МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ХМЕЛЬНИЦЬКА ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ

 ФАКУЛЬТЕТ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Форма навчання: заочна

Кафедра: дошкільної педагогіки, психології та фахових методик

ДИПЛОМНА РОБОТА

на здобуття другого (магістерського) рівня вищої освіти

на тему:

**УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ РОБОТИ СУЧАСНОГО ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

|  |
| --- |
| Виконала:  |
| **Банасюкевич Н.В.** |  |
| (прізвище та ініціали) |  |
|  |  |
| Керівник:  | **Дарманська І.М.** |
|  | (прізвище та ініціали) |
|  |  |
| Рецензент: | **Сівак Н.А.** |
|  | (прізвище та ініціали) |

**Хмельницький – 2022 рік**

**ЗМІСТ**

**ВСТУП**……………………………………………………………………..3

**РОЗДІЛ 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**…………………………………………6

1.1. Теоретико-методологічні аспекти управління навчальною діяльністю учнів………………………………………………..………………...6

1.2. Загальна характеристика навчальної діяльності як цілісної системи…………………………………………………………………………...15

1.3. Психолого-педагогічні основи ефективного використання інформаційно-комунікаційних технологій у освітньому процесі …………...25

**РОЗДІЛ 2.** **ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ РОБОТИ СУЧАСНОГО ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**……………………………………………………………………..…..34

2.1. Створення сприятливого освітнього середовища як показник ефективності педагогічного управління ……………………………………....34

2.2. Аналіз психологічного стану готовності вчителів до освітньої діяльності в закладах загальної середньої освіти………………..……………44

2.3. Система рекомендацій щодо управління якістю роботи сучасного закладу загальної середньої освіти…………………………………...……….60

**ВИСНОВКИ**…………………………………………………………..….68

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**………………………….….71

**ДОДАТКИ**………………………………………………………………..77

**ВСТУП**

В умовах переходу від індустріального до постіндустріального суспільства актуальною постає проблема якості освіти як цілісної та динамічної системи освітнього процесу будь-якого навчального закладу. Управління якістю освіти залежить від зовнішніх (економічних, політичних, демографічних та інших) та внутрішніх (професіоналізму вчителя, його психологічної готовності до освітньої діяльності, міжособистісної взаємодії учасників освітнього процесу) чинників. Якість освіти визначається рівнем забезпечення конкурентоспроможності вчителя на ринку праці.

Сутність якості освіти передбачає врахування певних норм, стандартів, цілей та задоволення освітніх потреб особистості людини, суспільства та держави в цілому. Особливостями такого підходу до визначення якості освіти є розробка ефективної управлінської стратегії, спрямованої на поліпшення якості освіти та розвитку закладу освіти.

Безпосередніми споживачами освітніх послуг у закладі загальної середньої освіти є учні, опосередкованими − роботодавці, держава. Структура якості освіти включає певну низку показників, що безпосередньо залежить від діяльності педагогів та управлінців. Таким чином, якість освіти розглядається як динамічна категорія, яка змінюється під впливом певних управлінських дій.

Проблема забезпечення якості освіти в закладах загальної середньої освіти висвітлена у наукових дослідженнях В. Бондаря, Л. Ващенко, Ю. Жука, В. Кременя. Особливу увагу приділено проблематиці створення сприятливого освітнього середовища (Є. Бондаревська, А. Лукіна, І. Левицька, С. Сисоєва). Питання формування системи забезпечення якості освіти розглядається у працях І. Блощинського, Г. Терещука, І. Шоробури, І. Якиманської, В. Ясвіна та ін.

 Діяльність закладів загальної середньої освіти спрямована не лише на формування в учнів освітніх потреб, але й розвиток креативного, критичного, аналітичного підходу до вирішення освітянських та управлінських завдань. Серед цих питань на сьогодні пріоритетними є: формування професійних компетентностей вчителя, його психологічна готовність до освітньої діяльності, створення сприятливого освітнього середовища.

Система забезпечення якості освіти вимагає створення єдиної інформаційної системи в закладі загальної середньої освіти, що дає можливість систематично здійснювати управління освітнім процесом (система моніторингу якості освіти закладу).

Аналіз наукових досліджень визначеної проблематики свідчить про достатній теоретичний та емпіричний досвід в сфері обґрунтованості якості освіти, який складає фундамент джерельної бази нашої роботи. Зважаючи на актуальність проблеми дослідження нами було вибрано тему магістерської роботи: «Управління якістю роботи сучасного закладу загальної середньої освіти».

Об’єкт дослідження: управління процесом якості освіти.

Предмет дослідження: система управління якістю роботи сучасного закладу загальної середньої освіти.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати систему управління якістю роботи сучасного закладу загальної середньої освіти.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати теоретико-методологічні аспекти управління навчальною діяльністю учнів.
2. Розглянути загальну характеристику навчальної діяльності як цілісної системи.
3. Визначити психолого-педагогічні основи ефективного використання інформаційно-комунікаційних технологій у освітньому процесі.
4. Охарактеризувати компоненти освітнього середовища як показника ефективності педагогічного управління.
5. Проаналізувати психологічний стан готовності вчителів до освітньої діяльності в закладах загальної середньої освіти.
6. Розробити систему рекомендацій щодо управління якістю роботи сучасного закладу загальної середньої освіти.

 Для досягнення поставленої мети та вирішення завдань дослідження використано такі **методи педагогічного дослідження:** теоретичні (бібліографічний метод вивчення джерел з проблеми дослідження, а також порівняльний аналіз психолого-педагогічної літератури для встановлення сутності системи управління якістю роботи сучасного закладу загальної середньої освіти); практичні (метод порівняльно-педагогічного аналізу для зіставлення різних теоретичних підходів учених до досліджуваної проблеми та визначення напрямів дослідження і його понятійно-категоріального апарату).

 **База проведення дослідно-експериментальної роботи.** Дослідницьку роботу було проведено у закладі загальної середньої освіти №20 м.Хмельницького.

**Апробація результатів дослідження.** Основні положення магістерської роботи обговорювались на Регіональному науково-практичному семінарі «Концептуальні проблеми розвитку мистецької освіти» (22 березня 2021 р.). Основні положення дослідження відображені у публікації: «Управління процесом якості освіти у закладі загальної середньої освіти».

**Структура роботи**:Магістерська робота складається із вступу, двох розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (62 найменування), додатків. Загальний обсяг роботи 80 сторінок.

**РОЗДІЛ 1.**

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

**1.1. Теоретико-методологічні аспекти управління навчальною діяльністю учнів**

У психолого-педагогічних дослідженнях розроблені різні теоретичні підходи до розуміння сутності процесу навчання, що зумовлено акцентуванням уваги на різних його аспектах.

Так А. Алексюк, розглядаючи навчання на рівні сутності та підкреслюючи його суспільні функції, визначає навчання як процес пізнання з метою оволодіння соціальним досвідом людства [1]. Близьким за змістом є тлумачення Л. Романишиної, яка описує навчання як спеціально організовану діяльність щодо відтворення культури, як одну із сфер суспільної діяльності [48].

Дані визначення поняття навчання є не зовсім конструктивними під час описання структури навчання на психологічному рівні. Розглядаючи модель структури процесу навчання, запропоновану О. Пєхотою [44], можна зробити висновок, що навчання є особливим видом групової діяльності, яка поєднує навчальну діяльність учнів та навчаючу діяльність вчителя.

Згідно з різними психологічними теоріями функції навчаючої діяльності викладача та навчальної діяльності студентів у процесі навчання трактувалися по-різному.

Однією з перших виникла дидактична концепція натуралізму, або спонтанного учіння, яка поширювалася прихильниками «вільного виховання». Основна ідея концепції полягала в тому, що виховна діяльність не викликає змін, а лише створює умови для прояву природних здібностей учнів. Тому навчаюча діяльність вчителя на їх думку повинна полягати в спостереженні за вихованцями та пристосуванні занять до їх інтересів, тобто в створенні умов, які сприяють розвитку природного хисту учнів, забезпечують їх максимальну свободу та емоційну рівновагу. За таких умов навчання учні засвоювали лише те, що пов’язане безпосередньо з їх потребами, інтересами та мотивами в даний момент. А тому результати такого навчання носили розрізнений та несистемний характер, засвоєні способи виконання діяльності не були ефективними.

Представники іншої концепції – біхевіоризму були переконані, що зміни, які відбуваються в свідомості та фізичному стані учнів, є наслідком змін навколо них. Згідно з цією теорією навчаюча діяльність вчителів повинна забезпечувати створення необхідної кількості особливих виховних ситуацій, які були б спрямовані на закріплення результатів навчання. Однак біхевіористи не врахували те, що всі учні зовсім по-різному поводять себе з вчителями, батьками, однолітками та ін. [25].

Розглянутим теоріям протистоїть концепція когнітивізму, головний принцип якої – зміни, які відбуваються з учнями в процесі навчання, залежать від їх особистої активності. Згідно з цією концепцією Г. Балла була розроблена теорія поетапного формування розумових дій, за якою пізнавальна діяльність проходить кілька етапів, перетворюючись в абстрактне пізнання, що виступає вирішальним фактором формування особистості дитини [4].

При цьому навчальна діяльність учнів представляє собою учіння, що відбувається в умовах навчання школяра, в результаті чого розвивається його особистість, інтелект, засвоюються знання, формуються вміння та навички. Н. Мойсеюк підкреслює, що метою і результатом навчальної діяльності є зміни самого школяра, які виявляються в оволодінні певними способами дій, а не в зміні предметів, з якими діє школяр [37].

Сам процес учіння визначається як процес засвоєння людиною знань, вироблення вмінь та навичок, розвиток її особистості, інтелекту, що відбувається в умовах індивідуальної чи спільної діяльності, спілкування з іншими людьми та спостереження за їх поведінкою, їх наслідування, а також в процесі сприйняття та аналізу проявів оточуючої дійсності [18].

Відповідно навчаюча діяльність вчителя спрямована на ефективну організацію діяльності учня, управління нею, її контроль, оцінювання, стимулювання, корекцію [18].

Підкреслюючи структурний компонент навчання, В. Галузинський, С. Гончаренко, Б. Євтух, І. Зязюн та ін. вважають, що навчання слід розуміти як спільну діяльність учителя та учнів.

Зокрема, В. Андрущенко, В. Кремень визначають навчання як процес активної взаємодії між тим, хто навчає, та тими, хто навчаються, в результаті якого в тих, хто навчається, формуються певні знання, уміння та навички [41].

Водночас О. Пєхота описує навчання як цілеспрямовану взаємодію учителя і учнів, яка послідовно змінюється, і в ході якої розв’язуються задачі освіти, виховання та загального розвитку учнів [44].

Однак у зазначених формулюваннях не розкритим залишається механізм взаємодії між вчителем та учнями. Дане питання є особливо актуальним, оскільки часто механізмом навчання визначають процес передавання та засвоєння знань.

Потрібно відзначити, що визначати механізмом навчання передавання знань не зовсім правомірно – вчитель не може безпосередньо передати свої знання учням. Ю. Машбиць у цьому зв’язку зазначає, що знання можуть бути вироблені тільки самим суб’єктом у результаті його власної активності. Необхідно враховувати також, що знання, які набуваються, в значній мірі залежать від ціннісних орієнтацій суб’єкта, його цілей та мотивів, накопичених знань, його здібностей та ін. Навіть якщо навчання розглядати в соціальному плані, де використання терміну «передавання знань» можливе, то необхідно враховувати: суспільні функції навчання не можуть бути зведені тільки до передавання знань [35].

Тому О. Дубасенюк та Л. Романишина пропонують розглядати навчання як процес стимулювання зовнішньої та внутрішньої активності учня та управління ним [17; 48]. Однак, у цьому випадку, залишається не зрозумілим, на що буде спрямована як сама активність учнів, так і управління цією активністю з боку викладача. Доцільні уточнення були внесені І. Зязюном та Н. Мойсеюк, які описують навчання як цілеспрямований педагогічний процес організації і стимулювання активної навчально-пізнавальної діяльності учнів для оволодіння науковими знаннями, навичками-уміннями, розвитку творчих здібностей, світогляду, морально-етичних поглядів і переконань [21; 37].

Зважимо на те, що цілеспрямований педагогічний процес організації та стимулювання навчально-пізнавальної діяльності учнів передбачає наступне: взаємодія між учителем та учнями здійснюється в рамках управління учителем тією діяльністю, яку виконують учні в процесі навчання. Отже, під механізмом навчання було б доцільно розуміти управління тією діяльністю, яку здійснюють учні в межах системи навчання. Залишається тільки додатково уточнити вид тієї діяльності, яку виконують учні під керівництвом учителя.

Г. Науменко, розглядаючи навчання як специфічний процес пізнання, який управляється педагогом [40], тим самим підкреслює, що в процесі навчання учні здійснюють тільки пізнавальну діяльність.

Водночас Н. Ничкало, зосереджуючи увагу на формах функціонування механізму навчання, визначає навчання як спілкування, в процесі якого відбувається управляюче пізнання, засвоєння суспільно-історичного досвіду, відтворення, оволодіння тою чи іншою конкретною діяльністю, що лежить в основі формування особистості дитини [42].

Дослідниця О. Пометун відзначає, що навчальна діяльність учнів може бути поділена на основну та додаткову [45]. Основна (навчально-пізнавальна) діяльність пов’язана з оволодінням знаннями, вміннями та навичками, з формуванням норм поведінки та творчих якостей особистості. Додаткова діяльність спрямована на пошук необхідних відомостей, створення умов для виконання пізнавальних дій, проведення додаткових обчислень та ін. Цілком очевидно, що основна і додаткові діяльності тісно взаємопов’язані. Адже, без ефективно проведеної учнем додаткової діяльності не можна надіятися на якісне виконання пізнавальних дій. І навпаки – якісне оволодіння знаннями, вміннями та навичками стає для учнів мотивом для подальшого пошуку нових навчальних відомостей, ефективної підготовки до основної діяльності та ін.

Отже, ефективне управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів повинне бути нерозривно пов’язане з управлінням їхньою додатковою діяльністю.

Тому в нашому дослідженні, дотримуючись думки Ю. Машбиця, та М. Савчина, будемо розглядати навчання як управління навчальною діяльністю учнів (безпосередньо з боку вчителя або опосередковано через технічні засоби, які ним використовуються), що включає стимулювання активної навчально-пізнавальної діяльності учнів, управління оволодінням наукових знань, навичками-уміннями, розвитком здібностей учнів, їх світогляду [36]. Даний підхід, як підкреслює Ю. Машбиць, означає, що:

* усі компоненти навчання, включаючи й технічні засоби, розглядаються в контексті навчаючої діяльності вчителя та навчальної діяльності учнів;
* відношення між вчителем та учнями представляють собою такий вид взаємодії як управління;
* механізмом навчання є управління [36].

Це в свою чергу передбачає необхідність врахування як даних загальної теорії управління, так і психолого-педагогічних закономірностей навчання. Л. Бєлова [6] відзначає, що перша наукова сфера необхідна тому, що навчання є одним із видів управління, і функції вчителя повинні визначатися з урахуванням вимог загальної теорії управління, реалізація яких дозволить досягнути поставлених цілей. Інша – розкриває сутність навчальної діяльності учнів, а також дозволяє реалізовувати функції вчителя з урахуванням особливостей процесу учіння.

Розглянемо спочатку навчання з позиції загальної теорії управління, тобто як один із видів управління. Як вже зазначалося, в цілому систему навчання можна змоделювати за допомогою двох підсистем: об’єкта управління (елемента, яким керують) та керуючого органу (елемента, який керує). У процесі навчання об’єктом управління виступає навчальна діяльність учнів, а роль керуючого органу виконує вчитель. Управління відображає взаємодію даних підсистем, при якій вхідні параметри навчальної діяльності перетворюються в вихідні. Тому ефективність організації навчального процесу залежить від ефективності управління навчальною діяльністю учнів.

