

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**БЕРДЯНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

На правах рукопису

**ЖИГІРЬ Вікторія Іванівна**

УДК 378.126+337.134: 371.11

**ТЕОРЕТИЧНІ І МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ**  
**ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ**  
**КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

**ДИСЕРТАЦІЯ**

на здобуття наукового ступеня

доктора педагогічних наук

Науковий консультант:

**Вачевський Мирон Васильович,**

доктор педагогічних наук, професор

**Бердянськ – 2015**

## ЗМІСТ

ВСТУП .....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ .....	19
1.1. Освітній і педагогічний менеджмент як стратегічні напрями в підготовці сучасних менеджерів освіти. ....	19
1.2. Педагог як менеджер освіти та специфіка його професійно-педагогічної діяльності .....	45
1.3. Досвід підготовки майбутніх менеджерів освіти в Україні та за кордоном .....	71
Висновки до розділу 1 .....	82
РОЗДІЛ 2. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ .....	87
2.1. Організація та проведення експериментального дослідження .....	87
2.2. Сучасні тенденції підготовки компетентних менеджерів освіти. ....	105
2.3. Особистісні ресурси у формуванні професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти. ....	132
2.4. Компетентнісні конструкти майбутніх менеджерів освіти .....	156
Висновки до розділу 2 .....	193
РОЗДІЛ 3. ОБҐРУНТУВАННЯ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ЇХ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ НА ПЕРШОМУ (БАКАЛАВРСЬКОМУ) РІВНІ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ .....	200
3.1. Теоретичні основи моделі підготовки майбутніх менеджерів освіти .....	200
3.2. Модель формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти в процесі їх професійної підготовки на першому (бакалаврському) рівні вищої педагогічної освіти. ....	212

Висновки до розділу 3 .....	264
<b>РОЗДІЛ 4. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ .....</b>	<b>264</b>
4.1. Організаційно-педагогічні умови формування професійно- педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти . .....	268
4.2. Форми, методи й засоби навчання щодо формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти .....	319
Висновки до розділу 4 .....	351
<b>РОЗДІЛ 5. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ .....</b>	<b>356</b>
5.1. Методика організації констатувального етапу експерименту. .	356
5.2. Діагностика сформованості в майбутніх менеджерів освіти професійно-педагогічних компетентностей .....	373
Висновки до розділу 5 .....	397
<b>ВИСНОВКИ .....</b>	<b>403</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....</b>	<b>409</b>
<b>ДОДАТКИ .....</b>	<b>488</b>

## ВСТУП

Політичні та соціально-економічні процеси в Україні вимагають певних зрушень у системі освіти, узгодження її з сучасними потребами, які диктують зміну критеріїв успішної діяльності педагога, його правових відносин з іншими суб'єктами освітнього простору, характеру взаємин між навчальним закладом, сім'єю, суспільством, державою, вчителем та учнем.

Щодо цього в Законах України «Про освіту» (2012), «Про вищу освіту» (2014), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013), Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті (2002), Декларації про європейський простір для вищої освіти (1999) зазначено, що необхідно створити гнучку, цілеспрямовану, ефективну систему державно-громадського управління освітою, яка забезпечуватиме її інтенсивний розвиток та якість, спрямованість на задоволення потреб держави та запитів особистості. Це передбачає професійну підготовку майбутніх компетентних менеджерів усіх рівнів для системи освіти, формування управлінців нової генерації, здатних мислити і діяти системно, в тому числі, в кризових ситуаціях, приймати управлінські рішення в будь-яких сферах освітньої діяльності та ефективно використовувати наявні ресурси.

У новій редакції Закону України «Про вищу освіту» (2014) у статті 5 «Рівні та ступені вищої освіти» зазначено, що підготовка фахівців з вищою освітою здійснюється за відповідними освітньо-професійними, освітньо-науковими, науковими програмами на чотирьох рівнях вищої освіти. Перший (бакалаврський) рівень вищої освіти (відповідає шостому кваліфікаційному рівню Національної рамки кваліфікацій (2011), який є підставою для присудження освітньо-професійного ступеня вищої освіти – «бакалавр») передбачає здобуття особою теоретичних знань та практичних умінь і навичок, достатніх для успішного виконання професійних обов'язків за обраною спеціальністю.

Функціонуючи в умовах ринкової економіки, освітні установи вимагають високоефективного менеджменту, заснованого на сучасних концепціях, стратегіях

і моделях управління та орієнтованих на досягнення конкретного результату. Випускники вищих педагогічних навчальних закладів, щоб відповідати сучасній дійсності, повинні не просто адаптуватися до нової ситуації, а й бути здатними управляти нею, змінити її, змінюючись та розвиваючись особисто. Це означає, що сучасний ринок праці вимагає підвищення ефективності підготовки майбутніх менеджерів освіти у вищих навчальних закладах.

У зв'язку з цим, посилюється інтерес до проблеми формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти, тому що їх діяльність дозволяє організувати з найбільшою ефективністю процес навчання і виховання учнів. Студенти повинні добре володіти педагогічним менеджментом й орієнтуватися в освітньому менеджменті, знати особливості використання загальних закономірностей і основ наукового управління в практиці, самостійно знаходити та аналізувати необхідну інформацію, раціонально використовувати здобуті знання для успішного розв'язання професійних завдань і проблем щодо раціонального використання часу, організації інноваційної професійно-педагогічної діяльності, управління колективом учнів, планування та організації навчальних занять тощо.

Потреба в педагогічній й управлінській підготовці майбутніх менеджерів освіти посилюється ще й у зв'язку з вираженою тенденцією до ускладнення змісту їх практичної діяльності, збільшенням кількості чинників, які вони повинні враховувати, а також управлінських і економічних завдань, які потребують розв'язання в процесі створення необхідних умов для ефективної реалізації освітньої діяльності.

Формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти за метою, змістом, об'єктом, предметом і результатом є основою двох наукових напрямів педагогічних досліджень: проблеми професійної підготовки майбутніх педагогів та проблеми освітнього і педагогічного менеджменту як видів соціального управління. Тому для розробки концепції формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти проаналізовано педагогічну, психологічну, філософську літературу та літературу з соціального управління за цими напрямками.

Узагальнення основних положень наукових праць, які розглядають питання професійно-педагогічної підготовки майбутніх менеджерів освіти, дають підстави визначити напрями, які мають вагоме значення для нашого дослідження:

- модернізація педагогічної освіти як чинник, що планомірно оптимізує процес професійної підготовки вчителя нової генерації (В. Андрущенко, О. Биковська, В. Бондар, А. Бойко, І. Зязюн, В. Гриньова, В. Кузь, О. Мороз, В. Олійник, О. Пехота, І. Прокопенко, О. Савченко, Г. Шевченко, М. Ярмаченко та ін.);

- теоретичні засади підготовки майбутнього педагога (Л. Вовк, С. Гончаренко, П. Гусак, О. Дубасенюк, М. Євтух, С. Золотухіна, І. Зязюн, В. Кремень, В. Лозова, В. Луговий, О. Маркова, Н. Ничкало, О. Падалка, О. Пехота, С. Сисоєва та ін.) та її вдосконалення (Г. Балл, В. Безрукова, Р. Гуревич, Н. Дем'яненко, О. Коваленко, М. Корець, В. Лозовецька, О. Піскунов, К. Платонов, О. Романовський, В. Семиченко, З. Слепкань, Л. Сущенко, О. Тимошенко, Н. Хмель, О. Цокур, О. Шевнюк, О. Якубовська та інші);

- компетентнісний підхід у підготовці вчителя (К. Баханов, А. Бермус, Н. Бібик, Н. Грохольська, Т. Десятов, С. Клепко, В. Краєвський, О. Локшина, О. Овчарук, О. Павленко, О. Пометун, С. Стрілець, Л. Тархан, А. Хуторський, Г. Фрейман та ін.);

- роль учителя в управлінні (Ю. Васильєв, Ю. Гуров, Т. Давиденко, Ю. Кулюткин, М. Опачко, А. Орлов, М. Поташник, В. Симонов, В. Сластьонін, Г. Сухобська, Є. Тонков, П. Третьяков, Т. Шамова, В. Якунін та ін.);

- формування управлінських якостей і компетентностей педагога (А. Губа, С. Дмитрієв, Г. Єльнікова, О. Заславська, В. Кан-Калік, М. Кононенко, М. Кривко, О. Мезина, Н. Протасова, М. Рубін, І. Сеновський, М. Торган та ін.).

Аналіз наукової літератури дозволяє констатувати, що достатньо розробленими є теоретичні аспекти соціального управління:

- визначення сутності управління (В. Афанасьєв, В. Бондар, В. Буряк, Д. Кайдалов, П. Керженцев, Н. Кузьміна, В. Луговий, В. Маслов, М. Солодка та ін.);

- психологічні аспекти соціального управління (І. Бех, Л. Карамушка, Н. Коломінський, В. Моляко, Л. Орбан-Лембрик, С. Подмазін, В. Семиченко, В. Шпалінський та ін.).

Особливості управління в галузі освіти вивчали О. Антонюк, Ю. Васильєв, Г. Герасимов, Л. Гриневич, Л. Даниленко, Г. Єльнікова, Л. Карамушка, Ю. Конаржевський, В. Крижко, В. Кричевський, В. Лазарєв, О. Лебєдєв, В. Луговий, О. Мармаза, В. Маслов, В. Олійник, В. Пікельна, М. Поташник, Т. Рогова, Т. Сущенко, П. Третьяков, Є. Хриков, П. Худомінський, Р. Шакуров, Т. Шамова та інші.

Висвітлення загальних проблем управління в цілісному педагогічному процесі здійснено в дослідженнях В. Андрєєва, Ю. Бабанського, В. Євдокимова, М. Євтуха, Є. Павлютенкова, О. Пехоти, М. Подберезського, М. Приходько, В. Семиченко, В. Симонова, В. Сластьоніна, А. Фурмана, А. Ярошенка та ін.

Різні напрями підготовки менеджерів освіти вивчали В. Базелюк, М. Байрамуков, В. Берека, Т. Білобровко, Л. Ващенко, О. Виговська, О. Вороненко, Л. Галіцина, В. Григораш, В. Івкін, С. Корольок, В. Крижко, О. Мармаза, В. Олійник, Н. Островерхова, І. Пархоменко, Л. Пермінова, А. Петренко, В. Пікельна, М. Торган, В. Шпалінський та ін.

Значним доробком у підготовці педагогів як менеджерів освіти стали дисертаційні дослідження А. Губи, Л. Каращук, Л. Кравченко та ін. Але попри певну наукову розробленість проблеми підготовки педагогів як менеджерів освіти констатуємо, що праці названих учених висвітлюють лише окремі її аспекти, а проблема формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти в процесі їх професійної підготовки на першому (бакалаврському) рівні вищої педагогічної освіти є принципово новою і не знайшла свого достатнього відображення у теорії та методиці професійної освіти.

З огляду на результати аналізу соціально-економічних вимог, наукової літератури, сучасної освітньої практики з підготовки майбутніх менеджерів освіти і тенденцій її розвитку встановлено суперечності, що виникли між:

- об'єктивною потребою освітніх закладів у висококваліфікованих менеджерах освіти і недостатнім рівнем сформованості професійно-педагогічних компетентностей випускників вищих педагогічних навчальних закладів;

- вимогами щодо неперервної підготовки майбутніх менеджерів освіти й недостатнім усвідомленням можливості їх підготовки на першому (бакалаврському) рівні вищої педагогічної освіти;

- необхідністю використання сучасного навчально-методичного забезпечення у професійній підготовці майбутніх менеджерів освіти і недостатньою розробленістю ефективних організаційно-педагогічних умов формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти.

Отже, проблема полягає в тому, що, незважаючи на практичну потребу в менеджерах освіти, досвідчених і компетентних у галузі освітнього і педагогічного менеджменту, в теорії та методиці професійної освіти відсутні цілісна концепція, модель і організаційно-методичне забезпечення формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти в процесі їх професійної підготовки на першому (бакалаврському) рівні вищої педагогічної освіти.

Затребуваність практикою і недостатня розробленість на теоретико-методичному рівні проблеми формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти в процесі їх професійної підготовки на першому (бакалаврському) рівні вищої педагогічної освіти, а також необхідність узагальнення й використання передового педагогічного досвіду зумовили вибір теми дисертації **«Теоретичні і методичні засади формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти»**.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційна робота є складовою науково-дослідної теми кафедри педагогіки вищої школи, управління навчальним закладом та методики викладання суспільствознавчих дисциплін **«Компетентнісний підхід до підготовки**



педагогічних та управлінських кадрів», затвердженої Вченою радою Бердянського державного педагогічного університету (протокол № 6 від 21 грудня 2011 року).

Тема дисертації затверджена Вченою радою Бердянського державного педагогічного університету (протокол № 5 від 29 грудня 2009 року) та узгоджена в бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 4 від 25 травня 2010 року).

**Мета дослідження** полягає в розробленні та науковому обґрунтуванні системи формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти в процесі їх професійної підготовки на першому (бакалаврському) рівні вищої педагогічної освіти.

Відповідно до мети визначено такі **завдання дослідження**:

1. Проаналізувати теорію та практику з проблеми підготовки майбутніх менеджерів освіти в Україні та за кордоном і уточнити сутність основних наукових понять, істотних для розробки проблеми дослідження.

