

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка

ПАРАДИГМАЛЬНА МОДЕЛЬ КЕРІВНИКА СФЕРИ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

Міжнародний форум управлінської діяльності
(18-19 травня 2019 року, м. Тернопіль)

МАТЕРІЛИ ФОРУМУ

Тернопіль 2019

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

**Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка**



**ПАРАДИГМАЛЬНА МОДЕЛЬ КЕРІВНИКА
СФЕРИ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ
ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ**

***Міжнародний форум управлінської
діяльності
(18-19 травня 2019 року, м. Тернопіль)***

МАТЕРІЛИ ФОРУМУ

Тернопіль 2019

УДК 37.07:005.745

Парадигмальна модель керівника сфери освіти у контексті євроінтеграційних процесів : Матеріали Міжнародного форуму управлінської діяльності (18-19 травня 2019 року, м. Тернопіль). Тернопіль : КРОК, 2019. 361 с.

У збірнику подано тези доповідей та статті учасників Міжнародного форуму управлінської діяльності «Парадигмальна модель керівника сфери освіти у контексті євроінтеграційних процесів», проведеного 18-19 травня 2019 року у Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка.

Матеріали, тези доповідей і повідомлень подані в авторському варіанті. Відповідальність за достовірність фактів, цитат та інших даних несуть автори.

Відповідальні за випуск:

О.С. Боднар, Г.М. Мешко

Редакційна колегія:

В.П. Кравець, С.Т. Вихор, О.Т. Винничук, Г.М. Груць,
І.М. Нестайко, О.Я. Радченко, І.М. Шульга

ISBN 978-617-692-527-9

ПАРТНЕРИ МІЖНАРОДНОГО ФОРУМУ

Міністерство освіти і науки України

Інститут модернізації змісту освіти МОН України

Інститут педагогіки НАПН України

*ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН
України*

*Всеукраїнська громадська організація «Консорціум
закладів післядипломної освіти»*

Тернопільська обласна державна адміністрація

Тернопільська міська рада

*Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка*

*Українська інженерно-педагогічна академія (м.
Харків)*

*Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини*

*Житомирський державний університет імені Івана
Франка*

*Львівський державний університет імені Івана
Франка*

Вища Школа Лінгвістична у Ченстохові

*Гуманістично-Природничий Університет імені Яна
Длугоша в Ченстохові*

*Малопольська Школа Публічного Адміністрування
Краківського економічного університету*

Гданський університет

Поморська академія в Слупську

*Європейський Інститут післядипломної освіти
(Словаччина)*

ЗМІСТ

ПЛЕНАРНІ ДОПОВІДІ	11
Michal Kudlacz Polish Universities In The Market Economy. New Strategies Shaping New Spaces of Knowledge.....	11
Н. Falfushynska, В. Buyak, G. Tereshchuk, V. Kravets Management vs leadership: model of administration style at a progressive and innovative university.....	30
Jozef Zat'ko, Боднар О.С. Модернізовані функції керівника закладу освіти у контексті цивілізаційних та освітніх викликів.....	33
Завалевський Ю. І., Мариновська О. Я. Закономірності та принципи моделювання розвитку авторської школи.....	39
Клясен Н.Л. Трансформація ідей модернізації системи підвищення кваліфікації у контексті функціонування ТОВ «Академія інноваційного розвитку освіти».....	45
Кравець В. П. Керівник сфери освіти у гендерній парадигмі: виклики часу.....	48
Мешко Г. М., Мешко О. І. Управління процесом формування психологічно безпечного освітнього середовища в закладі загальної середньої освіти.....	53
Рябова З.В. Управління закладом освіти як проектно-орієнтованою організацією.....	58
Остапчук О. М. Освітній вектор керівника закладу в структурі шкільних систем.....	61
Чайка В. М. Теоретичні аспекти проблеми професійного саморозвитку	64

педагога.....

ЛОКАЦІЯ 1.

Інтеграція науково-методичної діяльності з практикою підготовки керівних кадрів до роботи в умовах конкурентного освітнього середовища	67
Ануфрієва О. Л. Кваліметричний підхід до оцінки якості діяльності закладу вищої освіти.....	67
Бурласнко Т. І. Лідерство як невід’ємна складова ефективного менеджменту.....	72
Дубініна О. В. Кадровий потенціал підприємства як об’єкт наукових досліджень.....	74
Кікінежді О. М., Шульга І. М. Егалітарна модель керівника сфери освіти: виклики сьогодення.....	81
Кравченко Г. Ю. Управління розвитком кафедр закладів вищої освіти на адаптивних засадах.....	86
Nestajko Iryna Zawodowo-pedagogiczne przygotowanie przyszłych nauczycieli w RP Polsce w kontekście eurointegracyjnej polityki oświatowej: teoretyczne aspekty i doświadczenie.....	90
Рожнова Т.Є. Система менеджменту якості освіти в закладах вищої освіти в умовах конкурентного освітнього середовища.....	95
Шанскова Т. І. Сучасні пріоритети управління якістю освіти закладів вищої освіти: кафедральний рівень.....	99
Янкович О. І. Управління шкільною освітою в Сінгапурі.....	104

ЛОКАЦІЇ 2, 3.

Здобутки і проблеми управління закладом дошкільної освіти в умовах оновлення способів взаємодії із зовнішнім середовищем	
Прогнозування розвитку закладу позашкільної освіти: виклики інтеграції закладів освіти.....	107
Білоножко О. В.	
Розвиток педагогічної культури вчителів – основна проблема сьогодення.....	107
Будига Ю. С.	
Керівництво процесом формування емоційного інтелекту дітей у закладі дошкільної освіти.....	112
Висоцька В. Б.	
Планування фізкультурно-оздоровчої роботи у закладі дошкільної освіти.....	115
Кузнецова Т. М.	
Якість дошкільної освіти в Україні: її досягнення та проблеми.....	120
Мицак О.П.	
Шляхи забезпечення наступності дошкільної та початкової освіти.....	127
Нагорна О. В.	
Керівництво процесом формування валеологічної культури учнів початкової школи.....	132
Писарчук О.Т.	
Формування лідерських компетентностей як іміджевих характеристик вихователя у процесі самоаналітичної діяльності.....	136
Радченко О. Я.	
Управління процесом формування іміджу педагога дошкільного закладу.....	141
Руда М. П.	
Керівництво процесом документаційного забезпечення управлінської діяльності у закладі дошкільної освіти.....	143
Кузьмук К. О.	
Маркетингова діяльність в управлінні закладом позашкільної освіти в умовах інтеграції закладів освіти...	146

ЛОКАЦІЯ 4.

Сприяння розвитку самоврядування у закладах загальної середньої освіти в умовах децентралізації управління освітою.....	152
Бала Т. П. Специфіка управління освітнім процесом у початковій школі.....	152
Барабаш О. Д. Формування лідерських якостей сучасного керівника закладу освіти.....	156
Бойко М. М., Винничук О.Т. Комунікативна компетентність як інтегральна якість особистості менеджера освіти.....	159
Вихор С. Т., Колінець Г. Г. Етапи включення гендерної стратегії в управління закладом загальної середньої освіти.....	165
Гнатів О. М. Управління процесом розвитку соціально-психологічної компетентності вчителів у закладі загальної середньої освіти.....	169
Horishna O. M. Trends of change management in educational process in context of ideas of the new Ukrainian School.....	171
Груць Г. М. Формування управлінської культури керівника закладу освіти.....	177
Деревницька О. М. Моделювання системи адаптивного управління розвитком педагогічного колектив.....	183
Дериш Г.А. Оцінювання освітнього середовища закладу загальної середньої освіти.....	188
Добровольська О. М Сучасний керівник як модератор освітніх проєктів.....	194

Ензельт О.П. Організація навчання педагогів гімназії засобами тренінгових технологій на засадах андрагогічного підходу	199
Зверєва Т. М. До питання змісту менеджерської компетентності керівника закладу загальної середньої освіти в умовах модернізації.....	203
Ivasiv O. V. Specificity of the project management in education.....	207
Кізь О. Б. Гендерна культура керівника як чинник попередження гендерної депривації учасників освітнього процесу.....	210
Ковальська С. М. Система управління процесом взаємодії сім'ї і школи в умовах конкурентного освітнього середовища.....	217
Кожушко О.К. Побудова системи управління процесом оцінювання професійної компетентності вчителя.....	222
Котелевець К. В. Теоретичні основи управління приватним закладом загальної середньої освіти на адаптивних засадах.....	228
Літкевич А.М. Конкурентноспроможність закладу загальної середньої освіти: шляхи залучення ресурсів.....	231
Папура Т. С. Розвиток процесу управління персоналом у закладах освіти України та його особливості.....	236
Петриця Ю.І. Управління процесом впровадження концепції Нової української школи у закладу загальної середньої освіти	241
Попович А.В. Генеza психолого-педагогічної компетентності вчителів...	246
Попович Х.С. Розвиток проектної культури педагогів.....	249

Сеньовська Н. Л. Нова українська школа: досвід і перспективи (на матеріалі діяльності Гримайлівської ЗОШ І-ІІІ ст. ім. І. Пулюя за І семестр 2018-2019 навчального року).....	253
Сорока О. В. Імідж керівника закладу загальної середньої освіти: сутність та особливості формування	257
Талюш Т.М. Організація групи продовженого дня у новій українській школі.....	261
Теслюк О.З. Управління розвитком аутопсихологічної компетентності вчителя у закладі загальної середньої освіти.....	266
Тизьо М.Є. Оцінювання професіоналізму вчителя початкових класів з використанням тестових технологій у закладі загальної середньої освіти.....	269
Удич З.І. Інклюзивна складова професійної компетентності керівника закладу загальної середньої освіти.....	273
Чернець А.І. Інноваційна спрямованість сучасної практики розвитку організаційної культури закладів освіти.....	278
Черній О.В. Управління освітнім процесом в умовах інклюзивного середовища закладу загальної середньої освіти.....	283
Шевченко В.М. Сучасний керівник закладів спеціальної та інклюзивної освіти в контексті євроінтеграційних процесів.....	286
Шмагай І.С. Показники вихованості учнів початкових класів.....	291
Шумська Ю.Р. Нормативно-правова база попередження і протидії боулінгу у закладі загальної середньої освіти.....	285
Ялова О. В. Особливості профорієнтаційної роботи педагога у закладах загальної середньої освіти.....	298

ЛОКАЦІЯ 5.

Координація функціонування та розвитку закладів освіти в умовах децентралізації управління та зміни соціокультурних очікувань регіону.....	301
Вишневська Г. П.	
Зміст, форми і методи науково-методичного супроводу розвитку творчого потенціалу педагогічного колективу.....	301
Гапон Л.О.	
Актуальні аспекти організації методичної діяльності в умовах становлення системи неперервної освіти.....	311
Зварич Г.В	
Проблеми моніторингу якості освітніх послуг у закладах загальної середньої освіти в умовах децентралізації.....	316
Мельник Н. А.	
Реалізація сервісних функцій районних, міських, в об'єднаних територіальних громадах методичних служб у контексті модернізації освіти.....	322
Malgorzata Puchowska	
The Jewish Stereotype in Catholic Education of the Second Polish Republic.....	328
Kazimierz Puchowski	
Collegium Nobilium w Ostrogu - z tradycji edukacji elit Europy	344

ПЛЕНАРНІ ДОПОВІДІ

УДК 378.014 (438)

Michal Kudlacz

doktor, adiunkt, Professor of Department of Public Administration, Faculty of Public Economy and Administration, Cracow University of Economics

POLISH UNIVERSITIES IN THE MARKET ECONOMY. NEW STRATEGIES SHAPING NEW SPACES OF KNOWLEDGE

Abstract.

This article concerns an important and current issue of socio-economic development of the city by supporting the development of the scientific center. Importantly, the development of the scientific center has many dimensions: infrastructural, programmatic and image-related, it is also related to the economic potential of the city (including eg. the labor market). To properly understand the directions of development and the current potential of universities, it should be analyzed the local context: specific determinants (factors and determinants) of the city's development, legal (systemic) conditions, but also the path of historical development of universities. In this article, the author attempts to characterize the challenges faced by universities and public decision-makers in the context of city development through the resources of science and knowledge. As an example, the city of Cracow was taken for analysis.

City management styles, creative cities, governance, metropolisation, public, urban management.

Introduction.

The increase in the competitiveness of one's territory constitutes one of the fundamental elements of the authorities in each city. Apart from the activities aiming to execute public tasks providing the adequate quality of life to each citizen, it is just the activity for the increase in the

localisation attractiveness that inscribes into the contemporary manner of thinking about the city functions under the circumstances of unlimited needs and limited resources. Today, the city authorities, just like businessman, have to rationalise their activities in order to make them efficient and effective, through maximising their benefits and minimising the costs. Therefore it is essentially important to take advantage from the set of governing instruments (imperative policy) as well as with the use of local network of connections and interdependencies of actors functioning in a given city (interactive policy), to create the conditions to the maximum use of potential resources, their creation and development as well as to overcome the development barriers. The contemporary economy is based on the liberal concept emphasising the market processes. Its most important features that determine the direction, character and the driving force of city development are: globalisation, metropolisation, digitisation and computerisation of economy. Those phenomena bring on further, significant concentration of potential within the metropolis and the increase in the role of knowledge and innovation in forming the socio-economic potential of the cities.

If the overall goal of ambitious cities is to increase their capacities to attract and to enroot in global consciousness, it is important to add that it results from the activities towards keeping and attracting the knowledge, resource and talents. The adequate combination of those elements determines the attractiveness of the city, while different aspects of such attractiveness deal with various groups: influential personalities, investors, businessmen, customers, tourists, developers, intellectual leaders. The force to attract converts into the economic, political and cultural influence – the opportunities to impact on the individual processes – and then into the economic and financial outputs.

The contemporary theories of city development echo the ideas of smart cities and creative cities. Creativity is related to the intellectual process leading to the new ideas, concepts or new association, combination of existing ideas and concepts. Creative thinking encompasses “soft” resources: culture, knowledge, attitudes, unique concepts of formation of the creative classes: local authorities, citizens and businessmen. A number of research have shown that the economic growth of the cities is tightly connected to the national economic systems and is highly dependent on their development. The creative industry deals with the activities resulting from individual creativity and

talents but also featuring the capacities to create the wealth and employment, taking advantage from the intellectual copyrights. There are different opinions on the role of public sector in influencing the knowledge based economy; starting from the passive approach, allowing market to self-diagnose and self-regulate, to the opposite ones emphasising the protective role of public sector which offers complete solutions.

The fundamental resource of the cities are their citizens. The human wisdom, desires, motivation, imagination and creativity are becoming more important than the location, natural resource and market availability. The creativity of citizens and the authorities determines the future success. It is obvious that creativity have always been a key element for the opportunities to survive and adapt of individual cities. In line with the growing size and complexity of the city structure, the administrative problems have arisen and the cities have had to convert into a sort of laboratory developing solutions – technical, conceptual and social – of the problems resulting from their own development.

It is necessary to note that through many ages the societies developed on the base of knowledge, culture, that is the immaterial resource which impacted on citizens' knowledge, skills and social approaches. Thanks to the knowledge, culture, innovations and creativity, the civilisation progress, science development and relatively stable social order took place. J. Jacobs wrote about the civilisation progress of the ancient and medieval cities, which came to exist because of growing needs and intensification of efforts in order to overcome technical barriers through the elaboration of scientific solutions (mathematical, engineering and architectonic) which allowed to the increase in the quality of life of their citizens. It has to be remembered that the development of knowledge society was easy to be observed, while through a “backdoor” the development of capitalist society took place; the development unrelated to any assumptions of “deep culture”. In the capitalist society based on private property of means of production and extreme rationality of behaviours, there is a growing consciousness that its knowledge and skills are decisive for individual social and economic position as well as for the competitiveness of the city as a whole. Therefore, their adequate, specialist and diversified education and experience constitute one of the goal of the city authorities. In the economy of developed countries the recognised capitalists have given up their managerial functions and handed them to

the recognised specialists, both in the scope of production and management (economisation of activities). Thus, rationalisation of activities of actors in both public and private spheres relies not only on taking *ad hoc* advantage from material competitive ascendancies, featuring the capitalist behaviours, but also on long-term activities dealing with creating new functions, releasing resource and overcoming barriers. Therefore, the power in economic organisations is given from the people who have, to the people who know. In a knowledge based society each worker contributes to the firm the element of his skill, which is his knowledge, because it is one of essential elements increasing the competitiveness of economy in the micro-local scale. There is a natural balance of power between the employee and the employer. Each employee as a part of human resource of the organisation has to possess specialist knowledge, which influence on his key competencies. In other words, the source of competitive advantage is the capacity to learn quicker than the others. For many years, in theory and practice of management, the concept of knowledge enterprise has been developing. In the concept the knowledge is created as a resource to be managed and multiplied. The only resource one cannot bought as a complete product is a knowledge of organisation constituting the effect of combination of the knowledge and skills of all its employers.

The system of higher education in Poland.

The principles of higher education system in Poland can be found in the Law on Higher Education. The initial content of the Law enacted in 1990 had essentially changed the higher education system from the communist era. The positive results of those changes are the following: dissemination of higher education and introduction of institutional diversity, i.e. the existence of professional higher schools and non-public higher schools; permission given to higher schools to introduce paid studies, so called non-stationary ones. The Art. 70 of the Constitution of Republic of Poland provides the autonomy of the higher schools, thus the executive power can intervene in the competencies of higher schools only upon a resolution resulting from individual act. The Constitution has also confirmed the right of individual citizens and other institutions to establish higher school. It burdens public authority with the duty to provide comprehensive and equal access to education to all citizens and the duty to create appropriate systems of financial and

organisational support for the students. The Art. 70 of the Constitution of Republic of Poland provides that the study in public school is free of charge, however individual law may allow to deliver some educational services against payment. The maximum scope of payable educational services in public higher schools has not been defined but its excessive use may be recognised as a violation of fundamental principle of free education. The constitutionality of the practices of paid studies carried out on the basis of the Law on Higher Education has constituted the subject of several judicial decisions of the Constitutional Court.

The public higher schools differ from the non-public ones in the structure of revenue. The structure of revenue from the activities of public higher schools by the end of the first decade of 21st century was the following: the revenue from teaching amounted to 82,4 per cent, while the revenue from research activities – 12,5 per cent. The share from business activities rose (0,7 per cent) as well as the sale of products and services (0,2 per cent). Remaining revenues constituted 3,5 per cent. The share of the revenue in the individual type of activities in the total revenue is very differentiated, depending on the type of higher school. The share of revenue from teaching in higher technical schools amounted to more than 75 per cent, while from the research – 20,5 per cent. The analogous indicators for the medical higher schools are 77,7 and 14,9 per cent respectively, for the agricultural higher schools – 73,4 and 12,6 per cent respectively, for the universities – 82,5 and 10,6 per cent respectively and for the economic higher schools – 90,5 and 5,1 per cent respectively. The abovementioned data – related to the financial condition of Polish higher schools – are relatively similar to the ones of the Cracow higher schools. Its structure is also similar. In case of non-public higher schools in the surveyed period, prevailing share from the activities constituted the revenue from teaching – 95,5 per cent, while the revenue from research oscillated around 0,4 per cent. Remaining revenue constituted 4,2 per cent. The public higher schools are more involved in research than the non-public ones, having generated the average revenue ca. 12,5 per cent.¹

¹ The project of the action programme of the City of Krakow dealing with securing the conditions for the activities of the Krakow academic centre, Malopolska School of Public Administration Cracow University of Economics, Krakow 2004, pp. 1—12.

The structure of the revenue from teaching in public higher schools. According to the source of financing, is the following²:

- State budget donation – 71,2 per cent,
- Fee for study – 21,8 per cent,
- Local government donation and other public funds – 0,1 per cent,
- Other source of financing – 6,9 per cent.

The own operational costs in higher schools constitute the main element in the cost of education – over 90 per cent. The indicator is a bit lower in case of public higher schools – 89,8 per cent in total cost of education in relation to the non-public higher schools which amounts to 91,6 per cent. Over 87 per cent of the material assistance for the students and own stipend funds of both public and non-public higher schools is used by the public higher schools. The highest share belongs to the universities – 31,8 per cent and higher technical schools - 25,4 per cent. The average level of individual education cost per one student in 2004 (own costs of teaching without the costs of material assistance for students and own stipend fund) in public higher schools amounted to 7 904 PLN, while in non-public higher schools – 5301 PLN³.

Academic infrastructure in Cracow. Cracow belongs to the most important academic centres in Poland, along with Warsaw, Poznan, Gdansk, Katowice and Lodz. The polycentric system of settlement in Poland brings on spatial dispersion of development capacities, in that case knowledge. There is evident quantitative growth related to the higher schools themselves as well as the students. In Poland in the academic year 1992/93 there were 124 higher schools, including 18 non-public ones. In the academic year 2010/2011 the number of higher schools in total was 470, including 338 – 72 per cent – non-public institutions. Possibly, it is one of the highest number of non-public schools all over the world, however this is not a reason for satisfaction. In the same time the number of students – initially amounted to 403 thousand – grew, by the end of the last decade, to 1930 thousand. The expenses for higher education system are four times smaller than in the Western Europe⁴. In the beginning of 90's the opportunities to establish

² Ibidem, p. 11.

³ Ibidem, p. 10-15.

⁴ Projekt programu działu miasta Krakowa w zabezpieczeniu warunków działania krakowskiego ośrodka naukowego, Małopolska Szkoła

private higher schools, created the chance to a rapid growth in the students' number and the improvement of scholarisation indicator, which at the level of higher education, in Poland was much lower in comparison to many European countries. In 1992/1993 the scholarisation indicator in Poland equalled 12,3 and in 2010/2011 – 53,8 per cent in the group of age 18-24. At present higher indicators feature merely Finland, Slovakia and Iceland and e.g. the USA lags much behind (less than 40 per cent, although, according to OECD, the present level of socio-economic development requires at least 40 per cent of scholarisation in the group of age 18-24). The growth in the number of higher schools and students in Poland is commonly recognised as one of the most important achievement of Polish system transformation – the expenses for one student given to the higher schools were low (three-four times lower than in prosperous European countries) and were getting lower, because the number of students grew much faster than the total expenses for education. Now in Poland students learn in over 200 majors, including the unique ones and macro majors. Most students learn economy and administration – 23 per cent, social science – 13,9 per cent, pedagogics – 12 per cent, humanities – 8,8 per cent, engineering – 6,8 per cent, medical science – 5,8 per cent, computer science – 4,9 per cent, public services – 3,7 per cent, law – 3,1 per cent and natural environment protection – 1,4 per cent (the category: other majors – 16,4 per cent)⁵.

Cracow academic centre is one of the leading Polish scientific research centres. It is an example of unique society constituted by the actors for whom cultivation, development and dissemination of knowledge is a principal objective of activity. Its position and significance cross the national arena and are clearly evident in the international dimension. The multiplicity and variety of actors constituting that centre is considered to be one of the largest development capacities of Cracow and Malopolska. It is an example which determines the competitive position of Cracow in both social and economic sphere. The resource of knowledge and skills embodied in the institutions of the Cracow academic centre is a capacity which,

Administracji Publicznej Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie,
Kraków, 2004 r., s. 10-16

⁵ Diagnosis of the state of Polish higher schools, Ernst&Young Report,
Warsaw 2009, pp. 11-20.

appropriately utilised, creates the prerequisites to build competitive economy based on knowledge; provides for sustainable social development and high level of quality of life for its citizens. On the second hand, comprehensively understood social and economic development contributes to the improvement in the conditions of activities of the Cracow academic centre and further strengthen its position – both in intraregional dimension and in relation between other national and international academic and research centres.

57 research and scientific institutions is constituted the Cracow academic centre. There are 10 public higher schools, 13 non-public higher schools, 1 affiliated centre of the Polish Academy of Skills, 11 affiliated centres of the Polish Academy of Science, 22 research and development units. Cracow is the city of universities with over 200 thousand students. In Cracow one may find one of the oldest higher school in Europe, the biggest university of economy in Poland, as well as, providing for impressive diversification in the labour market, higher schools with engineering, medical, economic, human, natural and art profile. It is helpful to present the synthetic description of the most important higher schools in Cracow:

Jagiellonian University (historical names: the Cracow Academy, Main School of the Crown, Main Cracow School, Cracow University; in Latin Universitas Jagellonica Cracoviensis) – the oldest Polish higher school, one of the oldest universities all over the world, with ca. 46 thousand students. University (studium generale) was founded by Polish king Casimir the Great and renewed in 1400 by Vladislav Jagiello upon the request of his wife Jadwiga d’Anjou. The name “Jagiellonian” was given to it in 1817 to emphasise its relation with the royal dynasty of Jagiellonians. The Jagiellonian University was the second (after Prague) university to be found in that part of Europe. It took advantage from the patterns of the University in Bologna. In the medieval ages , apart from the faculty of theology, it hosted the faculties of maths and astronomy.

In the Stanislaw Staszic Academy of Mining and Metallurgy in Cracow – internationally known as the University of Science and Technology, there are 39,1 thousand students. It is one of the biggest Polish higher schools. It was founded 8 of April 1919 upon the resolution of Polish Council of Ministers. It is recognised as one of the best technical higher school in the country. First attempts to obtain consent for establishing in Cracow the higher school educating the engineers of mining, started in 1912, with the participation of the group

of engineers and mining activists. After the Second World War, through a few months the Academy of Mining and Metallurgy was the only organised and working technical higher school in the country. It became a centre of assistance for the other technical higher schools. Upon the initiative of the Academy the Cracow Technical Higher School was established. The Academy contributed to the development of the Silesian Technical Higher School and the Czestochowa Technical Higher School. It played also a major part in organising the renewal of the Warsaw Technical Higher School, Wroclaw Technical Higher School and Gdansk Technical Higher School.

According to the world wide ranking of the higher schools Webometrics Ranking of World Universities from January 2014 developed by the Spanish institute Consejo Superior de Investigaciones Científicas, the Academy of Mining and Metallurgy occupies 1st position in Poland among the technical higher schools and 384 position in the world among each type of the higher school. On 6 December 2009 the Board of the European Technical Institute (EIT) announced the results of the competition within the framework of KIC (Knowledge and Information Community). That decision brought the enormous success to Polish science both in financial and prestigious dimensions – in the area of “sustainable energy” the Polish hub – CC Poland Plus – won. The hub is coordinated by the Academy of Mining and Metallurgy in Cracow. The task of the Hub of Energy EIT “Inno Energy” is cheaper and more ecological production of energy from the existing resources as well as production from the renewable resources. Particularly known are the faculties of computer science and major automation and robotics. The graduates of those faculties are employed as the key human resource by the biggest corporations all over the world.

Cracow University of Economics is the most important economic higher school in Cracow, with ca. 21 thousand students. This is a public higher school, third, considering its size, in Cracow, second oldest public academy in Poland (1906 economic higher school in Warsaw, 1935 – Cracow) and the biggest economic higher school in Poland considering the number of students.

There are the following faculties at the University of Economics: Public Economy and Administration; Economy and International Relations; Finance; Commodity Science; Management. The School employs 238 professors and has ca. 21 thousand students. The University has or had some extra-Cracow headquarters located in Chrzanów,

Dębica, Kielce, Nowy Sącz, Nowy Targ, Radom, Rzeszów, Jasło and Tarnów. It is impressive to see the number of academic circles and non-educational organisations. In a Poland-wide ranking of the Wprost weekly (2004) the University of Economics located on the second position among all Polish economic higher schools. The system transformation of 1989 and market economy implementation have opened new tasks and opportunities of rapid development. The new majors were set up which enjoyed growing popularity. The number of students rose very dynamically. At present the school educates exquisite graduates, who are the essential part of human capital in Cracow, the region of Malopolska and in many prestigious corporations in Europe. The professors of the University of Economics, also in this century assumed important positions in Polish government structure: minister of economy, labour and social policy, vice prime minister, four professors are or were the member of the Council of Monetary Policy – the Department of Economy and Public Administration is a leading source of that phenomenon.

When, after the second world war, it became obvious that Lvov and its Technical Higher School would not be a part of Poland, it was decided to found similar technical unit in Cracow. Established on 6 October 1946 at the Academy of Mining and Metallurgy, the Cracow Technical School obtained complete independence in 1954. The diplomas of the Faculty of Architecture are nostrified in all EU countries, the Commonwealth and the USA, because of accreditation of Royal Institute of British Architects – RIBA. The Faculty of Architecture at the Cracow Technical Higher School is the only faculty in Poland to possess such accreditation. The Cracow Technical Higher School comprises of the following faculties: architecture, physics, maths and applied computer science, engineering and chemical technology, ground engineering, natural environment engineering, electrical and computer engineering and mechanics.

The Pedagogical University of Cracow is a public higher pedagogical school in Cracow, with ca. 17 thousand students. The Pedagogical University was established on 11 May 1946 as the Public Higher School of Pedagogics. It started to operate 26 October 1946. The main goal of the University is to teach qualified and comprehensively educated human resource of teachers. The school offers studies in four faculties: Human science, Pedagogical, Math-Physics and Technical and Bio-Geographical. The graduates can obtain the degree of Master,

Master Engineer, Engineer and Bachelor. In the rankings the Pedagogical University of Cracow is the most often leader of all Polish pedagogical higher schools, which testifies to its high level of education and prestige.

Collegium Medicum in Cracow is a part of one of the oldest universities in Europe – Jagiellonian University. The studies are conducted in three faculties: Physician, Pharmaceutical and Health Protection. The school employs the team of eminent scientists and lecturers. A number of tasks are conducted in the terrains of the university hospitals (the University Hospital of Cracow, University Paediatrics Hospital of Cracow, University Orthopaedic Rehabilitation Hospital of Cracow, University Dental Clinique of Cracow). Collegium Medicum for years has co-operated with the largest world organisation aiming to protect health – The World Health Organization. The list of research carried out by its employees and students is very impressive (i.a. EUREKA, the National Programme NATO, the Programme of Public Health). There are many students' organisations acting at the Collegium. The most interesting ones are: the Student Scientific Association and International Association of Medical Students.

The Agricultural University of Cracow is a public higher school, with ca. 13 thousand students. It was established in 1953 as the Higher School of Agriculture – the independent research and educational unit separated from the Jagiellonian University. Since 1953 the Agricultural Higher School of Cracow has been the independent research and educational unit. The beginning of agricultural higher schools in Cracow are dated back to the end of 18th century. In 1776 Hugo Kollataj, the representative of the period of Enlightenment and the reformer of the educational system, in its memorandum “On introduction of other disciplines to the Academy of Cracow” proposed the postulate on the establishment of the Faculty of Agriculture to be incorporated to the project of the reform of the Main School of the Crown. The vision of Kollataj came to existence dozens years later.

At present there are seven faculties in the Agricultural University of Cracow: Agro-Economical, Animal Breeding, Natural Protection Environment and Geodesy, Agro-engineering, Technology of Food Processing, Gardening and Forestry. The task of the University is to prepare its future graduates to work in the sphere of comprehensively understood food processing and forestry as well as for development and protection of the natural environment. During the courses, the students

take foreign and national internships at the experimental stations and in laboratories. The University is one of the leading Polish agricultural higher schools.

The rest of important higher schools are: the Ludwik Solski Public Higher School of Theatre - established in 1946 in Cracow, educating future actors and directors, with ca. 0,5 thousand students. It was a result of combination of three autonomous actor studios; two of them belonged to the theatres in Cracow: Slowacki Theatre and the Old Theatre. At present the School offers the study in the Actor Faculty and the Drama Directing Faculty. Moreover the School has affiliated Faculties in Wroclaw (The Actor Faculty and Puppet Actor Theatre). In Wroclaw there is also the Postgraduate Study of Directing the Theatre for the Youth and Children.

The Academy of Fine Arts is also included to the oldest Cracow higher schools, with ca. 1,3 thousand students, and is the oldest school of fine arts in Poland. Its first rector was one of the most recognised Polish painters – Jan Matejko and other outstanding painters were its lecturers. The School was established in 1818. In its history it bore the names: the School of Drawing and Painting (in 1818-1873) and the School of Fine Arts (1873-1900). The Academy of Fine Arts educates painters, sculptors, graphic designers, interior and industrial forms designers, scenographers and conservators. It effectively co-creates Polish culture and promotes it all over the world; everywhere where its numerous graduates and employees work or where their pieces of art are exhibited.

The Musical Academy of Cracow (before the Conservatory of Musical Association in Cracow, the Public Higher Musical School in Cracow) – public musical higher school headquartered in Cracow, educating ca. 0,7 thousand artists, musicians in the first degree studies (the bachelor diploma), the second degree (Master of Arts) and the third degree (PhD in Arts). It started its history from, established in 1888 in Cracow, the Conservatory of Musical Association. The Musical Academy of Cracow is one of the oldest and most distinguished musical higher schools in Cracow and Europe. The particular significance of the Academy is dated to the 70's of 20th century, when its rector was Prof. Krzysztof Penderecki – the worldwide recognized composer. The Musical Academy, according to its statutory provisions, focusses on the activities in three principal areas: artistic (composing, playing),

scientific and research (theory of music, musical education) and educational.

The Bronislaw Czech Academy of Physical Education of Cracow – the public higher school established in Cracow in 1950, with ca. 4 thousand students, started its history as a part of the Jagiellonian University. At the Jagiellonian Physician Faculty the Department of Physical Education was founded, which in turn was transformed into the separate Higher School of Physical Education. At present, the Academy conducts its educational activities in two faculties: Physical Education and Physical Rehabilitation. The students can choose among the following majors: Physical Education, Tourism and Recreation and Physiotherapy.

The Papal University of John Paul II in Cracow (before the Papal Academy of Theology in Cracow) – the only one, apart from Rome and Salamanca and first in the Central-Eastern Europe papal university, with ca. 3,7 thousand students. The Papal University of John Paul II in Cracow is the Catholic Church higher school financed as a public higher school. The Papal Academy of Theology started its activities as the oldest Faculty of Theology, established at the Jagiellonian University in 1397. Upon the initiative of cardinal Karol Wojtyla (John Paul II), the Faculty of Theology was granted with the name “Papal” in 1974. The University conducts its activities in the faculties: Theological, Philosophical and the History of the Church and also in interdepartmental institutes of Bioethics as well as Ecumenism and Dialogue.

The above characteristics deals with public higher schools operating in the capital of Malopolska. In Cracow there are also successful private higher school. Below there is a synthetic description of most important non-public higher schools.

The Bogdan Janski Higher School, headquartered in Warsaw is one of the oldest non-public higher school in Poland. Its affiliation in Cracow has existed since 1999 and involves the distinguished academics of Cracow higher schools, e.g. the Academy of Mining and Metallurgy, Jagiellonian University and the Cracow University of Economics. Students can choose among four faculties: Pedagogics, Political Science, Sociology, Marketing and Management.

The Higher School of Banking and Management in Cracow is a private organisation, acting since 1995. It offers the education in three principle majors: Marketing and Management, Finance and Banking,

Computer Science. In the ranking of higher schools according to two Polish prestigious magazines “Perspektywy” and “Rzeczpospolita” (2004), the School was in first position among the organisations conducting the bachelor study. In the same year weekly “Polityka” recognised the Higher School of Banking and Management as the best school among the business bachelor degree higher schools in Poland.

The Cracow Andrzej Frycz Modrzewski Academy is the biggest non-public higher school in Malopolska and the second largest in Poland. It is entitled to award with the PhD degree. In the 19 major offered by the School there are at present over 18 thousand students. Among the majors one may find law, administration, political science, international relations, pedagogics as well as painting, architecture and urban science. The studies at the Academy is paid but, similarly to the most private higher schools in Cracow, students can obtain some financial support: they can be granted with the social stipend and dormitory. They are also entitled to the identical benefits in the scope of the healthcare and transportation discounts as the students of public higher school. The best students can be awarded with scientific stipend.

The Higher School of Economy and Computer Science, since its very beginning, has had a profile directed to the needs of the labour market. The majors in the School are the following: marketing and management, computer science and econometrics, computer systems in management, finance and accountancy, controlling and managerial accountancy, internal control and audit, European integration, planning and management of European projects, real estate management. The School also educated students within the framework of the programme Edexel International. Its graduates are granted with worldwide recognised certificates facilitating to start work abroad as well as to continue studying at the foreign universities in over 100 countries in the world.

The Higher School of Management – Polish Open University is one of the oldest business schools all over Poland (established in 1991) and its graduates are awarded with the double diploma: Polish and British (Oxford Brookes University). The Higher School of Management is the only Polish higher school which is a member of elite Association of MBA’s. It offers the bachelor, MA, MBA and postgraduate study in two majors: marketing and management as well as economy, and in eight departments. In order to study there you do not have to leave home and study through the Internet.

The Jozef Tischner Higher European School was established in 2003. The Higher European School has a social science profile. It conducts regular and extramural studies; the bachelor studies in sociology, applied linguistics and international relations and postgraduate studies in journalism, business communication, European integration, public relations and project management. The School prepares its students to work in the European market, teaching theoretical knowledge and practical skills of creative thinking and active civic attitudes. It offers modern, interdisciplinary programmes adjusted to the requirements of contemporary labour market and employs academic human resource encompassing distinguished academics and experts in the field of economy, media, diplomacy, administration and non-government organisations.

The Malopolska Higher Professional School of Cracow offers study on the regular basis and the extramural ones awarded with the certificate in skills in given profession, e.g.: cosmetology, pedagogics, tourism and recreation, journalism and social communication, technical and computer science communication, organisation and management in physical education, computer science, courses in sport and recreation instructors and many more.

The Academy Ignatianum of Cracow (before the Higher Philosophy and Pedagogics School Ignatianum in Cracow) – the Church run higher school (run by the Jesus Association) functioning as the public school. It comprises of two faculties: philosophical and pedagogical. Both faculties are entitled to award academic degree of master and PhD. The legal status of Ignatianum is defined by the Agreement between the Polish Council of Ministers and the Conference of Polish Episcopate on 1 July 1999. The abridged name of the school – Ignatianum – was introduced in the beginning of 90's in the 20th century and echoes celebrated by the Jesuits jubilees: 500 anniversary of the birth of Ignacio Loyola (1491-1991) the founder of the order and 450 anniversary of functioning of the Jesus Association (1540-1990). In the Academy Ignatianum there are 4,5 thousand students.

Table 1.

The number of students at the public and non-public higher schools in Cracow in 2004-2013

Students (persons)																			
Public higher schools										Non-public higher schools									
2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2004	2005	2006	2007						
138912	140203	140313	142692	145707	145724	147884	150864	151334	143766	27180	33585	36963	38757	39179	39408	37555	33629	30590	26753

Source: Local Data Bank, The Main Statistical Office

It also important to note that in the ranking of Polish higher schools, which graduates are most wanted by the employers, the third position has been taken by the Academy of Mining and Metallurgy and the tenth position belongs to the Higher Technical School in Cracow. It emphasises the growing significance of the graduates with the engineering background.

However, considering the ranking of the higher schools on the basis of international indicators of academic prestige, in 2013, the best higher school in Poland is the Jagiellonian University, which minimally precedes the Warsaw University.

The development of academic research units forming the Cracow academic centre depends predominantly on their spatial development. At present there is a shortage of local spatial development plans for the Cracow academic centre. Cracow is perceived, both in Poland and in Europe, as the academic city, possessing a huge number of higher schools, institutes and R&D units. The higher schools of Cracow, thanks to their long-term tradition, increase the prestige of the city. Nonetheless, high competencies and – what follows – the academic prestige of the units forming the Cracow academic centre require continuous infrastructure development. The infrastructural progress is feasible thanks to the absorption of public and private funds and

appropriate design of administrative and architectural conditions for its development.

Summary. It is necessary to emphasise the impressive tradition of Cracow as an academic centre as well as highly qualified human resource of the higher schools in Cracow constituting a significant scientific and academic potential. One can be certain that the huge resource of Cracow is also a big number of R&D units, public and non-public higher schools and student culture that is a tremendous motivation to study in Cracow. As a merit of Cracow in the field of science one may add the comprehensive spectre of academic fields represented in the framework of the Cracow academic centre as well as the varied interschool and interdepartmental majors influencing on intensification of knowledge transfer to the business sector. Cracow possesses significant scientific and academic potential and, related to it, highly qualified human resource. Cracow is the academic centre highly influential, thanks to the prestige of their higher school sustained in the participation in research programmes.

The academic infrastructure of Cracow has also several shortages. To the most evident one may include: the lack of effective mechanism of selecting and promoting the most valuable academic dissertations; insufficient cohesion of the provisions in strategic documents of the city of Cracow with the development plans of the individual units constituting the Cracow academic centre, insufficient co-ordination of the promotion activities carried out by the city of Cracow and the R&D units as well as the difficulties in running investment processes by such institutions, resulting from the lack of unified regulations on spatial policy and problems with the legal status of individual real estates.

The additional problems are non-functioning mechanisms of coordination activities: a small number of academic and research units taking initiatives for stimulating the co-operation among Cracow business, local government units, matching the business partners and insufficient co-ordination between the investments run by the units of the Cracow academic centre and the development of communal infrastructure. The inability to develop tele-information infrastructure resulting from the historical character of the centre of Cracow also limits the opportunities for development. The authorities of the City of Cracow feature the shortage of multiannual forecast of the spatial development for the units forming the Cracow academic centre and insufficient number of approved local spatial development plans dealing with the

Cracow academic and research units. The decreasing number of students resulting from the demographic decline and growing competition of the smaller academic centres neighbouring the region (Katowice, Kielce, Rzeszów) or in the region (Tarnów, Nowy Sącz) also become a problem for the Cracow academic centre.

The most serious threats are certainly the following: the lack of long-term spatial development strategy for the institutions forming the Cracow academic centre, the lack of instruments regulating the legal status of the areas and facilities utilized by the units of the Cracow academic centre, the lack of long-term strategy of introduction cost friendly policy of the communal services for the research and academic units as well as insufficiently developed co-operation between the research and academic units and the Cracow business and the city authorities.

The future of Cracow may rely on location in the city the group of IT enterprises, co-operating with the academic and research sector, establishing and developing the centres of technology transfer by the Cracow higher schools, pursuing to involve existing research laboratories in the national and international scientific networks and involving the research and academic units by the Cracow business in the research and implementation activities.

As the one of the most important barriers in development of the Cracow academic centre the units recognized the lack of sufficient funds for statutory activities and development. Equally essential for the development of surveyed units is insufficiently developed infrastructure impacting on the transportation availability, the shortage of improved land for investments, the lack of congressional centre and the shortage of modern facilities: scientific and educational. Among the development barriers the lack of joint promotion policy and weak degree of integration of the academic milieu were listed. The surveyed units also drew attention to the difficult conditions for development of academic human resource, the difficulties in attracting and keeping young, talented academics. They emphasised the low use of potential of Cracow academic human resource by business and public administration. The next barrier indicated by the academic institutions is insufficient involvement of the City in support to the Cracow academic centre illustrated by the lack of the separate unit within the structure of the City Office responsible for the co-operation with the academic milieu and the

lack of clear policy defining the scientific area which are the most important for the City.

The barriers in scientific development of the academic human resource are low mobility of young people (the shortage of affordable flats or the funds for their purchase in the beginning of their academic career) and the lack of motivation to attract for longer period of time distinguished academics outside of Cracow (which is determined by the shortage of appropriate apartments that meet the adequate standards). Moreover, there is a need to further involve the City of Cracow in the promotion of the achievements and the potential of the units in the Cracow academic centre.

The promotion of the achievements and the potential (capacities) of the units in the Cracow academic centre within the country and abroad should be conducted in two phases:

1) In the first phase – the units of the Cracow academic centre jointly with the City of Cracow elaborates the schedule of events promoting science among the local society (e.g. the open days, exhibitions, symposia, conferences, festivals of science, academic fairs). The City of Cracow will be responsible for the preparation, edition (provision the funds for that purpose) of the schedule and for the update of included information.

2) In the second phase – through the separate office unit in charge for the co-operation with the units of the Cracow academic centre – the co-operation in the scope of disseminating information about the events promoting science among the local population in Cracow will be carried out (with the use of the Internet web pages and the information channels used by the City Office of Cracow).

Cracow aspires to the role of the centre of IT sector. Attracting the investments in the IT sector, non-invading for the natural and cultural environment, will create a chance to employ highly qualified human resource recruited from the graduates of the Cracow higher schools and will be an impulse for setting, in co-operation with the world of science – innovation processes in the Cracow enterprises.

Integration of activities of academic centres and the IT centres will give an impetus to the development of modern systems, effective technology transfer through the joint actions aiming at the direct use of experience and capacities of academic milieus by the companies and research centres as well as immediate application (implementation) of the scientific outcomes in practice.

H. Falfushynska

PhD, Dr.Sci., vice-rector for research and international cooperation, Ternopil V. Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine, *falfushynska@tnpu.edu.ua*

B. Buyak

PhD, Dr.Sci., Rector, Ternopil V. Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine, *Buyak.Bogdan@tnpu.edu.ua*

G. Tereshchuk

PhD, Dr.Sci., vice-rector, Ternopil V. Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine, *g.tereshchuk@tnpu.edu.ua*

V. Kravets

PhD, Dr.Sci., Prof. of the department of pedagogy and management in education, Ternopil V. Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine, *kravets@tnpu.edu.ua*

MANAGEMENT vs LEADERSHIP: MODEL OF ADMINISTRATION STYLE AT A PROGRESSIVE AND INNOVATIVE UNIVERSITY

The development of educational and research management at a university fosters innovation. The incorporation of such innovations attracts more and more arguments on academic systems. Nevertheless European and American researchers [1-4] provide their unique approaches towards the administration of a university, shape their sole best practice, we face numerous challenges in education and research administration related to the adaptation of best practice from varieties administration systems and from diverse socio-cultural contexts among proposed by OECD countries. In present paper we acknowledge the need for findings the best model of up-to-date administration and argues that the development of conceptual models is imperative in building a competitive higher educational institution.

The research hypothesis holds that the combination of manager and leadership administration style at a university in favor of changing world leads to the best outcomes and many successes. This hypothesis has been tested at the Ternopil V. Hnatiuk National Pedagogical University.

Total Quality Management is a philosophy grounded on numerous statements and highlights management's commitment and leadership as defining factors for the successful implementation of this management model and the principal precondition in order to reach Business Excellence. The main point in a well-organized university management model keep in a smart combination of a few great leaders and some first-class managers [1]. Managers are the people to whom management tasks are assigned, and it is generally thought that they achieve the desired goals through the key functions of planning and budgeting, organizing and staffing, problem solving and controlling. Leaders on the other hand set a direction, align people, motivate and inspire [1]. Recently we have started to implement the level 5 hierarchy proposed by Jim Collins (twrcc.co.za, paper has been cited 1011 times) and up-to-date is very popular in US and European institutions. It bases on the active and functional interaction of five blocks of persons with different roles and responsibilities namely 1) Highly Capable hardworking Individuals who make valuable contributions in the final anticipated result and performance of the university; 2) Contributing Team Members who promote the group objectives; 3) Competent and qualified Manager (Rector), who arranges staff and resources toward resolving of predetermined tasks as well as unpredictable challenges; 4) Effective and creative Leader who has decision-making capabilities, initiates ideas and innovations and vigorous pursuit of a clear and compelling vision; inspires faculty and staff to high performance standards; 5) Executive group (vice-rectors and deans) who builds enduring greatness through a paradoxical combination of personal humility plus professional will (Collins, 2001). Indeed, leaders develop innovative mission, vision and they translate stakeholders' (both internal and external) demands and needs into individual business and unit objectives. Managers organize short-term targets when leaders determine long term goals of growth, outcomes and market position. Meanwhile, stakeholders serve as a bridge between managers and leaders, because their wants and demands have to be take into account first. The backgrounds of the administration style model at the Ternopil V. Hnatiuk National Pedagogical University should be displayed as follows (Fig.1).

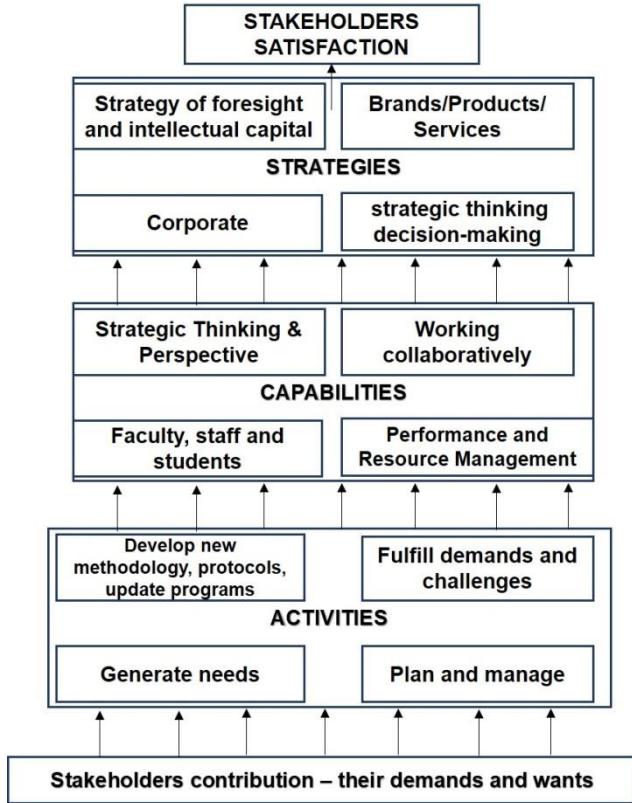


Fig.1. The principals and backgrounds of the university performance and success.

We are on the tranches with the construction of e-questionnaire for evaluation of students, faculty and staff opinion about rate of performance at the university, satisfaction, flexibility and productivity. It will be based on Google platform and served to improve the administration vector at the university. We have considered to include in the questionnaire form principal blocks that relate to: i) a progress of the executive team and leader in developing of mission and vision; ii) achievement of persons from level 3-5 of the level 5 hierarchy in the university manage, develop and release the full potential of their people

at a different level; iii) how university is designed, managed and improves the processes intending to satisfy its stakeholder.

The results of the study contribute to the understanding of the perspectives of integral manager-leadership administration style at a university, but further investigations in this way is urgently needed.

References

1. Kotterman J. Leadership Versus Management: What's the Difference? *The Journal for Quality and Participation*. 2006. Vol. 29, N2. P. 13-17.

2. Lunenburg F.C. Leadership versus Management: A Key Distinction – At Least in Theory. *J. management, business, and administration*. 2011. Vol. 14, N1. P. 1-4.

3. Pihie Z.A.L., Sadeghi A., Elias H.. Analysis of Head of Departments Leadership Styles: Implication for Improving Research University Management Practices / Pihie Z.A.L., *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2011. Vol. 29. P. 1081-1090.

4. Reid D.B. Shared leadership: A comparative case study of two first year US principals' socialization around teacher evaluation policy. *Educational Management Administration & Leadership*. 2017. Vol. 47, N3. P. 369-382.

УДК: 371 (477.84)

Jozef Zat'ko

Dr.h.c. mult. JUDr. Honor. Prof. mult., Prezident Európsky inštitút ďalšieho vzdelávania (Словаччина), eeda@eeda.sk

О.С. Боднар

доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки та менеджменту освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, bodnarotern@ukr.net

МОДЕРНІЗОВАНІ ФУНКЦІЇ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВИТИ У КОНТЕКСТІ ЦИВІЛІЗАЦІЙНИХ ТА ОСВІТНІХ ВИКЛИКІВ

Науково-технічний прогрес зумовив перегляд класичних основ функціонування держаних інституцій та суспільного

виробництва. Освіта як провідний інститут засвоєння соціокультурного досвіду активно реагує на цивілізаційні зміни та виклики. Вагомим пріоритетом державної освітньої політики є модернізація управління, пошук нових, відкритих і демократичних моделей управління освітньою галуззю.

Система управління освітою в Україні є достатньо консервативною і дуже важко приймає виклики сьогодення. Вона має вертикальну структуру, жорстке підпорядкування, у ній не сформовані механізми управління розвитком закладів освіти. Успадкувавши всі класичні функції, система управління освітою і досі визнає пріоритет функцій контролю та розпорядництва.

Однак варто підкреслити, що модернізації освіти сьогодні передбачає такі першочергові завдання, як: перехід у режим неперервності; зміну структури у системі управління; розвиток горизонтального управління; забезпечення наступності у прийнятті рішень; пріоритет продуктивності знань; розвантаження змісту освіти; запровадження дотримання принципу людиноцентризму тощо.

Великим поступом в управлінні освітою є формування нової моделі державно-громадського управління. Однак, к зауважує С.В. Крисюк, «принципи управління (оптимізації; децентралізації; перерозподілу функцій та повноважень між центральними і місцевими органами виконавчої влади, органами місцевого самоврядування та навчальними закладами; поєднання державного і громадського контролю; демократизації процедури призначення керівників навчальних закладів, їх атестації) зорієнтовані переважно на державний, а не на громадський сектор, тим більше, що законодавчо вони не врегульовані» [3, с.7-8].

Оскільки регіональні системи середньої освіти є складовими загальнодержавних суспільних інституцій, їх розвиток відбувається безпосередньо під впливом соціально-економічних процесів цивілізаційного розвитку та українського державотворення, досягнень сучасної педагогічної науки і філософських узагальнень.

П.Саух вважає, що одним з важливих завдань модернізації освіти є реформування в галузі управління закладами освіти, що передбачає перехід від номенклатурно-функціонального до цільового управління, яке допомагає забезпечити досягнення поставленої мети до конкретних замовлень на певний рівень освіти» [8].

Сучасне інформаційне суспільство змінило пріоритети життя кожної людини. Освіта та навчання впродовж життя стало атрибутом та символом сучасності, що змінює також підходи до змісту і структури функцій управління закладом освіти відповідно до цивілізаційних та освітніх викликів.