При цьому обов’язково потрібно пам’ятати, що процес навчання є складною динамічною системою, а тому управляти навчальною діяльністю учнів набагато складніше, ніж довільною технічною системою. Водночас потрібно враховувати, що на процес навчання постійно впливає «освітнє середовище» (навчальна діяльність учнів відбувається не ізольовано, а в певному соціальному середовищі; соціально-пізнавальний досвід учнів формується під впливом цілком визначених соціально-економічних та політичних умов; в цілях навчання обов’язково відображається соціальне замовлення суспільства на якість підготовки майбутніх фахівців тощо).

Тому В. Бондар підкреслює, що здійснювати управління навчальною діяльністю учнів потрібно не пригнічуючи, не нав’язуючи процесу хід, який суперечить його природі, а, навпаки, максимально враховувати природу процесу, погоджувати кожний вплив на процес з його логікою [11]. Значить головним психологічним критерієм управління навчальною діяльністю учнів повинна стати узгодженість цієї діяльності з перспективою найближчого розвитку кожного учня, з його віковими та індивідуальними особливостями, сензитивними періодами розвитку психічних функцій, тобто навчання повинне проводитися згідно з принципами гуманної педагогіки, зокрема, індивідуалізації та диференціації навчання.

Згідно загальної теорії управління існує дві основні схеми управління: розімкнена (або жорстка) та замкнена (циклічна або гнучка) [34].

Перша схема – це схема управління без зворотнього зв’язку, а значить і без безпосереднього регулювання ходом процесу, яким управляють, з боку системи, що управляє. В основу управління за розімкненою схемою покладено впливи, які здійснюються за рахунок апріорних факторів. Тому розімкнені системи управління в процесі навчання можуть ефективно функціонувати лише в тому випадку, коли можна попередньо передбачити необхідність надання у цілком визначений момент певного управляючого впливу на навчальну діяльність учнів, не володіючи при цьому поточними даними про її виконання, що досить складно. Прикладом можуть служити якісно складені інструкції для виконання учнями самостійних робіт у позаурочний час. У навчально-методичному комплекті до виконання відповідної самостійної роботи вчитель повинен розмістити «комплект допомоги», що містив би додаткові методичні відомості, які використовуються при необхідності учнями для успішного оволодіння навчальним матеріалом. Наприклад, вони можуть містити вказівку про те, з яким розділом підручника або навчальної програми потрібно попрацювати, яку систему завдань необхідно попередньо виконати тощо. Це і буде управляючим впливом за розімкненою схемою. Якщо допомога не надається, то управління самостійною пізнавальною діяльністю учнів відсутнє [34].

За замкненою схемою здійснюється управління із зворотнім зв’язком, тобто управляючий вплив виникає на основі даних про стан об’єкта управління. Отже, при управлінні за замкненою схемою в процесі навчання передбачається обов’язкове вивчення параметрів сформованості навчальної діяльності, рівня засвоєних знань та набутих умінь і навичок, порівняння їх з попередньо визначеними характеристиками, виявлення відмінностей між ними та здійснення необхідної корекції. Таким чином, основна відмінність між даними схемами управління полягає у відсутності в розімкненій та наявності в замкненій схемах зворотнього зв’язку.

Основна функція зворотнього зв’язку у процесі навчання, який спрямований від учня до учителя, – розкрити як здійснюється навчальна діяльність учня з метою визначення системи навчаючих впливів (постановки перед учнем нового навчального завдання, відтворення вчителем фрагменту навчально-пізнавальної діяльності учнів та ін.), що забезпечують ефективне досягнення навчальних цілей [34]. Здійснення цієї функції зворотнього зв’язку та відповідної корекції навчально-пізнавальної діяльності учнів, а, отже, і процесу навчання, на думку В. Маслова передбачає:

* отримання відомостей про навчальну діяльність учнів;
* їх фіксація, опрацювання та збереження;
* вироблення коригуючих впливів;
* реалізацію коригуючих впливів [34].

Звідси можна зробити висновок, що ефективність коригуючих впливів залежить від того, наскільки об’єктивні відомості про навчальну діяльність учнів отримує вчитель, а також наскільки оперативно та якісно зможе їх опрацювати. Сьогодні нові можливості для якісного вирішення зазначених завдань надає використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій.

За характером впливу розрізняють додатній та від’ємний зворотні зв’язки [38].

Про додатній зворотній зв’язок говорять за умови, якщо вихідні показники, впливаючи на фактори входу, підсилюють або змінюють їх дію. У цьому випадку підвищується активність навчально-пізнавальної діяльності учнів, приводячи до кількісних та якісній змін у ній. Це може бути зміна виду діяльності, підвищення рівня складності завдань та ін.

Про від’ємний зворотній зв’язок говорять у випадку, коли вихідні показники, впливаючи на фактори входу, стабілізують або послаблюють їх. Від’ємний зворотній зв’язок сприяє підтриманню рівноваги в системі. Прикладом може виступати ситуація надання вчителем відповідної допомоги учневі у випадку, коли він не може розв’язати завдання.

Аналізуючи сам механізм зворотнього зв’язку в процесі навчання, Ю. Машбиць виокремлює два його типи:

а) знання результату за відповіддю учня;

б) зворотній зв’язок за процесом розв’язування навчального завдання [36].

Перший тип відповідає замкненому управлінню за принципом «чорного ящика». Його реалізація в процесі навчання означає, що управління навчальною діяльністю учнів здійснюється тільки за даними вихідних параметрів, тобто хід процесу, який привів до отримання даного результату залишається невідомим.

Здійснення другого типу зворотнього зв’язку відповідає замкненому управлінню за принципом «білого ящика». У цьому випадку в процесі навчання зворотній зв’язок забезпечує передавання відомостей про хід навчальної діяльності учнів, тобто відомості про те, як учень розв’язує запропоновані йому навчальні завдання, які складності у нього виникають, їх причини та ін.

Ю. Рамський відзначає, що ці два види управління обумовлюють два основні етапи в синтезі системи управління навчальною діяльністю учнів: макропроектування (зовнішнє) та мікропроектування (внутрішнє) [47].

Досягнути ефективного управління навчальною діяльністю учнів можливо лише за умови успішного вирішення завдань як на рівні макропроектування, так і на рівні мікропроектування.

В процесі макропроектування з урахуванням психолого-педагогічних закономірностей процесу навчання у школі вирішуються функціональні структурні питання системи навчання в цілому. Перш за все – це визначення цілей управління навчальною діяльністю учнів.

Макропідхід передбачає виокремлення всіх тих змін, які повинні бути внесені до навчальної діяльності учнів на даному етапі навчання або в процесі навчання конкретного предмету. Конкретний зміст даних цілей визначається суспільно-історичними та економічними умовами, в яких живе людина, реальними можливостями учня на даному етапі навчання, характером завдань, для розв’язування яких він готується. При цьому необхідно відмітити, що визначення цілей управління навчальною діяльністю учнів на макрорівні та побудова їх ієрархії є відправною точкою для вибору засобів, методів та організаційних форм навчання, вибору темпу та послідовності подання навчального матеріалу [61].

Водночас на макрорівні вирішуються питання вибору технологій навчання, методів проведення психолого-педагогічного моніторингу з метою вивчення психологічних особливостей учнів, параметрів сформованості їх навчальної діяльності, визначення завдань, які необхідно вирішувати на рівні вчителя, учнів, врахування впливу «освітнього середовища».

Отже, основна ціль навчання у закладі загальної середньої освіти – забезпечити максимально ефективну реалізацію цілей навчальної діяльності учнів, що ґрунтуються на соціальному замовленні суспільства, яке передбачає створення сприятливих умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного учня, виховання конкурентно-спроможного фахівця, здатного продуктивно працювати і навчатися протягом всього життя, оберігати і примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства.

1.2. Загальна характеристика навчальної діяльності як цілісної системи

У психології немає єдиного підходу до структуризації навчальної діяльності. Так С. Сисоєва [52] пропонує розглядати навчальну діяльність за загальною структурою діяльності людини (рис. 1.2.1.).

# Дії та операції

# Ціль

(ідеальна модель результату)

Засоби

(ідеальні та матеріальні)

######  Діяльність

##### ППредмет

Мотив

(стимулює та

спрямовує)

Результат,

 який задовольняє потребу

Потреби

(стимулюють

діяльність)

Рис. 1.2.1. Структура діяльності людини.

Звичайно всі вище визначені компоненти можна виокремити і у навчальній діяльності. Однак потрібно враховувати, що всі вони носять специфічний характер, який відрізняє їх від складових іншої діяльності. Зокрема, С. Сисоєва відзначив, що засвоєння учнем тих чи інших знань у формі навчальної діяльності завжди починається з творчого перетворення навчального матеріалу [52].

Також до характерних особливостей навчальної діяльності учнів, які відрізняють її від інших видів діяльностей, відносяться наступні [14]:

* навчальна діяльність учнів здійснюється в рамках навчаючої діяльності вчителя та виступає як об’єкт управління;
* ціллю та результатами навчальної діяльності учнів є їхня раціональна пізнавальна діяльність, яка полягає в оволодінні певними способами дій;
* завдання навчальної діяльності є засобом досягнення навчальних цілей;
* рівень розвитку навчальної діяльності учнів у значній мірі визначається їх рівнем рефлексії (тобто рівнем психологічного усвідомлення своєї діяльності, власного «я», власної особистості та спільної діяльності з партнерами у навчанні);
* результатом навчальної діяльності є зміни самого суб’єкта, що діє (учня), а не зміни предметів, з якими виконуються зміни, хоча і вони мають місце;
* навчальна діяльність є відкритою системою. Це означає, що компоненти навчальної діяльності учнів взаємопов’язані не тільки між собою, але й з іншими системами.

С. Сисоєва зазначає, до складових навчальної діяльності відносять і такі її компоненти, як потреби та мотиви [52]. При цьому підкреслюється, що навчальну діяльність не можна звести до жодного з вказаних компонентів. Повноцінна навчальна діяльність є єдністю та взаємопроникненням всіх зазначених складових.

Дотримуючись думки В. Бикова про структуру навчальної діяльності, будемо виокремлювати наступні її компоненти: потреби, мотиви, цілі, навчальні завдання та навчальні дії (згідно з теорією поетапного формування розумових дій до складу навчальної дії, як одна з її функціональних частин, входить контроль) [7].

Розгляд структури навчальної діяльності розпочнемо з її мотивації. При цьому будемо пам’ятати, що мотивація пронизує основні структурні утворення особистості: характер, спрямованість, здібності, емоційно-вольову сферу, психічні процеси. До її складу входять всі види спонукань: потреби, інтереси, мотиви, прагнення, цілі та мотиваційні установки.

Потреба відрізняється від інших мотиваційних утворень тим, що містить у собі спонукання до активності. Без такого спонукання активність не відбувається.

Обов’язково потрібно враховувати, що в процесі навчання серед визначених потреб вагоме місце займає особливий вид потреби – потреба в пізнавальній діяльності, в оволодінні новими знаннями, уміннями та навичками, так звана пізнавальна потреба. Сформованість в учня пізнавальної потреби є першою необхідною психологічною передумовою активної навчально-пізнавальної діяльності.

Пізнавальні потреби кожного учня відбиваються в його пізнавальних інтересах, які виступають своєрідною орієнтацією навчальної діяльності цього учня. Пізнавальний інтерес виступає перед нами як вибіркова спрямованість особистості до сфери пізнання, до її предметної сторони та самого процесу опанування знаннями.

При цьому необхідно враховувати основні умови, визначені О. Дубасенюк, дотримання яких сприяє формуванню пізнавального інтересу в учнів:

* максимальна опора на активну розумову діяльність учнів;
* навчальна діяльність учнів повинна проходити в зоні між ЗАР (рівень розвитку, який учень може досягти сам) і ЗНР ( зона найближчого розвитку – рівень потенціальних можливостей, які учень може реалізувати в процесі навчання за допомогою вчителя);
* позитивний емоційний тонус навчальної діяльності [17].

Мотиви виступають спонукальною здатністю особистості людини до певної діяльності. Так за результатами дослідження факторів, які визначають успішність навчання та якість освіти Г. Ковальчук [24] визначила наступні мотиваційні чинники успішної навчально-пізнавальної діяльності учнів: зацікавленість у предметі і вчителеві, особистісні риси та якості дитини, власний імідж, конкурентоспроможність, взаєморозуміння і співпраця з вчителем, відповідальність за прийняття обраного рішення, ефективний контроль та ін.

Подальша мотиваційна робота вчителя, як відзначають Т. Костюкова та В. Шевчук, повинна здійснюватися в двох напрямах: виховному (формування почуття відповідальності та обов’язку, усвідомлення перспективності навчання) і пізнавальному (формування інтересу до навчання) [27].

В. Роменець зазначав, що мотиви, які визначають перевагу інтересу до того чи іншого предмету, багатогранні. В основному вони зводяться до наступних:

* безпосередній інтерес до самого змісту предмету, до того змісту дійсності, які в ньому відображаються;
* інтерес викликає характер тієї розумової діяльності, якої потребує предмет;
* у деяких випадках інтерес викликається або у крайньому випадку підсилюється відповідними нахилами юнака та дівчини, а також тим, що дані дисципліни добре їм даються;
* опосередкований інтерес до предмету викликається далі зв’язком його з наміченою в майбутньому практичною діяльністю [49].

При цьому зміст навчання повинен відповідати наступним вимогам:

* у учнів повинно виникати відчуття невдоволення тими знаннями, уміннями та навичками, якими вони володіють;
* учні повинні чітко бачити зміст нових понять;
* учні повинні бути готовими до встановлення зв’язку між новими та попередніми поняттями.

Однак зупинитися лише на формуванні змістовних мотивів було б помилкою. Адже незаперечним є той факт, що учнів більше цікавлять ті заняття, на яких уміло організовується навчальний процес, під час якого їх залучають до активної пізнавальної діяльності, яка приносить успіх, впевненість у реальності та посильності навчальних досягнень.

На якісне вирішення даної проблеми впливають методи, прийоми та засоби навчання, використання сучасних інноваційних технологій навчання, ерудиція вчителя та ін.

Сьогодні безперечним лідером щодо створення пізнавальних мотивів в учнів закладів загальної середньої освіти є інформаційно-комунікаційні технології навчання (ІКТН), які яскраво демонструють можливості використання комп’ютера як нового універсального засобу діяльності та можливості використання педагогічних програмних засобів (ППЗ) як засобів досягнення поставлених навчальних цілей. Під час впровадження ІКТН у процес навчання виникають нові мотиви навчальної діяльності учнів. До основних з них можна віднести:

* можливість вивчати та закріплювати навчальний матеріал за допомогою засобів ІКТН, використання яких дозволяє проводити навчання за власним темпом навчальної діяльності, використовувати за бажанням самого учня різні режими навчання (покроковий, вільний, експертний), самостійно планувати хід навчання з урахуванням пропозицій вчителя та власного досвіду (рівня самостійної пізнавальної діяльності, загальних здібностей) та ін.;
* можливість, незалежно від місцезнаходження учня, оперативно отримати засобами Internet-ресурсів кваліфіковану консультацію вчителя, необхідний комплект навчально-методичної документації з предметів та ін.;
* можливість проведення дослідницької роботи в комп’ютерних лабораторіях;
* можливість брати участь у телекомунікаційних проектах тощо [5].

Цілі, які повинні бути досягнуті в результаті здійснення навчальної діяльності, є вихідним пунктом її проектування [50]. Тому особливо актуально постає завдання чіткого визначення навчальних цілей, від яких у подальшому буде залежати добір змісту навчання, організація відповідного дидактичного процесу та можливість досягнення заданих цілей за встановлений термін.

Існують різні підходи до визначення типів навчальних цілей. Зупинимося на класифікації, в якій виділяються віддалені (загальні) та ближні (часткові або конструктивні) навчальні цілі. Віддалені навчальні цілі визначаються системою освіти, ближні – змістом навчального матеріалу.

Особливістю цілей навчальної діяльності є їх ієрархічність. Віддалені цілі не можна досягти, проминувши ближні. При цьому останні виступають як необхідний засіб, але недостатній для досягнення перших. Тому навчальна діяльність повинна бути розрахована на досягнення як ближніх, так і віддалених цілей [50].

Серед віддалених цілей навчальної діяльності можна відзначити формування широких пізнавальних потреб та мотивів, повноцінної навчальної діяльності («уміння вчитися») та сучасного наукового мислення [50].