2. Розробити і науково обґрунтувати концепцію формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти в процесі їх професійної підготовки на першому (бакалаврському) рівні вищої педагогічної освіти.

3. Виокремити критерії, показники та рівні сформованості професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти.

4. Розробити і теоретично обґрунтувати модель формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти в процесі їх професійної підготовки на першому (бакалаврському) рівні вищої педагогічної освіти.

5. Виявити організаційно-педагогічні умови формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти.

6. Розробити й апробувати дидактичні комплекси інтегрованих навчальних дисциплін (педагогічного й управлінського циклів).

7. Експериментально перевірити ефективність моделі формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти в процесі

їх професійної підготовки на першому (бакалаврському) рівні вищої педагогічної освіти.

**Об'єкт дослідження** – професійна підготовка майбутніх менеджерів освіти на першому (бакалаврському) рівні вищої педагогічної освіти.

**Предмет дослідження** – теоретичні засади й організаційно-методичне забезпечення формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти в процесі їх професійної підготовки на першому (бакалаврському) рівні вищої педагогічної освіти.

**Концепція дослідження** базується на розумінні системи формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти як процесу взаємодії викладачів і студентів, який дозволить майбутнім менеджерам освіти ефективно здійснювати професійно-педагогічну діяльність щодо організації процесів досягнення учнями навчально-виховних цілей, прийнятих і реалізованих з використанням наукових педагогічних підходів та освітніх концепцій.

Провідною ідеєю дослідження є положення про те, що з метою забезпечення неперервної освіти майбутніх менеджерів освіти та формування в них професійно-педагогічних компетентностей доцільною є професійна підготовка майбутніх менеджерів освіти на першому (бакалаврському) рівні вищої педагогічної освіти (освітня галузь знань 0101 Педагогічна освіта за всіма напрямками підготовки).

Дослідження теоретичних і методичних засад формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти в процесі їх професійної підготовки на першому (бакалаврському) рівні потребує врахування особливостей становлення і розвитку теорії управління в освіті, аналізу вітчизняного і зарубіжного досвіду професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти, а також урахування сучасних тенденцій підготовки майбутніх менеджерів освіти та соціально-економічних вимог до них.

Запропонована концепція дослідження включає чотири взаємопов'язані концепти – методологічний, теоретичний, методичний та практичний.

*Методологічний концепт* відображає взаємозв'язок і взаємодію методологічних підходів до формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти:

- компетентнісного, який є підґрунтям для виокремлення компетентнісних конструктів і компонентно-елементного складу професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти, виступає практико-орієнтованою тактикою професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти, дозволяє визначити процес і результат цієї підготовки у вигляді професійно-педагогічних компетентностей;

- особистісно-діяльнісного, який уможливорює розгляд менеджера освіти як суб'єкта діяльності, який сам, формуючись у діяльності, визначає її характер, дозволяє розробити зміст процесу формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти;

- аксіологічного, який передбачає формування у майбутніх менеджерів освіти системи загальнолюдських, педагогічних і управлінських цінностей, що є важливими елементами професійно-педагогічних компетентностей, урахування самотності і самоцінності студентів, їх когнітивного стилю, мотивів і прагнень, життєвих настанов; формування персональної відповідальності за результати діяльності;

- синергетичного, який забезпечує цілісність процесу формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти, які прагнуть досягти максимальної досконалості шляхом індивідуальної самоорганізації, володіють власними можливостями до самоосвіти, самовиховання, самовираження і самоствердження (що визначає активність у житті та діяльності), не втрачаючи власної індивідуальності;

- системного, який розглядає формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти як системного цілого, в якому тісно пов'язані особистісна, педагогічна й управлінська складові, поєднує всі компоненти й елементи структури професійно-педагогічних компетентностей в єдину систему, визначає взаємозв'язки і взаємозалежність компонентів і

елементів, а також структуру і функції блоків усередині моделі формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти в процесі їх професійної підготовки на першому (бакалаврському) рівні базової вищої педагогічної освіти.

Методологія освітнього менеджменту ґрунтується на комплексному підході, який виділяє в ньому взаємопов'язані складові: соціальний менеджмент, під яким розуміється управління соціальними процесами в освіті; диспозитивний менеджмент, що полягає в ефективному управлінні освітніми системами та установами; педагогічний менеджмент, що фокусується на управлінні і дидактичному супроводі освітніх процесів.

*Теоретичний концепт* визначає систему дефініцій, вихідних параметрів, оцінок, які покладено в основу розуміння сутності та структури професійно-педагогічних компетентностей, а також моделювання процесу їх формування в процесі професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти на першому (бакалаврському) рівні вищої педагогічної освіти.

*Методичний концепт* передбачає організаційно-методичне забезпечення формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти (мета, зміст, форми, методи та засоби навчання) в процесі їх професійної підготовки на першому (бакалаврському) рівні вищої педагогічної освіти.

*Практичний концепт* орієнтований на перевірку ефективності моделі формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти в процесі їх професійної підготовки на першому (бакалаврському) рівні вищої педагогічної освіти, визначення організаційно-педагогічних умов, критеріїв і показників результату сформованості цих компетентностей.

Отже, сукупність теоретичних положень та організаційно-методичних заходів підготовки майбутніх менеджерів освіти на першому (бакалаврському) рівні вищої педагогічної освіти забезпечує ефективне формування в них професійно-педагогічних компетентностей.

Для досягнення мети, розв'язання завдань використано сукупність взаємопов'язаних **методів дослідження**: *теоретичних*: аналіз (історико-логічний,

системний, проблемно-цільовий, нормативно-порівняльний, компаративний, контент-аналіз навчальних планів і робочих програм, підручників, методичних рекомендацій тощо) – для визначення схожих рис та особливостей підготовки майбутніх менеджерів освіти в Україні та за кордоном; узагальнення і систематизація науково-теоретичних положень – для уточнення сутності основних наукових понять, істотних для розробки проблеми дослідження; синтез, абстрагування, класифікація, концептуалізація та прогнозування – для розробки і наукового обґрунтування концепції формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти в процесі їх професійної підготовки на першому (бакалаврському) рівні вищої педагогічної освіти; моделювання – для розробки і теоретичного обґрунтування моделі формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти в процесі їх професійної підготовки на першому (бакалаврському) рівні вищої педагогічної освіти; *емпіричних*: діагностика (анкетування, тестування, спостереження за навчальною діяльністю студентів, бесіда, опитування студентів, викладачів, менеджерів освіти різних рівнів) – для оцінки рівнів сформованості професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти; педагогічний експеримент (констатувальний та формувальний етапи) – для перевірки ефективності моделі формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти в процесі їх професійної підготовки на першому (бакалаврському) рівні вищої педагогічної освіти, організаційно-педагогічних умов формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти та дидактичних комплексів інтегрованих навчальних дисциплін (педагогічного й управлінського циклів); статистичні методи (кількісна та якісна обробка даних, графічне подання результатів) – для відстеження динаміки рівнів сформованості професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти та встановлення наукової достовірності отриманих результатів дослідження.

**Наукова новизна одержаних результатів** полягає в тому, що:

- *вперше*: розроблено та науково обґрунтовано систему формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти в процесі їх професійної підготовки на першому (бакалаврському) рівні вищої педагогічної освіти (освітня галузь знань 0101 Педагогічна освіта за всіма напрямками підготовки), концепцію формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти в процесі їх професійної підготовки на першому (бакалаврському) рівні вищої педагогічної освіти; розроблено, теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено модель формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти в процесі їх професійної підготовки на першому (бакалаврському) рівні вищої педагогічної освіти, яка складається з цільового, концептуально-нормативного, змістово-організаційного та діагностико-рефлексивного блоків; забезпечує результат, яким є сформованість професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти; передбачає запровадження відповідного методичного інструментарію (форми, методи та засоби навчання) та реалізується завдяки створенню організаційно-педагогічних умов (інтеграція змісту педагогічної й управлінської підготовки; забезпечення індивідуалізації навчання; створення професійно-орієнтованого освітнього середовища; практична спрямованість навчання майбутніх менеджерів освіти);

- *уточнено* термінологічний апарат у контексті формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти, а саме сутність понять: «педагог як менеджер освіти», «професійно-педагогічна діяльність педагога як менеджера освіти», «професійно-педагогічні компетентності менеджерів освіти», «формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти», тлумачення яких відрізняється орієнтиром на предмет дослідження;

- *удосконалено* критерії та показники формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти; зміст навчання майбутніх менеджерів освіти на першому (бакалаврському) рівні вищої педагогічної освіти шляхом інтеграції педагогічних та управлінських дисциплін (упровадження

інтегрованих модулів і спецкурсів); дидактичні комплекси формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти (вдосконалені навчальні і робочі програми інтегрованих модулів та спецкурсів, матеріали лекцій, практичних і семінарських занять, матеріали для самостійної роботи студентів, програми практик, контрольні-діагностичні матеріали тощо);

- *подальшого розвитку* набули ідеї формування професійної компетентності майбутніх менеджерів освіти в системі неперервної підготовки, ідеї інтеграції професійних і спеціальних дисциплін у формуванні професійної компетентності майбутніх фахівців, положення педагогічної теорії про специфіку підготовки майбутніх педагогів до управлінської діяльності.

**Практичне значення одержаних результатів** дослідження полягає в тому, що створено та впроваджено в процес професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти (освітня галузь знань 0101 Педагогічна освіта за всіма напрямками підготовки): *дидактичні комплекси* інтегрованих навчальних модулів «Педагог як менеджер освіти» (до дисципліни «Вступ до спеціальності»), «Психологія управлінської діяльності», «Психологія педагогічного менеджменту» (до дисциплін «Психологія», «Вікова та педагогічна психологія», «Педагогічна психологія»), «Історія становлення та розвитку освітнього менеджменту» (до дисциплін «Історія педагогіки», «Історія професійної освіти»), «Основи педагогічного менеджменту» (до дисциплін «Педагогіка» та «Професійна педагогіка») та інтегрованих навчальних спецкурсів «Вступ до управлінської діяльності», «Економіка освіти», «Основи освітнього менеджменту», «Стратегічний менеджмент в освіті», «Маркетинг у сфері освіти», «Управлінські рішення» та «Організація праці менеджера освіти», які містять навчальні програми, матеріали лекцій, практичних і семінарських занять, матеріали для самостійної роботи студентів, програми практик, контрольні-діагностичні матеріали; *монографію* «Професійно-педагогічна компетентність менеджера освіти: теоретичні та методичні аспекти»; *навчальний посібник* «Професійна педагогіка» для студентів, які навчаються за напрямом підготовки

6.010104 Професійна освіта (у співавторстві з О.А. Чернегою), що отримав відповідний Гриф Міністерства освіти і науки України.

Розроблені теоретичні і методичні матеріали дослідження доцільно використовувати у навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів, які здійснюють професійну підготовку майбутніх педагогів як менеджерів освіти (перший (бакалаврський) рівень вищої освіти, освітня галузь знань 0101 Педагогічна освіта за всіма напрямками підготовки), а також під час викладання психолого-педагогічних та управлінських дисциплін на факультетах підготовки менеджерів освіти в магістратурі та в системі додаткової професійної освіти (підвищення кваліфікації педагогічних працівників).

Матеріали дослідження впроваджено в навчальний процес Бердянського державного педагогічного університету (довідка № 57–08/1676 від 30.09.2014 р.), Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (довідка № 03–10/1409 від 27.06.2014 р.), Української інженерно-педагогічної академії (м. Харків, довідка № 105–04–106 від 16.10.2014 р.), Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (довідка № 3201 від 15.12.2014 р.); Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (довідка № 1896–33/02 від 24.12.2014 р.), Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (довідка № 06/3168 від 24.12.2014 р.), Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (довідка № 894 від 26.05.2013 р.), Університету «Академія Полонія» (м. Ченстохова, Польща (University «Academy Polonia», Częstochowa, Polska), довідка Ldr. 256/RA/ tu 114), Академії муніципального управління (м. Київ, довідка № 168–39–111 від 08.10.2014 р.).

**Особистий внесок здобувача.** У спільній публікації [2] автором розроблено розділи «Вступ до професійної педагогіки», «Психологічні основи професійної педагогіки», «Професійне виховання майбутніх фахівців», «Теорія та методика вищої освіти» та «Теорія та методика додаткової освіти». У спільній публікації [11] автору належить матеріал щодо особливостей трактування понять «менеджмент в освіті», «управління», визначення професійно-важливих якостей



особистості менеджера освіти та визначення основних функцій менеджменту в системі освіти.

