

37.0146:005.6
467

УПРАВЛІННЯ

ЯКІСТЮ ОСВІТИ: ДОСВІД ТА ІННОВАЦІЇ

КОЛЕКТИВНА МОНОГРАФІЯ



ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	4
РОЗДІЛ 1. МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ	
1.1 Утвердження державно-громадського оцінювання якості вищої освіти в Україні як чинник її перспективних парадигмальних змін (Шевченко С.О.).....	7
1.2 Теоретичні основи адаптивного управління (Єльнікова Г.В.)	28
1.3 Управління процесом формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників в умовах соціального партнерства (Сушенцева Л.Л.).....	61
1.4 Профільно-професійна освіта регіону: теоретико-методологічний аспект (Самодрин А.П.).....	92
1.5 Інформаційно-аналітична діяльність керівників у забезпеченні якості управління професійно-технічними навчальними закладами (Петренко Л.М.).....	105
1.6 Роль інтелектуальної власності в управлінні науково-педагогічною та інноваційною діяльністю у вищих навчальних закладах (Корогод Н.П.).....	124
РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ЯКОСТІ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ	
2.1 Теоретичні і практичні підходи до організації особистісно-орієнтованого навчання студентів у регіональному ВНЗ (Житник Н.В.)	153
2.2 Організаційно-педагогічні умови управління самостійною роботою студентів (Кучер З.С.)	176
2.3 Активізація пізнавальної діяльності учнів: теоретичний аспект (Сушенцев О.Є.).....	204
2.4 Якісна освіта як процес формування образу життєво компетентної людини (Яковлева В.А.)	228
2.5 Нові підходи до організації виховної роботи зі студентами в умовах євроінтеграції вищої освіти (Абдулов Р.М.).....	244
2.6 Зміна виховної парадигми вищої освіти та професіоналізм викладача як умови якості підготовки фахівців (Лучанінова О.П.)	261

РОЗДІЛ 3. МЕХАНІЗМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ

✓ 3.1	Методологічні засади якості підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності (Савченко Л.О.)	290
✓ 3.2	Теоретичні та методичні засади стратегії реалізації системного підходу до діагностування рівня інформаційної культури майбутнього учителя дисциплін технологічного циклу (Волкова Н.В.).....	320
✓ 3.3.	Системний підхід у забезпеченні якості дизайн-підготовки майбутніх учителів технологій (Кучер С.Л.).....	351
✓ 3.4.	Модернізація методичної підготовки майбутнього вчителя трудового навчання на основі комп'ютерних технологій (Кулінка Ю.С.)	378
✓ 3.5.	Моделювання педагогічних ситуацій як засіб формування професійної компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей (Савченко К.Ю.)	405
✓ 3.6.	Методи формування композиційних умінь у художній педагогічній практиці (Щербина В.Г., Щербина Д. В.)	433
	ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	451

2.4 Якісна освіта як процес формування образу життєво компетентної людини

Прийняття Національної доктрини розвитку освіти вимагає істотної модернізації педагогічного процесу в навчально-виховних закладах різних типів. Особливо актуально нині виявлення причин не сформованості життєвої компетентності у молоді - важливого чинника соціалізації особистості та реалізації особистісно орієнтованого підходу до навчання і виховання, пошуку шляхів подолання протиріч між особистістю і педагогічним впливом. Різко зростає потреба в нових концепціях структурування змісту педагогічних знань, методики та технології освітнього процесу, орієнтованого на особистість, забезпеченні умов становлення соціального «Я» людини.

Рішення названих проблем багато в чому залежить від якості підготовки вчителя, рівня його професіоналізму і майстерності. Аналіз ситуації справ у педагогічній практиці та рівня готовності випускників педагогічних вузів до вирішення професійних завдань свідчить про те, що якість їх підготовки ще не відповідає світовим стандартам[14]. Причини цього слід шукати не тільки в характері викладання, але й у змісті педагогічної освіти.

Незважаючи на значні досягнення в області оновлення педагогічних знань, вони не завжди знаходять втілення у змісті дисциплін педагогічного циклу. У вузівських підручниках відчувається розрив між теорією і практикою. Причиною тому є наступні проблеми:

- розрив між теорією і практикою в педагогіці, який обумовлений недостатньою інформаційною базою і відсутністю служби, що систематично відновлює банк даних. Педагогічні новації не завжди стають надбанням широкої педагогічної громадськості. Нова інформація потрапляє до студентів з ініціативи викладачів в не у систематизованому вигляді, без належної аргументації та критичної оцінки. Та й студенти не завжди готові до роботи з інформаційними джерелами, до пошуку нових знань, критичного використання їх у педагогічній діяльності;