Навчальна діяльність має місце там, де дії людини управляються свідомою ціллю засвоїти певні знання, уміння, навички, форми поведінки та діяльності. Тому за ближні цілі частіше всього приймається сукупність знань, умінь, навичок та способів розв’язування навчальних задач, якими учні повинні оволодіти на час закінчення вивчення певної навчальної теми, розділу [54]. Це в свою чергу підкреслює необхідність створення державних стандартів для різного профілю закладів загальної середньої освіти.

Діагностична постановка цілей навчальної діяльності учнів, на думку В. Ягупова, полягає в тому, що дані цілі формулюються в термінах поведінки, які описують дії учнів, так що під час перевірки їх досягнення безпосередньо вчителем або опосередковано за допомогою технічних засобів цілі можуть бути впізнані та можливо виміряти рівень їх сформованості [62]. Тому ближні цілі навчальної діяльності учнів підлягають конкретизації, основою якої може служити відома таксономія цілей Б. Блума [37].

В таб. 1.2.1 вказані категорії цілей та відповідні їм дії учнів, які можливо діагностувати та виміряти.

Таблиця 1.2.1

Відповідність категорій цілей та відповідних їм дій учнів

|  |  |
| --- | --- |
| Категорії цілей | Узагальнені формулювання цілей |
| 1. Знання: запам’ятовування та відтворення матеріалу – від факту до теорії. | Учень знає значення термінів, конкретні факти, методи, правила та принципи. |
| 2. Розуміння: вміння перетворювати, інтерпретувати матеріал, пропонувати послідовність, передбачати результати дії. | Учень пояснює факти, зв’язки між явищами, перетворює матеріал (із словесної форми в математичну), описує наслідки, які випливають із даних. |
| 3. Застосування: вміння використовувати матеріал у стандартних та нових ситуаціях. | Учень використовує поняття, принципи, правила в конкретних ситуаціях, демонструє правильне використання методу. |
| 4. Аналіз: вміння виділяти частини із цілого, взаємозв’язки, принципи організації цілого. | Учень визначає приховані припущення, суттєві ознаки, логіку міркувань, бачить схожість та відмінності явищ. |
| 5. Синтез: вміння комбінувати елементи для того, щоб отримати ціле, що має новизну. | Учень виконує план експерименту, розв’язування якої-небудь проблеми з опорою на знання із різних галузей. |
| 6. Оцінювання: вміння коригувати результати власної навчально-пізнавальної діяльності | Учень аргументовано оцінює результати власної навчально-пізна-вальної діяльності; при необхідності визначає завдання для доопрацювання |

Отже, цілі навчальної діяльності повинні бути доведені до визначення конкретних видів навчально-пізнавальної діяльності, які необхідно сформувати, та їх характеристик (рівень засвоєння діяльності, рівень автоматизації засвоєної діяльності та рівень усвідомлення) [37]. Це в свою чергу вимагає формування цілісної системи навчальних завдань, яка б передбачала поступове просування учнів за ступенями пізнання – від навчальних завдань низького рівня проблемності та пізнавальної самостійності учнів у ході їх розв’язування до завдань творчих і дослідницьких.

Важливим компонентом навчальної діяльності виступає постановка навчального завдання, що є одним з основних понять у дидактиці та педагогічній психології. Дослідженню особливостей навчальних завдань, їх структури та способів розв’язування присвячено значну кількість наукових праць. У результаті сфера використання даного терміну розширилася від завдань з математики, хімії, фізики, коли він означав лише частковий вид завдань, які застосовувалися поряд з прикладами, вправами та самостійними роботами, до навчальних задач із біології, географії, інформатики та ін.

Водночас необхідно пам’ятати – розв’язування навчального завдання виступає не як ціль навчальної діяльності, а як засіб її досягнення, що визначає особливість контролю навчальної діяльності зі сторони вчителя та учня. Вчителеві недостатньо перевірити тільки один розв’язок задачі. Необхідно перевіряти також ті зміни (зміни в знаннях, уміннях використовувати поняття та узагальнювати, абстрагувати та конкретизувати, аналізувати та синтезувати), які відбулися в суб’єкті під час розв’язування задачі, оскільки саме вони виступають дійсним продуктом навчальної діяльності. Ю. Машбиць підкреслює, що для самого учня контроль за правильністю розв’язування завдання означає спрямованість свідомості на власну навчальну діяльність, на абстракцію та узагальнення дій, які він здійснює, що означає наявність рефлективної саморегуляції [35].

Зазначені вимоги до організації контролю навчальної діяльності учнів передбачають реалізацію індивідуалізованого підходу з урахуванням результатів комплексної діагностики на всіх етапах навчання та наявність постійного зворотнього зв’язку за умови раціонального використання навчального часу. Для успішного вирішення вказаних завдань у процесі навчання поряд з традиційними методами контролю необхідно систематично та цілеспрямовано використовувати навчально-контролюючі системи та системи автоматизованого контролю знань.

У навчальній діяльності учня, згідно теорії Р. Гуревича, можна виокремити три напрями: орієнтувальний, виконавчий та контрольний. Орієнтувальний напрям ґрунтується на використанні учнями об’єктивних умов, які необхідні для виконання певної діяльності. Виконавчий напрям передбачає виконання послідовності кроків для перетворення об’єкта діяльності. Контрольний вимагає від учня спостереження за ходом діяльності: при виявленні відхилення результатів діяльності від зразка – проводити відповідне коригування орієнтувальної та виконавчої частин діяльності [16].

Від якості та ґрунтовності виконання навчальних дій, їх динаміки та раціональної організації у значній мірі залежить ефективність навчально-пізнавальної діяльності учнів. Тому в процесі навчання вчитель обов’язково повинен орієнтуватися на розвиток навчальних дій кожного учня, враховуючи конкретні умови, які визначаються його віком, біологічними характеристиками дозрівання, соціально-культурними чинниками, змістом та методами навчання. При цьому навчально-пізнавальна діяльність учнів не повинна пристосовуватися до їх розвитку, а повинна прокладати шлях цьому розвитку.

Водночас потрібно пам’ятати, що в процесі навчання учні завжди виконують певні функції управління своєю навчальною діяльністю. Адже у процесі формування навчальної діяльності учень не лише засвоює певні знання, вміння та навички з навчальних предметів, він також оволодіває своєю діяльністю та починає виконувати певні функції управління нею [16].

Нові можливості для дослідження реалізації цього механізму відкриває використання ІКТ, яке практично забезпечує передавання учневі найрізноманітніших функцій управління своєю діяльністю. Однак проведення ефективного перерозподілу функцій управління навчальною діяльністю між вчителем та учнем на основі ІКТ потребує попереднього вивчення психолого-педагогічних основ використання ІКТ у процесі навчання.

**1.3. Психолого-педагогічні основи ефективного використання інформаційно-комунікаційних технологій у освітньому процесі**

Насамперед з’ясуємо зміст поняття «інформаційно-комунікаційні технології навчання».

В українському педагогічному словнику зазначено, що під технологією розуміють сукупність методів обробки, виготовлення, вимірювання стану, властивостей, форми сировини, матеріалу або напівфабрикату, що здійснюються в процесі виробництва продукції [13]. Отже, виробнича технологія – це сукупність методів, знань про способи (як зробити?) та засоби (що застосувати?) обробки матеріалів.

Відповідно інформаційна технологія – це сукупність методів, засобів і прийомів, що використовуються для реалізації та забезпечення інформаційних процесів у різних галузях людської діяльності [12].

Однак, стрімкий розвиток комп’ютерної техніки, який привів до створення нових більш потужних засобів опрацювання різноманітних повідомлень і даних, стимулював виникнення сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. Через ІКТ стали позначати інформаційні технології, які використовують засоби інформатизації (перш за все – це комп’ютер ) [14].

Інформаційно-комунікаційні технології навчання, включаючи комп’ютер як засіб управління навчальною діяльністю, представляють собою сукупність комп’ютерно-орієнтованих методів, засобів та організаційних форм навчання (табл. 1.3.1). Поряд з терміном ІКТН з 1998 року використовують термін комп’ютерно орієнтовані системи навчання, який був введений М. Жалдаком.

Розглядаючи можливості використання комп’ютера у навчанні, М. Жалдак виокремив наступні основні напрями [19]:

* знаряддєве – комп’ютерна підтримка універсальних видів діяльності (письма, малювання, обчислення, пошук відомостей, комунікації);
* учбове – застосування комп’ютера як засобу навчальної діяльності під час навчання конкретних навчальних предметів з використанням педагогічних програмних середовищ спеціального призначення;
* профорієнтаційне та трудове використання комп’ютерів та інформаційних технологій для набуття трудових навичок і орієнтації у різного роду професіях;
* дефектологічне – комп’ютерна підтримка навчання дітей з дефектами та недоліками розвитку;
* вчительське – застосування комп’ютера для підтримки різного виду організаційно-педагогічної та методичної діяльності, контролю навчального процесу;
* організаційне – використання комп’ютера для управління школою та іншими навчальними закладами;
* дозвільне – усі види використання комп’ютера, що пов’язані з особистими інтересами (особистий архів, розваги, ігри тощо).

ІКТ, як зазначає В. Биков, надають практично необмежені можливості для спільної творчої діяльності учнів та вчителів, але є малоефективними при традиційному інформаційно-пояснювальному підході до навчання. Адже під час використання ІКТ вчитель із «носія істини» перетворюється на деяких етапах навчання в керівника, а на інших *–* у співучасника продуктивної діяльності. У відношеннях між педагогами та тими, хто навчається, з’являється новий засіб *–* комп’ютер. Його використання надає нові можливості вчителям і учням та вимагає зміни тих відношень, які склалися між ними [7]. Тому під час впровадження ІКТ у навчальний процес виникає досить багато як психолого-педагогічних, організаційних, навчально-методичних, так і адміністративних, фінансових, технічних та інших проблем. Умовно їх можна класифікувати за наступними напрямами:

* розробка єдиних науково-методичних підходів до розв’язування проблем інформатизації навчання;
* підготовка учнів до використання сучасних засобів навчально-пізнавальної діяльності;
* технічне оснащення навчальних закладів комп’ютерною технікою;
* розробка методик використання сучасних ІКТ у процесі навчання [8].

Вирішувати ці завдання необхідно з точки зору психологічної обґрунтованості та педагогічної доцільності.

Розглянемо основні психолого-педагогічні фактори, які необхідно враховувати під час впровадження ІКТ у навчальний процес закладів загальної середньої освіти.

Попередньо необхідно зазначити, що в процесі навчання комп’ютер виступає як в якості об’єкту вивчення, так і в якості засобу навчання. Кожен аспект має свої специфічні особливості та вимагає розв’язування різних психологічних проблем. Однак у обох випадках необхідно враховувати як фактори, пов’язані з особливостями використання комп’ютера, так і фактори пов’язані з особистістю учня, від вивчення та врахування яких залежить ефективність організації навчального процесу. Почнемо розгляд з останніх, до яких відносяться:

* біологічні дані (вік, здоров’я, втомлюваність, працездатність);
* соціальні фактори (особливості мікросередовища учня);
* особистісні риси (вольові та емоційні риси, замкненість та товариськість, рівень самооцінки);
* загальний рівень розвитку (розумові здібності, життєвий досвід, потреби, інтереси);
* рівень знань, умінь та навичок з предмета [9].

Дані Всесвітньої організації охорони здоров’я свідчать, що учні характеризуються найгіршими показниками фізіологічних функцій у своїй віковій групі. Це пояснюється, перш за все, сильною психологічною напругою, часом навіть руйнівною для здоров’я, яка супроводжує учнів під час навчання у закладах загальної середньої освіти. Причини такої психологічної напруги мають соціально-культурні, психологічні (пов’язані з взаємовідношеннями осіб у різних мікрогрупах), а також психолого-педагогічні корені (які відображають безпосередній вплив процесу навчання).

Проблема сильного психологічного навантаження особливо загострюється в процесі навчання, оскільки робота з комп’ютером завжди пов’язана з значним розумовим, зоровим та нервово-емоційним навантаженням. Тому, розробляючи компоненти методичної системи використання ІКТ у процесі навчання, обов’язково потрібно дотримуватися ергономічних вимог до роботи з комп’ютером. Роботу учнів з комп’ютером потрібно ретельно планувати у відповідності з психологічною обґрунтованістю та педагогічною доцільністю, обмежуючи її встановленими часовими термінами та не допускаючи неефективної витрати часу [9].

Особливого значення в організації освітнього процесу набуває впровадження принципу індивідуалізації навчання. Принцип індивідуалізації навчання відповідає ідеям цілісного, особистісно орієнтованого підходу до кожного учня, як до суб’єкта навчання. Його зміст визначається системою індивідуальних способів і прийомів взаємопов’язаних дій вчителя та учнів, яка органічно присутня на всіх етапах процесу навчання та спрямована на всебічне врахування індивідуальних особливостей учнів.

Отже, принцип індивідуалізації навчання поєднує вимоги врахування та наступного формування мотиваційного, емоційно-вольового та інтелектуального компонентів особистості учнів. Ці вимоги значно ефективніше реалізуються при цілеспрямованому та систематичному використанні в навчальному процесі комп’ютерно-орієнтованих систем навчання.

Ю. Машбиць зазначає, що індивідуалізація навчання на основі ІКТ може бути забезпечена при рефлексивному управлінні навчальною діяльністю [36]. Для розв’язання таких освітніх завдань передбачається використання комп’ютерно-орієнтованих систем навчання, що включає наступні компоненти:

Таблиця 1.3.1

Основні компоненти методичної системи навчання

|  |  |
| --- | --- |
| Мета курсу | Продовження формування основ інформаційної культури, яка забезпечує можливість широкого використання засвоєних знань та набутих умінь як при вивченні інших навчальних дисциплін, так і в майбутній професійній діяльності та повсякденному житті. |
| Зміст | Сукупність двох взаємопов’язаних компонентів: теоретичного та практичного. Теоретична частина спрямована на продовження формування основ інформаційної культури, навичок аналізу та формалізації предметних задач фахового спрямування. Практичний аспект пов’язаний з формуванням навичок роботи з готовим програм-ним забезпеченням, зокрема професійно орієнтованими прикладними системами; написанням програм однією з мов програмування. |
| Методи | Пояснювально-ілюстративні. Метод проектів. Самостійна робота учнів з ППЗ. Пошук інформації в глобальній мережі Інтернет. Проблемний. Дослідницький. Частково-пошуковий. |
| Засоби | Навчально-методичний комплекс. ППЗ для комп’ютерної підтримки навчально-пізнавальної діяльності. ППЗ для контролю знань, умінь та навичок. Лабораторії комп’ютерної техніки. Засоби телекомунікацій. Відеотехніка. Підручники та навчальні посібники. |
| Форми | Лекції, практичні заняття, лабораторні роботи, навчальні дискусії, самостійна позааудиторна робота, індивідуальна або гурткова науково-дослідна робота, підсумкові та тематичні заліки, екзамени, відеоконференції та ін. |

* при використанні комп’ютерно-орієнтованих систем навчання потрібно враховувати ті індивідуальні особливості учня, які є істотними для досягнення навчальної мети, причому не тільки найближчої, але й віддаленої (валідність);
* використання педагогічних програмних засобів повинне забезпечувати відповідність інформаційної моделі конкретному учневі (адекватність);
* в процесі накопичення даних про особливості учня необхідно уточнювати його модель та моделі, які описані в програмах, та при необхідності здійснювати їх класифікацію (динамічність) [36].

Серед факторів, що перешкоджають якісному виконанню навчальної діяльності з використанням ІКТ, були визначені: емоційна неврівноваженість; орієнтація на спілкування, контакти з людьми; невротичні тенденції, які дезорганізують будь-яку діяльність, в особливості ту, що потребує терпіння та зосередження.