**Апробація результатів дослідження.** Матеріали роботи обговорювалися та одержали позитивну оцінку на науково-практичних конференціях: *міжнародних*: «Тенденції розвитку вищої освіти в Україні: європейський вектор» (Ялта, 2011); «Педагогіка та психологія: традиції та інновації» (Харків, 2012); «Педагогіка та психологія: минуле, сучасне, майбутнє» (Одеса, 2012); «Сучасні стратегії університетської освіти: якісний вимір» (Київ, 2012); «Наука і вища освіта» (Запоріжжя, 2012); «Педагогіка та психологія: сучасний гуманітарний вимір» (Київ, 2012); «Педагогіка та психологія: проблеми науки та практики» (Львів, 2012); «Специфика современной науки» (Горловка, 2012); «Педагогіка та психологія: наука, реальність, застосування» (Одеса, 2012); «Проблеми та шляхи удосконалення педагогічних та психологічних наук» (Львів, 2013); «Інноваційні підходи до науки XXI сторіччя» (Кіровоград, 2013); «Реформування та розвиток науки: сучасні виклики» (Київ, 2013); «Научное пространство Европы» (Пшемьшль, Польща, 2013); «Педагогіка та психологія: історія розвитку, сучасний стан та перспективи досліджень» (Київ, 2013); «Педагогічні та психологічні науки: аналіз сучасності та прогноз майбутнього» (Одеса, 2013); «Достижения высшей школы – 2013» (Софія, Болгарія, 2013); «Психологія та педагогіка: необхідність впливу науки на розвиток практики в Україні» (Львів, 2014); «Наука як рушійна антикризова сила» (Київ, 2014); «Сучасні досягнення вітчизняних вчених у галузі педагогічних та психологічних наук» (Київ, 2014); *всеукраїнських*: «Оновлення концептуальних засад професійної та загальної освіти на етапі євро інтеграції» (Запоріжжя, 2011); «V Корфівські педагогічні читання» (Бердянськ, 2011); «Сучасні технології розвитку професійної майстерності у майбутніх учителів» (Умань, 2011); «Актуальні проблеми педагогічної науки» (Миколаїв, 2012); «Реалізація компетентнісного підходу в системі професійної освіти педагога» (Євпаторія, 2012); «Сучасна освіта і наука в Україні: традиції та інновації» (Київ, 2012); «Актуальні проблеми педагогічної науки» (Миколаїв, 2012); «Сучасна наука, теорія і практика» (Запоріжжя, 2012).

**Кандидатська дисертація** на тему «Зміст фахової підготовки вчителя обслуговуючої праці у вищому навчальному закладі» зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти була захищена у 2001 році в Інституті педагогіки Національної академії педагогічних наук України. Матеріали кандидатської дисертації в тексті докторської дисертації не використовувалися.

**Публікації.** Основні теоретичні положення і висновки дисертаційного дослідження відображено в 65 публікаціях автора (63 одноосібні), з них: 1 монографія, 1 навчальний посібник, 35 статей у наукових фахових виданнях, 4 статті в зарубіжних наукових виданнях, 24 тези доповідей у матеріалах конференцій.

**Структура та обсяг дисертації.** Дисертація складається зі вступу, п'яти розділів, висновків до розділів, загальних висновків, 9 додатків (105 с.), списку використаних джерел (755 найменувань на 77 с.). Загальний обсяг дисертації – 632 сторінки, з яких 408 сторінок основного тексту. Робота містить 27 таблиць і 20 рисунків.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ

#### **1.1. Освітній і педагогічний менеджмент як стратегічні напрями в підготовці сучасних менеджерів освіти**

Українська освіта сьогодні переживає період глибинних змін, які зумовлені багатьма чинниками. По-перше, це процеси глобалізації, що актуалізують поширення національних культур, орієнтують на вільний розвиток людини, на її самостійність, конкурентноздатність на сучасному ринку праці, мобільність. По-друге, важливе місце в сучасному світі посідають трансформаційні процеси та формування нових цілей в освіті, орієнтованих на входження у світовий освітній простір [274; 276; 478; 481; 482]. По-третє, постійне зростання інтернаціоналізації освіти, як результат її глобалізації, передбачає розширення двосторонніх і багатосторонніх зв'язків і контактів між навчальними закладами різних країн світу на основі рівноправного та взаємовигідного співробітництва (розробка «єдиних світових стандартів», підготовка «універсальних» і мобільних фахівців, стажування викладачів і студентів, участь у спільних міжнародних проектах і програмах та ін.) [14].

Усе це призводить до виникнення єдиних наукових напрямів, методологічних підходів у науці, практиці, соціальному управлінні, управлінні в освіті, орієнтованих на сучасність та врахування кращого міжнародного досвіду. У світлі цих перетворень управління в освіті має стати багатофункціональним, гнучким, відкритим, стимулюючим, здійснюватися на основі особистісно-орієнтованого й синергетичного підходів, передбачати розвиток освітньої системи та шляхи вирішення її проблем.

Управління освітою відносять до соціального управління, яке регулює різні сфери життя суспільства (економічну, соціально-політичну, духовну) й стає актуальним напрямом розвитку теорії і практики управління [374; 412; 625; 695;

717]. Як об'єкт управлінської діяльності організаційні структури системи освіти істотно відрізняються від структурно-організаційних компонентів інших соціальних інститутів, що створює особливі управлінські відносини в цій сфері.

Сьогодні управлінська наука має всі необхідні напрацювання для ефективної організації управління: загальнотеоретичну базу; закономірності розвитку управлінських процесів; принципи функціонування та організаційну структуру, однак, незважаючи на те що «наукові методи управління мають у своєму арсеналі загальні принципи і методи впливу на будь-який керований об'єкт», все ж безсумнівно, що кожен об'єкт управління (держава, галузь, підприємство, колектив, особистість) характеризується істотними особливостями, відмінностями» [332, с. 29].

Особливістю освіти як об'єкта управління є те, що це не просто один з інститутів соціальної системи, покликаний задовольнити суспільну потребу в підготовці кваліфікованих учасників трудового процесу для всіх інших сфер суспільного життя. Основна відмінність освіти як необхідної інституційної структури суспільства полягає в тому, що її розглядають як поняття, «яке не рівнозначне навчанню, де останнє – тільки частина освіти, а не єдина чи визначальна його частина» [568, с. 15].

Суб'єктами в управлінні освітою є люди, педагогічний колектив, який виконує соціально необхідні функції й вимагає вельми специфічної діяльності «з формування й розвитку особистості в аспектах її навчання, виховання, виразності соціальних, психічних і фізичних властивостей» [525, с. 17].

Особливу увагу управлінню освітою приділяє ЮНЕСКО. Міжнародна організація розглядає управління як «процес, політику та інституційні засоби, що об'єднують багатьох учасників у сфері освіти» [571, с. 6]. При цьому підкреслюється, що «управління освітою є не просто системою адміністрування та менеджменту у сфері освіти в будь-якій країні, а пов'язане з формальними і неформальними процесами, в межах яких визначається політика та виділяються пріоритети» [571, с. 149].

Проблемам удосконалення управління освітянською сферою та її окремими складниками приділено особливу увагу в Національній доктрині розвитку освіти в Україні, яка фіксує такі основні напрями його модернізації [481]:

- оптимізація державних управлінських структур, децентралізація управління;
- перерозподіл функцій та повноважень між центральними й місцевими органами виконавчої влади, органами місцевого самоврядування та навчальними закладами;
- перехід до програмно-цільового управління;
- поєднання державного і громадського контролю;
- запровадження нової системи управлінської діяльності, що базується на принципах взаємоповаги, позитивної мотивації;
- прозорість розробки, експертизи, апробації та затвердження нормативно-правових документів;
- створення системи моніторингу ефективності управлінських рішень, їхнього впливу на якість освітніх послуг на всіх рівнях;
- організація експериментальної перевірки та експертизи освітніх інновацій;
- упровадження новітніх інформаційно-управлінських і комп'ютерних технологій;
- демократизація процедури призначення керівників навчальних закладів, їх атестації;
- удосконалення механізму ліцензування, атестації та акредитації навчальних закладів;
- підвищення компетентності управлінців усіх рівнів;
- більш широке залучення до управлінської діяльності талановитої молоді, жінок, а також виховання лідерів у сфері освіти.

Отже, в сучасний період управління освітою переживає етап інтенсивного розвитку й оновлення, у зв'язку з чим виникає велика кількість питань, дискусійних моментів, які вимагають аналізу та обговорення. Одним із них є формування якісно нової системи управління освітою, яка б відповідала вимогам

часу і враховувала як міжнародний досвід у цій сфері, специфіку вітчизняних соціокультурних умов, так і підготовку нової генерації управлінців – менеджерів освіти, які володіють методологічною культурою, особливим складом мислення, заснованого на знанні методологічних засад і вмінні застосовувати їх у процесі розв’язання управлінських ситуацій та інших професійних проблем.

Наукова теорія управління в освіті зародилася на початку ХХ століття.

Перші кроки наукового управління освітою перебували під впливом класичної теорії управління Ф. Тейлора. Провідні положення його праці «Принципи наукового управління» [648] були використані Національною педагогічною організацією США.

У 1911 році опубліковано статтю Ф. Боббітта («Деякі загальні принципи менеджменту, застосовані до міських шкільних систем»), викладача адміністрування освіти в Чиказькому університеті, в якій він повідомив про свій досвід застосування ідей наукового управління шкільними системами.

Основною заслугою класичної школи управління (А. Файоль) в освітньому менеджменті є визначення принципів управління, які й нині діють в освітніх установах [168; 313].

**Положення класичної теорії управління, безумовно, необхідно застосовувати в практиці управління освітою, оскільки вона, ставши масовою, також є своєрідною виробничою сферою. Однак, як наполягає С. Мацкевич, викликає великі сумніви твердження, що досвід ефективного управління технічним виробництвом може бути перенесений на сферу освіти. Необхідно враховувати специфіку цієї сфери й відпрацьовувати універсальні уявлення про менеджмент в освіті як окремо взятий галузевий напрям [441].**

У середині ХХ ст. на теорії «людських відносин» в управлінні освітою акцентували увагу Д. Купман і У. Йоха. Основна ідея їхніх наукових публікацій «Демократія у шкільному управлінні» (Д. Купман), «Покращення людських відносин в управлінні освітою» (У. Йоха) – участь в управлінні кожного, кого стосується кінцевий результат.

У другій половині ХХ ст. розпочався наступний період, який тривав

приблизно до 70-х років та був заснований на обґрунтуванні теорії управління з позицій соціальних наук – соціології, психології, філософії [168].

Освітні установи й керування ними стали розглядатися з позицій соціологічної теорії організації. У 50–70-ті роки з'явилися праці Д. Берон, В. Тейлор «Управління освітою і шкільне середовище» (Великобританія, 1969), Р. Глеттер «Розвиток менеджменту для освітньої професії» (США, 1972) та ін., які або популяризували теорію управління освітніми установами, або аналізували освітні структури як соціальні системи.

На Заході з питань використання соціологічних теорій в управлінні освітою існували різні суперечливі думки. Дехто з дослідників уважав, що освіта має свою специфіку на відміну від інших організацій (промислових та ін.), яка полягає в більш важкому визначенні завдань і цілей освітньої організації в силу її специфічного сервісного характеру, відсутності єдиного джерела формування політики, труднощах стосовно оцінки кінцевих результатів обстеження, існуванні особливих тісних відносин між педагогами та учнями як первинними клієнтами [168].

Сьогодні управління в освіті розвивається як частина загальної теорії управління соціальними організаціями з властивими їм соціальною структурою й соціальними процесами [12; 330; 411; 625; 690 та ін.]. При цьому соціальну організацію трактують як: «систему свідомо координованої діяльності двох або більше людей» [662, с. 142]; «об'єднання елементів для реалізації програми, що діє на основі певних правил і процедур, або для досягнення мети» [631, с. 10]; «цілеспрямоване об'єднання людей, що має соціальну структуру, нормативну регуляцію поведінки, спеціалізацію за функціональними ознаками і системою соціального контролю» [635, с. 56–57]; «автономну групу людей, орієнтованих на досягнення певної мети на підставі спільних, узгоджених і координованих дій» [625, с. 27].

Важливість розгляду сутності «соціальної організації» для нашого дослідження пов'язана з діяльністю менеджера освіти в освітній системі чи в освітній установі, які є передусім соціальними організаціями, складовими освіти

як соціального інституту (відносно стійка модель поведінки людей і організацій, що історично склалася в певній сфері життєдіяльності суспільства).

Для соціальної організації, як зазначає О. Скіндін, «характерний формальний розподіл функцій, установлення і владна підтримка ієрархії статусів, ролей і престижу, фіксованого здебільшого членством: права й обов'язки тут визначають заздалегідь, як і розподіл керівних і виконавських функцій» [625, с. 27].

Наступним визначним підходом до управління в другій половині ХХ ст. було управління за цілями П. Друкера, який в основному застосовували у внутрішньошкільному управлінні та плануванні, а також при підготовці кадрів освіти [168].

На розвиток теорії управління освітою значно вплинули ідеї системного підходу, зокрема щодо аналізу ситуації та розв'язання управлінських проблем на різних рівнях управління і навіть щодо окремих аспектів управління освітою. Прикладом успішного використання цього методу слугує перекладена на російську мову книга голландських учених А. Де Калюве, Е. Маркса, М. Петрова «Розвиток школи: моделі та зміни», в якій реалізований основний принцип системного підходу – взаємодія і взаємопов'язаність усіх компонентів освітньої організації в умовах розвитку [168].