- відсутність єдиної науково обґрунтованої педагогічної термінології. У педагогічних дослідженнях нерідко навіть базові поняття трактуються неоднозначно, різнопланово, що ускладнює

їх усвідомлення не тільки студентами, але і вчителями-практиками. Методологічний і теоретичний аспекти педагогічних робіт багато в чому залишаються незатребуваними. У гонитві за доступністю часом знижується теоретичний рівень педагогічної підготовки студентів, у методичній роботі школи не завжди реалізується принцип науковості. При такому підході неможливо забезпечити достатній рівень теоретичної підготовки майбутніх педагогів. Якщо вчителі-практики не використовують досягнення педагогічної науки, то викладачі вищої школи не ведуть систематичних наукових досліджень, слабо володіють понятійним апаратом педагогіки, методологією, логікою і методикою дослідницької роботи. Саме цим можна пояснити низький інтерес до наукових результатів педагогічних досліджень;

-формалізм педагогічних кадрів як в школі, так і у вузі. У педагогічній практиці, побутує догма, трафарет, прихильність до вже усталеним, перевіреним чужим досвідом знань. Все це призводить до домінування наслідування, копіювання чужих дій, прямування але шляхи визнаних авторитетів над пошуком нестандартних підходів до вирішення професійних завдань. Потреба і новизні, творчості найчастіше буває караною. Прагнення більшої частини вчителів йти по накатаній стежці породжує небажання займатися самоосвітою, самовихованням, професійним самоствердженням. Наслідок цього - відсталість, рутина, нездатність до творчості.

Якщо шкільна практика недооцінює педагогічну науку, то вузівська педагогіка занадто наукоподібна, відірвана від реального життя, що також веде до педагогічного формалізму. Загальний курс педагогіки містить багато декларативних положень. Принципи, форми, методи і засоби педагогічної роботи розкриваються настільки в загальній формі, що за цим втрачається особистість. Майбутні вчителі оволодівають умінням теоретизувати, але дуже часто не можуть визначати цілі конкретних педагогічних дій і, тим більше - знаходити оптимальні шляхи і способи їх досягнення;

-відсутність науково обґрунтованих способів здійснення в освітньому процесі міжпредметних зв'язків. Такі дисципліни, як педагогіка, психологія, вікова фізіологія, читаються відокремлено, що веде до дублювання інформації, і як наслідок -

до перевантаження студентів. І хоча викладачі визнають необхідність міжпредметних зв'язків, самі вони не завжди вміють їх реалізувати для аргументації висунутих теоретичних положень на науковій і методичній основі. Вони переконані, що студенти повинні встановлювати зв'язки між досліджуваними дисциплінами самостійно.

Особливого значення набуває сьогодні вміння викладачів педагогіки і психології використовувати інформацію своїх дисциплін для пояснення різних педагогічних та психологічних ситуацій, забезпечуючи при цьому свободу вибору студентами шляхів і способів виходу з них. Міжпредметний підхід до освітнього процесу дає можливість у педагогічній діяльності уникнути проб і помилок, допомагає усвідомити цілісність і об'єктивність зв'язків між досліджуваними явищами. Тому резерви підвищення рівня професіоналізму майбутніх педагогів слід шукати саме в раціональному поєднанні знань з різних вузівським курсам;

- побудова освітнього процесу на основі педагогічного впливу, коли учень - об'єкт, а вчитель - суб'єкт спільної діяльності. Недооцінка педагогічної взаємодії, співпраці і співтворчості призводить до «бездітної» педагогіки, тобто при такому підході втрачається індивідуальність, нестандартність особистості дитини. Учень розглядається як частина великого цілого (класу, групи). Вчителі при організації навчально-виховного процесу не завжди враховують, а часом просто ігнорують вікові особливості дітей, специфіку психофізіологічного розвитку, психологічні новотвори, які виступають важливими характеристиками формування особи.

Педагогічний процес проходить статично, без виявлення особистісних протиріч, визначення стратегії розвитку кожного школяра (студента), специфіки становлення індивідуальності, формування соціального «Я-образу». Відсутність динамізму, безконфліктність, безадресність (школяр, студент виступають як якась ідеальна, абстрактна істота), відірваність від шкільної практики не дозволяють повною мірою реалізувати програму особистісно орієнтованої освіти, яка, на жаль, до цих пір підміняється предметним навчанням. Навчальний предмет розглядається не як засіб соціалізації та становлення особистості, а тільки як джерело інформації. Педагогічні дисципліни замість

наукового аналізу педагогічних явищ і процесів пропонують набір рецептів, розрізаних фактів. Все це не дає можливості реалізувати особистісно-діяльнісний підхід, перетворює школяра (студента) у виконавця волі вчителя (викладача), перешкоджає включенню його в активну діяльність і спілкування, гальмує процеси самопізнання, рефлексії, самовираження і самоствердження. У педагогів формується потреба в різних посібниках, методичних вказівках, педагогічних радах, що не сприяє становленню активної професійної позиції і індивідуального стилю діяльності.

