ, 2007. 118 с.
3. Вознесенська О. Л. Ресурси арт-терапії на допомогу вимушеним переселенцям: практ. посіб. Київ: Human Rights Foundation, 2015. 50 с.
4. Калька Н. М., Ковальчук З. Я. Практикум з арт-терапії: навч.-метод. посіб. Ч. 1. Львів: ЛьвДУВС, 2020. 232 с.
5. Кісапчук З. Г., Омельченко Я. М., Біла І. М., Лазос Г. П. Психологічна допомога дітям у кризових ситуаціях: методи і техніки: метод. посіб. Київ: Логос. 232 с.
6. Питання та відповіді – Міністерство соціальної політики України. URL: <https://www.msp.gov.ua/content/pitannya-ta-vidpovidi.html?PrintVersion> (дата звернення: 27.10.2022).
7. Єрмоленко Ю.В. Психосоціальна підтримка дітей і молоді, що знаходяться в складних життєвих обставинах: електрон. посіб. URL: <http://metodportal.com/node/43372> (дата звернення: 27.10.2022).

#### **REFERENCES:**

1. Voznesenska, O. L. & Mova, L. V. (2007). Art-terapiya v roboti praktychnogo psykologa: vykorystannya art-tehnologiy v osviti [Art therapy in the work of a practical psychologist: the use of art technology in education]. Kyiv: Shkilnyy svit [in Ukrainian].

2. Dutkevych, T. V. (2012). *Dytyacha psykholohiya* [Child psychology]. Navch. posib. Kyiv: Tsentr uchbovoyi literatury [in Ukrainian].
3. Zinkevich-Evstigneeva, T. D. (2000). *Praktikum po skazkotterapii* [Workshop of fairytale therapy]. Sankt Peterburh: Rech [in Russian].
4. Kalka, N. M. & Kovalchuk, Z. Ya. (2020). *Praktykum z art-terapiyi* [Workshop of art therapy]: navch.-metod. posibnyk. Ch. 1. Lviv: LvDUVS [in Ukrainian].
5. Kiseleva, M. V (2006). *Art-terapiya v rabote s detmi* [Art therapy in the work with children]: Rukovodstvo dlya detskih psihologov, pedagogov, vrachei i spetsialistov, rabotayuschih s detmi Sankt-Peterburh: Rech [in Russian].
6. Kiseleva, M. V. (2007). *Art-terapiya v prakticheskoy psihologii i sotsialnoy rabote* [Art therapy in practical psychology and social work]. Sankt-Peterburh: Rech [in Russian].
7. Kopytin, A. I. & Svistovskaya, E. E. (2014). *Art-terapiya detey i podrostkov* [Art therapy of children and teenagers]. Moskva: Kogito-Tsentr [in Russian].
8. Rybakova, S. G. (2007). *Art-terapiya dlya detey s zaderzhkoy psihicheskogo razvitiya* [Art therapy for children with delay mental development]: uchebnoe posobie. Sankt-Peterburh: Rech [in Russian].
9. Soroka, O. V. (2008). *Art-terapiya v sotsialniy sferi* [Art therapy in the social sphere]. Kurs lektsiy. Ternopil: TDPU [in Ukrainian].
10. Tararina, E. V. (2013). *Praktikum po art-terapii: shkatulka мастера* [Workshop on art therapy: the master's box]. Nauchno-metodicheskoe posobie. Lugansk: Elton-2 [in Russian].

**Діана Твердохліб**

*магістрантка Уманського державного педагогічного університету  
імені Павла Тичини, e-mail: [natalia.ryd@gmail.com](mailto:natalia.ryd@gmail.com)*

**Оксана Бялик**

*доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та  
освітнього менеджменту Уманського державного педагогічного університету  
імені Павла Тичини*

**ОСОБЛИВОСТІ ПЛАНУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ  
ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

**Анотація.** У статті розкриваються особливості планування організаційно-педагогічної діяльності закладу загальної середньої освіти. Схарактеризовано перспективний та річний плани роботи ЗЗСО, умови результативності планування роботи ЗЗСО. З'ясовано, що для здійснення планування ОПД ЗЗСО потребує спеціальних знань, умінь і навичок, які дають змогу чітко сформулювати завдання навчання та виховання, а також уміння глибоко аналізувати рівень досягнення поставлених завдань ЗЗСО.

**Ключові слова:** планування організаційно-педагогічної діяльності, закладу загальної середньої освіти, перспективне та річне планування.

**Постановка проблеми.** Призначення планування ОПД закладу освіти – упорядкувати педагогічну діяльність, організувати виконання таких вимог до педагогічного процесу, як планомірність і систематичність, координація і результативність.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Актуальні аспекти управління закладами освіти були досліджені та висвітлені наукових працях таких учених: І. Андрощук, В. Гуменюк, Л. Карамушки, Т. Сорочан, В. Семиченко, Г. Тимошко, Є. Хрикова та ін. Значну увагу приділяв у своїх працях розробленню загальних функцій управління Ю. Конаржевський; психолого-педагогічні основи розвитку творчої особистості в умовах неперервної професійної освіти позиціонують учені: І. Бех, О. Бондарчук, І. Зязюн, В. Луговий, Н. Ничкало, В. Олійник, О. Пехота, О. Савченко, О. Сухомлинська та ін.

**Мета статті** – з'ясувати особливості планування організаційно-педагогічної діяльності закладу загальної середньої освіти.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Перш ніж розкрити сутність планування ОПД закладу освіти, ми проаналізуємо ретроспективу планування діяльності ЗЗСО в цілому. У класичну систему планування роботи ЗЗСО покладені державні нормативні документи про освіту: закон України «Про освіту», закон України «Про повну загальну середню освіту», Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року, які пронизані ідеями реформування системи освіти.

План роботи ЗЗСО складається з урахуванням перспективного та попереднього річного планування на засадах інноваційних підходів щодо планування в умовах сучасного ЗЗСО. При компетентній організації планування ОПД план стає документом, що забезпечує системний підхід до організації педагогічного процесу. Він розробляється за участю педагогічної і

громадської спільноти, учнівського самоврядування, відображає найголовніші питання діяльності ЗЗСО, обговорюється і затверджується педагогічною радою.

У більшості ЗЗСО України, в основному, функціонує така система планування:

1. Перспективне планування розвитку кадрового забезпечення освітнього процесу та розвитку матеріально-технічної бази ЗЗСО.

2. Плани роботи на поточний навчальний рік.

3. Плани освітньо-виховної роботи педагогів (календарні, поурочні плани, плани роботи класних керівників, вихователів, педагогів-організаторів, шкільних психологів, соціальних педагогів).