З точки зору, Є.Г. Михайлівої *цивілізаційний виклик* – це система одночасного потужної кардинальної зміни базових параметрів соціального простору, що веде за собою трансформацію соціальних стосунків і якостей соціальних акторів, загальних уявлень та факторів їх детермінації. Серед сьогоденних викликів автор називає наступні: аксіологічний, просторовий, виклик ідентичності, виклик, пов'язаний з посиленням ролі свідомості, виклик інтелектуалізації [6].

Сіденко В.Р. до ключових глобальних викликів сучасності відносить: швидке наростання екологічної кризи; дефіцит традиційних природних ресурсів; посилення демографічного дисбалансу, пов'язаного з прискореним старінням населення; наростання проблем з продовольчим забезпеченням; поширення ризиків для здоров'я; істотне зростання соціальної нерівності у світі; деформації структур ринків та криза ефективності капіталовкладень; криза глобального економічного управління; криза світового геополітичного устрою однополярного світу; глобальна культурна криза [9].

Виклики пов'язують з тенденціями: входженням людства в еру інформаційного суспільства; інтенсифікацією інформаційних потоків; потребою людини навчатися впродовж життя, що актуалізує такі форми сучасної освіти, як неперервна освіта та дистанційне навчання, розвитком людиномірної, людиноцентричної освіти [5].

Івашина О. Ф., Матвійчук називають такі виклики економіки: глобалізацію; цивілізаційну кризу; міжнародний тероризм, піратство; міжетнічні та міжконфесійні суперечності; глобальну конкуренцію, зростаючу регіональну диференціацію і спеціалізацію; швидкість змін низки ключових світогосподарських тенденцій; екологічний виклик; швидке формування новітньої технологічної бази в основних гравців світового ринку; дискредитацію традиційних факторів розвитку та конкурентних механізмів ринку; демографічний виклик [1].

Всі ці виклики безумовно впливають на зміст функцій керівника закладу освіти, оскільки зумовлюють внесення коректив в основні напрями діяльності та сприяють переформатуванню та інтеграції багатофункціональних управлінських об'єктів.

Функції процесу управління є найбільш досліджені в економічному, соціальному та освітньому менеджменті, бо вони пов'язані з розподілом і спеціалізацією праці, що сприяє підвищенню ефективності виробничої діяльності, пошуку засобів стимулювання працівників. В загальноприйнятому значенні термін *функції* розглядається як основні види діяльності, які утворюються шляхом зведення однотипних видів робіт, що поєднуються однаковою цілеспрямованістю (О.І. Мармаза) [4].

В освітньому менеджменті розглядаються різні класифікації функцій. Їх ділять на спеціальні (конкретні) та загальні (або технологічні) (В.С. Пikelьна); цільові або функції мети; функції, які висвітлюють алгоритм дій; соціально-психологічні (В.І. Маслов); загальні і цільові, основні (стрижневі) та циклічно-локалізовані (Г.В. Єльнікова); стратегічно-цільові, операційно-управлінські, соціокультурні (Л.М. Ващенко); цільові функції; функції-завдання (О.І. Мармаза).

Окрім класичних функцій (планування, організація, контроль і коригування, прийняття рішень), в освітньому менеджменті науковці декларують появу цілої низки модернізованих функцій, серед яких функції: критеріального моделювання, кооперації та самоспрямування дій, перетворення інформації (Г.В. Єльнікова); прогностично-моделююча, організаційно-регулююча, оціночно-корегуюча (підсумкового контролю) (В.І. Маслов); педагогічний аналіз (В.І. Бондар); консультативна, менеджерська, представницька (Л.І. Даниленко); функції корпоративної культури (О.І. Мармаза); маркетингова (Т. М. Сорочан, З.В. Рябова) та ін.

Зміна відбувається у структурі усіх класичних функцій: у *плануванні* виокремлюється програмно-цільові функції та функція проектного планування; у функції *організації* – функції івент-менеджменту, самоорганізація і самоменеджменту; у функції *контролю* – педагогічний нагляд, або технологічний контроль (моніторинговий, експертний, діагностичний), а також контролінг; у функції *коригування* – оперативні моніторингові дослідження; у функції *прийняття рішень* – стратегічні рішення з-поміж вибору альтернатив.

Разом з тим, динамічність процесів модернізації освіти стимулювала подальше розгалуження циклічно-локалізованих функцій (за Г.В. Єльніковою) керівника закладу освіти у контексті викликів сучасної освіти. Зокрема, цивілізаційні та освітні виклики спричинили появу наступних функцій:

Виклик публічної відкритості зумовлює появу функцій оприлюднення змісту діяльності закладу освіти на вебсайтах та через ЗМІ. Завдяки цій функції, яку реалізує керівник, кожен споживач освітніх послуг може отримати доступ до публічної інформації, на основі якої включатись в обговорення проблем закладу, брати участь в управлінні закладом і, врешті, вибирати заклад для навчання власних дітей. Окрім цього, можна виділити в ракурсі названого виклику інші функції: залучення до міжнародного співробітництва за принципом академічної мобільності; оприлюднення результатів самоаудиту та інституційного аудиту; керівництво процесом використання соціальних мереж для інформування суб'єктів освітнього середовища тощо.

Виклик продуктивності та академічності знань сприяє формуванню таких управлінських функцій як: підготовка учнів до зовнішнього незалежного оцінювання, просування академічно обдарованих учнів у конкурсах; рекламування досягнень учнів та педагогів; стимулювання педагогів, які ініціюють зміни у розвитку закладу; керівництво процесом розвитку академічних учнівських об'єднань; залучення учнів до студентських наукових товариств; керівництво проектною діяльністю тощо.

Як відповідь на *виклик зростання конкретності освітніх інституцій* з'явилися функції: керівництво процесом формування конкурентної політики; позиціонування на ринку освітніх послуг; постійне інформування про конкурентні переваги та нарощення переваг; підтвердження престижності закладу через здобутки усіх суб'єктів освітнього середовища, включаючи батьків; популяризація схвальних відгуків про заклад; формування креативної культури в освітньому процесі з метою тиражування інновацій тощо;

Виклик взаємодії зі стейколдерами включає функції: моделювання місії закладу, включення стейколдерів як суб'єктів господарювання; використання брендів стейколдерів в освітньому

процесі; залучення інвестицій у розвиток закладу; розвиток державно-приватного партнерства тощо;

Виклик електронізації освіти передбачає оновлення функцій у такому ракурсі: запровадження дистанційної освіти як доповнення до стаціонарної, так і її реалізація в автономному режимі; формування банку відеолекцій; надання можливості батька здійснювати педагогічний нагляд в онлайн режимі; керівництво процесом нормування часу роботи учнів з гаджетами; навчальне консультування з окремих предметів; розвиток телекомунікаційного середовища тощо.

Таким чином, розвиток циклічно-локальних функцій керівника закладом освіти зумовлений низкою цивілізаційних та освітніх викликів, які стимулюють пробудження ініціативи всіх управлінців задля реалізації завдань модернізації освіти. Безумовно, наведений перелік функцій є неповним, оскільки нові завдання модернізації освіти викликають нові функції, тому процес структуризації циклічно-локалізованих функцій є безперервним.

Використана література

1. Івашина О. Ф., Матвійчук І. О. Субстанціональні глобальні виклики розвитку світової економіки та їх вплив на економічну безпеку держави. *БІЗНЕСІНФОРМ*. № 8. 2013. с.34-38.

2. Калінічева Г. Глобалізаційні виклики часу як детермінанта модернізаційних змін у системи вищої освіти України. URL: vlp.com.ua/files/16_47.pdf

3. Крисюк С. В. Державне управління освітою : навч. посіб. для слухачів, асп., докторантів спец. «Державне управління освітою». К.: НАДУ, 2009. 220 с.

4. Мармаза О.І. Менеджмент в освіті: дорожня карта керівника. Х.: Видав. Група «Основа», 2007. 448с

5. Мельник В. Людиноvimірність науки та її цивілізаційні виклики. URL: <http://filos.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2014/12/Liudynovymirnist-nauky-ta-ii-tsyvilizatsi-ni-vyklyky.pdf>

6. Михайлова Е. Г. Интеллектуальная элита в матрице современных цивилизационных изменений: Монография. *Народная украинская академия*. Х.: Изд-во НУА, 2007. 576 с

7. Редько П.Г., Басенко Р.О. Цивілізаційні виклики України XXI століття: національно-культурні рефлексії державницької школи українського історіософського дискурсу. Збірник наукових праць

«Гілея: науковий вісник» Випуск 116. С.339-341. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/gileya_2017_116%281%29__85.

8. Саух П.Ю. Сучасна освіти. Портрет без прикрас: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. 382 с.

9. Сіденко В.Р. Нові глобальні виклики та їх вплив на формування суспільних цінностей. URL: file:///C:/Users/VIP/Downloads/Usoc_2014_1_3.pdf

УДК 373.07+373.013.3-027.31(075.9)

Ю. І. Завалевський

доктор педагогічних наук, професор, в.о. директора Державної наукової установи «Інститут модернізації змісту освіти», м. Київ, Україна, zui@iitzo.gov.ua

О. Я. Мариновська

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри менеджменту та освітніх інновацій, Івано-Франківський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти м. Івано-Франківськ, Україна, om.ipro@gmail.com

ЗАКОНОМІРНОСТІ ТА ПРИНЦИПИ МОДЕЛЮВАННЯ РОЗВИТКУ АВТОРСЬКОЇ ШКОЛИ

Поняття «авторська школа» тлумачиться нами як заклад загальної середньої освіти з високим рівнем розвитку інноваційного потенціалу як необхідної передумови і результату саморозвитку його конкурентоспроможності засобами експериментально перевіреної оригінальної авторської концепції моделювання педагогічної системи, технологізованої за суттю, що забезпечує стабільні позитивні результати діяльності.

До експерименту всеукраїнського рівня «Теоретико-методологічні засади моделювання розвитку авторських шкіл» (Наказ Міністерства освіти і науки України № 97 від 19.01.2017 р.) долучено заклади освіти, що вирізняються високим рівнем розвитку інноваційного потенціалу, на базі яких експериментально апробовано / апробуються оригінальні концепції, моделі, технології тощо відповідно до заявлених тем дослідження.

Таблиця 1

Закономірності та принципи моделювання розвитку авторських шкіл

<i>Закономірності моделювання розвитку авторських шкіл</i>		<i>Науково-педагогічні принципи</i>	
Ефективність моделювання розвитку авторської школи		Загальні педагогічні принципи	Специфічні принципи
1. Прямо пропорційна саморозвитку інноваційного потенціалу закладу освіти. «Саморозвиток інноваційного потенціалу»	2. Обернено пропорційна силам опору зовнішнього й внутрішнього характеру, що супроводжують зміни. «Сили опору змінам»		
«Можливість» Можливість реалізації власної концептуальної ідеї авторською школою		Гуманізації Демократи- зації	Особистісної орієнтації Добровільності Морально відповідального вибору
1.2. Обумовлена рівнем усвідомлення необхідності системних змін, що їх потребує суспільство і держава в нових соціокультурних умовах ринкової економіки	2.1. Обумовлює потребу безперервного саморозвитку інноваційного потенціалу суб'єктів діяльності з урахуванням рівня розвитку освіти, науки й технологій		
«Спроможність» Спроможність реалізації власної концептуальної ідеї авторською школою		Цілісності та системності Інтеграції науки і практики Інноваційності	Синергетичної взаємодії Партнерства
1.2. Обумовлена рівнем обгрунтованості концепції авторської школи, що розкриває спосіб розуміння змін суб'єктами діяльності	2.2. Обумовлює необхідність методологічної рефлексії наукової новизни задля самовдосконалення інноваційного продукту		

«Здатність» Здатність реалізації власної концептуальної ідеї авторською школою			
1.3. Обумовлена рівнем технологізації процесу реалізації концепції авторської школи, що розкриває шляхи здійснення змін на практиці	2.3. Обумовлює потребу збільшення інтелектуальних, матеріальних, часових та ін. витрат задля творчої самореалізації суб'єктів діяльності	Наступності й неперервності Розвитку	Варіативності Технологізації Персоналізації

Закономірності моделювання розвитку авторської школи розглядають як об'єктивно існуючий, стійкий і необхідний взаємозв'язок цього процесу з його зовнішніми та внутрішніми чинниками; *принципи* як регулятори діяльності відображають закономірності процесу моделювання розвитку авторських шкіл, виступають ланкою, що поєднує закономірність і діяльність. Вони спроектовані (табл. 1) на розв'язання загальної та системи часткових суперечностей, що окреслюють проблемне поле дослідження авторської школи як вищої форми саморозвиваючої практики.

Визначено **дві групи закономірностей** – загальні та часткові.

Перша група загальних закономірностей розроблена за принципом бінарної опозиції, що характеризується прямо пропорційною та обернено пропорційною залежностями. Їх стилеві ознаки – саморозвиток інноваційного потенціалу закладу освіти та сили опору змінам.

З одного боку, вони розкривають причинно-наслідкові зв'язки процесу моделювання розвитку авторських шкіл, що обумовлюють позитивну тенденцію змін, бо корелюють з інноваційним потенціалом закладу освіти, що саморозвивається, а іншого – тенденцію усунення ймовірних ризиків опору змінам, що супроводжують будь-який інноваційний процес, зокрема, моделювання розвитку авторської школи, окреслюють шляхи

подолання об'єктивно існуючих загроз як зовнішньо, так і внутрішнього характеру.

Друга група часткових закономірностей конкретизує зміст першої за рівнями – детермінальний, атрибутивний, продуктивний. Їх стильові ознаки – можливості, спроможність, здатність реалізації власної концептуальної ідеї авторською школою. Коротко схарактеризуємо часткові закономірності, що впливають із розуміння загальних та взаємоузгоджені з ними.

Закономірності детермінального рівня розкривають причинно-наслідкові зв'язки процесу моделювання розвитку авторської школи із *зовнішніми чинниками*, що безпосередньо впливають на нього (вимоги суспільства і держави, нові соціокультурні умови, ринкова економіка; темпи розвитку освіти, науки й технологій та ін.). Вони зумовлені рівнем усвідомлення необхідності системних змін, що обґрунтовує потребу безперервного саморозвитку інноваційного потенціалу суб'єктів діяльності. *Стильова ознака – можливості*, що вказує на активність й цілеспрямованість суб'єктів освітнього процесу, які формують інноваційне середовище власної діяльності і водночас використовують його можливості.

Визначено науково-педагогічні принципи, що пов'язують цю закономірність і діяльність.

Загальні педагогічні принципи:

гуманізації, що передбачає формування суб'єкт-суб'єктних стосунків, утвердження людини як найвищої соціальної цінності шляхом гуманізації та гуманітаризації освітнього процесу авторської школи як відкритої соціо-педагогічної системи;

демократизації – дотримання демократичних прав і свобод, узгодження процесів управління і самоуправління в авторській школі задля створення умов для розвитку та самореалізації особистості в конкурентно зорієнтованому середовищі ринкової економіки.

Специфічні принципи:

особистісної орієнтації – визнання самоцінності особистості, врахування ціннісно-сміслових орієнтацій суб'єктів моделювання розвитку авторської школи;

добровільності – залучення педагогів до розроблення та втілення авторської концепції розвитку без примусу, що

характеризує високий рівень корпоративної культури авторської школи;

морально відповідального вибору – розширення можливостей свободи вибору способів втілення концепції розвитку авторської школи.

Закономірності атрибутивного рівня розкривають причинно-наслідкові зв'язки процесу моделювання розвитку авторської школи із *внутрішніми чинниками*, що безпосередньо впливають на нього (розуміння змін суб'єктами діяльності; самовдосконалення інноваційного продукту та ін.). Вони зумовлені рівнем розробленості концепції розвитку авторської школи, що обґрунтовує потребу методологічної рефлексії новизни інноваційного продукту. *Стильова ознака – спроможність*, що визначає процесуальну складову діяльності авторської школи (*цілеспрямовану підготовку суб'єктів до моделювання змін*), а з іншого – результативну (*розвиток інноваційного потенціалу*).

Загальні педагогічні принципи:

цілісності та системності, що передбачає наявність спільно визначених цілей як системотвірних; розуміння суб'єктами діяльності системних взаємозв'язків між компонентами цілісної педагогічної системи задля досягнення стабільних позитивних результатів роботи авторської школи;

інтеграції науки і практики – процес практизації наукових досліджень, що сприяє як трансформації наукових розробок у практику, так і розробленню власного інноваційного продукту; налагодження співпраці з ученими-дослідниками;

інноваційності – сформованість інноваційного мислення суб'єктів моделювання розвитку авторської школи задля здійснення різних видів інноваційної діяльності, дослідно-експериментальної та ін., що забезпечують розроблення, апробацію та застосування освітніх інновацій, зокрема, авторських.

Специфічні принципи:

синергетичної взаємодії – узгодження дій суб'єктів освітнього процесу авторської школи на засадах нової філософії освіти, інтеграції традицій та новаторства задля втілення авторської концепції і відповідної технології її реалізації як стратегічного ресурсу розвитку / саморозвитку інноваційного потенціалу закладу освіти;

партнерства – взаємодія педагогів, учнів, їх батьків, співпраця закладу освіти з громадськими організаціями, інститутами ринку праці тощо, що забезпечує можливість вільно позиціонувати власні інтереси, максимально узгоджувати та враховувати їх задля досягнення спільно визначених цілей розвитку авторської школи.

Закономірності продуктивного рівня виконують *інтегральну функцію щодо зовнішніх та внутрішніх чинників*, що впливають на ефективність процесу моделювання розвитку авторської школи (способи втілення змін; творча самореалізація суб'єктів діяльності тощо). Вони обумовлені рівнем технологізації інноваційного продукту, що обґрунтовує потребу збільшення інтелектуальних, матеріальних, часових та ін. витрат на його розроблення та реалізацію. *Стильова ознака – здатність*, що вказує на процесуальну складову діяльності авторської школи (*цілеспрямовану активність* втілення змін), а з іншого – результативну (*реалізацію* інноваційного потенціалу).

Загальні педагогічні принципи:

наступності й неперервності, що передбачає наскрізну реалізацію авторської концепції відповідно до визначеного напрямку модернізації; послідовність і поетапність взаємопов'язаних дій моделювання процесу становлення та розвитку авторської школи;

розвитку – цілеспрямованість і керованість змін педагогічної системи засобами впровадження авторських інновацій, що забезпечують якісно новий рівень освітньої діяльності, поліпшують результати роботи авторської школи.

Специфічні принципи:

варіативності – врахування регіональних особливостей та індивідуального рівня професійно-педагогічної майстерності розробників модифікаційного варіанту авторської концепції розвитку на основі загальної задля розширення простору можливостей творчої самореалізації суб'єктів освітньої діяльності в авторській школі;

технологізації – послідовність етапів конструювання авторської інновації, що забезпечує інструментальність інноваційного продукту, сприяє поширенню досвіду роботи авторської школи у масовій практиці;

персоналізації – розроблення модифікаційного варіанту авторської інновації з урахуванням конкретних педагогічних умов іншими закладами освіти, що впроваджують її, сприяє розвитку конкурентоспроможності авторської школи.

Використана література

1. Авторська школа в Україні : наук.-метод. посіб. Авт.-упоряд. : І. Н. Євтушенко, Ю. І. Завалевський, С. В. Кириленко, О. І. Киян, О. Я. Мариновська / за наук. ред. Ю. І. Завалевського. К. Чернівці : Букрек, 2017. 416 с.

2. Завалевський Ю., Мариновська О. Сутність, особливості моделювання змін в авторській школі. *Рідна школа*. 2017. № 9-10. С. 79-85.

УДК 378.01:37.01:001

Н.Л. Клясен

кандидат педагогічних наук, завідувач сектору проектування моделей підготовки педагогічних кадрів ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти» МОН України, виконавчий директор ТОВ «Академія інноваційного розвитку освіти», kliasenn2014@gmail.com

ТРАНСФОРМАЦІЯ ІДЕЙ МОДЕРНІЗАЦІЇ СИСТЕМИ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ У КОНТЕКСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ТОВ «АКАДЕМІЯ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ОСВІТИ»

Модернізація освітньої системи в Україні, її докорінне реформування зумовлюють необхідність відтворення та розвиток інтелектуального, духовного потенціалу народу, виходу вітчизняної науки, техніки та культури на світовий рівень. Тому надзвичайно гостро ставиться таке важливе і невідкладне завдання, як виховання нового покоління, здатного креативно мислити, творити, жити.

На сучасному етапі модернізації освіти віддається перевага оновленню освітнього процесу, який має бути соціальним і особистісним одночасно. Тому особлива увага приділяється переосмисленню організації та змісту освітнього процесу на засадах інноваційного розвитку. Однією з недефективних умов

досягнення мети осучаснення освіти – *підготовка керівних, педагогічних та науково-педагогічних кадрів до інноваційної діяльності.*

Проблема інноваційної освітньої діяльності, підготовки до інноваційної діяльності неодноразово розглядалась у різні історичні періоди відомими науковцями (Л. Богданова, Л. Виготський, Л. Ващенко, Д. Дьюї, О'Нейл, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Робінсон, С. Шацький та ін.).

Відповідно до визначених напрямів трансформації ідей модернізації системи підвищення кваліфікації, розпочато дослідження з інноваційного проектування моделей підготовки працівників освіти до інноваційної діяльності та в результаті розроблення відповідної моделі. За основу нами взято міжнародний досвід розуміння інновацій та їхньої реалізації, який зафіксовано у міжнародній енциклопедії інновацій The Routledge International Handbook of Innovation Education – міжнародний довідник з інноваційної освіти, що розкриває відомі та відкриває нові аспекти і напрями інноватики в освіті та науці. Аналіз цієї найбільш повної роботи з освітньої інноватики у світі орієнтує на сучасні алгоритми пошуку шляхів розвитку новаторів у цілому, а також розвитку інноваційного потенціалу суспільства, конкретної країни, молоді з особливими здібностями й талантами в галузі наук, технологій тощо. Автори стверджують, що наразі більшість урядів країн світу зацікавлені в цьому, оскільки це є одним з найвагоміших важелів розвитку економіки країни в цілому [1].

На основі дослідження та узагальнення наукових здобутків вітчизняних та зарубіжних учених нами було розроблено освітній проект зі створення інноваційної моделі підготовки керівних, педагогічних і науково-педагогічних кадрів до роботи за інноваційними освітніми технологіями «Академія інноваційного розвитку».

До назви проекту не випадково включено словосполучення «інноваційний розвиток освіти», що розуміється як «комплекс створених та запроваджених організаційних та змістовних нововведень, розвиток низки факторів та умов, необхідних для нарощування інноваційного потенціалу освітньої системи» [2, с.84-85].

Результатом проекту має стати теоретичне та експериментальне обґрунтування змістовно-функціональних

компонентів моделі; формулювання організаційно-педагогічних умов інноваційного розвитку системи підготовки керівних, педагогічних і науково-педагогічних кадрів до роботи за інноваційними освітніми технологіями, їхньої професійної та психологічної готовності до нових потреб ринку праці, нестандартного творчого мислення, самовдосконалення, ефективного спілкування, інноваційної діяльності.

Даний проект було затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 22.05.2014 р. № 632 «Про проведення науково-педагогічного проекту «Підготовка керівних, педагогічних та науково-педагогічних кадрів до роботи за інноваційними освітніми технологіями «Академія інноваційного розвитку» [3]. Також відповідно п. 77 Програми спільної діяльності МОН України та НАПН України на 2017-2020 роки, для надання науково-методичної допомоги закладам післядипломної педагогічної освіти та забезпечення їх модернізації шляхом створення нової моделі підготовки кадрів [4].

Основна мета проекту: наукове обґрунтування, розробка та експериментальна перевірка нової моделі підготовки керівних, педагогічних та науково-педагогічних кадрів до роботи за інноваційними освітніми технологіями.

Інноваційна модель передбачає функціонування її складових у вигляді відповідних центрів, які відображують основні змістовні лінії, а саме: тренінговий центр «OSBITНІЙ WEEKEND»; центр дистанційної освіти «DISTANCE WORKSHOP»; центр міжнародного стажування «EDUCATIONAL TOURISM»; центр освітнього консалтингу; центр підготовки тренерів, тьюторів, коучів; видавничий центр.

Впровадження проекту «Академія інноваційного розвитку освіти» забезпечує реалізацію стратегічних напрямів державної політики у сфері освіти, а саме:

- модернізація структури, змісту та організації освіти на засадах компетентнісного підходу;
- створення та забезпечення можливостей для реалізації різноманітних освітніх моделей;
- забезпечення особистісного розвитку людини згідно з її індивідуальними здібностями, потребами на основі навчання протягом життя;

- розвиток інноваційної діяльності в освіті, підвищення якості освіти на інноваційній основі.

Використана література

1. The International Handbook on Innovation, Larisa V. Savinina, Elsevier, 2003. 1171 p.

2. Химинець В. В. Інноваційна освітня діяльність. Ужгород : Інформаційно-видавничий центр ЗППО, 2007. 364 с.

3. Наказ Міністерства освіти і науки України від 22.05.2014 р. № 632 «Про проведення науково-педагогічного проекту «Підготовка керівних, педагогічних та науково-педагогічних кадрів до роботи за інноваційними освітніми технологіями «Академія інноваційного розвитку». URL: https://drive.google.com/file/d/1P3Jaixl-5UyCAVjYQRyiHusz_LaTiRZa/view

4. Програма спільної діяльності МОН України та НАПН України на 2017-2020 роки. URL:

https://drive.google.com/file/d/0B_VQoK4fBMrmdHdXVFRIR3IKcnpJTGIQTHJ3X3dsRVR4Z2Vn/view

УДК 373.091.12.011.3-051:005.336.2:316.346.2

В. П. Кравець

доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, дійсний член (академік) НАПН України, професор кафедри педагогіки та менеджменту освіти, радник ректора Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, *kravets@tnpu.edu.ua*

КЕРІВНИК СФЕРИ ОСВІТИ У ГЕНДЕРНІЙ ПАРАДИГМІ: ВИКЛИКИ ЧАСУ

Особливої актуальності в умовах євроінтеграції та національної освітньої реформи набуває пошук ефективних шляхів професійної підготовки майбутніх педагогів як керівників освітніх закладів згідно чинних нормативно-правових документів України (Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про засади запобігання та протидії дискримінації в Україні», Державна

програма рівних прав та можливостей жінок і чоловіків до 2021 року, Національні плани – «Жінки, мир, безпека» та План з виконання рекомендацій Комітету ООН з ліквідації дискримінації щодо жінок (CEDAW), Концепція Нової української школи, Стратегія «Освіта: гендерний вимір – 2020») тощо.

Боротьба за соціальну справедливість як індикатор гендерної рівності, на початку XXI ст. полягає в тому, щоб можливості людини якомога менше визначалися фактором статі. Коли на законодавчому рівні ця проблема була вирішена, виявилось, що фактична нерівність за ознакою статі, проте, збереглась у всіх сферах життя. У свідомості населення ще залишається стійкою тенденція пов'язувати «чоловіче» з культурним, а «жіноче» з природним, обмежуючи таким чином принцип гендерної рівноправності. Реальна ситуація загалом не відповідає правовим нормам. В Україні є прояви гендерної дискримінації у відкритій чи прихованій формі, спрямовані на обмеження в правах і можливостях тієї чи іншої статі.

На сьогодні у педагогічній науці гендерна парадигма посідає одне з ключових місць за ступенем впливу на індекс людського розвитку, зокрема на розвиток двох великих соціодемографічних груп – жінок і чоловіків.

У проблемне поле досліджень вітчизняних науковців ввійшли наступні гендерні проблеми, а саме: проблема бідності, за межею якої опинились близько 80% жінок; гендерний розрив в економічній сфері; прояви дискримінації на ринку праці; зростання кількості представниць жіночої статі на важких і шкідливих роботах; погіршення репродуктивної функції жінок і чоловіків; поширення проявів насильства й жорстокості в родині, що стає передумовою збільшення проявів злочинності у суспільстві; збільшення міграції та зростання рівня торгівлі людьми; зменшення як абсолютних, так і відносних показників народжуваності; стрімке скорочення середньої тривалості життя населення, демографічна, сімейна та соціальна кризи тощо. На новий рівень вийшла чоловіча проблематика, а саме: психологічне та фізичне насильство у житті чоловіків, захист їхнього здоров'я; неналежна збалансованість ролей чоловіка й жінки тощо.

Гендерні дослідження привели до розуміння того, що проблема нерівності набагато глибша, ніж це уявлялось; що вона впирається у відтворення нерівності можливостей. Була

переосмислена роль культури, популярних стереотипів, упередженості науки у формуванні уявлень про жіноче й чоловіче, про мужність і жіночність та їх роль у творенні бар'єрів перед жінками й чоловіками. Гендерні дослідження вивчають динаміку змін чоловічих і жіночих ролей у суспільстві й культурі, розробляють перспективну стратегію досягнення фактичної рівності можливостей жінок і чоловіків.

На основі аналізу наукової літератури можна виділити два основних типи гендерних установок – патріархатні і феміністські. Для патріархатних установок характерні наступні особливості: 1) переконання, що в суспільних і сімейних відносинах має існувати жорсткий розподіл чоловічих і жіночих ролей; 2) погляд, згідно з яким чоловікові належить провідна, активна роль у сім'ї і суспільстві, а жінці – підпорядкована, пасивна; 3) переконання, що життєві цінності жінок і чоловіків різні: сім'я і кохання – основні цінності для жінок; справа, робота, самореалізація поза сім'єю – цінності чоловіків; 4) віддання переваги сімейним відносинам, в яких чоловік є главою сім'ї, вносить основний вклад в бюджет сім'ї; 5) приписування жінці як головної її ролі в суспільстві – ролі матері, тобто поведінки, пов'язаної з народженням і вихованням дітей; 6) осуд поведінки жінки, в якій домінують орієнтації на самореалізацію поза сім'єю, на кар'єру, професійні досягнення; 7) уявлення про те, що патріархатна модель суспільства природна, зумовлена біологічними відмінностями статей; 8) засудження рівних прав жінки і чоловіка.

Феміністські установки свідомості включають в себе такі аспекти: 1) засудження використання біологічних статевих відмінностей для впровадження жорстко закріпленого, підпорядкованого становища жінки в сім'ї і суспільстві; 2) несприйняття існування в сім'ї і суспільстві строго закріплених чоловічих і жіночих ролей; 3) засудження розподілу сфер суспільного життя на чоловічі і жіночі; 4) переконання, що жінки і чоловіки в сучасному суспільстві мають не однакові можливості для самореалізації в різних сферах, і такий стан визнається несправедливими; 5) прийняття образу жінки (гендерного ідеалу), головними рисами якого є енергійність, активність, впевненість у собі, прагнення до свободи і незалежності, діяльність у різних сферах суспільного життя; 6) погляд, відповідно до якого для жінки високу цінність мають професійні досягнення, кар'єра, розкриття

власних можливостей і здібностей, прагнення до самореалізації; 7) надання переваги сімейним відносинам, які не зобов'язують жінку всю себе віддавати турботі про інших; 8) погляд на виховання дітей, за яким суспільство повинно максимально прагнути до рівної участі батьків і матерів у житті дитини; 9) осуд ставлення до жінки як суб'єкту сексуального пригнічення; 10) несприйняття подвійних стандартів у суспільній моралі в оцінці поведінки чоловіків і жінок у різних сферах життя; 11) переконання в необхідності глибокого усвідомлення жінками свого підпорядкованого становища, бажання змін у суспільній ролі жінки і розуміння важливості практичних дій у цьому напрямку [2].

В умовах нової соціокультурної реальності постало завдання нового осмислення гендеру як соціокультурної статі, нового прочитання, та реконструкцій минулого у стосунках статей, аналізу історії розвитку гендерних, шлюбно-сімейних та сексуальних стосунків і, найголовніше, представлення міждисциплінарного, синергійного підходу до гендерної проблематики. На сьогодні більшість науковців підтримують інституціоналізацію системи гендерного підходу в педагогічній парадигмі в усіх сферах освітньої системи. Привабливим для них є те, що гендер як базова методологія новітніх освітніх технологій орієнтований на створення рівних, незалежних від статевої належності можливостей самореалізації людини у суспільній і приватній сферах життєдіяльності, у виконанні статево-рольових функцій чоловіка і жінки, подружніх партнерів, батька і матері, сексуальних партнерів тощо. Однак, гендер у педагогіці поки що є ексклюзивною методологією, науковою екзотикою. А відсутність повноцінного гендерного виховання і просвіти призводить до відхилень у формуванні особистості, гендерної неадекватності, нещасних шлюбів, домашнього насильства, а іноді – й до серйозних психічних дисфункцій.

Маючи значний досвід у розвитку гендерного дискурсу у вищій школі (в університеті гендерні дослідження розпочалися з 1999 року), ми окреслили коло питань, яке вимагає розробки і досліджень у зв'язку з декларуванням нового педагогічного (гендерно орієнтованого) напрямку, а саме: «*Суспільство, стать, гендер*» (біологічне і соціальне у гендерній соціалізації, наслідки гендерної асиметрії для розвитку особистості дитини, конструювання технологій впливу соціуму на індивіда з метою

формування певної моделі гендерної ідентичності, сутність соціальних трансформацій у стосунках статей тощо); «Гендер і педагогіка» (гендерні аспекти історії школи і педагогіки; гендерний потенціал освітнього процесу, вікові аспекти гендерної соціалізації, критика гендерної тенденційності традиційної школи тощо); «Проблеми впровадження гендерного підходу в роботу школи і сім'ї» (методологія і методика гендерної освіти і виховання, шляхи впровадження гендерної інновації в освітній процес закладів освіти і сім'ї тощо); «Міжстатеві взаємини» (еволюція гендерної взаємодії, міжстатева дружба, кохання, сексуальні стосунки); «Дошлюбна підготовка учнівської молоді» (гендерні проблеми сучасної сім'ї; сексуальна культура в сім'ї; гендерні особливості подружніх конфліктів, виконання батьківських ролей тощо); «Гендерний підхід у підготовці вчителів» (виявлення і подолання гендерних стереотипів учителів і студентів закладів вищої освіти, методи і прийоми їх деконструкції і реконструкції).

Ефективність набуття студентами гендерних компетенцій залежить не лише від їх готовності до адекватного виконання гендерних ролей в суспільстві, а й від готовності проводити просвітницьку роботу у майбутній професійній діяльності. Тому розробка концептуальних засад формування гендерної культури молоді, виявлення умов інтегрування гендерно-чутливого підходу у зміст вищої школи є надзвичайно важливим завданням в контексті сучасної педагогічної парадигми та подальшого розвитку вітчизняної гендерології на шляху побудови в Україні паритетної демократії.

Використана література

1. Кравець В. П., Говорун Т. В., Кікінежді О. М. Гендерна освіта : теорія та практика: навчальна програма з інтегрованого курсу для студентів педагогічних вузів. *Гендерні стандарти сучасної освіти*. Збірка рекомендацій (Частина 3). К., 2011. С. 9-72.
2. Кравець В. Гендерна педагогіка : навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. Тернопіль : Джура, 2003. 416 с.

Г. М. Мешко

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та менеджменту освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, *hal-meshko@ukr.net*

О. І. Мешко

кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, *meshko_o@ukr.net*

**УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ ФОРМУВАННЯ
ПСИХОЛОГІЧНО БЕЗПЕЧНОГО ОСВІТЬОГО
СЕРЕДОВИЩА В ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ
ОСВІТИ**

Сьогодні одним з індикаторів ефективності діяльності закладу освіти має бути рівень психологічної безпеки учнів, захищеності вчителів, стан їх здоров'я. Як не прикро, але не у всіх закладах освіти панує психологічна безпека учнів, захищеність учителів, створені умови для їх психологічного комфорту. Результати проведеного нами дослідження [2] свідчать, що від насилля у школі страждає майже 70% дітей. Страждають учні від стресової тактики педагогічного впливу; через конфлікти з учителями, однолітками; низький соціальний статус у класі, психологічне і фізичне насилля з боку педагогів, економічне, психологічне і фізичне насилля з боку однолітків, старшокласників. Тільки кожен третій учень почуває себе у школі затишно, комфортно і безпечно. Крім цього, діти зазнають знущань і в інформаційному просторі, в соціальних мережах. Це кібербулінг, секстинг, тролінг, фішинг, грумінг, мобінг тощо.

Результати дослідження засвідчують тісний зв'язок емоційного благополуччя учнів з рівнем психологічної безпеки освітнього середовища. Вивчення нами стану психологічної безпеки у закладах середньої освіти демонструє невисокі значення індексу психологічної безпеки освітнього середовища, інтегрального показника ставлення до освітнього середовища та індексу задоволеності значущими характеристиками освітнього середовища.

Проведене опитування вчителів [2] засвідчило, що не для всіх учителів шкільні будні проходять радісно, майже кожен третій педагог (30,1%) не почуває себе в педагогічному колективі безпечно і захищено, в учителів невисокий рівень емоційного благополуччя. Важлива проблема для них у тому, що діти грублять, принижують, не поважають їх, інколи і знущаються. Труднощі у багатьох учителів виникають і при взаємодії із сучасними амбіційно-претензійними батьками учнів. У багатьох закладах освіти панує нездорова конкуренція, задрісність, цькування окремих учителів.

Результати опитування керівників закладів загальної середньої освіти засвідчили, що вони недостатньо уваги приділяють управлінню процесом формування психологічно безпечного освітнього середовища, більшість (57,2 %) вважає це завданням класних керівників і психологічної служби. Тому актуальним є питання управління процесом формування психологічно безпечного освітнього середовища, вільного від насилля, де особистість учня вільно функціонує, де всі учасники освітнього процесу відчувають захищеність, емоційний комфорт, задоволеність основних потреб, зміцнюють психічне здоров'я.

У науковій літературі психологічно безпечне освітнє середовище визначено як середовище взаємодії, вільне від проявів психологічного насилля, яке має референтну значущість для суб'єктів освітнього процесу (в аспекті позитивного ставлення до неї), характеризується переважанням гуманістичної центрації (тобто центрації на інтересах (проявах) своєї сутності і сутності інших людей) і відображається в емоційно особистісних і комунікативних характеристиках його суб'єктів [1, с.27]. Ключовою психологічною характеристикою освітнього середовища багато вчених (І. Баєва, В. Гафнер, Й. Кордзінські, О. Обозова, М. Тарашкевіч, Н. Тарасенко, Т. Цюман, Л. Шевченко, В. Ясвін та ін.) вважають психологічну безпеку.

Важливим для нашого дослідження є підхід О. Обозової [3], котра виокремлює такі компоненти безпечного освітнього середовища: матеріально-технічні умови праці та навчання; змістово-методичні умови; стосунки «педагог – педагог», «педагог – учень», «учень – учень»; безпечна особистість (знає про існування різних джерел небезпек; розуміє, що є передумови для виникнення і подолання небезпек; є активним суб'єктом, здатним

запобігти небезпечним ситуаціям або вийти з них без шкоди для себе та інших людей).

Визначальними для формування психологічно безпечного освітнього середовища є принципи, запропоновані І. Баєвою: 1) захист особистості кожного суб'єкта педагогічного процесу через розвиток і реалізацію його індивідуальних потенцій, усунення психологічного насилля; 2) опора на розвивальну освіту, головна мета якої не навчання, а особистісний розвиток, розвиток фізичної, емоційної, інтелектуальної соціальної і духовної сфер особистості; 3) допомога в соціально-психологічній умілості, тобто вміннях, що дають можливість компетентного вибору особистістю життєвого шляху, аналізувати ситуацію і вибирати відповідну поведінку, що не принижує гідність інших людей, не допускає психологічного насилля і сприяє саморозвитку особистості [1, с. 27-28].

В управлінні процесом формування психологічно безпечного освітнього середовища можна виокремити кілька взаємопов'язаних ієрархічних рівнів: 1) директор закладу освіти; заступники директора; 2) педагогічна рада закладу освіти, учителі, класні керівники, які безпосередньо реалізують управлінські рішення щодо попередження насилля у шкільному середовищі; 3) психологічна служба закладу освіти; 4) учнівський колектив, учнівське самоврядування.

Завдання адміністрації (директора, заступників) закладу загальної середньої освіти щодо формування психологічно безпечного середовища такі: 1) створити психологічно безпечні умови для навчання та виховання учнів та педагогічної діяльності вчителів; 2) забезпечити оптимальні умови для набуття учнями знань, практичних умінь, які сприяють свідомому вибору безпечної поведінки, підвищенню рівня стресостійкості; 3) створити дієву систему науково-методичного супроводу педагогів з питань формування психологічно безпечного освітнього середовища, протидії насиллю в закладі освіти; 4) упровадити у практику роботи сучасних методик діагностики, моніторингу і корекції стану емоційного благополуччя учнів та педагогів; 5) сформувати у закладі освіти інформаційне середовище з питань попередження насилля.

Управління процесом формування психологічно безпечного освітнього середовища передбачає: 1) реалізацію в практиці роботи

закладу загальної середньої освіти валеологічних технологій педагогічної взаємодії, орієнтованих на формування безпечної особистості; 2) зниження рівня тривожності учнів, підвищення рівня їх стресостійкості; 3) побудову освітнього процесу, спрямованого на захист особистості через реалізацію їх індивідуальних потенцій та формування особистісної значущості, соціально-психологічної умілості; 4) ефективну превентивну просвітницьку роботу з питань попередження насилля в закладі освіти; 5) покращення емоційного благополуччя суб'єктів освітнього процесу.

Програма формування психологічно безпечного освітнього середовища передбачає такі напрями діяльності: створення безпечних умов для навчання і виховання учнів та діяльності вчителів; організацію виховної роботи з учнями та їх дозвіллевої діяльності, спрямованої на реалізацію їх індивідуальних потенцій та формування соціально-психологічної умілості; забезпечення психолого-педагогічного супроводу учнів; організацію і проведення превентивної просвітницької діяльності з попередження насилля у закладі освіти; проведення корегувальних і за потреби реабілітаційних заходів із жертвами насилля, їх батьками; створення в закладі освіти інформаційного середовища з питань психологічної безпеки, формування розумного способу життя; моніторинг показників емоційного благополуччя учнів та вчителів.

Конкретними шляхами реалізації програми формування психологічно безпечного освітнього середовища є: 1) забезпечення емоційного комфорту учнів на уроках; 2) спрямування діяльності класних керівників на створення сприятливого психологічного клімату в учнівському колективі, зниження рівня тривожності, підвищення стресостійкості учнів; 3) спрямування діяльності психологічної служби на збереження і зміцнення психічного здоров'я учнів і професійного здоров'я вчителів; 4) діяльність адміністрації з оптимізації соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі; 5) проведення тренінгів психологічної безпеки для педагогів і для учнів; 6) організація розумно насиченого дозвілля учнів, де вони могли б позитивно самоствердитися, відчути особистісну значущість; 7) проведення спеціальних виховних заходів щодо попередження насилля в закладі освіти.

Превентивна просвітницька робота з попередження насилля в закладі загальної середньої освіти передбачає застосування різноманітних методів і форм роботи, які сприяють позитивному самоствердженню учнів в значимих видах діяльності, формуванню безпечної психологічно здорової особистості. Це проекти «Захисти свою позицію», «Вчимося бути безпечними», фестиваль «Ми проти насилля», тижні профілактики шкільних стресів, години спілкування, рольові ігри, психологічні практикуми, тренінги психологічної безпеки, складання пам'яток «Маршрути психологічної безпеки», «Як не стати жертвою булінгу» тощо. Ефективним методом попередження насилля є проведення конкурсів на кращу мультимедійну презентацію «Стоп булінг!», «Агресивність очима підлітків» та ін. Доцільним є демонстрування на перервах та в позаурочний час навчально-популярних тематичних відеороликів, соціальної реклами, презентацій з питань протидії насиллю у шкільному середовищі.

Для оптимізації управління системою захисту та психологічної безпеки особистості у закладі загальної середньої освіти доцільним є створення та запровадження Кодексу безпеки освітнього середовища. Сьогодні існує позитивний зарубіжний досвід створення у закладах освіти подібних документів, у яких прописані засади, принципи і правила функціонування безпечного освітнього середовища, визначені критерії фізичної, психологічної, соціальної, інформаційної безпеки учнів і педагогів. Кодекс безпеки освітнього середовища має регулювати всі напрями діяльності закладу освіти щодо захисту прав суб'єктів освітнього процесу на безпеку, а також питання її підтримки та втручання в ситуації, коли може виникати загроза їх здоров'ю та благополуччю [4, с.15-16]. У ньому мають бути прописані рекомендації щодо забезпечення комфортних умов діяльності для учнів і вчителів, а також заходи і процедури, які допоможуть суб'єктам освітнього процесу у випадку виявлення ризиків і загроз.

Отже, формування психологічно безпечного середовища у закладі загальної середньої освіти постає як управління педагогічною системою, яка охоплює: створення умов для забезпечення емоційного комфорту суб'єктів освітнього процесу; здійснення контролю за рівнем емоційних навантажень учнів і вчителів; проведення експертизи психологічної безпеки освітнього середовища; проведення заходів психолого-педагогічного,

соціально-медичного, інформаційно-освітнього характеру для захисту особистості від фізичних, психологічних і соціальних ризиків та загроз. Це потребує узгоджених дій адміністрації школи, об'єднання зусиль класних керівників, учителів, шкільного психолога, а також батьків.

Використана література:

1. Баева И.А. Тренинги психологической безопасности в школе. СПб. : Речь, 2002. 251 с.
2. Мешко Г. М., Мешко О. І. Формування психологічно безпечного освітнього середовища у загальноосвітньому навчальному закладі. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Тематичний випуск «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання». Вип. 37(3). Т II (22). К. : Гнозис, 2017. С. 62-71.
3. Обозова О. Психологічна безпека освітнього середовища. *Психолог*. 2011. № 10 (442). С. 3-6.
4. Цюман Т. П., Бойчук Н. І. Кодекс безпечного освітнього середовища: метод. посіб. / за заг. ред. Т. П. Цюман. К., 2018. 50 с.

УДК 378

З.В. Рябова

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки, управління та адміністрування ННІМП ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України, ryabova69@gmail.com

УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ОСВІТИ ЯК ПРОЕКТНО-ОРІЄНТОВАНОЮ ОРГАНІЗАЦІЄЮ

Виклики сьогодення потребують від системи освіти створення умов для інтелектуального розвитку людського капіталу, що є вирішальним фактором конкурентоспроможності держави. Загальновідомо, що система освіти розвиватиметься в необхідному напрямі тільки тоді, коли є попит і пропозиції на її освітні послуги (продукти) й орієнтуватиметься на актуальні запити користувачів освітніх послуг і стан їх задоволення. Такий підхід до організації життєдіяльності закладу освіти забезпечується проектним менеджментом, який в умовах сьогодення є технологією, яка

гарантує інтелектуальний розвиток підростаючого покоління. Спираючись на матеріали тренінгу Ф. Фреха, зазначимо, що за результатами досліджень, проведених останнім часом як в Україні, так і за кордоном, більшість сучасних лідерів у політиці, бізнесі, мистецтві, спорті – люди, які володіють проектним типом мислення [1]. Керівники успішних організацій ефективно використовують технологію проектного менеджменту. Це підтверджується статистичними даними: технологію проектного менеджменту використовують в управлінні керівники 74% організацій, а 37% - використовують її під час організації робочих процесів [2]. Підкреслимо, що для закладів освіти використання технології проектного менеджменту є запорукою успішного позиціонування на ринку освітніх послуг та ринку праці.

Розглянемо сутнісні аспекти і характеристику управління закладом освіти як проектно-орієнтованої організацією. Під проектно-орієнтованою організацією ми розуміємо таку організацію, в якій її основна діяльність побудована як проектна. Тобто, провідною характеристикою проектно-орієнтованої організації є чітке визначення мети діяльності і орієнтація на результат у визначений проміжок часу в умовах обмеженості ресурсного забезпечення [1]. Управління закладом освіти як проектно-орієнтованої організації передбачає здійснення проектної діяльності, яка має такі ознаки: наявність мети або цілі, які можна виразити словами або записати; етапи – проекти можуть бути довгостроковими, але не можуть бути нескінченними; ресурси – фінансові, трудові, матеріальні або інформаційні.

Використання технології проектного менеджменту надають унікальності управлінської діяльності. Вона стає проектною діяльністю. Відмінність її від традиційної, яка орієнтована на процес, полягає у тому, що: в традиційній можна один раз вивчити виконання операцій і потім щоразу їх повторювати, а в діяльності, що організована як проектна - управлінські дії будуть щоразу іншими. Така діяльність є інноваційною. Використання технології проектного менеджменту потребує постійного оновлення змісту робіт, використання додаткових знань, навичок і засобів для задоволення або перевищення потреб і бажань зацікавлених осіб (замовника) проекту [3].

Опитування, яке було проведене серед здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти, що навчаються за освітньо-

професійною програмою «Управління навчальним закладом», показало:

1. Керівники закладів освіти обізнані із технологією проектної діяльністю в управлінні (97% респондентів).

2. Активно використовують її в управлінні (42% респондентів)

3. В ситуації форс-мажору перевагу віддають традиційній управлінській діяльності (78% респондентів).

4. Визначають усі елементи технології проектного менеджменту – 45% респондентів.

5. Елементи технології проектного менеджменту використовують в управлінській діяльності 93% респондентів.

За результатами опитування можна констатувати, що керівники закладів освіти обізнані із технологією проектного менеджменту, але активно вона не використовується в управлінській діяльності. Перевага віддається традиційним методам управління.

Керівники закладів освіти, які вільно володіють технологією проектного менеджменту мають такі ознаки управлінської діяльності як:

– знання принципів і методів управління проектом (планування, організація, складання графіків виконання, контроль за здійсненням етапів проекту, управління просуванням для досягнення мети, відстеження результатів) [2];

– досвід у галузі управління – застосування управлінських умінь організації діяльності людей для досягнення цілей організації, враховуючи конкретні умови [2];

– використання елементів проектного менеджменту в управлінській діяльності: одноразового комплексу взаємопов'язаних заходів, які спрямовані на задоволення певної потреби задля досягнення конкретних результатів в умовах обмеженості ресурсів, часу та межами якості [1].

Підкреслимо, що для забезпечення ефективності діяльності проектно-орієнтованих організацій необхідно використання технологій, які забезпечують інноваційний розвиток освітньої організації, наприклад, *технологія проектного менеджменту*, ключовою дефініцією якого є поняття «проект». Проект будь-чого, що планується чи замислюється, велике починання; обмежена за часом і витратами система операцій, спрямована на досягнення

низки обумовлених результатів/продуктів на рівні вимог і стандартів якості. Проектний менеджмент – це процес управління командою, ресурсами проекту за допомогою спеціальних методів та прийомів для успішного досягнення поставленої мети. Класично найважливішими параметрами у процесі управління проектом вважають виконання роботи у заданих обсягах, вчасно і в межах виділених коштів.

У підсумку зазначимо, що сьогодні, в умовах бурхливих перетворень, орієнтації суспільного життя на ринкові відносини, проектний менеджмент може забезпечити стабільність інноваційного розвитку освітньої установи. Він стає новітньою філософією управлінської діяльності.

Використана література

1. Поняття проекту. URL: <http://library.if.ua/book/134/9063.html>
2. Проектний менеджмент для інноваційного розвитку освітніх організацій України: навч. посіб. для підготовки магістрів за спеціалізаціями «Управління навчальним закладом» та «Управління проектами», підвищення кваліфікації слухачів, керівників навчальних закладів/З. В. Рябова, А. Б. Єрмоленко, Т. А. Махиня та ін.; за заг. ред. академіка В. В. Олійника, маг. Ф. Фреха; НАПН України, ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти»; КультурКонтакт Австрія. К., 2017. 118 с.
3. Newton, R. (2008). The Project Manger's Book of Checklists. Everything you need to complete a project successfully, smoothly and on time. Harlow: Pearson

УДК 373.091.113

О.М. Остапчук

директор ТНВК школи-ліцею №6 ім. Н. Яремчука, м. Тернопіль,
0352-254416@ukr.net

ОСВІТНІЙ ВЕКТОР КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ В СТРУКТУРІ ШКІЛЬНИХ СИСТЕМ

Володимир Співаковський, директор приватного ліцею «Гранд», у своїй книзі «Образовательный взрыв» звертає увагу на

місце директора в системі роботи освітнього закладу. Всі звикли, що в управлінській схемі директор знаходиться рверху таблиці. А вже від нього «тягнуться» управлінські зв'язки до заступників, методслужби, педрад тощо. Така схема є застарілою і її функціонування призвело до того, що директори шкіл відірвані від сутності освітнього процесу на нижчих щаблях оцієї «ієрархії», і не можуть вдало планувати шляхи активізації можливостей учасників освітнього процесу для їх розвитку. Можна апелювати: все залежить від особистості. Однак є ще системи шкільного життя і вони тримаються на відповідальності всіх, і директора, насамперед. Прогресивне бачення розвитку освітнього закладу найкраще проявляється у директорів, які знаходяться всередині шкільних систем. Такі директори є і лідерами, і генераторами ідей, бо вони завжди в дії. Тоді директор підтримує тісні контакти з усіма учасниками освітнього процесу, а також бачить можливість впливу на всі шкільні системи. А шкільні системи роблять освітній простір або комфортним, або ні.

Якісне функціонування шкільних систем є важливим чинником відповідальності за розвиток як учнів, так і професійного зростання педагогів. Системи оцінювання, учнівського самоврядування, фінансування, мотивації, позакласної роботи, фізичного виховання, методів навчання та інші потребують директора-менеджера і директора-лідера. Тобто два людські таланти в одній людині. Діяльність директора тоді буде спрямована на логіку роботи всієї освітньої установи і директор завжди буде в центрі шкільного життя. Але не як просто посадова особа, а як «системний адміністратор», що створює такі умови, за яких учні не можуть не вчитися, не можуть залишатися поза шкільним життям. А вчителі мають і свободу педагогічної думки, і є відповідальними за свою справу.