Рішення названих проблем багато в чому залежить від якості освіти майбутніх вчителів.

Освіта виступає одним із чинників соціалізації особистості. Її соціальний аспект полягає в передачі підростаючому поколінню знань, досвіду практичної діяльності, підготовці до свідомого вибору професії. Вона покликана формувати у молоді готовність до творчої, професійної діяльності і життя в суспільстві за законами моральності. Освіта працює на майбутнє, зумовлюючи якості кожної людини (його знання і вміння, світоглядні та поведінкові пріоритети) і економічний, моральний, духовний потенціал суспільства. Сфера освіти чуйно реагує на зміни в суспільстві, постійно адаптується до них, розвивається, вдосконалюється. Будь-які проблеми, з якими стикається суспільство, соціум, позначаються на її стані. Освіта - це процес формування соціального образу людини.

У системі «освіта - соціум» проявляється зовнішній аспект відносин між освітою, суспільством і особистістю. Характер цих відносин багато в чому визначається конкретністю змісту освітньо-професійних програм, дидактичними і методичними засобами, що стимулюють позитивну динаміку рівня «вихованості», «освіченості», «підготовленості» молоді до життя в суспільстві, праці та активну творчу адаптацію до обраної професійної діяльності.

Друга сторона відносин у системі «освіта - соціум» забезпечує генофонд нації, її життєздатність. Ці відносини передбачають передачу підростаючому поколінню системи ціннісних орієнтирів, світоглядних поглядів, становлення його життєвої позиції.

Виділяються також похідно-економічна сфера соціуму, керована суспільством, державою, що забезпечує найбільш оптимальні умови для реалізації системи освіти, і власне-культурна, реалізована внутрішніми силами самої освітньої системи, духовно-моральним потенціалом її активного суб'єкта - учителем. Шкільний вчитель, реалізуючи освітню систему, покликаний забезпечити збереження, передачу і подальше збагачення культурного досвіду поколінь.

Освіта є процесом становлення особистості, постійно вдосконалює свій інтелектуальний, моральний, духовний потенціал, що володіє розумом, вільною волею, емоціями та почуттями, правом вибору життєвого і професійного шляху, характеру стилю діяльності та соціальної позиції. За твердженням І. Канта, це процес, в якому людина піднімається «з царства природи в царство духу» і набуває здатності з власної волі здійснювати перехід «з царства свободи в царство необхідності». Вона покликана забезпечувати інтелектуальний і моральний розвиток особистості, яка усвідомлює своє власне становлення як умова розвитку суспільства в цілому і як-наслідок - перспективу досягнення життєвого успіху. Освіта - це не просто знання про Землю, Світ, це знання того, як досліджуване може принести людині користь, як засвоєне можна застосувати на практиці.

Освіта об'єднує в собі два складні процеси. З одного боку - це передача інформації, оволодіння і управління її потоками, використання для вирішення практичних життєво важливих проблем, формування умінь і навичок, тобто процес навчання. З іншого боку - це становлення душі, набуття моральних принципів, норм і досвіду моральної поведінки, тобто процес виховання. Обидва ці процесу, взаємодоповнюючи і взаємозбагачуючи, один одного, складають єдиний освітній процес, оскільки не можна виховувати, не навчаючи, а навчати - не виховуючи.

Центральна роль у цьому складному процесі належить вчителю, педагогу. Від того, наскільки духовно, морально і інтелектуально багата його особистість, які його цивільні, естетичні установки, наскільки він сам захоплений пошуком істини, добра і краси, залежить результативність освітньої діяльності. Найважливішим фактором, що сприяє визріванню в дитині особистісних начал, є сам вихователь (батько, вчитель).

Саме вчитель, модернізуючи методику і технологію освітнього процесу, виступає носієм, зберігачем та транслятором загальнолюдських і національних цінностей, культури і науки. Освітній процес - це взаємодія двох особистостей, двох «культурних» цілісностей. Його результативність залежить від того, наскільки вчитель представляє собою особистість і прагне розвинути свою індивідуальність. Причини шкільних невдач, недоліки у вихованні нерідко можна пояснити тим, що багато педагогів прагнуть виховувати особистість, не будучи самі особистостями. Освіта покликана допомогти людині відчувати себе особистістю, неординарністю, розвинути свої здібності, усвідомити свої відносини з людьми, з навколишнім світом.