4. Плани роботи предметних і творчих об'єднань.

5. Плани роботи учнівських гуртків, об'єднань, спортивних секцій.

6. Плани роботи шкільної бібліотеки.

7. Особисте тижневе планування роботи керівників ЗЗСО.

8. Плани роботи ради ЗЗСО.

9. Плани роботи піклувальної ради, батьківського комітету.

10. План-календар роботи закладу освіти на поточний місяць, семестр.

11. Розклади уроків, факультативів, індивідуальних консультацій, позакласних заходів.

Слід зазначити, що єдиної і обов'язкової для всіх ЗЗСО схеми перспективного та річного плану роботи не може бути. Його зміст і структура залежать від конкретних завдань і особливостей роботи кожного ЗЗСО.

У річному плані роботи передбачаються заходи щодо підготовки закладу освіти до нового навчального року: охоплення дітей мікрорайону обов'язковим навчанням, формування мережі класів, підготовка документації, упорядкування особистих справ учнів, організація інклюзивного навчання, допущення учнів до екзаменів і переведення їх у наступний клас, випуск учнів, звільнення учнів малозабезпечених сімей від сплати за харчування, надання учням матеріальної допомоги. У ньому, зокрема, передбачається тематика засідань педагогічної

ради закладу освіти, семінари класних керівників, проведення нарад при директорі, загальношкільних батьківських зборів. Відображаються також заходи щодо роботи з педагогічними кадрами: забезпечення та розстановка кадрів, організація стажування молодих спеціалістів, науково-методична робота та курсова підготовка і перепідготовка педагогічних працівників, творчі звіти вчителів, методичні виставки, аукціони, атестація вчителів.

Вибір структури річного плану залежить від багатьох факторів: стажу управлінської діяльності керівника, розвитку позитивного іміджу закладу, рівня організаційної культури ЗЗСО, прогнозування інноваційних векторів розвитку ОПД ЗЗСО в умовах сучасного соціуму. Структура річного плану включає основні параметри розвитку прогнозовані на якість освітніх послуг, які продукує керований і організований, творчий педагогічний колектив.

Як зазначає В. Биков, для сучасного періоду характерний перехід від вузького розуміння планування, як процедури складання шкільних планів, до розуміння більш широкого й об'ємного. Чітко виділяються та набувають більшого, ніж раніше, значення такі дії: вивчення й аналіз ситуації в навколишньому соціальному середовищі ЗЗСО; аналіз освітніх потреб потенційних і реальних «замовників» освітніх послуг ЗЗСО; прогноз можливих імовірних змін у соціумі; аналіз рівня функціонування ЗЗСО; аналіз та оцінка загального потенціалу шкільного колективу, його сильних і слабких сторін; вибір перспектив, орієнтирів, цілей діяльності ЗЗСО та системи управління; планування як визначення характеру, структури, послідовності необхідних дій, їх відповідальних виконавців, строків, технології виконання; підсилення тенденцій аналітичного, діагностичного та прогностичного обґрунтування шкільних планів [1].

Якісне планування ОПД дає можливість правильно зорієнтувати всю управлінську діяльність, допомагає досягти хороших результатів за умови тайм-менеджменту. Результативність планування досягається за дотримання трьох основних умов, якими є:

- компетентне оцінювання планування роботи ЗЗСО;
- чітке й аргументоване прогнозування розвитку, якого досягне заклад освіти наприкінці запланованого періоду;
- вибір оптимальних шляхів, ресурсів і засобів переведення роботи закладу освіти на відповідний рівень розвитку.

Здійснення планування ОПД ЗЗСО потребує спеціальних знань, умінь і навичок, які дають змогу чітко сформулювати завдання навчання та виховання, а також вміння глибоко аналізувати рівень досягнення поставлених завдань. План – це модель майбутньої ОПД колективу та його управлінської команди. Управлінці різних рівнів не виконують головної функції у системі функціонального розподілу обов'язків – координації процесу прийняття й реалізації ефективних рішень, оскільки здійснюють адміністративну діяльність в організації. Як наслідок, більшість установ освіти не можуть ефективно планувати організаційно-педагогічну діяльність у ЗЗСО, оскільки управлінські команди не мають відповідних компетентностей для вироблення стратегії і здійснення планування та контролю за прогнозами та результатами діяльності як посадових осіб, так і організацій в цілому.

У практиці освітніх установ поняття «управлінська команда» з'явилося порівняно недавно. Для колективів закладів освіти зрозуміліший і більш звичний термін адміністрація. Але це не одне і те ж, обидва поняття далеко не тотожні і істотно відрізняються одне від одного. Адміністрація – це управлінський статус, адміністрація призначається наказом керівника, якому підпорядковується організація. А управлінська команда формується, створюється, причому члени її ретельно відбираються з урахуванням їх професійної підготовки та психологічної сумісності. Однією із важливих ознак нового підходу до організації управління є стійка спрямованість на результативність виконання завдання, діловитість та взаємопідтримку, високий рівень згуртованості й організованості, створення умов для особистісного та



професійного розвитку кожного, тобто новий прогресивний підхід – формування управлінських команд.

Загальна мета діяльності команди – головний аспект у організаційно-педагогічній діяльності керівника. Кожному члену команди делегуються повноваження і можливості щодо виконання своїх посадових обов'язків на засадах високого ступеня незалежності.

Сучасні науковці підкреслюють таку суттєву характеристику команди, як організаційна робота в колективі, що спрямована на позитивний результат, який підтверджує імідж закладу освіти в соціумі [1; 2]. За таких умов команда – це завжди союз однодумців.

Натомість необхідною умовою для організації діяльності управлінської команди є спільна соціальна діяльність. Це дозволяє інтерпретувати команду як колективного суб'єкта діяльності в певному соціальному просторі. Команда є ланкою конкретної соціальної системи. У зв'язку з цим можна зазначити, що в команді встановлюються не просто стійкі контакти між її членами, а такі, в яких реалізуються зв'язки, обумовлені спільною діяльністю.

Отже, процес створення команди і організація командної роботи включає баланс цілей, індивідуальних інтересів членів групи і колективних інтересів всього ЗЗСО. Всі посадові обов'язки управлінської команди в ЗЗСО чітко розписані і їх виконання мотивуються організаційною діяльністю її керівника. Управлінська команда планує та прогнозує організаційно-педагогічну діяльність в закладі освіти.

На думку В. Беха, нововведення у внутрішньошкільному плануванні багато в чому стимулюються зміною векторів розвитку закладу освіти, розширенням кола його об'єктів у системі управління, що потребує планування [2].