Кен Робінсон у своїй книзі «Як уникнути Долини Смерті в освіті?» зазначає, що не існує жодної школи, яка була б кращою, ніж її вчителі. Бо вчителі є джерелом успіху. Цілком зрозуміло, що директор в цьому контексті проявляється як фігура, що творить школу або кращою, впроваджуючи «клімат-контроль» і створюючи клімат можливостей, або пливе за течією звітів, пояснень, паперових проєктів.

Діти найкраще себе реалізують тоді, коли є можливість вибору варіативних чи альтернативних навчальних програм, що

розвиває їхні різноманітні таланти. Тому педагоги мають обговорювати процес навчання, а не обговорювати освіту, бо без навчання – немає й освіти. І тут роль директора в тому, щоб не заохочувати вчителів до звичних алгоритмів, а збуджувати силу уяви, допитливості, оригінальності.

Тому неможливо покращити освіту, якщо не змінювати освітній вектор діяльності керівника закладу і якщо керівник не буде залучати творчих людей до викладання. Керівник, який знаходиться всередині шкільних систем, буде створювати зразкову школу, але не ту, де все на своїх місцях, а де все в русі, творчості і вдосконаленні. У такій школі і директор, і педколектив будуть навчати дітей як учитися, як мислити і як стати менеджером власного майбутнього. І всі ці знання будуть «вплетені» в усі шкільні і позашкільні дисципліни. Тоді змістом освітнього процесу в школі стане життя учнів, у котрому вони дорослішають, розвиваються і формуються як особистості.

Використана література

1. Спиваковский В.М. Образовательный взрыв. К.: «Гранд-Експо», 2011. 435 с.
2. Драйден Г., Вос Д. Революція в навчанні. Львів: «Літопис», 2005. 541 с.
3. Громовий В.В. Як зробити помаранчеву школу. К.: «Шкільний світ», 2006. 336 с.

УДК 37.01.3 – 051:37.041

В. М. Чайка

доктор педагогічних наук, професор, декан факультету педагогіки і психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, доктор габілітований, професор Вищої школи економіки та інформатики (м. Ольштин, Республіка Польща), *chaikavm2704@gmail.com*

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ ПЕДАГОГА

Проблема професійного саморозвитку педагога в нових соціокультурних й економічних умовах сучасного суспільства є однією з актуальних, маловивчених і гостро дискусійних.

Незважаючи на її соціальну значущість, цілі, зміст і технології педагогічної освіти не спрямовані на виховання потреби в саморозвитку і набутті відповідного досвіду. Про соціально-педагогічні аспекти цього явища стверджує Г. Цукерман: «Проблема саморозвитку буквально увірвалась у сучасну педагогічну свідомість, неначе випущений із пляшки джин, і негайно почала зводити палаци для нових володарів дум (ідей, що проголошують примат індивідуального над всезагальним) і руйнувати палаци попередніх володарів (ідей, що виводять індивідуальну свідомість із суспільного)» [7].

У психолого-педагогічній теорії до цього часу відсутня цілісна концепція професійного саморозвитку і самовдосконалення особистості педагога. На думку П. Гальперина [3], особистість – це людина, яка вільно і свідомо обирає та ставить цілі своїх дій (з урахуванням причинових відношень у предметному світі, пізнаної необхідності суспільних відносин, власного морального почуття) і несе відповідальність за наслідки, здійснення дій перед природою, суспільством і власною совістю. Зміст поняття відображає процес формування особистості через елементи самоусвідомлення, самоорганізації, саморегуляції власної діяльності.

На думку В. Маралова, саморозвиток як процес, що розгортається в часі і в просторі життєдіяльності, характеризується неоднозначністю і багатоплановістю. Його зміст часто відображають такі поняття: «самовиховання», «самоорганізація», «самовираження», «самоствердження», «самореалізація», «самовдосконалення», «самоуправління» тощо. Але названі вище терміни, на думку автора, є подібними, оскільки їх об'єднує те, що вони відображають суб'єктність діяльності (само) і характеризують специфіку діяльності: реалізуватися, виразити себе, вдосконалити себе, керувати собою [5].

Суттєве значення для теорії саморозвитку вчителя має виявлення його рушійних сил, які визначаються як зовнішніми соціальними вимогами та очікуваннями, так і власним ставленням до цих вимог та очікувань. Подолання внутрішніх суперечностей між цими двома факторами є процес саморозвитку, самовдосконалення особистості. Крім цього, позиція особистості доповнюється характеристикою її професійної спрямованості. Розглядаючи саморегуляцію як діяльність і вищу форму активності

особистості, необхідно враховувати, що ця діяльність, як і будь-яка інша, є своєрідним соціальним досвідом, яким необхідно оволодіти.

У багатьох психологічних дослідженнях дискутується положення про те, що особистість розвивається у двох площинах – потенційній та актуальній. До сфери потенційного належать природні задатки й особливості, здібності, соціальні можливості суспільства, які можуть бути використані для особистісного розвитку. До площини актуального належать якісно новоперетворювальне потенційне; зовнішні прояви реально функціонуючого. На думку А. Деркач і В. Маркіної гармонійність розвитку особистості досягається в тому разі, коли він здійснюється в обох площинах, а не ізольовано. Водночас пріоритет надано саме реалізації потенційного, оскільки розвиток особистості розглядається як система постійно поповнюваних і поновлюваних ресурсів [4].

Як стверджує І. Бех, досягнення професіоналізму неможливе без становлення морально-духовного «Я» особистості, яке «вміщує в суб'єктивній формі систему відповідних суспільно значущих пріоритетів, створюється в процесі розвитку її морально-духовної свідомості і самосвідомості. При цьому, свідомість забезпечує розвиток позитивних ставлень до певних моральних норм, тобто особистісних властивостей, а самосвідомість – їх емоційно-ціннісне оцінювання. У наслідок цієї своєрідної «діяльності переживання» особистісна властивість може перетворитися на відповідну особистісну цінність, конкретний образ морально духовного «Я» як безумовне вартісне надбання і складова ядра особистості» [2, 1]. Аналізуючи процес трансформації особистісних властивостей в особистісні цінності, І. Бех наголошує на тому, що справжня особистісна властивість формується лише тоді, коли вона втілюється у певний моральний вчинок.

Професійний саморозвиток педагога – це процес створення свого «професійного життєвого простору», умов і перспектив його подальшого самовдосконалення. Визначальним у стратегії професійного становлення є проблемне ставлення до самого себе, інших людей, довкілля, що «звільняє» особистість від безпосередньої дійсності і допомагає їй ставати творчим суб'єктом власної професійної життєдіяльності. Тому важливим у процесі саморозвитку є усвідомлення двох складових професійного життя: професійного оточення і власного внутрішнього світу. Внаслідок

цього здійснюється сходження з адаптивного типу в реалізації професійних відносин до перетворювального, суб'єктного.

Отже, для розв'язання проблеми професійного саморозвитку вчителя необхідні соціально-економічні та теоретичні передумови, що виявляються у розумінні розвитку не тільки як об'єктивного процесу, але й як системи особистісних психічних процесів, властивостей та якостей. Для розробки системи саморозвитку майбутнього вчителя необхідно враховувати різні методологічні орієнтири: ідею суб'єктності; ідею унікальності внутрішнього світу людини, саморозвитку її як суб'єктивної реальності; ідею гуманістичної психології про самоактуалізацію педагога як вищу форму його саморозвитку, тобто його здатності реалізувати те, що в ньому закладено, відповідно до власних вищих потреб – Істини, Краси, Досконалості та ін.

Використана література

1. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: Дидактический аспект. М.: Педагогика, 1982. 192 с.
2. Бех І. Д. Образ «Я» як мета формування і розвитку особистості. *Педагогіка і психологія*. 1998. №2. С. 30-40.
3. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. *Исследование мышления в советской психологии*: сб. науч. трудов. М.: Наука, 1966. С.236-278.
4. Деркач А. А., Зазыкин В. Г., Маркова А. К. Психология развития профессионала. М.: РАГС, 2000. 259 с.
5. Маралов В. Г. Основы самопознания и саморазвития. М.: Академия, 2002. 251 с.
6. Чайка В. М., Підготовка майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності: Монографія / за ред. Г. В. Терещука. Тернопіль: ТНПУ, 2006. 275 с.
7. Цукерман Г. А., Мастеров Б. М. Психология саморазвития. М.: Педагогика, 1995. 168 с.

ЛОКАЦІЇ ФОРУМУ

Локація 1.

Інтеграція науково-методичної діяльності з практикою підготовки керівних кадрів до роботи в умовах конкурентного освітнього середовища

УДК 378:005.6 – 047.44

О.Л. Ануфрієва

кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри економіки, підприємництва та менеджменту Навчально-науковий інститут менеджменту та психології ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України, *asp_bingo@ukr.net*

КВАЛІМЕТРИЧНИЙ ПІДХІД ДО ОЦІНКИ ЯКОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Європейська освітянська спільнота, до якої належить і Україна, визнає, що система вищої освіти, а також її інститути зазнали за останні роки серйозних реформаційних змін. У той час, коли Європа стикається зі складними соціальними проблемами – від безробіття і соціальної нерівності до проблем, пов'язаних з міграцією – вища освіта може і повинна грати вирішальну роль у розв'язанні цих викликів, забезпечуючи випускникам можливості постійного особистісного розвитку, підвищуючи їх перспективи зайнятості і стимулюючи їх бути активними громадянами в демократичних суспільствах.

Тобто в мінливому світі необхідно постійно адаптувати систему вищої освіти так, щоб простір вищої освіти залишався конкурентним і міг ефективно відповідати на виклики глобалізації.

Усі, хто причетний до професійної підготовки фахівців, особливо вищої освіти, усвідомлюють свою велику відповідальність за майбутню професійну долю випускників, оскільки, крім моральної сторони проблеми, це ще і забезпечення стабільного економічного майбутнього країни. Якщо заклади освіти підготують висококомпетентних фахівців – це задовольнить попит роботодавців, відповідно їх подальша спільна ефективна праця примножить національне багатство, що, зокрема, вплине на конкурентоспроможність країни, якій в нових реаліях знадобляться сучасні високоосвічені фахівці нової формації, а це призведе до підвищення попиту на освіту. Все це взаємопов'язані, взаємозалежні процеси.

Розуміючи важливість місії освіти, науковці і практики сьогодні зосередились на розв'язанні низки проблем, а саме: реформуванні системи якості вищої освіти; уточненні сутності поняття «якість підготовки фахівця»; взаємозв'язку таких понять як «модель фахівця», «освітньої-професійна підготовка фахівця» з процедурою проведення комплексної оцінки якості підготовки фахівця у закладі вищої освіти; оптимальному відборі сукупності показників для оцінки якості; узагальненні досвіду зарубіжних та українських університетів стосовно створення системи оцінювання якості підготовки випускників.

Наразі ми зупинимось на одній з проблем – оптимальному відборі сукупності показників для оцінки якості діяльності закладу вищої освіти. Оцінити, наскільки заклад як інституція відповідає сучасним викликам, стає можливим тільки на основі моніторингу основних показників якості діяльності окремих закладів і системи вищої освіти загалом.

Фахівці в області якості освіти виділяють три його складових: *якість змісту освіти; якість технологій навчання і виховання (організації пізнавальної діяльності, мотивації пізнавальної діяльності, контролю за здійсненням навчальної діяльності, контролю за результатом навчальної діяльності) та якість особистості здобувача освіти.*

Більшість науковців до ключових факторів оцінки якості діяльності закладу вищої освіти відносять:

1. Якість освітніх програм.
2. Інформаційно-методичне забезпечення навчального процесу.

3. Кваліфікація професорсько-викладацького складу.
4. Якість навчального процесу.
5. Рівень наукових досліджень, що проводяться в університеті.
6. Рівень оснащення навчального процесу.
7. Рівень підготовки випускників (включаючи практичну підготовку і готовність виконувати професійні функції) та їх затребуваність на ринку праці.

Узагальнюючи та синтезуючи різні підходи до класифікації факторів, ми переконались у необхідності розробки моделі оцінки якості діяльності закладу вищої освіти. Дієвість цієї моделі напряму залежить від запровадження механізму об'єктивного (математичного) оцінювання, визначених в ній факторів і критеріїв. Оскільки навіть ідеальна описова модель не наблизить нас до бажаного результату. Тільки коли кінцеву мету (бажаний результат, «ідеальний образ») можна виміряти в цифрах, з'являються підстави для об'єктивного аналізу. Таке оцінювання можливо реалізовувати, використовуючи інструменти кваліметричного вимірювання.

Кваліметрія – це наука про методи кількісного оцінювання якості (від латинського «квалі» – якість та древньогрецького «метріо» – вимірювати).

Аналіз досліджень науковців довів, що використання кваліметрії в освіті є прогресивним кроком, який сприяє кращому розв'язанню низки проблем і, насамперед, об'єктивізації оцінки її якості.

Сутність кваліметричного підходу та методика побудови факторно-критеріальних моделей широко представлена в науковій літературі. Головне, треба розуміти, що будь-яке якісне явище можна розкласти на сукупність певних властивостей-факторів та критеріїв; визначити їх вагомість та оцінити кожний критерій у межах від 0 до 1.0. Чим вищий рівень розвитку того чи іншого критерію, тим ближче до одиниці його комплексна оцінка.

Розробка моделі оцінки якості діяльності закладу вищої освіти розпочинається з визначення факторів і критеріїв, які розкривають її сутність, або є її складовими. На наш погляд, такими складовими є:

Таблиця 1

Квадіметрична модель оцінки якості діяльності закладу вищої освіти

Фактори	Критерії
Імідж закладу вищої освіти на ринку освітніх послуг	<p>Унікальність на вітчизняному освітньому полі. Багаторічні традиції закладу. Наявність наукових шкіл. Забезпечення висококваліфікованими кадрами. Відповідність запитам ринку праці. Дотримання прав усіх суб'єктів освітянського процесу Відповідність сучасним світовим тенденціям Практикоорієнтована освіта. Спрямованість на здоров'язбереження. Залучення сучасних маркетингових технологій. Прозора фінансова політика закладу. Сучасні навчальні плани і програми.</p>
Матеріальна база	<p>Достатня кількість навчальних аудиторій. Обладнання технічними засобами. Наявність спеціалізованих кабінетів (лабораторій). Повністю забезпечені комп'ютерами останнього покоління. Доступність Інтернету. Мультимедійне обладнання. Комфортабельний гуртожиток. Їдальня. Спортзал. Зони відпочинку.</p>
Менеджмент закладу	<p>Здійснення системного і комплексного підходу до управління на високому рівні фахової компетенції. Забезпечення реалізації сучасної державної політики освітянської галузі. Лідерство, організаторські здібності, особиста відповідальність управлінського апарату. Компетентні управлінські рішення. Забезпечення ефективного планування, прогнозування, координації та контролю за діяльністю. Креативність, відкритість до нового, винахідливість, ініціативність і здатність генерувати ідеї. Уміння згуртовувати колектив та враховувати різні точки зору. Чітка узгодженість та регламентованість дій. Відкритість та доступ до інформації. Швидкість реагування на виклики та корекція дій.</p>

Продовження Таблиці 1

<p>Професорсько-викладацькій склад</p>	<p>Кількість докторів наук та авторських наукових шкіл. Ступінь володіння сучасними освітніми та інформаційно-комунікаційними технологіями. Застосування інноваційних освітніх методів і засобів в освітньому процесі. Наявність авторських методик, наукових статей в індексованих виданнях. Культурологічна складова викладацької діяльності. Громадянська позиція; моральність. Комунікабельність і відчуття успіху, емоційна врівноваженість та здатність працювати в колективі. Інтерес та любов до педагогічної праці. Здатність до саморозвитку. Дидактичне забезпечення викладацької діяльності.. Досягнення на професійній ниві (нагороди, сертифікати, міжнародні зв'язки).</p>
<p>Навчально-методичне забезпечення</p>	<p>Врахування сучасних тенденцій в навчальних планах і програмах. Можливість он-лайн консультування. Системність методичного супроводу. Наявність інтерактивних відео- та аудіо навчальних матеріалів. Швидкість та результативність врахування запитів студентів і колег. Володіння діловим етикетом і культурою мови.</p>
<p>Психологічний клімат</p>	<p>Готовність адаптувати своє сприймання конкретної ситуації до сприймання її іншою людиною. Уміння будувати компромісні, партнерські стосунки. Відстоювання демократичних цінностей, студентоцентризм. Запровадження соціальних інновацій в роботу закладу. Розвиток організаційної (корпоративної) культури.</p>
<p>Здобувачі вищої освіти (студенти)</p>	<p>Рівень навчальних досягнень. Опанування професійними компетенціями. Активна громадська позиція . Загальнолюдські цінності. Готовність до взаємодопомоги. Дотримання внутрішнього розпорядку. Участь в олімпіадах, конкурсах . Участь в науково-дослідній роботі. Участь в культурно-виховних заходах. Участь в студентському самоврядуванні.</p>

Цей перелік не є досконалим і остаточним, і не відображає пріоритетність тих чи інших факторів. Але навіть за цими складовими, використовуючи кваліметричний інструментарій, з'являється можливість в цифрах (від 0 до 1.0) оцінити рівень досягнення по кожному критерію: чим менше за 1,0 буде оцінка, тим нижче рівень якості:

0 – 0,50 – рівень не відповідає вимогам;

0,51 – 0,64 – рівень нижче за середній;

0,65 – 0,79 – рівень середній;

0,80 – 1,00 – високий рівень.

Аналізуючи оцінки за кожним критерієм, можна вчасно виявляти вади, слабкі місця, які знижують загальний рівень оцінки якості діяльності закладу вищої освіти, а також окреслити конкретні напрями, над якими треба додатково попрацювати керівнику закладу та його команді.

УДК 316.46.05

Т.І. Бурлаєнко

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри економіки підприємництва та менеджменту Навчально-наукового інституту менеджменту та психології ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», *tburlaenko@i.ua*

ЛІДЕРСТВО ЯК НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА ЕФЕКТИВНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ

Лідером є харизматична, самодостатня особистість, яка має перспективне бачення, здатна надихати інших та вести їх у напрямку нових позитивних цілей. Авторський підхід до визначення сутності лідера полягає у двох принципових акцентах. Лідер, по-перше, є новатором, здатним захопити своїх співробітників дійсно оригінальною ідеєю, творчим поглядом на вирішення складної актуальної проблеми. По-друге, висунута ним ідея повинна бути соціально позитивною, вести послідовників до соціально значимих

цілей. У протилежному випадку він перетворюється на вожака зграї.

Суттєві напрацювання в контексті розвитку елітології щодо формування інтелектуальної еліти в системі вищої школи та безперервної освіти протягом трудового життя мають В. Андрова, Г. Ашин, Л. Бережнова, Г. Дмитренко, В. Добринін, П. Карабущенко, Н. Карабущенко, Т. Кухтевич, Х. Ортега-і-Гассет, Р. Резаков, П. Холден.

Мета дослідження – охарактеризувати лідерство як складову елітності професійного менеджера, здатне підвищити ефективність професійної діяльності на основі синергетичного ефекту від використання особистісного та інтелектуального потенціалу.

З позиції філософської елітології паралельно зустрічаються два поняття «елітна освіта» і «елітарна освіта», при цьому, перша – орієнтована на якісну характеристику кращих систем високоякісної практики виховання та навчання, а друга – на відтворення еліти, виконуючої функції керуючого класу, владної меншини, мало закритий характер, було націлено на виховання і навчання дітей вузького кола за критеріями знатності, багатства, влади.

Успішність управлінської діяльності здатне підсилювати лідерство. З позиції загальної психології прагнення до лідерства – одна із суттєвих характеристик особистості та відповідно характеризує поведінку і позицію людини у системі міжособових відносин. Існуючі визначення лідерства характеризують його як динамічний процес міжособової взаємодії, що передбачає отримання певного соціально-психологічного і економічного ефекту, тому лідерські якості людини забезпечують досягнення нею успіхів у житті, оскільки без повного використання енергії, потенціалу, здібностей та індивідуальних особливостей людини її професійна діяльність не буде результативною. Складання повного переліку лідерських рис виявилось практично нерозв'язаним, оскільки це залежить від ситуаційності прояву та спрямованості використання лідерських якостей особистістю.

Тому під елітністю менеджера розуміємо якісні характеристики професійного менеджера, які являють собою сукупність генетично наданих фізіологічних характеристик (пам'ять, увага, воля), отриманих подальший розвиток у процесі виховання (висококультурна особистість) та навчання

(високоосвічений професіонал), що дозволяє ефективно здійснювати професійну діяльність на високому творчому рівні з найменшими затратами інших ресурсів (часу, сил).

Відповідно, вагомим чинником формування елітності менеджера слід визнати освіту, що суттєво підсилюється орієнтованістю світових систем на формування суспільства знань. У процесі здобуття освіти відбувається якісне оновлення та накопичення людського капіталу, при якому підвищення рівня знань і практичних навичок людей супроводжується розвитком можливостей їх практичної реалізації. Завдяки цьому збільшуються індивідуальні доходи власників людського капіталу та зростає економіка країни, оскільки нові знання, які дістають застосування у практичній площині: 1) підвищують індивідуальну продуктивність праці людини, що робить її здатною виконувати ту роботу, яка має більшу соціальну цінність і, відповідно, вище винагороджується; 2) розвивають у людині ділові навички та підприємливість, що, зокрема, наділяє її здатністю приймати обґрунтовані (раціональні) рішення; 3) підвищують чутливість до сприйняття нових наукових розробок, скорочуючи термін їх запровадження у виробництво та стимулюють розробку нових ідей; 4) розвивають інтелект та індивідуальні здібності до генерування нових технологічних ідей та раціональної організації виробництва відповідно до конкретних умов господарювання. Все це надзвичайно важливим є в специфічному виді професійної діяльності – управлінні, а зазначені процеси виступають проявом інтелектуальної елітності менеджера. Отже, завдяки цим ключовим факторам прогресу, закладених у самій особистості, можна створити нову економічну основу сталого розвитку (економічного, екологічного та соціального) конкретної системи, який може підтримуватися протягом тривалого часу.

Традиційно підприємництво ототожнюється з менеджментом (управлінням, керівництвом), але це є не зовсім правильно, тому що відбір і підготовка підприємця та відбір і підготовка менеджера здійснюються за різними принципами – починаючи з відбору потенційних підприємців і менеджерів, і закінчуючи – кінцевими цілями цієї підготовки. Найзагальнішою відмінністю між підприємцем і менеджером є те, що діяльність підприємця призводить до порушення існуючого в суспільстві порядку й формальностей, до виникнення ситуацій непевності, невизначеності та неоднозначності; є безплановою; важко

регламентується, очікуваний кінцевий результат не завжди визначений. Водночас, головним завданням менеджера є налагодження порядку, плановості й виконання формальних правил, його діяльність є регламентованою з визначеним очікуваним кінцевим результатом. Крім того, справжній підприємець здатний самостійно організувати підприємство і не розраховує на отримання роботи від когось іншого, водночас менеджер має сам знайти собі роботу (робоче місце) і, найшвидше, може отримати роботу саме від підприємця.

Отже, лідерство слід віднести до особистісного потенціалу менеджера, тобто, того інструменту, що він використовує для самореалізації з метою розвитку керованої системи. Лідерство, як одну з ключових ознак активності, характеризують такі аспекти: виконання функцій економічного лідера в системі конкурентних відносин; розвиток лідерських якостей менеджера у процесі безперервної освіти протягом трудового життя; стратегія і тактика поведінки, пов'язані із формуванням ефективних стилів лідерства, що забезпечить мотивацію праці персоналу; адекватність і результативність дій менеджера в конкретних умовах діяльності.

Використана література:

1. Абрамов В.М., Данюк В.М., Колот А.М. Мотивація і стимулювання праці в умовах переходу до ринку. О. : ОКФА, 2005. 96с.
2. Дмитренко Г. А. Шарапатова Е. А., Максименко Т. М. Мотивация и оценка персонала. К. : МАУП, 2012. 248 с.
3. Ковтун О. А. Аналіз існуючих підходів до розробки мотиваційних механізмів (історичний аспект). *Держава та регіони*. 2016. № 5. С. 140-143.
4. Чернушкіна О. О. Розвиток персоналу у стратегічних орієнтирах підприємства. *Наука й економіка*. 2009. № 3. Т.2. С. 113-118.

О.В. Дубініна

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри управління проектами та загальнофахових дисциплін Навчально-наукового інституту менеджменту та психології ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України, o_dybinina@ukr.net

**КАДРОВИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПІДПРИЄМСТВА ЯК
ОБ'ЄКТ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ**

Необхідність подолання економічної кризи і забезпечення стабільного розвитку підприємства ставить високі вимоги до раціонального використання основних факторів виробництва: природних ресурсів, капіталу і робочої сили. Світовий досвід свідчить про суттєве зростання ролі трудових ресурсів як ключового елемента економіки, суттєво підвищує значення людського фактора в управлінні.

Останніми роками ХХ століття у менеджменті з'явилася теза, що саме люди, а не гроші, будівлі або техніка є основною вирішальною ознакою успішного підприємництва. По мірі формування економіки, заснованої на знаннях, стає безпідставним заперечення, що саме працівники підприємства – джерело прибутку. Будь-яке майно організацій бездіяльне, тобто є пасивними ресурсами, що вимагають втручання людини для виробництва вартості.

Різні аспекти досліджуваної проблематики знайшли відображення у вітчизняній і зарубіжній літературі. Вагомий внесок у розв'язання багатьох з них зробили вчені-економісти Л. Балабанова, А. Гриненко, В. Гриньова, В. Данюк, Г. Дмитренко, А. Кібанова, А. Колот, Н. Краснокутська, В. Крисько, Л. Михайлова, Н. Новиков, Ю. Одегов, Л. Петрова, В. Петюх, С. Пирожков, О. Федонін, С. Черемисина. Серед науковців, які досліджували питання теорії та практики аналізу кадрового потенціалу, необхідно виділити М. Баканова, Т. Бурласенко, Ф. Бутинця, І. Лазаришину, О. Мельниченко, Є. Мниха, В. Олійника, І. Парасій-Вергуненко, Г. Савицьку, Л. Савчук, С. Шкарабана, Р. Шурпенкову, М. Чумаченка.

Видатний менеджер століття Лі Якока так визначив цінність кадрової політики підприємства: усі господарські операції можна в кінцевому рахунку звести до визначення трьома словами: люди, продукт, прибуток. На першому місці – люди. Якщо у вас нема надійної команди, то з останніх чинників мало, що вдасться зробити [1].

На всіх рівнях розвитку процесу виробництва кожного підприємства людські ресурси є його рушійною силою. Відповідно до нових теорій економічного зростання, продуктивність виробництва зростає не стільки завдяки зовнішнім, скільки завдяки внутрішнім факторам, пов'язаним із людськими ресурсами. У сучасних умовах головні фактори економічного зростання суттєво змінилися. Якщо підприємства раніше розвивалися за рахунок залучання у виробництво трудових, матеріальних, енергетичних ресурсів, то на сучасному етапі вирішити основні завдання підприємства можливо тільки за рахунок підвищення ефективності ресурсів, якими вже володіє підприємство. Це викликає потребу у використанні оновлених методів та засобів, адекватних сучасному виробничому потенціалу підприємства.

Особливе місце у структурі підприємницького потенціалу займає кадровий потенціал. Від результативності його використання великою мірою залежить ефективність розвитку національного господарства та економіки загалом. Актуальність аналізу використання кадрового потенціалу підприємства, передусім, визначається його роллю в збільшенні обсягів товарів (робіт, послуг), підвищенні якості робіт та кінцевої продукції, а також у підвищенні ефективності діяльності підприємства в цілому. Колишні форми трудових відносин нині вже не мають достатньої гнучкості, а відтак не відповідають новим вимогам сучасної економіки, яка функціонує в умовах зростання конкуренції на внутрішньому та світовому ринках. Це призвело до необхідності перегляду засобів і способів використання трудових ресурсів.

Кадровий потенціал є головним ресурсом кожного підприємства. Від якості його формування та ефективності використання залежать результати діяльності підприємств, оскільки кадровий потенціал більшою мірою, ніж інші чинники, визначають стратегічний успіх підприємства, забезпечення його конкурентоспроможності. З урахуванням цього, резерви людського

капіталу є головними резервами розвитку підприємства. Недостатня увага до людського фактора у підготовці та реалізації господарських рішень, як правило, знижує загальний економічний результат діяльності.

Поняття *кадровий потенціал* не має чіткого та єдиного тлумачення у науковій літературі. Воно утворюється з інших понять, хоча в основі їх всіх знаходиться людина, як найважливіший економічний ресурс суспільства. Протягом часу підходи до управління людиною, як суб'єкта економічного життя зазнавали змін (табл.1.) [1, 2, 3].

Вітчизняна та зарубіжна економічна наука накопичила багатий досвід аналізу процесів формування, розвитку, використання та управління трудовими ресурсами.

Характеризуючи його складові, вчені-економісти застосовують різні економічні поняття в процесі цього аналізу [4].

Для більш чіткого визначення даної наукового терміну нижче наведемо відмінності її від найбільш близьких за змістом понять.

Як правило, *кадровий потенціал* характеризується як кількість і якість праці та містить сукупність властивостей, які визначають працездатність людей, у тому числі фізичний, психологічний і моральний потенціал, обсяг загальних і спеціальних знань та навичок.

В економічній літературі виділяють таке поняття як *«кадри»*, у більшості визначень це поняття трактується таким чином: це люди, які беруть участь в діяльності підприємства та знаходяться в його штаті. Якщо вести мову про підприємство взагалі, то цю категорію людей ми можемо назвати кадровим потенціалом підприємства.

Кадровий потенціал підприємства визначається не тільки кількісним складом персоналу, який безпосередньо чи опосередковано пов'язаний з діяльністю підприємства, а також і його якісними характеристиками, як активу персоналу. Під *активами персоналу* розуміють сукупність колективних знань співробітників підприємства, їх творчих здібностей, уміння вирішувати проблеми, лідерські якості, підприємницькі та управлінські навички. До його складових також включають психометричні дані і відомості про поведінку окремих осіб в різних ситуаціях.

Таблиця 1

Еволюційний розвиток сутності поняття «кадровий потенціал»

Поняття	Етапи управління	Період	Уявлення про людину	Об'єкт управління	Функції управління
Робоча сила	Робота з кадрами	XI ст. – сьогодні	Людина як носій якостей для продуктивної праці	Персонал як другорядний фактор виробництва	Реєстрація, облік, контроль за дисципліною
Трудові ресурси	Робота з кадрами	20-ті рр. XX ст. – сьогодні	Людина як пасивний об'єкт зовнішнього управління	Персонал – витрати	Формування функцій управління – набір, оцінка, стимулювання, підвищення кваліфікації
Трудовий потенціал	Управління людським фактором	70-ті рр. XX ст. – сьогодні	Людина як суб'єкт у сфері праці	Першочергове значення персоналу	Активізація та ефективне використання особистого фактора людини
Людський фактор	Управління персоналом	80–90-ті рр. XX ст. – сьогодні	Людина як головна рушійна сила суспільного виробництва, засіб підвищення ефективності	Персонал – основний невідтворюваний ресурс	Стратегічне управління персоналом, підвищення віддачі особистого доходу
Людський капітал	Управління людськими ресурсами	90-ті рр. XX ст. – сьогодні	Людина як об'єкт найбільш ефективних вкладень і суб'єкт, що з метою реалізації перетворити їх на сукупність знань і вмінь	Персонал – головний суб'єкт організації та об'єкт управління	Кожен співробітник фірми – багатство фірми. Інвестиції в людину є високоефективними.

Продовження Таблиці 1

Людський капітал	Управління Людськими ресурсами	90-ті рр. XX ст. – сьогодення	Людина як об'єкт найбільш ефективних вкладень і суб'єкт, що з метою реалізації перетворити їх на сукупність знань і вмінь	Персонал – головний суб'єкт організації та об'єкт управління	Кожен співробітник фірми – багатство фірми. Інвестиції в людину є високоефективними.
Кадровий потенціал	Управління якісними характеристиками персоналу	90-ті рр. XX ст. – сьогодення	Людина, як носій творчих здібностей (цінний ресурс)	Сукупність здібностей персоналу для здійснення відповідної мети та вимог	Переміщення акценту з функціонально-достатнього принципу кадрового забезпечення діяльності на результатуючий

Тому під *кадровим потенціалом* розуміємо трудові можливості підприємства, здатність персоналу до генерування ідей, створення нової продукції, його освітній, кваліфікаційний рівень, психофізіологічні характеристики і мотиваційний потенціал. Кадровий потенціал можна розглядати і у більш вузькому сенсі - як тимчасово вільні або резервні трудові місця, які потенційно можуть бути зайняті фахівцями в результаті їх розвитку та навчання [2, с.1].

Основними складовими кадрового потенціалу є:

- освіта;
- рівень кваліфікації;
- професійні здібності;
- професійні навички;
- психометричні характеристики кадрів підприємства.

Отже, кадровий потенціал – це не просто кількість працівників, а й ті здібності працівників, які використовуються у виробництві й ті, які ще не використовуються. Це означає, що

кадровий потенціал при однаковій кількості працівників може збільшуватися за рахунок використання людських ресурсів, які раніше невикористовувалися.

Використана література

1. Андрушків Л., Мельник О. Шляхи підвищення ефективності використання ресурсного потенціалу підприємства (дослідницькі аспекти). Формування ринкової економіки в Україні. 2012. Вип. 27. С.6

2. Гармідер Л. Д. Механізм розвитку кадрового потенціалу підприємства. Актуальні проблеми національної економіки: Зб. наук. праць. XII. Вип. 205. Серія «Економіка». Донецьк: ДонДУУ, 2013. С. 74-81.

3. Гриньова В. М., Г. І. Писаревська. Управління кадровим потенціалом підприємства : монографія. Х. : Вид. ХНЕУ, 2012. 228с.

4. Онищенко Е. К. Кадровий потенціал та його місце в структурі потенціалу підприємства. Економіка менеджмент підприємництва : Зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. № 23 (II). 2011. С.7-13.

УДК 373.091.12.011.3-051:005.336.2:316.346.2

О.М. Кікінежді

доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології, директор Науково-дослідного центру з проблем гендерної освіти і виховання учнівської та студентської молоді НАПН України Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, *okiki77777@gmail.com*

І.М. Шульга

кандидат педагогічних наук, асистент кафедри педагогіки та менеджменту освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, *ira.shulha@gmail.com*

ЕТАЛІТАРНА МОДЕЛЬ КЕРІВНИКА СФЕРИ ОСВІТИ: ВИКЛИКИ СЬОГОДЕННЯ

Пріоритетними завданням реформування національної освітньої системи, згідно з міжнародними стандартами якості

життя та освіти, є виховання конкурентоздатної, відповідальної та егалітарної особистості майбутнього керівника сфери освіти (Закон України «Про освіту» (ред. від 07.09.17), Концепція Нової української школи, Стратегія впровадження гендерної рівності у сфері освіти «Освіта: гендерний вимір – 2021»), що актуалізує проблему набуття майбутніми педагогами гендерних компетентностей як ключових життєвих компетентностей, оскільки саме вони визначають вибір професійної діяльності, ефективність виконання сімейних і соціальних ролей, сферу самореалізації тощо.

Сьогодні спостерігається посилення патріархальних викликів у напрямі паритетної демократії, «гендерна еkleктика», стереотипізація суспільної свідомості тощо, що потребує знаходження шляхів інституалізації вітчизняної гендерної освіти у забезпеченні національного механізму державної гендерної політики. Міністр освіти і науки України Лілія Гриневич підкреслила, що «головна проблема розвитку гендерної освіти в Україні – це недостатнє розуміння суспільством цієї тематики. Найбільш важливим в цій політиці є відкритість і залучення до неї нових людей. Тільки таким чином у суспільстві можна сформувати розуміння, що таке гендерна політика, що вона несе собою захист і повагу до гідності кожної людини незалежно від статі» [1].

У контексті людиноцентричної парадигми «ідеологія самовизначення» молоді (В. Кремень), в тому числі і егалітарна, є важливим пріоритетом в гуманізації освітнього процесу (Г. Балл, І. Бех, О.Бондарчук, М. Боришевський, Т. Говорун, В. Кравець, С. Максименко, С.Сисоєва, О. Сухомлинська, В. Татенко, Т. Титаренко та ін. учені). Її підвалини закладені в ідеях виховання «рідномовного обов'язку» (І. Огієнко), в змісті «педагогічної матриці» української освіти як світоглядного чинника (Г. Ващенко, С. Русова, В. Сухомлинський) та піддрунтя для сучасних стандартів рівноцінності статей, розширення егалітарного світогляду батьків, педагогів та дітей. Дороговказом для гендерного виховання слугують слова Великого Добротворця Василя Сухомлинського «Виховання справжніх чоловіків і справжніх жінок починається з формування громадянських якостей особистості» [7].

Саме на педагога, майбутнього керівника сфери освіти, покладена важлива місія розвитку ідеології рівних прав і можливостей статей, оскільки система освіти є важливим агентом

гендерної соціалізації нової генерації громадян України, яка може будуватись на принципах рівноправ'я статей або, навпаки, містити певні форми гендерної нерівності. Традиції, звичаї, ментальність народу, взаємодія різних субкультур можуть транслювати різні гендерні настановлення – як егалітаризм, так і сексизм, дискримінацію за статевою ознакою. Патріархальна (традиційна) соціалізація поділяє сфери діяльності на чоловічі та жіночі як домінуючі та підлеглі. Егалітарна (демократична) – пропагує рівність та взаємозамінність у різних сферах діяльності жінок та чоловіків як рівноцінних особистостей.

Сьогодні не можна якісно підготувати сучасного педагога без вивчення ним гендерної теорії, що вже давно стало професійною нормою в демократичних країнах. На першочерговості цих завдань та їх реалізації наголошує президент Національної академії педагогічних наук України Василь Кремень: «Культура дитиноцентризму та інноваційності повинна визначати всю діяльність сучасного вчителя як у школі, так і поза її межами» [4, с. 93]. Мова йде про визнання самоцінності дитинства, особистісно орієнтоване навчання, громадянське виховання, реалізацію культуротворчої функції в новій, розвивально-освітній парадигмі та егалітарну соціалізацію дітей та молоді, формування у майбутніх керівників закладів освіти навчальних, соціальних, загальнокультурних і предметних компетентностей, ціннісних ставлень і толерантності, розширення ментального простору для всіх учасників педагогічної взаємодії «батьки – діти – педагоги» на засадах демократичних цінностей, щоб «жити разом у рівності та гідності» (Біла книга Ради Європи з міжкультурного діалогу), «долучитися глобалізованого «Ми» й водночас зберегти самобутній життєвий світ, відчуття власного національного «Я» (М. Попович) [5, с. 16].

Гендерна компетентність керівника сфери освіти – це різновид професійних знань, які визначають їх позицію в теоретичній, методичній та практичній фаховій діяльності. Гендерні знання педагога, зокрема, охоплюють уявлення про: біполярний конструкт гендеру (поляризація маскуліності-фемінності як жорсткий поділ статевих ролей в патріархальній культурі); андроцентризм як традиція підпорядкованості жіночої статі та домінування чоловічої; егалітарний (партнерський) конструкт гендеру; сексизм як упереджене та стереотипізоване ставлення до жіночої статі;

відкрити дискримінацію як практикування різних навчальних програм для дівчат і хлопців; приховану дискримінацію як насадження гендерних стереотипів у змісті навчальних матеріалів; стереотипні уявлення про гендер у педагогів загальноосвітніх закладів [2; 3; 6; 8].

Багаторічний досвід діяльності Науково-дослідного центру з проблем гендерної освіти і виховання учнівської та студентської молоді НАПН України – ТНПУ ім. В. Гнатюка дав змогу сформуванню власне бачення щодо подальшої інституалізації гендерно-освітніх механізмів у національну школу. Зокрема, у процесі діяльності було розроблено та експериментально обґрунтовано гендерну ідеологію освітньо-виховних практик як стратегічного напрямку державної політики егалітаризму, впроваджено гендерні стандарти освіти, проведено гендерну експертизу навчального контенту, ЗМІ та гендерний аудит ЗВО; сформульовано методологічні принципи особистісно-егалітарного підходу як провідного механізму гендерного самовизначення; виявлені шляхи імплементації гендерного підходу у соціогуманітарний простір «навчальний заклад – родина – громада» та впроваджено гендерно-чутливі програми соціального партнерства; розроблено та апробовано гендерно-освітні технології як інноваційну систему психолого-педагогічного супроводу статевої соціалізації дітей і молоді; впроваджено модель формування валеологічної культури у дитячому віці на засадах гендерного підходу; розширено та опрацьовано соціально-педагогічні механізми підготовки молоді до створення егалітарної сім'ї та відповідального батьківства; описано феномен дитячої субкультури крізь призму гендеру; систематизовано наукові праці щодо системної протидії насилля над неповнолітніми; організовано та проведено Міжнародні та Всеукраїнські конференції з гендерної проблематики, видано збірники матеріалів конференції; представлено студентські наукові роботи на Всеукраїнський конкурс з напрямку «Гендерні дослідження» [3].

На основі отриманих результатів дослідження розроблено інтерактивний навчально-методичний комплект з основ здоров'я для 1-го та 4-го класів: підручник і робочий зошит, схвалені грифом МОН України, а також посібники для вчителя (Кікінежді О. М., Шост Н. Б., Шульга І. М.); навчально-методичні посібники: «Гендерна психологія» (Говорун Т., Кікінежді О.), «Гендерне

виховання дошкільнят» (Говорун Т. В., Кікінежді О.М., Шульга І.М.), «Гендерна педагогіка», «Історія гендерної педагогіки», «Сексуальна педагогіка» (Кравець В. П.).

Розроблені у процесі дослідження стратегії і тактики гендерної освіти та виховання сприяли поширенню ідей рівності статей у сфері діяльності громадських організацій, освітянських кадрів та ЗМІ.

Перспективні напрямки подальших досліджень вбачаємо у виявленні психолого-педагогічних механізмів побудови гендерно-справедливого середовища на засадах «педагогіки партнерства» та «гендерної матриці» гуманістичної педагогічної спадщини, формування егалітарного світогляду керівників освітніх закладів, зокрема, розвиток їх гендерної компетентності, чутливості та толерантності як демократичних стратегій мислення та партнерської взаємодії.

Використана література

1. Результати роботи Круглого столу «Інституціоналізація гендерної освіти: перспективи та ризики» (м. Київ, 5 грудня 2016 р.). URL: <http://mon.gov.ua/usi-novivni/novini/2016/12/05/%E2%80%9Cu-pidruchnikah-ne-mae-buti-shtampiv,-shho-z-rannogo-viku-nav%E2%80%99yazuyut-shkolyaram-pevni-rol/>

2. Бондарчук О. І. Гендерні проблеми особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів. *Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності*: монографія. К.: Науковий світ, 2008. 318 с.

3. Кравець В. П., Кікінежді О. М., Шульга І. М. До проблеми гуманізації освітньо-виховного простору сучасної української школи. *Освітологія*. 2018. № 7. С. 15–21.

4. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. К.: Педагогічна думка, 2009. 520 с.

5. Попович М. В. Роль філософії у духовному розвитку людства. *Толерантність як соціогуманітарна проблема сучасності*: матеріали III Міжнародної науково-теоретичної конференції, (Житомир, 19–20 травня 2011 р.). Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. С. 16.

6. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально-методичний посібник. НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. К.: ВД «ЕКМО», 2011. 324 с.

7. Сухомлинський В. О. Вибрані твори в 5 томах. Т. 3. К. : Радянська школа, 1977. 670 с.

8. Equitable and Non-discriminatory Quality Education. URL: https://ei-ie.org/media_gallery/Policybrief_07_equitable_eng.pdf

УДК 378.046 – 021.68

Г.Ю. Кравченко

доктор педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, іноземної філології та перекладу Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця, *innovatica@ukr.net*.

УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ КАФЕДР ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА АДАПТИВНИХ ЗАСАДАХ

Базовою організаційною структурою закладів вищої освіти (ЗВО) є кафедра.

Враховуючи, що різні кафедри ЗВО мають різне призначення та специфіку своєї діяльності, об'єднання їх у кафедральну систему потребує узгодження різновекторної діяльності всіх її підсистем.

Кафедральна система – це інтегральне утворення, що складається з пов'язаних між собою кафедр (разом із структурними підрозділами) та самостійних методичних центрів і відділів ЗВО зі взаємозалежними і взаємоузгодженими зв'язками для об'єднання зусиль із метою реалізації поставлених завдань у межах навчальної, методичної, наукової роботи [2].

Безліч цілей і завдань, що стоять перед кафедрами та структурними методичними підрозділами кафедральної системи, приводить до того, що для управління ними потрібні спеціальні знання, методи, форми та прийоми, які забезпечують результативну спільну діяльність співробітників усіх структурних підрозділів кафедральної системи, оскільки кожна кафедра і кожен методичний підрозділ має, як правило, загальні та власні цілі, для досягнення яких потрібні досягнення проміжних цілей. Співробітники кафедр, науково-педагогічні працівники, що співпрацюють із кафедрами, об'єднуються для досягнення спільно визначеної мети, вирішення професійних задач на основі принципів розподілу праці та розподілу обов'язків.

Найкраще для вирішення поставлених завдань підходить *адаптивне управління*, яке за своєю суттю призначене узгоджувати різноспрямовані впливи, що сприяє інтеграції різних за природою суб'єктів діяльності у єдину цілісність [1].

Адаптивне управління має *лінійно-функціональну структуру*, яка одночасно обов'язково доповнюється однією, двома або трьома органічними структурами; здійснюється у програмно-цільовій формі: проектне управління, адаптаційно-модульне, субординаційно-проміжного партнерства, наскрізно-рівневої узгодженості тощо [1].

Різновидом програмно-цільового управління є матричне управління, в якому змішані лінійні, функціональні і програмні способи управління, тому зсунення рівноваги саме у бік реалізації мети загальної програми дозволяє підвищити «чистоту» програмно-цільового управління [1].

Ми у своєму дослідженні розглядаємо варіант матричної організації управління як різновиду програмно-цільового. Адаптивне управління здійснюється у програмно-цільовій формі.

Важливою частиною матричної структури управління є використання цільових творчих груп/колективів (тимчасових творчих груп/колективів). Ці колективи створюються під ціль (ЦТК) або програму (ТТК) для розв'язання конкретної проблеми, користуються певною свободою в організації своєї діяльності. Створення тимчасових творчих груп на рівні кафедр та методичних підрозділів за напрямками навчальної, методичної та наукової роботи відбувається протягом року за різними проблемами та в різні терміни. Така діяльність дозволяє співробітникам створювати самостійні групи, що мають вигляд тимчасових цільових груп (ТЦГ) або тимчасових творчих груп/колективів (ТТГ, ТТК). Сам організаційний процес охоплює діяльність всіх учасників кафедральної системи, володіє гнучкістю, яка здатна до оперативних змін (в адаптивній освітній системі закладена жорстка вимога до забезпечення гнучкості самої системи) [2; 3].

Система спільної роботи кафедр формується не на директивній основі, а на добровільній співпраці (збігу професійних уподобань та зацікавлень), завдяки виникненню спонтанних тимчасових зв'язків, які привели до утворення неформальних тимчасових груп. Важливим є розуміння, що будуючи інтегративні горизонтальні зв'язки між кафедрами, кафедрами та методичними

підрозділами, утворюються такі ж горизонтальні зв'язки між викладачами різних кафедр та викладачами і методистами.

У кафедральній системі можуть існувати не одна тимчасова цільова група, тимчасова творча група (колектив), а декілька, більшість з них вільно поєднані своєю сферою професійної діяльності.

Для утворення ТЦГ, ТТГ та ТТК особливо сприятливим є освітнє професійне середовище кафедри. Формальна структура кафедри, її задачі та постійний склад, примушують одних і тих самих людей, збиратися кожен день протягом декілька років. Співробітники, які в інших умовах вряд чи взаємодіяли між собою, часто примушені багато часу проводити спілкуючись один з одним [3]. Однак, характер їх професійних завдань, які вони вирішують на кафедрах та методичних підрозділах, у багатьох випадках сприяє їх спілкуванню та взаємодії. Важливою причиною входження науково-педагогічних працівників до таких груп є почуття тісного професійного спілкування, взаємодопомоги та зацікавленості.

Практика функціонування кафедр свідчить проте, що в її умовах можуть існувати як формальні так і неформальні групи (ТЦГ, ТТГ, ТТК). Специфіка полягає в тому, що формальна група на кафедрі створюється заздалегідь, відповідно до продуманого плану реалізації поставлених завдань, а неформальна група є спонтанною реакцією на незадовільність вимогам керівника щодо результативності роботи та індивідуальних професійних потреб.

Для оперативного та мобільного виконання завдань щодо отримання продуктивного результату роботи ТЦГ, ТТК. ТТГ, які є учасниками реалізації програмно-цільових проєктів, необхідно установлення комунікативних зв'язків між завідувачами кафедр і керівниками проєктів, керівниками проєктів між собою та виконавцями (учасниками ТЦГ, ТТГ, ТТК) на основі діа(полі)лозі і ступеня погодженості їх дій з усвідомленням єдності в досягненні спільно визначеної мети. Виникає необхідність у розробці програми спільних дій, до розроблення якої залучаються ті структурні підрозділи кафедральної системи, інтереси, яких співпадають. Відповідно до цього узгоджується мета, визначаються спільні завдання, упродовж реалізації яких коригуються часткові цілі, відбувається самоорганізація діяльності ТЦГ/ТТК в напрямі поєднання зусиль на досягнення спільно визначеної мети та

запровадження управлінських технологій (технології коучингу) для вирішення певної проблеми [3].

Таке розширення можливостей взаємодії учасників ТЦГ і ТТК сприяє утворенню міцних між особистісних зв'язків, що позитивно впливає на розвиток творчого підходу у виконанні визначених завдань і передбачає взаємоприспособлення поведінки, взаємоузгодження цільових установок на діалогічній основі.

Основним завданням, що стоять перед завідувачами кафедр, визначено управління викладацьким ресурсом, ефективне використання його потенціалу в відповідності із цілями кафедри. Це включає комплекс взаємопов'язаних видів діяльності (навчальної, наукової, методичної тощо): аналіз залучення співробітників у різні сфери діяльності, визначення необхідної кількості фахівців для розв'язання поставлених завдань, адаптацію та планування професійного розвитку викладачів, забезпечуючи умови для продуктивної роботи та залучення системи її мотивації. Обсяг робіт, відповідно зазначених функцій, залежить від специфіки діяльності кафедри, її зовнішніх та внутрішніх зв'язків, ступеня кваліфікації науково-педагогічних кадрів, соціально-психологічних умов та інформаційно-комунікаційного забезпечення.

Для оперативного вирішення завдань завідувачем кафедри визначаються координатори основних видів роботи, реалізація яких передбачає залучення як співробітників кафедри, так і інших структурних підрозділів.

Таким чином відкритість взаємодії ТЦГ і ТТК, їх гнучкість для досягнення мети, в умовах, що постійно змінюються, субординаційне проміжне партнерство, встановлення рівноправних міжособистісних стосунків та природовідповідність змін впливають на кількісні та якісні зміни в адаптивному управлінні розвитком кафедр в умовах закладу вищої освіти

Використана література

1. Адаптивне управління: сутність, характеристика, моніторингові системи [Текст] : кол. монографія. / Г. В. Єльнікова, Т. А. Борова, О. М. Касьянова та ін.; заг. ред. Г.В. Єльнікова. Чернівці : Технодрук, 2009. 570 с.

2. Кравченко Г. Ю. Адаптивне управління розвитком інститутів післядипломної педагогічної освіти в Україні: монографія. Х.: «Смугаста типографія», 2015. 300 с.

3. Кравченко Г. Ю. Роль ТЦГ в адаптивном управлінні розвитком кафедральної системи ІІІО. «Адаптивне управління: теорія і практика» Вип. №3(6). shausps2016@gmail.com

УДК 378:373.091.113 (438)

Iryna Nestajko

docent Katedry Pedagogikiyi Zarządzania Oświatą Tarnopolski Narodowy Uniwersytet Pedagogiczny im. W.Gnatiuka, nestajko_irena@ukr.net

ZAWODOWO-PEDAGOGICZNE PRZYGOTOWANIE PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI W RP POLSCE W KONTEKŚCIE EUROINTEGRACYJNEJ POLITYKI OŚWIATOWEJ: TEORETYCZNE ASPEKTY I DOŚWIADCZENIE

Polityka oświatowa jest integralną częścią polityki społecznej. Obejmuje ona całokształt problemów dotyczących ustroju szkolnictwa, organizacji procesu nauczania, metod kształcenia i wychowania. Jako dyscyplina naukowa «(...) zajmuje się ustalaniem optymalnych zasad upowszechniania oświaty wśród dzieci, młodzieży i dorosłych z punktu widzenia przygotowania ich do życia, zawodu i aktywnego uczestnictwa w kulturze (...)» [4]. W praktyce polityka oświatowa oznacza działania państwa w dziedzinie szkolnictwa i wychowania, realizowanie celów kształcenia oraz podstawy materialno-techniczne funkcjonowania przyjętego systemu oświatowego jak i zarządzanie instytucjami zajmującymi się tą dziedziną. W temacie kształcenia zawodowego istotnym jest przygotowanie takiej liczby kadr w poszczególnych zawodach i specjalnościach, która będzie mogła być wykorzystana przez gospodarkę i odpowiadać jej potrzebom w celu ograniczenia bezrobocia.