Під час використання в навчальному процесі ІКТН обов’язково потрібно враховувати особливості розвитку учнів. М. Головань, досліджуючи вікові особливості психофізіології учнів, відзначає, що саме для даного віку характерні найменші величини латентного періоду реакцій на прості, комбіновані та словесні сигнали, оптимуми абсолютної та різницевої чутливості аналізаторів зовнішнього середовища, найбільша пластичність та переключення в утворенні складних психомоторних та інших навичок [12]. У порівнянні з іншими віковими періодами в цьому віці відзначається найвища швидкість оперативної пам’яті та переключення уваги, розв’язування вербально-логічних задач та ін. Це свідчить про високий потенціал навчальної діяльності учнів (високу здатність учнів сприймати навчальний матеріал, зберігати його в пам’яті та опрацьовувати для розв’язування задач різних видів та ін.).

Необхідними умовами успішного запам’ятовування навчального матеріалу, за основною закономірністю пам’яті, є виконання над матеріалом активної розумової діяльності (система навчальних завдань повинна будуватися за принципом ускладнення їх рівня складності у відповідності до рівня засвоєних знань та набутих умінь учнів) та поглиблення розуміння навчального матеріалу (необхідне використання навчально-контролюючих програм, що надасть можливість оперативно виявити та усунути помилки кожного окремого учня).

Водночас для забезпечення активної навчально-пізнавальної діяльності учнів з відповідним педагогічним програмним засобом під час його добору викладач повинен звертати увагу на наявність у програмі повної системи орієнтирів, яка є умовою успішного засвоєння знань, формування умінь та навичок, розвитку деяких сторін мислення. Система орієнтирів повинна включати: а) предметні, навчальні знання та уміння; б) знання про основні етапи виконання завдання. Якщо ППЗ не містить відповідної системи орієнтирів, то вона повинна бути передбачена в методичних рекомендаціях до роботи з даним ППЗ або складена самим учнем під час виконання конкретного завдання [20].

Крім того, методика використання комп’ютерно орієнтованих систем навчання повинна передбачати зміну типів діяльності учня. Інакше їх робота з програмним продуктом приведе до ланцюгової реакції: одноманітність навчальної діяльності – підвищення втомлюваності – зниження інтересу – збільшення помилок – зменшення ефективності навчальної діяльності.

Також потрібно пам’ятати, що навчальна діяльність під час сприйняття навчального матеріалу відбувається переважно в режимі переключення уваги, а не в режимі розподіленої уваги. Тому опрацювання навчального матеріалу повинне проходити невеликими порціями. На це необхідно звернути увагу при доборі ППЗ для самостійної пізнавальної діяльності, віддаючи перевагу таким програмам, де матеріал поділений на невеликі завершені блоки.

Ефективність засвоєння навчального матеріалу залежить також і від сформованості в учнів свідомої установки на запам’ятовування. Є. Суліма зазначає, що установка «запам’ятати» є суттєвою умовою запам’ятовування, без якої просте повторення навчального матеріалу не дає ефекту [55]. Така установка може впливати як на сам факт запам’ятовування, так і на його тривалість.

Однак необхідно відзначити, що установки на запам’ятовування можуть носити різний характер: запам’ятати «назавжди», запам’ятати для того, щоб захистити наступну лабораторну роботу, запам’ятати для того, щоб скласти семестровий контроль та ін.

Водночас не потрібно забувати й про проведення систематичного контролю знань та навичок учнів, який би надавав можливість за отриманими оперативними та об’єктивними даними коригувати їх навчальну діяльність. Для цього поряд з традиційними методами контролю доцільно використовувати навчально-контролюючі програми та автоматизовані системи контролю знань, що дозволяє залучити кожного учня до активної участі в опитуванні та аналізі допущених помилок. В учня, який в роботі з контролюючими педагогічними програмними засобами займає позицію лідера, знімається такий психологічний фактор, як страх перед відповіддю. Можливість самостійно звірити власну відповідь з еталоном, що надається кожному учневі, стає стимулом для подальшої їхньої навчальної діяльності, збільшує впевненість та інтерес не тільки до змісту навчального матеріалу, але й до способів роботи, сприяє закріпленню навичок самоконтролю, умінь аналізувати власну роботу, критично оцінювати її результати та ін. Водночас необхідно усувати ті психологічні фактори, які сприяють появі помилок. До них відносяться: відсутність або невисокий рівень мотивації, досить велика кількість повідомлень ППЗ, невідповідність їх навчальній ситуації, велика складність завдань тощо. Вдала організація контролю навчально-пізнавальної діяльності за допомогою комп’ютера досить важлива для активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів [19; 35].

Отже, комплексне та систематичне впровадження ІКТ у навчальний процес закладів загальної середньої освіти, яке підпорядковане його основній меті, надає нові можливості для диференціації та індивідуалізації навчання, полегшуючи утворення уявлень, запам’ятовування навчального матеріалу, розвиваючи пам’ять та увагу. Водночас розкриваються великі дидактичні можливості щодо підвищення ефективності формування в учнів умінь та навичок самостійної пізнавальної діяльності, розвитку їх пізнавальної активності.

При цьому провідним напрямком інформатизації навчання повинне стати поступове та неантагоністичне, без руйнівних перебудов і реформ, вбудовування нових інформаційних технологій навчання різних навчальних предметів у діючі дидактичні системи, гармонійне поєднання традиційних та комп’ютерно орієнтованих методичних систем навчання.

Як показує досвід, впровадження в навчальний процес ІКТ веде до зміни характеру навчальної діяльності учнів на основі рефлексивних компонентів. Діапазон стилів діяльностей, які демонструють учні, значно розширюється. Змінюються навчальні взаємодії типу «учень˗учень», «вчитель-учень», «вчитель-клас» через посилення емоційно-мотиваційних та змістовних цілеутворюючих компонентів взаємодії. Це вказує на необхідність детального аналізу управління навчальною діяльністю учнів в умовах використання ІКТ.

**РОЗДІЛ 2.**

**ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ РОБОТИ СУЧАСНОГО ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

**2.1. Створення сприятливого освітнього середовища як показник ефективності педагогічного управління**

 Управління вважається ефективним і результативним, якщо воно приводить до успіху членів своєї організації й організацію в цілому. Технологія моніторингу дозволяє, маючи вхідний і очікуваний результат, проводити проміжні виміри, при цьому в кожному конкретному випадку визначати ступінь відхилення і його причини, приймати своєчасне управлінське рішення по подальшій стратегії і тактиці.

Розглянемо вплив змін організаційних форм педагогічного управління, спрямованих на створення сприятливого освітнього середовища, на стан керованого об'єкта.

Технологізація системи організаційних форм педагогічного управління дозволяє створювати в сприятливому освітньому середовищі оптимальні умови діяльності педагогічного колективу, одночасно підвищуючи ефективність освітнього процесу й актуалізацію творчого потенціалу.

Перш ніж переходити до викладу результатів дослідження, підкреслимо, що, виходячи з місії школи, діяльність усіх керованих об’єктів системи, спрямована на задоволення запитів споживача, у даному випадку учнів. Дослідженням піддавалися учні 8-11 класів закладів загальної середньої освіти м.Хмельницького. Обрані показники дозволяють проаналізувати не тільки результативність навчання, але і мотиваційні, емоційно-моральні, комунікативні чинники (табл. 2.1.1.).

Таблиця 2.1.1.

Результативність навчання (%)

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № з/п | Зміст показників  | 2021р. | 2022р. |
| 1 | У більшості випадків учні йдуть у школу з гарним настроєм | 91 | 96 |
| 2 | Навчаються добре незалежно від труднощів | 68 | 90 |
| 3 | Відвідуючи школу, орієнтуються на: а) одержання знань по майбутній професії;б) вступ у ЗВО | 4273 | 9291 |
| 4 | У цілому подобається вчитися в школі | 89  | 93  |
| 5 | Використовують тільки шкільні за­няття  | 71  | 81  |
| 6 | Мають заохочення за олімпіади, кон­курси, огляди, симпозіуми  | 56  | 80  |
| 7 | Практично не буває нудьги на уроках  | 58  | 71  |
| 8 | Більшість занять радують  | 69  | 83  |
| 9 | Більшість однокласників добре під­го­тов­лена | 54  | 79  |
| 10 | Завжди знаходять взаємодопомогу в класі  | 41  | 67  |
| 11 | Задоволені відносинами з одно­клас­ни­ками  | 66  | 73  |
| 12 | Задоволені відносинами з вчителями  | 71  | 92  |
| 13 | Рідко з’являється почуття апатії  | 78  | 81  |
| 14 | Рідко з’являється почуття втоми  | 59  | 70  |
| 15 | Немає пропусків занять через хворобу  | 47  | 62  |
| 16 | Немає пропусків без поважної при­чини  | 98  | 99  |
| 17 | Беруть участь у самодіяльному русі  | 80  | 83  |

У школах спостерігається, з одного боку, орієнтація на поглиблене цілеспрямоване одержання знань по передбачуваній сфері майбутньої діяльності, а, з іншого, – майже третина опитаних думає, насамперед, про те, як закінчити школу. Отже, можна зафіксувати чисто полярні устремління школи. Однією з причин є труднощі побудови педагогічного процесу. У школі явно недостатньо використовуються додаткові позакласні заняття для поліпшення навчання, що змушує багатьох учнів звертатися до різних позашкільних форм поліпшення своєї підготовки.

Якість засвоєння пропонованої шкільної програми відносно невисоке, причому багатьом навчання дається важко. У відповідях школярів проглядаються контрастні навчально-психологічні умови, створювані вчителями. Хоча учні дають досить високі оцінки розмаїтості оригінальності в проведенні занять, справедливості в оцінці знань і в той же час відзначають прояви одноманітності, надмірної опіки, несправедливості в оцінці знань. Ці дані говорять про різне відношення вчителів до занять, їх побудови, проведення, створення гарної атмосфери, що природно не може не відбиватися на якості навчання.

Дослідження батьків за ідентичними параметрами обстеження учнів показали їхню задоволеність діяльністю школи в цілому і зокрема професійними компетентностями вчителів, гарною організацією, забезпеченістю літературою, небажанням переводити дитини в іншу школу.

Результати досліджень показали необхідність розробки педагогічним колективом програми якості освіти в школі. Основними параметрами програми були виокремлені інтелектуальна культура, соціоособистісна культура, фізична культура. Для більш детального вивчення учнів визначені критерії сегментації:

1. Вік.
2. Рівень інтелектуального розвитку.
3. Фізичне здоров’я.
4. Психічний розвиток.
5. Психічний стан.
6. Рівень соціалізації (ступінь розвитку комунікативних навичок­,
 рівень самосвідомості, рівень розвитку первинних навичок).
7. Ступінь благополуччя родини.
8. Рівень доходу родини.

Представляємо розроблену і використовувану нами технологію впровадження програми якості:

* вивчити інформацію про запити споживачів: класних керівників, вчителів-предметників, батьків, адміністрації;
* опрацювати отриману інформацію;
* вивчити різні групи: ризику, обдарованих, різного рівня під­готовки, типу мислення, сприйняття, поведінкових відхилень;
* провести інвентаризацію інформаційного поля вчителя;
* створити банк інформаційних технологій;
* навчити різні категорії вчителів (молодих, з низьким рівнем навчальної діяльності, із середнім рівнем навчальної діяльності, з високим рівнем навчальної діяльності) новим техноло­гіям навчання, методикам вивчення особистості і прийомам педагогічного впливу;
* спрогнозувати розвиток дитини;
* скласти індивідуальну програму на клас з огляду на особливості учнів;
* співвіднести рівень предмета з навчальними можливостями дітей;
* визначити вимоги до знань;
* створити умови для актуалізації потенційних можливостей;
* впровадити альтернативні програми;
* виміряти результативність діяльності учасників освітнього процесу;
* розробити систему моніторингу;
* провести вхідний контроль по всіх предметах для виявлення стійкості умінь;
* перевірити техніку читання, обчислювальні навички і скоропис у
 всіх учнів як основного показника навченості;
* провести поточні зрізи результатів циклу;
* провести підсумковий контроль по всіх предметах, використовуючи контрольні роботи;
* визначити рівень вимог викладачів до оцінки знань.

 Для впровадження програми якості навчання ми визначили наступні етапи:

1 етап.Вивчення учнів учителями, психологами, класними керів­ни­ка­ми. Урахування думок батьків.

2 етап.Навчання вчителів новим технологіям навчання, мето­дикам вивчення особистості і прийомам педагогічного впливу.

3 етап.Прогнозування результатів учень – клас – школа.

4 етап.Впровадження ефективних засобів з урахуванням індивідуальних особливостей учнів.

5 етап.Розробка системи обліку і контролю.

6 етап.Порівняння очікуваних результатів з передбачуваними.

7 етап.Аналіз відхилень від передбачуваних результатів.

8 етап.Коректування і прийняття рішень по відхиленнях.

 Представлений алгоритм реалізації програми якості освіти може служити моделлю моніторингу результативності освіти, тому що має ясність для кожного учня, учителя, підрозділу. Економічністю в силу використання самоконтролю, мотивації, комунікації. Результативністю окремо і цілому. Розумінням завдань – власних, загальних, співвіднесенням власних зусиль із загальними результатами. Стабільністю – спираючись на досягнення минулого, планувати майбутнє. Стійкістю в часі, здатністю до самовідновлення. Підтвердженням наших висновків можуть служити дані порівняльної таблиці результативності навчання і порівняльний графік ефективності навчання в школі і школах Хмельницького.

Як показник ефективності управління використовуємо динаміку вивчення задоволеності роботою вчителя школи за параметрами, серед яких можливість реалізувати свої здібності, відносини в колективі, відношення з керівником, можливість розвитку і професійного зростання, об’єктивність оцінки роботи. Аналіз стану і тенденція зростання колективу дозволяють говорити про наявність сприятливого освітнього середовища для всіх суб’єктів педагогічного процесу.

Нами було укладено психологічний портрет колективу, який передбачав вивчення особливостей темпераменту вчителів. Для вивчення взаємозв’язку темпераменту педагога й стилю педагогічного спілкування психологічною службою закладу загальної середньої освіти було проведено комплексне психологічне тестування педагогів старшої школи. Педагогічне спілкування – специфічна форма спілкування, що має свої особливості й у той же час підкорюється загальним психологічним закономірностям, властивому спілкуванню як формі взаємодії людини з іншими людьми, що включають комунікативний і перцептивний компоненти.

Відомий вітчизняний психолог Г. Костюк визначив наступні стилі педагогічної комунікації:

1. Спілкування на основі високих професійних установок педагога, його відносини до педагогічної діяльності в цілому.

2. Спілкування на основі дружнього розташування, припускає захопленість спільною справою. Педагог виконує роль наставника, старшого товариша, учасника спільної навчальної діяльності. Однак при цьому варто уникати панібратства. Особливо це стосується молодих педагогів, що не бажають потрапити в конфліктні ситуації.

3. Спілкування-дистанція відноситься до найпоширеніших типів педагогічного спілкування. У цьому випадку у взаєминах постійно простежується дистанція у всіх сферах: у навчанні – з посиланням на авторитет і професіоналізм, у вихованні – з посиланням на життєвий досвід і вік. Такий стиль формує відносини вчитель – учні. Але це не означає, що учні повинні сприймати вчителя як однолітка.

4. Спілкування-залякування – негативна форма спілкування, антигуманна, що розкриває педагогічну неспроможність педагога, що прибігає до нього.

5. Спілкування-загравання характерне для молодих учителів, що прагнуть до популярності. Таке спілкування забезпечує лише помилковий, дешевий авторитет [56].

Найчастіше в педагогічній практиці спостерігається об’єднання стилів у тій або іншій пропорції, коли домінує один з них. Із числа розроблених в останні роки за рубежем класифікацій стилів педагогічного спілкування цікавою є типологія професійних позицій учителів, запропонована М.Таленом.

Модель І – «Сократ»: це вчитель із репутацією аматора спорів та дискусій, навмисно їх провокуючий на заняттях. Йому властиві індивідуалізм, несистематичність у навчальному процесі через постійну конфронтацію; учні підсилюють захист власних позицій, вчаться їх відстоювати.

Модель ІІ – «Керівник групової дискусії»: головним у навчально-виховному процесі вважає досягнення згоди й установлення співробітництва між учнями, відводячи собі роль посередника, для якого пошук демократичної згоди важливіше результату дискусії.

Модель ІІІ – «Майстер»: учитель виступає як зразок для наслідування, безумовного копіювання, і, насамперед, не стільки в навчальному процесі, скільки у відношенні до життя взагалі.