Наприкінці ХХ ст. разом із зростанням інтересу до теорії й практики управління взагалі підвищився інтерес до шкільного управління. У цей час помітно проявилось зміщення акцентів на підвищення якості освіти відповідно до вимог постіндустріального суспільства. Зріс рівень внутрішньошкільного керівництва, демократизація школи. У багатьох країнах здійснювалася децентралізація управління, посилення автономії освітніх установ, демократизація управління. Усе це призвело до інтенсифікації наукових досліджень у галузі управління освітою як теоретичного, так і прикладного характеру.

Одночасно велися дослідження й розробки, які базувалися на класичному, людському, поведінковому, системному та ситуаційному підходах. Як база досліджень використовувалися положення різних філософських шкіл, течій і концепцій. Це були праці Т. Буша «Теорії менеджменту в освіті» (Англія, 1986);



П. Сілвер «Управління освітою» (США, 1983); К. Еверс і Г. Лакомського «Пізнаючи управління освітою. Суперечності і дослідження» (Австралія, 1991); У. Раст «Керівництво з менеджменту для вчителів» (Велика Британія, 1985) та ін. [168].

Теорія управління освітою за кордоном інтенсивно розвивається й сьогодні. Вона активно акумулює практичний досвід і принципи, підходи й концепції загальної теорії управління, адаптовані до освітньої галузі.

Для того, щоб глибше охарактеризувати управління в освіті, відстежимо його розвиток у вітчизняній історії та зосередимо увагу на деяких вихідних позиціях, які стосуються управлінців та їх підготовки для галузі освіти [92; 188; 192; 284; 324; 351; 373; 374; 428; 447; 487; 510; 544 та ін.].

Перші згадки про управління знаходимо в період Київської Русі в «Повчаннях» (XI–XII ст.) Володимира Мономаха, де ідеальним управлінцем уявлявся такий, котрий повинен мати душу чисту й непорочну, говорити лагідно, не шаленіти словом, не засуджувати мовою, бути гуманним, справедливим [390].

Подальший розвиток управління в освіті пов'язаний із появою церковних храмів [447]. Відомі українські філософи того часу (В. Каразін, П. Лодій, Я. Козельський) були переконані, що управління має сповідувати принципи гуманізму, демократизму та договору, а ідеал управлінської діяльності вбачали в здійсненні ідеї свободи, рівності й права.

С. Подолинський уважав найкращим таке управління, де людина сама керує всіма сферами свого буття: організовує діяльність, планує роботу, контролює її виконання. М. Костомаров стверджував, що все існування соціуму, а отже, діяльність кожної людини, і управлінська також, підкоряються Божим Законам. Народи, які утверджували віру в Бога і жили в умовах рівності та свободи, досягали успіху [510].

Дослідження в галузі становлення теорії управління в освіті свідчать про невідпинний процес розвитку й оновлення функцій управлінця у сфері освіти. Це пов'язано зі змінами соціально-економічної ситуації в країні, а також характеру та

особливостей управління суспільством на різних історичних етапах розвитку держави.

Початок ХХ ст. характеризується революцією в Росії та появою нової держави. Так, у 20-ті рр. ХХ ст. до теорії управління ставилися дещо стримано, а в окремих випадках навіть критично. Наприклад, теорію управління Ф. Тейлора називали «потогінною», антилюдською, через це вважали, що в умовах механічного виробництва вона зайва [487].

Окремим проблемам дослідження управління навчально-виховним процесом, організації діяльності різних підрозділів системи управління освітою в той період присвячені роботи А. Бубнова, М. Корфа, Н. Крупської, А. Луначарського, М. Пирогова, К. Ушинського, С. Шацького. Проблеми комуністичного виховання в колективі й через колектив, виховних закономірностей самоорганізації дітей розкрито в працях видатного вітчизняного педагога О. Макаренка [487].

У 30–50-х рр. ХХ ст. з'явилися дослідження з проблем школознавства С. Чавдарова, М. Горанського, М. Веселова та інших науковців.

У 50–60-х рр. вийшли з друку фундаментальні праці директора Павлівської школи В. Сухомлинського «Директор школи – керівник навчально-виховної роботи» та «Система роботи директора школи», де розкрито зміст, організацію навчально-виховного процесу, методи управління школою, які й донині є визначальними в гуманістичній стратегії інноваційного управління освітою [428; 487].

У другій половині 70-х років ХХ ст. набули розвитку дослідження окремих важливих аспектів теорії управління освітою – розробки основ школознавства на основі теорії соціального управління. Особлива заслуга в цьому належить Є. Березняку, Ю. Васильєву, В. Кричевському, М. Кондакову, Є. Костяшкіну та ін. У працях цих учених використовувалися результати досліджень у галузі управління освітніми системами [373]. Зокрема, Є. Березняк та В. Стікса в 1967 р. провели фундаментальне дослідження проблем інспектування школи й управлінської діяльності вчителів, а М. Захаров (1968 р.) науково обґрунтував

планування роботи школи та наукову організацію праці її директора. У 1970 р. П. Свідерська вперше розробила наукові основи управління школою [487].

Значний внесок у переосмислення підходів до управління школою здійснила праця колективу авторів за участю Ю. Конаржевського «Внутрішньошкільне управління: питання теорії і практики». У ній не лише підкреслюється необхідність системного підходу до управління школою, демократизації й гуманізації управління, але й пропонуються методи реалізації цих важливих ідей. Найбільш яскраво ці ідеї розкриваються в книзі «Менеджмент в управлінні школою» за редакцією Т. Шамової [713].

У 80-х рр. ХХ ст. формувалися тенденції щодо демократичного стилю управління та підвищення рівня професійної компетентності управлінців у галузі освіти. Дослідження теорії та практики шкільного управління, особливостей, які повинні бути притаманні їм, знаходимо в працях В. Бондаря, Б. Кобзаря, В. Маслова, М. Портнова, Н. Сунцова, П. Фролова та інших учених [92; 373]. В. Лазарев розробив питання керівництва педагогічним колективом, мотивації роботи вчителів, атестації педагогічних кадрів. Відповідно до нових реалій В. Єрошин і його співробітники займалися розв'язанням проблеми управління економічною діяльністю школи.

Подальший розвиток ці дослідження отримали в 90-х рр. у працях М. Поташника, В. Пікельної, П. Худомінського та ін. Великою заслугою цих учених є спроба розробити понятійний апарат школознавства як самостійної галузі педагогічної науки. Так, на зміну поняття «управління школою» прийшли поняття «внутрішшкільне управління», «функції управління», тоді ж були опрацьовані проблеми, пов'язані з методами управління освітою.

Із середини 90-х рр. ХХ ст. поряд із поняттям «керівник» починає широко вживатися термін «менеджер освіти» [373]. У цей період також проводиться активна розробка проблем освітнього й педагогічного менеджменту.

Щодо трактування поняття «освітній менеджмент», ми погоджуємося з визначенням його низкою авторів [374; 405; 494] й розглядаємо як специфічну галузь управлінських наук, що ввібрала в себе джерела соціології, менеджменту,

психології, педагогіки та спрямована на ефективне управління освітніми системами різних типів і видів щодо їхнього становлення, ефективного функціонування й розвитку, створення в них освітнього простору (певним чином організоване середовище із заданим і по можливості забезпеченим змістом, відповідною професійно-педагогічною культурою, що дозволяє за допомогою технологій і укладу життя усунути протиріччя між потребами та інтересами суб'єктів освітнього процесу).

До того ж зазначаємо, що методологія освітнього менеджменту ґрунтується на комплексному підході, який виділяє в ньому взаємопов'язані складові: соціальний менеджмент, під яким розуміється управління соціальними процесами в освіті; диспозитивний менеджмент, що полягає в ефективному управлінні освітніми системами й установами; педагогічний менеджмент, що фокусується на управлінні й дидактичному супроводі освітніх процесів.

Науковці виділяють різні сутнісні характеристики поняття «освітній менеджмент», залежно від того, в якому аспекті чи з якої точки зору його розглядають:

- інноваційність управління, що забезпечує актуалізацію інноваційного потенціалу освітньої організації та особистості працівника, а також формування інноваційної поведінки співробітників [366; 542];

- міждисциплінарність, що характеризує освітній менеджмент як специфічну галузь наук, яка увібрала в себе витoki педагогіки, психології, теорії управління, менеджменту й маркетингу [36; 494; 542], економіки освіти, правознавства, етики [405];

- інтегрованість, що припускає синтез у досліджуваному феномені педагогічної складової, пов'язаної з утриманням та способами організації освітнього процесу, з трансляцією й формуванням колективного та індивідуального знання, й економічної складової, пов'язаної з економічно доцільним, раціональним управлінням цим процесом, його організацією, маркетингом і позиціонуванням на ринку освітніх послуг [542];

- інформаційна відкритість, що сприяє створенню й розвитку системи партисипативного управління організацією засобами освіти та залученню соціальних партнерів (роботодавців, підприємств, органів влади, громадських організацій) до розробки та реалізації освітньої політики організацій різного типу [542];

- багатоаспектність освітнього менеджменту, що обумовлює розширення меж використання цього поняття. У сучасній науковій дискусії освітній менеджмент виступає не тільки як синонім управління, він включає й керування освітніми процесами в організаціях різного типу: на підприємстві, в громадській організації або в освітньому закладі, а також у тих галузях діяльності, які пов'язані з трансляцією й формуванням колективного та індивідуального знання [494];

- «людська спрямованість» процесу управління та «олюднення» технології управління; широке делегування повноважень, колективне прийняття рішень, прагнення створити єдиний статус для всіх; створення адаптивних умов для організації колективного цілепокладання й безпосередньої участі всіх у визначенні способів досягнення поставлених цілей» [171, с. 16].

- корпоративність – перехід до корпоративної організаційної культури, яка базується на єдиних інтересах, загальнолюдських цінностях і меті діяльності закладу, партнерстві, співробітництві; зростання кількості співробітників, що залучаються до вироблення управлінських рішень; доцільне поєднання авторитарності керівника з демократичною колегіальністю та ін. [362];

- децентралізація управління для забезпечення єдності структур, які органічно взаємодіють, тісно співпрацюють, але наділені широкою самостійністю; здійснення програм довготривалого професійного розвитку провідних груп працівників, включаючи планування кар'єри, питання роботи з кадровим резервом та ін. [362];

- технологічність – використання людинознавчих технологій активного якісного управління: індивідуальної роботи з персоналом; стимулювання ділової активності й кар'єри; виявлення професійної придатності й удосконалення

майстерності працівника; особистісної привабливості менеджера; попередження й подолання конфліктів; розуміння технологічної ефективності управління навчальним закладом; логічне проектування персонал-технологій, заснованих на власному стилі керівництва; знання вимог до культури впровадження технологій у практику роботи навчального закладу та ін. [362].

Освітній менеджмент являє собою окрему галузь наукового знання, що дає підстави визначити його об'єкт і предмет як основні структурно-функціональні елементи цієї відкритої системи. Відповідно до трактування терміна «освітній менеджмент» науковці по-різному визначають його об'єкт і предмет.

Об'єктом менеджменту освіти як окремої галузі наукового дослідження називають: освіту; функцію управління освітніми системами і процесами (на загальнодержавному, галузевому чи регіональному рівнях); діяльність людей в освітніх організаціях, у процесі якої реалізується функція управління [405]; освітню організацію [675].

Предметом менеджменту освіти вважають теоретико-методологічні та практичні фактори побудови, функціонування та управління освітніми інституціями на державному, міждержавному, міжнародному та транснаціональному рівнях [17]; сукупність принципів, технологій та методів управління освітніми системами та процесами для підвищення їхньої ефективності [405].

Управління охоплює всі процеси функціонування й розвитку освітніх систем – від визначення мети до оцінювання досягнутих результатів, від проектування й планування стратегії до розробки управлінських технологій.

Менеджмент освітньої сфери передбачає визначення цілей, завдань освітніх інституцій; їх конституювання та утворення, забезпечення формування та організацію виконання рішень в освітній сфері [17].

Метою освітнього менеджменту вважають забезпечення відповідно до суспільних запитів ефективного функціонування освітніх систем та організацій на основі оптимальної організації їхньої діяльності, використання кадрового та матеріально-технічного потенціалу [405]; створення оптимальних умов для

освітньої діяльності педагогів й учнів, гарантоване забезпечення стандарту освіти та задоволення потреб індивідів в освіті та самоактуалізації [538]; забезпечення максимальної ефективності процесу освіти людини через єдність управління заданим процесом, а також керівництва педагогами й учнями, студентами, слухачами [422].

Що стосується структури освітнього менеджменту (структура управління в галузі освіти), вона не є канонічною, оскільки змінюється відповідно до зміни і розвитку всієї системи, її окремих ланок, враховує процеси суспільного розвитку, стиль і методи державного й регіонального механізмів управління.