Більшість авторів згодні з тим, що доцільним є складання планів діяльності ЗЗСО на п'ять років. Прикладом такого планування було прогнозування профільного навчання. Особливо гостро перед ЗЗСО стояло

питання про удосконалення профільного навчання, яке впроваджувалось планово і поетапно:

1 етап – підготовчий, включав вивчення нормативних документів, аналіз можливостей використання варіативної частини для впровадження профільного навчання;

2 етап – організаційно-прогнозуючий. На цьому етапі проводились організація матеріально-технічного забезпечення профільного навчання, затвердження тарифікації та годин варіативної частини для впровадження профільного навчання;

3 етап – формуючий, де на основі експертизи анкетування учнів коригувалися години варіативної частини навчального плану;

4 етап – узагальнюючий, який включає підсумки переходу школи на профільне навчання.

Перспективне планування ОПД ЗЗСО забезпечує наступність дій для досягнення мети, цілеспрямовану роботу колективу з доцільного розташування кадрів, використання резервів, оснащення школи.

Аналіз перспективних планів ЗЗСО показав, що основними розділами є:

1. Вступ. Стисло аналізуються прорахунки та причини. Розглядається доцільність комплектації школи, розстановка кадрів. Визначаються основні завдання, формулюються проблеми, над якими працюватиме ЗЗСО.

2. Основні напрями розвитку ЗЗСО. У цьому розділі планується тип і профіль школи; класи із специфічними навчальними програмами, профілями; розвиток контингенту учнів, мережа класів та їхня наповнюваність; введення курсів шкільного компонента, поглиблене вивчення навчальних предметів (введення інтегрованих курсів, профільного навчання).

3. Добір, розстановка, підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. До цього розділу доцільно включати такі графіки: кадрове забезпечення, графік підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, графік чергової атестації, графік перевірки роботи вчителів за п'ять років, графік одержання вищої освіти.

4. Удосконалення навчання, виховання (управлінський аспект). У цьому розділі сформульовано тематику засідань педагогічної ради, науково-практичних конференцій, педагогічних читань, інших основних заходів методичної роботи. Також передбачається вивчення педагогічного досвіду та впровадження інноваційних педагогічних технологій у освітній процес.

5. Розвиток навчально-матеріальної бази, поліпшення умов праці та відпочинку вчителів і учнів. Заходи щодо подальшого зміцнення матеріально-технічної бази, комп'ютеризації освітнього процесу, проведення капітального та поточного ремонту тощо.

Річний план роботи ЗЗСО відображає найголовніші напрями роботи закладу і повинен виходити з глибокого аналізу діяльності колективу і спрямування його на досягнення кращих результатів у роботі. План охоплює період з 1 вересня поточного до 31 серпня наступного року. Робота над планом розпочинається вже в березні, коли усім членам колективу пропонується ввести пропозиції до річного плану. Свої пропозиції до плану роботи подають і заступники директора, педагог-організатор, бібліотекар, психолог, помічник директора з господарчої частини, завідувачі навчальними кабінетами. Після розгляду всіх пропозицій творча група виробляє проєкт річного плану і до 10 червня подає директорові для розгляду і подальшого ознайомлення та обговорення в колективі. Проєкт із внесеними до нього пропозиціями й доповненнями до 31 серпня поточного року має бути затвердженим педагогічною радою школи. Обґрунтований конкретний план – один з показників наукової праці педагогічного колективу. У більшості ЗЗСО України річний план роботи ЗЗСО охоплює такі розділи:

1. Вступ. Характеристика мікрорайону, ЗЗСО, аналіз діяльності за попередній навчальний рік, завдання на новий навчальний рік.

2. Виконання Закону «Про освіту». Передбачає форми і строки оперативного обліку дітей шкільного віку в мікрорайоні, план використання

фонду школи, забезпечення медичного нагляду, харчування дітей, створення груп подовженого дня.

3. Організація роботи з кадрами. Охоплює розстановку кадрів і розподіл обов'язків між ними, науково-практичну проблематику, над якою працює колектив, напрями методичної роботи, вивчення і поширення педагогічного досвіду, розвитку науково-педагогічної інформації, роботи педагогічної ради ЗЗСО, використання досягнень науки та передового досвіду.

4. Керівництво освітнім процесом. Об'єднує заходи щодо створення умов для навчального процесу (оснащення кабінетів, забезпечення технічними засобами навчання, поповнення фонду бібліотеки), організації позакласної і позашкільної виховної роботи гуртків, факультативів, товариств, клубів тощо.

5. Педагогічний контроль за освітнім процесом. Окреслює цілі, форми перевірки (журналів, учнівських зошитів, якості знань та умінь учнів, виховних заходів, санітарного стану тощо), відповідальних за неї (адміністрацію, профспілковий актив, педагогів).

6. Робота з батьками, спонсорами, громадськістю. Передбачає заходи педагогічної пропаганди серед батьків, тематику батьківських зборів, роботу батьківського комітету, ради ЗЗСО, спільну роботу громадських комісій сприяння сім'ї та школі.

7. Зміцнення матеріально-технічної бази, організаційно-господарська робота. Містить перелік заходів щодо створення й оснащення кабінетів, майстерень, спортзалу, приміщень для гурткової роботи, ігрових кімнат, поточного й капітального ремонту меблів, електрообладнання, теплосистеми, забезпечення санітарно-гігієнічного режиму, протипожежної безпеки, розподілу коштів ЗЗСО.

На підставі річного плану (на розгляд педагогічної ради) складають календарні плани організаційної, методичної та позакласної роботи на чверті: плани роботи вчителів (тематичні та поурочні), класних керівників, керівника

ЗЗСО і його заступників (на тиждень, місяць), учнівських гуртків та організацій, розклад навчальних, позакласних занять і заходів та ін.

Чітке планування допомагає вчителю уникнути багатьох помилок і негативних явищ, тому що план дозволяє намітити загальні перспективи та конкретні шляхи вирішення поставлених виховних завдань. План допомагає впорядкувати педагогічну діяльність, забезпечує виконання таких вимог, як планомірність і системність, керованість і наступність результатів. І в той же час план є підсумком творчої співпраці вчителів і учнів.

У системі планування діяльності закладу освіти є й чітко продумане планування роботи вчителя, яке забезпечує організованість, зацікавленість учнів, раціональне використання навчального часу, навчальних технологій на уроках, підвищує ефективність освітнього процесу.

**Висновки.** Планування ОПД у ЗЗСО – результат компетентного управління школою, раціональної організації освітнього процесу, творчої взаємодії всього педагогічного колективу. Важливими умовами реалізації планування організаційно-педагогічної діяльності в ЗЗСО є єдність дій керівника ЗЗСО, управлінської команди, педагогічного колективу та громадських організацій ЗЗСО, прогнозована на розвиток і утвердження в соціумі позитивного іміджу закладу освіти, який сприяє якості освітніх послуг.