Модель ІV – «Генерал»: уникає всякої двозначності, підкреслено вимогливий, жорстко домагається слухняності, вважає, що завжди й у всьому правий, а учень повинен беззаперечно підкорятися його приказам. По даним автора типології, цей стиль найбільше розповсюджений, ніж всі, разом узяті, у педагогічній практиці.

Модель V – «Менеджер»: стиль, що одержав поширення в деяких школах, сполучений з атмосферою ефективної діяльності класу, заохоченням їхньої ініціативи й самостійності. Учитель прагне до обговорення з кожним учнем змісту вирішуваного завдання, якісному контролю й оцінці кінцевого результату.

Модель VІ – «Тренер». Атмосфера спілкування в класі пронизана духом корпоративності. Учні в цьому випадку подібні до гравців однієї команди, де кожний окремо не важливий як індивідуальність, але всі разом вони можуть багато чого. Учителеві приділяється роль натхненника групових зусиль, для якого головне – кінцевий результат, блискучий успіх, перемога.

Модель VІІ – «Гід»: утілений образ ходячої енциклопедії. Лаконічний, точний, стриманий. Відповіді на всі питання йому відомі заздалегідь, як і самі питання. Технічно бездоганний і саме тому найчастіше відверто нудний [10].

Таблиця 2.1.2.

Типи темпераменту вчителів школи

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Тип темпераменту(Методика Айзенка) | Кількість вчителів в % | Моделі педагогічного спілкування, як переважають  |
| Сангвінік | 34% | Моделі V, VI,II |
| Холерик | 31% | Моделі IV, V, III |
| Флегматик | 23% | Моделі VII, I |
| Меланхолік | 12% | Моделі VII |

­

Результати дослідження особистісних характеристик учителів закладу загальної середньої освіти №20 м. Хмельницького.

1. Для вивчення здатності вчителів до теоретичного узагальнення використалася модифікована методика, в якій пропо­нувалося вчителям дати визначення поняттям «килим», «напій», «кут», «алегорія», «мудрість», «гармонія» (тобто в перелік ознак, що підлягають визначенню, включені поняття з побутової сфери, професійної галузі та абстрактно-змістовні поняття).

Таблиця 2.1.3.

Порівняння змістовності визначень, даних учителями шкіл м.Хмельницького

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Поняття | Учителі ЗЗСО №15 м.Хмельницького | Учителі ЗЗСО №20 м.Хмельницького |
| Побутові  | 70% | 67% |
| Змістовно-предметні  | 76% | 83% |
| Абстрактні | 82% | 78% |

2. Вивчення системи ціннісних орієнтацій педагогів виявило, що в якості найбільш важливих життєвих цінностей є: термінальні та інструментальні (табл. 2.1.4.).

Таблиця 2.1.4.

Ціннісні орієнтації педагогів

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Вибір цінностей | Термінальні | Інструментальні |
| 1 | Здоров’я | Терпимість |
| 2 | Активне діяльнісне життя | Життєрадісність  |
| 3 | Любов | Вихованість  |
| 4 | Життєва мудрість | Широта поглядів |
| 5 | Матеріально забезпечене життя | Освіченість  |

3. Результати дослідження емпатійних здібностей особистості свідчать про середній рівень емпатійних тенденцій для педагогів закладу загальної середньої освіти №20 м. Хмельницького. Найвищий результат не перевищив 62%, найменший досяг 42%.

4. Вибір найбільш важливих якостей педагога показав, що вчителі закладу загальної середньої освіти №20 м. Хмельницького не зовсім чітко представляють особливості системи якості освіти, її специфіку, тому що в числі здібностей педагогів, що відкидають, звучать «уміння представляти результати в символічній формі», «здатність до оцінки власних можливостей у вирішенні завдання».

5. Аналіз типу реагування у нестандартних ситуаціях показав, що вчителі закладу загальної середньої освіти №20 м. Хмельницького. мають схильність хапатися за вирішення всіх виникаючих проблем самостійно (високе число реакцій і реакцій з фіксацією на задоволення потреби, але де випробуваний бере вирішення проблеми на себе).

Наявність реакцій з пошуком позитивних моментів свідчить про нормальний рівень стресостійкості педагогів закладу загальної середньої освіти №20 м. Хмельницького.

Отже, завищену самооцінку мають 58% учителів закладу загальної середньої освіти №20 м. Хмельницького. Це свідчить про низький рівень рефлексії власної діяльності і пов’язане це з перебудовою монологічної позиції вчителів і недостатнім розумінням психологічної позиції вчителя.

6. Для вивчення уявлень «гарний учень» – «поганий учень», випро­буваним запропонували дати визначення цим поняттям. Педагоги закладу загальної середньої освіти №20 м. Хмельницького зазначають, що гарний учень – той, хто готовий учитися, відрізняється допитливістю й наполегливістю, є старанним і використає всі свої можливості, той, кому цікаво вчитися. Поганим учнем уважають байдужого, що не використовує всієї свої можливості, нічим не цікавиться. 33% вчителів уважають, що поганих учнів немає, це недолік учителя, що не зміг знайти підхід до учня.

Таким чином, ми одержали можливість відзначити деякі закономірності в особистісних якостях учителя й класу:

* 1. У класі, де викладає вчитель, що володіє високим рівнем інтелектуальних здібностей, інтелектуальні здібності дітей зростуть у порівнянні з первісним результатом.
	2. Клас учителя, що показав найвищий відсоток змістовності визначень, також показує високу змістовність (прямий взаємозв’язок з теоретичним мисленням).
	3. Учні вчителя, що володіє завищеною самооцінкою, будуть переважно відзначати в собі достоїнства й мало переживати із приводу недоліків; учні вчителя, що володіє заниженою самооцінкою, будуть акцентувати свою увагу в першу чергу на своїх слабких сторонах. Причому, чим далі самооцінка педагога від адекватної, тим сильніше від учнів розвинена вищезгадана особливість.
	4. Система цінностей учителя відбивається й у системі цінностей класу. Слід зазначити, що цей зв’язок не такий прями, як попередні, однак, він спостерігається.

**2.2. Аналіз психологічного стану готовності вчителів до освітньої діяльності в закладах загальної середньої освіти**

Психологічною службою закладу загальної середньої освіти №20 м. Хмельницького було проведене дослідження працездатності педагогів середньої ланки. Дослідження показало, що впродовж навчального року працездатність учителів змінюється. У першій половині вересня й другій половині січня є так звані періоди впрацьовуваності (після тривалих канікул). Найбільш продуктивні робочі періоди – жовтень, листопад, березень, травень. Вивчення працездатності вчителя впродовж робочого тижня показало, що найбільш продуктивними є вівторок, середа й четвер. Причому, на середу приходиться пік творчої роботи педагогів, а п’ятниця – найбільш сприятливий день для спілкування з колегами.

Виміром працездатності вчителів впродовж одного робочого дня (Методика «Час доби й Ваша найбільша працездатність») є часовий період від 10.30 до 14.00. Крім того, є нетривалий період часу в другій половині дня, коли працездатність знову зростає – з 15.30 до 17.00.

Психологічною службою був установлений зв’язок працездатності вчителів з наступними факторами: 1) самопочуття; 2) тема уроку; 3) настрій учителя; 4) клас, у якому проходить урок; 5) присутність на уроці контролюючих людей; 6) погода.

На підставі отриманих даних були вироблені рекомендації з підтримки працездатності вчителів.

Однією із рекомендацій для вчителів закладів загальної середньої освіти є забезпечення стресостійкості. Про типовість стресу для педагогічної діяльності через її насиченість такими особливостями, як соціальна оцінка, невизначеність, повсякденна рутина, говорять багато закордонних дослідників Прояви стресу в роботі вчителя різноманітні й великі. Так, передусім, виділяються фрустрованість, тривожність, виснаженість і вигоряння. У вітчизняних дослідженнях у перелік реакцій учителів включається до 14 різних проявів.

На сьогодні налічується незначна кількість праць, присвячених вивченню стресостійкості вчителя, що свідчить про недостатню увагу, що приділяється дослідниками педагогічної праці розробці даної проблеми. Стресостійкість розглядається як професійно-значуща якість особистості вчителя.

Окремі дослідження свідчать про те, що на зростання професійної майстерності вчителя робить визначальний позитивний вплив структура мотивації педагогічної діяльності, зокрема превалювання внутрішньої мотивації над зовнішньою. У зв’язку із цим представляється важливим дослідження взаємозв’язку професійної мотивації вчителів з їхньою стресостійкістю.

С. Сисоєва залежно від спрямованості характерологічних рис особистості визначав риси характеру, які виявляються стосовно інших людей (чесність, справедливість, довірливість, замкнутість, товариськість й ін.); до речей, продуктів суспільної практики й справі (наполегливість, сміливість і ін.); риси характеру, що показують відношення людини до самої себе (самовладання, самооцінка, самокритичність). Відповідно до концепції С. Сисоєвої, характер особистості є структурною інтеграцією відносин. Характерними є ті відносини особистості, що тільки набули особливої стійкості і виразності [52].

Відповідно під характером педагога можна розуміти систему таких його відносин:

1) до праці (діяльності) (у значній мірі визначає особистість як діяча);

2) до людей (становить ядро моральних характеристик особистості);

3) до себе (виконує функції регуляції поведінки особистості).

У деяких працях зазначається, що узагальненим показником відношення до праці може служити задоволеність професією, що заснована на усвідомленні вчителем правильності вибору професії, відповідності своїх здібностей вимогам професії, результативності своєї праці.

Обов’язковим фактором у формуванні характеру є соціальне середовище, середовище взаємин людини з іншими людьми. Результатом соціальних взаємодій виявляються риси особистості, інтегровані у відношенні до інших і до себе. Н. Коломінський вказував, що соціальний генезис характерологічних властивостей не міг бути розкритий доти, поки дослідження процесу формування відносин особистості не було сполучене з вивченням взаємин між ними [26].

Важливим фактором соціальної оцінки є розвинена соціально-психологічна толерантність (терпимість) особистості. Цей фактор ефективно спрацьовує при певних неузгодженостях позицій особистості та пануючих установок середовища, а також попереджає розвиток когнітивного дисонансу, отже, і дезадаптації особистості. Нетерпимість значною мірою обумовлена стереотипами особистості, негативними установками між­ос­о­би­стісного оцінювання. На її прояв можуть впливати різні риси характеру: агресивність, егоцентричність, доброзичливість, домінантність й ін.

До соціально-психологічних установок особистості, що визначає відношення педагога до інших людей, можна віднести й локалізацію увагу над подіями, що відбуваються, інакше позначувану як екстернальність – інтернальність. Відношення до себе, за твердженням В. Сластьоніна, будучи найбільш пізнім утворенням, завершують структуру характеру, забезпечують цілісність, «виконують функції саморегулювання й контролю розвитку, сприяють утворенню й стабілізації єдності особистості» [38].

Свою конкретизацію відношення до себе знаходить у такому понятті, як самооцінка. Оптимальною структурою самооцінки вчителя, за твердженням В. Ягупова, є така, у якій існують мінімальні розходження між актуальною й рефлексивною самооцінкою й максимальні розходження між ретроспективною й актуальною, між актуальною й ідеальною самооцінками. Таким чином, із самооцінки й оптимальності її структури (адекватність) можуть служити індикаторами й регуляторами стресостійкості педагога [62].

В закладі загальної середньої освіти №20 м. Хмельницького проводилося вивчення стресостійкості вчителів. Проблема вивчення стресостійкості педагогів є однією з найбільш актуальних науково-практичних проблем педагогічної психології. Професія вчителя відноситься до розряду стресогенних, що вимагають від нього більших резервів самовладання й саморегуляції.

Метою нашого дослідження було визначення причин і механізмів, що впливають на стресостійкість педагогів. Завдання дослідження:

1) вивчити механізм зниження стресостійкості

2) вивчити способи підвищення стресостійкості

3) вивчити стресостійкості групи вчителів закладу загальної середньої освіти №20 м. Хмельницького й проаналізувати можливості підвищення їхньої стресостійкості.

Емоційна стійкість виявляється в тому, наскільки терплячим і наполегливим є педагог при здійсненні своїх задумів, наскільки характерні для нього витримка й самовладання навіть у самих несприятливих стресових ситуаціях, наскільки він уміє себе тримати в руках в умовах негативних емоційних впливів з боку інших людей.

Термін «Психологічна стійкість» у діяльності вчителя позначає синтез властивостей і якостей особистості, що дозволяє впевнено й самостійно в різних емоційних умовах виконувати свою професійну діяльність. Мати психологічну стійкість у педагогічній професійній діяльності – це значить в умовах такої діяльності вміти швидко орієнтуватися в змінених умовах шкільного життя, знаходити оптимальні рішення в складних нестандартних ситуаціях і зберігати при цьому витримку й самовладання.

Психологічна стійкість залежить від: уміння свідомо управляти своєю діяльністю, створювати оптимальний режим роботи, уміння дозувати й підтримувати психічне навантаження на тому рівні, що забезпечить оптимальну працездатність, характер діяльності й успішності її виконання, уміння правильно оцінювати свої сили й знаходити той оптимальний стиль поведінки, що забезпечує успішну діяльність, упевненості у своїх силах, стабільності порушення в сполученні зі свідомим керуванням емоційним станом [59].

Цільова група: вчителі закладу загальної середньої освіти №20 м. Хмельницького зі стажем роботи від 10 років до 23 років. Для роботи використалися: спрощений варіант тесту Лайл Міллера й Альми Сміт із Центру Бостонского університету (США) «Як виміряти стрес», анкета по самодіагностиці (Аронсон) і опитування. Тестування проходило по стандартній процедурі. Отримали такі висновки.

У нашій цільовій групі по анкеті «Аронсон» психодіагностика синдрому згоряння показала рівень стану як гарний у 60% учителів, переживання «згоряння» у 40%. По спрощеному варіанту Лайл Міллер й Альми Сміт «Як виміряти стрес» 60 % опитаних уміють справлятися зі стресом, 40% – іноді піддані стресу. У нашому випадку – це вчителі з найбільшим стажем.

Для оптимізації заходів щодо стресостійкості пропонуємо:

1. Організацію постійних психологічних тренінгів.

2. Проведення семінарів із питань педагогічної психології.

3. Аутогенне тренування, індивідуальне консультування, релаксацію і групові форми роботи.

4. Проходження профілактики синдрому «згоряння».

Нами було проведено діагностику стилів педагогічного спілкування, що проводилась на вибірці вчителів закладу загальної середньої освіти №20 м.Хмельницького за допомогою методики оцінки роботи вчителя. Ця методика розроблена представниками американської асоціації гуманістичної психології (Дж.Хессард). Методика спрямована на виявлення індивідуального рівня вияву (демонстрації) учителем на уроці педагогічних компетентностей (здібностей).

Таблиця 2.2.1.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Моделі спілкування | Кількість учителів ЗЗСО №15Всього 30 осіб | Кількість учителів ЗЗСО №20Всього 30 осіб |
| Дикторська «Монблан» | 2 | 3 |
| Неконтактна «Китайська стіна» | 2 | 2 |
| Диференційована увага «Локатор» | 5 | 4 |
| Гіпорефлексивна «Тетеря» | 4 | 3 |
| Гіперрефлексивна «Гамлет» | 3 | 4 |
| Негнучкого реагування «Робот» | 3 | 3 |
| Авторитарна «Я-сам» | 5 | 4 |
| Активної взаємодії «Союз» | 6 | 7 |

Нас цікавила проблема вивчення динаміки психічних, функціональних й емоційних станів у професійній діяльності вчителя.

Професійна діяльність має місце в спеціально організованих суспільством освітніх установах, де основне – це оволодіння змістом професії, а не наявність диплома, це зрілість професійної свідомості, професійної інтуїції, що має глибоку гуманістичну сутність. Ступінь відповідності індивідуальних особливостей, на думку І. Зязюна, визначає рівень інтересу до професії, задоволеності в ній, прагнення до професійного вдосконалювання [21]. На наш погляд, реалізується професіоналізм упродовж усього творчого зростання педагога.