Сутність сучасної освіти полягає у саморозкритті учня, усвідомленні ним самого себе, у взаємодії з педагогом власного соціального обличчя, корисного соціуму і людській спільноті. Відхід сучасної освіти від завдань наслідування зразком, коли засвоєння знань, норм і правил виступає не самоціллю, а лише проміжною умовою становлення особистості, значно поглиблює і його сутність. Метою школи стають не знання самі по собі, а особистість учня, яка вважає цінністю знання, інтелект, духовний та моральний розвиток. Підсумок такого утворення - освіченість, що сполучає в собі знання і якості особистості, котра стимулює бажання постійно оновлювати і поповнювати багаж знань і духовності. Соціальна спрямованість освіти сприяє розвитку у школярів бажання вчитися, потреби в постійній роботі над самим собою, а не прагненню переступити через нього як тимчасову і обтяжливу повинність, необхідну для отримання професії та місця в житті. Соціалізація освітнього процесу дає можливість подолати односторонність кількісного освіти, при якому всі педагогічні зусилля спрямовані на вимірювання, контроль, умовляння, доказовість необхідності і повинності. Соціальний характер освітнього процесу забезпечує якісну освіту, результат якого - учень з розвиненим інтелектом, сформованою культурою мови, готовий до самостійних і відповідальних дій і вчинків.

Якість освіти є тим показником, за яким визначається ефективність функціонування системи освіти будь-якої держави на будь-якому етапі її розвитку, особливо у період реформування. Якість здобутої людиною освіти, зокрема середньої, завжди була і залишається в полі зору політиків, оскільки певною мірою

визначає й майбутній інтелектуальний потенціал країни, її подальший економічний і політичний розвиток, забезпечує державі певний авторитет на міжнародній арені, її конкурентоспроможність і самостійність.

У педагогічній теорії досліджувались різні аспекти якості освіти: якість знань учнів, якість навчання, результати освітньої діяльності вищого навчального закладу (І. Є. Булах та інш.). Це поняття розглядалося з точки зору дидактики, педагогіки, психології, методології (В. І. Бондар, Ю. З. Гільбух та інш.); вводилися до розгляду нові категорії, що визначали якість, — функціональна грамотність, освіченість, компетенція тощо (Ю. К. Бабанський, А. В. Хуторський та інш.). Це дозволяє говорити про багатоаспектність цього поняття стосовно освіти людини та про багатомірність щодо рівнів управління якістю освіти [19].

Перш ніж розглядати якість освіти, здається доцільним з'ясувати ще раз, що ми розуміємо під поняттями *«якість»*, *«якість освіти»*.

Якість — філософська категорія, що виражає невід'ємну від буття об'єкта його істотну визначеність, завдяки якій він є саме цим, а не іншим об'єктом. Якість відбиває стійкі зв'язки складених елементів об'єкта, характеризує його специфіку, що дає можливість відрізнити один об'єкт від інших. Саме завдяки якості кожен об'єкт існує та мислиться як щось відмежоване від інших об'єктів. Разом з тим якість виражає і те загальне, що характеризує весь клас однорідних об'єктів [15, с. 10]

Якість із позицій економіки та управління — це рівень досягнення поставлених цілей, відповідність визначеним стандартам, ступінь задоволення очікувань споживача. Як зазначає Г. Г. Азгальдов, сама по собі якість не може бути кінцевим результатом. Вона лише є засобом, за допомогою якого виявляється відповідність кінцевого продукту встановленому стандарту [19, с. 60]. Таким чином, ми розглядаємо якість як відповідність заданим стандартам, а управління якістю — як приведення системи до заданого стандарту.

Законом України «Про вищу освіту» подане визначення якості вищої освіти, як «сукупності якостей особи з вищою освітою, що відображає її професійну компетентність, ціннісну орієнтацію, соціальну спрямованість й обумовлює здатність задовольняти як особисті духовні і матеріальні потреби, так і

потреби суспільства»; а також окремо якості освітньої діяльності, як «сукупності характеристик системи вищої освіти та її складових, яка визначає її здатність задовольняти встановлені і передбачені потреби окремої особи або суспільства»[1].

Якісна освіта вважається сьогодні міжнародною спільнотою як одна із необхідних умов успішного розвитку будь-якої країни. Міжнародне співтовариство нині хвилюють питання якісної освіти з проєкцією на набуття молоддю життєвих компетентностей, успішне входження у сучасне суспільство та гендерну рівність [7].

Якісна освіта розглядається як інструмент соціальної і культурної злагоди та економічного зростання на шляху до розбудови більш конкурентоспроможної та динамічної спільноти Європейського Союзу. Тому однією з цілей ЄС у галузі освіти є підвищення якості освітніх систем країн-членів.