#### *Список використаних джерел*

1. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: монографія. Київ: Атіка, 2008. 684 с.
2. Бех В.П., Михайліченко М. В. Управління освітою: монографія. Міністерство освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013. 546 с.
3. Локшина О. І. Моніторинг якості освіти: світові досягнення перспективи. Київ: К.І.С., 2004. 128 с.

#### *References:*

1. Bykov V. Yu. Modeli orhanizatsiinykh system vidkrytoi osvity: monohrafiia. Kyiv: Atika, 2008. 684 s.
2. Bekh V.P. , Mykhailichenko M. V. Upravlinnia osvitoiu: monohrafiia. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy, Nats. ped. un-t im. M. P. Drahomanova. Kyiv: Vyd-vo NPU im. M. P. Drahomanova, 2013. 546 s.
3. Lokshyna O. I. Monitorynh yakosti osvity: svitovi dosiahnennia perspektyvy. Kyiv: K.I.S., 2004. 128 s.

**Лілія Цимбал**

*магістрантка факультету соціальної та психологічної освіти  
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини  
lia.grant14.88@gmail.com*

**Ірина Якимчук**

*кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології,  
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини*

## **ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ АКТИВНОЇ ЖИТТЄВОЇ ПОЗИЦІЇ СУЧАСНОГО СТУДЕНТА**

**Анотація.** У статті шляхом аналізу з'ясовано сутність поняття «життєва позиція» та її становлення. Життєва позиція – ставлення людини до навколишнього світу, що виражається в його думках і вчинках. Активна життєва позиція людини-не що інше, як небайдуже ставлення до навколишнього світу, що проявляється у вчинках і думках самої особистості. Особистість – це цілісна сукупність соціальних властивостей людини, що формуються та видозмінюються протягом усього життя людини у результаті її діяльності. Сучасне українське суспільство перебуває у вирі економічних та політичних змін, які своєю стрімкістю та хаотичністю неодмінно вплинуть на формування молодого покоління нашої країни.

**Ключові слова:** життєва позиція, активна позиція, особистість, світогляд.

**Мета дослідження:** визначити та дослідити психологічні умови формування активної життєвої позиції сучасного студента.

**Постановка проблеми.** Провідними рушійними силами розвитку особистості в юнацькому віці виступають властиві людині мотиви розвитку, які спонукають її до постійного пошуку творчого напруження, постановки і досягнення нових і все більш складних цілей.

Розвиток особистості на юнацькому етапі характеризується подоланням вікової кризи, протягом якої в особистості відбуваються багатовимірні складні процеси отримання дорослої ідентичності і нового ставлення до світу, тобто особистість у цей період сама активно прагне до формування такої єдності й подолання суперечностей та конфліктів. При вдалому протіканні кризи ідентичності в молодій людині формується відчуття тотожності свого Я,

з'являється відчуття того, хто вона є і в якому напрямі вона розвивається. Конструктивні варіанти подолання юнацької кризи передбачають також тонке і складне узгодження індивідуально й соціально значущих форм продуктивного функціонування (причому ініціатива в цьому узгодженні належить молодій людині).

Несприятливе розв'язання кризи супроводжується відчуттям тривоги, страху, ізоляції, різкими коливаннями за шкалою самооцінки, болісними сумнівами відносно себе, свого місця в групі, у суспільстві, неясністю життєвих перспектив.

Тому місце безпосередніх психолого-педагогічних дій на юнацькому етапі розвитку повинні займати заходи щодо створення умов для становлення й розвитку особистості, і наукове дослідження закономірностей психічного розвитку людини, психічних властивостей її особистості стає необхідною умовою подальшого вдосконалення всіх форм, методів і засобів роботи з людьми. У такому разі дослідження і розробка відповідної системи психологічного супроводу навчання студента стає актуальною науковою проблемою.

Короткозорість, життя сьогоднішнім днем, безвідповідальність значною мірою стали типовою соціальною рисою, яка ускладнює процес прогнозування свого майбутнього, а особливо визначення свого місця в житті.

У двох словах, життєва позиція - це ідеали, переконання і цінності індивіда, які зосереджені на основних принципах його поведінки і діяльності. Особливість життєвої орієнтації визначає мотивацію, поведінку, рівень активності, а головне – спрямованість особистості. Життєвий статус додає певного соціального та особистісного змісту тому, як і з якою ефективністю людина використовує свої здібності, знання та навички.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Формування життєвої позиції особистості з різних аспектів досліджували: А.Адлер, Е.Берн, Л.В.Сохань, М.Вайт, Рубінштейн.

Активна життєва позиція невід'ємна характеристика активної особистості. Що свідчить про зміну всього способу життя особистості. Активна життєва позиція має формуватися поступово. Вона виробляється протягом тривалого часу в результаті подолання повсякденних труднощів, оволодіння соціальним досвідом та професійною майстерністю. Людина з активною життєвою позицією зацікавлена у вдосконаленні буття. Така людина концентрує свою увагу не тільки на особистих переживаннях, а й на глобальних проблемах.

Активна життєва позиція властива не всім. Бажання змінити цей світ вимагає багатьох особистих якостей. Зокрема, це властиві принципи, світогляд, переконання та моральні норми. Тобто, людину, яку просто не влаштовує існуюча дійсність, не можна назвати людиною із активною життєвою позицією.

Слід пам'ятати, що перш ніж щось критикувати і ламати, потрібно мати уявлення про те, як буде виглядати нова, більш вдосконалена форма. В діяльності виражається активне ставлення до життя. Недостатньо лише теоретично реконструювати діяльність дійсність, треба і рухатися в цьому напрямку. Кожна людина справляється з цим завданням по-різному. Хтось зосереджується та віддає всі свої зусилля на вирішення глобальних проблем, інший дбає про добробут своєї країни, інші намагаються допомогти оточуючим. Це все є види діяльності які людина спроможна робити протягом свого життя. Вирішити в якому напрямку діяти - залежить виключно від індивіда. Необхідно, щоб життєва позиція гармонійно поєднувалась з раціональністю, бажанням допомогти іншим і почуттям міри. В іншому випадку бажання змін може мати негативні наслідки. Наприклад у когось є певні ідеали, які він хоче втілити в життя, але його егоцентризм заважає розуміти, що більшість людей мають зовсім інші світогляд.