Характеризуючи структуру управління в галузі освіти, науковці беруть за основу різні рівні [41; 341; 366; 490; 643; 658 та ін.]:

- цивілізаційний (управління освітніми сферами, що мають спільні цивілізаційні ознаки – західна, православна, ісламська, конфуціанська, індуїстська, буддистська, африканська, латиноамериканська, японська цивілізації);

- територіальний (глобальне, державне (макрорівень), регіональне, районне управління (мезорівень));

- навчального закладу (загальношкільне (мікрорівень), педагогічне та учнівське (операціоналізований рівень) управління;

- узгодження інтересів і потреб усіх суб'єктів освітнього процесу (правове, економічне, політичне, методичне управління);

- регулятивний (суспільно-освітнє (поширюється на всю освітню сферу через ухвалення й реалізацію виконання – у межах певного суспільства, міжнародних угод, національних конституцій, законів, постанов та інших актів); адміністративно-освітнє (впливає на регіонально-адміністративні – область, місто, селище, село та галузеві об'єкти управління освітньою сферою – міністерства, відомства) управління; управління освітніх організацій (забезпечує управління й регламентацію внутрішньої діяльності державних і недержавних освітніх організацій нормативно-правовими та соціально-психологічними методами);

- «галузево-функціональний (кадрове, інтелектуальне (полягає в управлінні розпізнаванням, аналізом освітніх знань і технологій, розробкою ефективних дій суб'єктів освітньої діяльності), технологічне (відповідає за розробку та реалізацію освітніх технологій), маркетингове (зорієнтоване на організацію узгодження і взаємодію внутрішнього середовища суб'єкта освітньої діяльності з умовами ринку освітніх послуг через реалізацію властивих цьому суб'єктові управління конкурентних переваг), інноваційне (передбачає розробку планів і програм інноваційної освітньої діяльності, здійснення узгодженої інноваційної освітньої політики), фінансове (полягає в управлінні фінансовими потоками й ресурсами суб'єктів освітньої діяльності) управління» [41, с. 12–15].

Як бачимо зі структури освітнього менеджменту, в ній чітко виділяються рівні, пов'язані з управлінням освітніми процесами в навчальних закладах. До того ж, аналіз літературних джерел дозволяє зробити висновок про те, що більшість науковців в освітньому менеджменті відокремлюють специфічне відгалуження – педагогічний менеджмент, який включає управління навчальним закладом (загальноосвітнім (школознавство), професійним, вищим) та управління освітніми процесами (навчанням, вихованням, розвитком).

Дослідженню проблем педагогічного менеджменту присвячено праці В. Білової [61], В. Бондар [73], К. Вазіної, Ю. Петрова, В. Беліловського [88], Д. Гнатюка [142], Л. Горюнової [159], З. Курлянд, Р. Хмелюк, А. Семенової [535], М. Латипової [395], І. Лікарчук [405], О. Маліцької [422], О. Мармази, О. Касьянової, В. Григораш [676], В. Пікельної [547], Г. Самостроєнко [602], В. Симонова [617], В. Федорова [679], В. Шаповалова [714], В. Шаркунової [717] та ін.

Стосовно трактування поняття «педагогічний менеджмент» думки дослідників різняться. Цей термін пов'язують з управлінням освітньою установою і трактують як: теорію управління в освітній установі (В. Беліковський, К. Вазіна, В. Загвязинський, Л. Капто, М. Поташник, Ю. Петров та ін.); управління освітньою діяльністю (А. Моїсєєв, В. Симонов та ін.); систему управління освітньою установою (завдання, зміст і методи управління), що пов'язана з



необхідністю пошуку шляхів її розвитку (Б. Гершунський, С. Лазарев, Є. Яковлев та ін.); комплекс принципів, методів, організаційних форм і технологічних прийомів управління педагогічними системами, спрямований на підвищення ефективності їх функціонування та розвитку (С. Гончаренко, Н. Кузьміна, З. Курлянд, Є. Нікітіна, А. Семенова, Р. Хмелюк та ін.).

Інші дослідники трактують педагогічний менеджмент у досить вузькому розумінні, як суто управління навчально-виховним процесом. Зокрема, І. Лікарчук стверджує, що, вживаючи поняття «педагогічний менеджмент», доцільно вести мову про управління педагогічним процесом або про комплекс принципів, методів, організаційних форм і технологічних прийомів управління навчально-виховним і навчально-пізнавальним процесами, але аж ніяк не про управління освітньою системою чи освітньою організацією, якою є школа чи інший заклад освіти [405].

Педагогічний менеджмент як управлінську діяльність учителя, здійснювану в класі і спрямовану на досягнення цілей розвитку особистості, визначає Л. Горюнова [159]; як особливий тип вмілості та адміністративні навички, що пов'язують з діяльністю певної особи, – менеджера освіти як професійного управлінця, трактують З. Курлянд, Р. Хмелюк, А. Семенова [535]; як вид професійної діяльності педагога з організації процесів досягнення учнями системи навчально-виховних цілей, прийнятих і реалізованих з використанням наукових педагогічних підходів, освітніх концепцій і людського фактора, розглядає В. Шаповалов [714].

За твердженням Г. Самостроєнко, педагогічний менеджмент в освітній установі включає такі процеси [602]: прогнозування і планування діяльності освітньої установи; правильну постановку цілей та їх ранжування за ступенем важливості й фактора часу; раціональну розстановку кадрів, розподіл обов'язків, встановлення зв'язків між підсистемами й управління цими зв'язками; організацію освітньої інформації та ефективність її використання; всебічний контроль, аналіз і своєчасну реакцію на зміну внутрішнього й зовнішнього

середовища для попередження або якнайшвидшої ліквідації недоліків; систему підвищення кваліфікації, досвіду та майстерності менеджерів освіти.

Отже, в нашому дослідженні погоджуємося з точкою зору науковців [159; 405; 535; 714], які трактують «педагогічний менеджмент» як управління педагогічним (навчально-виховним, навчально-пізнавальним) процесом, який пов'язаний з професійною управлінською діяльністю педагога як менеджера освіти й професійного управлінця щодо організації процесів досягнення учнями системи навчально-виховних цілей, прийнятих і реалізованих з використанням наукових педагогічних підходів, освітніх концепцій і людського фактора.

Педагогічний менеджмент як діяльна система містить такі структурно-функціональні компоненти: мету діяльності (запланований, очікуваний результат); суб'єкт діяльності (менеджери освіти, учні та ін.); об'єкт діяльності – виконавець розпоряджень менеджера освіти (учень, учитель та ін.); зміст діяльності (навчально-пізнавальна, управлінська та інша інформація); способи діяльності (методи і стиль взаємодії суб'єктів та об'єктів діяльності).

Під управлінням освітніми процесами будемо розуміти сукупність цілеспрямованих дій (операцій) суб'єктів педагогічного управління, мета яких – розвиток певних якостей (здібностей, пізнавальних інтересів, позитивних мотивів), особистісної й професійної культури, формування знань, умінь й навичків, досвіду творчої діяльності, що є підґрунтям формування успішного становлення особистості, самореалізації учнів у майбутньому. При цьому управління процесом навчання, виховання й розвитку учнів здійснюється в системному взаємозв'язку для підвищення їхньої ефективності.

Аналіз наукових праць із проблем педагогічного менеджменту [88; 351; 617; 618] дає можливість оцінити показники цієї ефективності: оптимальність затрачених ресурсів (інтелектуальних, емоційних зусиль, засобів, часу тощо) для досягнення поставлених цілей, обумовлених доцільністю виконуваної діяльності; раціональність вибору способів і прийомів діяльності суб'єктів педагогічного процесу в органічній взаємодії; конкретність як відповідність усіх дій суб'єкта педагогічного менеджменту характерові цілеспрямованої діяльності

(професійної), що обумовлені цільовою установкою та вибором системи організаційного впливу; перспективність як виключення можливості малозначущого соціального та особистісного результатів діяльності суб'єктів педагогічного процесу.

Це можливо за таких умов: правильна організаторська діяльність суб'єктів педагогічного менеджменту; повна відповідність усіх дій і прийомів щодо поставлених цілей та завдань; активність і самостійність суб'єктів педагогічного впливу як показника ефективності в досягненні основної мети й поставлених завдань суб'єктами педагогічного менеджменту.

Високий рівень володіння педагогічним менеджментом дозволяє педагогові з найменшим професійним напруженням налаштувати позитивно-результативну систему відносин «педагог – учень», створити дієве навчально-виховне середовище, досягти максимально ефективних результатів навчальної діяльності.

Сьогодні гарним викладачем вважають того, хто точно знає, чого він хоче домогтися в результаті навчання учнів за своїм предметом, хто вміє ставити чіткі цілі на конкретне заняття; того, хто вміє побудувати раціональну програму досягнення цих цілей, тобто грамотно спланувати свою діяльність та діяльність тих, хто навчається; того, хто спроможний ефективно проконтролювати хід та засвоєння учнями (студентами) відповідних елементів навчальної інформації, проаналізувати результативність діяльності та внести необхідні корективи.

За своєю структурою якісна педагогічна діяльність уже давно не відрізняється від управлінської, яка включає в себе: цілепокладання (передбачення результатів); планування; створення умов; конструювання освітніх процесів, занять та ін.; мотивацію і стимулювання; організацію й координацію; контроль і рефлексію діяльності. Тож ми повністю погоджуємося з В. Симоновим в тому, що будь-який викладач, по суті, є менеджером навчально-пізнавального процесу (як суб'єкт управління ним), а керівник навчального закладу – менеджером навчально-виховного процесу загалом (як суб'єкт управління цим процесом) [617].

Принциповим для нашого дослідження, пов'язаного з професійною діяльністю менеджера освіти, є визначення його функціональних обов'язків останнього, які мають бути розвинені в професійні компетентності. Тому розглянемо функції управління в освітньому й педагогічному менеджменті, які визначають характер і спосіб досягнення певної мети.

Під функціями управління розуміють окремий вид управлінської діяльності, який має свою специфіку й конкретну мету [70; 93; 305; 131; 147; 293; 512];

У науковій літературі в поняття функцій менеджменту освіти вкладається різний зміст, а тому досить по-різному вчені визначають їхню сутність: «особливі види спеціалізованої управлінської діяльності, що виділилися в процесі поділу управлінської праці ..., які характеризують ту чи іншу активність взаємодії об'єкта і суб'єкта управління (переважно впливу суб'єкта на об'єкт)» [396, с. 94]; «роль одного з елементів соціальної системи відносно іншого компонента чи системи в цілому» [711, с. 60]; операції, дії суб'єкта управління, які відповідають послідовній зміні стадій управлінського циклу [23]; сукупність об'єктивно необхідних, стійко повторюваних дій, об'єднаних однорідністю змісту та цільового спрямування [342]; особливий вид управлінської діяльності, що передбачає певний розподіл праці та спеціалізацію у сфері управління [547]; «виокремлена частина управлінської діяльності, її особливий вид, продукт процесу розподілу праці та спеціалізації в управлінні» [563, с. 129].

Функції менеджменту освіти сформувалися в процесі створення розгалуженої структурно-функціональної системи освітянської сфери нинішнього суспільства, відображають суть і зміст управлінської діяльності на всіх рівнях управління цією галуззю. Визначальними ознаками для класифікації функцій менеджменту освіти є, по-перше, вид управлінської діяльності, який дає змогу відрізнити одну роботу від інших; по-друге, спрямованість видів освітньої діяльності на керований об'єкт або фактори зовнішнього середовища [17].

У дослідженнях з освітнього менеджменту (В. Афанасьєв [23], В. Бондар [73], Л. Даниленко [516; 185], Ю. Конаржевський [353], С. Москвічов [474],

В. Пікельна [544], Н. Островерхова [519], А. Свенцицький [605], В. Третяченко [662], Т. Фролов [683], Ф. Хміль [692] та ін.) існує низка класифікацій функції менеджменту освіти.

Зокрема, М. Кириченко розподілив функції управління в освітньому менеджменті на: прогностично-моделюючі (спрямовані на аналітичне передбачення мети, змісту, результатів управлінської діяльності); організаційно-регулятивні (забезпечують практичну реалізацію проектів, планів, управлінських рішень, моделей тощо); оцінно-аналітичні та корекційні (відображають діяльність суб'єкта управління на завершальному етапі, коли йдеться про завершення будь-якого цілісного процесу) [324]; Л. Даниленко – на цільові, технологічні й розвивальні; технологічні, зі свого боку, – на традиційні та інноваційні [181].

Цільові функції управління розкривають мету діяльності менеджера освіти, його функціональні обов'язки; технологічні – основні процедури його діяльності; розвивальні – основні напрями розвитку освітньої системи (освітньої установи).

До інноваційних функцій управління Л. Даниленко і Л. Карамушка відносять [516]:

- прогностичну, яка виникла в результаті розвитку теорії бренд-стратегії інновацій, що означає управління реалізацією інновації, просування її на ринку попиту, формування свідомості споживачів нового продукту;

- менеджерську, яка заснована на теорії фронтування інноваційного ринку, що передбачає захоплення або відвойовування ринку діяльності інших організацій;

- політико-дипломатичну, що базується на психології безконфліктного управління;

- представницьку, що постає з теорії маркетингу в освіті, зокрема й маркетингу інновацій, який передбачає вивчення ринку споживачів інновацій, їхніх запитів, інтересів, розробку системи дій з реалізації інновації, забезпечення її рекламою, організацією «паблік релейшн» та бенчмаркінгу інновацій, що являє собою засіб вивчення діяльності конкурентів для використання позитивного досвіду;

- консультативну, яка розвивалася з теорії консалтингу в освіті, котра ґрунтується на інжинірингу інновацій, що забезпечує проектно-консультаційні послуги з розробки проектів, програм і впровадження інновацій та реінжинірингу інновацій (інженерно-консультаційні послуги), які передбачають проектування діяльності для досягнення кардинальних, рішучих змін.

Більшість дослідників розрізняють основні (загальні) і специфічні функції управління [17; 41; 219; 538]; цільові (функції-завдання) й динамічні (процесуальні) [717].