Na obecnym etapie rozwoju polskiej oświaty coraz większy nacisk kładziony jest na jakość pracy szkół, w których kluczowym elementem jest kadra nauczycielska. Od jej umiejętności i motywacji zależą w dużym zakresie osiągnięcia edukacyjne uczniów. Proces przygotowania do wykonywania zawodu nauczycieli nie jest jednak priorytetem polityki edukacyjnej.

Problematyka, związana z przygotowaniem zawodowym nauczyciela oraz dyrektora, choć wydaje się opracowana dosyć szeroko i szczegółowo zarówno w literaturze polskiej, jak i zagranicznej, to jednak zmieniające się warunki społeczno-polityczne i związane z nimi zmiany oświatowe powodują konieczność stałego jej podejmowania.

W Europie, jak można przeczytać w *Raporcie Eurydice* Komisji Europejskiej (European Commission, EACEA, Eurydice, 2013), funkcjonują dwa modele kształcenia nauczycieli: równoległy (jednoczesne uzyskiwanie kwalifikacji ogólnych i zawodowych) i etapowy (uzyskiwanie kwalifikacji zawodowych po uzyskaniu tytułu zawodowego lub pod jego koniec).

Bezsporne jest to, że przyszłość każdego narodu, państwa i wspólnoty narodów zależy w dużej mierze od jakości przyszłych nauczycieli. Obecnie kraje europejskie oferują różne modele przygotowania w zależności do treści i formy. Połączone procesy edukacyjne w nowoczesnej Europie, zachęcają do poszukiwania wspólnej płaszczyzny skomplikowanej architektury fachowego przygotowania pedagogów. Pedagogiczna Konstytucja Europejska definiuje jedyne wartości oraz metodologiczną platformę szkolenia nowych nauczycieli zjednoczonej Europy XXI wieku. Dokument zwraca uwagę na główne parametry edukacji pedagogicznej – zasady jej rozwoju, treść, warunki, oczekiwane wyniki realizacji.

Dobro wspólne, tolerancja, pokój, ochrona środowiska naturalnego, przestrzeganie praw człowieka, solidarność są nadrzędnymi wartościami. Przygotowanie nauczycieli, oparte na wyżej wymienionych wartościach z uwzględnieniem różnic narodowych jest głównym rdzeniem, wokół którego powinny być prowadzone procesy modernizacyjne i innowacyjne w edukacji europejskiej. Współczesny europejski nauczyciel powinien szukać odpowiedzi na nowoczesne wyzwania oraz kierować uczniów i studentów do klasycznej wiedzy naukowej, wysokiej kultury społecznej i praktycznych doświadczeń pokoleń, przekazywać im wartości społeczne i kulturowe w duchu humanizmu i dobra wspólnego.

Podstawy prawne przygotowania zawodowego nauczycieli określone zostały w zaleceniach MOP/UNESCO dotyczących statusu nauczyciela (1966) oraz zaleceniach UNESCO dotyczących statusu kadry szkolnictwa wyższego (1997), Konwencji Lizbońskiej o uznaniu kwalifikacji w szkolnictwie wyższym (1997) oraz w Deklaracji Bolońskiej w sprawie ujednoczonych zasad organizacji szkolnictwa

wyższego w europejskim obszarze edukacyjnym, w Międzynarodowych Standardach Klasyfikacji Edukacji (ISCED – 2011).

Znaczenie Pedagogicznej Konstytucji Europy, opracowanej przez prof. Andrushchenko (Ukraina), prof. Moritz (Niemcy), prof. Algirdas Gaizhutis (Litwa) ma na celu uzupełnienie listy instrumentów międzynarodowych w dziedzinie szkolnictwa wyższego dokumentem, który integruje podstawy pedagogiczne w europejskiej przestrzeni edukacyjnej [7].

Kształtowanie nauczyciela to kształcenie osobowości o wysokim poziomie wiedzy, kultury, wysokich walorach duchowych i moralnych. Taka osoba będzie mogła nauczać dzieci i młodzież zgodnie z wymogami XXI wieku, co stanowi główne zadanie pedagogiki i różnych form szkolenia pedagogicznego.

Bieżący kontekst europejskiej edukacji pedagogicznej określony został przez uniwersalne normy humanistyczne zakorzenione w europejskiej przestrzeni.

Zasady pedagogicznej edukacji określają budowę, funkcjonowanie i rozwój pedagogicznego kształcenia w obszarze europejskim. Najważniejsze z tych zasad to: antropocentryzm, naukowość, dostępność, systemowe podejście, praktyczność, indywidualne podejście, kreatywność, autonomia akademicka, rozwój innowacyjny.

Głównym celem przygotowania nowych nauczycieli jest formowanie umiejętności (kompetencji) do praktycznej działalności edukacyjnej opartej na zdobytej wiedzy, z określoną zdolnością do wykorzystania tej wiedzy w praktyce.

Do kluczowych kompetencji nauczycieli w XXI wieku powinny należeć: 1) kompetencja naukowca-badacza; 2) kompetencja informacyjna; 3) kompetencje lingwistyczne (nowoczesny nauczyciel powinien być biegły w kilku językach europejskich); 4) kompetencje adaptacyjne (nauczyciel musi być przygotowany do funkcjonowania we współczesnej rzeczywistości); 5) kompetencje komunikacyjne (nowoczesny pedagog musi być psychologiem oraz pracownikiem socjalnym); 6) zdolność do nauki i rozwoju przez całe życie; 7) empatia – umiejętność rozumienia doświadczenia ucznia lub studenta i empatii w procesie komunikacji.

Profesjonalizm oraz zdolności kreatywne w celu przeniknięcia w duchowy świat dziecka są najważniejszymi kompetencjami nowego nauczyciela.

Wysoki profesjonalizm oraz kompetencje są warunkiem bycia współczesnym nauczycielem – a więc człowiekiem o głębokiej wiedzy oraz wysokiej kulturze, humanistycznej światopoglądzie oraz moralności, narodowych i uniwersalnych wartościach, umiejętnościach edukacyjnych, aspiracji dotyczących ich wdrożenia w europejskiej oraz międzynarodowej przestrzeni życiowej.

Podstawą efektywności procesu edukacyjnego jest praktyka pedagogiczna prowadzona przy odpowiednio wyposażonej bazie w instytucjach edukacyjnych, jak również w nowoczesnych przedsiębiorstwach oraz organizacjach z różnych sektorów: zarządzania publicznego i prywatnego, edukacji, zdrowia, kultury.

Praktyka pedagogiczna jest aktywną (funkcjonalną) oraz przedmiotową w swojej naturze, jest źródłem (i mechanizmem) rozwoju społecznego oraz pedagogicznego doświadczenia, występuje jako kryterium prawdy w procesie pedagogicznym.

Praktyka umożliwia «zanurzenia» osobowości w realnym procesie tworzenia, poznawanie tego procesu nie tylko od strony zewnętrznej, czyli na bazie wiedzy teoretycznej, ale także od strony wewnętrznej, a więc w całościowym ujęciu procesu tworzenia, konkretnym i rzeczywistym. Przygotowanie przyszłych profesjonalistów bez praktyki nie jest możliwe.

Spółczesność wymaga radykalnej modernizacji przygotowania praktycznego przyszłych nauczycieli, zapewnienia jego ciągłości oraz spójności wdrażania następujących elementów: a) praktyka zapoznawcza; b) praktyka kulturologiczna; c) praktyka edukacyjna; d) praktyka nauczycielska; e) praktyka przedmiotowa.

Specjalny nacisk położony jest na praktykę obywatelską przyszłych nauczycieli, która przebiega w czasie całego procesu kształcenia. Jej głównym celem jest integracja przyszłych specjalistów w systemie relacji społecznych, formowanie aktywnej postawy obywatelskiej, zapobieganie biernemu nastawieniu nauczyciela do życia.

Jak można zauważyć, badani wysoko oceniają rolę praktyk w swoim przygotowaniu zawodowym. Warto jednak zaznaczyć, że w trakcie studiów studenci odbywają dwie praktyki ciągłe (w przedszkolu i w klasach początkowy chszkoły podstawowej) po 120 godzin oraz praktyki śródroczne, zarówno w przedszkolu, jak i w klasach początkowych (na studiach I stopnia po 60 godzin, na studiach II stopnia po 30).

Procesy związane z integracją europejską wymagają szybkiego oczyszczenia, odnowienia wiedzy humanistycznej, powrotu wartości humanistycznych do sfery społecznej. Może to być dokonane przez nauczycieli przygotowanych w zgodzie z podobnymi wartości międzykulturowymi mieszkających w społeczności europejskiej.

Zawód nauczyciela jest zawodem zaufania publicznego i powinien być otoczony szczególną troską ze strony państwa ze względu na wpływ nauczycieli na kolejne pokolenia uczniów.

Dyrektor szkoły, jak sugeruje sama nazwa stanowiska jest najwyższym stanowiskiem w przestrzeni placówek oświatowych – szkół podstawowych, gimnazjów i liceów, etc., szkół publicznych i niepublicznych. To od niego zależy w dużej mierze dydaktyczny poziom placówki i prowadzonej przez nią zajęć, zapewnienie warunków dla realizacji programu edukacyjnego i przyjaznej atmosfery. Dyrektor szkoły czuwa nad wypełnianiem celów ustalonych przez radę pedagogiczną (której przewodniczy), wewnętrzne i zewnętrzne organy decyzyjne. Osoba obsadzona na tym stanowisku zajmuje się przede wszystkim wypełnianiem szeregu formalności, niezbędnych dla wypełniania statutowych zadań, choć w większości przypadków dyrektorzy zajmują się także pracą dydaktyczną. Dyrektor nadzoruje i kontroluje działania wszystkich jednostek zatrudnionych w podległej placówce.

Literatura

1. S.Kowal, M.Mądry-Kupiec. Przygotowanie do wakonania zawodu nauczyciela, Kraków, 2015.
2. Przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela, Warszawa, 2017.
3. Teresa Bogusława Chmiel. Wizje i (re)wizje przygotowania do zawodu nauczyciela. Wrocław 2014. 154 s.
4. Ustawa z 7 września 1991 r. o systemie oświaty (j.t. Dz.U. z 2004 r. nr 256, poz. 2572; ost.zm. Dz.U. z 2009 r. nr 219, poz. 1705)
5. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 27 października 2009 r. w sprawie wymagań kwalifikacyjnych, jakim powinna odpowiadać osoba zajmująca stanowisko kierownicze w poszczególnych typach publicznych szkół i rodzajach publicznych placówek (Dz.U. nr 184, poz. 1436)
6. https://opub.dsw.edu.pl/bitstream/11479/200/1/Wizje_i_rewizje_przygotowania_do_zawodu_nauczyciela.pdf
7. <https://www.wspkorczak.eu/uczelnia/akty-prawne/pedagogiczna-konstytucja-europejska>

Т.Є. Рожнова

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри публічного адміністрування та менеджменту освіти, начальник відділу ліцензування та акредитації ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України, *Rognova_TE65@ukr.net*

СИСТЕМА МЕНЕДЖМЕНТУ ЯКОСТІ ОСВІТИ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ КОНКУРЕНТНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Актуальність теми зумовлена тим, що важливим на протязі багатьох років було і залишається створення в Україні системи управління якості освіти, здатної забезпечити якісно новий рівень освітніх послуг, сприяти нарощенню освітнього потенціалу суспільства. Світовий досвід держав з передовою економікою свідчить, що жодної із поставлених цілей управління в будь-якій сфері діяльності неможливо реалізувати без зацікавленості в її вирішенні самих працівників. Поліпшення якості освіти та рівний доступ до неї є одним з головних завдань сучасної державної політики в галузі освіти, національним пріоритетом, умовою реалізації права громадян на освіту.

У багатьох аспектах Болонський процес став революційним у сфері європейської вищої освіти, саме цей процес є структурним реформуванням національних систем вищої освіти країн Європи, зміни освітніх програм і потрібних інституційних перетворень у закладах вищої освіти Європи. Поза увагою також не може лишитися і запропонована Рамка кваліфікацій Європейського простору вищої освіти, яку розроблено саме для забезпечення її якості, також слід врахувати Європейські стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості вищої освіти, утворення Європейської асоціації забезпечення якості вищої освіти, Європейський реєстр забезпечення якості вищої освіти [1, с. 4].

Аналіз наукових джерел та матеріалів науково-практичних конференцій засвідчив, що проблема управління якістю освіти цікавила багатьох учених. Зокрема даною проблемою займалися такі науковці, як: О.С. Боднар, С.О. Шевченко, Г.В. Єльнікова, Л.Л. Сушенцева, А.П. Самодрин, Л.М. Петренко, Н.П. Корогод,

Т.О. Лукіна, та інші. Але разом з тим, незважаючи на значну кількість публікацій, присвячених розвитку забезпечення якості вищої освіти та управління якістю освіти, подальшого дослідження потребує проблема системи менеджменту якості освіти в закладах вищої освіти в умовах конкурентного освітнього середовища.

Система забезпечення якості для вищої освіти в Європі окреслена у «Стандартах і рекомендаціях щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти» («Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area»), що набрало чинності у 2005 році. У цьому документі визначено перелік Європейських стандартів забезпечення якості вищої освіти, що складається з: зовнішнього забезпечення якості вищої освіти; забезпечення якості у діяльності (незалежних або державних) агенцій із зовнішнього забезпечення якості; внутрішнього забезпечення якості у вищих навчальних закладах [2; с.1].

Наразі діючий Закон України «Про вищу освіту» засвідчує, що до якості вищої освіти привернута особлива увага держави. Так, у розділі V «Забезпечення якості вищої освіти» у статті 16 наведена система забезпечення якості вищої освіти, яка складається із:

- 1) системи забезпечення закладами вищої освіти якості освітньої діяльності та якості вищої освіти (система внутрішнього забезпечення якості);
- 2) системи зовнішнього забезпечення якості освітньої діяльності закладів вищої освіти та якості вищої освіти;
- 3) системи забезпечення якості діяльності Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти і незалежних установ оцінювання та забезпечення якості вищої освіти [3, с. 2] .

Здійснивши аналіз наукових джерел та нормативно-правових документів, ми вирішили розробити модель системи менеджменту якості освіти в закладах вищої освіти в умовах конкурентного освітнього середовища. Адже в умовах сучасної конкуренції контингент студентів у закладах вищої освіти буде більшим там, де якість надання освітніх послуг буде найвищою.

Метою нашої моделі є теоретичне обґрунтування організаційно-функціональної структури та змісту системи менеджменту якості освіти в закладах вищої освіти в умовах конкурентного освітнього середовища, емпіричний опис її компонентів, визначення на новій теоретичній основі місця закладу

вищої освіти в системі менеджменту якості освіти в умовах конкурентного освітнього середовища щодо підготовки висококваліфікованого та конкурентоспроможного випускника. В нашому дослідженні виділяємо такі етапи моделювання системи менеджменту якості освіти в закладах вищої освіти в умовах конкурентного освітнього середовища: попередній аналіз управлінського процесу; побудова і наступне вивчення моделі; перенесення одержаної інформації на реально досліджуваний об'єкт; аналіз достовірності, результативності моделі. Відповідно до цього розробка моделі системи менеджменту якості освіти в закладах вищої освіти в умовах конкурентного освітнього середовища повинна виконуватись послідовно. Важливим етапом процесу моделювання є збір, аналіз та систематизація наукової інформації з проблеми дослідження, що необхідна для теоретичного обґрунтування моделі. Відтак, модель повинна відповідати сучасним уявленням про неї як про систему та ієрархію взаємозалежних і взаємообумовлених компонентів, що адекватно відображають досліджуваний управлінський процес. У контексті порушеної проблеми такий підхід передбачає виділення в моделі наступних структурних компонентів: концептуально-цільового, структурно-функціонального, організаційно-діяльнісного, оцінювально-результативного. Означені компоненти моделі слід реалізувати через управлінські інноваційні технології та різні форми і види управлінських дій, у процесі яких досягається очікуваний результат підвищення якості управління закладу вищої освіти [4, с. 146; с. 149].

Реалізація моделі системи менеджменту якості освіти в закладах вищої освіти в умовах конкурентного освітнього середовища передбачає створення єдиного освітнього простору у закладі вищої освіти, що є об'єднуючим елементом розробленої моделі. Освітній простір розглядається як підсистема соціокультурного середовища, як сукупність факторів, обставин, ситуацій, які склались історично, і як цілісність спеціально організованих умов, які спрямовані на управління якістю освіти у закладі вищої освіти.

Організаційно-педагогічні основи системи менеджменту якості освіти в закладах вищої освіти в умовах конкурентного освітнього середовища передбачають реалізацію основних управлінських дій, спрямованих на забезпечення результативної

діяльності ЗВО. Відтак, модель системи менеджменту якості освіти в закладах вищої освіти в умовах конкурентного освітнього середовища передбачає створення системи, орієнтованої безпосередньо на підвищення якості як в управлінському процесі так і в організації освітнього процесу для здобувачів вищої освіти.

Дане дослідження не вичерпує себе, а ставить за мету продовжити теоретичне обґрунтування та практичне підтвердження переваг використання моделі системи менеджменту якості освіти в закладах вищої освіти в умовах конкурентного освітнього середовища.

Використана література

1. Тенденції розвитку вищої освіти в Україні: європейський вектор: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції. (Ялта, 21-22 березня 2013 року). Ялта: РВНЗ КГУ, 2013. Ч. 1. 292 с.

2. Цюк О.А. Проблема забезпечення якості вищої освіти: європейські стандарти, критерії та показники. Режим доступу: [file:///C:/Users/User/Downloads/pspo_2013_39\(4\)_54.pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/pspo_2013_39(4)_54.pdf).

Закон України «Про вищу освіту». Редакція від 01.01.2019. - URL: <https://zakon.help/law/1556-VII/edition01.01.2019/page2>.

3. Рожнова Т.Є. Модель управління вищим навчальним закладом на засадах інноваційних технологій. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. №3 (69). с. 145-150, 2013р. URL: ISSN 2076-6173: <http://eprints.zu.edu.ua/9774/>.

УДК 378:005.6

Т.І. Шанскова

доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної освіти і педагогічних інновацій Житомирського державного університету імені Івана Франка, doktorshans@ukr.net

СУЧАСНІ ПРІОРИТЕТИ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ: КАФЕДРАЛЬНИЙ РІВЕНЬ

Пріоритетом розвитку суспільства у ХХІ столітті, що визнаний світовим співтовариством, є якість освіти. У високотехнологічному інформаційному суспільстві, системі

інновацій, якість освіти стає головним аргументом людського розвитку, в забезпеченні такого рівня життєвої та професійної компетентності людини, який би задовольняв її прагнення до самовдосконалення.

Реформування системи освіти в Україні значною мірою відбилося на системі вищої освіти країни, зокрема й на системі управління освітою та її якості. У науковій роботі С. Шишова та В. Кальней «Моніторинг якості освіти», *якість* трактується як соціальна категорія, що визначає стан і результативність процесу освіти в суспільстві, його відповідність потребам і очікуванням суспільства (різних соціальних груп) у розвитку і формуванні громадянських, побутових та професійних компетенцій особистості [4]. *Якість освіти* можна визначити як сукупність властивостей та характеристик освітнього процесу, що надають йому спроможність формувати такий рівень професійної та громадянської компетентності, який задовольняє потреби суспільства.

У загальному тлумаченні поняття «якість освіти» розглядають як досягнення характеристик, що відповідають освітнім стандартам. При цьому *якість освіти* – це одночасно і кінцевий результат навчання, і якість організації освітнього процесу, якість умов і засобів досягнення бажаних цілей. Дійсно, якісною можна вважати освіту, якщо помітні досягнення мають всі учасники педагогічної взаємодії, тобто і викладачі, і ті, хто навчається.

Доцільно вирізняти внутрішні і зовнішні характеристики якості освіти, що описують освітній процес, його результат і систему освіти загалом. На думку К. Болла, внутрішні та зовнішні характеристики оцінювання якості вищої освіти необхідні у зв'язку з тим, що оцінка якості освіти має як утилітарний вимір, так і вимір, пов'язаний з розвитком інтелекту, компетентності і творчого потенціалу студента [1].

Зокрема, до *внутрішніх* характеристик якості освіти можна віднести:

а) якість освітнього середовища («технологічність» управління освітнім процесом, ефективність науково-методичної роботи, ресурсне забезпечення навчального процесу, кадровий потенціал ЗВО тощо);

б) якість реалізації освітнього процесу (науковість і доступність змісту освіти, педагогічна майстерність викладача,

ефективність засобів навчання, зокрема якість підручників, задоволення різноманітних освітніх потреб тощо);

в) якість результатів освітнього процесу (рівень навчальних досягнень студентів, розвиток їх мислення, ступінь соціальної адаптації, культури і вихованості студентів тощо.

Зовнішні характеристики якості освіти визначають її як соціальну інституцію, що відображає ефективність функціонування освітньої системи, її вплив на людину і суспільні процеси, задоволення потреб особистості і держави загалом. До зовнішніх показників належить доступність до якісної освіти усіх громадян незалежно від їх соціального і майнового статусу чи інших обмежень, її відповідність освітнім стандартам, задоволення освітніх запитів майбутніх фахівців, наступність у здобутті вищої освіти, відкриття перспектив професійного зростання і соціального статусу тощо.

Розглянемо основні *складові якості освіти*, зокрема у закладах вищої освіти:

1. Якість цінностей, цілей і норм полягає у врахуванні в освітньому процесі вимог різних груп споживачів до надання освітніх послуг (студентів, роботодавців, суспільства в цілому, керівництва і педагогічних працівників закладів вищої освіти).

2. Якість умов характеризується рівнем матеріально-технічної бази та соціальної інфраструктури закладу вищої освіти, інформаційно-комп'ютерного забезпечення, а також рівнем професійної кваліфікації викладачів та інтелектуальним та мотиваційним потенціалом студентів.

3. Якість освітнього процесу включає якість змісту освіти та якість освітніх технологій та відображає рівень навчально-методичного забезпечення, зміст освітніх програм, застосування і впровадження різноманітних освітніх технологій.

4. Якість результату освіти можна розглядати як готовність випускника закладу вищої освіти до виконання професійної діяльності.

Якщо мова йде про якість вищої професійної освіти, то, спираючись на сучасні базові положення теорії якості освіти, її можна охарактеризувати як певну структуру та як процес.

У *структурному* плані вона є сукупністю якостей освітніх систем різного рівня, що реалізуються у закладі вищої освіти, кожна з яких розглядається як підсистема якості:

- якість освітньої системи ЗВО загалом;
- якість освітніх систем, що реалізуються інститутами і факультетами, що входять до складу університету;
- якість освітньої системи, яка реалізується на кафедрі;
- якість викладання окремих дисциплін;
- якість навчальної діяльності студента.

Якість освітньої системи більш високого рівня складається з якості освітніх систем нижчих рівнів, які входять до неї. Забезпечення якості професійної підготовки фахівця на різних рівнях освітніх систем синтезується через якість цілепокладання (якості стандарту); якість освітніх програм; якість кадрового та наукового потенціалів викладачів, задіяних в освітньому процесі; якість студентів (на вході закладу освіти – абітурієнтів, на виході – випускників); якість засобів освітнього процесу: матеріально-технічної та експериментальної бази, навчально-методичного забезпечення; якість освітньої технології.

Відповідно положенням *процесного* підходу до організації управління виникає необхідність реалізації всієї сукупності функцій управління якістю освіти щодо забезпечення її ефективності. Така сукупність функцій відображає стадії процесу управління або його процесуальну структуру. В цьому випадку можуть мати місце такі функції: цілепокладання, інформаційна, прогнозування, прийняття рішень, організаційна, комунікаційна, контрольно-оцінна.

Сучасні умови функціонування закладів вищої освіти вимагають створення системи управління якістю на нижчих, базових рівнях управління, до яких у структури закладу вищої освіти належать кафедри. Згідно з статтею 33 Закону України «Про вищу освіту» кафедра – це базовий структурний підрозділ закладу вищої освіти державної (комунальної) форми власності (його філій, інститутів, факультетів), що впроваджує освітню, методичну та/або наукову діяльність за певною спеціальністю (спеціалізацією) чи міжгалузевою групою спеціальностей [3].

Головними завданнями кафедри є створення умов для задоволення потреб студентів у підвищенні рівня професійних і загальнокультурних знань; підготовка висококваліфікованих фахівців з глибокими теоретичними знаннями і необхідними практичними вміннями; підвищення кваліфікації персоналу кафедри; підвищення якості методичного забезпечення

навчального процесу; розроблення та впровадження нових технологій навчання; задоволення потреб підприємств і організацій у підвищенні кваліфікації їх персоналу; організація і проведення наукових досліджень і виконання пошуково-конструкторських робіт; поширення наукових, технічних і культурних знань серед населення. Тому кафедрі можна розглядати як самостійну організаційну одиницю, що забезпечує освітній процес та контролює його якість на своєму рівні.

З одного боку, кафедра виступає виконавцем управлінських рішень факультету, а з іншого – здійснює власне управління якістю освіти у межах закладу вищої освіти. Так, деканатами факультетів проводиться аналіз якості діяльності кафедр, якості підготовки фахівців за спеціалізаціями, якості освітнього процесу, якості планування діяльності кафедр. Завдяки застосуванню методів порівняння об'єктів якості з еталонами якості проводиться рейтингова система оцінки діяльності кафедр, оцінка виконання планів факультету кафедрами, розробляються та реалізуються заходи щодо стимулювання діяльності кафедр, викладачів і студентів (заохочення кафедр, викладачів, студентів відповідно до їх рейтинговими показниками).

Місце кафедри у забезпеченні якості освіти полягає в аналізі та оцінці діяльності викладачів (діагностика якості навчального процесу, здійснюваного викладачами; оцінка якості планування діяльності викладачів; стимулювання діяльності викладачів на кафедрі; оцінка якості навчальних програм і методичних матеріалів, використовуваних під час занять викладачами).

Управління якістю освіти на рівні «викладач – студент» передбачає вивчення вихідного рівня якості навчання у студентів, розробку рейтингової системи оцінки якості навчальної роботи; аналіз поточного стану якості навчання студентів, їх мотивацію до навчання; своєчасну корекцію формування знань і умінь.

Можна виділити ряд факторів, що впливають на ефективність управління якістю освіти, а саме: якість визначення мети; відповідність поставлених цілей засобам їх досягнення; адекватність оцінки поточного стану освітнього процесу; мотивація керівника освітньої організації і персоналу, що спрямована на досягнення поставлених цілей; кваліфікація і особистісні якості керівника і персоналу освітньої організації; обсяг і якість ресурсів, залучених для досягнення поставлених цілей; участь органів

державно-громадського управління, колегіальних органів управління та органів, що беруть участь в управлінні освітньою організацією, в прийнятті управлінських рішень.

Саме систематизація в управлінні якістю освіти на рівні кафедри ЗВО дає змогу не тільки структурувати і упорядкувати всю діяльність кафедри, але і сприяє формуванню її позитивного іміджу і, як наслідок, залучення більшої кількості абітурієнтів до навчання.

Використана література

1. Вища освіта України і Болонський процес : [навчальний посібник / за ред. В. Г. Кременя]. Тернопіль, 2004. 384 с.
2. Вікторов В. Г. Управління якістю освіти (соціально-філософський аналіз) : монографія. Дніпропетровськ, 2005. 286с.
3. Закон України «Про вищу освіту». URL : <https://zakon.rada.gov.ua/go/1556-18> (дата звернення: 24.02.2019).
4. Кальней В. А. Мониторинг качества образования в школе. Москва, 1999. 320 с.

УДК 371.1

О.І. Янкович

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, yankov@tntu.edu.ua

УПРАВЛІННЯ ШКІЛЬНОЮ ОСВІТОЮ В СІНГАПУРІ

Одним із провідних чинників результативності освітньої системи будь-якої країни світу є управління шкільництвом. У цьому контексті заслуговує на увагу місто-держава Сінгапур. З одного боку, це одна з найбільш розвинених країн світу і у сфері економіки, і у сфері освіти. Рейтинги PISA показують, що місто-держава Сінгапур вийшло в лідери світової освіти, обігнавши Фінляндію, Канаду та Японію. З іншого боку, необхідність досліджень системи управління пояснюється налагодженням співпраці, підписанням Меморандуму про взаєморозуміння між Міністерством освіти і науки України та Агенцією з науки,

технологій і досліджень Республіки Сінгапур. Водночас лише поодинокі праці українських науковців присвячені аналізу особливостей освіти міста-держави та системи управління в ньому. Серед нечисленних вітчизняних учених, які досліджують феномен Сінгапуру, – О. Вітковський [4], І. Грищенко [4], С. Маулік, В. Федоренко [4] та ін. Проте система управління шкільництвом у їх працях не відображена, як і можливості реалізації позитивного досвіду в освітній галузі України.

Сінгапур – це місто-держава, у якому за останні півсторіччя досягнуто значних успіхів у розвитку освіти, економіки; країна з відсталої, бідної колонії стала зразком суспільства, у якому все робиться для якісного життя кожної людини. Сінгапур є світовим лідером у кількох галузях, вважається одним із чотирьох Азійських тигрів. У країні немає природних багатств: родючих земель, родовищ корисних копалин тощо. Основну цінність становить людський капітал: «Нація працює, умовно кажучи, не руками чи ногами – а головами» [4, с. 6]. Провідним чинником зміцнення державності, економічного розвитку є освіта дітей, молоді.

Управління освітою здійснює Міністерство освіти. Усі державні школи підпорядковуються безпосередньо йому, а всі вчителі є державними службовцями. У 2017 р. у місті-державі було 359 шкіл, з яких 185 – початкові, 143 – середні, 15 – молодіжні коледжі (junior college), 16 – школи з програмами змішаних рівнів (mixed level) [6, с. 2].

Міністерство освіти тісно співпрацює з Національним інститутом освіти, що є закладом-монополістом, який здійснює підготовку вчительських кадрів.

У Національному інституті освіти, що працює на базі Наньянгського технологічного університету, створено науково-дослідницький центр, де проводиться робота зі студювання найкращих педагогічних систем світу та поширення ідей позитивного досвіду, вивчаються актуальні проблеми педагогічної теорії та практики, здійснюється експертна оцінка програм, створюються стратегії реформування освіти [1, с. 241]. На сайті Міністерства освіти Сінгапуру чітко визначені компетенції XXI ст., які формуються в шкільництві. Випускник закладів освіти Сінгапуру – це людина зі сформованими громадянськими й моральними цінностями, яка мислить по-новому, вирішує проблеми, відповідальна перед родиною, суспільством, нацією,

протистоїть життєвим труднощам, цінує красу навколишнього світу, має здоровий розум і тіло, захоплена життям [5].

Сінгапур адміністративно розділений на чотири освітні округи, у кожному з яких є сім шкільних кластерів, що містить від 12 до 14 початкових і середніх шкіл, і управляється суперінтендантом. Він є наставником для директорів [2, с. 16]. У Сінгапурі є чіткий баланс між шкільною автономією та звітністю. Тут відмовилися від шкільних інспекцій, які викликали стрес в освітян щонайменше тричі на рік. Натомість у кожній школі проводять самооцінювання за системою з 9 компонентів. Комісія до місцевих шкіл усе ж приходять, але тільки раз на шість років. До неї входять учителі та директори з інших шкіл. Члени комісії перевіряють, наскільки самооцінювання відповідає реальному стану справ. Але первинно школа сама ставить собі оцінку, бачить зони свого зростання та вдосконалює їх.

Школи в рамках кластера змагаються одна з одною за отримання додаткового фінансування на розвиток будь-яких проєктів або поглиблених спеціалізацій.

Принципом і керівним механізмом діяльності в системі освіти Сінгапуру є конкуренція. Вона у шкільництві Сінгапуру зіграла в цілому позитивну роль, дозволивши виробити чіткі й об'єктивні індикатори результативності роботи директора школи, викладача, учня, чиновника від освіти. Чіткими стали показники, яких необхідно досягти, щоб, наприклад, отримати підвищення або премію в кінці року [1, с. 245].

У системі методів впливу і керівництва учнями не всі впливи сприймаються однозначно, зокрема дисциплінування хлопців через застосування тілесних покарань. Проте так карають учнів переважно в середніх школах і не за навчання, а за поведінку: розпивання алкоголю, паління, вандалізм, побиття інших дітей. Тілесні кари різкою виконує спеціально навчений учитель. У міжнародних школах такого явища, яке в більшості країн світу вважається ганебним, немає. Отже, використання способів фізичного впливу на учня (без будь-яких юридичних наслідків для вчителя) підтверджує переконання, що не можна повністю копіювати досвід шкільництва інших країн, необхідно зважати на ментальність, традиції свого народу і будувати власну систему шкільництва й управління в ній.

Використана література

1. Алишев Т. Б., Гильмутдинов А. Х. Опыт создания образовательной системы мирового уровня. *Вопросы образования*. 2010. № 4. С. 227-246.
2. Калініна Л. Управління Новою Українською школою. *Директор школи*. 2017. № 1–2 (793–794). С. 12-21.
3. Сергиенко А. Ю. Управление педагогическим образованием в Сингапуре. URL:<https://cyberleninka.ru/article/v/upravlenie-pedagogicheskim-obrazovaniem-v-singapore> (дата звернення: 15.02.2019).
4. Федоренко В. Г., Грищенко І. М., Вітковський О. С. Фактор вищої освіти в інноваційній економіці Сингапуру. *Економіка та держава*. 2009. № 6. С. 4-7.
5. Competencies of the XXIst sentury. URL: <https://www.moe.gov.sg/education/education-system/21st-century-competencies> (дата звернення: 14.03.2019).
6. Edukation Statistics digest. URL: https://www.moe.gov.sg/docs/default-source/document/publications/education-statistics-digest/esd_2018.pdf (дата звернення: 14.03.2019).
7. Kola Anna M. Edukacja w/dla wielokulturowości. Casus Singapuru [Education in/for Multiculturalism. The Case of Singapore]. *Studia Edukacyjne*. 2016. № 38. S. 265-278.
8. Kwiatkowski S. T., Nowosad I. System kształcenia i doskonalenia nauczycieli w Singapurze. Między utopijną wizją a rzeczywistością. *Studia edukacyjne*. 2018. № 47. S. 147-171.

ЛОКАЦІЯ 2.

Здобутки і проблеми управління закладом дошкільної освіти в умовах оновлення способів взаємодії із зовнішнім середовищем

ЛОКАЦІЯ 3.

Прогнозування розвитку закладу позашкільної освіти: виклики інтеграції закладів освіти

УДК 371.123

О.В. Білоножко

завідувач дошкільним навчальним закладом (ясла-садок) № 25 Кременчуцької міської ради Полтавської області, вчитель англійської мови загальноосвітньої школи I-III ступенів № 20 Кременчуцької міської ради Полтавської області, м. Кременчук, *obilonozhko510@gmail.com*

РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛІВ – ОСНОВНА ПРОБЛЕМА СЬОГОДЕННЯ

Глиbokі соціально-економічні, політичні перетворення в Україні висувають на перший план проблему розвитку системи середньої освіти, яка на сьогодні стає провідним фактором у визначенні життєвої траєкторії особистості. У сучасних умовах все більшого значення набуває стратегія освіти, яка спрямована на майбутнє, на розвиток суспільства, основним критерієм прогресу якого є рівень удосконалення людини як органічної частини природи.

У Законах України «Про освіту» (2017), Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»), «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року», Концепції Нової української школи зазначено, що серед основних принципів та напрямків державної політики у сфері

освіти є органічний зв'язок із світовою та національною історією, традиціями, культурою; державна підтримка та розвиток інноваційної діяльності, підвищення якості освіти на інноваційній основі.

Так, у Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті наголошується на тому, що головна мета української освіти – створити умови для особистісного розвитку та творчої самореалізації кожного громадянина України, розвивати покоління, здатні навчатися протягом життя, створювати й розвивати цінності громадянського суспільства. У цьому контексті особлива роль належить педагогу, школі. Вагому роль відіграють не лише професійні знання і вміння, а й загальна культура, особистісні якості, вплив яких на розвиток особистості громадянина зростає.

Очевидно, що в умовах Нової української школи до особистості вчителя висуваються підвищені вимоги щодо особистісних та професійних якостей. Статус вчителя і його роль як професіонала і культуротворчої особистості визначаються педагогічною культурою.

Завжди до цієї проблеми прикута увага філософів, політологів, соціологів, культурологів, психологів і педагогів. Причиною цього є побудова в Україні нового суспільства, його розвиток.

Культура педагога пройшла певні етапи свого розвитку разом з розвитком культури суспільства. Але основна суть культури – гуманістична, людинотворча. Вона полягає в конкретизації загальнолюдських цінностей стосовно кожної людини; продуктом і творцем культури є сама людина. Головним джерелом культури є діяльність людини. Культура включає в себе способи і результати діяльності людини; вона розглядається як механізм, що регламентує і регулює поведінку та діяльність людини, оскільки людина є її носієм і ретранслятором.

Людина культури – гуманна особистість, а гуманність – любов до людей, що передбачає милосердя, чуйність, доброту, спілкування, симпатію, розуміння та їх захист. Це духовно багата особистість, яка віддана своїй справі, захоплена нею. Вона – творча особистість, яка постійно розмірковує, мислить альтернативно; наділена розвинутим прагненням до творіння, незадоволена здобутками, постійно вдосконалює свої справи. Людина культури здатна самостійно здійснювати судження у поєднанні з повагою до поглядів інших людей, здатна орієнтуватися у світі духовних

цінностей в навколишньому середовищі, мати почуття самоповаги, вміння приймати рішення і нести відповідальність за свої вчинки, здійснювати самостійний вибір змісту способів розвитку та втілювати в життя практику філософії людиноцентризму.

Отже, духовність і духовна культура є підґрунтям професійної педагогічної діяльності. Професійна культура розглядається як певний ступінь оволодіння професією, тобто способами і прийомами вирішення професійних завдань на основі сформованості духовної культури особистості [1, с. 67–69].

Проблема педагогічної культури є вічною і завжди актуальною. З часів Платона проявляється така функція вчителя, як розвиток і розповсюдження культури через мистецтво і власне «Я». Учитель – носій ідей Краси, Справедливості, Добра, Культури поведінки і спілкування. Від нього вимагали коректності, педагогічного такту, витончених форм впливу, стриманості й доброти. В центрі впливу на учня він вбачав етику, а сенсом розвитку вважав моральне самовдосконалення, причому цей процес мав бути індивідуальним як для вчителя, так і для його вихованця [2, с. 16–29].

Ще Я. Коменський уважав, що бездуховний, неосвічений учитель – «джерело без води, лампочка без світла». Він висував серйозні вимоги до вчителя в аспекті розвитку його педагогічної культури: предметний професіоналізм, активна педагогічна форма розмаїття прогресивних моральних якостей, саморегуляція, вміння передавати інформацію, ставити цілі, планувати навчально-виховну діяльність, організувати її та аналізувати результати [3, с. 178]. Крім того, Ж. Руссо висував максимальні вимоги до вчителя – це має бути людина з великим запасом міцності, що відповідає будь-яким інтересам і запитам учнів. І. Песталоцці стверджував: щоб змінювати людей, їх треба любити, а вплив на учнів пропорційний любові до них [4, с. 213].

У 60-ті роки XIX століття у центрі уваги вчених постають проблеми справжнього авторитету вчительської особистості. У цей час К. Ушинський у своїх працях наголошує на важливості ролі особистості вчителя: вплив особистості вихователя на молоду душу складає ту виховну силу, яку не можна замінити ні підручниками, ні моральними тенденціями, ні системою покарань і заохочень. Видатний педагог вважав, що у кожного наставника важливе не

тільки вміння викладати, але також характер, безпосередність і переконання [5, с. 79].

У дослідженні В. Сухомлинського «Розмова з молодим директором школи» вперше з'явився термін «педагогічна культура». Вчений підкреслював, що педагогічна культура означає достатньо високий рівень опанування соціокультурними цінностями людства [6, с. 46].

Про значення педагогічної культури вчителя в різних її проявах висловлювалися П. Блонський, А. Макаренко, К. Ушинський, В. Сухомлинський. В останні роки проблеми педагогічної культури досліджувалися українськими науковцями. Зокрема, значний вклад у розв'язання певних завдань розвитку педагогічної культури вчителів внесли вітчизняні вчені А. Барабанщиков, Є. Бондаревська, С. Гончаренко, В. Гриньова, І. Ісаєв, І. Зязюн, М. Євтух, С. Мельничук, О. Мороз, С. Сисоєва, Н. Тарасевич, А. Хоружа, Р. Хмелюк, Г. Шевченко, Є. Щербань та інші.

В усі часи вчитель повинен був бути висококультурною людиною. В умовах інформаційного суспільства вага цієї професійної ознаки зростає. За твердженням І. Зязюна: «Високе звання «вчитель» набуває свого справжнього змісту лише тоді, коли воно єдине з поняттям культури» [7, с. 147].

Показником загального розвитку педагога є рівень його пізнавальних процесів: мислення, увага, пам'ять, уява. Результативність педагогічної діяльності визначається також ступенем емоційно-вольової сфери.

В. Гриньова зазначила, що педагогічна культура вчителя – це діалектична інтегрована єдність педагогічних цінностей: цінностей-цілей і цінностей-мотивів; цінностей знань; технологічних цінностей; цінностей-властивостей; цінностей відношень. Вони є свого роду осями координат, на основі яких і викреслюється модель педагогічної культури, які спрямовують і коригують у соціальному, духовному, професійному, особистісному просторі діяльності учителя, його професіоналізм [8, с. 17].

Педагогічна культура є частиною загальнолюдської культури, в якій з найбільшою повнотою відображені духовні і матеріальні цінності освіти і виховання, а також способи творчої педагогічної діяльності, необхідні для обслуговування історичного процесу зміни поколінь, соціалізації особистості і здійснення освітнього процесу.

Саме зараз існує проблема розвитку педагогічної культури вчителів, її актуальність і доцільність зумовлено наявними суперечностями між:

– об'єктивною потребою суспільства у високопрофесійних педагогах, які мають відкриту пізнавальну позицію, здатні мислити логічно, творчо, критично, та недостатньою спрямованістю педагогічних працівників на втілення в життя практики філософії людиноцентризму;

– усвідомленістю пріоритетності розвиненої педагогічної культури вчителів і недостатньою спрацьованістю в сучасній педагогічній науці та практиці ефективних освітніх заходів, спрямованих на розвиток її складових, а також неготовністю вчителів до їх упровадження.

Отже, у цей час нам необхідна творча особистість, яка постійно розмірковує, мислить альтернативно; наділена розвинутим прагненням до творіння, незадоволена одержаними здобутками, яка постійно вдосконалює свої справи. Існує велика потреба в особистості з самостійністю суджень у поєднанні з повагою до поглядів інших людей, здатністю орієнтуватися у світі духовних цінностей в навколишньому середовищі, почуттям самоповаги, умінням приймати рішення і нести відповідальність за свої вчинки, здійснювати самостійний вибір змісту способів розвитку.

Таким чином, розвиток педагогічної культури вчителів для втілення в практику життя філософії людиноцентризму є однією з головних умов формування і становлення нової української школи та нового українського суспільства.

Використана література

1. Гринькова М. В. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти). Харків : Основа, 1998. 264 с.

2. Коваленко Є. І. Історія зарубіжної педагогіки. Хрестоматія : нав-чальний посібник для студентів ВНЗ. К., 2006. 662 с.

3. Коменський Я. А. Избранные педагогические сочинения. М : Учпедгиз, 1955. С. 178. – 459 с.

4. Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения. М : Учпедгиз, 1981. Т. 2. С. 213.

5. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори : в 2 т. К. : Рад. Шк., 1983. Т. 1. 487 с.

6. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором школи. Вибрані твори: у 5 т. К. : Радянська школа, 1977. Т. 4.626с.

7. Неперервна професійна освіта: теорія і практика : збірник наукових праць /За ред. І. А. Зязюна та Н. Г. Ничкало. У двох частинах. Ч. 1. К., 2001. 392 с.

8. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя : автореф. дис... докт. пед. наук. К., 2001. 38 с.

УДК 37.015.3:159.922.7-053.4

Ю.С. Будига

магістрантка факультету педагогіки і психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, *juliabuduga@gmail.com*

КЕРІВНИЦТВО ПРОЦЕСОМ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДІТЕЙ У ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Сьогодні надзвичайно актуальною в дошкільній освіті є проблема формування емоційного інтелекту дітей дошкільного віку. Для дитини дошкільного віку дуже важливо навчитися взаємодіяти в колективі з іншими дітьми та дорослими, отримати власний досвід соціальної взаємодії та вміння вибудовувати взаємини з оточуючими людьми, мати уявлення про вираження власних емоцій, володіти здатністю управляти своїм емоційним станом.

В останні роки збільшується кількість дітей із порушеннями психоемоційного розвитку. До типових симптомів цих порушень у дошкільнят належать емоційна нестійкість, ворожість, агресивність, тривожність і т. ін., що серйозно ускладнює взаємини дитини з навколишнім світом. Крім того, на тлі таких порушень легко виникають вторинні особистісні відхилення, що обумовлюють негативний характер способів поведінки і спілкування, деформацію особистісного росту дітей загалом. Відповідно організована педагогічна робота в цьому напрямі може не тільки збагатити емоційний досвід дошкільнят, але й значно

пом'якшити або навіть повністю усунути недоліки в їх особистісному розвитку [2, с. 59]

Розвиток емоційного інтелекту, на думку Е. Носенко, необхідний для становлення моральності, здатності дитини відчувати [4, с. 23]. Л. Виготський стверджував, що розвиток емоцій відбувається спільно із розвитком мислення, між цими двома процесами існує закономірний зв'язок, і одне не може існувати ізольовано від іншого. Емоція є однією із складових мислення [1, с. 22].

У маленьких дітей недостатньо життєвого досвіду, тому основне завдання педагога – допомогти їм набути досвіду вміння справлятися з труднощами, досвіду, що сприяє переживанню успіху, радості від уміння самостійно знайти відповідь, досягти бажаного результату [1, с. 20].

Модель емоційного інтелекту передбачає послідовний і паралельний розвиток чотирьох основних функцій: самосвідомість (образ «Я», розуміння «психологічного устрою» себе); самоконтроль (здатність впоратися зі своїми почуттями, бажаннями); соціальна чуйність (вміння встановлювати контакти з різними людьми); управління відносинами (здатність до співпраці, вміння підтримувати, розвивати, зміцнювати контакти) [3, с. 92].

Для розвитку емоційного інтелекту дітей необхідно створити наступні психолого-педагогічні умови: 1) підтримку ініціативи та самостійності дітей; 2) можливість вибору дітьми матеріалів, видів активності, учасників спільної діяльності та спілкування; 3) підтримку дорослими позитивного, доброзичливого ставлення дітей один до одного і взаємодії дітей один з одним; 4) орієнтувати освітню діяльність на інтереси та можливості кожної дитини та враховувати соціальну ситуацію її розвитку; 5) залучати батьків безпосередньо в освітню діяльність.

Соціально-емоційний розвиток дитини – процес тривалий, неперервний і багатогранний. Він буде результативним, якщо і в закладі дошкільної освіти, і в сім'ї є необхідні умови і ефективно використовується сукупність усіх факторів соціально-емоційного розвитку дитини [5, с. 123].

Зміст соціально-емоційного виховання і розвитку реалізується через спеціально організовані форми, види спільної діяльності вихователя з дітьми (інтерактивні ігри, ігри-тренінги, дитячі проекти). Допомогти кожній дитині зрозуміти свої почуття та

почуття інших, розвинути соціальні навички спілкування і поведінки в суспільстві – на це спрямована взаємодія з дітьми за програмою соціально-емоційного розвитку «Абетка спілкування».

Одним із найпростіших і ефективних способів розвинути емоційний інтелект є театралізовані ігри. Гра знімає емоційні затиски, дає змогу розкрити і заново прожити яскраві почуття або заздалегідь підготуватися до непростих емоцій, з якими дитина ще не стикалася. Внесення в середовище групи соціально значущих для дитини атрибутів (іграшок, сімейних фотографій, альбомів, що розповідають про сім'ю, її традиції, генеалогічного древа, герба сім'ї) допомагають їй відчувати себе захищеною і впевненою. Розміщення спеціально обладнаних посібників в груповому приміщенні дають змогу дитині заявити про своє «Я»: «Я прийшов», «У мене сьогодні гарний (поганий) настрій», висловити свою перевагу в спілкуванні з однолітками.

Міні-музей «Я і моя сім'я» – це своєрідний інтегрований продукт, над створенням якого працюють вихователі, батьки і діти. У змісті матеріалів відбивається минуле, сьогодення, традиції сім'ї, історія народження дитини, генеалогічне древо дитини, сімейні герби, реліквії, фотографії. Предметно-розвивальне середовище наближає два близьких дитині світи – дитячий садок і сім'ю. Такі умови забезпечують дитині можливість пізнавати себе і своїх друзів, самостійно висловлювати свої особливості, спілкуватися вербально і в процесі змістовної діяльності з однолітками та дорослими.

Емоційний розвиток кожної дитини унікальний, батькам важливо бути чуйними і помічати, де дитині потрібна підтримка, а де – обмеження. Для розвитку емоційного інтелекту необхідна активне соціальне життя дитини, коли є взаємодія з іншими і є можливість обговорювати з батьками результати цієї взаємодії. Важливо розмовляти з дитиною про переживання, давати їм імена, навчати взаємодіяти з іншими людьми. Не варто пускати таку важливу справу, як формування емоційного інтелекту на самоплив.

Керівництво розвитком емоційного інтелекту дітей дошкільного віку передбачає: підтримку дитячої ініціативи з боку вихователя, спільну творчу діяльність вихователя з дітьми, співпрацю сім'ї та закладу дошкільної освіти, організацію різних форм та методів роботи, забезпечення відповідного предметно-розвивального середовища.

Використана література

1. Березюк Г. Емоційний інтелект як детермінанта внутрішньої свободи особистості. *Психологічні студії Львівського університету*. 2008. С. 20–23.
2. Буянова А. Ю., Бледнова Е. Ю., Кудрявцева С. Ю., Зимуков Э. М. Теоретические аспекты развития эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста. *Образование и воспитание*. 2015. №3. С. 59-61
3. Деревянко С. П. Роль эмоционального интеллекта в процессе социально-психологической адаптации. *Инновационные образовательные технологии*. 2007 № 1 (9). С. 92-95.
4. Носенко Е. Л., Коврига Н. В. Емоційний інтелект : концептуалізація феномену, основні функції : монографія. К.: Вища школа, 2003. 126 с.
5. Хрестоматія з історії дошкільної педагогіки: навчальний посібник. Упоряд. З. Н. Борисова, В. У. Кузьменко. К.: Вища школа, 2004. 511 с.

УДК: 373.21

В.Б. Висоцька

магістрантка кафедри педагогіки та менеджменту освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, vusotska09@gmail.com

ПЛАНУВАННЯ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧОЇ РОБОТИ У ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Сьогодні в освітньому просторі України зростає роль фізкультурно-оздоровчої роботи, оскільки весь світ розуміє, що починати турбуватись про здоров'я треба ще в дошкільному віці. Актуальність та необхідність цієї роботи підтверджується і законами України «Про дошкільну освіту» та «Про фізичну культуру».

Дошкільний період є одним з найбільш відповідальних періодів життя людини у формуванні фізичного здоров'я і культурних навичок, які забезпечують його вдосконалення, зміцнення і збереження в майбутньому. Сьогодні відомо, що 40%

захворювань у дорослих були «закладені» в дитячому віці, тобто у 5–7 років.

Щоб фізкультурно-оздоровча робота була ефективною, керівник закладу повинен: уміти аналізувати і оцінювати ступінь фізичного здоров'я і рухового розвитку дітей; формулювати завдання фізичного виховання на певний період (наприклад, на навчальний рік) і визначати першорядні з них із урахуванням особливостей кожного з дітей; організувати процес виховання в певній системі, вибираючи найбільш доцільні засоби, форми і методи роботи в конкретних умовах; проектувати бажаний рівень кінцевого результату, передбачаючи труднощі на шляху до досягнення мети; порівнювати досягнуті результати з початковими даними і поставленими завданнями.

У науці розрізняють *фізичне виховання* та *фізкультурно-оздоровчу роботу*. *Фізичне виховання* пояснюють як процес передачі і результат оволодіння духовними і матеріальними цінностями, накопиченими у сфері фізичної культури (О. Демінський); спеціалізований педагогічний процес цілеспрямованого систематичного впливу на людину фізичними вправами, силами природи, гігієнічними факторами з метою зміцнення здоров'я, розвитку фізичних костей, морфологічних і функціональних можливостей, забезпечення готовності людини у суспільній виробничій діяльності та культурному житті, а також задоволення потреби людини в руховій активності [3, с.957].

Фізкультурно-оздоровча робота відрізняється від фізичного виховання, тому що в ній присутній компонент – *здоровий спосіб життя*, який трактується як спосіб життєдіяльності, відповідний генетично зумовленим типологічним особливостям людини, конкретним умовам життя і спрямований на формування, збереження і зміцнення здоров'я та повноцінне виконання нею соціально біологічних функцій.

Зміцнення здоров'я і загартування організму дітей досягається у процесі систематичних занять фізичними вправами при дотриманні відповідних гігієнічних умов. У процесі фізкультурно-оздоровчої роботи у дітей розвиваються і моральні якості: мужність, сміливість, рішучість, спритність, ініціативність, сила волі і організованість. Основою змісту фізкультурно-оздоровчої роботи є *руховий режим*, який визначають як сукупність різних засобів та організаційних форм роботи з дітьми, які раціонально

поєднуються і послідовно використовуються залежно від віку дітей, місця в режимі дня, сезону.