З цього можна зробити висновок, що людина повинна спрямовувати свою діяльність в інтересах суспільства, а не дбати про власні інтереси. Хоч і більшість людей на цій планеті є егоцентричними, але можливо направити в



вірне русло. Загалом, соціально активний життєвий статус студентів у нашому розумінні характеризується відповідальністю, незалежністю та толерантністю, активністю, чуйністю, самовідданістю, порядністю та чесністю. Виховання у особистості таких рис є дуже сумлінною працею. Моральне виховання може допомогти у вирішенні та розв'язанні проблем розуміння себе та об'єктивного сприймання свого місця в суспільстві. В основному особистість підпорядковується інтересам суспільства, жертвуючи власними інтересами, тобто суспільні переважають особисті. Усвідомлюючи правельність даної системи людина робить вибір та не завжди це є вірним.

Слід пам'ятати, що відкидаючи власні моральні підпорядкування та сліпо слідує за суспільною думкою втрачається індивідуальність. Проте, для когось це може бути наслідуванням, а для когось розділення та усвідомленість правильності власного вибору. Дії що до корекції власних суджень та моральних принципів суто індивідуальні, хоч і робляться під впливом суспільної думки.

Головною компонентою в формуванні життєвої позиції я вважаю прагнення індивіда до бажаного результату та задоволення, як морального, духовного так і естетичного. Рушійна сила, що керує особистістю щодо змін, це перешкоди що є невід'ємною частиною життя кожного. Занурившись в глибинність питання «що є життя?» у кожного своя відповідь, та не кожен здатний відповісти на нього. Можливий поділ людей на 3 групи. Перша – люди зі стійкою життєвою позицією, що сформувалась завдяки пройденому життєвому шляху та висновкам, які для себе зробив індивід. Друга - люди, що не мають в собі рушійної сили задля формування своєї позиції та не можуть справитись зі складнощами, які трапляються на його шляху. Вони «ламаються» та потребують допомоги третьої сторони, мається на увазі, когось для прикладу або ж надихання, заохочення чи то підтримки. Та третій тип – незаурядні люди, що просто пливають за течією, схилиючись лише до думки інших, відкидаючи свої переконання та другий план та просто існують. Тож підбивши підсумок,

активна життєва позиція – це стійка позиція особистості, спрямована на зміну і перетворення суспільних умов життя відповідно до своїх переконань, поглядів та моральності. Вона властива не всім та важка в набуванні. Рух людини по життю може бути динамічний або ж пасивний, а його формування займає багато зусиль, часу та роботи над собою.

#### *Список використаних джерел*

1. Помиткіна Л. В. Психологія прийняття особистістю стратегічних життєвих рішень: монографія. 2019. 381с.
2. Прядко С. А. Життєва позиція особистості в аспекті сучасного соціально-філософського осмислення. К.: Центр духовної культури, 2018. № 40. С. 56–63.

**Оксана Юрченко**

*магістрантка II курсу*

*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини*

[oksana\\_yurchenko\\_ua@ukr.net](mailto:oksana_yurchenko_ua@ukr.net)

**Дмитро Пащенко**

*доктор педагогічних наук, професор,*

*професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту*

*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини*

## **СОЦІАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ КЛАСНОГО КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

**Анотація.** Дана стаття присвячена соціальній діяльності класного керівника закладу загальної середньої освіти. Визначено, що діяльність класного керівника закладу загальної середньої освіти, є особливим видом соціальної активності, що спрямовується на засвоєння накопичених людством досвіду і культури особистісного соціального розвитку. Зазначено рівні управління, функції діяльності класного керівника, форми роботи та особистісні якості класного керівника.

**Ключові слова:** класний керівник, соціальна активність, соціальна діяльність, заклад загальної середньої освіти, функції та форми роботи класного керівника.

**Постановка проблеми.** Сьогодні потребує від нас, педагогів, високого рівня професіоналізму володіння сучасними технологіями навчання і виховання. А особливу увагу необхідно приділити вмінню постійно вчитися й самоудосконалюватися, творчому підходу під час виховання і навчання учнів.

Важливою ланкою в структурі та діяльності української школи, у формуванні гармонійно розвиненого, соціально компетентного підростаючого покоління є класне керівництво. Класний керівник – це педагог-професіонал, духовний посередник між суспільством і дитиною, організатор системи стосунків на базі різноманітних видів спільної діяльності класного колективу, творець сприятливого морально-психологічного клімату в класі, координатор зусиль педагогів, сім'ї, соціуму – усіх виховних сил суспільства, які впливають на становлення та розвиток особистості [4, с. 3–4].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Як засвідчує аналіз наукових джерел, класний керівник – це вчитель, який поряд з викладанням того чи іншого предмета здійснює загальну роботу з об'єднанням зусиль учителів, що працюють у тому чи іншому класі, координації їх вимог для досягнення найкращих результатів у виховній і навчальній роботі з учнями класу [3, с. 165].

Різні підходи до досліджуваного феномену висвітлювалися у багатьох вітчизняних та зарубіжних наукових дослідженнях, а саме: роль діяльності педагога-вихователя, класного керівника вивчали (А. Макаренко та В. Сухомлинський); теоретичні та методичні основи підготовки педагога до класного керівництва (І. Бех, О. Дубасенюк, Б. Кобзар, Л. Міщик, Г. Троцько); основні вимоги до знань і вмінь класного керівника, проблеми професійної та психолого-педагогічної компетентності вчителів (Ю. Алферова, Т. Браже, С. Бреус, В. Воронова, М. Лук'янова, А. Маркова, Є. Смірнова, Л. Спирін, Г. Сухобська); формування в учнів гуманних взаємовідносин (В. Білоусова, Г. Васянович, Т. Тюріна); зміст діяльності класного керівника зі школярами в сучасних умовах (І. Бех, О. Газман, Г. Селевко, В. Киричук); робота з батьками вихованців (І. Дружиніна, Р. Капралова, Н. Петров) та ін.

**Мета статті** полягає в розкритті змісту соціальної діяльності класного керівника закладу загальної середньої освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Сьогодні зроблені певні кроки щодо вдосконалення діяльності класного керівника з урахуванням сучасних тенденцій розвитку закладу загальної середньої освіти. Однак сучасне класне керівництво не можна вважати достатньо ефективним, оскільки, на думку О. Савченко, існує певний вакуум у визначенні і впровадженні нових виховних систем. Потребують удосконалення програми виховання для дітей різного віку, різних соціальних категорій [9, с.2].

Серйозні зміни, що відбуваються сьогодні в усіх сферах соціального життя, нестабільна політична, економічна ситуація, військові дії у східних областях України, зачіпають широкий спектр відносин суспільства і особистості. З одного боку, ці відносини стають більш жорсткими, які вимагають конкурентоспроможності всіх їх суб'єктів, з іншого – дають можливість для вільного самовизначення, самореалізації людини на основі адекватного вибору способів вирішення своїх соціальних проблем.