Загальні функції менеджменту освіти – це частина управлінського циклу, якому властивий регулярний вид управлінської діяльності незалежно від місця її прояву, характеру, масштабів тощо [17].

Зокрема, А. Файоль вважає, що існує п'ять основних управлінських функцій. За його твердженням, «управляти – це означає планувати, організовувати, розпоряджатись, координувати і контролювати» [745].

До загальних функцій управління О. Антонюк і Н. Пернай відносять такі види діяльності, які є загальними для всіх систем управління [17; 319; 538]:

- планування – прогнозування або розрахунок того, що, де, коли і ким має бути зроблено;

- організація – завчасна підготовка всього необхідного для виконання плану;

- створення організаційної структури управління установою (підприємством, організацією), добір і розстановка кадрів, навчання та інструктування працівників, забезпечення наявності робочих приміщень, обладнання, інструментів, матеріалів для роботи, вибір технологій управління, забезпечення взаємодії та функціонування всіх частин і підсистем організаційної структури та багато чого іншого;

- контроль та облік – процеси спостереження органу управління за станом і діяльністю об'єкта управління, щоб з'ясувати, наскільки об'єкт витримує задані параметри; порівняння того, що є, з тим, що повинно бути, з урахуванням розвитку системи; облік – збір і накопичення інформації про параметри органу

управління; регулювання – підтримання сталості деякої регульованої величини, що характеризує якийсь процес або його зміну.

Специфічні (особливі) функції менеджменту освіти, як зазначає О. Антонюк, виникають унаслідок горизонтального поділу праці в освітній системі будь-якої держави, визначають її спрямованість на конкретний об'єкт управління [17]. Автор класифікує їх за ознаками: рівнів управління – загальнодержавний; регіональний (управління освітньою сферою території; локальний (рівень місцевого управління та самоврядування); освітніх рівнів – управління дошкільною; професійною; вищою, позашкільною; післядипломною підсистемами освіти; об'єктів управління – управління навчальними закладами різних видів та типів (дитсадками, школами, ліцеями, гімназіями, коледжами, інститутами, університетами, академіями тощо); процесів управління – навчально-методичною роботою; навчально-виховним процесом; роботою з керівниками та науково-педагогічними кадрами; підвищенням кваліфікації і перепідготовки кадрів; науковою діяльністю у вищих навчальних закладах; налагодженням і розширенням міжнародного співробітництва в освітній сфері; розвитком соціальної та матеріально-технічної бази освіти тощо [17].

До специфічних функцій дослідники [60; 318; 490; 538] також відносять специфічні види управлінської діяльності, характерні для конкретних систем управління (управління освітою, навчальним закладом, навчально-виховним процесом).

Зокрема, Т. Білобровко серед функцій управління освітою називає: забезпечення економічної оцінки та наукового планування освіти; визначення економічної ефективності підготовки кваліфікованих кадрів; економічне та моральне стимулювання працівників освіти; планування (стратегічне та поточне); керівництво закладами освіти; контроль за роботою закладів освіти [60]; Д. Новиков – прогнозування розвитку освітньої системи; цілепокладання (формулювання загальних цілей розвитку, а також критеріїв ефективності, що відображають відповідність сьогодення майбутньому стану освітньої системи); планування й розподіл функцій між учасниками освітньої системи; мотивація

(стимулювання) персоналу, задіяного в реалізації запланованих заходів; контроль, який полягає в постійному моніторингу за змінами освітньої системи, викликаними діями керованих суб'єктів, які застосовуються відповідно до плану, а також у виявленні відхилень від плану [490].

Серед функцій управління навчальним закладом Н. Пернай виділяє: планування, організацію й регулювання роботи освітньої установи (керівника, колективу педагогів і співробітників; організацію навчально-методичного, інформаційного, фінансового, матеріального та ін. забезпечення освітнього процесу), облік (моніторинг освітніх процесів), контроль та ін. [538].

До функціональної системи педагогічного менеджменту в управлінні сучасним вищим навчальним закладом З. Курлянд, Р. Хмелюк, А. Семенова включають три групи функцій: за цілями управління (орієнтовні), за змістом діяльності закладу (змістові) і за процесом управління ним (операційно-технологічні) [535].

До групи функцій педагогічного менеджменту на прикладі вищого закладу освіти автори включають роботу його керівника (організація загальноосвітньої та професійної підготовки майбутніх фахівців; формування студентського й професорсько-викладацького колективу; подальший перспективний розвиток вищого закладу; створення необхідного позитивного соціокультурного й освітньо-виховного середовища). До групи функцій щодо змісту діяльності вищого навчального закладу – організацію й контроль навчально-виховного процесу та господарської діяльності; розстановку, навчання й виховання педагогічних працівників; удосконалення й оновлення матеріально-технічної бази закладу; розширення масштабів та інтенсифікацію додаткової освітньої, комерційної, підприємницької й фінансово-господарської діяльності. До групи функцій щодо процесу його організації – створення на контрактній чи договірній основі постійних або тимчасових колективів; залучення до участі у своїй комерційній діяльності державних, кооперативних та акціонерних підприємств, громадських організацій, приватних осіб; фінансування витрат на підготовку, перепідготовку й підвищення кваліфікації педагогічних кадрів; організацію та



фінансування видання підручників і навчально-методичних посібників, словників, додаткової літератури, необхідної для вдосконалення навчально-виховної роботи; фінансування витрат на популяризацію і пропаганду своєї діяльності й освітніх послуг; здійснення економічної діяльності для придбання матеріальних засобів, необхідних для реалізації освітніх програм, вирішення соціальних питань своїх учнів і працівників. Ця група функцій педагогічного менеджменту має забезпечувати цілісність управлінського циклу діяльності управлінських та педагогічних кадрів вищого закладу освіти [535].

До функцій управління навчально-виховним процесом відносять:

- інформаційно-аналітичну, яка дозволяє аналізувати результати навчальної діяльності, фактичний стан справ та обґрунтувати доцільність і ефективність використовуваних прийомів, виявити позитивні та негативні чинники й визначити тенденції в розвитку процесу навчання й особистості того, хто навчається, та ін. [22; 661];

- мотиваційно-цільову, яка спонукає учнів до осмислення мети та способів її досягнення шляхом декомпозиції на конкретні завдання засвоєння навчального матеріалу й процедур навчально-пізнавальної діяльності, які забезпечують більш осмислене й глибоке вивчення навчальної дисципліни, що викладається [661; 676];

- планово-прогностичну, спрямовану на розробку та реалізацію конкретної програми, державних освітніх стандартів, оптимальної конструкції модулів управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів [108; 173; 661];

- організаційно-виконавчу, яка об'єктивно належить до циклу управління й несе в собі основний потенціал соціальної зміни освітнього процесу, організації діяльності вчителя (викладача) й учня (студента) [108; 173; 661];

- контрольню-діагностичну, яка призначена для стимулювання діяльності вчителя (викладача) як організатора навчально-пізнавальної діяльності [108; 173; 661];

- регулятивно-корекційну – для спостереження й оцінки результатів навчального процесу, навчання учнів процедури навчально-пізнавальної діяльності [108; 173; 661].

Значна кількість управлінських функцій свідчить про складність процесу управління і про необхідність спеціальної підготовки до нього менеджерів освіти. Така підготовка передбачає оволодіння всім «набором» зазначених управлінських функцій.

Відомо, що ефективність управління значною мірою визначається правильним вибором методів, які використовуються в його процесі [147; 155; 293; 305].

До ефективних методів управління відносять:

- системний підхід як загальний метод дослідження та управління, який передбачає визначення його сфери, галузі та масштабів діяльності суб'єкта управління, встановлення адекватності сфери, галузі та масштабів діяльності інформаційних потреб; здійснення необхідних досліджень (системний аналіз); розробка альтернативних варіантів розв'язання певних потреб та здійснення вибору оптимального варіанта для кожного завдання [184];

- моделювання – метод теоретичного та практичного опосередкованого пізнання, коли суб'єкт замість безпосереднього об'єкта пізнання вибирає або створює аналогічний йому об'єкт, досліджує його, а здобуту інформацію переносить на реальний предмет вивчення [184];

- організаційно-регулювальні методи управління є способами безпосереднього впливу на функціонування та поведінку керованих об'єктів і осіб. До них належать: переконання та примус, які поширюються на певні організаційні структури управлінського апарату, встановлення кола прав і обов'язків; методи організаційної роботи (підбір і розстановка кадрів, оперативний контроль і аналіз тощо), визначення системи управлінських рішень (їх підготовка, прийняття та реалізація). Вони реалізуються шляхом широкого залучення працівників до управління, розвитку в ньому демократичних засад за допомогою широкого обговорення основних проблем та їх подолання, охоплення членів колективу

методичним навчанням, розвитку в колективі здорової конкуренції. Використання цих методів сприяє формуванню сумлінного ставлення до праці, почуття обов'язку й відповідальності за доручену справу, вихованню економного та бережливого ставлення до різних видів власності, розвитку громадської активності викладачів та учнів [184];

- адміністративно-правові методи, які характеризуються підпорядкуванням волі керованого об'єкта волі суб'єкта, який управляє й поділяються на адміністративно-правові (вказівки, розпорядження суб'єкта управління, що виражені в правовій формі, обов'язкові для виконання й гарантуються силою держави) та адміністративно-організаційні (ґрунтуються на авторитеті верховенства органу, керівника або іншої особи, яка є організатором діяльності керованих) [184; 538];

- економічні методи – методи досягнення цілей на основі реалізації вимог економічних законів (сукупність способів впливу шляхом створення економічних умов, що спонукають працівників діяти в потрібному напрямі. Вони ґрунтуються на економічних розрахунках, свідомому використанні всієї системи економічних законів та категорій ринкової економіки, таких, як планування, фінансування, ціноутворення, господарський розрахунок, економічне стимулювання). Серед економічних методів важливими є: планування, фінансування, кредитування, інвестування, матеріальне стимулювання, господарська самостійність, господарський (комерційний) розрахунок, ціноутворення, оподаткування, державне регулювання та ін. [184; 336; 538];

- соціально-психологічні методи – способи впливу на об'єкт управління, що базуються на використанні соціально-психологічних факторів і спрямовані на управління соціально-психологічними відносинами які складаються в колективі, для досягнення поставлених перед організацією цілей (формування трудових колективів з урахуванням соціально-психологічних характеристик людей: здібностей, рис характеру, введення системи соціального регулювання, яка включає використання договорів, зобов'язань, встановлення порядку розподілу благ, черговості їх одержання, соціальне стимулювання тощо) [184; 336; 538].

Отже, становлення нової системи освіти в Україні вимагає пошуку нових методологічно осмислених підходів до управління нею, що дозволять більш ефективно вирішувати наукові та практичні проблеми освітнього та педагогічного менеджменту.

Сьогодні в управлінні замість філософії «впливу» утверджується філософія «взаємодії», «співробітництва», «рефлексивного управління». Управління стає особистісною орієнтованою діяльністю, спрямованою на створення умов для розвитку всіх учасників освітнього процесу, котрі, як стверджує Ю. Конаржевський, «розглядаються вже не як засіб для досягнення певних результатів, а скоріше як мета управління» [351, с. 4]. Цієї думки додержується й Р. Дафт: «Сучасна реальність потребує нового стилю управління, основою якого стає підхід, орієнтований на розкриття творчого потенціалу особистості» [188, с. 25].

Однією з найбільш характерних рис розвитку сучасного менеджменту в системі освіти є антропологізація, що знаходить відображення у підготовці менеджерів для системи освіти у вищих навчальних закладах. З кінця ХХ ст. ця тенденція проявляється в створенні якісно нових навчальних планів і програм для системи післядипломного підвищення кваліфікації керівників та організаторів системи освіти, в появі магістратур за спеціальністю «Управління в освіті».

Антропологізація полягає в тому, що саме людина стає центральним об'єктом освітнього процесу, управлінської діяльності, а індивідуальні природні здібності та потенціал кожної особистості поступово перетворюються на найважливіший складник предмета освітнього менеджменту. Виходячи з антропологічного принципу, людина стає метою, а не засобом управлінської діяльності, яка здійснюється для неї й заради неї, забезпечуючи можливості для самореалізації суб'єктів освітнього процесу [15]. Усе це передбачає формування особистості менеджера освіти, спрямованого на рефлексивну діяльність та мислення в мережному середовищі. Антропологічна орієнтація менеджера освіти націлює його на вдосконалення та збереження природи навчального закладу, розуміння його призначення та ролі. Розвиток особистості менеджера освіти має

бути спрямований на відкритість, творчість, ініціативність, професійність. Важливим стає нове розуміння ефективності освітнього менеджменту, усвідомлення глобальних наслідків управлінського рішення, його самостійності та ініціативності [192].

## **1.2. Педагог як менеджер освіти та специфіка його професійно-педагогічної діяльності**

Під впливом нових соціально-економічних чинників відбуваються зміни в усіх сферах суспільства, зокрема й в освіті. Ускладнення професійних завдань, багатоаспектний характер діяльності сьогодні неминуче призводять до того, що все більш очевидним стає професійний характер управління та його ефективність.