Базовим поняттям якості освіти, безумовно, є якість знань. Поняття *«якість знань»* передбачає співвіднесення видів знань (закони, теорії, прикладні, методологічні, оцінювальні знання) з елементами змісту освіти і тим самим з рівнями засвоєння. Якість знань має такі характеристики:

- повноту - кількість програмних знань про об'єкт вивчення;
- глибину - сукупність осмислених учнями зв'язків і відношень між знаннями;
- систематичність - осмислення складу певної сукупності знань у їхніх ієрархічних і послідовних зв'язках;
- системність - осмислення учнем місця знання в структурі наукової теорії;
- оперативність - вміння користуватися знаннями в однотипних ситуаціях;
- гнучкість - вміння самостійно знаходити варіативні способи застосування знань у змінених умовах;
- конкретність - вміння розкласти знання на елементи;
- узагальненість - уміння подати конкретне знання в узагальненій формі [1, с. 55]

Отже, для всіх освітніх установ спільними показниками якості освіти є:

- рівень соціального, психічного, біологічного розвитку особистості;
- рівень навченості школярів;

- рівень сформованості загально навчальних вмінь і навичок;
- рівень вихованості учнів;
- рівень життєвої захищеності, соціальної адаптації [13, с. 3].

На думку З.Рябової, якість освіти як складна та багатоаспектна проблема може бути розкрита через категорії властивості, структури, системи, кількості, ефективності, оцінки, управління тощо. Виходячи з таких міркувань, якість освіти можна подати як сукупність властивостей, що зумовлює пристосованість освіти до реалізації соціальних цілей щодо формування та розвитку особистості в аспектах її навченості, вихованості, вираженості соціальних, психічних і фізичних властивостей[15, с. 3]..

У сучасній науково-педагогічній літературі існує думка про те, що якість освіти можна розглядати як систему соціально зумовлених показників рівня знань, умінь, ціннісного ставлення до світу, якими повинен оволодіти майбутній фахівець. Т. Лукіна, наприклад, виділяє внутрішні та зовнішні компоненти, що характеризують якість освіти. Для підвищення якості освіти необхідна цілеспрямована робота щодо вдосконалення як внутрішніх, так і зовнішніх компонентів [12, с. 27].

Аналіз сучасної літератури свідчить, що найбільш поширеною є думка про те, що якість освіти - це відповідність певній нормі, стандарту. Іншими словами, якість визначає корисність, цінність об'єктів, їх здатність задовольнити певні потреби або реалізувати певні цілі, норми, тобто виражає адекватність вимогам, потребам, нормам. Отже, категорія «якість освіти» переглядається, змінюється залежно від умов, вимог суспільства та часу.

Аналізуючи результати нашої дослідної роботи ми дійшли висновку, що необхідно використовувати діагностичні методики в педагогічній практиці, що сприяють підвищенню якості знань та професійної компетентності майбутніх фахівців. А це можливо:

- при використанні різноманітних методик перевірки знань, контролю, прогнозування;
- при умові виділення основного змісту навчального матеріалу і розподілення його на логічні завершені частини;
- при чіткому уявленні педагогом основних етапів організації навчальної діяльності студентів на заняттях.

Системність і безперервність вивчення діяльності педагога вказують на необхідність багатоаспектного діагностування, залучаючи різні сторони педагогічної діяльності, професійно й соціально значущі якості особистості. Готовність майбутніх вчителів до формування життєвої компетентності вихованців загальноосвітніх навчальних закладів складається із вивчення, порівняння, аналізу, інтерпретації досліджуваного матеріалу і це лише перший етап процедури передбачення. З ним органічно пов'язаний наступний – прогнозування розвитку подій та майбутніх наслідків у тих чи інших умовах. Педагогічний діагноз – дає майбутньому учителю оперативну і надійну інформацію про те, як переплелися у взаємодії різноманітні причини, які з них у даний момент небезпечні, а які ефективні.

На підставі аналізу наукових доробок робимо висновок, що готовність майбутніх вчителів до формування життєвої компетентності вихованців загальноосвітніх навчальних закладів під час навчання у вищому навчальному закладі і розуміється нами як стан майбутнього вчителя, що володіє системою знань з педагогічної діагностики, умінь і навичок, сформованих професійних здібностей, а також відповідних професійних якостей особистості педагога і може успішно здійснювати професійно-педагогічну діяльність. У нашому дослідженні готовність майбутніх фахівців до формування життєвої компетентності вихованців загальноосвітніх навчальних закладів визначається як складне особистісне утворення, що забезпечує результативність професійної діяльності вчителя. Підготовка студентів майбутніх фахівців до педагогічної діагностики якості освіти – система технологій, засобів, процедур, методик і методів висвітлення обставин, умов та факторів функціонування педагогічних об'єктів, перебігу педагогічних процесів, встановлення їх ефективності та наслідків у зв'язку із заходами, що передбачаються, або здійснюються.