До проблеми вивчення динаміки психічних, функціональних і емоційних станів останнім часом різко зріс інтерес, тому що тут приховані відгадки потенційних можливостей педагога в професійній діяльності. Власне кажучи, базові стани як потенційні можливості залишаються мало вивченими.

У сучасній складній і багаторівневій педагогічній діяльності також немає чіткого розмежування понять «функціональні стани», «психічні стани», «психофізіологічні стани» і ін.

Під функціональним станом О. Локшина розуміє інтегративний комплекс наявних характеристик тих станів, які обумовлюють підвищення ефективності діяльності за рахунок внутрішніх енергетичних резервів організму [32].

 За допомогою визначення психічних станів, як відзначає Л. Богдан, можна диференціювати негативні й позитивні характеристики в конкретних умовах діяльності [10].

Функціональні стани, на думку Л. Богдана, дозволяють оцінювати рівні активності психофізіологічних характеристик, що обумовлюють дану діяльність. Очевидно, що наведені визначення психічного й функціонального стану говорять про його багатоаспектність, уключеність у цілісну структуру базових станів [10].

С. Мул психічні стани визначив як найважливішу галузь внутрішнього світу людини [39]. Л. Помиткіна вважав, що психічні стани бувають нетривалими й можуть тривати кілька годин, днів, тижнів, місяців, вони завжди причинно обумовлені й служать тлом, на якому протікає професійна діяльність [46].

Психічні стани, зазначає В. Ромець, підкоряються загальним законам розвитку психіки і є об’єктивним вираженням реально існуючої діяльності людини [49].

Психічні стани – це конкретний прояв всіх компонентів психіки в даний відрізок часу. Через багаторазові повторення відтворюються стійкі психічні функції, які стають головними й визначальними. Кожен домінуючий психічний стан характеризується специфічними й неспецифічними проявами. Тому психічні стани є основними в педагогічному впливі при організації навчально-виховного процесу [56].

Успіх педагогічної діяльності залежить не тільки від професійної підготовленості, стійких позитивних якостей особистості, але й від психічного стану вчителя, від його вміння володіти й управляти своїм психічним станом – активністю, пам’яттю, волею, уявою, мисленням, мовою й ін.

Відомо, що негативні психічні стани позбавляють людину волі, паралізують мову й мислення, негативно позначаються на прийнятті рішень, що тягне при цьому за собою зміни й інших станів.

Базові стани характеризуються М. Томчук як цілісна система, що відбиває стан того або іншого органу за певний період часу. Автор визначає стан як цілісну багатокомпонентну систему зовнішніх і внутрішніх функцій, що дозволяють оцінювати рівень активності суб’єкта [57].

Педагогічна діяльність може розглядатися через психічні, емоційні й функціональні стани, які, поширюючи свої дії на психічні закономірності, одержують у них нову, своєрідну форму прояву. Ця нова специфічна форма виступає як компонент базового стану нової якості. Інакше кажучи, психічні стани залишаються своєрідними й разом з тим виступають як форма прояву закономірностей психіки.

Функціональні стани мають неадекватне забарвлення. Їх мінливість відбувається під впливом соціальних, біологічних й інших факторів зовнішнього й внутрішнього середовища. Найбільш міцний статус психічних станів обумовлений індивідуально-типологічними особливостями особистості. Всі психічні стани у свою чергу підрозділяються на позитивні, негативні й оптимальні.

Отже, функціональні, психічні, емоційні стани розглядаються як базові й можуть бути одно-, двох- і навіть трикомпонентними: функціональні – комфортний, дискомфортний, функціональний оптимальний комфорт; психічні – позитивні, негативні, оптимальні; емоційні – стенічні, астенічні, амбівалентні. Комфортний стан – це конкретний прояв позитивних компонентів психіки в певний відрізок часу. Кожен домінуючий комфортний або дискомфортний стан характеризується специфічними й неспецифічними проявами.

Пізнання особливостей щиросердечного стану, як відзначає О. Тополенко, може допомогти вийти з тупикового негативного стану. Людина щаслива або нещаслива своїм станом, що виступає як приємний або неприємний компонент залежно від ступеня задоволення відповідної потреби. Відчуття щастя короткочасне. Адаптація не дозволяє «зупинити мить». Більшу частину часу наше самопочуття досить сіре – ні гарне, ні погане [58]. М. Амосов для вираження щиросердечного стану використовує термін «рівень щиросердечного комфорту» [59].

Дискомфортний стан характеризується стомленням, неуважністю, ослабленням волі, пам’яті, мислення, неуважністю, високим рівнем тривожності, дрімотними станами, короткочасним психічним оглушенням, нервозністю, афектами, страхом, напруженістю і ін.

Комфортний стан – це активний стан напруженості, працездатності, готовності, далекоглядності, передбачення, прогнозування, екстраполяції й ін., тобто активний стан головних функцій, що забезпечують взаємодію й злагодженість всіх компонентів. Відповідність й адекватність компонентів визначається як комфортний стан, але вони досягаються не завжди й не повною мірою, що обумовлює дискомфортний стан. У плані педагогічної діяльності комфортний стан можна розглядати як успішне вирішення педагогічних завдань у освітньому процесі при оптимальному стані напруженості й працездатності вчителя [60].

Накопичені знання, повсякденний досвід учитель мистецьки використає для керування своїм функціональним станом і вміло реалізує при цьому зняття напруженості, труднощів у педагогічному спілкуванні.

Поняття функціонального комфорту, як оптимального стану, при якому досягнута відповідність засобів й умов праці, визначене В. Чудаковою. Вона відзначає, що комфортний стан характеризується активною мобілізацією нервових і психічних функцій, позитивний стан при тривалій високоефективній працездатності без шкоди для здоров’я. Очевидно, що комфортний стан припускає деякий оптимальний рівень загальної активності організму, при якому виконувана діяльність протікає найбільше ефективно. Ефективність діяльності досягає свого максимуму лише при комфортному стані, тобто при оптимальному рівні напруженості й працездатності [60].

Широке коло досліджень психофізіологічних станів (Н. Токарєва, В. Чудакова, А. Шамне) дозволяє свідчити про те, що напруженість і працездатність варто розглядати як провідні критерії оцінки функціонального стану.

Вводячи термін «оптимальна» або, як її ще називають, «робоча» напруженість, А. Шамне зазначає, що дана напруженість пов’язується з підвищенням активності не тільки за рахунок функціонального стану, але й за рахунок багатьох інших станів. Сюди ж можна віднести й «операційну» напруженість як «діловий стан», що забезпечує впевненість, внутрішній спокій і позитивні емоції, а також «продуктивну» напруженість, що забезпечує високу активність організму на тривалий період часу. Тому для оцінки комфортного стану можна використати як критерії продуктивну й оптимальну напруженість [56].

У процесі педагогічної діяльності рівні працездатності також можуть служити критеріями оцінки комфортного й дискомфортного стану.

Працездатність – це потенційні можливості людини, що виконує доцільну діяльність у заданому темпі, з високою ефективністю впродовж певного часу. У процесі діяльності виділяються максимальна, оптимальна, знижена працездатність, які можуть служити, як ми вже раніше зазначали, критеріями оцінки комфортного або дискомфортного стану. Зміни функціонального стану краще проглядаються тоді, коли вони відбуваються всередині наступних етапів педагогічної діяльності: урок, робочий тиждень, чверть, півріччя, навчальний рік, у перший рік роботи, через п’ять, десять, п’ятнадцять, двадцять п’ять, тридцять років роботи. Кожний із цих закінчених етапів підлеглий певним закономірним змінам рівнів працездатності. Стає очевидним, що функціональний стан обумовлюється ступенем активності або зміни показників працездатності в кожній стадії діяльності: стадії передстартового стану, стадії готовності, стадії оперативного спокою, стадії компенсації, стадії кінцевого пориву, стадії постактивності [57].

Однак, не варто плутати рівні працездатності в стадіях, отримані на матеріалі численних експериментів, і дані М. Томчук, які показують, що впродовж робочого дня відбуваються закономірні зміни працездатності залежно від часу виконання – початок роботи (початкова стадія), плато (стадія відносного спокою), кінець роботи (стадія кінцевого пориву), тому що в кожній зі стадій, незважаючи на закономірні зміни, можуть бути відхилення убік комфортного або дискомфортного стану функціональної системи [57].

Якщо дискомфортний стан розвивається у передробочій стадії і домінує на уроці, що призводить до зниження ефективності діяльності вчителя. Отже, дискомфортний стан – це сутність складних взаємоспіввідношень, нестійких у часі й таких, що часто переміняються, підкріплюваних погіршенням функціонального стану, у результаті чого підвищується стомлюваність, дратівливість у практично здорової людини.

Тому проблема дискомфортних станів повинна бути предметом особливої уваги з боку шкільних психологів. Дискомфортний стан не обмежується визначенням «погане самопочуття», «тривожність», «страх», «утома». Дискомфортний стан впливає на всю діяльність у цілому й може викликатися наступними факторами:

* фактори, що залежать безпосередньо від самого вчителя: невиразна мова, помилки в подачі матеріалу на уроці, допущенні брутальності, недисциплінованість, непевність у собі, неадекватна емоційна збудливість, негативний фізичний й емоційний стан, загальне соматичне ослаблення, головні болі, переляк, пригніченість, явища наростаючого стомлення, усвідомлення рівня власного недостатнього статусу в мікро- і макросоціальному середовищі;
* фактори зовнішнього середовища: нетиповий будинок школи, неякісний ремонт, старе устаткування, недотримання норм гігієнічних вимог, далекість місця проживання від школи й ін.;
* фактори незадовільних взаємин у мікросоціальному оточенні: погані контакти з батьками, постійна недовіра з боку адміністрації школи, натягнуті відносини між членами вчительського колективу, конфлікти з батьками, невдачі в роботі, необ'єктивні вимоги профкому;
* фактори, що залежать від індивідуально-типологічних особливостей особистості вчителя: негативні риси характеру, сповільненість сприйняття й переробки інформації, інертність мислення, слабість волі і ін.;
* особливо можна відзначити фактори, які приводять до крайніх дискомфортних станів і практично виводять людину із процесу діяльності: дрімота, сонливість, крайній ступінь стомлення, запаморочення, гіпертонічний криз, інфаркт міокарда, інсульт мозку, аритмія, стрес, афекти, висока нервозність, сугестивність, склероз і неуважність, ослаблення пам’яті й провали в пам’яті, депресія й втрата мови та ін. [59].

Психічний стан найчастіше змінюється під впливом ситуації, і тому додатковим критерієм для оцінки комфортного або дискомфортного стану може служити емоційний стан. Емоційний стан – це «барометр», що відгукується на зміни ситуації під час уроку, на найрізноманітніші явища дійсності. Володіння багатством власних переживань, більш глибоке пізнання типових особливостей поведінки дозволяє розкрити можливості й переваги даного критерію.

Емоційний стан грає в педагогічному процесі важливу роль. Емоційно виразна мова – один із найістотніших критеріїв оцінки комфортного психічного стану. Емоційне забарвлення мови вчителя також служить одним із критеріїв оцінки функціонального стану. Темп мови й сила голосу звичайно пов’язані із силою збуджувального фізіологічного стану. Ритм, особливо його зміни відповідно до вимог обстановки в класі, свідчать про комфортний або дискомфортний стан учителя саме тільки в даний період часу, у цей момент. У мові вчитель виявляє своє відношення до навколишнього світу. Він радіє або засмучується й може викликати в учнів своїм емоційним станом задоволення або роздратування, радість або розчарування, гнів; брутальність учителя викликає страх або досаду, ворожість, тобто в емоціях людини виявляється вона сама і відношення до неї, як реакція на її емоцію й мову [58].

Таким чином, комфортний функціональний стан педагога обумовлений рівнем майстерності вчителя, основою якого служать оптимальна й продуктивна напруга, працездатність при ефективному вирішенні навчально-педагогічних завдань.

Не варто забувати, що при переході з комфортного стану в дискомфортний, і навпаки, змінюються настрій, самопочуття, активність, бажання працювати далі, задоволеність минулим уроком, і все це позначається на функціональному стані вчителя. Емоційний стан у цьому випадку може виступати як критерій оцінки функціонального стану на даний момент. Для забезпечення комфортного стану необхідні, насамперед, оптимальні умови зовнішнього середовища (готовність учителя до уроку, чистий, світлий клас, високе технічне забезпечення й ін.) і оптимальна напруженість внутрішнього стану, що залежить від особистісних якостей учителя й особливостей класу, щоб продуктивна напруга й максимальний рівень працездатності впливали на ефективність діяльності як учителя, так і класу.

Виявляється, що кожен учитель, як правило, відповідно до своїх особистісних властивостей налаштовується на деякий оптимальний для нього рівень функціонального стану, що дозволяє виявити ступінь сформованості педагогічної майстерності педагога. Мало навіть бути майстром своєї справи, прекрасно знати свій предмет, методику викладання. Необхідно вміло володіти своїм внутрішньопсихічним станом як енергією життя й творення, знайти власні еталони, що приводять до комфортного стану, стану творчості.

Кожний повинен бути тонким діагностом власного стану. Яким би не був проникливим учитель, яким би не був великим досвід роботи, він нерідко має необхідність у тому, щоб обпертися на узагальнені психологічні наукові дані. Адже через вивчення власної активності відбувається становлення таких важливих якостей особистості, як відповідальність за свою працю, уміння його організувати, критично осмислити, удосконалити, для чого приймаються оптимальні рішення. Всі ці якості при використанні вчителем своїх потенційних можливостей дозволяють йому піднятися на щабель вище у своїй педагогічній майстерності.

Визначення внутрішніх резервів психіки, правильне їх використання підвищує працездатність учителя, знімає негативні прояви, надихає й до­помагає розкритися таланту вчителя згідно з ідеями, традиціями, які живуть у ньому. Необхідно знати, що праця, не сполучена із творчістю, дуже стомлює, а якщо вона пов’язана із тривожністю або заклопотаністю, то особливо важко. Психологи зазначають, що стомлює не робота, а тривожність. Коли в людини тривожний стан, то вона і зробить менше, і утомиться більше. Це стосується як вчителя, так і учнів, і про це треба пам’ятати [60].

Педагогічна праця не особливо рухлива (не вважаючи того, що педагог бі­льшу частину уроку й тримається на ногах), але він психічно високо активний, а це приводить до зниження фізичної активності й тим самим до зни­жен­ня працездатності й підвищення психічної напруги. Психічна напруга у свою чергу загострює негативні риси характеру – надмірне честолюбство, заз­дрість, уразливість, брутальність, знущальні усмішки, все те, що веде до ди­с­комфортного стану у відносинах між колегами, учнями й батьками. Для подолання дискомфортного стану вчителеві необхідно формувати в себе високий рівень емоційно-вольової сфери, адекватність самооцінки й оцінки ко­лек­тиву класу, урівноваженість, зовнішні прояви – мову, міміку, пантоміміку, жести.

У кожному окремому випадку основою комфортного стану можуть служити санітарно-гігієнічні правила, оптимальні психофізіологічні навантаження, естетичне, моральні норми, соціально-психологічні взаємини, гарний мікроклімат у колективі й ін.

Учителі наприкінці кожної чверті страждають швидкою стомлюваністю, пе­ренапругою, рівень тривожності підвищується. Тому, безсумнівно, у школі по­винна працювати психологічна служба, кабінет психофізіологічного розвантаження з елементами психотренінгу, ділових ігор, аутотренінгу, психоте­ра­пії й усього того, що дозволяє в умовах школи знімати негативні, диском­фор­тні фактори. Тобто вчитель учиться саморегуляції психіки, умінню упра­в­ляти своїм настроєм, знаходити вихід з емоційно-психічної стресової ситуації.

Для зростання творчих задатків мало комфортного стану – потрібна ще пси­хічна досконалість особистості, постійна самоосвіта, самопізнання. Учитель повинен досягти всього цього за рахунок підвищення загального рівня роз­витку, придбання нових психологічних знань, через інститути вдо­ско­на­лен­ня. Таким чином, тривалий комфортний стан створюється взає­мо­обу­мов­ле­ними характеристиками між зовнішнім середовищем, психічним станом, осо­бистісними якостями вчителя, рівнем педагогічної майстерності, сту­пе­нем психоенергетичних витрат і загальною культурою розвитку особистості.