Мета фізкультурно-оздоровчої роботи – сформувати у дітей стійку мотивацію до здорового способу життя, до фізичного та психічного повноцінного розвитку, вироблення у дітей дитячого садка усвідомлення значущості здорового способу життя та вміння вибрати відповідні засоби для його досягнення.

Рухова активність і фізичні навантаження викликають низку ефектів, які ведуть до вдосконалення адаптаційно-регуляторних механізмів:

1) економізуючий ефект (зменшення кисневої вартості роботи, більш економна діяльність серця тощо);

2) антигіпоксичний ефект (поліпшення кровопостачання тканин, більший діапазон легеневої вентиляції, збільшення числа мітохондрій тощо);

3) антистресовий ефект (підвищення стійкості гіпоталамо-гіпофізарної системи до несприятливих факторів зовнішнього середовища);

4) генорегуляторний ефект (активація синтезу багатьох білків, гіпертрофія клітини тощо);

5) психоенергетичний ефект (зростання розумової працездатності, переважання позитивних емоцій) [1, с.13].

Для повноцінної фізкультурно-оздоровчої роботи у закладі дошкільної освіти необхідно створити певні умови: обладнаний спортивний зал для фізкультурних занять, тренажерний зал, при можливості басейн; бактерицидні лампи в групах; у теплий період року – спортивний, волейбольний чи баскетбольний майданчики; фізіотерапевтичний кабінет, логопункт, кабінет педагога-психолога; обладнаний зимовий сад, де протягом дня звучить музика, яка сприяє гарному настрою і створенню емоційно благополучної обстановки для кожної дитини і дорослого. Умови, створені в дошкільному закладі, дозволяють забезпечити фізичну активність дітей і організацію фізкультурно-оздоровчої роботи.

Результатом фізкультурно-оздоровчої роботи є: зниження рівня захворюваності; підвищення рівня фізичної готовності дитини; сформованість усвідомленої потреби у веденні здорового способу життя.

Тобто ефективність фізкультурно-оздоровчої роботи передусім залежить від планування, яке означає функцію

управління, що передбачає наступність кроків у певному алгоритмі, пов'язаному з виконання відповідного змісту роботи.

Система планування фізкультурно-оздоровчої роботи може включати в себе дев'ять взаємопов'язаних блоків (умови, діагностика, розвиток рухів, оздоровчо-профілактична робота, загартовування, здоровий спосіб життя, організація харчування, організація роботи педагогів, взаємодія з батьками).

Перед плануванням варто врахувати три групи для здійснення диференційованого підходу в процесі розвитку рухових умінь.

I *група-основна*. Складають діти з нормальним рівнем фізичного розвитку і основних функцій організму, із генетичною здатністю до психофізичного навантаження.

II *група-підготовча*. Діти, які мають деякі функціональні відхилення і часто хворіють, із помірним навантаженням.

III *група-ризик* – це діти з обмеженим психічним навантаженням, як правило, вони які мають хронічні захворювання і діти після хвороби.

Дані діагностики заносяться в комплект документів, що дозволяє оперативно відслідковувати процес і динаміку стану здоров'я дитини. У комплект входять три паспорти здоров'я: паспорт здоров'я дошкільнят; паспорт здоров'я вікової групи дітей; паспорт здоров'я вихованців дитячого садка.

Використовуючи результати спостережень, ми визначили, що у роботі з дітьми необхідно дотримуватися певних вимог: фізичне навантаження повинно бути адекватне вікові, статі дитини, рівню фізичного розвитку, біологічного портрета і групи здоров'я; необхідне поєднання рухової активності з загальнодоступними загартовуваннями; обов'язкове включення в комплекс фізичного виховання релаксації, дихальної гімнастики; проведення циклічних рухів для підвищення витривалості (повільний біг, тривала ходьба); організація рухливих ігор із дітьми під час занять з фізичної культури і при проведенні прогулянок на вулиці; здоровий спосіб життя.

Виховання потреби у здоровому способі життя здійснюється під час безпосередньо освітньої діяльності і у вільній діяльності дітей. Уся освітня діяльність проводиться в ігровій формі. Неодмінна умова – постійне спостереження за самопочуттям дітей, позитивний емоційний настрій дітей і попередження втоми. Під час

безпосередньої навчальної діяльності використовуються різні види динамічних і оздоровчих пауз, пальчикових ігор.

У план можуть вноситись різні заходи, але обов'язковими є такі: вакцинація за віком протигрипозною сироваткою і закладання мазі (оксолінової) в ніс; вітамінізація; полоскання рота; дихальна гімнастика; процедури загартування: ранкова гімнастика, фізкультурні заняття, прогулянки на свіжому повітрі. Такі ж заходи проводяться і в весняно-літній період, серед яких гартувальні процедури: щоденні прогулянки на свіжому повітрі, повітряно-сонячні ванни, ходіння босоніж по піску, різноманітні вправи для різних груп м'язів. Вправи повинні бути доступні до виконання та прості, також слід включати ходьбу.

Ранкова гімнастика для кожної вікової групи має свою тривалість: для дітей раннього віку – чотири-п'ять хвилин, для молодшого дошкільного віку – шість-дев'ять хвилин, для дітей старшого віку – вісім-дванадцять хвилин. Гімнастика після денного сну проводиться через деякий час після підйому дітей. Важливими є і динамічні перерви (фізкультурні паузи).

Фізичному вихованню сприяє створення відповідних умов (раціонального режиму, харчування та ін.), урізноманітнення організаційних форм фізичного виховання (заняття, ранкова гімнастика, рухливі ігри тощо), підвищення рухової активності протягом дня та інше.

Форма плану фізкультурно-оздоровчої роботи може бути різною: у вигляді класичної таблиці, у вигляді алгоритму чи інтелектуальної карти. Остання форма – інноваційний вид планування. До її переваг відносять: забезпечення швидкого та цікавого одночасного огляду великої кількості заходів, відображених символами, малюнками чи предметами); вона дає змогу планувати вихователю разом з учнями і обирати стратегію руху; стимулювати уяву учасників, розв'язувати спільно проблеми збереження здоров'я; максимально підвищити дієвість мовленнєвої діяльності дітей під час складання інтелектуальної карти; підтримувати інтерес дітей до планування власного оздоровлення через фізичне виховання [2].

Таким чином, цілісна система освіти, оздоровлення, психолого-педагогічного супроводу, заснована на класичних зразках і педагогічних інноваціях сприяє гармонійному фізичному розвитку дітей дошкільного закладу.

Використана література

1. Боярская Л. А. Методика и организация физкультурно-оздоровительной работы. Екатеринбург, 2017. 120 с.
2. Гавриш Н., Безсонова О., Вишневська І. Методичний конструктор. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2013. №9. С.4–10.
3. Енциклопедія освіти. Академія пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. К. : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

УДК 373.2.014.6(477)

Т.М. Кузнецова

магістрантка Навчально-наукового інституту педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка, *tasa1985@ukr.net*

ЯКІСТЬ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ: ЇЇ ДОСЯГНЕННЯ ТА ПРОБЛЕМИ

Головним завданням державної освітньої політики в сучасних умовах є забезпечення сучасної якості освіти, зокрема і дошкільної. Процес реорганізації всієї системи освіти висуває високі вимоги до організації дошкільної освіти, стимулює пошук нових, більш ефективних підходів до оцінки якості дошкільної освіти.

Мета статті: охарактеризувати у науково-методичній літературі поняття «якість дошкільної освіти» та визначити її досягнення і проблеми.

Проблема якості в педагогічних дослідженнях розробляється в таких напрямках: поняття якості освіти; способи оцінювання якості освіти; взаємодія ступенів освіти та її якості; фактори, які обумовлюють якість освіти; ринкове середовище і якість освіти; механізм управління якістю освіти; інформаційні технології, моніторинг і якість освіти; система управління якістю освіти.

У сучасній науковій і методичній літературі поняття «якість дошкільної освіти» трактується як багатогранний і багатоаспектний феномен.

Так, характеризуючи заклад дошкільної освіти як цілісну динамічну систему, Л.М. Денякіна, Л.В. Поздняк пропонують розглядати якість освітнього процесу:

- з точки зору дітей (інтерес до навчання);
- з точки зору батьків (ефективність навчання);
- з точки зору вихователя (оцінка праці, успішні результати індивідуального навчання, психічне і фізичне здоров'я дітей);
- з точки зору керівника (ефективність діяльності кожного педагога, індивідуальний прогрес кожного вихованця) [6, с. 53].

О.О. Сафонова вважає, що якість освіти – це об'єкт моніторингу в дошкільному закладі, представлений у вигляді чотирьох блоків: якість освітнього процесу (елементами якого є зміст, організація, діти, педагоги, взаємодія педагогів і дітей); якість ресурсозабезпечення (ресурси і умови, необхідні для освітнього процесу); якість управління; якість результатів роботи освітньої системи в дошкільному закладі [2, с.1].

На думку І.О. Рибалова, управління якістю освітнього процесу в дошкільному закладі розглядається як цілеспрямована, комплексна і скоординована взаємодія керуючої і керованої підсистем із метою досягнення найбільшої відповідності параметрів функціонування, розвитку освітнього процесу і його результатів відповідним вимогам.

З цього випливає, що *якість освіти* в ЗДО – це результат діяльності колективу, який визначається такими позиціями:

- як дитина в закладі реалізує своє право на індивідуальний розвиток відповідно до вікових можливостей і здібностей;

- як організований педагогічний процес в дитячому садку (режим, вибір програм і технологій, забезпеченість посібниками, система підвищення професійного росту педагогів через різні форми методичної роботи, і т. ін.);

- які умови створені в ЗДО (освітнє середовище, орієнтоване на самоцінність дошкільного дитинства; позитивний мікроклімат в колективі; система стимулювання якісної роботи, творча спрямованість діяльності колективу ЗДО та його керівника; орієнтація на освітні потреби і запити сім'ї; систематичне колективне обговорення стану освітнього процесу та прийняття грамотних управлінських рішень і т. ін.) [2, с.2].

К.Ю. Біла характеризує якість дошкільної освіти як керований процес, який здійснюється:

– через управління всім педагогічним процесом і його складовими;

– через особистісні суб'єктивні аспекти в системі управління: формування колективу і регулювання морально-психологічного клімату в ньому [1, с.18].

Варто зазначити, що нам близький погляд Е. М. Короткова, який визначає якість освіти як комплекс характеристик освітнього процесу, що визначають послідовне і практично ефективне формування компетентності і професійної свідомості. Науковець виділяє три групи характеристик: якість потенціалу досягнення мети освіти, якість процесу формування професіоналізму та якість результату освіти [4, с.24].

У дослідженнях, виконаних під керівництвом Н.А. Веракси, виявлено, що якість дошкільної освіти залежить від багатьох причин і факторів. У тому числі: вдосконалення змісту дошкільної освіти в умовах його варіативності; стан фінансування дошкільних освітніх закладів на сучасному етапі; кадрове забезпечення дошкільної освіти; здійснення наступності, безперервності змісту дошкільної та початкової загальної освіти. [3, с.50].

При цьому підкреслюється, що якість дошкільної освіти як процес і поняття постійно знаходиться в розвитку, і тому не може бути незмінною. Вона залежить від запитів і потреб суспільства, політики держави в галузі освіти, зміни умов фінансування дошкільної освіти тощо.

У цілому фахівці вважають, що якістю освіти можна і потрібно управляти. Ці обставини поставили перед дослідниками актуальне завдання розробки методологічних основ процесу підвищення якості дошкільної освіти, які були б зрозумілі і застосовні в умовах будь-якого освітнього закладу. Так, наприклад, Л. А. Парамонова і Т. І. Алієва, позначивши проблему необхідності розробки основних підходів до оцінки якості дошкільної освіти (процедури оцінки, її показників), вважають, що ці підходи повинні бути єдині і для самих педагогів, і для контролюючих інстанцій, і не зводитися до діагностики [5, с. 120].

Виділимо деякі методологічні та теоретичні підходи до якості освіти:

– в контексті особистісно-орієнтованої моделі освіти її якість визначається рівнем розвитку особистості;

– з позицій системного підходу – якість визначається системою знань і готовністю випускника однієї освітньої системи до входження в іншу;

– в аспекті діяльнісного підходу – готовністю випускника до виконання якихось нових функцій, способів, умінь;

– програмно-цільовий підхід з точки зору реалізації цілей;

– представники результативного підходу вважають, що оцінка якості ґрунтується на визначенні ступеня реальних змін, досягнення конкретних результатів діяльності за певний період;

– витратний підхід визначає якість з точки зору можливих і реальних витрат (фінансових, матеріальних, трудових ресурсів) на досягнення того чи іншого результату [5, с. 125].

Всі згодні з тим, що дитина, яка відвідує дитячий садок, повинна отримати дошкільну освіту високої якості. Якщо ж ми почнемо з'ясовувати, що конкретно розуміється під якісною дошкільною освітою, то побачимо, що думки батьків і вихователів, вчителів і керівників, практиків і вчених істотно розходяться.

Потреби батьків в дошкільній освіті вирізняються великою різноманітністю і визначаються багатьма факторами – від місця проживання сім'ї та освіти батьків до рівня її матеріального добробуту. Звідси і різна оцінка якості, різне розуміння «хорошої» дошкільної освіти. Одних влаштовує просто нагляд і догляд, а також наявність будь-яких занять з дітьми. Іншим необхідні особливі умови, певний перелік видів дитячої діяльності і навіть обсяг знань, які повинна опанувати дитина, часом батьки зацікавлені в наданні додаткових платних освітніх послуг. Але можна зазначити, що практично всі батьки без винятку прагнуть мати якомога менше труднощів при переході дитини до школи. Потреби школи і вчителів в підготовці дитини до школи викликають особливі проблеми. Останнім часом утворився величезний розрив між вимогами школи до рівня готовності дитини до навчання і пропозицією дитячого садка.

Необхідно розуміти, що якість дошкільної освіти – не тільки комплексна, але і інтегральна характеристика. Робити висновок про стан дошкільної освіти в ЗДО можна тільки на підставі всієї сукупності параметрів.

Так, гідна освітня програма не є гарантією якості освіти в дошкільному закладі. Необхідні відповідні умови для того, щоб вона була реалізована, а остаточні висновки про її ефективність

можна зробити тільки після досягнення дітьми запланованих у програмі результатів.

Фактори, які впливають на якість дошкільної освіти, можуть бути розділені на дві групи – внутрішні і зовнішні.

1) Внутрішні чинники – ті, які входять в саме визначення якості дошкільної освіти. Тобто, наскільки відповідає встановленим вимогам (тому, що має бути) освітня програма, умови її реалізації та результати її засвоєння.

Вказані фактори є значною мірою контрольованими і піддаються регулюванню.

2) Зовнішні фактори – ті, які пов'язані із зовнішніми обставинами або зовнішнім по відношенню до дошкільної освіти середовищем. Вони впливають тією чи іншою мірою на якість дошкільної освіти, але є погано контрольованими і регульованими. Серед них можна виділити:

- вплив сім'ї;
- соціально-економічні фактори;
- конкурентні фактори (наявність або відсутність конкуренції);
- індивідуальні особливості дітей (як фізичні, так і психологічні);
- рівень розвитку дітей на «вході» в дошкільну освіту (так звані вихідні дані) та ін.

Необхідно враховувати вплив цих факторів при аналізі результатів оцінки якості дошкільної освіти.

Важливо зазначити, що саме оцінка якості освіти сприяє виявленню проблем у забезпеченні та гарантії якості освіти, «проблемні місця» і ресурсні зони підвищення якості, забезпечує залучення в процес оцінювання всіх зацікавлених сторін.

Педагогічним колективам складно перебудовуватися в сучасних умовах, відходити від звичних підходів, стереотипних прийомів і форм організації дитячої діяльності. Ускладнює ситуацію і те, що в методичних посібниках зберігаються окремі елементи традиційних технологій, переважають ілюстративно-пояснювальні методи і прийоми, а педагоги не можуть самостійно проаналізувати програму, методичний посібник, технологію, адекватно здійснити їх відбір. Звідси можна виділити проблеми як практичного характеру, так і нормативного правового забезпечення. До таких проблем відносимо: протиріччя між

змінами, які відбуваються в системі дошкільної освіти, і неадекватною системою її контролю й оцінки; між головним завданням державної політики в галузі освіти, яка звучить, як досягнення, і забезпечення сучасної якості освіти, і практичною відсутністю положень, що визначають і регулюють питання досягнення і забезпечення якості дошкільної освіти.

Зазначимо, що система оцінки якості освіти покликана забезпечити єдність вимог до підготовленості вихованців, об'єктивність оцінки їх досягнень, спадкоємність між дошкільною освітою і початковою школою. До того ж наявність єдиного підходу до розуміння якості дошкільної освіти дозволить забезпечити узгодженість діяльності всіх суб'єктів системи освіти. Все це, в кінцевому підсумку, сприятиме реалізації права на здобуття якісної дошкільної освіти.

Якість дошкільної освіти залежить не тільки від змісту освіти, а й від кадрового складу фахівців, які працюють в дошкільній сфері, рівня їх професійної підготовки, ініціативи, самостійності і відповідальності виконання своїх обов'язків.

Сьогодні соціальне замовлення у системі педагогічної освіти виражається у вимогах до підготовки нового покоління педагогів, здатних до інноваційної професійної діяльності, які володіють необхідним рівнем методологічної культури і сформованою готовністю до безперервного процесу освіти протягом усього життя. На сучасному етапі педагоги ЗДО залучені в інноваційний процес, який стосується оновлення змісту дошкільної освіти, форм його реалізації, методів і прийомів подання змісту дітям. У зв'язку з цим розвиток професійної компетентності педагогів набуває особливої значущості.

На сьогодні багато дошкільних закладів функціонують у рамках перехідного періоду. Перехідний період – це безліч питань, обговорень, сумнівів, пошук найбільш ефективних шляхів впровадження інновацій. Реформування дошкільної освіти вселяє надію на якісні зміни в цій сфері. На нашу думку, можна виокремити такі основні орієнтири розвитку якісної дошкільної освіти:

- організація життя дітей в дитячому садку так, щоб воно було більш осмисленим і цікавим;
- створення умов для того, щоб педагоги і фахівці, вибудовуючи освітній процес, могли враховувати особливості

розвитку кожної дитини, її сім'ї, інтереси і пріоритети групи, специфіку національно-культурних і природно-географічних умов, в яких здійснюється цей процес;

- перегляд змісту освіти для дітей дошкільного віку за рахунок встановлення цільових орієнтирів для кожної освітньої галузі та з урахуванням індивідуальних особливостей і можливостей дітей (тобто індивідуалізувати освіту);

- відмова від копіювання шкільних технологій і форм організації навчання, зробити пріоритетною формою навчання, виховання і розвитку дошкільника гру;

- включення батьків в освітній, виховний процес в ролі партнерів, тим самим сприяти гармонійному розвитку особистості дитини;

- прагнути до формування здорової, ініціативної, активної і самостійної дитини, фізично і психологічно готової до успішного засвоєння основної загальноосвітньої програми початкової загальної освіти.

З огляду на основні орієнтири розвитку дошкільної освіти, робота в ЗДО повинна бути спрямована на створення оптимальних умов для розвитку дітей дошкільного віку, реалізацію права дитини на доступну, якісну освіту.

У досягненні якісної дошкільної освіти в деяких дошкільних закладах є низка проблем, які потребують вирішення:

- різний рівень кваліфікації і підготовки педагогічних кадрів;
- модернізація підготовки кадрів для різного контингенту дітей в різних умовах виховання і навчання;

- проблема реалізації принципу наступності – розбіжність уявлень про поняття «наступність» представників різних соціальних позицій;

Для розв'язання зазначених проблем можуть бути використані такі шляхи:

- якісна курсова підготовка та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів;

- створення методичного та інформаційного ресурсного забезпечення;

- тісна співпраця педагогів дитячого садка і школи;

– розробка системи мережевої взаємодії ЗДО, при якій кожний освітній заклад виступає окремим ресурсом для інших освітніх закладів і для батьків дітей дошкільного віку.

Дошкільна освіта є своєрідним етапом дитячого розвитку, що представляє за своїми наслідками важливу частину загальної освіти, якість якої виступає ресурсом всього соціального розвитку.

Використана література

1. Белая К. Ю. Система управления дошкольным образовательным учреждением : автореф... канд. пед. наук. М., 1998. 21 с.

2. Бодренко Г.В. Управление дошкольной образовательной организацией в современных условиях как фактор эффективности образования и воспитания. Вопросы дошкольной педагогики. 2018. №2. С. 1–3.

3. Веракса Н. А., Богуславская Т. Н., Никитина Т. А. Критерии оценки качества работы дошкольных образовательных учреждений (по видам учреждений) в рамках перехода на новую систему оплаты труда. М.: Центр психологического сопровождения образования «ТОЧКА ПСИ», 2010.

4. Коротков Э. М. Управление качеством образования. М.: ТЦ Сфера, 2009. 139 с.

5. Парамонова Л. А., Протасова Е. Ю. Дошкольное и начальное образование за рубежом: История и современность: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 240 с.

6. Поздняк Л.В., Лященко Н.Н. Управление дошкольным образованием. М., 2000. 432 с.

УДК 373.2.091:005.3

О.П. Мицак

магістранка факультету педагогіки і психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, *demchuk.olia@ukr.net*

ШЛЯХИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАСТУПНОСТІ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Дошкільна освіта виконує важливе соціальне замовлення суспільства щодо створення сприятливих психолого-педагогічних

умов для психічного розвитку і особистісного становлення дитини, її навчання і виховання, соціальної адаптації, формування життєвої компетентності та готовності продовжувати освіту на наступному освітньому щаблі. Успіхи в шкільному навчанні багато в чому залежать від рівня розвитку пізнавальних інтересів і пізнавальної активності дитини, сформованих особистісних якостей, навичок конструктивного спілкування.

Школа і заклад дошкільної освіти (ЗДО) – дві суміжні ланки освітньої системи. Ключовими фігурами, перед якими стоїть завдання забезпечення наступності між цими підрозділами, є директор закладу загальної середньої освіти та завідувач закладу дошкільної освіти, які здійснюють керівництво та відповідають за їх функціонування і розвиток. Життєзабезпечення закладів можливе за умови наявності у керівників умінь планувати, організувати, контролювати, регулювати, узгоджувати та координувати роботу колективу задля забезпечення якісних та кількісних змін в змісті, структурі, технології реалізації освітнього процесу [1].

Забезпечення наступності дошкільної та початкової освіти в умовах сьогодення регулюється положеннями Закону України Про освіту, Концепції Нової української школи, Базовим компонентом дошкільної освіти (у редакції 2012 р.), Державним стандартом початкової освіти (2018 р.), Листом МОН України від 19.04.2018 № 1/9-249 «Щодо забезпечення наступності дошкільної та початкової освіти».

Наступність визначено одним із основоположних принципів якісної освіти і необхідною умовою досягнення неперервності, плановості та інтегративності освітнього процесу, який на етапі дошкільної та початкової ланок освіти повинен забезпечити плавний, природний перехід дитини від позиції дошкільника до позиції молодшого школяра. У педагогічній літературі наступність між дошкільним закладом та початковою школою традиційно означається як змістовий, двобічний зв'язок, що передбачає, з одного боку, спрямованість освітньої роботи в закладі дошкільної освіти на ті вимоги, які будуть пред'явлені дітям у школі, а з іншого – опору вчителя на досягнутий старшими дошкільниками рівень розвитку, на знання, навички та досвід дітей.

Поняття наступності можна визначити з декількох позицій, які, доповнюючи одна одну, впливають на формування змісту та

умов її забезпечення. Ці умови характеризують зовнішні та внутрішні механізми організації наступності. Зовнішній бік характеризується організацією роботи, а внутрішній – її змістом (включає знання, уміння й навички дітей, їхнє подальше зростання та вдосконалення).

Загалом діяльність дошкільного закладу і школи як перших ланок системи безперервної освіти в контексті дотримання принципу наступності, згідно з науковими поглядами А. Богуш, О.Савченко, передбачає такі напрями:

- науково-теоретичний – наукове обґрунтування, розроблення та реалізація концепції діяльності, спрямованої на розвиток дитини – спільна робота з оновлення змісту, форм і методів освітнього процесу у дошкільному закладі та у школі з позиції особистісно орієнтованої безперервної освіти;

- освітній – здійснення ступеневої освіти, починаючи з дошкільного закладу; забезпечення наступності програм і навчальних планів дошкільного закладу і школи, їх узгодження та оптимізація;

- дослідницько-практичний – апробація авторських розробок, нових форм і методів роботи з дітьми в освітньому процесі закладу дошкільної освіти та школи, спрямування роботи на формування відносин розвивального навчання у системах «дитина – педагог», «дитина – батьки», «дитина – діти», «педагог – батьки»;

- організаційно-управлінський – організація і планування роботи дошкільного закладу і школи, координація діяльності всіх ланок освітніх закладів.

Відповідно до чинного законодавства та нормативно-правових документів, саме наступність є однією з обов'язкових умов здійснення неперервності здобуття освіти, яка певною мірою має забезпечити єдність, взаємозв'язок та узгодженість мети, змісту, методів, форм навчання й виховання з урахуванням вікових особливостей дітей на суміжних щаблях освіти. Для забезпечення системи безперервного навчання і виховання, досягнення високої якості освіти дуже важливо створити сприятливі умови для переходу дитини від однієї освітньої ланки до іншої.

На сучасному етапі розвитку освітньої системи в Україні стратегічна мета функціонування дошкільної та початкової ланок освіти полягає в цілісному розвитку особистості дитини, який

забезпечується завдяки розвитку мотиваційної, пізнавальної, діяльнісно-практичної, емоційно-вольової підструктур. У ЗДО наступність виявляється не лише в підготовці дитини до школи, але й у забезпеченні її загального психічного розвитку. Головне завдання – всебічний розвиток дітей, спираючись на який учитель зможе краще розв’язувати поставлені перед ним завдання. Основні види діяльності дітей старшого дошкільного віку (спілкування; гра; рухова; пізнавальна; господарсько-побутова; художньо-естетична: ліплення, малювання, аплікація, конструювання, слухання музики, спів, хореографічна, театралізована) мають бути збережені і змістовно збагачені у молодшому шкільному віці. Це дозволить здійснити поступовий перехід до навчання як нового провідного виду діяльності у перший (адаптаційно-ігровий) період початкової освіти. Поряд з іншими, метою цієї діяльності є розвиток різних видів активності дитини, її творча самореалізація, формування нових компетентностей [3].

Важливим засобом забезпечення наступності між дошкільною і початковою освітою є створення і реалізація єдиної, динамічної, перспективної системи конструктивних дій, спільних для управлінців, педагогів та батьків та спрямованих на розвиток, виховання і навчання старших дошкільників і молодших школярів. Для сталого функціонування такої системи важливо налагодити взаємодію між закладами освіти (або відповідних структурних підрозділів закладу освіти) на основі угоди про співпрацю, у якій визначається мета співпраці, права і обов’язки кожного закладу. Угода укладається директорами закладів щороку в червні.

Орієнтовна схема взаємодії закладів освіти має передбачати порядок дій, що корегується з урахуванням фактичних умов і перспектив функціонування закладів освіти (або відповідних структурних підрозділів закладу освіти):

- проведення закладами освіти внутрішнього моніторингу якості освіти (системи послідовних і систематичних заходів, що здійснюються у рамках річного плану роботи з метою виявлення та відстеження тенденцій у розвитку якості освіти у закладі освіти, встановлення відповідності фактичних результатів освітньої діяльності її заявленим цілям, а також оцінювання ступеня, напряму і причин відхилень від цілей);

- обговорення проблемних питань і визначення завдань, які необхідно вирішити на тому чи іншому етапі роботи;

– складання плану і проведення спільних заходів відповідно до визначених завдань за участю адміністрацій і методичних служб закладів освіти, батьків дітей старшого дошкільного віку [2].

Завдяки таким підходам перехід до нових умов шкільного навчання здійснюватиметься з найменшими для дітей психологічними труднощами, завдяки цьому забезпечуватиметься природне і комфортне їх входження в нові умови, що сприятиме підвищенню ефективності виховання і навчання учнів з перших днів перебування у школі.

Забезпечення наступності та взаємодії між дошкільною та початковою освітою створює простір для реалізації в педагогічному процесі закладу дошкільної освіти і початкової школи єдиної, динамічної та перспективної системи, спрямованої на розвиток, виховання і навчання старших дошкільників і молодших школярів. Діяльність закладів освіти щодо забезпечення наступності має здійснюватися педагогічними колективами спільно і системно.

Аналіз досліджень українських науковців дає підстави для висновку, що сучасна педагогічна наука визначає компоненти професійного розвитку, котрі допоможуть об'єднати зусилля вихователів закладів дошкільної освіти та вчителів початкової школи щодо реалізації проблеми неперервності і наступності освіти: використання апробованих та визнаних ефективними моделей професійного зростання, які формуватимуть відповідні компетентності, необхідні для переорієнтації на ключові компоненти нової школи, посилення співпраці на рівні установ та між установами освіти за можливості визначення педагогами власної траєкторії професійного зростання, створення інноваційних онлайн-продуктів.

Організація освітнього процесу на принципах наступності забезпечить всебічний гармонійний розвиток самодостатньої, ініціативної, компетентної особистості на перших суміжних ланках системи безперервної освіти. Реалізація зазначених принципів у закладах дошкільної освіти і початковій школі полягає у забезпеченні єдності, взаємозв'язку та наскрізної узгодженості мети, змісту, методів, форм організації освітнього процесу з дітьми старшого дошкільного та молодшого шкільного віку [2].

Керівники закладів освіти мають організовувати роботу із забезпечення наступності між освітніми установами без порушення

зв'язків у цілях і завданнях, змісті та методах, формах організації навчання та виховання, приділяючи належну увагу вимогам суспільства до якості освіти дітей дошкільного і молодшого шкільного віку. Ефективне розв'язання актуальних проблем сучасної дошкільної та початкової освіти та їх глибинне оновлення багато в чому обумовлене ефективністю управлінської діяльності керівників, які відповідають вимогам реформування сучасної освіти, здатні покращувати та проектувати психологічно комфортне освітнє середовище у закладі загальної середньої та дошкільної освіти.

Використана література

1. Васильченко Л. В. Професійна компетентність керівника. Х.: Основа, 2006. 208 с.

2. Додаток до листа МОН України від 19.04.2018 № 1/9–249. Інструктивно-методичні рекомендації щодо забезпечення наступності дошкільної та початкової освіти. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/doshkilna/nastupnist/recomendazii.doc>.

3. Ковшар О. В. Дошкільна освіта у структурі загальної системи освіти. Сутність і характеристика передшкільної освіти – проміжного зв'язку між дошкільною та початковою ланками освіти: кол. монографія / О. В. Ковшар, Н. Г. Недодатко, М. В. Бадіца та ін.; наук. ред. О. В. Ковшар. Кривий Ріг: ДВНЗ «КНУ», 2014. 289 с.

УДК 373.3.016.613

О.В. Нагорна

магістрантка факультету педагогіки і психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, oksanarosolovska@gmail.com

КЕРІВНИЦТВО ПРОЦЕСОМ ФОРМУВАННЯ ВАЛЕОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Сучасні вимоги освіти є надзвичайно складними для учнів.. Багато предметів, щодня все нові та нові вимоги до освітніх послуг стають причиною не лише поганої успішності учнів, а й також спричиняють порушення здоров'я молодого населення. Так, спеціальними медичними дослідженнями стану здоров'я молодших

школярів встановлено, що в них найчастіша системна патологія – захворювання кістково-м'язової системи (71,8 % учнів); у 47,9 % дітей діагностували ураження шлунково-кишкового тракту; у 15,5 % учнів виявлені зміни з боку серцево-судинної системи; значною була кількість випадків патології ЛОР-органів (30,3 %); 14,8 % школярів мали порушення обміну речовин у вигляді ожиріння, переважно I ступеня; у 14,1 % учнів, особливо в 4-му класі, відзначалася патологія зору [3].

Через недоліки освітнього навантаження страждає здоров'я школярів. Тому головним завданням школи, зокрема початкової, є керування процесом формування валеологічної культури учнів початкової школи, формування в них знань, умінь і навичок збереження здоров'я. Тобто школа на сучасному етапі має виховувати розумну особу, яка не тільки володіє знаннями щодо збереження здоров'я, але також береже здоров'я від негативних впливів, веде здоровий спосіб життя, підтримує власне здоров'я на належному рівні.

Проблему збереження здоров'я досліджує багато вчених (Г. Апанасенко, І. Брехман, В. Войтенк, О. Кудрявцева, Ю. Лісцин та ін.). Психологічні аспекти формування здоров'я дітей представлені у працях О. Ващенко О. Завгородньої, Л. Курганської, Н. Куїнджі, О. Лісової, Н. Максимової; формування і забезпечення психічного здоров'я в освітньому процесі розглядалися М. Андросом, С. Болтівцем, С. Головіним, С. Громбахом, С. Максименком, А. Рождественським, Л. Терлецькою, С. Тищенко та ін.).

Щоб зберегти і зміцнити здоров'я учнів початкової школи потрібне керування процесом формування їх валеологічної культури. Керівництво процесом формування валеологічної культури – не просте завдання. По-перше, через те, що «валеологія – наука про здоров'я, яка складається з двох основних частин: валеософії – теорії здоров'я і валеометрії – науки про вимірювання здоров'я. Тобто, «валеологія – наука, яка вивчає сутність, механізми і прояв індивідуального здоров'я, методи його діагностики і прогнозування, а також корекцію оптимізацією механізмів здоров'я для підвищення його рівня, покращення якості життя і соціальної адаптації людини» [2. с. 6].

Більшість вчених (Е. Вайнер, А. Коцур, М. Колбанов, В. Скумін, А Царенко) вважає культуру здоров'я складником

загальнолюдської культури, що передбачає знання людиною своїх генетичних, фізіологічних і психологічних можливостей, методів і засобів контролю, збереження і розвиток свого здоров'я, а також вміння передавати здоров'язбережувальні знання іншим. Вчений В.Горащук культуру здоров'я визначає у широкому і вузькому сенсі. У вузькому значенні культура здоров'я визначається ним як якісна характеристика валеологічних, педагогічних, культурологічних знань і володіння оздоровчими технологіями, а у широкому розумінні – як частина загальної культури людини, система її цілісного розвитку [1. с.154]

Формування валеологічної культури школяра вимагає великих творчих зусиль самого учня, особистого прикладу в ставленні до власного здоров'я вчителя, розуміння і допомоги з боку батьків. Тому, починаючи працювати з учнями 1-го класу, вчитель має зосередити власну діяльність на розв'язанні таких завдань: сформувати в учнів поняття про те, що здоров'я - це прекрасний дарунок, першооснова щастя людини, а підтримання його у доброму стані - цікавий і захопливий процес, що приносить велике задоволення; переконати учнів (на конкретних прикладах), що здоров'я людини дуже вразливе до багатьох чинників буття, тому вимагає великої особливої праці та обачливої поведінки; сформувати уявлення про основи здоров'я та засоби його збереження і зміцнення; формувати практичні навички щодо збереження і зміцнення здоров'я [4, с. 55].

Керівництво процесом формування валеологічної культури учнів початкової школи передбачає: організацію виховних заходів щодо збереження здоров'я; діагностику рівня захворюваності; навчання педагогів щодо надання кваліфікованої допомоги учням у разі відхилень у стані здоров'я; удосконалення навичок і вмінь вчителів, медичного та психологічного персоналу школи з надання медичної допомоги батькам та дітям; співпрацю з медичними закладами, громадськими організаціями щодо інформування про значення здоров'я, шляхи його збереження і зміцнення; створення матеріально-технічного забезпечення у закладах освіти відповідно до віку школярів; налагодження контактів із батьками та постійного їх залучення в освітній процес для досягнення взаємодії в означеному аспекті.

Для підвищення ефективності навчально-виховної роботи з фізичного виховання молодших школярів необхідно вирішити такі

завдання:-оптимізувати різні форми організованих і самостійних занять фізичним вихованням молодших школярів з урахуванням психофізичного розвитку учнів 1-4 класі; збільшити рухову активність учнів початкових класів через інтегровані форми освітньої діяльності у школі, а також самостійні заняття фізичним вихованням у родині; удосконалити вміння і навички учнів початкової школи у проведенні самоконтролю за фізичним станом організму, а також у складанні програм самовдосконалення з урахуванням рівня психофізичного розвитку; виховувати у молодших школярів постійний інтерес і звичку до систематичних занять фізичними вправами вдома, разом і під керівництвом батьків; залучити якомога більше учнів початкової школи до регулярних занять фізичною культурою і спортом.

Використана література

1. Горащук В. П. Формирование культуры здоровья школьников (теория и практика). Луганск: Альма-матер, 2003. 376

2 .Грибан В. Г. Валеология: підручник. 2-ге вид. перероб. та доп. К.: «Центр учбової літератури», 2012. 342 с. .

3. Оржеховська В.М. Здоров'язбережувальне навчання і виховання:проблеми, пошуки. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*: збірник наукових праць. Інститут проблем виховання АПН України; за ред. І. Д. Беха. – Вип. 10, Т. 1. КамянецьПодільський : Видавець Зволейко Д. Г., 2007. С. 461–466.

4. Соловей Н. Л. Формування здоров'язбережувальної компетенції молодших школярів: проект «Україна – здорове покоління». *Початкове навчання та виховання*. 2016. №4/5. С. 54-58.

О.Т. Писарчук

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, *pysarchukoksana04@gmail.com*

**ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ
КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЯК ІМІДЖЕВИХ
ХАРАКТЕРИСТИК ВИХОВАТЕЛЯ У ПРОЦЕСІ
САМОАНАЛІТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Сучасний розвиток української освіти характеризується кардинальними змінами, зумовленими соціально-економічними умовами, які дають чітко зрозуміти, що ізольовано, відокремлено українська освітня система не зможе повноцінно функціонувати, забезпечувати існування конкурентоспроможного фахівця міждержавного рівня. Сучасні педагоги повинні володіти професійною гнучкістю, вмінням адаптуватися до соціальних змін, здійснювати самоаналіз професійної діяльності, готовністю до успішного вирішення професійних завдань у нових умовах. Вихователь, який працює в сучасному закладі дошкільної освіти (ЗДО), повинен володіти комплексом професійно важливих психологічних якостей, які визначають його педагогічну майстерність, а також володіти високими моральними якостями, глибокими знаннями методики навчально-виховної роботи і психологічних особливостей дітей дошкільного віку.

Ускладнення завдань освіти надає особливої значущості вивчення лідерських компетентностей як іміджевих характеристик у структурі професійно важливих якостей сучасного педагога. У зв'язку з цим актуалізується роль нової галузі теоретичного і прикладного знання, якою є іміджологія.

Ознайомлення з висновками теоретичних напрацювань учених, практичним досвідом, діяльності вихователів та керівників закладів освіти дало змогу в контексті дослідження виявити основні суперечності:

– об’єктивно зростаючою потребою у вихованні «активного педагога», здатного самостійно аналізувати, оцінювати і регулювати власну діяльність, оволодівати системою професійних цінностей, знань і вмінь, та недостатнім рівнем сформованості професійної активності і рефлексивних механізмів;

– необхідністю вирішувати складні нестандартні завдання, реалізовувати нові функції на рівні прийняття оперативних рішень, розробки альтернативних планів, мобільної їх корекції і традиційною системою підготовки і перепідготовки кадрів, прагненням працювати за шаблоном, інтелектуально-психологічною невідповідністю до інноваційної діяльності.

Лідерство визначається як соціально-психологічний феномен, який пов’язаний з динамічними процесами у малій групі; це поняття, яке характеризує відношення домінування і підпорядкованості. Ефективне лідерство сприяє досягненню групових цілей в оптимальні терміни з максимальним ефектом. Лідерство є результатом дії як об’єктивних чинників (мети та завдань діяльності групи в конкретній ситуації), так і суб’єктивних (потреб, інтересів, індивідуально-психологічних особливостей членів групи), а також дій лідера як ініціатора й організатора групової діяльності [7, с. 245-247].

Важливим завданням є конкретизація основних понять дослідження: лідерство, компетентність, професійна компетентність, фахова компетентність.

Компетентність – здатність людини ефективно виконувати конкретну (зокрема професійну) діяльність. Компетентність є результатом набуття певних якостей (компетенцій), тобто, складовими компетентності є компетенції (якості) [2, с. 58–61]. Виокремлюють різні види компетентностей, зокрема: професійна, фахова й управлінська.

Професійна компетентність – специфічно-фаховий, системний, практично спрямований комплекс рис, розвиток яких обумовлюється особливостями функціонування стильової, мотиваційної та інструментальної сфер особистості.

Фахова компетентність – інтегративне особистісне утворення, що має відповідні психологічні складові, закономірності та механізми розвитку і формується під впливом певних конкретних детермінант у процесі професійного навчання [3; с.48-51].

Профіль компетентності (межі компетенцій) вихователя закладу дошкільної освіти – це стандартизований набір знань, умінь, ставлень та поведінкових компетенцій, необхідних для якісної реалізації лідерських функцій.

Серед факторів, що впливають на формування лідерських компетентностей педагога виокремлюють такі: уміння поставити себе на місце іншого; уміння керувати власними ресурсами; уміння керувати власними емоціями; уміння мотивувати співпрацівників; забезпечувати творчий розвиток педагогів; уміння будувати відносини з колегами; сформованість відповідних особистісних якостей; уміння бачити головне; об'єктивність оцінювання результативності роботи; любов до людей; уміння планувати власну роботу; передбачати її результати; керуватися в своїх діях і думках моральними цінностями; уміння спілкуватися з людьми; уміння створювати сприятливий клімат у колективі; уміння вчити та вчитися; знати теоретичні засади управління; знати сучасні технології управління; знати психолого-педагогічні засади управління.

Сучасні дослідники [1] даного питання виділяють сім груп базових компетенцій лідера-педагога освітнього закладу відповідно до основних особистісних якостей людини з урахуванням діяльнісних характеристик.

1. *Сприйняття* як уміння навчатися. Це уміння охопити сутність ситуації інтуїтивно та швидко, побачити глибину речей, схильність до навчання, відкритість до нового.

2. *Взаємозв'язки* – інтелект, мова, комунікації: уміння виділяти ціле і бачити зв'язки між частинами, формулювати ідеї й адекватно передавати їх іншим; здатність сприймати й ефективно оцінювати інформацію; уміння встановлювати та підтримувати відносини з колегами та підлеглими, знаходити спільну мову з людьми, пояснювати, навчати, із урахуванням їхнього розвитку.

3. *Вибір* – чутливість до правильного, адекватного шляху: уміння бути вищим за ментальні догми та приймати точні рішення, з огляду на реальні обставини; уміння приймати стратегічні рішення із дотриманням своїх і суспільних цінностей; здібність інтуїтивно приймати відповідні рішення за умов дефіциту інформації та часу; здатність бути незалежним від соціальних стандартів і страху оцінювання.

4. *Активність* як перетворювальна дія і тактична активність передбачає: здатність жити сьогоднішнім і рухатись уперед, діяти в обраному напрямі всупереч думці людей, іти на виправданий ризик і діяти в критичних ситуаціях.

5. *Воля* – усвідомленість і вміння концентруватися. Це здатність самостійно приймати рішення, утримувати свою увагу на пріоритетних цілях, зберігати усвідомленість і свободу вибору.

6. *Віра* в себе, в людей, у світ: віра у свої сили; здатність брати на себе відповідальність, делегувати повноваження, підтримувати своїх колег і підлеглих.

7. *Мудрість* – відчуття обмежень, часу, дисципліна, витриманість і терпіння; здатність бути бездоганим; толерантність до обмежень інших людей; стримане ставлення до перемог, уміння програвати без відчуття поразки.

Дослідники Є. Тонконога та В. Кричевський [6] виокремили *особистісні професійно-значущі якості* лідерів-педагогів й об'єднали їх у такі групи:

➤ *моральні*: працьовитість, чесність, сумлінність, любов до дітей, справедливість, порядність, скромність, прагнення до самовдосконалення, повага до людей, незлопам'ятність;

➤ *компетентнісні*: широкий загальний світогляд і культура, професійні знання педагогіки, психології, теорії управління, наукових засад управління школою, здатність розвивати свої знання на практиці, знання методів психолого-педагогічного, соціологічного, школознавчого дослідження, володіння необхідним комплексом педагогічних і управлінських умінь;

➤ *організаційно-педагогічні*: педагогічна пильність, організованість, послідовність, гнучкість, витриманість, діловитість, об'єктивність в оцінюванні, вміння контролювати;

➤ *управлінські*: наполегливість, діловитість, чіткість, уміння бачити нове, воля, рішучість, енергійність, оперативність, здатність приймати рішення, практичні уміння, творче спрямування, допитливість;

➤ *комунікативні*: уміння встановлювати контакти, слухати співрозмовників, інтерес і потяг до людей, уміння поставити себе на місце інших, манера спілкування, педагогічний і психологічний такт.

Таким чином, як свідчать результати емпіричних зрізів із значної кількості вихователів (67%) психолого-педагогічні знання не стали інструментом пізнання педагогічної реальності. Вихователі часто не вміють теоретично осмислювати факти і явища педагогічного процесу, а тому вони пасивні у сфері самоосвітньої і самоаналітичної діяльності. Сучасний вихователь перестає бути активним і самостійним у виборі педагогічних засобів впливу на дитину. Він все частіше «прилаштовується» до вимог керівників ЗДО, інспекторів, дітей, їх батьків. Вихователь часто піклується про успіх, а не про якість роботи. Стандартами успіхи стають корисливість, амбіції, «дешевий» авторитет та ін. Посилання суцільних суперечностей вимагає від сучасного вихователя самоорганізації професійної діяльності, сформованості лідерських компетентностей як його імежевих характеристик.

Використана література

1. Вещиков С. Как руководитель может повышать уровень своей управленческой компетентности. / С. Вещиков, М. Пальчик, К.Езерская. *Люди дела*. Новосибирск, 2005. №10. С. 8–9.

2. Вишневський А., Хмельницька О. Застосування моделі та профілів компетентності для управління персоналом в системі державної служби. *Вісник державної служби*. 2004. № 4. С. 56-64.

3. Гордієнко В. І. Розвиток особистості в професіоналізації: професіогенез особистості. *Психологія праці та професійної підготовки особистості : навч. посібник* / за ред. П. С. Перепелиці, В.В. Рибалки. Хмельницький : ТУП, 2001. С. 48-67.

4. Калашникова С. А. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки управлінців-лідерів в умовах сучасних суспільних трансформацій : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.06. / Київський університет імені Бориса Грінченка. К., 2011. 462 с.

5. Смирнова М. Є. Практика управління загальноосвітнім навчальним закладом: від функціонування до розвитку. Х. : Вид. група «Основа», 2013. 192 с. (Серія «Абетка керівника»).

6. Тонконогая Е. П., Кричевский В.Ю. Требования к деятельности и личности директора общеобразовательной школы. *Директор школы в системе повышения квалификации* : сб. научн. тр. ; /отв. ред. Е.П. Тонконогая. М. : Изд-во АПН СССР, 1983. С. 3-13.

О. Я.Радченко

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, *yan.olga1208@gmail.com*

**УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ ФОРМУВАННЯ ІМІДЖУ
ПЕДАГОГА ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

Розвиток освітньої галузі в Україні характеризується кардинальними змінами, зумовленими інноваційними та глобалізаційними процесами, які засвідчують, що повноцінне функціонування системи освіти можливе лише за умов професійної підготовки конкурентоспроможних фахівців. Діяльність закладу дошкільної освіти залежить від багатьох чинників: ефективного управління, професіоналізму працівників, іміджу установи та його співробітників тощо. Імідж закладу повинен будуватися на трьох основних засадах: корпорація (заклад), особистість, репутація. Ці складові мають виступати у єдності, не заперечуючи одна одну [3]. Хочемо акцентувати увагу на формуванні позитивного іміджу педагога дошкільного закладу, оскільки в контексті особистісно орієнтованої освіти це є вимогою часу.

Імідж педагога дошкільного закладу – це структурована система, яка включає професійний, зовнішній та комунікативний компоненти, самоосвіту, моральні якості, які гармонійно розвиваються, і сприяють позитивному ставленню як до педагогічного працівника, так і до навчального закладу.

Формування іміджу педагога дошкільного закладу – складний процес, який, з одного боку, значною мірою залежить від внутрішніх чинників – потреб та мотивів особистості, а з іншого – зовнішніх чинників, зокрема, педагогічного управління, яке забезпечує оптимальне функціонування системи та її розвиток [1, с.108-109].

Встановлено, що особистісні якості значною мірою визначають професійний компонент (професійні знання, вміння, навички; професійну компетентність); візуальну привабливість

(зовнішній вигляд, міміка, жести артистизм), вербальний компонент (мовлення, дикція).

Робота з формування іміджу передбачає складну діяльність, в основі якої лежать безперервне самовдосконалення, тому самовиховання та самоосвіту вважаємо важливими складовими іміджу педагога ДНЗ. При цьому самовдосконалення педагога повинне відбуватися в усіх напрямках і включати роботу над зовнішнім виглядом, мовленням та професійною компетентністю. Лише за цієї умови можна говорити про позитивний педагогічний імідж.

Управління формуванням іміджу педагога дошкільного закладу передбачає планування, організацію, мотивацію, контроль та координацію, які утворюють управлінський цикл і є функціями управління. З метою підвищення ефективності управління процесом формування іміджу педагога закладу дошкільної освіти виділено такі етапи:

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

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

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

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

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

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

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

Таким чином, формування іміджу педагогічного працівника дошкільного закладу можливе лише за умови роботи над усіма складовими іміджу та організації ефективного управління цим процесом.

Використана література:

1. Бондаренко В. І. Педагогічна технологія формування професійного іміджу майбутніх учителів технологій. *Молодий вчений*. № 4 (19). Частина 3. 2015. С. 14–18.

2. Загородня Л. Підготовка вихователів до створення середовищного іміджу дошкільного навчального закладу. URL: [file:///C:/Users/home/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/Vird_2013_29_13%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/home/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/Vird_2013_29_13%20(3).pdf)

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

УДК 373.2.091.113

М. П. Руда

магістрантка факультету педагогіки і психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, marianaruda1997@gmail.com

КЕРІВНИЦТВО ПРОЦЕСОМ ДОКУМЕНТАЦІЙНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Увага суспільства до якості освіти у закладах дошкільної освіти, удосконалення управління освітнім процесом обумовлюють необхідність застосування інноваційних технологій документаційного забезпечення.

Документаційне забезпечення визначають як комплекс операцій з готовими документами: приймання документів, попередній розгляд, реєстрація, подання на розгляд керівництвом, контроль виконання, формування у справи, використання у довідково-інформаційній роботі, визначення термінів зберігання, передача в архів, подальше використання або їх знищення [1, с. 9].

Праця діловода часто недооцінюється співробітниками. Тим не менше, сучасний керівник закладу дошкільної освіти повинен створити сприятливі умови для використання технічних засобів і технологій обробки інформації, удосконалюючи тим самим апарат управління сучасної дошкільної освіти.

Законодавство визначає обов'язкові для виконання норми, правила і вимоги до діяльності освітньої організації. При цьому існують спеціальні нормативні документи, які регламентують і регулюють управлінський апарат закладів дошкільної освіти, дозволяють розробляти індивідуальні організаційні документи.

У законодавстві вказано, що роботодавець освітньої організації несе персональну відповідальність за нормативно-правову документацію, що є організаційною основою діловодства [2].

Для грамотного ведення документаційного забезпечення необхідно знати [3]:

1. Вимоги до створення і оформлення документів (поняття про документ, формуляр документа, відмітки на документі, створення документів, елементи тексту документа).

2. Організаційно-розпорядчі документи (інформаційно-довідкові документи, розпорядчі документи: постанови, рішення, накази, розпорядження).

3. Організацію роботи з документами (поняття документообігу, прийом і первинна обробка документів, розподіл документів, які надійшли, реєстрація документів, контроль за виконанням документів, інформаційно-довідкова робота, відправка документів).

4. Порядок поточного зберігання документів (формування та зберігання справ)

5. Порядок обробки справ для подальшого зберігання (оформлення справ та їх обгортки, експертиза цінності документів, створення описів, здача справ в архів).

6. Порядок роботи з кадровими документами.

7. Порядок роботи з бухгалтерськими документами.

Знання і правильне використання необхідної загальнодержавної документації, запорука успішного документаційного забезпечення кожного закладу дошкільної освіти.

Керівнику дошкільного закладу необхідно організувати роботу так, щоб усі документи були належним чином узгоджені та затверджені. Це дозволить зекономити час, оскільки чітко прописаний регламент узгодження документів звільняє від зайвих і несвоєчасних питань, з якими часто звертаються співробітники.

Організація роботи з документацією, поточне зберігання документів, обробка справ для подальшого зберігання і узагальнення визначають діяльність по документаційному забезпеченню дошкільного навчального закладу.

Керівник закладу дошкільної освіти, використовуючи професійні стандарти в організації документообігу, може підвищити ефективність роботи дитсадка, покращити якість освітніх послуг, посилюючи конкурентоздатність установи та її працівників.

Підвищення рівня професійної компетентності керівників закладів дошкільної освіти передбачає наявність актуалізованих знань про правові та методичні норми, які регламентують організацію і ведення діловодства в дошкільних навчальних закладах.

Отже, документаційне забезпечення управління є основоположною технологією менеджменту, основною метою якого є забезпечення керівництва інформацією про стан справ в установі для прийняття обґрунтованих управлінських рішень і контролю за їх виконанням. Від того, наскільки професійно ведеться документація, залежить успіх управлінської діяльності в цілому.