Основною фігурою управління в освіті є менеджер освіти, який здійснює управлінську діяльність й якого позначають різними термінами: «менеджер освіти», «менеджер навчально-виховного процесу», «менеджер навчального закладу», «менеджер педагогічного колективу» та ін.

Виходячи з мети нашого дослідження, вважаємо за необхідне докладно розглянути поняття «менеджер освіти» в психолого-педагогічних дослідженнях (таблиця 1, додаток А).

Як бачимо з таблиці 1, додатка А, у вітчизняній та зарубіжній педагогічній науці останніх десятиліть наявні різноманітні характеристики сучасного менеджера освіти, сутність яких можна звести до двох основних позицій: менеджер-професіонал (той, хто управляє) та керівник (той, хто керує).

Поняття «менеджер освіти», «менеджер навчального процесу» стали вживатися паралельно з поняттями «директор школи», «керівник школи». Як зазначає В. Шепель, «у ролі менеджера може виступати кожен, хто займається якимись видами організаторської діяльності. ... Керівник – це менеджер, який, працюючи з людьми, відповідає за їхні професійні досягнення та екологічну безпеку, здійснює організацію та координацію їхніх зусиль для розв'язання завдань, поставлених перед очолюваним ним підрозділом» [721, с. 6].

«Управляти, – пише автор, – значить самому туртуватися підбором і використанням умов (технічних, економічних, кадрових), необхідних для управлінської діяльності. Керувати – турбувати інших у зв'язку з виконанням ними своїх управлінських або виробничих (службових) функцій [721, с. 7].

Ми погоджуємося з Л. Калініною, яка показала різницю між керівником та менеджером: керівник школи не є менеджером «у чистому вигляді», а на певному етапі виконує лише менеджерські функції. Менеджер є особою з дорадчим правом голосу, з обмеженими правами в прийнятті управлінського рішення. А керівник – це особа, яка наділена державним відомчим правом. Його персональна відповідальність, права та обов'язки є набагато ширшими, ніж у менеджера, і вони детерміновані державно-нормативними актами [311].

В умовах переходу традиційної, знаннєвої освіти до розвивальної, де педагог покликаний не вчити, а управляти освітніми процесами, його все частіше починають називати «менеджером» (виховання, навчання, розвитку тощо).

Усе більше науковців [374; 535; 545; 618; 689] усвідомлено переконані в тому, що сьогодні не тільки директор або завуч школи виступають менеджерами освіти, а й учителі й викладачі також виконують низку функцій менеджера: керівництво групами учнів, вирішення цілого комплексу світоглядних проблем, планування, визначення конкретних умов навчально-виховного процесу, організацію, мотивацію, стимулювання.

Вони, по суті, проходять у своїй діяльності весь цикл менеджменту – планування, визначення умов, організацію, мотивацію, керівництво, тому все це дає підстави розглядати вчителя як суб'єкта менеджменту [172].

Проте Л. Кравченко переконана, що педагога не варто розглядати як менеджера, а лише як працівника, в діяльності якого виявляються функції менеджера. Дослідниця наполягає, що саме це становить сутнісну особливість організації освіти, її відмінність від інших суспільних організацій соціального типу, оскільки менеджмент вимагає від учителя набуття нових компетенцій, знань, умінь, навичок, які він використовує у своїй професійній діяльності [366].

Досліджуючи проблему управління освітнім процесом у середній школі, В. Симонов стверджує, що кожен учитель є менеджером освітнього, виховного процесу, і називає його «педагогом-менеджером» [618].

Відстоюючи позицію щодо менеджерської приналежності вчителя загальноосвітньої школи, К. Вазіна виділяє два рівні педагогічного менеджменту в навчальному закладі: перший рівень – це керівник навчального закладу та його заступники; другий рівень, або нижча ланка управління, – це педагоги та вчителі [88]; Т. Ткаліч – чотири: перший рівень (загальний) – директор, другий (стратегічно-тактичний) – заступники директора, третій (організаційно-виконавчий) – психолог, методист та ін., четвертий (функціональний) – учитель-предметник, педагог-організатор класу й ін. [652].

Г. Самостроєнко залежно від функціональних обов'язків і ролі в процесі управління у вищому навчальному закладі виділяє три групи менеджерів освіти [602]: вищого рівня – ректор і проректори; середнього рівня – декани, завідувачі кафедр, керівники інших структурних підрозділів; нижчого рівня – професорсько-викладацький склад. Автор зазначає, що викладач як менеджер займається організацією управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів, безпосередньо й постійно впливає на об'єкт управління [602].

Л. Де Калуве, Е. Маркс, М. Петрі у своїй праці «Розвиток школи: моделі зміни» розглядають учителя як організатора навчально-пізнавальної діяльності учнів у кожному конкретному класі. «Управління навчально-пізнавальним процесом, – зазначають ці вчені, – тісно пов'язане з навчальним курсом. Тут кожний учитель є водночас наставником (менеджером). Мета управління – підтримка функціонування малих груп та окремих учнів.... Управління й викладацькі процеси тісно пов'язані. Це виявляється в тому, що не виділяється спеціальний час у системі освіти на консультування, так само, як і немає спеціальних консультантів.... Курс навчання – порівняно відкритий, часто перебудовується за пропозиціями вчителя й учнів. Процес коригування визначається необхідністю його відповідності реальним можливостям учнів, рівневі їхньої підготовленості до засвоєння подальших розділів (тем), навчальних

курсів і називається контрольно-діагностичною функцією в управлінні процесом навчання» [191, с. 86].

Узагальнення різних наукових позицій і підходів дозволило сформулювати таке визначення педагога як менеджера освіти – це професіонал, який компетентно й ефективно здійснює професійно-педагогічну (педагогічну й управлінську) діяльність на рівні навчально-виховного процесу, здатний розвиватися й самореалізовуватися в ній як особистість.

У науковій дискусії також існують різні погляди щодо провідних складових у діяльності менеджера освіти – педагогічної чи управлінської.

З цього приводу Н. Пернай та В. Симонов стверджують, що між менеджерами та педагогами є багато спільного (насамперед яскраво виражена суб'єктність їхнього впливу на об'єкти впливу – підлеглих і учнів), що дозволяє вважати педагогів менеджерами навчально-виховного процесу. І менеджмент, і педагогіка займаються управлінням. Проте в головному – в цілях своєї діяльності – менеджери та педагоги розходяться: якщо мета менеджменту – забезпечення виконання якоїсь роботи (бажано, іншими руками) з отриманням прибутку для себе (організації), то мета педагогічної діяльності – розвиток особистостей учнів, часто без матеріальної вигоди для себе [538; 618].

Тієї ж думки додержуються й Б. Андрушків [13], Б. Гаєвський [121], А. Губа [171], В. Крижко [375] та ін., які поряд з виявленням у діяльності вчителя та менеджера освіти дечого спільного, вказують й на відмінності: учитель (викладач) – керівник і організатор життя й діяльності колективу учнів, менеджер освіти – керівник і організатор трудового колективу навчального закладу. Завдання вчителя – розвивати особистість учня, завдання менеджера освіти – розкривати творчий потенціал працівників. Серед професійних умінь педагога – вміння керувати собою, менеджера – ефективно керувати собою. Учитель повинен уміти спілкуватися з людьми, впливати на них, менеджер – впливати на людей. Учитель – успішно навчати, менеджер – передавати свої знання й уміння підлеглим. Як бачимо, з більшості позицій наявний цілковитий збіг.



На педагогічній основі в діяльності менеджера освіти також наполягають й сучасні науковці – М. Поташник, А. Моїсєєв, зазначаючи, що управлінська діяльність не є провідною, а отже, вчитель не вважається менеджером. Так, учитель – непрофесійний керуючий, але в загальношкільному масштабі він є «керуючим конкретних освітніх і виховних процесів». Автори наполягають на необхідності навчання всіх учителів управлінської діяльності задля отримання кращих результатів у навчанні, вихованні та розвитку, а також, щоб учитель здійснював управлінську діяльність осмислено, навмисно, професійно, методично правильно, а не вимушено, стихійно, інтуїтивно, як зараз відбувається в багатьох навчальних закладах [568].

Отже, стає об'єктивною потребою визначення сутності й особливостей професійної управлінської діяльності педагога як менеджера освіти для обґрунтування концепції формування в нього професійно-педагогічної компетентності.

Дослідження сучасних науковців з проблем професійної діяльності менеджера освіти ґрунтуються на теорії управління, методології освітнього та педагогічного менеджменту, які розглянуто в попередніх підрозділах. Про гостроту полеміки в галузі професійної діяльності менеджера освіти говорить той факт, що суперечливою є навіть вихідна позиція, і це насамперед стосується підходів до цієї діяльності.

Класичні менеджери усталено розвивають лише три підходи до управління: системний, процесний та ситуаційний, не згадуючи управлінську діяльність як самостійне поняття [2; 93; 103; 131; 396; 584]. Як влучно зазначає С. Рибніков, на відміну від педагогіки – категорія «діяльність» дотепер не набула суб'єктності, залишаючись атрибутом у кращому випадку всієї управлінської системи, а в гіршому – її керованої підсистеми [585].

Деякі науковці розглядають діяльність навіть у трактуванні поняття «управління», зазначаючи, що останнє є цілеспрямованим впливом на організовану систему, що забезпечує збереження її структури, підтримку режиму та мети діяльності [288].

Водночас у переважній більшості педагогічних досліджень проблему управлінської діяльності розглядають з позицій діяльнісного підходу [270; 140]. Зокрема Й. Завадський стверджує, що «управлінська праця є видом людської діяльності, в якій відображується реальна взаємодія об'єктивних і суб'єктивних факторів суспільної діяльності людей» [270, с. 91], Л. Балабанова й О. Сардак переконані, що це «вид суспільної праці, основним завданням якого є забезпечення цілеспрямованої, скоординованої діяльності як окремих учасників спільного трудового процесу, так і трудових колективів загалом» [34, с. 4].

Дослідники проблем управлінської діяльності належну увагу приділяють визначенню її специфічних особливостей. Так, І. Пономарьов та І. Попович специфіку управлінської діяльності пов'язують з постійним виконанням обов'язкових дій у складі «команди», що вимагає підпорядкування власного «Я» виконанню певних функцій, узгодження своїх дій із загальними цілями. Управлінська діяльність завжди здійснюється в колективі й передбачає взаємодію одних колективів з іншими, як всередині керуючого суб'єкта, так і з колективами об'єктів управлінського впливу, соціальними групами і т.ін. Вона включає багато компонентів: люди, інформація, технічні засоби. Тому лише збалансоване введення в дію всіх елементів управління надає йому раціональності й ефективності. Це, як стверджують автори, базові елементи змісту діяльності будь-якого менеджера [560].

Управлінська діяльність у сучасному соціумі, як зазначає Т. Сорочан, «детермінується декількома умовами, серед яких: відповідність загальній концепції державного управління; врахування соціально-психологічних закономірностей діяльності; виявлення специфічних ознак управління як професійної діяльності, а також власних індивідуальних можливостей керівника тощо» [634, с. 3].

Специфічними особливостями управлінської діяльності Б. Гаєвський, О. Коваленко вважають те, що вона спрямована на інших людей, спонукає їх до дій і організовує ці дії; є специфічним видом міжособистісної взаємодії; складається з конкретних дій, навичків, управлінської культури і креативних

компонентів (управлінського мистецтва), що знаходяться в тісному взаємозв'язку. Кожен управлінець у повсякденній діяльності різною мірою керується своїм індивідуальним балансом управлінської техніки, управлінської культури, управлінського мистецтва [121; 336]. При цьому під управлінською технікою розуміють сукупність конкретних умінь і навичків вирішення управлінських завдань, під управлінською культурою – навички гуманної організації власної діяльності й діяльності інших, а під мистецтвом управління – високоефективне і творче використання управлінських умінь і навичків у нестандартних ситуаціях. Володіння управлінською технікою й культурою в сучасних умовах стає обов'язковою кваліфікаційною вимогою в підготовці менеджерів-професіоналів [121; 336].

На інтелектуальності змісту управлінської діяльності наголошують: А. Хафізова, яка зазначає, що ця діяльність здійснюється людиною у вигляді нервово-психічних зусиль і складається з таких елементарних дій або операцій, як слухання, читання, говоріння, контактування, спостереження за діями різних пристроїв, мислення тощо [689]; А. Ємельянов, котрий упевнений, що вона пов'язана з постійним аналізом подій, які відбуваються, прийняттям рішень. А отже, управлінець повинен володіти засобами розумової праці (поняттями й категоріями), вміти зіставляти теоретичні уявлення зі спостереженнями за реальною практикою діяльності, виявляти розбіжності, на основі виявлених розбіжностей приймати відповідальні рішення [215]. Ця якість має двоякий вияв: з одного боку, вироблення рішення і його реалізація неможливе без інтелектуальної діяльності суб'єктів управління, з іншого, вимагає того ж від керованого об'єкта щодо усвідомлення ним управлінського впливу. Крім цього, основний сенс управлінської діяльності полягає в отриманні нової якості керованого процесу, що неможливо без розумових, творчих зусиль.

Отже, підсумовуючи все вищевикладене, можемо стверджувати, що діяльність менеджера освіти має бути професійно-педагогічною – управлінською й педагогічною за своєю суттю. Для її ефективного виконання менеджерові освіти необхідні знання, вміння, навички, досвід професійно-педагогічної діяльності (для

творчого використання знань, умінь і навичків у нестандартних ситуаціях), особистісні й професійні якості, які визначають індивідуальний стиль цієї діяльності.