З метою максимального розвитку кожної дитини, збереження її неповторності, розкриття її потенційних талантів та створення умов для нормального духовного, розумового та фізичного вдосконалення у загальноосвітніх навчальних закладах всіх типів, всіх освітніх рівнів відповідно до чинного законодавства введена посада класного керівника, якого призначає керівник закладу [7].

Професійна педагогічна діяльність класного керівника загальноосвітнього навчального закладу є особливим видом соціальної активності, яка спрямована на засвоєння новим поколінням накопичених людством досвіду і культури, створення умов для їх особистісного соціального розвитку.

Для того щоб розкрити специфіку соціальної діяльності класного керівника закладу загальної середньої освіти, хотілося б проаналізувати законодавчу базу щодо організації та функціонування таких закладів. Згідно із Законом України "Про загальну середню освіту" загальноосвітній навчальний

заклад – це навчальний заклад, що забезпечує реалізацію права громадян на загальну середню освіту.

Функціонування загальноосвітнього навчального закладу спрямоване на досягнення мети, зумовленої потребами особистості й суспільства. Вона повинна бути досягнута в суворо визначений час. Мета закладу визначає зміст педагогічної системи, вирішальна роль у якій належить управляючій складовій. Структура цієї складової у більшості загальноосвітніх навчальних закладів складає чотири рівні управління:

- перший рівень визначає стратегічні напрями розвитку навчального закладу;

- другий рівень забезпечує соціально-психологічну та організаційну частину діяльності закладу;

- третій рівень – фахівці, що виконують управлінські функції стосовно учнів і батьків, дитячих об'єднань, гуртків у системі позакласної роботи;

- четвертий рівень свідчить про суб'єкт-суб'єктний характер стосунків між педагогами і учнями [2]. У цій ієрархічній схемі кожен вищезазначений рівень суб'єкта управління слугує водночас об'єктом управління відносно тих рівнів, що знаходяться вище.

Основні нормативно-правові документи, якими користуються сучасні педагоги, спрямовують їхню діяльність на розвиток особистості та реалізацію ідей національного виховання, підтримки молоді у різних сферах її діяльності в умовах того регіону, де вони мешкають. Входження України до Європейського простору зумовлює суттєві зміни в освіті, що вимагає вдосконалення системи виховання молоді.

У п. 2.4 Положення про класного керівника зазначено, що він є організатором класного колективу, а саме:

- сприяє забезпеченню умов для засвоєння учнями (вихованцями) рівня та обсягу освіти, а також розвитку їхніх здібностей;

– створює умови для організації змістовного дозвілля, профілактики бездоглядності, правопорушень, планує та проводить відповідні заходи;

– сприяє підготовці учнів (вихованців) до самостійного життя в душі взаєморозуміння, миру, злагоди між усіма народами, етнічними, національними, релігійними групами;

проводить виховну роботу з урахуванням вікових та індивідуально-психологічних особливостей учнів (вихованців), їхніх нахилів, інтересів, задатків, готовності до певних видів діяльності, а також рівня сформованості учнівського колективу;

– координує роботу вчителів, викладачів, майстрів виробничого навчання, психолога, медичних працівників, органів учнівського самоврядування, батьків та інших учасників навчально-виховного процесу з виконання завдань навчання та виховання в класному колективі (групі), соціального захисту учнів (вихованців).

У своїй діяльності класний керівник тісно пов'язаний з педагогами та батьками. Так, із заступником директора школи з виховної роботи він планує свою діяльність, бере участь у підготовці й проведенні шкільних свят, урочистих подій, інших заходів, він підзвітний у роботі директору навчального закладу, а у розв'язанні питань організації навчально-виховного процесу безпосередньо підпорядкований заступнику директора з навчально-виховної роботи; з учителем праці – формує трудові навички у молодших школярів, залучає їх до праці (побутової, самообслуговування, трудового навчання, роботи на пришкільних ділянках тощо); з бібліотекарем – розв'язує проблеми щодо забезпечення класу підручниками, читання учнями художньої літератури; з учителем фізичного виховання – забезпечує розвиток фізичних якостей, участь у підготовці і проведенні спортивних змагань тощо, з учителем музики – займається питаннями естетичного виховання школярів, підготовкою до різного роду свят з музичним супроводом тощо. Громадські обов'язки урізноманітнюють роботу класного керівника з молодшими школярами,

спрямовують її на виявлення творчих здібностей, нахилів та уподобань учнів і, як зауважує С. Максимюк, на виконання головного завдання – зробити кожного учня повноцінним, зацікавленим суб'єктом виховання [2, с. 251].

У визначенні змісту роботи класний керівник керується Конституцією України, Конвенцією ООН про права дитини, законами України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», «Про позашкільну освіту», іншими законодавчими і нормативно-правовими актами України, Положенням про класного керівника навчального закладу системи загальної середньої освіти. У Положенні зазначається, що класний керівник повинен: сприяти забезпеченню умов для засвоєння учнями рівня та обсягу освіти, а також розвитку їх здібностей; створювати умови для організації змістовного дозвілля, профілактики бездоглядності, правопорушень, планувати та проводити відповідні заходи; сприяти підготовці учнів до самостійного життя в дусі взаєморозуміння, миру, злагоди між усіма народами; проводити виховну роботу з урахуванням вікових та індивідуально-психологічних особливостей учнів, їх нахилів, інтересів, задатків; координувати роботу вчителів, психологів, медичних працівників, батьків та інших учасників навчально-виховного процесу з виконання завдань навчання та виховання в класному колективі, соціального захисту учнів [8, с. 5].

Основною структурною ланкою в школі є клас, тому робота класного керівника є особливо важливою. Саме у класі організовується пізнавальна діяльність, формуються соціальні відносини між учнями. У класах реалізується турбота про соціальне благополуччя дітей, вирішуються проблеми їхнього дозвілля, здійснюється первинне згуртування колективів, формується відповідна емоційна атмосфера.

У своїй професійній діяльності класний керівник працює з учнями, які різняться за умовами проживання, соціальним статусом, благополуччям родини. Нерідко у класному колективі навчаються: діти-сироти, діти, позбавлені батьківського піклування, які проживають у сім'ях опікунів,

підкувальників, прийомних батьків, батьків вихователів; діти, які опинилися у складних життєвих обставинах через зловживання батьками спиртних напоїв, наркотичних засобів, ухиляння від належного виконання батьківських обов'язків; діти, схильні до скоєння правопорушень, з девіантною поведінкою, схильні до бродяжництва; діти з неповних сімей, малозабезпечених, багатодітних сімей; діти-переселенці із тимчасово окупованих територій України, з району проведення антитерористичної операції; діти, які втратили батьків внаслідок бойових дій на сході країни; діти, які зазнають насилля у сім'ї та ін. [1].