Використана література

1. Документне забезпечення управлінської діяльності організацій: навч.-метод. посіб. / уклад. О. В. Попчук; Рівнен. держ. гуманітар. ун-т. Рівне, 2012. 116 с.
2. Карпенко О. О. Сучасне діловодство: навчальний посібник. Х., 2009. 80 с.
3. Федченко Л. Організація діловодства та забезпечення обігу інформації в органах місцевого самоврядування. Х.: «Фактор», 2016. 160 с.

Кузьмук К. О.

студентка магістратури спеціальності 073 «Менеджмент»
(Управління навчальним закладом) Житомирського державного
університету імені Івана Франка, *kko14@i.ua*

МАРКЕТИНГОВА ДІЯЛЬНІСТЬ В УПРАВЛІННІ ЗАКЛАДОМ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ІНТЕГРАЦІЇ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

Сучасна система освіти України спрямована на виконання соціального замовлення від держави – виростити людину здорову, ерудовану і самостійну, таку, яка була б здатна до осмисленого сприйняття існуючих життєвих процесів у суспільстві і могла б знайти своє місце у лабіринтах сьогодення. Виховання вільної і відповідальної особистості вимагає пошуку нових освітніх ідей і технологій, які враховують складний внутрішній світ кожної дитини і відповідають потребам її розвитку. У наш час повноцінне виховання та навчання можливе лише в тоді, коли навчально-виховний заклад служитиме унікальною лабораторією для відкриття «Я» кожної дитини. А заклад позашкільної освіти саме і є тією своєрідною майстернею, де формується думка, світогляд, переконання, моральні якості, вподобання підростаючого покоління [3, с. 25].

Позашкільна освіта займає вагомe місце у системі безперервної освіти і спрямовується на створення стійкого позитивного іміджу закладу на основі наявних ресурсів, підвищення конкурентоспроможності, встановлення та розширення соціального партнерства, створення у закладі таких умов, за яких пріоритетами стане особистість дитини та рівень компетентності педагогічного колективу. Необхідно зазначити, що саме у закладі позашкільної освіти дитина має можливість навчитися робити особистісний вибір, відкривати у собі нові таланти, набувати досвіду духовної, моральної, соціальної діяльності, усвідомити цілі власної життєвої перспективи. За умови впровадження компетентнісного підходу, рівень якості освіти у позашкільному закладі дає змогу дитині легше соціалізуватися в суспільстві та стати успішною особистістю у подальшому житті [7, с. 46].

Для того, щоб зміцнити статус позашкільної освіти як конкурентоздатної і унікальної соціальної практики щодо нарощування інноваційного потенціалу суспільства та мотиваційного потенціалу особистості, необхідно усвідомити її цінність з боку державної політики в сфері позашкільної освіти. Тому необхідним є визначення сутності маркетингової діяльності в управлінні закладом позашкільної освіти в умовах інтеграції закладів освіти.

Розвиток системи позашкільної освіти набув помітної позитивної динаміки завдяки врахуванню та реалізації її нормативно-правової бази, зокрема методичних рекомендацій Міністерства освіти і науки України. Реформа освіти спрямовує педагогів на організацію освітнього процесу на основі діяльнісно-компетентнісного підходу, розширення доступу позашкільної освіти та освітньо-інформаційного середовища. Одним із шляхів вирішення даного завдання є інтеграція закладів позашкільної освіти, закладів загальної середньої і дошкільної освіти міста та наукових установ.

У зв'язку із переходом України до ринкової економіки виникла потреба в модернізації освіти, ефективному використанні людських та матеріальних ресурсів. Тому важливим аспектом стає використання маркетингової діяльності в управлінні закладом освіти.

Маркетинг спрямований на вивчення ринку споживачів освітніх послуг, їх запитів, інтересів, розробку системи певних дій із реалізації освітніх послуг, ознайомлення з ними, використання реклами; це процес планування цінової політики та втілення задуму, просування і реалізації ідей, товарів і послуг на основі використання обміну, що задовольняє цілі окремих осіб та організацій. В освіті відбуваються зміни, які диктують нові вимоги до закладів освіти та планування освітнього процесу. Тому і виникає необхідність використання освітнього маркетингу, який спрямований на створення позитивного іміджу закладу позашкільної освіти; аналіз попиту на освітні послуги серед споживачів; розробку та впровадження якісних освітніх послуг; вивчення та аналіз освітніх потреб споживачів [6, с. 233].

На думку Т.Є. Оболенської, для закладів освіти маркетинг є розробкою, реалізацією і оцінкою освітніх послуг шляхом створення відносин обміну між освітніми установами та споживачами

освітніх послуг з метою гармонізації інтересів та задоволення потреб школярів, учнів, студентів і слухачів. Маркетинг освітніх послуг надає можливість кожному закладу освіти посісти своє місце на ринку освітніх послуг, здійснювати підготовку кадрів відповідно до потреб ринку праці [5, с.103].

Задоволення потреб споживачів забезпечує саме маркетинг освітніх послуг, а саме: особистості – в постійному збагаченні знань; закладу освіти – у наданні якісних освітніх послуг та саморозвитку і вдосконаленню професійних навичок його працівників; організацій – в розвитку персоналу; суспільства - у відтворенні трудового й освітнього потенціалу країни. Дослідження маркетингової діяльності в галузі освіти відображаються в роботах таких вітчизняних науковців як В.Сиченко, С. Теленова, Т. Оболенська, Г. Міщенко, І. Мороз, О.Панкрухин, О. Чорний та інші, а також зарубіжних: Г.Армстронг, Б. Берман, П. Друкер, Дж. Еванс, Ф. Котлер, Р. Моррис, Дж. Сондерс та ін.

Держава має спрямувати свою політику на випереджаючі темпи розвитку освіти. Саме маркетинг є рушійним елементом ринкової науки, культури і практики управління та взаємодії суб'єктів ринку, зокрема ринку сучасних освітніх послуг.

З нашої точки зору, можна виділити наступні принципи освітнього маркетингу:

- заклади освіти повинні надавати такі освітні послуги, які найбільше потребує споживач;
- визначення оцінки якості освітніх послуг, які задовольняють потреби споживачів;
- розглядати потреби потрібно також у широкому розумінні, а ще і за рамками традиційних, для охоплення більш широкого їх кола;
- постійний збір та обробка інформації про потреби споживачів, їх побажання, реакції;
- використання різних варіантів прогнозів, оцінок і рішень;
- аналіз конкретних проблем, комплексність, а також способів та інструментів їх вирішення;
- ситуаційне управління – приймати рішення необхідно при виникненні проблем, не тільки у встановлені терміни, але й враховуючи виявлення нових при зміні ситуації.

Маркетингово-орієнтованими освітніми організаціями можна вважати заклади освіти, управління якими здійснюється на основі маркетингового підходу, а також, які розвиваються і функціонують відповідно до потреб ринку. Для того, щоб виступати гарантом якісних освітніх послуг та об'єктивним засобом контролю, маркетингова діяльність у закладах позашкільної освіти повинна орієнтуватися на державні освітні стандарти та враховувати рівень освітніх технологій.

Управління діяльністю закладів освіти на засадах маркетингової діяльності забезпечує розвиток потенціалу педагогів, їх професійних навичок, посилює рівень оцінки їх роботи, формує у педагогів потребу професійного самовдосконалення та самореалізації. Для організації маркетингової діяльності з управління важливо визначити цільову аудиторію; послугу, що пропонується; потребу, що задовільняє ця послуга, а також визначити унікальну споживчу пропозицію закладу, проаналізувати свої сильні та слабкі сторони, провести моніторинг діяльності конкурентів, спрогнозувати підйоми та спади споживчого інтересу та можливості реклами у просуванні освітньої послуги.

Після проведення маркетингового аналізу переходимо до етапу маркетингового планування, на якому слід зупинитися детальніше. Створюючи план дій, важливо, в першу чергу, сформулювати головні цілі (стратегію, мету, місію) на певний термін. Далі необхідно провести аналіз маркетингових можливостей.

Головним завданням освіти є ефективне відтворення особистості як споживача, носія, користувача національного і світового інтелектуального потенціалу, допомогти оволодіти життєтворчістю, навчитись мистецтву життя – на що важливо спрямувати маркетингову діяльність. Головною функцією маркетингової діяльності в управлінні закладом позашкільної освіти є організація комплексної роботи педагогічного колективу щодо задоволення та надання освітніх послуг, просування на освітній ринок нових послуг.

Об'єктами маркетингу у системі освіти є не тільки освітні послуги, а також місце розташування закладу освіти, його матеріально-технічна база, імідж закладу і привабливість професій чи спеціальностей серед різних груп населення, професійний

рейтинг педагогів, навчально-методичне забезпечення освітнього процесу та досить широкий спектр супутніх послуг [2, с.32].

Маркетингова діяльність в управлінні закладом позашкільної освіти передбачає надання освітніх послуг відповідно потреб населення; оновлення та поповнення освітніх послуг з урахуванням потреб споживачів; формування попиту на освітні послуги в залежності від сучасних освітніх тенденцій та відповідно до державних запитів та вимог; керівництво закладом позашкільної освіти та стратегічні рішення щодо управління здійснює висококваліфікований і компетентний керівник; налагодження комунікативної діяльності, що спрямована на конкретні цільові групи споживачів освітніх послуг, враховує можливості посередників [1, с. 16].

Результатом маркетингової діяльності закладу позашкільної освіти для споживачів освітніх послуг має стати розширення можливостей задоволення їх потреб та отримання якісних освітніх послуг. Для самого закладу цей результат виявляється у визначенні стратегії розвитку, покращенні іміджу закладу, підвищенні попиту на пропонувані послуги; фаховому зростанні професійних кадрів, організації нових форм роботи з учнями, батьками та більш ефективному управлінні ресурсами. Для педагогів закладів позашкільної освіти результатом маркетингового управління має стати бачення перспектив особистісного та професійного розвитку, можливості для самореалізації та підвищення ефективності роботи.

Розглянемо особливості маркетингової діяльності Центру позашкільної освіти імені О. Разумкова міста Бердичева: формування іміджу закладу, який є віддзеркаленням його цінностей, створення єдиної команди, модифікація освітньої системи шляхом удосконалення та підвищення ефективності організації освітнього процесу у закладі позашкільної освіти, перехід від суто гурткової роботи до поглибленої навчальної, дослідницько-експериментальної діяльності з обдарованими дітьми, перебудова Центру в освітню систему, яка спроможна вирішувати важливі соціальні завдання, у заклад, що користується авторитетом у регіоні та за його межами, вироблення власної внутрішньої культури взаємин та методів розв'язання завдань [4, с. 12].

Маркетингова діяльність в управлінні закладом позашкільної освіти в умовах інтеграції закладів освіти є процесом внесення

якісно нових елементів в традиційну освіту, створення та реалізацію нових оригінальних ідей у формі готового товару (послуги) на ринку освітніх послуг, створення та використання інтелектуального продукту. Концепція маркетингу закладів позашкільної освіти має передбачати постійний пошук нових способів задоволення освітніх потреб суспільства, впровадження інновацій; розробку освітніх програм, що враховують інтереси закладу і є корисними для соціального розвитку регіону; відмова від освітніх програм, що не відповідають інтересам споживачів.

Використана література

1. Ковганич Г., Савенко О. Маркетингова діяльність ПНЗ. *Позашкільля*. 2013. № 4(76). С. 16-17.
2. Корчагова Л. Управління маркетингом освітніх послуг. *Маркетинг*. №6, 2004р. С.69.
3. Кудін В. Забезпечення ефективної діяльності позашкільного закладу. *Сучасна школа України*. 2009. № 6. С. 25- 28.
4. Морозова М. Імідж позашкільного навчального закладу. 2017. №6 (126). С. 10-14.
5. Оболенська Т. Є. Маркетинг освітніх послуг: вітчизняний і зарубіжний досвід / Т. Є. Оболенська. К.: КНЕУ, 2001. 208 с.
6. Освітній менеджмент: Навч. посібник / За ред. Л.Даниленко, Л.Карамушки. К.:Шкільний світ, 2003. 400 с.
7. Позашкільна освіта в Україні: Навч. посіб. /За ред. О.В. Биковської. К.:ІВЦ АЛКОН, 2006.-224 с.

ЛОКАЦІЯ 4.

Сприяння розвитку самоврядування у закладах загальної середньої освіти в умовах децентралізації управління освітою

УДК: 374.74

Бала Т. П.

магістрант факультету педагогіки і психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, *Balatrans79@ukr.net*

СПЕЦИФІКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМ ПРОЦЕСОМ У ПОЧАТКОВІ ШКОЛІ

Зміни, які відбулись у системі освіти України, найбільшою мірою торкнулися саме початкової школи. Концепція нової української школи суттєво змінила сутність та структуру освітнього процесу у технологічному напрямку.

Освітній процес має на меті формування розгорнутої освітньої діяльності учнів, які отримують компетенції шляхом оволодіння організаційними, логіко-мовленнєвими, пізнавальними та контрольними навичками, набуття особистого досвіду культурної поведінки у соціальному та природному оточенні, у співпраці в різних видах діяльності. Освітніми результатами цього ступеня є повноцінні мовленнєві, читацькі, обчислювальні, фізкультурно-рухові уміння, узагальнені знання про реальний світ у його зв'язках та залежностях, достатньо розвинені мислення, уява, пам'ять, сенсорні уміння, здатність до творчого самовираження, особистісно-ціннісне ставлення до праці, здоров'я, уміння виконувати нескладні творчі завдання [2, с.701].

В основу реформ освіти цього періоду покладені такі принципи: демократизація освіти; плюралізм, багатоукладність, варіативність і альтернативність освіти; народність і національний характер освіти; відкритість освіти; регіоналізація освіти; гуманізація освіти; диференціація освіти; розвивальний,

діяльнісний характер освіти; безперервність освіти [цитовано за джерелом: 3, с.37].

Основоположник менеджменту П. Друкер зазначає інтегруючий характер управлінської діяльності, приділяючи особливу увагу тій властивості управління, яка перетворює неорганізований натовп в ефективну цілеспрямовану, виробничу групу.

Брюховецька О. В. визначає специфічні характеристики управління закладом освіти: складність мети, цілей і завдань, системи планування, характер діяльності, яка є творчою за природою, але має низку обмежень; використання загальнодержавних механізмів управління; результат роботи, який не є сумою реалізованих заходів; наявність відкритого динамічного середовища; залучення великої кількості педагогів до навчання дітей; робота в умовах напруженої конференції [1].

Відповідно до Закону України «Про освіту», керівник закладу освіти здійснює безпосереднє управління закладом і несе відповідальність за освітню, фінансово-господарську та іншу діяльність закладу освіти.

Управлінський процес має такі особливості:

динамічність (гнучкість) – це властивість процесу управління змінюватися в залежності від завдань, які стоять перед колективом;

сталість процесу управління – це стабілізація, збереження традицій в організації освітнього процесу, наступності в прийнятті управлінських рішень;

циклічність і послідовність управлінських операцій – це постановка мети, збір інформації про стан об'єкта управління, планування дій, вибір варіанту дій, контроль і аналіз результатів;

дискретність проявляється в тому, що процес управління проходить нерівномірно: спочатку накопичується потенціал впливів при постановці мети і зборі інформації, а потім відбуваються активні практичні дії керівника [3].

Управління освітнім процесом у закладі початкової освіти – діяльність керуючої підсистеми, спрямована на створення прогностичних, педагогічних, психологічних, кадрових, матеріально-фінансових, організаційних, правових, ергономічних, медичних умов, необхідних для нормального функціонування і розвитку закладу, зокрема щодо надання освітніх послуг у початкових класах.

У різноманітні визначень підкреслюється значення того чи іншого аспекту управління, які можна адаптувати до специфіки освітнього процесу у початковій школі:

- управління – це процес впливу на діяльність кожного педагога, групи педагогів-класоводів з метою досягнення максимальних результатів відповідно до державних стандартів з метою використання керованих впливів на реалізацію мети освіти початкового ступеня;

- управління є взаємодією між керівником і підлеглим йому персоналом, від цієї взаємодії залежить комфортність усіх учасників освітнього процесу; зокрема педагоги формують самомотивацію до впровадження педагогіки партнерства; учні – навчальну компетентність з усвідомленням потреби готуватись до навчання на наступних степенях освіти; батьки – здатність підтримувати зусилля учнів, прагнення сприяти їх саморозвитку у фізіологічній, психологічній та аксіологічній сферах;

- управління – це особливий вид діяльності, який перетворює колектив педагогів-класоводів в ефективну команду, яка спроможна ефективно діяти на засадах взаємопідтримки, взаємодопомоги та взаємодовіри.

Головним положенням сучасного управління є той факт, що управління не може бути хорошим або поганим, воно повинно бути ефективним щодо конкретного закладу освіти.

У початкових класах є різні системи управління, це залежить від специфіки закладу. Серед таких особливостей є:

- початкові класи працюють як окрема філія закладу середньої освіти, підпорядковуються безпосередньо завідувачу закладу, який є членом адміністрації опорного закладу;

- зосередження основних функцій управління початковими класами у роботі заступника з початкового навчання;

- підпорядкування педагогів початкових класів заступнику директора з освітньої діяльності за умови недостатньої кількості класів;

- становлення або створення керованої і керуючої системи, інтеграція зусиль керівництва початкової, дошкільної та загальної середньої освіти у напрямку розподілу функцій управління та врахування специфіки змісту освітнього процесу.

Серед ознак в освітньому процесі у початкових класах школи є наступні:

- гуманітаризація змісту на початковому рівні освіти як вияв нового мислення європейського співтовариства на основі формування іншомовної компетентності та полікультурного середовища;
- пріоритетними у початкових класах є загальнознавчі, розвивальні, виховні й оздоровчі функції;
- практична спрямованість змісту, інтеграції знань, що дає змогу брати до уваги визначальну особливість молодших школярів – цілісність сприймання й освоєння навколишньої дійсності;
- формування творчої особистості як умови і результату повноцінного процесу навчання;
- відмова у першому і другому класі від оцінок, укладання портфоліо здобутків, які включають не тільки навчальні результати, але й результати всебічного розвитку та уподобань;
- підтримка всіх властивостей системи початкової освіти, її впорядкування та стабілізація відповідно до концепції НУШ;
- забезпечення оптимального функціонування системи управління початковою школою в інтеграції пріоритетних функцій управління;
- розвиток системи освітньої діяльності, її переведення з існуючого в новий, якісно кращий стан;
- створення цілісної системи безперервності освіти педагогів-класоводів з метою посилення самомотивації до підвищення якості професійної компетентності;
- створення умов для отримання кожним суспільно необхідного рівня наукових знань, залучення до багатств світової та вітчизняної культури для розвитку здібностей і обдарувань особистості;
- максимально повне задоволення освітніх потреб особистості учня початкових класів з врахуванням вікових індивідуальних особливостей та особистісно орієнтованого підходу;
- створення умов для розвитку особистості молодшого школяра у позакласні роботи та в родині;
- формування цілісного педагогічного колективу однодумців, створення в педагогічному колективі атмосфери творчої активності, переклад його в режим постійного творчого пошуку;

– демократизація шкільного життя і процесу управління ним на всіх рівнях, гуманізація відносин на всіх рівнях системи.

Отже, специфіка управління у початковій школі чи у закладі початкової освіти пов'язана з оновленням нормативно-правового забезпечення освітнього процесу, зокрема з впровадженням концепції Нової української школи, що стимулювало використання специфічних моделей управління.

Використана література

1. Брюховецька О. В. Психологічні особливості управління загальноосвітніми навчальними закладами. URL: www.apppsychology.org.ua/data/jrn/v1/i41/16.pdf

2. Енциклопедія освіти. Академія пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. К.: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

3. Лунячек В. Е. Педагогічний менеджмент: навчальний посібник. 2-е вид., випр. Х.: Вид-во ХарPI НАДУ «Магістр», 2015. 512с.

УДК 37.018

О.Д. Барабаш

кандидат педагогічних наук, доцент, проректор з наукової роботи Івано-Франківського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, barabash.olya@gmail.com

ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ СУЧАСНОГО КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

Проблема формування лідерських якостей особистості залишається для української освіти актуальною як у теоретичному, так і практичному аспектах. Особливо важливими є лідерські якості для сучасного керівника, який здійснює управлінську діяльність в нових соціокультурних умовах.

Фундаментально проблеми, пов'язані з лідерством та формуванням лідерських якостей людини досліджували вітчизняні та зарубіжні вчені С. Нестуля, О. Нестуля, Г. Осовська, Л. Скібіцька, В. Циба. Н. Тарнавська, В. Москаленко, К. Калашніков, В. Колпаков, О. Анісімов, С. Гармаш, Ю. Лапигін, Н. Козак, М. Фуллан, М. Майлз, Д. Коннер, Р. Гріфін, М. Генсон,

Дж. Кузес, Б. Познер, Я. Гецельс, Т. Маак, С. Морріс та інші. Практичні питання, пов'язані з формуванням лідерських якостей особистості, також висвітлено у публікаціях вітчизняних (Л. Карамушка, О. Нестуля, М. Москальов, С. Гармаш, Н. Софій та інші) та зарубіжних вчених (А. Менегетті, Дж. Максвел, Дж. Бінні, Дж. Блеклок, Р. Бояцис, Е. Крістофер, М. Ландсберг, І. Вагін).

Досліджуючи досвід успішного керівництва у відомих міжнародних фірмах, Р. Гріфін і В. Яцура [3], Дж. Кузес і Б. Познер [5], передусім виділяють особистісні риси та вміння лідера. Зокрема, йдеться про здатність донести своє бачення до кожного працівника та передавати іншим почуття невідкладності дій. Тобто, мова йде про способи впливу на підвищення вмотивованості людей до змін.

Для формування нових вмінь, моделей поведінки, установок було розроблено зміст модуля «*Особистісно-професійна компетентність лідера*», який був частиною функціонально-фахового підвищення кваліфікації керівників закладів освіти області. В процесі навчання значну увагу ми приділили аналізу природи лідерства, рис лідера та способам впливу на підвищення вмотивованості інших до змін. Після розгляду різних поглядів на лідерство учасники навчання мали змогу сформуванати власне бачення поведінки справжнього лідера, котрий здатний впливати на ситуацію для досягнення запланованих цілей в професійній діяльності. Детальний аналіз ситуацій, на нашу думку, може дати правильне уявлення керівникам про те, як поведінка лідера залежать від тієї чи іншої ситуації, вибір ним можливих моделей поведінки та різних стилів лідерства в залежності від ситуації тощо.

Багато дослідників феномену лідерства, зокрема Р. Гріфін і В. Яцура відзначають, що зміна потреб особистості, її мотивів і цінностей залишається для командної роботи основною проблемою. Тому в межах модуля «*Особистісно-професійна компетентність лідера*» розглядається *тема «Мотивуюча роль лідера»*. Ми опираємося на аналіз досвіду учасників в досягненні успіху як лідера, також створюємо ситуації, в яких учасники знаходяться в рефлексивній позиції. Це забезпечує навчання, в межах якого не стільки «видаються» готові алгоритми дій, скільки формується бачення майбутнього лідера можливих управлінських дій.

Дієвими в цьому напрямку є *тренінг* та *активні методи навчання*. Завдяки такій організації навчання вдається вирішити ряд важливих моментів: виявити й проаналізувати недостатньо конструктивні моделі поведінки педагога-лідера; створити модель ідеальної поведінки; максимально наблизити та закріпити поведінку керівника відповідно до створеного еталону. Досягається це шляхом активного обміну досвідом, творчого пошуку, вправлення, рефлексії та проектування здобутих знань і вмінь у практичну площину власної діяльності.

Не менш значущою для результату навчання є атмосфера повного прийняття та довіри, що завжди присутня при правильній організації тренінгу. Ця складова є надзвичайно важливою, адже часті спостереження за навчальною діяльністю дорослих в системі післядипломної освіти дають можливість стверджувати, що в ході класичних лекційних занять педагогічні працівники почувають себе більш комфортніше та спокійніше, а під час семінарських занять лише окремі з них проявляють активність. Така поведінка може свідчити про те, що часто у зрілого фахівця, який потрапив в нове незнайоме середовище професіоналів виникає сумнів у правильності власних суджень чи дій, боязнь показати певне незнання, власну некомпетентність тощо. Саме це, на нашу думку, призводить до пасивного відмовчування і, як наслідок, низької ефективності процесу навчання. Все це успішно вирішуються в ході тренінгового навчання, яке передбачає створення таких умов, за яких кожен член групи оточений увагою та має можливість не лише допомагати іншим учасникам тренінгу, а й розраховувати у разі потреби на їх підтримку та допомогу.

Вченими В. Колпаковим та О. Анісімовим [4] було виявлено особистісні якості, що зумовлюють лідерство: інтелект, активність, домінування, самовпевненість, прагнення до успіху, комунікабельність. Також дослідження вчених дали змогу встановити кореляцію між особистісними рисами й сприйняттям лідерських здібностей. Виявилось, що особистісні риси багато в чому пов'язані зі сприйняттям лідерства.

Для виконання функцій лідера сучасних освітніх змін керівником загальноосвітнього закладу потрібне спеціальне навчання, що передбачає особливий зміст, форми та методи роботи, організацію взаємодії учасників та тренера. Підготовка до такого навчання потребує розробки програми, яка за змістом повинна бути

побудована на засадах навчання дорослих, бути максимально «психологізованою» і передбачати роботу на основі рефлексії власного досвіду учасників.

Використана література:

1. Гармаш С. А. Гашутіна О. Е. Лідерські якості особистості керівника як запорука успіху. Управління інноваційними проектами та об'єктами інтелектуальної власності. 2009. С. 37-40.
2. Максвелл Джон. 21 безапелляційний закон лідерства. Щоб вести за собою. 2017. С. 37-40.
3. Гріфін Р. В. Основи менеджменту: підручник / наук. ред. В. Яцура, Д. Олесевич. Львів : Бак, 2001. 624 с.
4. Колпаков В. Анісімов О. Лідерство – фактор суспільного розвитку. *Персонал*. 2005. № 4. С. 68–73.
5. Кузес Дж. Познер Дж. Вызов лидерства. М. : Юрайт, 2009. 432с.

УДК 37.0:366.63:005.336.2

М.М. Бойко

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, *dek_dovuzu@tpu.edu.ua*

О.Т. Винничук

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, *vin_ol@ukr.net*

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ІНТЕГРАЛЬНА ЯКІСТЬ ОСОБИСТОСТІ МЕНЕДЖЕРА ОСВІТИ

Динамічний розвиток сучасного суспільства та галузей знань висуває нові вимоги до системи вищої професійної освіти, передбачає формування і розвиток у майбутніх фахівців таких якостей, як мобільність, ініціативність, самостійність під час

отримання нових знань, готовність до ефективної міжособистісної та професійної взаємодії.

Сьогодні вища школа покликана готувати спеціаліста нового типу, здатного до оперативної та продуктивної реалізації професійних задач. Ефективність професійної діяльності залежить від багатьох факторів. Серед них особливе місце належить професійній компетентності. Динамічність суспільного розвитку передбачає, що професійна діяльність будь якого фахівця впродовж професійної кар'єри потребує неперервної освіти, процесу постійного підвищення професійної компетентності.

У загальному вигляді *професійну компетентність* дослідники розуміють як інтегральну характеристику, що визначає здатність вирішувати професійні проблеми й типові професійні задачі, що виникають у реальних ситуаціях професійної діяльності, з використанням знань, професійного та життєвого досвіду, цінностей та здібностей.

Професійна компетентність не обмежується окремими якостями особистості, їх сумою або окремими навичками. Вона відображає не лише потенціал, що має людина та здатність його використовувати, але й породжує нові явища, якості життя та діяльності, що дозволяють людині бути успішною [4]. Професійна компетентність – це головний компонент підсистеми професіоналізму особистості, сфера професійних знань, коло питань, що вирішуються, система знань, що постійно розширюються і дозволяють виконувати професійну діяльність з високою ефективністю.

Визначення професійної компетентності включає в себе низку взаємопов'язаних характеристик, таких як:

гностичну (або когнітивну), що відображає наявність необхідних професійних знань;

регулятивну, що дозволяє використовувати професійні знання для розв'язання професійних задач;

рефлексивно-статусну, що надає право за рахунок визнання авторитетності діяти певним чином;

нормативну характеристику, що відображає коло повноважень, сферу професійного знання;

комунікативну характеристику, оскільки поповнення знань або практична діяльність завжди здійснюються у процесі спілкування та взаємодії [1].

Таким чином, сучасний фахівець – це висококваліфікований професіонал, який поєднує загальну ерудицію із знаннями конкретної галузі діяльності, уміє виділити стратегічні питання, встановити взаєморозуміння та взаємодію із громадськістю, конкретною соціальною групою, окремими людьми, тобто володіє культурою комунікативної діяльності. Саме тому науковці, які досліджують професійну компетентність фахівців різних галузей, однак у думці, що обов'язковою її складовою є комунікативна компетентність.

Термін «комунікативна компетентність» не є новим у педагогічній літературі, однак однозначна трактовка цього поняття на сьогодні відсутня. Найчастіше комунікативну компетентність розглядають як здатність встановлювати та підтримувати необхідні контакти з людьми. До складу комунікативної компетентності включають певну сукупність знань, умінь та навичок, що забезпечують ефективне здійснення комунікативного процесу.

Д.Ізаренков трактує комунікативну компетентність як здатність людини до спілкування в одному й декількох видах мовної діяльності, що являє собою придбану в процесі природної комунікації або спеціально організованого навчання особливу якість особистості [3].

Дослідники (Д. Іванов, О. Соколова) під комунікативною компетентністю розуміють здатність ставити і вирішувати певні типи комунікативних задач; визначати цілі комунікації, оцінювати ситуацію, враховувати наміри і способи комунікації, бути готовим до змін власної мовленнєвої поведінки. Усе перераховане є необхідними умовами успішної комунікації [2].

Аналіз багатьох наукових джерел свідчить, що *комунікативна компетентність* – це узагальнена комунікативна властивість особистості, що включає розвинуті комунікативні здібності, сформовані уміння і навички міжособистісного спілкування, знання про основні його закономірності та правила.

Таким чином, сформована комунікативна компетентність надає можливість фахівцю успішно вступати у різного роду (вербальні та невербальні, усні й письмові) контакти для вирішення комунікативних задач (передачі інформації, ведення переговорів, встановлення та підтримки контактів, інші).

До комплексу комунікативних знань та вмінь, що складають комунікативну компетентність фахівця, дослідники відносять наступні:

- знання норм та правил спілкування (ділового, повсякденного, святкового тощо);
- високий рівень мовленнєвого розвитку, що дозволяє у процесі спілкування вільно передавати і сприймати інформацію;
- розуміння невербальної мови спілкування;
- уміння вступати в контакт з людьми з урахуванням їх статевих, вікових, соціокультурних, статусних характеристик;
- уміння вести себе адекватно ситуації та використовувати її специфіку для досягнення власних комунікативних цілей;
- уміння впливати на співрозмовника таким чином, щоб схилити його на свій бік, переконати у силі своїх аргументів;
- здатність правильно оцінити співрозмовника як особистість, як потенційного конкурента або партнера й обирати власну комунікативну стратегію в залежності від цієї оцінки;
- здатність викликати у співрозмовника позитивне сприйняття власної особистості.

Усі названі характеристики мають бути притаманні фахівцям будь якої галузі, тому комунікативна компетентність є невід’ємною складовою професійної підготовки. З метою забезпечення якісної реалізації процесу формування комунікативної компетентності необхідно чітко визначити її структуру.

Відома дослідниця І. Зимня пропонує наступний компонентний склад компетентності:

- 1) мотиваційний аспект (готовність до вияву компетентності);
- 2) когнітивний аспект (володіння знаннями змісту компетентності);
- 3) поведінковий аспект (досвід виявлення компетентності у різноманітних стандартних та нестандартних ситуаціях);
- 4) ціннісно-смысловий аспект (ставлення до змісту компетентності та об’єкту її використання);
- 5) емоційно-вольовий аспект (емоційно-вольова регуляція процесу і результат виявлення компетентності) [2].

Мотиваційний аспект передбачає бажання вступати в контакт з оточуючими і передбачає формування у майбутнього фахівця розуміння необхідності встановлення комунікативних контактів з

колегами та діловими партнерами задля ефективного виконання професійних завдань.

Когнітивний аспект передбачає озброєння знаннями про вербальні та невербальні засоби спілкування, знаннями про особливості, структуру, функції професійного спілкування. Когнітивний компонент також включає високий рівень професійної ерудиції, знання про комунікативні стратегії, методи психологічного впливу; правила і прийоми риторики, полеміки, рефлексивного слухання.

Поведінковий компонент передбачає формування умінь реалізовувати комунікативні компетенції безпосередньо в умовах професійного і ділового спілкування.

Ціннісно-смысловий компонент – це готовність до реалізації комунікативної компетентності в професійному спілкуванні.

Емоційно-вольовий аспект забезпечує уміння впливати на слухачів, керувати їхньою увагою, уміння керувати своїми емоціями у процесі спілкування.

Серед складових комунікативної компетентності дослідники називають високий рівень володіння мовними засобами; знання риторичних правил і законів спілкування в різних ділових і професійних ситуаціях. Реалізація комунікативної компетентності фахівця також пов'язана з його особистісними якостями (емоційно-вольовими, креативними, перцептивними), з володінням технікою спілкування, знанням психологічних особливостей людини тощо.

Серед інших компонентів комунікативної компетентності дослідники називають лінгвістичний, соціолінгвістичний та прагматичний. *Лінгвістичні* компетенції включають знання лексики, фонології, синтаксису, а також знання, пов'язані з іншими аспектами мови. *Соціолінгвістичні* компетенції пов'язані з соціокультурними умовами використання мови. Сюди відносяться поняття, пов'язані з культурою носія мови та їх відображення у використанні мови, такі як: норми ввічливості, сприйняття правил поведінки у суспільстві, у тому числі й у професійному середовищі та ін. Соціолінгвістичний компонент суттєво впливає на спілкування представників різних культур, навіть якщо вони про це і не підозрюють.

Прагматичні компетенції пов'язані з функціональним використанням засобів мови у мовленнєвій діяльності. Враховуючи визначений науковцями компонентний склад комунікативної

компетентності, можемо зазначити, що її розвиток передбачає знання філософських, соціальних, лінгвістичних, особистісних підходів до професійної діяльності майбутніх фахівців; розробку педагогічних основ професійної майстерності з урахуванням лінгводидактичних та управлінських напрямків. Провідними у навчанні студентів мають стати проблемно-комунікативний метод та інтерактивні методи навчання як гуманітарних так і фаховоспрямованих дисциплін.

Однак, як показують дослідження багатьох науковців з питань формування комунікативної компетентності, на сьогодні у навчальних планах підготовки фахівців відсутня достатня кількість комунікативних дисциплін; недостатнє використання активних, тренінгових методів навчання; слабка теоретична поінформованість студентів про проблеми спілкування, комунікативної компетентності; відсутня необхідна методична база та прослідковується неготовність викладачів до використання інтерактивних форм роботи із студентами під час лекційних та семінарських занять; недостатньо уваги до здобуття студентами практичних навичок ділового та міжособистісного спілкування тощо.

Використана література

1. Васильченко Л.В. Управлінська культура і компетентність керівника. Х.: Вид. група «Основа», 2007, 176 с. Б-ка журн. «Управління школою»; Вип. 3(51).
2. Иванов Д.А. Митрофанов К.Г., Соколова О.В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий : учеб. -метод. пособие. Харків. : АПК и ППРО, 2008. 101 с.
3. Смагіна Т.М. Поняття про структуру соціальної компетентності учнів як наукова проблема. *Вісник Житомирського державного університету*. Вип. 50. Педагогічні науки. 2010. С. 138-142.
4. Луценко Л.И. Компетентностная модель повышения квалификации директора школы. *Педагогика*. 2005. №30. С. 61.

УДК 37.07.005+305

С.Т. Вихор

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, *svvivor@gmail.com*

Г.Г. Колінець

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, *ankolin@ukr.net*

**ЕТАПИ ВКЛЮЧЕННЯ ГЕНДЕРНОЇ СТРАТЕГІЇ В
УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ
ОСВІТИ**

В демократичних умовах розвитку децентралізації освіти в Україні гостро постає потреба інтеграції гендерного компонента в управління навчальними закладами. Уявлення про лідерство досі стереотипно залишається цариною чоловіків, тому рівність у сфері освіти стала одним із основних напрямків удосконалення галузі, що визначені у Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті», стратегії впровадження гендерної рівності та недискримінації у сфері освіти «Освіта: гендерний вимір – 2021», де окреслено системне законодавче поле з метою створення рівних можливостей для жінок і чоловіків, визначення шляхів інтеграції гендерного підходу в зазначеній сфері згідно світових стандартів, подолання гендерної асиметрії та нерівності в усіх сферах життєдіяльності суспільства.

Вітчизняний освітній простір неоднозначно сприйняв парадигму гендерного підходу. Незважаючи на періодичні гендерні експертизи навчальних програм, підручників і посібників, в навчально-методичній літературі, в початкових матеріалах (у текстах і зображеннях) продовжують відтворюватися гендерні стереотипи та домінують андроцентричні тексти. Існують окремі програми/блоки для хлопців та дівчат. Наприклад, у підручнику з математики Е. І. Александрової для першого класу існують індивідуальні завдання для дівчинки та для хлопчика, які мають спеціальні позначки [1]. Прихованими складовими навчального

плану залишаються відображення змісту навчальних предметів, стиль викладання, взаємини в педагогічному колективі, архітектоніка освітнього простору, організація роботи освітнього закладу в цілому.

Реалізація гендерної стратегії здійснюватиметься через досягнення наступних цілей:

- комплексне впровадження принципів гендерної рівності та недискримінації до освітніх регуляторно-нормативних документів;
- удосконалення організації та змісту навчально-виховного процесу на засадах гендерної рівності та недискримінації;
- формування професійної спільноти фахівців із питань гендерної рівності та недискримінації. Реалізація зазначених цілей значною мірою залежить від позиції керівництва та вміння організувати діяльність закладу загальної середньої освіти з врахуванням гендерної складової.

На думку С. Цюхля, стратегічне управління можна подати у вигляді наступних кроків: 1) аналіз середовища (зовнішнього та внутрішнього); 2) визначення організаційних напрямків, що полягає у визначенні місії та цілей – вимірних показників для відстеження росту; 3) формування стратегії [3, с. 195].

На сьогодні в системі управління закладами загальної середньої освіти недостатньо виражене стратегічне планування, яке може змінити на краще конкурентоздатність закладу в нестійких умовах ринкової економіки та нестабільної зовнішньої ситуації. Тому пошук нових можливостей, які відповідають запитам сучасного суспільства та перегукуються з міжнародними та національними стратегіями в галузі освіти є своєчасними і затребуваними.

З точки зору гендерної теорії визначена покрокова діяльність з метою запровадження гендерного підходу для прийняття стратегічних рішень. «Практичне керівництво по впровадженню гендерного підходу» було складене на замовлення Регіонального центру ПРООН для країн Європи.

Посібник пропонує десять кроків впровадження гендерного підходу у процес прийняття стратегічних рішень:

1. Гендерний підхід до складу учасників: хто розробляє і приймає рішення?
2. Врахування гендерного підходу при розробці плану дій: у чому суть питання?

3. На шляху до гендерної рівності: яка наша ціль?
4. Відображення ситуації: якою інформацією ми володіємо?
5. Уточнення проблеми: дослідження і аналіз.
6. Прийняття рішень про подальшу діяльність: розробка конкретних дій та бюджету.
7. Аргументуємо підхід: стаття має значення.
8. Моніторинг: постійне гендерно-чутливе спостереження за подіями.
9. Оцінка: що вдалося?
10. Гендерний підхід до комунікації [2].

На основі аналізу гендерної стратегії та визначених покрокових дій щодо впровадження гендерного підходу до процесу прийняття стратегічних рішень, ми деталізували етапи включення гендерної стратегії в управління закладом загальної середньої освіти, об'єднавши результати у таблицю 1.

Таблиця 1

Враховання гендерної складової на етапах стратегічного управління

Етапи стратегічного управління	Гендерна складова, яка враховується на даному етапі
Аналіз середовища	Гендерний підхід до складу учасників; Гендерний аналіз внутрішнього та зовнішнього середовища; Вертикальна та горизонтальна сегрегація; Наявність ресурсів та інформації; Ставлення керівництва до основних положень гендерної теорії, рівень гендерної компетентності усіх працівників;
Визначення місії та цілей	Враховання гендерного підходу при плануванні діяльності закладу; Наша ціль – гендерна рівність; Дослідження і аналіз проблеми; Розробка конкретних дій та гендерно-збалансованого бюджету; Аргументація: стаття має значення; Моніторинг: гендерно-чутливе спостереження за подіями;
Формування стратегії	Інтеграція гендерної рівності; Запобігання гендерним стереотипам та сексизму у навчально-виховному процесі; Впровадження принципів гендерної рівності та недискримінації до освітніх регуляторно-нормативних документів;

Продовження Таблиці 1

	Досягнення збалансованої участі жінок і чоловіків в процесі управління закладом освіти; Попередження та боротьба з різними видами насилля в освітньому середовищі та домашнім насильством; Цільове навчання гендерному підходу; Гендерний підхід до комунікації; Відмова від принципу «прихованої статевої профорієнтації»
--	--

На етапі аналізу середовища та в процесі розробки стратегії повинні бути визначені всі зацікавлені та компетентні працівники, які прагнуть розв'язати проблему гендерної нерівності. Широке коло учасників, не лише освітян, а також батьків, громадських організацій, ЗМІ збільшує кількість можливостей та варіантів, які можуть бути узгоджені та використані в процесі прийняття стратегічних рішень.

Таким чином, включення гендерної стратегії в управління закладом загальної середньої освіти має поетапний характер і спирається як на особливості стратегічного управління, так і на специфіку впровадження гендерного підходу, вимагає гендерної компетентності керівництва та всіх учасників освітнього процесу, розуміння цілей та необхідності їх впровадження.

Використана література

1. Александрова Е. И. Математика: Підручник для 1 класу чотирирічної початкової школи (Програма навчання за системою Д. Б.Ельконіна - В. В. Давидова): У 2-х ч. Ч.1. Х.: СПДФО Бурдов, 2008. 176 с.
2. Практическое руководство по внедрению гендерного подхода / Ответственный редактор: Надя Долата. Под редакцией: Астриды Ниеманис. URL: <http://www.undp.org/europeandcis>.
3. Цьохла С. Ю. Гриценко В. Ю. Щодо розбудови системи стратегічного управління на підприємстві. *Менеджмент підприємницької діяльності*: матер. десятої науч.-практ. конф. студентів, аспірантів и докторантів. Симферополь: ДИАЙГМ, 2012. С. 194 –196.

О.М. Гнатів

магістрантка факультету педагогіки і психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, oksanagnativ96@gmail.com

УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ У ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Сучасні європейські освітні тенденції висувають нові вимоги до професійної компетентності вчителів. Однією із ключових у структурі професійної компетентності вчителів є соціально-психологічна компетентність, адже її недостатня розвиненість спричиняє непорозуміння з учнями, колегами по роботі, односторонність сприйняття іншої людини, виникнення психологічних бар'єрів і конфліктів у педагогічному спілкуванні.

У науковій літературі соціально-психологічну компетентність визначено як здатність ефективно взаємодіяти з людьми в системі міжособистісних взаємин. Вона охоплює вміння орієнтуватися у соціальних ситуаціях, правильно визначати особистісні особливості й емоційний стан інших людей, обирати адекватні способи спілкування й реалізувати їх у процесі взаємодії [1].

Науковець Л. Орбан-Лембрик [4] *соціально-психологічну* компетентність трактує як важливий складник соціально-психологічної структури особистості, її внутрішню властивість і регулятор поведінкових проявів людини. Розвиток і становлення соціально-психологічної компетентності розглядається в єдності внутрішньої психічної й зовнішньої практичної діяльності: з одного боку, соціально-психологічна компетентність особистості проявляється, формується і розвивається в соціумі, з іншого, – соціальне середовище значною мірою визначається особистими інтерактивними, перцептивними можливостями та комунікативними якостями індивіда.

На думку Л. Лепіхової [2], складниками соціально-психологічної компетентності є соціально-психологічні властивості

особистості: соціальний інтелект, адаптивність до соціальної ситуації, особистісна гнучкість, вербальний інтелект, м'яка домінантність як керівництво ситуацією, соціальна сміливість, ініціатива у контактах, упевненість у собі, успішність у житті

Соціально-психологічна компетентність учителя передбачає адекватність у сфері міжособистісного сприйняття і взаємодії, охоплює вміння спілкуватися, пізнавати учнів, їх індивідуальні особливості, налагоджувати конструктивні взаємини з учнями, їх батьками, колегами по роботі [3, с. 29].

Управління розвитком соціально-психологічної компетентності вчителя необхідно розглядати у контексті здійснення ним педагогічної діяльності як процес визначення стратегії і тактики досягнення заданого кваліфікаційного рівня, прогнозування професійного зростання і самореалізації. Це дасть змогу планувати і реалізовувати управління процесом розвитку цього виду компетентності через управлінський супровід, що передбачає науково-методичну підтримку та адміністративний контроль і моніторинг.

Оптимальними технологіями й методами для розвитку соціально-психологічної компетентності є метод проектів, модельний метод (ділові й рольові ігри) і психологічні тренінги.

Метод проектів сприяє: розвитку здатності до рефлексивної оцінки запланованих і досягнутих результатів, ставити мету й вибирати засоби її досягнення, планувати результат, аналізувати, коректувати; здатності брати на себе відповідальність у прийнятті рішень; розвитку вмінь працювати в команді, успішно взаємодіяти. Ділові й рольові ігри дають змогу програвати різні соціальні ролі, пізнавати інших і себе, виявляти власні можливості і ресурси щодо створення сприятливого психологічного клімату в учнівському колективі, розвивати здатність покладатися на суб'єктивні оцінки і йти на помірний ризик під час взаємодії у модельній (штучно створеній) ситуації. Психологічні тренінги спрямовуються на розвиток перцептивних, комунікативних, інтерактивних можливостей учителів, а також на подолання дисбалансу в міжособистісних взаєминах.

Використана література

1. Єрмаков І. Педагогіка життєтворчості: орієнтири для ХХІ століття. *Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство*: наук.-метод. зб. К.: Контекст, 2000. С. 58–72.

2. Лепіхова Л. А. Соціально-психологічна компетентність у цілеспрямованій поведінці особистості. *Практична психологія та соціальна робота*. 2006. № 2. С. 65–69.

3. Мешко Г. М. Вступ до педагогічної професії: навчальний посібник. К. : Академвидав, 2010. 200 с.

4. Орбан-Лембрик Л. Е. Компетентність особистості як соціально-психологічний феномен. *Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія*. Івано-Франківськ: ВДВ ЦІТ, 2007. № 12. Ч.1.

УДК 37.014.3(477)-048.76(043.2)

O.M. Horishna

Postgraduate student of the department of management of the educational institution and pedagogics of higher schools University of Management Education, *gorishna83@gmail.com*

TRENDS OF CHANGE MANAGEMENT IN EDUCATIONAL PROCESS IN CONTEXT OF IDEAS OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

European integration processes make the educational community to design the new face of Ukrainian education, in particular, look for innovative features for institutions of general secondary education that would meet modern civilizational challenges. Modernization of education, changes in the context of which are declared in a number of documents, cause the attention of scientists to the changes as an object of management.

As stated in the White Book of National Education of Ukraine, Ukrainian education in the context of modern changes should prepare a person for life in an information society, form innovative thinking, introduce pedagogical methods for involving the student in active cognitive activity [2, с.141]. V.G.Kremen emphasizes that «modernizing education, we have to answer a number of questions in a new way: what to teach, how to teach, what to teach, how much to teach ... » [6].

In world management, such an industry as change management is sufficiently developed and represented by a number of such authors as

B. Bums, I. Adizes K. Levin, R. Beckhard, M. Genson, J. Schumpeter, J. O ' Shonesei, P. Drucker, A. Elbing, M. Beyer, M. Fulan. In Ukraine, this problem has developed in the publications of such scholars as: K. Shchinenko, V. Kremen, Z. Riabov, O. Popov, T. Finikov, V. Oliynyk, A. Vasilyuk, V. Hromovy, V. Ivkin, L. Karamushka, L. Paraschenko, L. Burganov.

At the moment, it is not enough that the educational process meets the requirements of the present and meets the needs of the user, it must be ahead of the development of society. Education becomes of special significance, and the formation of key competencies should be the basis of teaching.

Modernization of the content, forms and methods of management activity, the active implementation of the scientific principles of pedagogical management and change management in the educational process will contribute to the formation of a new type of educational institution. At the same time, the renewal of management activity, the acquisition of new competencies is a key to the development of creative abilities of modern managers who are able to develop their own management style, periodically updating the content, forms and methods of their activities in accordance with the requirements and needs of time and society [5, c.180].

Changes in the modernization of education can be defined as the process of developing new ideas and the search for fundamental approaches to building an educational process that is reflected in the educational documents of Ukraine and corresponds to the quality implementation of the Concept of the New Ukrainian School. The aim of the management of institutions of general secondary education is a competent, enterprising, creative citizen with a sense of duty and responsibility to society, a patriot of his country, able to adapt quickly to the challenges of the modern world, the characteristic features of which are to increase the role of the individual, intellectualization and the opportunity to study throughout life.

In order to consider the problem of change, it is necessary to refer to the terminology. The term «change» comes from the French word «changement», which means «transition», «change». In the Oxford dictionary, «change» is interpreted as «action directed at changes». According to B. Grinchenko's dictionary, "change" is interpreted as «replace». According to the academic explanatory dictionary, the word «change» is a «transition», «the transformation of something into

something qualitatively different. Because of the notion of «change», then in literary sources it is said that - these are different types of innovations that can successfully combine in different directions: changing goals of the organization or institution, structure, equipment, technological processes, etc.

I. Adizes argues that change is a process of solving problems. Changes can be predicted: some show regularities, others are abnormal, set according to the cycle of the existence of the process. No change exists in a vacuum. It manifests itself in the environment, in the process, influencing them, interacting with them [1, p.383].

First of all, we will disclose the concept of such a category as «change », which in the dictionary is interpreted as «the transition, the transformation of something into something qualitatively different » [3, p.312].

«Changes, according to J. Harrington, are the process of moving from the present state (as it is) through the transition period to the desired state». Changes are types of innovations that can be successfully combined in a variety of ways: changing the goals of certain structures and processes, implementing new programs, creating new strategies [1, c.142].

1. This is a dynamic phenomenon in which it is difficult to fix the trajectory of motion.

2. Based on various classifications of changes, one can conclude that the educational process can't allow the spontaneous development of changes.

3. Modifications are difficult to diagnose.

4. The best tool is to analyze the changes.

5. Analyze changes only collectively.

Undoubtedly changes can and must be managed. The most well-known definition of «change management» includes the following explanation: purposeful influence on management and organization, defining its goals, structure, technology and resources as a result of which a variable of values, personnel behavior, processes, methods, strategies and systems is achieved [5, c .13].

Changes in the educational space realized in the practice of the institution of general secondary education subsequently shape certain trends. In the general sense, reference sources are presented as: «the direction of the development of a phenomenon» [8, p.744].

Scientists are inclined to believe that the trend is a "generalizing concept, which embodies significant permanent contradictions, conditions, factors, etc., which carry a systematic manifestation and have a significant impact on the quality of the system as a whole and its structural components" [9, p. 39-41].

The changes introduced today in institutions of general secondary education, primarily aimed at improving the quality of school education. The content of trends in the management of changes in the educational process is shaped in terms of the following approaches:

Competent, which allows to organize and structure the competence of the subjects of the educational process: the head, teacher, student. In addition, within the framework of this approach, the distribution and concentration of the contents of educational subjects takes place.

- *Personally oriented*, which allows to develop humane pedagogy to a specific personality of the child in the format of creative self-realization, social adaptation, cultural identification. This approach considers a student as a person with a sector of various talents and inclinations. The priority principle is childhood centering.

- *Integrated*, based on the principles of humanization, differentiation, complexity, interdisciplinarity. For the formation of the integrity of the image of the outside world, the teacher is looking for common points of contact in various subjects, thus, puzzles of the lesson allow the student to achieve an understanding of interdependence and interdependence of knowledge.

An important challenge to change was the introduction of the Concept of the New Ukrainian School, which not only broke stereotypes about the educational process, but also stimulated the further development of creativity of teachers. L.M Kalinina, analyzing the Concept of the New Ukrainian School, emphasizes changes in the subjects, objects and technologies of management; emphasizes that according to the concept the autonomy is declared academic, personnel, organizational and financial, and it is especially important that the new object and process for managers in the New School will also be **the management of the development meta-competency of subjects of the educational process** [6, p.17 -18].

On the basis of observations and analysis of a number of publications on the effectiveness of the implementation of the New Ukrainian School, one can distinguish the following trends:

1. Changes in the educational process of the present form a new type of outlook student.

2. Introduction of the principle of "human-centeredness".

3. The development of inclusive education provided access to quality education for students with special educational needs.

4. The school forms competence, but does not provide a knowledge base, which in the next activity the student does not always apply in practice. A student becomes not a consumer, but a user of education.

5. Changing forms and methods of learning motivates a student and teacher.

6. For the formation of certain competencies there is the introduction of special courses in the educational process: Civic Education, Critical Thinking, Media Education, Financial Literacy.

7. The introduction of active out-of-school activities and the development of social partnership enable the child to form new values.

8. Evaluation is based on the development of competencies and student advancement. Evaluation is an indicator of the student's knowledge quality at a certain stage of the educational process.