Після констатування стану готовності майбутніх фахівців до формування життєвої компетентності вихованців загальноосвітніх закладів, зокрема. (інтернатних) виникає необхідність у виявленні причин наявного стану. Тому наступним завданням констатувального етапу дослідження було:

1) теоретично обґрунтувати зміст поняття “готовність педагога щодо формування життєвої компетентності учнів”;

2) визначити рівні готовності майбутніх фахівців до роботи з формування життєвої компетентності учнів;

3) з'ясувати зміст соціокультурної діяльності з формування життєвої компетентності учнів загальноосвітніх навчальних закладів(зокрема,інтернатних).

З метою визначення рівня готовності майбутніх фахівців до формування життєвої компетентності учнів необхідно теоретично обґрунтувати зміст поняття “готовність педагога щодо формування життєвої компетентності учнів”, яку будемо розглядати в контексті більш широкої категорії “готовність особистості до професійної діяльності” (професійна готовність). Ця категорія є об'єктом постійної уваги психолого-педагогічної науки. У психології вона визначається як:

- стійка характеристика особистоті, яка є результатом підготовленості до діяльності (В. Крутецький, О. Лішин та ін.);
- психічний стан (Я.Коломінський, О.Шмельов та ін.);
- цілісний функціональний стан психіки (Л. Куторжевська, О. Леонт'єв, Л. Лесохіна та ін.).

Поняття “готовність” до виконання будь-якої діяльності, незважаючи на його широку розповсюдженість, має неоднозначну психолого-педагогічну інтерпретацію.

Одним із теоретичних підходів щодо вивчення готовності є трактування її як підготовленості у безпосередньому зв'язку з формуванням та вдосконаленням психічних процесів, станів особистості, що є необхідними для успішного виконання діяльності.

На думку В. Крутецького [8], готовність є синтез властивостей особистості, що означає її придатність до діяльності. До них дослідник відносить: активне позитивне ставлення до діяльності, схильність займатися нею, що перетворюється в пристрасну захопленість; ряд характерологічних рис та стійкі інтелектуальні почуття; наявність під час діяльності сприятливих для її виконання психічних станів; певний запас знань, умінь і навичок у відповідній галузі; означені психологічні особливості в сенсорній та розумовій сферах, що відповідають вимогам цієї діяльності.

Дослідник О.В. Лішин [11] розглядає готовність як налаштованість, актуалізацію та пристосування можливостей особистості для успішних дій у цей момент; внутрішню

налаштованість особистості на певну поведінку в процесі виконання навчальних і трудових завдань, настановлень на активні цілеспрямовані дії. “Готовність до того чи іншого виду діяльності – це цілеспрямоване вираження особистості, що включає її переконання, погляди, відносини, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, уміння, навички, настановлення, налаштованість на певну поведінку” [4, с. 4]. Отже, дослідники трактують готовність як стан та як інтегральну якість особистості.

Досліджуючи “готовність до діяльності” О. Г. Шмельов виділяє довготривалу готовність та короткочасний стан готовності, який дослідник називає “передстартовим станом” та виділяє три її види: звичайна готовність, що виникає перед роботою, до якої в цей час не вимагається особливих вимог; підвищена готовність, що виникає перед роботою та відрізняється новизною, творчим характером; знижена готовність, що виявляється у відвертанні уваги, незібраності, помилкових діях при сильній неконтрольованій емотивності особистості” [18, с. 22].

Отже, О.Г. Шмельов стверджує, що психічна готовність до діяльності може бути довготривалою або контрольованою. Дослідник також стверджує, що одноманітні умови виконання діяльності, монотонність у роботі, виникнення відповідальних моментів або важких ситуацій може не тільки знизити, але й дезорганізувати готовність, тому готовність до будь-якої роботи, зазначає дослідник, слід розглядати з урахуванням таких станів, як стрес і фрустрація.

Класифікуючи психічні стани за аналогією з розподілом психічних процесів, О.Г. Шмельов [18] розрізняє стани в залежності від того, які психічні функції є переважаючими: пізнавальні, вольові чи емоційні.

Так, Д.І. Фельдштейн [17] трактує готовність як специфічний стан, що виникає в суб'єкта у випадку наявності будь-якої потреби та ситуації її задоволення, описуючи настановлення як опосередковане утворення між впливом середовища та психічними процесами, які пояснюють поведінку людини, її емоційні та вольові процеси, тобто вона виступає детермінантою будь-якої активності організму. Розрізняючи знакове та фіксоване настановлення, Д.І. Фельдштейн зазначає,

що фіксоване настановлення закріплюється в результаті установчих досвідів. Це частина більш загальних явищ, тобто настановлень як універсальний стан готовності до певної активності, система фіксованих настановлень, яка впливає на поведінку людини.