Все це дозволяє зробити висновок про те, що в структурі базових станів комфортний стан обумовлює високу готовність до діяльності, свідоме регулювання поведінки, самопочуття, активності, настрою, бажання працювати далі; дискомфортний стан – надмірне порушення, підвищене занепокоєння, метушливість, неорганізованість; стан монотонії викликає апатію, пригніченість, зниження активності, відсутність бажання працювати, підвищений рівень тривожності.

Визначальну роль у діяльності педагога відіграють не тільки особистісні якості, професійна спрямованість (товариськість, активність, упевненість у собі), але й базові стани. Для зняття напруженості впродовж робочого дня необхідно вводити моменти ауто- і психотренінгу, щоб наступні етапи мали високу продуктивність. Залежно від психічних властивостей особистості, зокрема темпераменту, сила прояву психічної напруги різна, однак це ні в якій мірі не відбивається на майстерності вчителя. Колектив створює мікросередовище, що обумовлює функціональний (комфортний або дискомфортний) стан. Оптимізація се­ре­до­вища – найважливіший параметр не тільки профілактики диско­мфорт­но­го стану, але й підвищення професіоналізму в структурі педагогічної діяльності.

**2.3. Система рекомендацій щодо управління якістю роботи сучасного закладу загальної середньої освіти**

Суспільні, політичні та економічні зміни вимагають насамперед суттєвих змін в освіті. Ці зміни в більшості європейських країн пов’язані головним чином із реалізацією реформи освіти, яка є новим надзвичайно важким викликом для її авторів та ініціаторів. Серед основних цілей реформи можна виокремити такі: підвищення рівня освіченості суспільства, вирівнювання освітніх шансів молоді, поліпшення якості навчання та підготовка молодого покоління до життя в розвиненому інформаційному суспільстві XXI ст. Ефективність змін, що впроваджуються, залежить від багатьох факторів і суб’єктів, серед яких найважливіше місце завжди займає вчитель [28]. Немає жодних сумнівів, що від якості роботи вчителів, їхньої активної участі, ініціативи залежать зміни у шкільній освіті. Тому необхідно гарантувати високий рівень підготовки учительських кадрів та використати відповідні організаційні умови та рішення, які забезпечать безперервне підвищення професійної кваліфікації відповідно до змін в галузі навчання та виховання.

Серед основних якостей особистості вчителя багато дослідників визначають чесність і сталість характеру разом із справедливістю у поведінці стосовно інших [28]. Важливим чинником, що впливає на авторитет вчителя, є його інтелектуально-культурний рівень. Спільним і водночас основною вимогою для хорошого вчителя є також творчий підхід, що виражається в навичках реалізувати свої здібності у професійній діяльності. Особисті якості викладача є невід’ємною умовою взаємозв’язку між учителем та його учнями. Успіх у праці вчителя залежить від того, чи справедливий він до учнів, вимогливий і водночас терплячий, сердечний і доброзичливий.

Суспільство, що змінюється, призводить до змін в умовах і змісті праці вчителів. Змінюється також ієрархія факторів, що визначають ефективність учительської праці, що включає:

* знання про розвиток людини та процес соціалізації людей;
* знання про молодь, її потреби, запити та прагнення;
* предметні знання, що постійно оновлюються та збагачуються;
* відомості про сукупність питань, пов’язаних із професійною діяльністю, проблематикою її організації, кваліфікації, соціальних потреб людини;
* знання моделей споживання, взаємних співвідношень між матеріальними та духовними цінностями у житті людини;
* знання та вміння, пов’язані з дидактичною та виховною роботою;
* загальні знання про розвиток суспільства, фактори та механізми суспільно-економічного, а також культурно-політичного розвитку країни [41].

Жодний ЗВО не в змозі підготувати вчителя на весь період його професійної діяльності. Звідси потреба безперервного підвищення кваліфікації та професійного вдосконалення. На думку деяких дослідників, сучасниу вчитель повинен:

* бути гарним фахівцем, який здатний передавати навчальні відомості, формувати у молоді відповідний підхід (формувати мотивацію) та навчати вмінням самостійного безперервного вчення, формування компетентностей та вдосконалення своєї інтелектуальної культури;
* вміти користуватися у дидактичній роботі технічними засобами та ІКТ, що полегшують процес навчання;
* бути добрим і «надійним» вихователем молоді, часто в рамках партнерства, доброзичливим та професійним порадником для батьків, розуміти потреби та вміло включатися до різних форм опіки над молоддю;
* бути ініціатором, натхненником, організатором та часто реалізатором різних освітньо-культурних заходів, що стосуються навколишнього середовища та цікавих та корисних широким громадським колам;
* відчувати потребу та вміти безперервно, всебічно розвиватися та вдосконалюватись [4].

XXI століття вимагає від людей «нового мислення та дій», інноваційного та альтернативного мислення, групових всебічно спрямованих дій, професійної та географічної мобільності, а згодом систематичного та ефективного вчення протягом усього життя. Девіз «life long learning» (навчання протягом усього життя) стане обов’язковим, а на думку деяких футурологів, навіть основною умовою існування. Людина майбутнього має відповідати чотирьом «освітнім принципам», а саме: вміти «вчитися, щоб знати», «вчитися, щоб діяти», «вчитися, щоб жити разом», а головне – «вчитися, щоб жити» [42].

Навчання вчителів не може проходити за тією самою методичною структурою, що й підготовка фахівців з інших галузей. Це випливає з факту багатогранності викладацьких кваліфікацій. Мірою цих кваліфікацій не лише те, що знає і вміє вчитель, а й яку користь зможе витягти з цих категорій, чи стають вони і якою мірою засобом пізнання інтелектуальних, моральних і етичних цінностей у процесі виховання. Формування цієї конструктивної властивості вчительських кваліфікацій потребує своєрідних методологічних заходів, а тим самим своєрідних методів та технологій навчання [42].

Істотним питанням у підготовці вчителів є зміна «філософії» освіти з відтворюваної на винахідливу. Освіта вчителів має опиратися на нові напрями та освітні цілі, керуватися не лише адаптаційною доктриною, а насамперед критично-креативною. В даний час кращою вважається модель творчого, інноваційного вчителя, який точно помічає та вирішує освітні проблеми, а також проектує нові рішення. Навчання, що ґрунтується на інноваціях, має стати головним чинником розвитку концепції навчання вчителів.

Слід зазначити, що останнім часом дедалі інтенсивніше підвищується роль нових технологій у функціонуванні суспільства. Це явище дуже впливає на освіту, вказуючи на необхідність підготовки молодого покоління для використання нових засобів, інструментів і методів, пов’язаних з інформаційно-комунікаційними технологіями. Це спричиняє не тільки зміну змісту навчання та запровадження нових методів та форм навчання, але також організаційні зміни, які полягають у запровадженні сучасних технологічних рішень у всі шкільні заняття. Досягнення вищезазначеної мети та вирішення актуального завдання в галузі підготовки молодого покоління щодо використання нових засобів, інструментів та методів, пов’язаних з інформаційно-комунікаційними технологіями можливе лише тоді, коли всі вчителі на всіх рівнях освіти володітимуть відповідною підготовкою та знаннями як у галузі навчального предмета, так і дидактики, які враховують в арсеналі своїх засобів інформаційно-комунікаційні технології [7].

На сьогодні успішними та кваліфікованими вважаються вчителі, які розуміють наукові основи навчання, вміють використовувати найефективніші методи та засоби, готові та здатні до аналізу та вирішення проблем, і розглядають освіту як процес, що триває все професійне життя []. Питання підвищення кваліфікації та підготовки вчителів є однією з основних тем конференцій та міжнародних семінарів та симпозіумів, присвячених освіті та вихованню. Особистісні якості мають динамічний характер і пов’язані з безперервною необхідністю та вмінням постійного всебічного самовдосконалення та розвитку.

Відповідно до сучасних поглядів педагогів та психологів дидактичний, пізнавальний та моральний розвиток людини відбувається все життя. Кожен новий досвід аналізується за допомогою існуючих пізнавальних структур. Майбутній вчитель, починаючи навчання, володіє вже певною мірою сформованими пізнавальними структурами, пов’язаними з педагогікою. Набуття нових знань та нового досвіду викликає розширення існуючих структур і таким чином настає перехід на вищий, складніший рівень розвитку.

Особливістю системи освіти закладів загальної середньої освіти є урочна, позаурочна, позанавчальна, позашкільна, навчально-виховна і розвиваюча складові, що утворюють освітнє середовище та інноваційний потенціал закладу освіти.

Для підвищення якості роботи сучасного закладу загальної середньої освіти нами рекомендовано:

1. орієнтуватися не тільки на якість знань, але і на особистісну якість педагога, його освіченість як категорію культури, соціально-громадянську зрілість, рівень знань, умінь, творчих здібностей у процесі переструктурування і трансформації системних зв’язків з іншими компонентами суб’єктності, що неодмінно призводить до зміни всіх механізмів, функцій у динамічній освітній системі;
2. розробити основні напрями системи мотивів діяльності директора, заступників директора, учителів у відповідній управлінській структурі;
3. розглядати профільне навчання як можливість одержання якісної освіти в освітньому середовищі, в процесі якого створюються умови для успішного особистісного розвитку кожного учня;
4. переорієнтувати освіту як соціальнокультурний феномен із знаннєцентричної на культурновідповідну, що сприятиме формуванню в учня системи компетентностей та сприятиме розвитку креативності, критичності мислення; реалізації тісного зв’язку освіти з культурою;
5. надавати освітньому процесу комунікативно орієнтованого спрямування;
6. широко застосовувати принцип колективної взаємодії учнів-учителів у процесі навчальної діяльності, який зумовлює доцільність використання інтерактивних форм і методів її організації;
7. використовувати навчальну та виховуючо-розвиваючу взаємодію учня з освітнім середовищем як умову для самореалізації внутрішньої самоорганізації зовнішнього творчого прояву, соціалізації, індивідуалізації, самопізнання, самовизначення, саморозвитку, життєвої самотворчості;
8. освітній процес розглядати як цілісну організаційну, мотиваційну, інформаційну, інтелектуальну, комунікативну систему, що ґрунтується на принципах гуманності, гуманізації і демократизації, співробітництва, співпраці, майстерності спілкування, співтворчості учителя і учнів;
9. навчально-виховна діяльність, в якій бере участь дитина, має відповідати її природним особливостям (фізіологічним, духовним тощо) і створювати відповідне змістове поле, в межах якого здійснюється диференціація та персоналізація освітнього процесу, підвищується можливість вільного виходу особистості дитини у навколишнє середовище на всіх рівнях – від глобального до локального;
10. сприяти формуванню високодуховної особистості, характерною ознакою якої є гуманна поведінка, високоморальні вчинки, прагнення реалізувати у власному житті загальнолюдські цінності, потяг до істини та прекрасного, до життєвої самотворчості;
11. культивувати в кожної особистості національні традиції, формувати конструктивізм як основу життєвої позиції, утверджувати культуру толерантності;
12. здійснювати реформування освітньої сфери, в якій відбувається перехід від вузькодисциплінарного вивчення, до більш широкого розуміння мети освіти, розв’язувати проблеми і досягати позитивних результатів, вміти вести дискусії та переконувати, стратегічно мислити, інтуїтивно приймати рішення в умовах невпевненості та неоднозначності, використовувати новітні досягнення науки і техніки, інформаційно-комунікаційні технології (комп’ютерні мережі Інтернет), зміцнювати взаємопов’язані почуття свободи і власної спроможності, максимально розширювати свої можливості пошуку нових рішень побудови структури уроку та проведення інтегрованих уроків;
13. оволодівати засобами саморегуляції як механізмами, які спонукали б школяра до подолання труднощів і успішного досягнення поставленої мети, до збереження цінності, фізичної і духовної рівноваги, до інтелектуальної активності;
14. планомірно і систематично використовувати у роботі педагогічну діагностику як одного із компонентів педагогічного процесу, як складного системного явища з властивими йому різноманітними кількісними і якісними характеристиками, розробляти системну програму супроводу на діагностичній основі;
15. педагогічну діяльність розглядати як спільну діяльність вчителя та учнів через впровадження педагогічних технологій, педагогічних засобів, форм та методів навчання;
16. розробляти систему заохочень:

а) морального та матеріального стимулювання творчих досягнень учителів;

б) визначення обдарованих дітей за критеріями: стійкої потреби в знаннях, пізнавального інтересу, ерудиції, рівня творчості, нестандартного мислення, допитливості, неординарності підходів, наполегливості, лідерських якостей, об’єктивності, самоаналізу, інтелектуальних здібностей до пошуку, аналізу, ініціативності, активності, свідомості, відповідальності, загальнолюдських якостей, проблемного бачення, альтернативності, уяви, орієнтації на саморозвиток і самонавчання;

1. освіта вцілому, гуманітарна зокрема, має трактуватися як логістика формування нації, її базових якостей і здатностей, таких, як національна гідність, висока моральність, духовність, залучення до національної культури.
2. одним із напрямів в освіті є дистанційного навчання. Поняття дистанційне навчання (Distance Education) запозичене з англійської мови і практики освіти Канади і США й означає навчання на відстані, коли учитель і учні розділені просторово.

Під терміном «дистанційне навчання» ми розуміємо процес одержання знань і умінь за допомогою спеціалізованого середовища, заснованого на використанні інформаційних технологій, які забезпечують обмін навчальною інформацією на відстані.

Дистанційне навчання може забезпечуватися різними способами: електронною поштою, телеконференціями, навчальними форумами і чатами, проте найважливішими сучасними напрямами розвитку дистанційного навчання є розміщення на спеціальних серверах навчальних мультимедійних курсів, дистанційних уроків, у тому числі інтерактивних, анімацій із навчальної тематики, наукових пошукових машин для пошуку навчальної інформації на спеціальних серверах.

Отже, освітнє середовище сучасного закладу загальної середньої освіти характеризується такими якостями, як: соціально-культурна активність, стратегічна спрямованість, професійність, інформаційність, інтенсивність, формалізованість, упорядкованість; носить характер науковості, системності, комплексності і ґрунтується на результатах моніторингових досліджень, на здатності учнів до дослідницького типу поведінки. Серед важливих якостей учителя можна виокремити зрілість, успішний досвід педагогічної роботи, емоційну стабільність, цілеспрямованість і креативність. Таким чином, учитель є визначальним чинником у системі навчання, виховання і розвитку дітей та управлінні якістю роботи сучасного закладу загальної середньої освіти.

**ВИСНОВКИ**

Проведене нами дослідження дозволило зробити наступні висновки:

1. Основна ціль навчання у закладі загальної середньої освіти – забезпечити максимально ефективну реалізацію цілей навчальної діяльності учнів, що ґрунтуються на соціальному замовленні суспільства, яке передбачає створення сприятливих умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного учня, виховання конкурентно-спроможного фахівця, здатного продуктивно працювати і навчатися протягом всього життя, оберігати і примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства.

2. Структура навчальної діяльності включає наступні компоненти: потреби, мотиви, цілі, навчальні завдання та навчальні дії (згідно з теорією поетапного формування розумових дій до складу навчальної дії, як одна з її функціональних частин, входить контроль). На підвищення ефективності якості освіти впливають форми, методи, прийоми та засоби навчання, використання сучасних інноваційних технологій навчання, ерудиція вчителя та ін.

3. Комплексне та систематичне впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес закладів загальної середньої освіти, яке підпорядковане його основній меті, надає нові можливості для диференціації та індивідуалізації навчання, полегшуючи утворення уявлень, запам’ятовування навчального матеріалу, розвиваючи пам’ять та увагу. Водночас розкриваються великі дидактичні можливості щодо підвищення ефективності формування в учнів умінь та навичок самостійної пізнавальної діяльності, розвитку їх пізнавальної активності.

Впровадження в навчальний процес ІКТ веде до зміни характеру навчальної діяльності учнів на основі рефлексивних компонентів. Діапазон стилів діяльностей, які демонструють учні, значно розширюється. Змінюються навчальні взаємодії типу «учень˗учень», «вчитель-учень», «вчитель-клас» через посилення емоційно-мотиваційних та змістовних цілеутворюючих компонентів взаємодії. Це вказує на необхідність детального аналізу управління навчальною діяльністю учнів в умовах використання ІКТ.