Класний керівник веде виховну роботу разом з усім педагогічним колективом, позашкільними закладами, сім'єю та громадськістю. Координація всієї цієї різноманітної діяльності, надання їй організаційної єдності, підпорядкування загальному планові багато в чому залежать від соціальної компетентності класного керівника [1].

Класний керівник допомагає вчителям у підвищенні якості навчання, діючи головним чином засобами виховання (виховання свідомого і відповідального ставлення до навчальних обов'язків, організацією взаємодопомоги у навчанні, привчання до додержання шкільного режиму тощо). У кожному класі працює певний колектив учителів, який повинен керуватися єдиними вимогами до учнів, здійснювати індивідуальний підхід до них. Організатором і душею цього колективу виступає класний керівник. Він вивчає особливості навчально-виховної роботи вчителів, ознайомлюється з їхніми вимогами та взаєминами з учнями, обмінюється думками щодо поведінки окремих учнів, щодо методів впливу на них. Об'єднання та спрямування виховної діяльності вчителів – одне з його найважливіших завдань [10, с. 398].

Оскільки класний керівник є членом педагогічного колективу і педагогічної ради, всю організаторську та виховну роботу він проводить під керівництвом директора школи та його заступників, у тісному контакті з



іншими учителями; на нарадах учителів погоджуються питання організації виховної роботи, що проводиться на уроках і в позанавчальний час. Кожен вчитель також несе відповідальність за якість виховання та навчання, за стан дисципліни у класі під час його уроку. Він у разі потреби допомагає вчителю порадою, як краще підійти до того чи іншого учня, разом з учителем він проводить у класі роз'яснювальну роботу, бесіди з батьками.

Реалізуючи свої функції, класний керівник вибирає форми роботи з дітьми. Насамперед вони пов'язані з організацією різноманітної діяльності дітей. Можна виокремити такі форми: за видами діяльності – навчальна, трудова, спортивна, художня; за способом впливу педагога – безпосередні і опосередковані; за часом проведення – короткочасні (від кількох хвилин до кількох годин), тривалі (від кількох днів до кількох тижнів), традиційні (регулярно повторювані); за часом підготовки можна говорити про форми роботи, проведені з учнями без включення їх у попередню підготовку, а також про форми, що передбачають попередню роботу, підготовку учнів; за суб'єктом організації: а) організаторами дітей виступають педагоги, батьки й інші дорослі; б) діяльність організовується на основі співробітництва; в) ініціатива і реалізація належать дітям; за результатом усі форми можна поділити на такі групи: а) інформаційний обмін; б) вироблення загального рішення (думки); в) суспільно значимий продукт; за кількістю учасників форми можуть бути індивідуальні (вихователь – вихованець), групові (вихователь – група дітей), масові (вихователь – кілька груп, класів); за критерієм використання джерел і засобів виховного впливу на особистість школярів форми роботи поділяють на: словесні (збори, доповіді, бесіди, диспути, конференції, зустрічі тощо); практичні (походи, екскурсії, спартакіади, олімпіади, конкурси тощо); наочні (діяльність шкільних музеїв, виставок, тематичні стенди тощо). Усі вони взаємопов'язані, доповнюють і збагачують види роботи, в яких одночасно використовують словесні, практичні, наочні форми.

Вибір конкретної форми зумовлюється різними чинниками: завданням виховання, рівнем розвитку колективу, індивідуальними особливостями школярів, об'єктивними обставинами, конкретними педагогічними ситуаціями тощо.

Відтак, класний керівник зобов'язаний знайти підхід до кожної дитини, допомогти у вирішенні її проблем, здійснювати соціальний захист кожного учня, його роль в учнівському колективі полягає у створенні таких умов, які допомогли б дітям знайти себе і своє місце в класному та шкільному колективах, свою нішу у соціальному житті, пройти успішну соціалізацію, ось чому розвиток соціальної компетентності класного керівника є важливим завданням сучасного освітнього процесу/

На основі аналізу структури і змісту виховної діяльності класного керівника можна виділити цілу низку взаємопов'язаних між собою функцій, які виконує класний керівник початкової, основної та старшої школи у процесі реалізації виховних завдань. Ці функції відрізняються як змістом, так і знаннями, уміннями та навичками. На основі вивчення сучасної педагогічної літератури (Н. Волкова, О. Дубасенюк, М. Фіцула, І. Харламов) ми виділили вісім функцій (діагностична, соціальна, виховна, стимулююча, організаторська, координаційна, контролююча і корекційна), аналіз яких дає можливість найбільш повно розкрити психологічну сутність педагогічної діяльності і ті вимоги, котрі вона висуває до соціальної компетентності класного керівника. Для виконання цих функцій необхідно розвивати його соціальну компетентність.

Високі вимоги до особистості класного керівника об'єктивно відображають психологічну суть його діяльності, його соціальну роль. Вплив особистості педагога нічим не можна замінити [6]. Для формування в учнів соціальної компетентності, яка допоможе їм вирішувати життєві труднощі у подальшому та бути успішним у житті, потрібен педагог, класний керівник, який сам володіє даною компетентністю на високому рівні. Особистісні якості

класного керівника забезпечують успішний розвиток його соціальної компетентності.

Соціально значущі якості класного керівника – це особлива комбінація професійно необхідних особистісних властивостей і якостей (змістовних і динамічних), що зумовлює громадсько-педагогічну активність педагога, спрямовану на розвиток, виховання і навчання школяра у соціальному середовищі, з метою розвитку суспільства.

Хотіли б звернути увагу, що система діяльності класного керівника має основні функції, що головним чином пов'язані з психологічними і педагогічними компонентами, тому класне керівництво передбачає сформованість, передусім, ґрунтовних психолого-педагогічних знань, які є складовою його соціальної компетентності. І. Харламов, аналізуючи важливість знань, вказує, що вчитель, котрий не в змозі зіставити свою діяльність з психолого-педагогічною теорією, не може набути впевненості в роботі.

**Висновки.** Отже, професійна діяльність класного керівника є багатогранною, соціально необхідною. Вимоги суспільства до його особистісних, професійних, соціальних якостей, умінь, навичок є високими, адже, не можливо отримати позитивні результати у вихованні учнів, створити умови для всебічного розвитку усіх членів учнівського колективу без соціально компетентного класного керівника.