На думку Д.І. Фельндштейна у основу стану готовності покладено фіксовані настановлення, що формуються в результаті інтеграції суспільного та індивідуального досвіду і є внутрішніми регуляторами поведінки людини, забезпечують цілеспрямовані дії, викликають стан готовності. Настановлення як готовність до діяльності Д.І. Фельндштейн розуміє як цілісний стан суб'єкта. Отже, готовність не може виникнути поза настановленням.

Цінними вважаємо думки Я.Л. Коломінського, який стверджує, що тільки в деяких випадках стан настановлень і стан готовності збігаються. Зазвичай, готовність – більш складне структурне утворення [6, с 18]. Дослідник стверджує, що на стан готовності впливають конкретні умови, у яких здійснюється діяльність. До числа зовнішніх та внутрішніх умов він відносить такі: зміст завдань, їх важкість, новизну, творчий характер; обставини діяльності, приклад поведінки оточуючих; особливості стимулювання дій та результатів; оцінку вірогідності його досягнення; самооцінку власної підготовленості; попередні нервово-психічні стани; стан здоров'я та фізичне самопочуття; особистий досвід, мобілізація сил на розв'язання завдань більшої важкості; уміння контролювати і регулювати рівень свого стану готовності; уміння самоналаштуватися, створювати оптимальні внутрішні умови щодо майбутньої діяльності [6, с. 18–19].

Теоретичний аналіз досліджень проблеми професійної готовності свідчить про те, що ця категорія має різноманітні психолого-педагогічні інтерпретації й розглядається як:

- стан підготовленості (В. Крутецький та ін.);
- специфічний стан (Я.Коломінський та ін.);
- в основу стану готовності покладено фіксовані настановлення, що формуються в результаті інтеграції суспільного та індивідуального досвіду і є внутрішніми регуляторами поведінки людини (Д. Фельндштейн);
- сукупність моральних, психологічних та професійних якостей (О.Шмельов та ін.).

Теоретичний аналіз різноманітних напрямів дозволяє виділити принципово значущі положення й знайти певну єдність поглядів щодо проблеми професійної готовності:

– готовність як психічний стан не протиставляють готовності як якості особистості, оскільки вона в тому чи іншому випадку є психологічною передумовою ефективної діяльності;

– готовність як психологічний стан особистості – це внутрішня налаштованість на певну поведінку під час виконання навчальних та трудових завдань, настановлення на активні та цілеспрямовані дії під час навчання і в процесі роботи (М. Дьяченко, Л. Кандилович).

Готовність до професійної діяльності розглядається на функціональному, особистісно-діяльнісному, особистісному рівнях. На функціональному рівні (тимчасова готовність та працездатність, передстартова активізація пізнавальних функцій) (С. Рубінштейн [16]).

На особистісно-діяльнісному рівні готовність розглядається як цілісне виявлення усіх сторін особистості, що дає можливість виконувати свої функції (О. Деркач, О. Ісаєв [3]).

Аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що поняття “готовність до педагогічної діяльності” не має єдиного тлумачення. Однак, можна констатувати певну єдність поглядів щодо сутності цього поняття:

– готовність – складне структурне утворення, у центрі якого знаходиться усвідомлення педагогічної праці як головного сенсу життя;

– готовність до педагогічної діяльності передбачає сумлінне та відповідальне ставлення до педагогічної діяльності; прагнення виконувати її з позиції творчого підходу; сформованість стійких мотивів професійної діяльності; наявність професійних знань, умінь і навичок [2, с. 96–98].

У контексті цього визначення готовність педагогів до формування життєвої компетентності учнів розуміється нами як приватне виявлення готовності до самостійної педагогічної діяльності, як цілісне особистісне утворення.

Згідно з провідними ідеями теорії діяльності (Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та інші) виділення структури готовності майбутніх фахівців до формування життєвої

компетентності випускників ми будемо розглядати в єдності чотирьох взаємопов'язаних структурних компонентів:

- ціннісно-мотиваційного, заснованого на стійкій спрямованості щодо організації процесу формування життєвої компетентності як актуального аспекту професійної діяльності, прагненні виконувати цю діяльність на високому рівні, спроможності забезпечити продуктивний розвиток вихованця школи-інтернату та закласти основи для власного професійного та особистісного зростання;

- когнітивного, який об'єднує сукупність знань педагога щодо його ролі у розвитку та саморозвитку особистості, яка формується в умовах позасімейного виховання, знання про сутність життєвої компетентності та специфіку її формування у випускників загальноосвітніх шкіл-інтернатів;

- діяльнісно-технологічного, який передбачає володіння формами і методами формування життєвої компетентності випускників шкіл-інтернатів;

- рефлексивного, який пов'язаний з аналізом процесу формування життєвої компетентності випускників; свого ставлення до даної сфери професійної діяльності, характеру та рівня її виконання.