4.Технологізація системи організаційних форм педагогічного управління дозволяє створювати в сприятливому освітньому середовищі оптимальні умови діяльності педагогічного колективу, одночасно підвищуючи ефективність освітнього процесу й актуалізацію творчого потенціалу.

Показником ефективності управління якості освіти є динаміка вивчення задоволеності роботою вчителя школи за параметрами, серед яких можливість реалізувати свої здібності, відносини в колективі, відношення з керівником, можливість розвитку і професійного зростання, об’єктивність оцінки роботи. Аналіз стану і тенденція зростання колективу дозволяють свідчити про наявність сприятливого освітнього середовища для всіх суб’єктів педагогічного процесу.

5. Педагогічна діяльність розглядається через психічні, емоційні й функціональні стани, які, поширюючи свої дії на психічні закономірності, одержують у них нову, своєрідну форму прояву. Ця нова специфічна форма виступає як компонент базового стану нової якості як форми прояву закономірностей психіки.

Успіх педагогічної діяльності залежить не тільки від професійної підготовленості, стійких позитивних якостей особистості, але й від психічного стану вчителя, від його вміння володіти й управляти своїм психічним станом – активністю, пам’яттю, волею, уявою, мисленням, мовою й ін.

1. Освіта вчителів має опиратися на нові напрями та освітні цілі, керуватися не лише адаптаційною доктриною, а насамперед критично-креативною. В даний час кращою вважається модель творчого, інноваційного вчителя, який точно помічає та вирішує освітні проблеми, а також проектує нові рішення. Навчання, що ґрунтується на інноваціях, має стати головним чинником розвитку концепції навчання вчителів.

Проте проведене нами дослідження не вичерпує усіх аспектів обраної проблематики, доцільним є розробка моделі управління якістю роботи сучасного закладу загальної середньої освіти та практичне впровадження її в освітній процес.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи України. Київ: Лебідь, 1998. 557 с.
2. Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи. Київ: ІСДО, 1993. 220 с.
3. Аннєнкова І. Моніторинг якості освіти у ВНЗ: кваліметричний підхід. *Витоки педагогічної майстерності. Серія: Педагогічні науки*, 2021, 10, С. 9-15.
4. Балл Г. О., Зязюн І. А., Ничкало Н. Г. Категорія «культура особистості» в аналізі загальної та професійної освіти. *Педагогіка і психологія професійної освіти : результати досліджень і перспективи*. Київ. 2013. С. 51–61.
5. Баловсяк Н. В. Зміст освіти у формуванні інформаційної компетентності. *Наука та освіта*. Дніпропетровськ, 2016. С. 54–57.
6. Бєлова Л. О. Стан і проблеми здійснення управління якістю освіти та освітньої діяльності в Україні: експертне оцінювання. *Теорія та практика державного управління*, 2018, 2, С. 8-17.
7. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти. Київ: Атіка, 2018. 684 с.
8. Биков В. Ю. Інформатизація загальноосвітньої і професійно-технічної школи України : концептуальні засади і пріоритетні напрямки. *Професійна освіта : педагогіка і психологія*. 2013. Вип. ІV. С. 501–515.
9. Бісіркін П. М. Комп’ютерно-орієнтовані засоби навчання та особистість учня молодших класів середньої загальноосвітньої школи. *Інформатика та комп’ютерно-орієнтовані технології навчання.* 2021. С. 68–70.
10. Богдан Л. М. Психологічна готовність як складова професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. *Актуальні проблеми психології*, 2016, С. 5-13.
11. Бондар В. І. Дидактика : ефективні технології навчання студентів. Київ: Вересень. 1996. 129 с.
12. Головань М. С. Інформатична компетентність : сутність, структура і становлення. *Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах*. Київ: Освіта України, 2017. № 4. С. 62–69.
13. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
14. Гончарова О. М. Організаційні форми, методи і засоби навчання в системі формування інформаційної культури учнів. *Комп’ютерно орієнтовані системи навчання*. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2020. Вип. 2. С. 283.
15. Гончарова О. М. Проблеми і тенденції інформатизації освіти. *Комп’ютерно орієнтовані системи навчання*. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2020. Вип. 9 (16). С. 85–89.
16. Гуревич Р. С. Інформаційно-телекомунікаційні технології в підготовці майбутнього фахівця. *Неперервна професійна освіта : теорія і практика*. 2020. Вип. 4 (8). С. 61–68.
17. Дубасенюк О. А. Інноваційні методи професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми*. Київ; Вінниця : ДОВ Вінниця, 2018. Вип. 16. С. 74–79.
18. Єрмаков І. Г. Педагогіка життєтворчості : орієнтири для XXI століття. *Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство*. Київ: Контекст, 2000. С. 14–19.
19. Жалдак М. І. Використання комп’ютера в навчальному процесі має бути педагогічно виваженим. *Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах*. 2013. № 1. С. 10–18.
20. Забродська Л. М. Інформаційно-методичне забезпечення проектно-технологічної діяльності вчителя. Харків : Основа, 2007. 208 с.
21. Зязюн І. А. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2015. № 25. С. 13–18.
22. Кінаш І. П. Якість освіти як результат, процес та освітня система. *Науковий вісник НЛТУ України*, 2021, 21.5, С. 363-368.
23. Коваль Т. І. Підготовка викладачів вищої школи: інформаційні технології у педагогічній діяльності. Київ: КНЛУ, 2009. 380 с.
24. Ковальчук Г. О. Педагогічна майстерність у викладанні економічних дисциплін. *Навчальні інновації та їх вплив на якість університетської освіти*. Київ: КНЕУ. 2013. С. 38-55.
25. Ковальчук Я. С. Визначальна роль теорій лідерства вчених-біхевіористів в сучасному менеджменті. *Збірник матеріалів конференції*. 2016. 445 с.
26. Коломінський Н. Л. Підвищення психологічних компетентностей педагогічних кадрів. Київ: Освіта, 1992. С. 62–80.
27. Костюкова Т. А., Шевчук В. М. До питання мотивації навчання у вищій школі. *Сучасні технології навчання у навчальному процесі вищих освітніх закладів*. Рівне: РДТУ. 1999. С. 63-65.
28. Кремень В. Г. Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум. Київ: Грамота, 2017. 576 с.
29. Крилов І. В. Інформаційні технології : теорія і практика. Київ: Центр, 2016. 128 с.
30. Кубанов Р. А. Якість освіти: суть поняття та особливості оцінювання. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*, 2013, 13 (2), С. 25-31.
31. Литвинова С. Г. Інформаційно-комунікаційні компетентності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів. *Комп’ютер у школі та сім’ї*. 2021. № 5 (93). С. 6–10.
32. Локшина О. І. Моніторинг якості освіти : світові досягнення та українські перспективи. Київ: К. І. С., 2014. 128 с.
33. Лукіна Т. О. Якість освіти. *Енциклопедія освіти*, 2021, С. 1120-1121.
34. Маслов В. І. Теоретична модель системи професійних компетентностей керівника школи та її складові. Підготовка керівника середнього закладу освіти. Київ: Міленіум, 2004. С. 61–77.
35. Машбиць Ю. І. Основи нових інформаційних технологій навчання. Київ: ІЗМН, 1997. 264 с.
36. Машбиць Ю. І. Основи нових інформаційних технологій навчання : посіб. для вчителів. Київ. 1997. 260 с.
37. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка. Київ: Білоцерківська книжкова фабрика, 2003. 615 с.
38. Мороз О. Г., Сластьонін В. О., Філіпенко  Н. І. Підготовка майбутнього вчителя : зміст та організація. Київ. 1997. 166 с.
39. Мул С. А. Логіко-теоретичний аналіз проблеми «психологічна готовність» особистості.  *Проблеми сучасної психології* , 2020, 7. С. 343.
40. Науменко Г. Г. Перегляд змісту – нова потреба. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. № 9 (16). С. 127–131.
41. Неперервна професійна освіта : філософія, педагогічні парадигми, прогноз : [монографія] / [В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень та ін. ; за ред. В. Г. Кременя]. Київ: Наук. думка, 2003. 853 с.
42. Ничкало Н. Г. Неперервна освіта як філософська та педагогічна категорія. *Неперервна професійна освіта : теорія і практика*. Київ. 2021. Вип. 1. С. 9–22.
43. Окса М., Олексенко К. Вплив управління навчальним закладом на якість освіти. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*, 2018, 1, С. 52-56.
44. Пєхота О. М. Освітні технології. Київ: А. С. К., 2001. 256 с.
45. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи*. Київ: К. І. С., 2004. 112 с.
46. Помиткіна Л. В. Психологічна готовність студентів до прийняття стратегічних життєвих рішень.  *Проблеми сучасної психології.*  2012, с. 18.
47. Рамський Ю. С. Формування інформаційної культури майбутнього вчителя математики – одна з найважливіших цілей його професійної підготовки. *Науковий часопис НПУ**ім. М. П. Драгоманова*. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. № 14. С. 37–42.
48. Романишина Л. М. Система контролю навчальної діяльності студентів за модульно-рейтинговою технологією. Тернопіль : Астон, 1998. 180 с.
49. Роменець В. А. Психологія творчості. Київ: Либідь, 2001. 288 с.
50. Савченко О. Я. Творчість учителя у підготовці й проведенні уроку. *Початкова школа*. 1985. № 4. С. 12–16.
51. Сазоненко Г. С. Перспективні освітні технології. Київ: Гопак, 2010. 340 с.
52. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості. Київ: Міленіум, 2006. 346 с.
53. Стратегія реформування освіти в Україні : рекомендації з освітньої політики / [Розроблено за підтримкою Програми розвитку ООН, Міжнародного фонду «Відродження», Інституту відкритого суспільства (Будапешт)]. Київ: К. І. С., 2013. 296 с.
54. Стрельніков В. Ю. Проектна освіта і технологія проектного навчання у вищій школі. *Неперевна професійна освіта : теорія і практика*. 2020. Вип. 1. С. 63– 69.
55. Суліма Є. М. Інноваційно-інформаційний розвиток освіти – якісно новий етап модернізації всієї освітньої системи. *Рідна школа*. 2018. № 9 (вересень). С. 3–8.
56. Токарєва Н. М., Шамне А. В. Вікова та педагогічна психологія. 2017. 203 с.
57. Томчук М. Методологічні засади дослідження та формування психологічної готовності особистості до діяльності. *Психологія і суспільство*, 2020, 4 (42). С. 41-46.
58. Тополенко О. О. Психологічна готовність керівників до прийняття управлінських рішень (теоретична модель). 2017. 304 с.
59. Цехмістер Я**.** Неперервна медична освіта : проблеми професійної підготовки. *Професійна освіта : педагогіка і психологія*. Київ, 2020. Вип. 2. С. 135–145.
60. Чудакова В. П.  *Формування психологічної готовності персоналу освітніх організацій до інноваційної діяльності*. 2016. PhD Thesis. Інститут психології імені Г.С. Костюка.
61. Шоробура І. М. Менеджмент вищої освіти. [І. М. Шоробура, Є. В. Долинський, О. О. Долинська]. Хмельницький: Заколодний М. І., 2015. 256 с.
62. Ягупов В. В. Педагогіка. Київ: Либідь, 2002. 560 с.

**ДОДАТКИ**

**Додаток А**

Програма «Моніторинг якості освіти»

Підготовчий етап

Постановка мети і завдань, визначення об’єктів.

Методичні семінари-практикуми для керівників шкільних об’єднань, творчих груп.

Практично-аналітичний етап

Проведення діагностичних контрольних робіт у зазначені терміни за єдиними текстами ГУОН. Збір інформації щодо рівня навчальних досягнень учнів, класів, груп.

Оцінювально-результативний етап

Поелементний аналіз виконання завдань: учень-клас-школа-вчитель.

Корекційно-аналітичний етап

Розробка індивідуально-розвивальних програм учнів та корекційно-технологічних карт вчителя.

Вибір вчителем адекватних методик навчання.

Планування роботи шкільних консультпунктів для учнів, учителів, батьків.

Управлінський етап

Контроль за проведенням діагностичного оцінювання.

Аналіз даних по школі, прогнозування діяльності школи щодо підвищення якості освіти на педагогічній раді.

Корегування індивідуально-розвивальних програм на основі самооцінювання, організація самоосвітньої діяльності.

Оцінка успішності вибору методики навчання.

Корекція навчального процесу вибраних підходів і методів навчання.

Організаційно-методична допомога учням в самоосвітній діяльності.

Зовнішня експертна оцінка навчальних досягнень (олімпіади, конкурси, турніри).

Соціологічні опитування учнів, вчителів, батьків.

Обговорення результатів на засіданнях шкільних методичних об’єднань, творчих групах, нарадах.

Прийняття відповідних управлінських рішень.

Організація роботи шкільних консультпунктів.

Етап підсумкового вихідного контролю

Проведення підсумкового оцінювання у зазначені терміни за єдиними текстами ГУОН.

Поелементний аналіз.

Виявлення динаміки позитивних зрушень у розвитку учнів.

Оцінка успішності та засвоєння учнями програмного матеріалу.

Аналіз виконання індивідуально-розвивальних програм щодо самоосвіти та саморозвитку, корекція програм.

Формування підсумкових рейтингових оцінок по класах, групах.

Обговорення результатів моніторингових відслідкувань, прогнозування.

**Методика проведення моніторингових досліджень якості освіти**

Мета моніторингу:

1. Підвищити об’єктивність оцінки освітньої діяльності, зокрема оцінити якість навченості учнів загальноосвітніх навчальних закладів та сприяти її підвищенню, позитивній динаміці у вивищенні навчальних рівнів.
2. Дослідити вплив використання інноваційних методик, технологій та розвиток навчальних компетентностей згідно критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти учнів.
3. Скоригувати зміст навчання, використовуючи інтеграцію інваріативної та варіативної частин змісту освіти, аргументувати правомірність використання новацій, комплектів підручників на підставі результатів моніторингових досліджень.
4. Спрямувати навчально-виховний процес на індивідуалізацію та диференціацію з метою розвитку кожної особистості.

Завдання:

1. Змотивувати і спланувати самомоніторингову діяльність учасників моніторингових досліджень.
2. Об’єктивно оцінювати діяльність загальноосвітніх навчальних закладів на підставі результатів моніторингових досліджень та результатів навчання у сукупності з їх динамікою. Встановити контроль за ефективністю впровадження вчителем різних методик, технологій навчання предмету, відслідковувати їх вплив на результати навчання.
3. Своєчасно аналізувати інформацію, проводити апробацію нових засобів проведення корекційно-аналітичної діяльності, оцінювати результати навчання.
4. Організувати шкільний моніторинговий центр, лабораторію, аналітичну (творчу) групу щодо підготовки та апробації інструментарію моніторингових досліджень (завдань, анкет, тестів, програм, спостережень, обробки результатів тощо), виявленню позитивних результатів роботи.
5. Сприяти формуванню нового сучасного управлінського мислення, прийняттю ефективних управлінських рішень та їх виконанню.
6. Посилити координацію діяльності всіх суб’єктів моніторингових досліджень щодо досягнення прогнозуючих результатів освіти.

**Акценти моніторингових досліджень**

1. Перехід суб’єктів моніторингу в режим самомоніторингу.
2. Контроль методичних служб за ефективністю впровадження вчителем сучасних методик і технологій навчання предметів та відслідкування їх впливу на результати навчання.
3. Організація роботи моніторингових центрів, творчих груп та експериментальних майданчиків з проблеми моніторингу на базі методичних центрів (кабінетів) міст та районів.

Що досліджується:

1. Формування **функціональних (предметних)** компетентностей.
2. Формування **інформаційних компетентностей**, які зумовлені зростанням ролі інформації у сучасному суспільстві й передбачають оволодіння учнями інформаційними технологіями, уміннями здобувати, критично осмислювати і використовувати різноманітну інформацію.
3. Формування компетентностей учнів, що реалізуються у прагненні й здатності до раціональної **продуктивної, творчої діяльності.**