9. Change the role of the teacher. The teacher serves as a mentor, tutor, navigator in a huge array of information.

10. Intensive teaching of teachers of modern forms and methods of work, built on innovative educational approaches in accordance with the Concept of the New Ukrainian School.

11. The teacher is granted the right to academic freedom and the opportunity to adjust the pace of training according to the needs of the students.

12. The teacher is given the opportunity to choose ways to improve his pedagogical skills independently: attend training sessions, seminars, participate in internships according to his own preferences.

13. Approval of certification of primary school teachers makes it possible to motivate a teacher, develop and share his pedagogical skills. The lesson becomes a means of realizing the creativity of a student and a teacher.

14. Introduced new models of school documentation and simplified requirements for it.

15. In the conditions of decentralization, the educational institution is an educational-cultural, sports center open to cooperation with representatives of the authorities and the public.

16. Involve the educational institution in cooperation with international organizations.

17. The decentralization of education allows for a uniform distribution of funds to educational institutions in a certain area.

18. The autonomy of the school provides a transparent and open financial system of the institution of education.

19. Changes in the management of the institution from the hierarchical to the collective.

20. Director acts as a manager, manager of education.

21. Competitive substitution and appointment of managerial and staff positions at the educational institution.

Conclusions. Thus, the deployment of the Concept of the New Ukrainian School in the practice of managing the educational process takes place intensively with the involvement of the best world methods, pedagogical concepts, scientific discoveries. The quality of the changes is directly influenced by the personality of the teacher who, in accordance with the principle of academic freedom, can make certain changes in the educational process. The identified trends confirm the effectiveness of the methodological searches of practices and management mechanisms, and managers regarding the growth of the effectiveness of the implementation of the New Ukrainian School. However, further research needs the following problems: active promotion of the active achievements of the teacher, the creation of on-line platforms for the exchange of experience, on-line consultations and diagnostics of problems in the implementation of the concept.

References

1. Adizes I. *Managing Change*. K.: Bookchef, 2018. 398p.
2. Alekseenko T.F., Anischenko G.O., Ball G.O. *White Book of National Education of Ukraine*. K.: Inform system, 2010. 32p.
3. Bodnar O. S. Trends in the management of analytical and expert activity in the field of education in the region. *Visnyk of Lugansk National Taras Shevchenko University* (pedagogical sciences). 2012. No. 22 (257). Ch.I. 6-12p.
4. Gak V.G., Ganshina K.A. *New French-Russian dictionary: 70,000 words and phrases*. M.: «Russian Language», 1998. 98p.
5. Dr.P.F. *The tasks of management of the XXI century*. M.: Williams Publishing House, 2000. 272 p.
6. Kalinina L.M. *Management of the New Ukrainian School*. School Director. 2017. No. 2. 12.12-21.

7. Kremin VG Modernization of education is an important factor of social, economic and political development of Ukraine / Bulletin of the National Academy of Sciences of Ukraine. 2001. №3 URL: <http://www.nbu.v.ua/portal//All//heard/2001-03/7.htm> (application dated 02/23/2018)

8. Kunch Z. Y. Universal Dictionary of the Ukrainian language. Ternopil: Educational Book - Bogdan, 2005. 848 p.

9. Maslov V.I., Bodnar O.S., Gorash K.V. Scientific bases and technologies of the competent management of general educational institutions: monograph,. Ternopil: Krok, 2012. 320 p.

УДК 373.014.65.018.46

Г.М. Груць

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, *hrutsg@ukr.net*

ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

Сучасний керівник-професіонал, який очолює заклад освіти, повинен вільно орієнтуватися в соціальних і природних умовах, розуміти характерні особливості становлення культури, усвідомлювати роль і місце освітніх процесів у світовому культурному просторі, поєднувати глибокі теоретичні знання й практичну реалізацію цих процесів, пов'язувати власний рівень загальної, професійно-педагогічної, управлінської культури із системою знань, умінь, навичок, компетенцій, мотивів і цінностей управлінської діяльності.

Модернізація й осучаснення управління освітою на сьогодні передбачає запровадження іншої етики управлінської діяльності, яка ґрунтується на принципах взаємоповаги, позитивної мотивації; на впровадженні новітніх інформаційних комп'ютерних технологій; на підвищенні компетентності управлінців усіх рівнів. Підготовка і професійне вдосконалення педагогічних кадрів – важлива умова реформування освіти на сучасному етапі її розвитку. Проте якість підготовки до менеджментської діяльності

переважної більшості керівників за багатьма параметрами ще не достатньо відповідає нинішнім вимогам суспільства і держави.

У зв'язку з цим актуальною залишається проблема забезпечення закладів освіти професійними керівними кадрами, які володіють високим рівнем загальної культури, зокрема управлінської, яка є складовою професійної культури.

Варто зазначити, що культура органічно пов'язана з діяльністю особистості, тому це дає підстави розглядати їх у діалектичній взаємозалежності. Взаємозв'язок культури з діяльністю характеризується тим, що будь-які досягнення у професійній сфері впливають на розвиток культури особистості, і навпаки, відсутність загальної культури визначає рівень її професійної діяльності, зокрема, управлінської.

Проблеми культури у царині освіти вивчали такі науковці, як: Г.А. Дмитренко, Г.В. Єльнікова, І.В. Іванова, Марк Е. Генсон, Н. Костильова, А.П. Мар'яненко, А.А. Погородзе, О.Я. Савченко, М.В. Туленков, Г. Тульчинський, Г. Хофстеде, В.М. Шепель, Н.Ю. Щербаков та інші.

Основи культури управління закладено у працях В.О.Сухомлинського. Він уважав, що управлінська культура є складовою професійної компетентності, яка визначається сукупністю знань, необхідних для даної посади, умінь і навичок, потрібних для успішного виконання посадових обов'язків, професійних, ділових і особистісних якостей, загальної культури, необхідної для формування гуманістичного погляду, духовно-ціннісних орієнтирів, моральних і етичних принципів особистості [9, с. 5]. В.О. Сухомлинський працю керівника школи порівнював із високим мистецтвом. У книзі «Павлиська середня школа» описана індивідуальна творча діяльність у ролі директора школи. Нинішні управлінці можуть почерпнути чимало ідей щодо управління школою зі спадщини видатного педагога.

Ми схиляємося до визначення *управлінської культури* з погляду потреби суспільства в належному культурному рівні людей, які очолюють заклади освіти. Вона полягає у вивищенні управлінської діяльності до загальних норм виконання певного виду праці. Безумовно, будучи важливим показником соціальної зрілості особистості, управлінська культура є й комплексом особистісних знань, умінь, навичок, компетенцій, якостей, які

визначають придатність і готовність до реалізації своїх сутнісних сил у конкретній галузі суспільної праці.

Л.В. Васильченко визначає управлінську культуру керівника школи як цілісну властивість особистості, яка має прояв у процесі професійної управлінської діяльності; характеризує особливості свідомості, поведінки, спілкування та управлінської діяльності керівника; забезпечує усвідомлення та культуродоцільність професійної діяльності; стимулює творчий розвиток керівника [1].

Традиційне уявлення про професійно-педагогічну культуру пов'язується зазвичай із виділенням норм, правил педагогічної діяльності, педагогічної техніки й майстерності.

Психолого-педагогічні дослідження проблем професійно-педагогічної культури останніх років характеризують її у категоріях педагогічних цінностей, педагогічних технологій і педагогічної творчості. Завдяки цьому можемо виокремити такі компоненти управлінської культури: аксіологічний, технологічний і особистісно-творчий.

Аксіологічний компонент управлінської культури керівника закладу освіти сформований сукупністю управлінсько-педагогічних цінностей, які мають непересічну значимість і сутність у керівництві сучасним освітнім закладом. У процесі управлінської діяльності керівник школи засвоює нові теорії та концепції управління, формує вміння й навички, і залежно від ступеня їх застосування в практичній діяльності вони оцінюються ним як більш або менш важливі. Сьогодні більшого значення для ефективного управління набувають знання, ідеї, концепції, технології, які виступають у ролі управлінсько-педагогічних цінностей.

Технологічний компонент управлінської культури керівника закладу освіти складається із засобів і прийомів управління освітнім процесом. Технологія внутрішкільного управління допускає розв'язання специфічних педагогічних завдань. Розв'язання таких завдань ґрунтується на знаннях і вміннях керівника-менеджера в галузі педагогічного аналізу та планування, організації, контролю і регулювання педагогічного процесу. Рівень управлінської культури директора школи залежить від ступеня оволодіння методами, прийомами і способами розв'язання маркованих різновидів завдань.

Особистісно-творчий компонент управлінської культури керівника закладу освіти передбачає управління педагогічними системами як здійснення творчого акту. При всій заданості, алгоритмічності управління керівника закладом освіти, його діяльність творча, креативна. Засвоюючи цінності й технології управління, керівник-менеджер трансформує, інтерпретує їх, а відтак реалізує у своїй діяльності. Рівень реалізації і впровадження набутих компетенцій визначається як особистісними рисами керівника, так і особливостями об'єкта управління.

Варто зазначити, що управління педагогічними системами є сферою реалізації здібностей особистості й фронтом прояву особистих компетенцій. В управлінській діяльності керівник закладу освіти має змогу самовдосконалюватися, самореалізовуватися як особистість, як менеджер, як організатор, як виховник [8], як лідер, як експерт.

На думку Г.В. Сельнікової, поняття «культура управлінської праці» містить у собі такі різновиди культури як: загальна або загальнолюдська культура, політична культура, правова культура, естетична культура тощо, педагогічна культура з її багатьма відтінками залежно від типу і специфіки навчального заклад [3, с.2].

У своїх дослідженнях управлінської культури І.А. Прокопенко формулює взаємозв'язок професійних цінностей керівника закладу освіти, видів його управлінської культури та її проявів. Зокрема, він виділяє такі види управлінської діяльності як дипломатична, правова, адміністративна, організаційна, соціально-психологічна, інформаційна, педагогічна, економічна [6, с.300-301].

Управлінська культура характеризує особистість керівника навчального закладу як кваліфікованого управлінця, здатного ефективно виконувати професійну діяльність. Загальнолюдські цінності, етичні правила й норми, сформовані впродовж існування людства, високий рівень самоконтролю, ерудиція, емоційна стабільність і згармонізованість, комунікабельність, готовність до співпраці, принциповість, організованість, тактовність, толерантність, впевненість у собі, а також низькі показники депресії, несправедливості, психопатії, іпохондрії є вкрай важливими в управлінській діяльності керівника закладу освіти.

Варто зазначити, що світ культури постає насамперед як світ матеріальних і духовних цінностей, створених або виокремлених

людиною у природі. Власне, людина отримує насолоду від цих надбань у міру свого особистісного розвитку, сформованості ціннісних орієнтирів, обдарованості, освіченості й рівня вихованості.

Цінність означає значущість, вартість або згубність чогось для людини, спільноти, соціуму. Цінність може допомогти оцінити щонебудь у зіставленні, тобто слугувати мірилом вибору. Таким чином цінність стає орієнтиром, оскільки вона виступає прийомом для досягнення мети.

Менеджер освіти є керівником, який формує стосунки всередині та поза колективом, орієнтує членів колективу на досягнення цілей. Він щодня приймає рішення, які ґрунтуються на особистих принципах та ціннісних орієнтирах. Якщо особисті цінності нечіткі, розмиті, то менеджеру не вистачатиме доволі переконливих підстав для оцінних суджень, які в цьому випадку можуть сприйматися підлеглими як необґрунтовані.

Сучасна концепція успішного управління орієнтована на такі цінності, як ефективність, успішна реалізація потенціалу працівників і постійна готовність до інноваційної діяльності. Управлінці, які мають обтічні, невиразні засадничі принципи або ж зраджують їх чи орієнтуються на цінності вчорашнього дня, не здатні бути ефективними менеджерами. Висока загальна і професійна культура керівника навчального закладу – неодмінна умова успішної управлінської діяльності. Досягти цього можна шляхом посилення професійної спрямованості освітнього процесу, наближенням навчальних завдань, які пропонуються магістрантам, до умов їх майбутньої професійної діяльності.

Управлінська культура керівника навчального закладу – це частина його суб'єктивної культури, яка натомість є орієнтиром для успішного втілення управлінської діяльності.

Отже, управлінська культура керівника закладу освіти – складова його загальної та професійної культури. Змістом управлінської культури керівника освітнього закладу є знання принципів, методів, прийомів, організаційних форм і технологічних способів управління освітнім процесом, який націлений на підсилення його ефективності, соціально й професійно зумовлену сукупність управлінсько-педагогічних цінностей, які мають значення і сенс у керівництві сучасною школою, механізми

соціокультурної регуляції, особистісні здібності, якості і характеристики.

Яку б блискучу освіту не здобув керівник, йому треба постійно займатись самовихованням, саморозвитком, самоосвітою, самовдосконаленням. Керівник закладу освіти повинен неухабно поліпшувати свої моральні, ділові якості, працювати над особистісним розвитком та іміджем, відшліфовувати самопрезентаційні уміння і навички.

Використана література

1. Васильченко Л. В. Управлінська культура і компетентність керівника. Харків, 2007. 112 с.

2. Даниленко Л. І. Модернізація змісту, форм та методів управлінської діяльності директора загальноосвітньої школи : монографія; 2-е видання Київ : Логос, 2002. 140 с.

3. Єльнікова Г. В. Культура управлінської праці керівника загальноосвітнього навчального закладу. *Управління школою* 2004. № 35 (83) грудень. С. 2.

4. Зязюн І.А., Сагач Г. М. Краса педагогічної дії. Київ : АПН України, 1997. 302 с.

5. Кравцов В. О. Теоретичні аспекти інтерпретації змісту професійної культури вчителя. *Наукові записки КДПУ. Серія Педагогічні науки*. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2004. Випуск 54. С. 81–85.

6. Прокопенко І. А. *Педагогіка та психологія формування творчої особистості: проблеми і пошук* : збірник наукових праць. Запоріжжя, 2007. Випуск №41. С. 300–301.

7. Радул В. В. Діагностика особистості майбутнього вчителя : монографія. Київ, 1995. 150 с.

8. Слостенин В.А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Слостенина. М., 2002. 576 с.

9. Сухомлинский В. А. Методика воспитания коллектива. М., 1981. 192 с.

О.М. Деревницька

директор НВК «Жеребківський ЗНЗ I-II ступенів – ДНЗ»
Підволочиської селищної ради Тернопільської області,
derevnitska@ukr.net

**МОДЕЛЮВАННЯ СИСТЕМИ АДАПТИВНОГО
УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ПЕДАГОГІЧНОГО
КОЛЕКТИВУ**

Загальна середня освіта України знаходиться в активній фазі реформування відповідно до концепції Нової української школи. Ефективність розвитку кожного закладу середньої освіти безпосередньо залежить від механізмів управління не тільки педагогічною системою школи, а, насамперед, від керівництва розвитком педагогічного колективу.

На сьогодні проблема розвитку педагогічного колективу є актуальною у зв'язку з інтенсивним впровадженням реформ закладів загальної середньої освіти. Адже результативність та ефективність функціонування закладу насамперед залежить від колективного сприйняття пріоритетних завдань школи. Попри достатню кількість класифікацій механізмів керівництва педагогічним колективом, саме адаптивне управління дає можливість розкрити всі можливості педагогів, прослідкувати за допомогою механізмів моніторингу динаміку нарощення інтелектуального потенціалу педагогічного колективу.

Будь-яке управління може бути ефективним лише у системі, яка дозволяє не тільки оптимізувати фінансові та інтелектуальні ресурси, але й допомагає упорядкувати алгоритми у всіх функціях.

Педагогічна система – цілісна єдність усіх факторів, що сприяють досягненню поставлених цілей розвитку вихованців. Основні ознаки педагогічних систем: повно та компонентів (факторів), причетних до досягнення мети; наявність зв'язків і залежностей ідей, що виконують системоутворюючу функцію; поява цілісних якостей в об'єкт утвореної системи [5, 114].

Н. Кузьміна педагогічну систему визначає як певну взаємопов'язаність структурних та функціональних компонентів,

які підпорядковані цілям освіти, виховання та навчання підростаючого покоління [7].

Характерні ознаки педагогічної системи (за В. Якуніним):

- *відкритість*, оскільки між системою й зовнішнім світом відбувається постійний обмін людьми та інформацією;
- *складність*, оскільки включає в себе безліч підсистем і сама входить як складова частина або підсистема в систему вищого порядку;
- *динамічність*, бо вона функціонує в умовах мінливості зовнішнього середовища, а також зміни внутрішнього стану системи;
- активність і цілеспрямованість; для них може бути притаманний як прогрес, так і регрес;
- керованість та самокерованість, а зміни, які в них відбуваються, мають упорядкований характер завдяки управлінню [8].

Запропонована нами модель адаптивного управління розвитком педагогічного колективу складається з 4 блоків, які взаємопов'язані між собою. Вершиною моделі і механізмом, який запускає систему адаптивного управління, є цільовий блок, центром якого є мета, що інтегрує в собі завдання, направленні на формування і підтримку таких здатностей педагогічного колективу, які необхідні для здійснення освітнього процесу на рівні суспільних вимог.

Мета адаптивного управління зумовлена наступними причинами, а саме: поява об'єктивної потреби врегулювання невідповідності стану системи суспільним вимогам; висування нових вимог; виникнення когерентних різнодіючих сил: мети людини, цілей суспільства, держави та вимог наявної ситуації; створення певної напруженості стану «людина-оточення».

Крім цього, потреба включає механізм адаптивного управління в управління педагогічним колективом продиктовані завдання реформи освіти на сучасному етапі, зокрема, Концепції нової української школи.

Другий блок - *теоретичний* даної моделі системи становлять такі компоненти наукові засади адаптивного управління, нормативно-правові засади, формування педагогічних компетентностей, практика та досвід розвитку педагогічного колективу.

На сьогодні теорія управління є достатньо розвинутою і розглядає цей феномен як діяльність, спрямовану на здійснення впливу на людину, з метою реалізації місії закладу освіти. Хоча адаптивне управління має певну специфіку, загальні механізми і функції використовуються ті, що в будь-якому управлінні. Зокрема, при управлінні педагогічним колективом використовуються традиційні управлінські цикли: педагогічний аналіз, планування, організація, корегування, контроль, прийняття рішень, педагогічний аналіз.

Важливими є також функції, спрямовані на формування згуртованості педагогічного колективу, серед яких Р.Х. Шакуров пропонує наступні:

організація – впорядкована взаємодія вчителів, відповідно до потреб педагогічного процесу, розподіл соціальних ролей, розділ на формальні і неформальні групи, а також їх координація;

цільова орієнтація – функція передбачає через відповідні заходи сприйняття колективу загальних цілей функціонування школи, розуміння колективної праці, уміння адаптувати свої дії і педагогічну діяльність загалом для спільної роботи з орієнтацією на місію закладу;

активізація – функція пробудження і підтримки оптимальної трудової підтримки напруги, спрямованої на досягнення високих досягнень в освітній діяльності. Активізацією досягається завдання створення системи матеріальних і моральних стимулів, перетворення їх в ціннісні орієнтації педагогів. Важливими умовами активізації діяльності вчителів є встановлення залежності між колективом та адміністрацією, між кількістю і якістю праці і обсягом нагороди. Важливим аспектом реалізації цієї функції є висунення вимог хоч високих, але реально можливих;

вдосконалення – метою цієї функції є безперечно підвищення педагогічної майстерності педагогів, створення у колективі творчої атмосфери, яка буде сприяти формуванню в кожного робітника прагнень освоїти нові форми і методи роботи, а також вивчення досягнень психолого-педагогічних наук, передового педагогічного досвіду і загалом прагнення власного саморозвитку;

згуртування – традиційна функція в управлінні педагогічним колективом, що передбачає три важливі компоненти:

а) *міжособистісну інтеграцію*, тобто оптимізацію соціально-економічної структури колективу, формування в них атмосфери взаєморозуміння, взаємоповаги і дружби;

б) *функціональна єдність* – формування єдиного позитивного ставлення колективу до мети і цілей, спільної діяльності, до шляхів і методів їх досягнення, вироблення єдиних норм і критеріїв їх оцінки значимих для колективу фактів і подій, окрім дій людей і вчинків;

в) *організація єднання* – формування у педагогів установки жити і трудитися в своїй школі, почуття прив'язаності до неї і задоволеності;

г) *розвиток самоуправління* передбачає залучення вчителів в активну управлінську діяльність, формування у вчителів суспільної думки, необхідної для ефективного регулювання трудової і творчої активності кожного вчителя, розвиток у педагогів потреби і уміння впливати на життя свого колективу, з метою формування позитивного мікроклімату для активної співпраці в системі реалізації завдань реформувань системи освіти.

Третій блок – *організаційно-практичний*, центром якого є педагогічний колектив і містить принципи адаптивного управління, функції і суб'єкти. До принципів належать: пріоритетне визнання розвитку людини і визначальності природного шляху його здійснення; управління через самоуправління, резонанс, наскрізно-рівневу адаптацію і діалогічну узгодженість, мотивацію; постійне підвищення компетентності, спрямована самоорганізація, кооперація, поточне саморегулювання, спільне прогнозування подальшого розвитку за аналізом результату.

Крім загальних функцій, в адаптивному управлінні педагогічним колективом використовують ще такі як: спільне вироблення реалістичної мети; критеріальне моделювання; кооперація дій і самоспрямування; самомоніторинг процесу та моніторинг результат; прогностичне регулювання.

Педагогічний колектив має постійні ознаки, які властиві для всіх і специфічні, які є притаманні кожній школі зокрема. Це ознаки взаємоприспосовування та органічне поєднання мети керівника і прагнення виконавця на основі вироблення гнучких моделей діяльності.

Останнім компонентом організаційно-практичного блоку є суб'єкти управління: адміністрація, вчителі, органи управління

освітою і батьківська громадськість. Всі ці суб'єкти виконують специфічні функції і мають відповідний вплив на формування педагогічного колективу.

Останній блок моделі – **результативний**, який демонструє те, що внаслідок застосування адаптивного управління педагогічним колективом ми отримали такі результати: налагодження системи адаптивного управління; мотивація до плідної праці; прогнозування впровадження методики.

Таким чином, побудова системи адаптивного управління розвитком педагогічного колективу безпосередньо залежить від самого керівника та його команди. Хоча теорія адаптивного управління достатньо сформована, практика управління закладом освіти та зокрема педагогічним колективом щоразу вносить нові проблеми і здобутки, що потребують оновлення теоретичного забезпечення.

Використана література

1. Боднар О. Цілі й завдання управління персоналом у навчальному закладі. *Школа*. 2008. №11(47). С. 16-20.

2. Боднар О., Деревніцька О. Адаптивне управління розвитком педагогічного колективу. *Вплив досягнень психологічних та педагогічних наук на розвиток сучасного суспільства*: Зб. Тез міжнародної науково-практичної конференції: (м. Харків, Україна, 9-10 березня). Харків: Східно-українська організація «Центр педагогічних досліджень», 2018. 108 с. С. 81-86.

3. Гуменюк В. В. Управління науково-методичною роботою педагогічних кадрів на адаптивних засадах. *Педагогічні науки*. Збірник наукових праць (Частина друга). Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2008. С. 235-242.

4. Деревніцька О. Критерії оцінювання ефективності адаптивного управління. *Використання технологій менеджменту якості в управлінні навчальними закладами*: збірник матеріалів І регіональної науково-практичної конференції з міжнародною участю (м. Тернопіль, Україна, 13 листопада 2017 року). / укладачі: Брик Р. С., Мочук О. Б. Тернопіль, 2017. 137 с. С.51-53.

5. Енциклопедія освіти / *Академія пед. наук України*; головний ред. В. Г. Кремень. К.: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

6. Єльнікова Г.В., Лапшина І.С., Коробович Л. П., Медведь В. В. *Адаптивне управління: прикладний аспект, поширення в освітній системі України*: Кол. монографія / За загальною редакцією Г. В. Єльнікової. Тернопіль: Крок, 2015. 420 с.

7. Методы системного педагогического исследования: учеб. пособие. / Н. В. Кузьмина, Е. А. Григорьева, В. А. Якушин ; под ред. Н. В. Кузьминой. Л. : ЛГУ, 1980. 172 с.

8. Якунин В.И., Багдасарян В.Э., В. И. Якунин, Куликов В.И., Сулакшин С.С. Вариативность и цикличность глобального социального развития человечества : монографія. М.: Научный эксперт

9. Шакуров Р. Х. Социально-психологические проблемы руководства педагогическим коллективом. М. : Педагогика, 1982. 208 с.

УДК 371.72:17.022–057.876

Г.А. Дериш

магістрантка факультету педагогіки і психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, *Halin020590@gmail.com*

ОЦІНЮВАННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Освіта як соціальна інституція виконує важливу роль у державі: вона не тільки реалізує право громадян на отримання певного рівня освіченості, але є центром формування освітнього середовища, у яке входить регіональне та середовище кожного навчального закладу. На безпосередній розвиток та формування учня впливає багато факторів, серед яких: сім'я, приклад батьків, друзі, педагоги. Але найбільше – цілісне активне освітнє середовище, в якому постійно знаходиться учень.

Розвиток суспільства доводить, що сьогодні освіта є одним із визначних факторів розвитку цивілізації. Питання її змісту, якості й удосконалення входять до числа першочергових проблем людства. Стрімкість наукового поступу людства, поглиблення його перетворювального впливу на всі аспекти людської життєдіяльності та відповідне розширення освітніх завдань спонукають учених до визначення концептуальної основи сучасного освітнього середовища [4, с. 28].

Актуальність запровадження оцінювання освітнього середовища пов'язана з необхідністю отримання достовірної

інформації про всі аспекти впливу на учня. Якість освіти безпосередньо залежить від комфортності становища дитини та її взаємодії з різними об'єктами освітнього середовища, тому що саме таким чином «реалізується особливий механізм зчитування та освоєння накопиченої культурою життєво важливої інформації: людський досвід ізоморфно перетворюється на інформацію педагогічну як модель цього досвіду» [6, с. 81].

У наукових публікаціях використовуються два поняття для визначення радіусу впливу зовнішніх та внутрішніх факторів на учня: *простір та середовище*. Природний та соціальний доквіл навчального закладу, який формує освітні компетенції учнів, трактується як освітнє середовище, освітній простір. «Простір – це необмежена протяжність (у всіх вимірах і напрямках)» [2, с. 989], а середовище – «сукупність природних умов, у яких відбувається життєдіяльність будь-якого організму» [2, с. 116], «реальна дійсність, в умовах якої проходить розвиток людини» [2, с. 84]. Середовище – це власне все те, що нас оточує. Освітнє середовище загальноосвітнього навчального закладу – це природне та створене соціокультурне оточення особистості. Середовище є визначальним щодо включення учнів у різні види навчальної діяльності та її продуктивної спрямованості. Тому правомірно дослідити чинники впливу на розвиток особистості в освітньому середовищі сільської школи [5, с.28].

Л. Г. Рудіч вважає, що освітнє середовище має включати три структурні компоненти: *просторово-предметний* (приміщення для занять і допоміжні служби, будівля загалом, прилегла територія тощо); *соціальний*, який має забезпечувати взаєморозуміння й задоволеність усіх суб'єктів (педагогів, учнів, батьків, представників адміністрації та інших) міжособистісними взаєминами, включаючи рольові функції, повагу один до одного; переважно позитивний гумор, згуртованість, свідомість і авторитетність; *психодидактичний* (зміст і методи навчання, зумовлені психологічними й педагогічними цілями побудови освітнього процесу) має забезпечувати відповідність цілей освіти, її змісту та методів, психологічним, фізіологічним і віковим властивостям розвитку дітей [7].

Т. В. Водлазська переконує, що чим більше активного простору припадає на дитину, тим більше можливостей створюється для розвитку її творчості; включеність і самоконтроль

дитини є вищими при більшій можливості прояву ініціативи, самостійної участі у створенні умов навчанням [3].

Розуміння змісту та ступеня розвитку освітнього середовища можливо провести за допомогою механізмів *оцінювання*, під яким ми розуміємо набір механізмів визначення динаміки розвитку параметрів та показників освітнього середовища, які показуватимуть шлях до прийняття рішень в управлінні закладом освіти задля реалізації стандартів освіти та концепцій нової української школи.

Оцінювання освітнього середовища проводились на базі Литячівської загальноосвітньої школи I-II ступенів Заліщицького району Тернопільської області за методикою О. С. Боднар [1]. Головна мета оцінювання – відстеження динаміки змін, аналіз та оцінка освітнього середовища, параметрів, рівнів взаємодій та впливів на учня, шляхи прийняття рішень щодо управління змінами, мотиваціями поведінки учня як структурного центру освітнього середовища.

Оцінювання освітнього середовища було розпочато зі збору вхідних даних у вигляді дескриптивних характеристик: *територіальний радіус школи, контингент учнів, соціальні об'єкти та аналіз внутрішньої соціальної структури учнівського та педагогічного колективів*. Дослідження проводили члени експертної групи закладу.

Основу дослідження склали міжсуб'єктні, суб'єктно-об'єктні взаємодії та впливи. Міжсуб'єктні відношення розглядались у системах з центром «учень»: учень – учень, учні – педагоги, учні – батьки, учні – мешканці мікрорайону школи та системи взаємодії з центром «педагоги»: педагоги – учні, педагоги – керівництво закладом, педагоги – батьки. Об'єктно-суб'єктні взаємодії оцінювались за рівнями впливу: школа – учень, школа – педагог, школа – сім'я, школа – жителі мікрорайону навколо школи.

Оцінювання освітнього середовища здійснювалась протягом трьох місяців. Подаємо їх далі. *Територіальний окіл* охоплює 5 навколишніх сіл. За кількістю житлових будинків села представлені такими статистиками: с. Литячі – близько 210 буд., Хмелева – до 110, Шутроминці – до 150, Дорогичівка – близько 255, Сверхківці – близько 100. Функціонують такі школи: Литячівська загальноосвітня школа I-II ступенів, загальноосвітня школа I-II ступенів села Хмелева, загальноосвітня школа I-III

ступенів села Дорогичівка та загальноосвітня школа I ступеня села Шутроминці.

Функціонування даної загальноосвітньої школи I-II ст. розпочалось у 1966 році (будівля складається з одного поверху, проектна потужність –160 учнів). Загальна площа приміщень становить 858 кв. м, площа класних кімнат та кабінетів, задіяних для проведення навчально-виховних занять становить 638 кв. м. Аналіз структури учнівського контингенту дають підстави стверджувати, що кількість учнів, починаючи з 2010 року, суттєво зменшується з 82 учня у 2010р. до 40 учнів у 2019р. Головна тенденція демографічної ситуації – спад народжуваності дітей. Найменша кількість немовлят була у 2007 р.– 3 та 2011 р. - 1, найбільше з 2012 року народилось дітей у 2013 році – 10. Така демографічна ситуація дає змогу зробити прогноз щодо набору учнів у перший клас (гарантований контингент) (див. табл.1).

Таблиця 1

Прогнозований контингент учнів

2019 р.	2020 р.	2021 р.	2022 р.	2023 р.
10	8	8	7	5

Наповнюваність класів досліджуваної школи може зменшуватись ще і за рахунок старшокласників, якщо із загальноосвітньої школи I-III ступенів села Дорогичівка зроблять опорний заклад та будуть здійснювати підвіз дітей за програмою «Шкільний автобус» для оптимізації освітньої мережі.

Система взаємодій учні – батьки містила дослідження соціальної структури учнівського та батьківського колективів (див. табл. 2).

Таблиця 2

Кількість дітей у сім'ї

Одна дитина	Двоє дітей	Троє дітей	Четверо дітей	П'ятеро дітей	Семеро і більше	Сироти	Напів-сироти	Діти на вихованні бабусь	Діти, залишені без опіки
4	15	8	4	1	1	0	2	2	0

З таблиці видно, що 61% дітей виховуються у малодітних сім'ях, тому у них не повною мірою реалізується взаємодія у

системі дитина-дитина. 2% дітей взагалі позбавлені батьківського впливу.

Наступним кроком було визначити структуру соціального статусу батьків, що відображено у таблиці 3.

Таблиця 3

Соціальний статус батьків

Робітники	Службовці	Військово-службовці	Підприємці (бізнесмени)	Пенсіонери	Безробітні	Двоє батьків за кордоном	Один з батьків за кордоном
39%	6%	0	3%	0	52%	2 чол.	13 чол.

Отже, загалом 99% учнів знаходяться у зоні позитивної взаємодії, батьки мають високий авторитет у дітей, що підтверджено результатами двох анкет. Негативних впливів від батьків зазнають 3 учні, які визнають, що батьки не мають у них ніякого авторитету. Ці учні змушені шукати взаємодії в інших системах: учні – учні, учні – вчителі, учні – мешканці мікрорайону. Але у них складаються складні взаємосунки навіть з однокласниками.

Оцінювання системи взаємодій *учні – педагоги* проводилась шляхом дослідження соціальної структури педагогічного колективу (див. табл.4).

Таблиця 4

Структура педагогічного колективу

Вища освіта	Незакінчена вища	Середня спеціальна	Чоловіки	Жінки	Жителі села	Доїжджають з сусідніх сіл
13	1	1	3	12	11	4

Як підсумок, середній вік учителів – 45 роки. Педагоги мають власне житло. У закладі простежується плінність кадрів, оскільки 2 учителі протягом останніх трьох років виїхали за кордон і звільнилися з посад. Оновлення колективу відбувається за рахунок

припливу молодих кадрів, приймаються на роботу на час заміни декретної відпустки. Є 2 вакансії (вчитель хімії та біології, вчитель нім. мови) не всі вчителі забезпечені ставкою, близько 53% педагогів мають надлишок ставки.

Взаємодії у системі «учень – педагоги» виявили абсолютно різні позиції суб'єктів в їх оцінці. Педагоги оцінюють своє ставлення до учнів як дуже добрі (67%), а ставлення учнів до вчителів – як терпиме (53%), погане (14%). Натомість не всім учням подобається ставлення до них учителів. Наприклад, у 9 класі цим ставленням не задоволені 20% учнів.

У системі взаємодій «учні – мешканці мікрорайону» проводилось анкетування учнів та мешканців мікрорайону (14 сімей). Дослідження показали, учні у цій системі взаємодій почуваються дуже комфортно, зокрема, старшокласники дуже добре знайомі з мешканцями, підтримують повсякденні стосунки, допомагають їм в разі потреби. Всі опитані мешканці в свою чергу добре відзиваються про учнів школи. Часто з ними контактують, знають багатьох по імені. Експертна група вчителів зробила висновок, що учні від цієї системи взаємодій отримують виключно позитивні впливи.

Комфортність становища учнів у шкільному середовищі оцінювалося у 6 класі. Різні речі викликають в учнів дискомфорт перебування в освітньому середовищі: у 6 класі найбільше не подобається колектив класу (35%), ставлення учителів до учнів – 14%, приміщення школи – 8%. Разом з тим 35 % учнів визнали, що у школі їм подобається усе. У 7 класі половині учнів подобається усе (50%), не подобається ставлення учителів до учнів – 35%, не подобається колектив класу – 15% учнів. У 9 класі не подобається організація дозвілля – 28%, рівень викладання навчальних предметів – 14%, приміщення школи – 7%, зате 44% учнів сприймають шкільне середовище позитивно у всіх рівнях. Більшість учнів люблять і ніколи не хотіли б перейти в іншу школу (6 кл. – 66%, 7 кл. – 79%, 9 кл. – 66%).

Таким чином, оцінювання освітнього середовища закладу показало, що середовище сприятливе, комфортне сприяє ефективності освітнього процесу, зокрема, комфортності учня, його особистісному розвитку. Школа активно взаємодіє з батьками, які є активними учасниками розвитку освітнього середовища.

Використана література

1. Боднар О. Моніторинг та самоекспертиза освітнього середовища навчального закладу. Спецвипуск. Моніторинг в освіті. *Управління освітою*. 2006. №8 (128). С. 5–8.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови. Укл. і гол. ред. В.Т.Бусел. К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2001. 1616 с.
3. Водолазська Т. В. Освітнє середовище як «третьій учитель». URL: file:///C:/Users/VIP/Downloads/135715-299063-1-PB.pdf
4. Климко Л. В. Концептуальні підходи до створення інноваційного освітнього середовища. *Завучу. Усе для роботи*. 2017. №23/24. С. 28 (вкладка).
5. Іванюк Г. Специфічні чинники впливу на розвиток особистості учня в освітньому середовищі сільської школи. *Рідна школа*. 2006. №5. С. 28-30.
6. Омельченко С. М. Соціокультурні засади менеджменту освіти. *Педагогіка и психологія*. 2002. №3. С. 81-84.
7. Рудіч Л. Г. Обґрунтування освітнього середовища становлення обдарованої особистості як управлінська система. *Завучу. Усе для роботи*. 2018. № 17/18. С. 49-50.

УДК:371.72:1

О.М. Добровольська

директор Тернопільської загальноосвітньої школи №14 ім.Б. Лепкого, oksi_dobro@ukr.net

СУЧАСНИЙ КЕРІВНИК ЯК МОДЕРАТОР ОСВІТНІХ ПРОЕКТІВ

Реформування освіти в Україні, реалізація Концепції Нової української школи, впровадження компетентнісного навчання, інтеграція освітнього процесу до європейського освітянського простору зумовлюють зміни потреб користувачів освіти. Школа втрачає свої пріоритети і не є єдиним унікальним джерелом знань. Сучасні заклади освіти вже не можуть надати всю необхідну для життя інформацію. Проте вони можуть навчити учнів самостійно її шукати та аналізувати. Засоби масової інформації, Інтернет, освітні платформи, наукові клуби, кіно, театр, сімейна освіта, завойовують авторитетне місце в освітньому просторі ХХІ століття. У безмежній мережі можливостей проектної діяльності школа повинна стати

об'єднуючим центром для всіх стейкхолдерів освіти. Вирішальну роль у становленні багатьох освітніх аспектів часто відіграє керівник як модератор педагогічних проєктів.

Поняття «модерація», «модератор» в лексиконі українського педагога з'явилися не так давно. *Модерація* (італ. *moderare* – пом'якшення, стримування, поміркованість) – технологія групової роботи, метою якої є досягнення ефективного рівня ділової комунікації при демократичному плануванні та стимулюванні в умовах активної участі співробітників. Вперше в 80-х роках К. Клеберт, Е. Шредер, В. Штрауб науково обґрунтували метод ідей модерації. Характерним для даного методу є те, що він зосереджений на конкретній ідеї, орієнтований на командну співпрацю, виключає формальний контроль та створює психологічно комфортні умови для суб'єктів діяльності [7]. Модератор – організатор групової роботи, що активізує і регламентує процес взаємодії учасників групи на основі демократичних принципів, забезпечує ділове спілкування, протоколювання процесу обговорення, проміжних і підсумкових результатів групової дискусії керівник-модератор [6].

Поняття «проєкт» є загальновідомим. В Українському педагогічному словнику використовується поняття *метод проєктів*, який визначено як «організацію навчання, за якою учні набувають знань і навичок у процесі планування й виконання практичних завдань – проєктів» [1, с. 205]. В іншому педагогічному виданні – форма організації навчання, яка полягає в тому, що учні самі намічають собі певні практичні завдання (проєкти) і в процесі їх виконання здобувають знання і набувають навичок [3, с. 2180]. Основними спільними ознаками проєктів є їх унікальність, обмеження в часі, виконання взаємоузгоджених дій спрямоване на досягнення конкретних цілей.

В інноваційному освітньому середовищі можна виділити чотири основні напрями ефективного використання проєктної технології: проєкт як метод навчання на уроці; проєктні технології онлайн навчання; для формування дослідницької компетентності школярів у позаурочний час; як метод формування професійної компетентності вчителів та розвиток їхньої педагогічної майстерності [5].

Проєктна діяльність в школі – це один з шляхів залучення батьків до освітнього процесу, налагодження зв'язків з

громадськими організаціями, пошук інвесторів та партнерів, створення іміджу та бренду закладу освіти. Кожен керівник у закладі освіти бере безпосередню участь у проєктах. Інколи він сам їх ініціює, або включається як модератор. Варто зазначити, що в процесі здійснення проєктної діяльності керівник як модератор виконує відповідні функції, серед яких:

- презентація ідей проєкту; ця функція реалізується на початковому етапі і керівник допомагає усім учасникам зрозуміти
- організовує роботу за проєктом, відстежуючи дотримання алгоритму, розподіляє обов'язки, може змінювати терміни етапів проєкту;
- координує й регулює процеси розробки і реалізації проєкту; зокрема важливо оцінювати проміжні результати; проводить співбесіди з учнями щодо рівня задоволеності проєктом;
- вмотивовує команду, на всіх етапах; важливо, щоб жоден учасник не зійшов з дистанції;
- надає консультації і роз'яснення з питань стосовно проєкту, особливо педагогам, які вперше управляють проєктом; залучає інших консультантів;
- проводить роботу, пов'язану із підвищенням рівня інформування працівників та учасників проєкту; тут важливим є оприлюднення результатів проєкту;
- інформує про внесення змін та доповнень до проєкту, проводить консультації щодо виконання умов стосовно реалізації проєкту;
- сприяє своєчасному вжиттю заходів до усунення порушень, залагоджує внутрішні конфлікти, підкріплює силу проєкту нормативно- правовими документами.

Завдяки реалізації проєкту «Педагогіка партнерства як фундамент Нової української школи» наш заклад освіти долучився до розробки меморандуму, що описує принципи і правила взаємодії всіх учасників освітнього процесу, уможлиблює якісний діалог між ними. В межах даного проєкту відбувалися зустрічі між батьками, вчителями та учнями шести пілотних шкіл Києва, Чернігова, Харкова, Миколаєва, Краматорська та Тернополя.

Впровадження демократичних цінностей, активізація учнів, формування громадянської компетентності, розвиток активної особистості – це виклики освітнього процесу сьогодення. Права, ставлення, навички та вміння, знання та їх критичне розуміння – це

потреби учнівської молоді та педагогічного колективу. З цією метою наш заклад розпочав реалізацію дворічного проекту «Демократична школа». Програму здійснює Європейський центр ім. Вергеланда (Осло, Норвегія) за підтримки Міністерства закордонних справ Норвегії у співпраці з Міністерством освіти і науки України, Радою Європи, БО «Центр освітніх ініціатив» та ІСАР «Єднання». Програмна діяльність ґрунтується на Хартії Ради Європи з освіти для демократичного громадянства та з прав людини, ухваленій Рекомендацією СМ/Rec(2010), і відповідає пріоритетам Плану дій Ради Європи для України на 2015–2017 роки [2].

В рамках даного проекту представники батьків, вчителів, адміністрації та влади відвідали лекції та семінари з проблем впровадження демократії та ознайомили учасників освітнього процесу з основними положеннями Хартії Ради Європи та презентували проект «Демократична Школа» в нашому закладі освіти. Керівник закладу повинен сприяти масовому залученню учнівського самоврядування, адміністрації, батьків та вчителів сприяло налагодженню партнерських стосунків та формуванню команди для впровадження змін. Координацію та супровід проекту забезпечують тренери, що мають досвід в проектній діяльності. Здійснення діагностики розвитку демократичних цінностей та командна постановка цілей проекту – це основа програми. Свобода вибору – це право школи самостійно обирати свій власний план розвитку, ініціювати зміни, що є актуальні для нашої школи.

Мета проекту: підтримка розробки нових навчальних програм, спрямованих на розвиток громадянських компетентностей; зміцнення шкільної автономії, децентралізація шкільного врядування та демократизація освітнього процесу; доступ до нових навчальних онлайн ресурсів для розвитку громадянських компетентностей; професійний розвиток для вчителів через підсилення спроможності обласних інститутів; післядипломної педагогічної освіти та релевантних ГО; підтримка діалогу між освітянами з різних регіонів; сприяння розробці освітньої політики.

Для формування мовних компетентностей наш заклад освіти співпрацює з молодіжною організацією AISECі. Тут керівник теж відіграє важливу роль. На даний час вже реалізовано декілька проектів з інтегрованого курсу екології на уроках англійської мови; формування особистісних цінностей – молодіжний рух Fusion;

проведення наймасовішого уроку в світі. Участь в даних проектах модерує керівник закладу, зокрема, мотивує учнів до вивчення іноземних мов, розвиває комунікативні навички, дає досвід співпраці з волонтерами.

Проектна діяльність – нині одна з найперспективніших складових освітнього процесу, тому що створює умови творчого саморозвитку та самореалізації учнів, формує всі необхідні життєві компетенції, які на Раді Європи були визначені як основні в ХХІ столітті: полікультурні, мовленнєві, інформаційні, політичні та соціальні. Модератор освітніх проектів – це першочергова роль сучасного керівника, для задоволення освітніх потреб учнів глобального, інформаційного суспільства.

Використана література

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. :Львів, 1997. 376 с.
2. Демократична школа – програма підтримки освітніх реформ
URL: <http://www.schools-for-democracy.org/>
3. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / Пехота О.М., Кіктенко А.З., Любарська О.М. та ін. ; за заг. ред. О. М. Пехоти. К. : АСК, 2002. 255 с.
4. Професійна освіта: словник: навчальний посібник / уклад. С. У. Гончаренко та ін. ; за ред. Н. Г. Ничкало. К.: Вища школа, 2000. 380 с.
5. Лозинський Дмитро. Блог. URL: <http://aphd.ua/yakoiu-maie-buty-nova-ukrainska-shkola/> (дата звернення 13 квітень 2019)
6. Методика та технологія. Освіта UA. URL: http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/33260/ (дата звернення 14 квітня 2019).
7. School and education. Key Stage 1 and Key Stage 2. moderation
URL: <https://www3.northamptonshire.gov.uk/councilservices/children-families-education/> (дата звернення 14 квітня 2019).

О.П. Ензельт

заступник директора з навчально-виховної роботи Тернопільської Української гімназії ім. І.Франка, *enzelt.olga@gmail.com*

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ ПЕДАГОГІВ ГІМНАЗІЇ ЗАСОБАМИ ТРЕНІНГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ЗАСАДАХ АНДРАГОГІЧНОГО ПІДХОДУ

Ми живемо в час швидких змін та інтенсивних реформ, в час потужного розвитку комп'ютерних технологій, в час інформаційного вибуху. Безперечно, що заклади освіти не можуть стояти осторонь всіх тих процесів, які відбуваються в державі та світі загалом. Інтенсивні зміни в галузі освіти розпочалися ще в серпні 2016 року, коли Україні було представлено Концепцію Нової української школи. Вже 28 вересня 2017 року побачив світ новий Закон України «Про освіту», а вже 1 вересня 2018 року до закладів освіти прийшли першокласники, які розпочали навчатись по-новому, в новій українській школі. Для того, щоб відбулася нова українська школа, потрібно не лише оновити матеріально-технічну базу, а й здійснити кардинальні зміни в свідомості батьків і педагогів щодо нових форм, методів і підходів у навчанні.

Саме тому систематичне навчання педагогів є необхідною передумовою успіху в створенні сучасного освітнього середовища, а розвиток професійної компетентності педагога – першочерговим завданням роботи сучасного керівника з кадрами. Однією із проблем сучасної людини є катастрофічний брак часу. Саме тому навчання педагогів на робочому місці значно зекономить час і кошти працівника, а це, в свою чергу, вимагає оновлення стратегії управління процесом навчання. Керівник сучасного освітнього закладу працює в час оновлення функціональних обов'язків і видів управлінської діяльності. Сучасний керівник та його команда повинні постійно навчатися самі й вміти навчати інших.

Для підвищення ефективності діяльності педагогічних кадрів потрібно провести клопітку роботу щодо професійного розвитку вчителя. Новий Закон «Про освіту» надає педагогам можливості для більшого заробітку шляхом постійного підвищення своєї

майстерності, а отже, й якості праці. У новому законі, на відміну від попередніх, чимало уваги надано підвищенню кваліфікації педагогів. Девіз сучасної освіти: через професійного, патріотичного й заможного учителя – до нової високоякісної української школи.

Інтенсивність освітніх реформ, швидке оновлення інформації, усвідомлення інтенсивності часу зумовили перегляд форм навчання, зокрема, надання переваги активним формам перед пасивними. Сьогодні нікого не здивує навіть найкраща лекція, якщо вона передбачає лише слухання. Педагоги, які беруть участь в активній педагогічній взаємодії з учнями, потребують теж активних форм навчання, серед яких – тренінг. Тренінг є достатньо популярним засобом навчання вчителів, оскільки:

- стимулює вчителів до оновлення методик проведення уроку;

- надає можливість визначення перспектив розвитку професійної компетентності;

- розвиває в педагогів тренінгову компетентність, зокрема, уміння працювати в групі;

- сприяє командній роботі та інтерсуб'єктній взаємодії;

- зумовлює використання технології тайм-менеджменту;

- мотивує отримання можливості кожним учасником пізнати себе та колег;

- націлює на отримання нових знань та генерування власних ідей;

- учить прийняттю рішень на основі узгодженої взаємодії.

Зосередимо свою увагу на неформальній освіті педагогів у Тернопільській Українській гімназії ім. І. Франка.

Для організації ефективної освіти педагогів на робочому місці проводиться моніторинг запитів педагогів через анонімне анкетування, співбесіди, неформальне спілкування. Наступним кроком є вивчення, обробка, узагальнення та систематизація цих запитів. Як наслідок, формування банку запитів педагогів, що веде за собою наступний крок – складання проекту реалізації цих запитів. І тут перед адміністрацією відкривається широка палітра можливостей форм та методів реалізації запитів педагогів. Зокрема, ми віддали перевагу методичному квесту, методичній мозаїці, майстер-класам, психолого-педагогічним семінарам, тренінгам, формату міні-Ed-Camp. Чому саме так? І як, власне, можна організувати цю роботу в своєму освітньому закладі? Чи є

результат? Чи має педагог право вибору, чи все і далі зводиться до примусу?

Формат методичного квесту передбачає роботу в канікулярний час (найкращий час для підвищення професійного рівня) упродовж однієї астрономічної години. Усі педагоги закладу діляться умовно на п'ять груп. Кожна група отримує маршрутний лист і упродовж тижня по одній годині щодня відвідує ту чи іншу локацію. Педагогам запропоновано наступні локації: «QR-коди», «Меми», «Хмарки тегів», «Кроссенси», «Кросворди», на кожній з яких вчителі практично вчилися використовувати ту чи іншу форму роботи. Навчання проводили так: один педагог виступає у ролі вчителя, а всі інші у ролі учнів, із якими проводять заняття. Така форма роботи дає змогу вчителю відчувати себе в ролі учня. Цікавим є вид роботи у форматі міні-Ed-Camp. Спочатку всі педагоги зібралися у спортивній залі, їх умовно розділили на п'ять груп. Далі кожна група підійшла до вчителя, який тримав у руках номер групи, (у майбутньому це модератор на локації), який протягом двох хвилин робив рекламу своїй локації. За дзвінком група переходила до наступного модератора. І так до тих пір, поки не прослухала всі п'ять реклам. Наступним кроком було визначення кожним педагогом, яку з п'яти локацій він бажає відвідати: «Майстер-клас «Кожен із нас художник»», «Воркшоп «У гармонії з собою»», «Практикум «Методи згуртування класного колективу»», «Практичне заняття «Вміння вести дебати»», «Тренінг «Майстерність ставити запитання»». Кожен педагог зміг побувати на двох, бо заняття відбувалися у дві лінії.

Останнім кроком організації таких занять є вихідна рефлексія. Це обов'язковий крок – зворотній зв'язок. Ефект «довгого хвоста» ми, адміністрація закладу, спостерігаємо упродовж року, відвідуючи показові уроки та заходи, батьківські збори, де вчителі широко впроваджують те, чого навчилися. Відповідно до результатів опитування, вчителі виділили наступних три найголовніші критерії-переваги навчання педагогів на робочому місці: зручність у часі; свободу вибору; якість надання відповідних освітніх послуг.

Проте, враховуючи вищезазначене, ми зіткнулися з цілим рядом проблем, одну з яких хотілося б озвучити. «Учитель – особистість творча. Він весь час щось пише, створює, розробляє, захищає власний досвід, популяризує чужий, створює підручники,

навчально-методичні посібники, методичні вказівки, бере участь у науково-дослідницькій роботі. Якщо ж це рік перед атестацією, то тут взагалі можна проводити окреме дослідження. Однак виникає питання: а що він має в результаті? Тут треба бачити мінімум дві проблеми: першу – захист прав учителя на інтелектуальну власність; другу – можливість зарахування витраченого часу як підвищення кваліфікації».

Під час діагностики адміністрація визначила для себе і певні питання, які потребують додаткового навчання педагогів, серед яких: побудова траєкторії саморозвитку засобами акмеології; вміння складати компетентнісні завдання, формування умінь передбачати близькі та віддалені результати впровадження свого саморозвитку; здійснювати самооцінку своїх дій під час тренінгу; генерувати ідеї, вміння їх обґрунтовувати; формувати в педагогів компетентність брати на себе відповідальність під час групової роботи.

Таким чином, використання тренінгів для навчання педагогів на засадах андрагогічного підходу дає можливість не тільки виявити рівень розвитку тренінгової компетентності, але й ідентифікувати проблеми. Загалом навчання педагогів засобами тренінгу суттєво підвищує мотивацію вчителів до освоєння нових знань, дозволяє компенсувати прогалини в знаннях, окреслити індивідуальні та колективні цілі щодо розвитку педагогічного персоналу, покращує атмосферу інтерсуб'єктної взаємодії.