#### *Список використаних джерел*

1. Безтелесна Л. І. Удосконалення механізму соціального захисту дітей в Україні. *Україна: аспекти праці*, 2012. №4. с. 38–44.
2. Внутрішкільне управління: Питання теорії та практики / Під ред. Т. І. Шамовой. М., 1991. 436 с.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
4. Довідник класного керівника в запитаннях та відповідях /авт.-упоряд. М. Є. Канцедал, О. М. Кравцова. Харків : Веста: Видавництво «Ранок», 2006. 384 с.
5. Максимюк С. П. Педагогіка. Навчальний посібник. К., 2005. 667с.
6. Педагогічна майстерність : підр. за ред. І. А. Зязюна. Київ : Вища школа, 1997. 349 с.
7. Положення про загальноосвітній навчальний заклад : URL : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/778-2010-%D0%BF/> (дата звернення: 06.10.22).
8. Положення про класного керівника навчального закладу системи загальної середньої освіти. Інформац. зб. Мініст. освіти і науки України. 2000. №22. С. 3–7.

9. Савченко О. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. *Початкова школа*. 2001. №7. С. 1-4.
10. Фіцула М. М. Педагогіка: Навч. посібник для студентів пед. закладів освіти. Київ : Академія, 2000. 544 с.

#### References:

1. Beztesna L. I. (2012). Udoskonalennia mekhanizmu sotsialnoho zakhystu ditei v Ukraini [Improving the mechanism of social protection of children in Ukraine]. *Ukraina: aspekty pratsi, №4*, [in Ukrainian].
2. T. I. Shamovoi. (1991). *Vnutrishkilne upravlinnia: Pytannia teorii ta praktyky [Intra-school management: Issues of theory and practice]* / Kyiv [in Ukrainian].
3. Honcharenko S. (1997). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk* [Ukrainian pedagogical dictionary] Kyiv : Lybid [in Ukrainian].
4. M. Ye. Kantsedal, O. M. Kravtsova. *Dovidnyk klasnoho kerivnyka v zapytanniakh ta vidpovidiakh [Class teacher's guide to questions and answers]* : Kharkiv Vesta: Vydavnytstvo «Ranok», 2006. 384 [in Ukrainian].
5. Maksymiuk S. P. (2005). *Pedahohika [Pedagogy]* Kyiv 667 [in Ukrainian].
6. Ziaziuna I. A. (1997). *Pedahohichna maisternist [Pedagogical skill]*. Kyiv : Vyscha shkola, 349 [in Ukrainian].
7. Polozhennia pro zahalnoosvitnii navchalnyi zaklad [Provisions on a general educational institution]. <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/778-2010-%D0%BF/> [in Ukrainian].
8. *Polozhennia pro klasnoho kerivnyka navchalnoho zakladu systemy zahalnoi serednoi osvity [Regulations on the class teacher of the educational institution of the system of general secondary education]*. (2000). Informats.. zb. Minist. osvity i nauky Ukrainy. № 22 [in Ukrainian].
9. Savchenko O. (2001). Udoskonalennia profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv [Improving the professional training of future primary school teachers]. *Pochatkova shkola*. №7 [in Ukrainian].
10. Fitsula M. M. (2000). *Pedahohika [Pedagogy]* Kyiv : Akademiia, [in Ukrainian].

## ШАНОВНІ ЗДОБУВАЧІ ВИЩОЇ ОСВІТИ ТА НАУКОВІ КЕРІВНИКИ!

Запрошуємо Вас до публікації матеріалів  
у **ЗБІРНИКУ НАУКОВИХ ПРАЦЬ МАГІСТРАНТІВ ФАКУЛЬТЕТУ  
СОЦІАЛЬНОЇ ТА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ**  
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

У збірнику наукових праць магістрантів факультету соціальної та психологічної освіти друкуються матеріали за такими **напрямами**:

- Соціальна робота;
- Соціальне забезпечення;
- Психологія;
- Освітні, педагогічні науки;
- Управління закладом освіти.

До друку приймаються статті магістрантів. Редакція залишає за собою право на рецензування, редагування, скорочення і відхилення статей.

Для опублікування статті автору необхідно надіслати на електронну адресу [oljmatros@gmail.com](mailto:oljmatros@gmail.com)

**Збірник матеріалів виходить два рази на навчальний рік (один раз на семестр). Статті до збірника приймаються до 10 листопада 2022 року, та до 10 квітня 2023 року.**

Статті, оформлені з порушенням зазначених вимог, до розміщення у збірнику не приймаються.

Відповідальність за зміст поданих матеріалів несе автор.

Назва файлу з електронною версією статті повинна обов'язково містити прізвище та ім'я автора.

Публікація матеріалів магістрантів у збірнику є БЕЗКОШТОВНОЮ.

### **Вимоги до оформлення статті:**

- перший рядок - ім'я (повністю) прізвище автора, назва установи, де навчається автор (співавтори), курс, e-mail; нижче прізвище та ім'я наукового керівника, науковий ступінь, вчене звання, повна назва посади та установи, де працює науковий керівник;
- нижче по центру - назва статті (напівжирним шрифтом, заголовними літерами);
- далі - анотація та ключові слова.

**Текст статті повинен бути структурований (обов'язкові структурні елементи виділяються напівжирним шрифтом):**

- *постановка проблеми* в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими, чи практичними завданнями;

- *аналіз останніх досліджень і публікацій*, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття;
- *мета статті* (постановка завдання);
- *виклад основного матеріалу* дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів;
- *висновки* з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у вказаному напрямі;
- *список використаних джерел* (наводиться у кінці тексту мовою оригіналу. Використані джерела мають бути оформлені відповідно до ДСТУ 2015 року. Посилання на джерело подається в квадратних дужках, наприклад: «... відомо з [4]. ... » або « ... розглянуто в [4, с. 203].»;
- *references* (транслітерація) оформляється відповідно до Правил оформлення списків літератури ([завантажити тут](#)).

**Технічні вимоги:** текст статті повинен бути набраний на комп'ютері (редактор WORD (версія 1998-2003) for WINDOWS) шрифтом Times New Roman 14 з міжрядковим інтервалом 1,5, а література та references - шрифтом Times New Roman 12 з міжрядковим інтервалом 1,0, обсяг статті 10-12 сторінок друкованого тексту, без нумерації сторінок.

Не допускається використання в матеріалах сканованих, або сфотографованих схем, малюнків, таблиць і т.д.

Стаття повинна бути написана на актуальну тему, містити результати наукового дослідження і обґрунтування отриманих наукових результатів.

Довідки за e-mail: [oljmatros@gmail.com](mailto:oljmatros@gmail.com)  
(Матрос Ольга Олександрівна).