Таким чином, подана структура готовності педагога до формування життєвої компетентності випускників загальноосвітніх навчальних закладів (зокрема, інтернатних) була взята нами за основу в ході проведення дослідно-експериментальної роботи.

Показниками готовності майбутнього фахівця до організації формування життєвої компетентності учнів загальноосвітніх закладів (зокрема інтернатних) було визначено:

- емоційно-позитивну мотивацію щодо формування життєвої компетентності учнів; прагнення ефективно реалізувати її;

- знання про сутність життєвої компетентності та специфіку її формування в учнів;

- володіння відповідними формами і методами виховання;

- рефлексивну позицію, яка пов'язана з адекватним оцінюванням себе як педагога, здатного формувати життєву компетентність в процесі його розвитку та саморозвитку тощо.

Список джерел

1. Булах І.Є. Поняття якості в освіті//Система моніторингу та оцінювання якості освіти/Під ред. І.Є.Булах. Наукового-методичне видання/ Програма розвитку Організації об'єднаних націй, UNDP/ПРООН. – Київ, 2002. – 139 с.
2. Герасимов А. С. Педагогические средства воспитания толерантности у детей младшего школьного возраста: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Герасимов Сергей Александрович. – Архангельськ, 2004. – 270 с.
3. Деркач А. А. Педагогика и психология деятельности организатора детского спорта: [учебное пособие для педагогических институтов] / А. А. Деркач, А. А. Исаев. – М. : Просвещение, 1985. – 335 с.
4. Дьяченко М. И. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, В. А. Пономаренко. – Минск : Изд-во “Университетское”, 1985. – 206 с.
5. Канішевська Л. В. Організаційно-методична підготовка педагогів до виховання соціальної зрілості старшокласників шкіл-інтернатів / Л. В. Канішевська // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. – Ін-т проблем виховання АПН України, Київ : ТОВ “Імекс-ЛТД”, 2008. – Вип. 11. – 450 с. – С. 134–143.
6. Коломинский Я. Л. Возрастная и педагогическая социальная психология в свете проблем воспитания / Я. Л. Коломинский. // Прикладные проблемы социальной психологии. – М. : Наука, 1983. – С. 255–269.
7. Конкретні майбутні цілі освітніх систем. Звіт Європейської комісії 31 січня 2001 р.- <http://europa.eu.int>.
8. Крутецкий В. А. Основы педагогической психологии. / Вадим Андреевич Крутецкий. – М. : Просвещение, 1972. – 255 с.
9. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / Алексей Николаевич Леонтьев. – М. : Изд-во Московського университета, 1981. – 584 с.
10. Лесохина Л. Н. К обществу образованных людей / Люция Николаевна Лесохина. – СПб., 1998. – 193 [2].
11. Лишин О. В. Педагогическая психология воспитания: Учебное пособие для школьных психологов. / [под ред. Д. Й. Фельдштейна] / Олег Всеволодович Лишин. - М. : Институт практической психологии, 1997. – 256 с.
12. Лукіна Т.О. Моніторинг якості освіти: теорія і практика /Тетяна Олегівна Лукіна. – К.: «Шкільний світ». Вид. Л. Галицина, 2006.-128с.
13. Маслай Г.С. Якість освіти як фактор соціального і творчого розвитку особистості // Моніторингові дослідження як інформаційна база в системі управління якістю освіти. Матеріали всеукраїнської науково – практичної конференції. – Луцьк: Волинський інститут післядипломної педагогічної освіти, 2005.- С. 2-6.
14. Моніторинг стандартів освіти / За ред. І. Т. Альберта Тайджмана, Невіла Послвейта. – Львів: Літопис, 2003. – 328 с.

15. Рябова З. Якість освіти як педагогічна категорія/З.Рябова // Джерело педагогічної майстерності. Управління якістю освіти в Харківському регіоні, 2006. – № 1(35). – С. 5-10.

16. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – Избр. произведения: в 2-х т. – М.: Педагогика, 1989. – Т 2. – 328 с.

17. Фельдштейн Д. И. Проблемы возрастной и педагогической психологии / Давид Иосифович Фельдштейн. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 368 с.

18. Шмелев А. Г. Основы психодиагностики: [учебное пособие для студентов педвузов] / Александр Георгиевич Шмелев. – Москва – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 544 с.

19. Якісна освіта: молодь, виклики, тенденції та пріоритети. Міжнародна конференція з освіти. Женева, вересень 2004 р., 47 сесія ЮНЕСКО. – [online]. <http://www.idc.unesco.org/international/ICE47/English>