Використана література

1. Боднар О.С. Запорожан І.Г., Романюк А.Й. Менеджмент педагогічного персоналу загальноосвітнього навчального закладу. – Тернопіль : Астон, 2011. 312 с.
2. Закон України «Про освіту» URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
3. Концепція Нової української школи URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>
4. Кремень В. Філософія людиноцентризму як теоретична складова національної ідеї. *Дзеркало тижня*. 2005. № 31. С. 21.
5. Освітній менеджмент: навчальний посібник; за ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки. К. : Шкільний світ, 2003. 400 с.
6. Підласий І. П. Як підвищувати кваліфікацію на робочому місці. *Управління школою*. – 2017. – №31-33 (547-549). – №11. – С.3.

Зверєва Т. М.

магістрантка факультету педагогіки і психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, *tanadzyubuk@gmail.com*

ДО ПИТАННЯ ЗМІСТУ МЕНЕДЖЕРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ МОДЕРНІЗЦІЇ

Компетентність – це здатність до актуального виконання діяльності [4, с. 5]. У зв'язку з цим актуальним є аналіз проблеми розвитку рівня менеджерської компетентності – управлінської кваліфікації керівника ЗСО як складової його управлінської культури. Питанням компетентності в управлінській діяльності керівника пов'язується із професіоналізмом, і тому категорія «професійна компетентність» визначатиметься рівнем професійної освіти і досвідом [5].

На думку авторів Л. Даниленко та Л. Карамушки, професійна компетентність керівника ЗНЗ визначається сукупністю таких компонентів: знання, необхідні для педагогічної спеціальності або посади; уміння і навички, які потрібні для успішного виконання функціонально-посадових обов'язків; професійні, ділові та особистісно-значущі якості, що сприяють якнайповнішій реалізації власних сил, здібностей і можливостей у процесі виконання функціонально-посадових обов'язків; загальна культура, необхідна для формування гуманістичного світогляду, визнання духовно-ціннісних орієнтирів, моральних і етичних принципів особистості; мотивація професійної діяльності [2, с. 27].

У літературних джерелах можна виділити принаймні три рівні професіоналізму: *виконавчий, компетентний, досконалий*. Виконавчий рівень в основному передбачає репродуктивну діяльність; компетентний – розглядається як рівень поглибленого знання, здібності до актуального виконання діяльності, адекватного виконання завдань: досконалий виступає як рівень, до якого можливо прагнути як ідеал. На думку В. Сластьоніна та інших учених, професіоналізм – це професійна компетентність керівника,

яка визначається як єдність його теоретичної готовності до здійснення своєї діяльності. Зміст теоретичної готовності складають аналітичні, прогностичні, проєктивні та рефлексивні вміння; до практичної готовності відносяться організаторські й комунікативні вміння. Також, на думку автора, професійно-управлінська компетентність являє собою вміння керівника як суб'єкта управлінського впливу, здатного по-новому констатувати наукові та практичні знання з управління [5].

На думку інших науковців, *компетенція* – це професіоналізм людини, який можна розбити на елементи: професіоналізм у розумінні та прийнятті змісту норм діяльності (цілей, планів, програм, технологій, методів й підходів) і професіоналізм у наявності необхідних цінностей. Тобто професіоналізм представляє собою інтегральну сукупність індивідуальних, особистісних і суб'єктивно-діяльнісних якостей, що дають можливість на максимальному рівні успішності вирішувати типові для управлінської діяльності завдання, й розглядається як сутнісна характеристика керівника будь-якої ланки управління.

Професіоналізм особистості та її управлінські здібності характеризують індивідуальні якості керівника, що зумовлюють успішне виконання ним своїх професійних обов'язків. У структурі управлінських здібностей вирізняють такі показники: загальні здібності (вони необхідні, але не самодостатні), специфічні якості (без них немає організатора) та індивідуальні якості, які дозволяють окреслити певні типи організаторів. Можемо констатувати, що тільки сукупність усіх цих характеристик може скласти узагальнений портрет організатора як діяча, значною мірою вони пов'язані зі спрямованістю особистості, її підготовки до управлінської діяльності та її рівнем управлінської культури взагалі.

Професійно-управлінська компетентність є вмінням керівника як суб'єкта управлінського впливу, здатного по-новому структурувати наукові та практичні знання з управління. *Професійна зрілість* – це стан повного розкриття потенціалу керівника. Управлінська спрямованість реалізує такі показники, як інтерес до професії керівника, схильність займатися нею, усвідомлення своїх здібностей, характеру та мотивів вибору певної професії [3].

В. Локшин розкриває професійну компетентність фахівця з управління через призму єдності теоретичної та практичної готовності до управлінської і творчої діяльності та характеризує рівень його професіоналізму. Крім того, основну структуру компетентності становлять численні вміння, які характеризують цю готовність [4, с. 34].

До змісту поняття «компетентність» нині включають інтегровані показники культури фахівців з управління в освітній сфері, їхні особистісні та професійні якості. Слід звернути увагу на наявність процесуального компонента діяльності, здатність майбутніх керівників до саморозвитку. Бути компетентним у професійній діяльності означає постійно збагачувати свої знання, критично мислити, обґрунтовано висловлювати свою думку, захищати власну позицію.

Управлінську (професійну) компетентність неможливо звести тільки до фахових знань, умінь та навичок, хоча вони і є ключовими категоріями, важливими складовими цього поняття. Управлінська (професійна) компетентність керівника – це комплексне поняття, яке не можна звести ні до здібностей з управління, ні до освіченості у сфері психології управління, ні до особистих якостей особистості, тому що в такому випадку розуміння можливостей виявляється однобічним. Психолого-педагогічними основами формування управлінської (професійної) компетентності визначаються: сукупність якостей та властивостей особистості, зумовлених високим рівнем психологічної підготовки; високий рівень професійної підготовленості до управлінської діяльності та ефективної взаємодії в процесі роботи в команді з педагогічним колективом.

Шкільні реалії вимагають від керівника переосмислення багатьох освітніх канонів. Сучасний керівник ЗСО – це насамперед її автор. У будь-якій справі значна доля успіху залежить від його уміння застосувати найбільш ефективні технології управлінської діяльності, різні стилі керівництва та, звичайно, рівень управлінської культури керівника.

Видатний педагог В. Сухомлинський вважав, що для директора основне завдання полягає в умілому керівництві творчою працею колективу. Освітній процес, на його погляд, має три джерела: науку, майстерність та мистецтво. Добре керувати навчальним закладом – це означає досконало володіти наукою,

майстерністю та мистецтвом навчання та виховання. Виховання в широкому розумінні – це багатогранний процес постійного духовного збагачення й оновлення тих, кого виховують, і тих, хто виховує. Керувати ним означає насамперед самому постійно збагачуватись та оновлюватись, бути сьогодні духовно багатше, ніж учора [1].

Отже, можна зробити висновок, що управлінська (професійна) компетентність керівника закладу загальної середньої освіти є складним структурним утворенням, тобто складною компетентністю, яка включає більш дрібні, специфічні компоненти. Директор школи має володіти навичками нового мислення, пов'язаного із проникненням менеджменту в управлінську діяльність керівників навчальних закладів. Це вимагає не тільки всебічних теоретичних знань та педагогічних умінь, досконалого володіння наукою управління, високого рівня управлінської (професійної) компетентності, а й високого рівня сформованості управлінської культури керівника загалом.

Таким чином, нами встановлено, що між поняттями «компетентність», «професійна компетентність», і «управлінська компетентність» існує об'єктивна залежність, що відображає їх взаємозв'язок як системо утворюючих елементів управлінської культури керівника закладу загальної середньої освіти.

Використана література

1. Васильченко Л. В. Управлінська культура і компетентність керівника. Х.: Основа. 2013. 40 с.
2. Даниленко Л. І. Модернізація змісту, форм та методів управлінської діяльності директора школи: Монографія. К.: Логос, 1990. 140 с.
3. Кричевский Р. Л. Динамика групового лидерства. *Вопросы психологии*. 1980. № 2. С. 42–52.
4. Локшин В. С. Професійна компетентність майбутніх менеджерів соціокультурної сфери в контексті модернізації вищої освіти: автореф. дис. д-ра пед. наук. К., 2015. 42 с.
5. Несин Н. Г. Професійна компетентність керівника навчального закладу. *Відкритий урок*. 2010. № 11. С. 12–13.

O.V. Ivasiv

Postgraduate Student of the Department of Educational Management
University of Education Management, Teacher of French language,
ivasivolha@gmail.com

SPECIFICITY OF THE PROJECT MANAGEMENT IN EDUCATION

Today the attention of society is focused on the institutions of secondary education because they are formed not only the basis of knowledge but also motivation for work and creativity. In spite of the great arsenal of approved technologies of the education the teachers are in the search of effective technologies that are often borrowed in the economic sphere. The project has deep roots in business and technology. Although the theoretical justification of the project's in the pedagogy has been introduced by American scientist John Dewey in the middle of the 20th century the active penetration of this technology began in the late nineties.

It is well-known that the project management as a scientific concept and the practical technology is prevalent in business but in social and educational spheres were used other models.

On the basis of information sources and literature analysis we will consider concept: “project”, “pedagogical project”, “and project management”.

Many scientists have studied these concepts at the end of the 19th century and the begin of the 20th century. The project management is one of the most promising areas developments of the modern management. As scientists said that the management projects can be defined as “the kind of management activity that lies in organizational support for the implementation of projects” [3, p. 242].

Thanks to Mister G. Shchedrovitsky in the 1960's the concept project entered into the educational activities. As you know, the term “project” passed to the pedagogical branch of technology and meant the plan, prototype of a particular object, planned action plan, prototype of the alleged object [3, p. 242].

It is well-known that the classic set of the project management functions includes planning, monitoring, analysis, decision making,

streamlining and the project budget support, production organization, monitoring, evaluation, examination.

The methods of the project management allow: to define the objectives of the project and to carry out his substantiation to identify the structure of the project to determine necessary volumes and sources of funding to prepare and conclude contracts to determine terms of the project make a timetable for its implementation and calculate the necessary resources; calculate budget and budget of the project, plan and be able to account risks; provide control over the progress of the execution project [1, p.9].

There are different interpretations of the concept of educational project. Some scientists offer to understand the educational project as «a set of executed in a certain sequence of scientific, methodological, technological, organizational, financial measures that ensure the implementation of training programs», others -as a complex component, «which takes place in conditions of interaction with external environment, the activities of a temporary team of specialists associated with achievements in a certain period and with limited resources scheduled in a set of goals (tasks) and measures aimed at achieving a concrete educational result», as «the form of organization of classes, which provides a comprehensive nature of the activities of all his participants at getting educational products for a certain period of time from one lesson to one several months» [2, p.129].

The educational project is distinguished according to the target orientation attitude to the educational process the target audience and the number of participants in the project.

The purpose of the educational process is the realization of state and public interests in education which leads to economic, scientific, technical, social results. The project can cover various fields of activity: from the political to the marketing, training and management and on a scale: from a local level of educational organization to the international level [2, p.1291].

At the heart of the educational project is a certain problem with which we get the purpose and objectives of the students. The problems of research require certain methods to solve them. The main purpose of the project work is a search for solutions to the problem.

The main task in the project management is an effective organization the participation of students their active and creative

participation in the project. The project manager can be a teacher; he is assigned the role of coordinator.

So, the specifics of the project management in the institution of general secondary education are in such characteristic aspects:

- as a rule there is no funding for participation in the educational institutions projects the teachers bring students on voluntarily or participants use their own funds;

- the project activity is conceived as a learning tool and component extra-curricular work therefore the participation of teachers in projects is not included in pedagogical load;

- because the teachers find international projects and get involved to all-Ukrainian, often the directors of the schools do not know in which projects involve teachers and students;

- if the institution of education designs a project or uses it in an extra-curricular work then the name of the project must be included in the annual plan however a certain number of projects is not included in the plan as teachers unfortunately do not consider this an important work; the problem is attracting students to international projects; because many projects demand the knowledge of a foreign language so it's comprehensible that this condition reduces a lot of participants;

- working or cooperating with students the teacher has some obligations first of all, it's a help of participants find useful information, make a plan work on the project; secondly, it is necessary to develop a plan of work with students; and the most important thing is to get the feedback of the work done and to achieve a successful result on the project;

- in educational institutions the project has some advantages over usual methods because at lessons students are not always able to demonstrate the initiative and show their talents and work in the project allows students to show creativity teaches to work in a team and develop skills of an independent work;

- if the project the teacher used only in the classroom as a method to teach and no one assesses the training and effectiveness of it, then there is a great risk of the wrong because often the eachers call the project a solution to educational problems;

- in the regional educational environment don't function the centers that would provide appraisal and advisory services regarding the project management so the project is not fully implemented as

completed process the results of which can be used in the future in pedagogical activity.

Consequently, the specific features of the project are its dynamism, profitability, discreteness, technology, target orientation, problem, complexity, motivational, informational.

So a well-designed educational project helps to develop the educational process, and realize some goals and plans. The problem of the project management in educational institutions is one of the most important places because thanks to it can be the formation of the educational competence students its formed a collaboration between the teacher and the student.

References

1. Bredikhin VM, Tarasenko SI Project Management: Problems and perspectives *Young Scientist*, 2017. No. 4.4 (44.4). p. 9–11.
2. Kovaleva T.V, Vorobey D.V. Features of educational projects and managing. *Young scientist*, 2016. No. 12. p. 1290–1293.
3. Ostapenko A. The essence and content of project management and features technologies of the organization of project activities of future international experts economy. *Origins of Pedagogical Excellence*, 2013. No. 12. p. 241–245.

УДК 371.11+316.614.5

О.Б. Кізь

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, *olgakiz55@ukr.net*

ГЕНДЕРНА КУЛЬТУРА КЕРІВНИКА ЯК ЧИННИК ПОПЕРЕДЖЕННЯ ГЕНДЕРНОЇ ДЕПРИВАЦІЇ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Важливими умовами утвердження демократії в Україні є забезпечення рівного правового статусу та рівних можливостей його досягнення жінками та чоловіками, рівноправна їх участь в усіх сферах життєдіяльності суспільства і держави, досягнення фактичної, а не лише декларованої їх рівності в соціальній, економічній, правовій, політичній сферах, ліквідація усіх форм дискримінації загалом та за статевою ознакою зокрема. Визнання

цінності кожної особистості, створення стійких паритетних умов для розвитку її інтелекту та індивідуальних якостей, всебічного розкриття творчого потенціалу, самовираження, формування активності та здатності до успішної адаптації дозволить визначити перспективи життєтворчості молодого покоління, забезпечити утвердження людського виміру сучасного розвитку цивілізації та Європейського майбутнього України.

В умовах сьогодення перед керівником закладу освіти постає завдання невпинно долати усталені гендерні стереотипи, шукати інноваційні підходи створення сприятливого освітнього середовища, в якому утверджується особистісно орієнтований підхід, де здобувачі освіти (вихованці, учні, студенти, курсанти, слухачі, стажисти, аспіранти/ад'юнкти, докторанти, інші особи, які здобувають освіту за будь-яким видом та формою здобуття освіти) є головним пріоритетом, суб'єктом культури і життя та мають рівні права та можливості у здобутті освіти, максимальній самореалізації та життєздійсненні (відповідно до чинних Законів України «Про освіту», «Про вищу освіту», Концепції Нової української школи, положень «Національної доктрини розвитку освіти України у ХХІ столітті», Стратегії упровадження гендерної рівності та недискримінації у сфері освіти «Освіта: гендерний вимір – 2021»).

Означене висуває вимоги до рівня гендерної культури керівників усіх закладів освіти (дошкільної, загальної середньої, позашкільної, професійної (професійно-технічної), фахової передвищої, вищої тощо) як важливих інститутів гендерної соціалізації особистості на різних етапах її вікового розвитку. Особливої ваги за цього набуває усвідомлення та переосмислення керівниками психологічних проблем управлінської діяльності крізь призму гендерного підходу, вибір адекватних способів і оптимальних стратегій успішного їх вирішення з дотриманням принципів гендерної рівності та недискримінації.

Гендерна культура в широкому розумінні – це така система форм і способів організації суспільного життя, яка через певні норми і систему гендерної організації формує гендерні якості індивіда, розкриває в певному напрямку його здібності, нав'язує специфічні для чоловіків та жінок види діяльності та соціальні функції. Гендерна культура детермінує соціальні очікування щодо поведінки чоловіка та жінки, оволодіння професійними знаннями, регулює родинні та міжстатеві взаємини, перспективи

професійного розвитку та кар'єрного росту. У вужчому розумінні, на рівні особистості, гендерну культуру розглядають як комплексну структуру, яка пронизує усі рівні та сторони особистості, зачіпає усі сфери життя, є необхідною передумовою для ефективного виконання професійних, подружніх, батьківських ролей та механізмом особистісної саморегуляції і жінок, і чоловіків [2; 3].

Гендерна культура керівника закладу освіти є складним феноменом, який включає його гендерну обізнаність, гендерну компетентність, гендерну чуйність, гендерний світогляд, егалітарну самосвідомість, гендерну рефлексію тощо. Гендерна обізнаність передбачає насамперед оволодіння системою знань щодо рівності прав, свобод, обов'язків, відповідальності і рівних шансів усіх учасників освітнього процесу та щодо шляхів дотримання гендерного паритету при ухваленні управлінських рішень. Ціннісно-змістовий компонент гендерної культури керівника є сукупністю особистісно значущих егалітарних прагнень, ідеалів, переконань, поглядів у сфері професійної педагогічної діяльності, позитивних установок щодо рівності статей як чинника запровадження гендерної рівності у освіту. Гендерна рефлексія – це відслідковування мети, процесів і результатів власної управлінської діяльності в контексті дотримання ідей гендерної рівності, а також усвідомлення власних внутрішніх змін завдяки розвитку психологічної проникливості, спостережливості, самопізнання.

Гендерну компетентність можна тлумачити як соціально-психологічну характеристику людини, що дозволяє їй бути ефективною в ситуаціях міжособистісної взаємодії з особами різної статі. Гендерна компетентність особистості передбачає наявність у людини: 1) знань про існуючі ситуації гендерної нерівності, фактори та умови, що їх визначають; 2) вміння підмічати та адекватно оцінювати ситуації гендерної нерівності в різних сферах життєдіяльності; 3) здатність не виявляти в своїй поведінці гендерно-дискримінаційних практик; 4) здатність розв'язувати гендерні проблеми та конфлікти в разі їх виникнення [1, с. 16]. Супутниками гендерної компетентності вважають гендерну чутливість (чутливість до дискримінації, здатність до ідентифікації ознак гендерної упередженості та сексизму) та гендерну толерантність (терпимість і повагу до відмінностей у позиціях, поглядах, звичаях, індивідуальності кожної особистості незалежно від статі). Поряд з тим, важливим є управлінський досвід

розпізнавання гендерних стереотипів, подолання дискримінації за будь-якою ознакою та за ознакою статі зокрема.

Гендерна культура керівника закладу освіти є вагомим чинником попередження гендерної депривації усіх учасників освітнього процесу (здобувачів освіти; педагогічних, науково-педагогічних, наукових працівників; батьків здобувачів освіти чи осіб, які їх замінюють; психологів, соціальних працівників, інших спеціалістів; фізичних осіб, що провадять освітню діяльність тощо) в контексті впровадження політики рівних прав та можливостей жінок і чоловіків, дотримання основоположних прав людини. Гендерну депривацію можна означити як обмеження можливостей задоволення потреб та реалізацію прав учасників освітнього процесу у зв'язку з дією гендерних стереотипів, установок домінування однієї статі по відношенню до іншої, дискримінації за ознакою статі чи сексизму. Фактором гендерної депривації у закладах освіти виступає протиріччя між потребами та реальними шансами їх задоволення учасниками освітнього процесу, що почасти є проектуванням фактичної нерівності та місця жінки та чоловіка в соціальній структурі українського суспільства.

Науковці констатують, що вітчизняна освіта як соціальний інститут залишається недостатньо чутливою до проблем гендерної рівності та дискримінації загалом і відтворює панівну (асиметричну) гендерну схему на структурно-організаційному та змістовно-процесуальному рівнях. На структурно-організаційному рівні наявну в суспільстві гендерну сегрегацію та стереотипізацію відображають внутрішні організаційні практики освітньої установи; гендерна стратифікація педагогічної діяльності; викладацький, педагогічний, науково-педагогічний склад; кількість жінок і чоловіків на різних щаблях освітньої ієрархії та на різних рівнях освіти. Ригідність застарілих гендерностереотипізованих уявлень у кадровому (освітньому) менеджменті залишається інструментом «стримування» можливостей реалізації працівника/працівниці на своєму робочому місці, спотворює уявлення про реальну картину функціонування педагогічного колективу та призводить до хибних управлінських рішень. Це призводить до зменшення частки жінок у сфері освіти зі зростанням посади: жінки обіймають рядові посади вчительок, викладачок і виховательок, проте серед директорів

загальноосвітніх шкіл чоловіків майже 40%, а серед ректорів вищих навчальних закладів – 90% [1, с. 16].

Упровадження принципу гендерної рівності та недискримінації у систему освіти пов'язане з необхідністю врахування «фактору статі» і подолання гендерно-нейтрального підходу до формування освітньої політики, адже позірне однакове ставлення до осіб різної статі в умовах нерівних вихідних можливостей означає закріплення та відтворення нерівності, а нехтування відмінностями в умовах структурної нерівності призводить до невидимості дискримінації та неможливості вирішити проблеми дискримінованих груп. Водночас, гендерна рівність має означати забезпечення всім учасникам/учасницям освітнього процесу в Україні, незалежно від їхніх статевих чи гендерних характеристик, рівних можливостей доступу до позитивних результатів у сфері освіти і науки [1].

Зокрема, керівник закладу загальної середньої освіти має брати до уваги, що кожен член очолюваного ним педагогічного колективу є не пасивним виконавцем чужих педагогічних чи методичних рецептів, а яскравою творчою особистістю, яка реалізує в діалозі з учнем власний світогляд і світорозуміння, має закріплене законом право та здатен розробити свою педагогічну концепцію, програму чи технологію. За цього зазнати змін має не стільки професійний досвід педагога, скільки його внутрішній світ – система особистісних цінностей та власних гендерних орієнтирів. З боку кожного педагога очікується клопітка і цілеспрямована щоденна праця з апробації та впровадження нового змісту, форм і методів навчання, залучення новітніх педагогічних технологій, освітньо-виховних практик, які б сприяли формуванню у дітей стратегії власного життя та індивідуальної смислотворчості, окреслювали можливі способи вибору шляхів життєвого самовизначення, знижували рівень некритичного прийняття нав'язуваних стереотипами обмежень поведінки осіб будь-якої статі та через їх розвінчування вчили йти їм наперекір, назустріч власним індивідуальним прагненням [4, с. 7].

Проблеми цілісного розвитку особистості впродовж усіх років навчання на різних щаблях здобуття освіти мають розв'язуватись не навмання чи інтуїтивно, а відповідно до розробленої цілеспрямованої стратегії. Причому керівник має бути готовим розв'язувати ці проблеми в умовах реального освітнього процесу, а

означені проблеми важливо розв'язувати щодо усіх його учасників: і щодо тих, хто навчається, і щодо тих, хто навчає. Перед педагогом, до прикладу, стоїть завдання сприяти формуванню в учнів психолого-педагогічної готовності до розуміння, прийняття і визнання різних типів гендерної ідентичності, багатолікості проявів гендерної поведінки, ідей гендерної рівності в соціумі на основі активної моральної позиції особистості. Лише свідомо оволодіваючи в доцільно організованому освітньому процесі здобутками культури, дитина розвиватиме свої сутнісні сили, стаючи повноцінною особистістю, вільною від гендерних стереотипів та упереджень. У цьому процесі мають узгоджено взаємодіяти керівник та педагогічний колектив, вихователь і вихованець, педагог та батьки або особи, які їх замінюють, психологи, соціальні працівники, бібліотекарі, інші залучені спеціалісти тощо.

Сучасний керівник закладу освіти повинен бути обізнаним та глибоко вивчати фактори педагогічного середовища, що впливають на процес формування гендерної ідентичності здобувачів освіти на різних етапах вікового розвитку. Важливо створити таке освітнє середовище, яке б забезпечувало оптимальні можливості виховання сили духу незалежно від статевої належності дитини, надавало рівні можливості та права кожному учневі/учениці, утверджувало повагу до гідності і чеснот зростаючої особистості. Становленню адекватної гендерної ідентичності сприятимуть різні напрямки роботи з дітьми та учнівською молоддю: доповнення зон самореалізації дітей (заохочення до активності, що відповідає насамперед не статі, а інтересам зростаючої особистості); використання соціальних, природних і предметних засобів для збагачення діяльності дітей та молоді; організація досвіду рівноправної співпраці хлопчиків та дівчаток, юнаків та юнок у спільній діяльності; зняття традиційних культурних заборон на емоційне самовираження хлопчиків/юнаків та їх заохочення до вираження почуттів; набуття дівчатками досвіду самозаохочення, підвищення самооцінки, самостійності і самозарадності; створення умов для тренування гендерної чутливості, емпатійного розуміння та розвитку гендерної толерантності; розкриття потенціалу партнерських взаємин між хлопчиками та дівчатками, юнаками та юнками; вивчення варіативності оволодіння статевою роллю

репертуаром поведінки; активне залучення батьків обох статей чи осіб, які їх замінюють, до виховання дітей [3; 4].

Адекватні управлінські рішення дадуть змогу створити такі умови для виховання дівчаток і хлопчиків, юнаків та юнок, за яких їхній розвиток і духовноціннісна орієнтація сприятимуть позитивному становленню індивідуальних маскулічних, фемінних, андрогінних рис, відносно безболісному пристосуванню до реалій статевої ролі взаємин у суспільстві, максимальній самореалізації і розкриттю творчого потенціалу. Адже статево-типизовані традиційні моделі виховання є непродуктивними для розвитку особистості, мають однобічний вплив на формування професійних орієнтацій, вмінь та навичок і в кінцевому результаті призводять до нереалізованого потенціалу соціальних ролей у жінок та батьківських – у чоловіків.

Відтак, гендерна культура керівника є чинником попередження гендерної депривації учасників освітнього процесу, запорукою ефективності управління закладом освіти з врахуванням гендерної складової, поступу від моделі авторитаризму і домінування до демократичного стилю управління та політики рівних прав та можливостей, запобігання гендерним стереотипам та сексизму у освітньому процесі, утвердження принципів гендерної рівності та недискримінації у педагогічній та батьківсько-дитячій взаємодії, розширення егалітарного світогляду батьків та осіб, які їх замінюють, впровадження інноваційних підходів до організації педагогічної діяльності на сучасному етапі модернізації освіти.

Використана література

1. Бондарчук О. І., Нежинська О. О. Психологічні умови формування гендерної компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів: монографія. Київ: ТОВ «НВП «Інтерсервіс», 2014. 180 с.

2. Кікінежди О.М., Кізь О.Б. Формування гендерної культури молоді: науково-методичні матеріали до тренінгової програми. Навчальний посібник. Вид. 2-ге, перероблене і доповнене. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2009. 180 с.

3. Кікінежди О. М. Гендерна ідентичність в онтогенезі особистості: монографія. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. 400 с.

4. Як навчати школярів долати гендерні стереотипи: конспекти занять. Навчально-методичний посібник для

загальноосвітніх навчальних закладів / за заг. ред. проф.
Т. Говорун. Київ, 2011. 806 с.

УДК: 378.14:373.3

С.М. Ковальська

директор Глещавецької ЗОШ І-ІІ ст. Тербовлянського району
Тернопільської області, *kovalsm1979@gmail.com*

СИСТЕМА УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ ВЗАЄМОДІЇ СІМ'Ї І ШКОЛИ В УМОВАХ КОНКУРЕНТНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Налагодження взаємодії сім'ї і закладу загальної середньої освіти є проблемою багатьох десятиліть. Хоча принципи такої взаємодії суттєво не змінювались, однак цивілізаційні виклики, завдання реформування освіти, демократичні процеси вносять деякі аспекти у взаємовідносини педагогів та батьків.

Взаємодія сім'ї і школи сьогодні регулюється такими актами: Конвенція ООН про права дитини, Конституція України, Закони України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Концепція Нової української школи, Указ Президента Про Стратегію національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016 – 2020 рр.; Концепція сімейного виховання в системі освіти України «Щаслива родина» на 2012-2021 роки; Методичні рекомендації щодо організації інформаційно-просвітницької роботи з учнівською молоддю, педагогічною та батьківською громадськістю з актуальних питань європейської інтеграції України та ін.

Поняття *система* є достатньо відомим і має багато трактувань. Вікіпедія називає системою множину взаємопов'язаних елементів, що утворюють єдине ціле, взаємодіють із середовищем та між собою, і мають мету. але основне значення системи пов'язане з тим, що маємо справу з великою кількістю об'єктів., які пов'язані між собою двосторонніми зв'язками і складають одну цілісність, однак цю цілісність можна ділити а підсистеми. *Підсистема* – деяка сукупність елементів даної системи разом із зв'язками між ними.

Система управління – це сукупність людських, матеріальних, технічних, інформаційних, нормативно-правових та інших компонентів, пов'язаних між собою так, що завдяки ним реалізуються функції управління персоналом (М. Поташник, В.С.Лазарєв).

Властивості запропонованої системи управління полягають у тому, що наша модель процесом взаємодії сім'ї і школи в умовах конкурентного середовища є динамічною, змінною, адже окремі елементи постійно оновлюються. Наступною властивістю системи є те, що система управління має постійний взаємозв'язок із зовнішнім середовищем. Адже будь-які зміни у нормативно-правове забезпечення впливають на функціонування системи управління. Побудована система є організованою, тобто об'єднує і з'єднує в одне ціле відповідно до певного розміщення і зв'язків систему компонентів.

Запропонована система управління процесом взаємодії сім'ї і школи складається з чотирьох складників. *Перший складник* орієнтований на те, що треба чітко сформулювати мету управління, яка полягає у створенні ефективної системи управління процесом взаємодії сім'ї і школи на засадах принципів гуманізації і соціального партнерства. Ця мета має загальний характер, тому вона поділяється на цілу низку дрібних цілей, серед яких:

- налагодити взаємодію з батьками на усіх рівнях управління;
- підвищити ефективність функціонування усіх колегіальних органів управління, де учасниками є батьки;
- сприяти активній взаємодії класних керівників з батьками;
- розробити заходи участі батьків в оцінюванні якості навчально-виховного процесу та заходи з психолого-педагогічної освіти для батьків, відкрити батьківський університет;
- популяризувати роботу батьків через Інтернет-ресурси та ЗМІ;
- продовжувати розвивати інтерес батьків до шкільного життя;
- проводити День відкритих дверей для батьків;
- розвивати компетентність керівників усіх рівнів управління щодо співпраці з батьками.

Другий складник – *теоретико-технологічне* забезпечення, який містить такі елементи: теорія управління закладом освіти; теоретичні засади роботи з батьками; нормативно-правове забезпечення; технології соціального партнерства; принципи гуманізації і демократизації роботи з батьками.

Опишемо окремо технології партнерства. Педагогіка партнерства – напрям педагогіки, що включає собою систему методів і прийомів виховання і навчання на засадах гуманізму та творчого підходу до розвитку особистості. За педагогікою партнерства учень – добровільний і зацікавлений соратник, одноступінь, рівноправний учасник освітнього процесу, турботливий і відповідальний за його результати.

Технології партнерства будуються на таких ідеях: навчання без примусу, готовність до інноваційної діяльності, уміння батьків поставити складну мету перед своїми дітьми щодо процесу навчання, ідея вільного вибору засобів та техніки навчання, перспективне бачення своїх результатів (батьків і учнів); самоаналіз власної діяльності батьків.

Технології партнерства будуються на тому, що батьки є добровільними співниками управління закладом освіти, вона «передбачає безумовну рівність у праві на повагу, довіру, доброзичливе ставлення і взаємну вимогливість» [5]. До технологій партнерства відносимо:

Технологію впровадження батьківської етики, що включає взаєморозуміння, взаємоповагу та творче співробітництво вчителя та учня. Ця технологія зумовлює використання особистісного діалогу як домінуючої форми навчального спілкування, спонукання до обміну думок, вражень, моделювання життєвих ситуацій; включає спеціально сконструйовані ситуації вибору, авансування успіху, самоаналізу, самооцінки, самопізнання. Принципово важливою є орієнтація партнерської діяльності вчителя та учня на розвиток творчості – творчої активності, творчого мислення, здібностей до адекватної діяльності в нових умовах [5].

Технологія самоаналізу результатів батьківського впливу на дитину передбачає алгоритм проведення аналізу власних дій батьків та різних шкільних заходів на формування особистості учня, виявлення позитивних впливів та успіхів, обґрунтування методів стимулювання дитини. Водночас процес самоаналізу повинен передбачати на з'ясування прогалин у знаннях батьків

щодо розуміння особистості дитини, визначення проблемних точок, уміння признати свої власні недоліки у характері та недостатні заходи турботи або надмірної опіки на дитину.

Технологія керівництва розвитком дитини на засадах врахування її інтересів. Ця технологія є особливо складною і без допомоги учителя, напевно, її важко зреалізувати, адже модель поведінки дитини у школі і сім'ї різняться. Тому тут варто включати педагогічний консиліум та класних керівників, які краще допоможуть пізнати дитину у шкільному середовищі.

Найбільшим за сукупністю елементів є **управлінський складник**, що містить такі елементи: функції управління взаємодії сім'ї і школи, алгоритм управління взаємодією, форми взаємодії.

Функції управління процесом взаємодії сім'ї і школи знаходяться у тісному взаємозв'язку і неї відокремлюються окремо. *Функція планування* є визначальною. Планування такої взаємодії відбувається на усіх рівнях: від директорського до органів учнівського самоуправління. Тобто у закладі освіти є багато різних планів, які між собою повинні бути взаємоузгоджені і включати типовий перелік заходів, серед яких: запрошення батьків до співробітництва, включення батьків у колегіальні органи управління; дотримання позиції рівноваги і партнерства, розробка правил співпраці з батьками, включення у правила внутрішнього розпорядку; формування батьківського університету; розробка тематики педагогічного лекторію; визначення термінів проведення відкритих батьків; розробка тематики батьківських зборів; розробка тематики батьківського консультпункту.

Функція організації взаємодії сім'ї і школи є важливою на кожному етапі управління, вона включає велику сукупність дій і впливів, пов'язаних суто з організаційними моментами. У тій функції найважливіше знайти суб'єктів виконання і задати ї алгоритм роботи.

Функція педагогічного нагляду здійснюється через адміністрацію закладу, яка постійно спостерігає за алгоритмом управління і вносить корективи в організацію заходів.

Функція коригування знаходиться у взаємозв'язку в управлінському циклі, її значення полягає у тому, що постійно постає потреба у внесенні коректив, виправлення окремих моментів, надання допомоги класним керівниками щодо розуміння особливостей окремих дітей та їх ровесників.

Функція маркетингу містить заходи щодо вивчення запитів батьків певного віку дітей щодо стимулювання їхнього навчання та психологічних проблем відповідного віку.

Функція перспективного розвитку означає формування сукупності управлінських впливів, розвиток батьківського врядування, зміцнення партнерських зв'язків у перспективі, тобто побудова стратегії управління процесом взаємодії сім'ї і школи засобами колективного обговорення.

Наступний компонент: *Алгоритм управління взаємодією* включає такі кроки: 1. Вивчення запитів батьків. 2. Аналіз власного досвіду. 3. Пошуки інноваційних форм співпраці. 4. Аналіз участі батьків в управлінні. 5. Взаємоузгодженість всіх видів планування. 6. Корегування всіх рівнів управління. 7. Діагностика взаємодії. 8. Прогнозування розвитку взаємодії.

Результативний складник – четвертий, є підсумком управління системою взаємодії сім'ї і школи на засадах гуманізації та соціального партнерства.

Задоволеність батьків ефективністю управління процесом взаємодії сім'ї і школи – цей показник вимірюється періодично за допомогою різних анкет. Реально дуже важко досягти стовідсоткового результату. Але динаміка цього показника буде показувати, де є прогалини в управлінні процесом взаємодії сім'ї і школи.

Налагодження співпраці сім'ї і школи. Такий результат можна отримати після впровадження системи управління при умові постійного вдосконалення та внесення інноваційних елементів у побудовану систему.

Результати діагностики ефективності взаємодії можна отримувати на будь-якому етапі системи і використовувати для підвищення якості процесу управління взаємодією сім'ї і школи.

Таким чином, побудована система управління процесом взаємодії є динамічною, складною, залежить від оновлення нормативно-правової бази освіти, освітньої політики та державного регіональному та місцевому рівнях, від впливу зовнішнього та внутрішнього середовища закладу освіти.

Використана література:

1. Концепція Нової української школи. URL:

<https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/.../ukrainska-shkola-compressed.pdf>

2. Концепція сімейного виховання в системі освіти України «Щаслива родина» на 2012-2021 роки. URL: internat14.edu.kh.ua/simejne_vihovannya_v_sistemi_osviti_ukraini_schasli_va_rodina

3. Ковальська С. М. Оцінювання ефективності роботи з батьками. *Використання технологій менеджменту якості в управлінні навчальними закладами*. Збірник матеріалів І регіональної науково-практичної конференції з міжнародною участю. м. Тернопіль, Україна, 13 листопада 2017 року. 2017. С. 36-37.

4. Ковальська С. М. Використання інформаційних технологій для підвищення ефективності роботи з батьками. *Управління закладами освіти на засадах акмеологічного підходу*». Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції (16 березня 2018р.): в 2 частинах. Ч.1. Житомир, держ. ун-т ім. І.Франка: Житомир: Вид-во: ФО-П Левковець, 2018. 300 с. С. 40-45.

5. Кравчинська Т. Педагогіка партнерства – основні ідеї, принципи та сутність URL: <http://lib.iitta.gov.ua/707221/1/%>.

УДК 373.091.12.011.3 – 051:005.336.2

О.К. Кожушко

директор Комунального закладу «Острівська загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів» Тернопільської районної ради Тернопільської області, oksanakozushko35@gmail.com

ПОБУДОВА СИСТЕМИ УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ ОЦІНЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Зовсім недавно оцінювання стало окремою функцією управління, через яку адміністрація закладу може отримати інформацію про рівень розвитку професійної компетентності педагога у кількісному, а не тільки в якісному варіанті у вигляді атестаційної характеристики.

Питання оцінки ефективності різних аспектів управлінської діяльності в освіті розглядалися Ю. К. Бабанським, В. І. Бондарем, О. С. Боднар, Л. І. Даниленко, Г. А. Дмитренком, Г. В. Сільниковою, О. І. Мармазою, В. І. Масловим.

Г. Дмитренко наголошує на тому, що поняття «оцінка» має двохаспектний характер. Перший зводиться до того, що оцінка відіграє роль чіткого критерію, який визначається однозначно (оцінка-критерій) і відображає будь-який результат дій чи діяльності, представлений мірою кількісною чи якісною [4].

Оцінка професійної майстерності вчителя – один з найактуальніших аспектів у роботі адміністрації. Це дозволяє постійно виявляти професійні утруднення, своєчасно надавати вчителю допомогу, бачити його ріст, сприяти успішній атестації. А оскільки основний показник педагогічного професіоналізму – урок, то кожному керівникові необхідно володіти майстерністю його аналізу. Про це багато написано, але ця тема – із розряду «вічних»: час, життя, самі керівники вносять до неї постійні корективи.

Усяка оцінка припускає вимір того, що є, і його порівняння з тим, що повинно бути, тобто порівняння реального стану з нормою [5].

В основі оцінювання компетентності учителя лежать принципи: систематичності, комплексності і всебічності, відносної об'єктивності, прозорості та партнерства учасників, залучення внутрішніх резервів школи.

Оцінка повинна викликати потребу до самооцінки, бути об'єктивною в очах працівника. Оцінка якості і діяльності повинна виявити і зробити досягнення колективу, наскільки повністю член колективу виконує свої функції, тобто наскільки він потрібний і корисний суспільству, а також які його резерви і можливості. Ця оцінка є еквівалентом цінності його якостей і поведінки у формі певної конкретної суми матеріальних і духовних благ. Крім того, вона відкладається в свідомості особистості колективу і суспільства у формі поглядів, міркувань про якість і діяльність і їх значення.

Для ефективного управління процесом оцінювання необхідно побудувати модель. Побудова моделі системи управління процесом оцінювання професійної компетентності педагогів дасть змогу отримати такі управлінські ефекти: забезпечення якості процесу оцінювання та використання адекватного інструментарію; гармонізацію всіх процедурних складових атестації; спрямованість професійної компетентності педагогів у постійне русло; стимулювання розвитку командної роботи; розвиток лідерства серед педагогів; налагодження адекватного контролю за атестаційними процедурами; наявність банку даних про

інструментарій оцінювання; підвищена компетентність членів атестаційної комісії; наукова підтримка атестаційних процедур; задоволеність об'єктивністю оцінювання професійної компетентності педагогів на засадах відповідних критеріїв та інструментарію.

Запропонована нами система складається з чотирьох підсистем, кожна з яких має свої елементи, які можуть змінюватись або замінюватись іншими. Підсистеми у нашій моделі ми називаємо блоками, тому модель містить такі блоки: мотиваційно-цільовий, теоретичний, організаційно-управлінський та аналітико-результативний блок. Всі ці підсистеми зв'язані між собою і мають вплив одна на одну.

Перша підсистема – *мотиваційно-цільовий блок* включає мету як системотворчий фактор, бо саме мета є ключем, який відкриває систему, заводить її до функціонування. *Метою функціонування* побудованої системи є забезпечення умов для ефективного впровадження та розвитку сучасних підходів до атестації педагогічних кадрів. Ця мета конкретизує багато цілей, серед яких: створити базу інструментів для оцінювання професійного розвитку педагогів; навчити адміністрацію та атестаційну комісію розробляти критерії для атестації педагогів для різних категорій працівників; стимулювати атестаційну комісію до вивчення інноваційних підходів до оцінювання; розробити план заходів щодо навчання членів атестаційної комісії; визначити динаміку зростання педагогів від періоду останньої атестації.

Друга підсистема – *теоретичний блок* містить такі елементи: наукові засади управління закладом загальної середньої освіти; нормативно – правова база освіти; теоретичні аспекти атестації педагогічних кадрів; практика оцінювання професійної компетентності педагогів.

Організаційно-управлінський блок у запропонованій моделі включає форми і методи оцінювання, алгоритм оцінювання, а також суб'єктну складову.

Процедури оцінювання аналогічні до процедур соціально-психологічних, психологічних, психолого-педагогічних, соціологічних досліджень. Проводиться оцінювання професіоналізму переважно в ході атестації чи при розв'язанні різних педагогічних задач.

Оцінювання у форматі атестації передбачає такі кроки:

1. Формування та вибір мети оцінювання професійної компетентності конкретного учителя, враховуючи його стаж, освіту, особистісні якості.

2. Вивчення його попередніх досягнень на основі документальних даних (матеріали попередньої атестації) та емпіричних даних (оцінка колег, адміністрації, батьків).

3. Побудова моделі компетентності учителя, порівняння з нормативними регіональними (місцевими, шкільними моделями компетенцій).

4. Вивчення самооцінки учителя, проведення самооцінки.

5. Виділення параметрів, узгодженість критеріїв та норм вимірювання на основі побудованої моделі.

6. Вибір засобів вимірювання та дослідження здійснюється в ході пізнання суті об'єкту дослідження.

7. Відбір членів атестаційної комісії, обумовленість їх прав та обов'язків.

8. Проведення процедури колективного атестаційного оцінювання.

9. Обговорення отриманих результатів та узгодження колективних оцінок.

10. Обробка результатів експертного оцінювання та формування висновків про рівень розвитку педагогічної майстерності учителя.

Крім цього, до цього блоку входить компонент – *форми оцінювання*, до яких належать такі популярні заходи як відвідування уроків, вивчення рівня обізнаності учителя, аналіз його участі у методичній роботі, спостереження, анкетування та кваліметричне оцінювання.

Реалізація управління розвитком професійної компетентності вчителя на рівні школи вимагає «прозорості». Ми вважаємо, що доцільною є класична структура управлінської моделі розвитку професійної компетентності педагогів, яка складається з: аналізу ситуації («Що маємо?»); визначення образу бажаного результату («Що хочемо?»); визначення тактики досягнення мети («Що необхідно зробити?»); покрокове відстежування процесу розвитку професійної компетентності, отримання інформації зворотного зв'язку, її аналіз («Що робимо?»); корекція діяльності.

Третім компонентом організаційно-управлінського блоку є *суб'єкти*, кожен з яких має свої функціональні обов'язки щодо оцінювання професійної компетентності педагогів:

а) директор ЗНЗ, в його обов'язки входить: створити атестаційну комісію, контролювати річний алгоритм проведення атестації та процедур оцінювання професійної компетентності і учителя; оформлення документації впродовж всього річного циклу атестації; очолювати атестаційну комісію, створювати апеляційну комісію; налагоджувати комунікацію з атестаційною комісією другого та першого рівнів.

б) заступник директора, як правило, є членом атестаційної комісії або виконує обов'язки голови комісії у разі відсутності директора; важливим обов'язком заступника є пошук інструментарію оцінювання, узгодження цього інструментарію з членами комісії та педагогами; крім цього заступник директора займається різними організаційними питаннями: оголошення засідання атестаційної комісії, перевірка протоколів засідання, безпосереднє оцінювання учителя за обраними критеріями тощо;

в) атестаційна комісія має обов'язки, які прописані у Положенні про атестацію педагогічних кадрів; до них відносяться: аналіз виконання програми розвитку навчального закладу та результати інноваційної діяльності; стан організації навчальної та виховної роботи, додержання вимог державних освітніх стандартів; результати державної атестації навчального закладу; результати перевірок, проведених Державною інспекцією закладів освіти, місцевими органами управління освітою та іншими органами державного нагляду (контролю); додержання вимог щодо забезпечення безпечних та нешкідливих умов навчання учнів; підсумки моніторингу роботи з педагогічним колективом та іншими працівниками навчального закладу; ефективність взаємодії з громадськими організаціями та органами шкільного самоврядування; додержання педагогічної етики, моралі; звіти керівника про свою роботу на загальних зборах (конференціях) колективу навчального закладу; аналіз розгляду звернень громадян, а також встановлює категорію та присуджує звання вчителю відповідно до Положення про атестацію кадрів.

г) керівник методоб'єднання або наставник може бути членом комісії, але, як правило, допомагає учителю у процесі атестації.

д) крім цього, до суб'єктів відносяться: працівники відділу освіти, адміністрація школи, профспілковий комітет, громадськість села. Правда, ці суб'єкти не залучаються до прямої процедури оцінювання, але їх усні проміжні оцінки частково можуть вплинути не тільки на авторитет учителя, але й на підсумкову оцінку під час атестації, тому ігнорувати оцінкою цих суб'єктів не можна.

Останній блок – *аналітико-результативний* передбачає моделювання очікуваних результатів, до яких відносимо: налагоджена система оцінювання професійної компетентності учителя у процесі атестації; мотивація до праці, саморозвитку та професійний розвиток педагогічних кадрів.

Запропонована модель системи управління процесом оцінювання професійної компетентності учителя може вдосконалюватись в окремих блоках, видозмінюватись залежно від завдань реформування освіти та напрямків освітньої політики.

Використана література

1. Андриевский Б. М. Прогностические методы в школоведении. *Советская педагогика*. 1987. С. 72–78.
2. Боднар О. С., Запорожан І. Г., Романюк А. Й. Менеджмент педагогічного персоналу загальноосвітнього навчального закладу: навч.-метод. посіб. Тернопіль: Астон, 2011. 312 с.
3. Боднар О. Посадові сертифікати педагогічних працівників загальноосвітнього навчального закладу. Тернопіль: Тайп, 2011. 276 с.
4. Дмитренко Г. А. Стратегічний менеджмент: цільове управління освітою на основі кваліметричного підходу: навчальний посібник. К.: ІЗМН, 1996. 140 с.
5. Крижко В. Теорія і практика менеджменту в освіті: навч. посібник. К.: Освіта України, 2005 256 с.

К.В. Котелевець

аспірантка кафедри педагогіки, управління та адміністрування
ННІМП ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України,
kotekevets1990@gmail.com

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ УПРАВЛІННЯ ПРИВАТНИМ ЗАКЛАДОМ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ НА АДАПТИВНИХ ЗАСАДАХ

Динамізм суспільного розвитку, зростання соціальної ролі особистості, наявність тенденції до гуманізації суспільства, інтелектуалізація праці зумовлюють створення таких умов, за яких освіта стає стратегічною галуззю розвитку України. Реформування освіти є складовою процесу адаптації національної системи освіти до цих змін.

Головними завданнями розвитку національної освіти визнані: перехід до державно-громадської системи управління, багатоманітність й варіативність закладів освіти.

У статті 1 Закону України «Про освіту» записано, що засновником закладу освіти можуть бути: орган державної влади від імені держави, відповідна рада від імені територіальної громади (громад), фізична та/або юридична особа, рішенням та за рахунок майна яких засновано заклад освіти або які в інший спосіб відповідно до законодавства набули прав і обов'язків засновника. У статті 22 цього закону наголошується, що заклад освіти залежно від засновника може діяти як державний, комунальний, приватний чи корпоративний [2].

Із появою закладів освіти, що засновані на приватній формі власності, виникла проблема ефективного управління ними. Сутність її полягає в тому, що ці заклади, не маючи бюджетного фінансування, організовані більш незалежно від державного втручання, оскільки за формою власності відрізняються від традиційних освітніх закладів. Відтак, вони мають значну самостійність в організації освітнього процесу і в здійсненні економічної діяльності.

Логічний аналіз свідчить про те, що основною відмінністю приватних закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО) є подвійна юридична природа. З одного боку вони за чинним законодавством є

зкладами загальної середньої освіти, мають таку ж структуру, систему управління, вимоги до організації освітньої діяльності, що й ЗЗСО державної і комунальної власності. З іншого – це суб'єкти підприємницької діяльності, які на сьогодні в основному не отримують державного фінансування і засновник (власник) самостійно фінансує освітню діяльність закладу за рахунок плати за навчання й власного капіталу, який поповнюється через підприємницьку діяльність в інших сферах. Слід зазначити, що Законом України «Про освіту» (2017) передбачено таке фінансування (ст. 78) , що дасть змогу засновникам посилювати фінансову підтримку освітнього процесу [2].

Це забезпечить певні ступені свободи в різних напрямках діяльності приватного ЗЗСО (адаптовано за Коробович Л.П. [3]), а саме:

1) В адресному розподілі додаткових коштів, отриманих не з державних джерел, саме на ті ділянки ЗЗСО, розвиток яких відповідає вимогам ринкової економіки, що робить заклад конкурентоспроможним на ринку освітніх послуг.

2) У формуванні більшої відкритості приватних ЗЗСО, що полягає у:

– розширенні міжнародних зв'язків, можливості самостійно здійснювати обмін досвідом із зарубіжними партнерами;

– укладанні різних угод про навчальну, науково-методичну й творчу співпрацю з закладами вищої освіти, академічними науковими установами, управлінськими структурами;

– створенні науково-навчальних та виробничих комплексів, лабораторій;

– установленні зв'язків із засобами масової інформації, батьками, громадськістю для реклами, створення умов для більш повного задоволення освітніх потреб населення та підвищення власного іміджу тощо;

– орієнтації освітньої діяльності на ринок праці та ринок освітніх послуг для більшого попиту серед тих, хто навчається або хоче навчатися.

3) У забезпеченні мобільності приватних закладів щодо створення адаптивних організаційних структур, які швидко реагують на зміни в оточенні, підсилюючи життєздатність приватних ЗЗСО у мінливому ринковому середовищі.

4) У здійсненні диверсифікованості приватних ЗЗСО, що так

само є атрибутом ринкових стосунків.

5) У запровадженні новітніх технологій навчання:

- розвиток інтерактивних форм і методів, у т.ч. дистанційного навчання, електронної педагогіки;
- запровадження мультимедійних проєкторів, відповідних інформаційних технологій та комп'ютерної техніки;
- використання навчальних сайтів, блогів, web-сторінок, хмарних технологій.

6) У зміні акцентів ціннісних орієнтацій випускників:

- бажання стати культурною, освіченою людиною шляхом опанування ключовими компетенціями;
- орієнтація на активне діяльне життя та самореалізацію.

7) У формуванні якості кінцевого продукту ЗЗСО – успішного, конкурентоспроможного випускника, здатного адаптувати набуті знання до вимог обраної ним сфери практичної діяльності.

Урахування перелічених вище особливостей у діяльності приватних закладів загальної середньої освіти дасть змогу підвищити якість надання освітніх послуг.

Крім того, на наш погляд, провідним механізмом забезпечення якості надання освітніх послуг приватним ЗЗСО є технологія адаптивного управління (автор Г. Єльнікова). Використовуючи саме зазначену технологію можна стверджувати, що сполучення процесів управління та самоуправління сприятиме саморозвитку й самореалізації особистості. Технологія адаптивного управління є процесом взаємовпливу і взаємоприсотування суб'єктів діяльності через поєднання, взаємоузгодження, гармонізації потреб людини, суспільства і держави [1].

Використана література

1. Адаптивне управління: міжгалузеві зв'язки, науково-прикладний аспект: Кол. Монографія / Г. В. Єльнікова, Т. А. Борова, З. В. Рябова та ін./ За заг. і наук. ред. Г. В. Єльнікової. Х.: Мачулін, 2017. 440 с.

2. Закон України «Про освіту».
URL: http://kodeksy.com.ua/pro_osvitu/statja-1.htm (дата звернення: січень 2019).

3. Коробович Л.П. Педагогічні умови моніторингу результативності навчального процесу в системі педагогічного менеджменту приватного вищого навчального закладу : дис. ... к-та. пед. наук : 13.00.06 / НАПН України, Ун-т менедж. освіти. К., 2011. 268 с.