У науковій літературі термін «професійно-педагогічна діяльність» уже вживається. Так, за визначенням Є. Пічугіної, «управлінсько-педагогічна діяльність – це система цілеспрямованих дій, головною метою яких є організація розвиваючого простору, соціалізації, професіоналізації суб'єктів педагогічного процесу в багаторівневій структурі «адміністративне управління – управління педагогічним процесом – самоврядування» [545, с. 13]. Відповідно до цього авторка виділяє три її складові: адміністративно-управлінська, яка спрямована на досягнення цілей освітньої установи, за допомогою створення системи взаємодії суб'єктів управлінсько-педагогічної діяльності, умов, що забезпечують ефективну взаємодію, а також безперервний розвиток освітньої установи та системи освіти загалом (вибір філософії навчального закладу, цілі розвитку навчального закладу, підвищення професійної компетентності педагогів, використання методів стимулювання праці педагогів, організація контролю тощо); управління педагогічним процесом – здійснюється шляхом організації діяльності педагогічного колективу з організації навчально-виховного, навчально-пізнавального й самоосвітнього процесів; самоуправлінська, що пов'язана з організацією й розвитком самоврядування, як інтегральної здатності особистості до організації самостійної пізнавальної діяльності, тобто виділення та усвідомлення цілей діяльності, розробка плану і здійснення діяльності згідно з цим планом, коригування й регулювання дій, оцінка результатів своєї діяльності [545].

До видів професійної діяльності менеджера освіти відносять, крім класичних «менеджерських» (планувальна, організаційна, контролювальна, прийняття управлінського рішення, діагностична, прогностична, фінансово-економічна, політико-дипломатична, координація й регулювання, представницька, мотиваційна, облік і контроль, господарська, консультативна, аналітична, менеджерська, інноваційна [2; 210; 399; 428; 319; 522]), й специфічні

освітні – «стимулювання та виховання» [334, с. 28–33], викладацьку, науково-методичну, науково-дослідницьку [399], інтеграцію, комунікацію, навчання та виховання членів групи [672, с. 43], підбір, розстановку, навчання й виховання педагогічних працівників; удосконалення й оновлення матеріально-технічної бази закладу чи підрозділу; розширення масштабів та інтенсифікацію додаткової освітньої, комерційної, підприємницької й фінансово-господарської діяльності [366], педагогічний аналіз, управління залежно від ситуації (управління процесом реалізації планів), організацію, контроль за результатами [602] та ін.

Отже, професійна діяльність учителя як менеджера освіти має визначатися, з одного боку, структурою його управлінської діяльності (послідовністю виконуваних управлінських функцій), а з іншого, – професійно-педагогічними функціями, в яких ця діяльність реалізується. Таке подвійне «навантаження» потребує структуризації видів управлінської діяльності педагога як менеджера освіти, на які ми будемо орієнтуватися в процесі формування професійно-педагогічної компетентності.

Першою, згідно з логікою теорії наукового управління, є планувальна діяльність.

Проблему планування в професійно-педагогічній діяльності менеджера освіти досліджено в працях Л. Галіциної [122], Л. Гриневич, П. Хобзей, О. Прошак [166], О. Жосан [264], Л. Карамушки [318], Н. Коломінського [346], І. Осадчого [515], В. Терехова, І. Усик, Н. Яременко [650], І. Тураш, М. Гадецького, О. Сидоренко [665].

Планування на державному рівні полягає в розробці державних програм розвитку освіти; на регіональному рівні (обласні, міські відділи (управління освіти) – у визначенні основних завдань її розвитку в адміністративно-територіальному районі [318; 319; 346]. Планування на рівні навчального закладу передбачає визначення місії навчального закладу та розробку концепції його діяльності, обґрунтування моделей та програм розвитку, визначення основних інноваційних ідей та підходів, створення позитивного іміджу навчального закладу. Це «дає можливість колективу закладу вийти на більш високий рівень

організації навчально-виховного процесу, обґрунтувати хід безперервного розвитку» [264, с. 5]. Планування навчально-виховного процесу полягає в плануванні діяльності педагога (розробка планів занять, планування вивчення дисципліни), самостійної роботи учнів, планування розвитку особистості та учнівського колективу. Це спільна діяльність суб'єктів управління у визначенні цілей, змісту та способів організації освітнього процесу й життєдіяльності колективу, організаторів і учасників накреслених справ, термінів їх проведення.

У класичному менеджменті розрізняють стратегічне й тактичне планування, які цілком застосовують і в освітній системі [38; 135; 168; 203; 295; 310; 429; 462; 542; 606; 669 та ін.].

Діяльність менеджера освіти зі стратегічного планування на рівні освітньої системи пов'язана зі створенням концепцій управління, розробкою моделей діяльності в системі освіти, здійсненням освітнього моніторингу, оцінюванням діяльності освітніх установ, з інноваційним менеджментом; на рівні навчального закладу – із формуванням стратегічних планів, визначенням ресурсної бази їх реалізації; розробкою цільових програм (проектів), плануванням реалізації нововведень та системи моніторингу стратегічних планів; на рівні навчально-виховного процесу – плануванням навчальної дисципліни (календарно-тематичне планування), розробкою планів занять, плануванням навчального матеріалу, виховних заходів, екскурсій тощо.

Тактичне планування в діяльності менеджера освіти становить організовану сукупність дій, розроблених для виконання стратегічного плану. Специфіка тактичного планування зумовлюється багатьма чинниками, зокрема, характером організації та кожною конкретною ситуацією. Воно забезпечується в результаті складання річних, місячних, тижневих, денних планів, які визначають спрямованість та зміст діяльності освітніх організацій на певний період [318; 463]. Тактичне планування пов'язане із плануванням навчально-виховного процесу для певної групи учнів, для окремого учня щодо розвитку його творчих здібностей, моральної культури і т.ін.

Важливе місце серед видів діяльності менеджера освіти належить прогностичній діяльності, оскільки саме вона закладає вектор напрямку, в якому потрібно рухатися, розвиватися, діяти [138; 163; 317; 346; 570; 695].

Прогнозування в освітній системі є розумовим конструюванням майбутнього стану освітньої практики на основі передбачення характеру й соціально-економічних темпів розвитку [570].

Вивчення прогностичного фону освітньої системи (освітньої установи) дає можливість зробити управління більш науковим: по-перше, правильно сформулювати проблему, по-друге, виявити можливі альтернативні варіанти її рішення, по-третє, встановити всі позитивні й негативні чинники, які можуть мати місце в кожному з можливих варіантів рішення. Прогнозування, таким чином, забезпечуючи управлінський процес високоякісною інформацією, з певною мірою достовірності має відповісти на запитання: що може відбутися і за яких умов [163; 695]. Це пов'язано з тим, що управління орієнтоване на майбутнє й починається з вивчення прогностичного фону освітньої системи – сукупності зовнішніх, найбільш істотних чинників, урахування яких необхідне для визначення цілей управління [695].

Важливого значення в професійній діяльності майбутнього менеджера освіти набувають знання організаційних характеристик процесів управління, виявлення його учасників та їх взаємодія, проектування, впорядкування, чіткість, послідовність усіх видів та етапів управлінських дій; організація, класифікація та документування інформаційних потоків [164; 165; 280; 516].

У навчальному закладі організаційна діяльність менеджера освіти виявляється в організації навчальної, виховної, наукової, методичної, господарської, фінансової роботи; в розподілі рівня адміністративної відповідальності між виконавцями; в організації праці колективу, у створенні умов для його професійного вдосконалення тощо. [164; 729], тобто в структуруванні та впорядкуванні внутрішнього середовища організації, де він працює, для виконання різноманітних організаційних завдань.

У наукових працях з проблем управління в освіті дослідники приділяють увагу й етапам здійснення організаційної діяльності [165; 516]. Першим етапом такої діяльності є постановка завдань, орієнтованих на результат (що потрібно зробити). Це так званий «цільовий етап». Наступним етапом є «інструментальний» (як потрібно робити) – визначення характеру та способу дій, засобів, форм і методів діяльності. Останній етап – «технологічний», котрий безпосередньо пов'язаний із процесом здійснення організаційної діяльності.

Цільовий етап організаційної діяльності передбачає створення організаційної структури, а це означає розподіл завдань (праці) між підрозділами й серед персоналу: формулювання завдань для підрозділу або співробітника, розподіл відповідальності за результат або виконання дії й визначення галузі, в якій співробітник має право на прийняття рішень чи самостійний вибір способів, засобів, форм чи методів діяльності (інструментальний етап). Усе це забезпечує зберігання певної структури навчального закладу, додержання режиму діяльності, реалізації програми й мети діяльності.

Розподіл праці дає можливість використовувати різні спеціалізації, спрощує процес підготовки та навчання, сприяє швидшому набуттю досвіду, зростанню результативності праці.

Технологічний етап передбачає розробку структури трудового процесу: функціональних обов'язків співробітників, нормативної структури, послідовності та способів дій тощо, використовуючи при цьому різні стилі управління. Стиль управління – це індивідуальні особливості діяльності окремого конкретного менеджера, який характеризує орієнтованість на інтереси колективу; використання всіх можливостей залучення працівників до процесу розробки й ухвалення рішення; оптимальність використання регламентації дій підлеглих; оцінку трудових успіхів кожного члена колективу [396; 93; 131; 293; 305]; «система методів, прийомів, зразків поведінки, за допомогою яких менеджер організує міжособистісні відносини і впливає на підлеглих для вирішення поставлених завдань» [131, с. 163].



У теорії ситуативного лідерства Ф. Фідлера [106] кожен із стилів управління пов'язаний із такими характеристиками, як: завдання організації, стосунки «суб'єкт управління – об'єкт управління», вплив стилю управління на творчість і зміни, врегулювання конфліктів, відданість справі та організації, розвиток персоналу, контроль.

Саме ці ознаки покладено в основу визначення стилів управління менеджера освіти у вітчизняних та зарубіжних дослідників:

- демократичний, що відображає систему взаємовідносин, для якої характерне постійне взаєморозуміння, згуртованість між адміністратором, управлінською групою і членами колективу;

- кооперативний, коли частину повноважень з управління передано колективу;

- стороннього спостерігача, коли незначна частина управлінських функцій делегується персоналові – спеціальним робочим групам, яким пропонується вирішувати питання управління;

- бюрократичний, коли основним джерелом управління є офіційні документи, шкільні довідники, правила закладу та інші «керівництва до дії»;

- невтручання, коли ігноруються ті, хто вчиняє неправильно, коли адміністратор дозволяє кожному членові колективу поводитися так, як йому зручно, не турбуючись про об'єктивну оцінку або наслідки;

- доброзичливо-деспотичний, коли управлінець робить так, як вважає за потрібне;

- авторитарний, коли всі, хто знаходиться під владою менеджера, керівника, ніколи не беруть участі в аналізі ситуації, не говорячи вже про її вирішення;

- ліберальний, для якого характерні безініціативність і постійне чекання вказівок «зверху» (В. Гриньова) [167];

- навчально-виховний, коли менеджер освіти спрямовує свої зусилля на досягнення навчально-виховної мети учнів, дотримується правил та інструкцій, що відповідають стандартам навчання та викладання;

- комунікативний, коли менеджер освіти передбачає взаємодію, ведення відкритого діалогу між суб'єктами управління, партнерство, генерацію спільних ідей щодо поліпшення роботи школи, залучення працівників освітнього простору щодо втілення ідей з поліпшення роботи школи, вирішення складних ситуацій за допомогою консенсусу, погодження з учителями;

- методичний, коли менеджер освіти ставить перед собою мету забезпечити професійне зростання й розвиток педагогів, сприяє накопиченню нових знань та навичок, підтримує інноваційні ідеї вчителів, застосовує різноманітні методи заохочення, такі, як надання рекомендацій, нагородження, підвищення по службі, створення ситуацій успіху серед учителів і т. ін.;

- господарський, який передбачає залучення зовнішніх інвесторів та учасників до управління навчальним закладом, сприяє розвитку відносин між закладом освіти та громадою, налагодженню зв'язків з організаціями та підприємствами, встановленню відкритого діалогу між навчальним закладом та громадою, що передбачає постійне інформування про мету, філософію школи, стан та перспективи її розвитку;

- інструктивний, коли менеджер освіти окреслює чіткі правила та обов'язки підлеглих, визначає завдання для кожного учасника освітньої установи, встановлює правила поведінки для учнів, складає перспективні плани навчального закладу (M. Burkhard) [744].

Демократизація управління освітою сприяє зниженню рівня розпорядчих функцій, але підвищує рівень адміністративної відповідальності за результати діяльності, за прийняті рішення. Тому важливою складовою організаційної діяльності менеджера освіти виступає адміністративна діяльність.

Педагог як менеджер освіти є класним керівником, куратором, він займається роботою з батьками, профорієнтаційною роботою тощо. Його адміністративна діяльність полягає в організації, керівництві, координації діяльності учнів, батьків; розгляді й вирішенні питань щодо навчально-методичного супроводу викладання предмета; налагодження комунікацій та взаємодії з колегами, адміністрацією закладу та органами управління освітою.

У цьому виді діяльності відбивається особиста відповідальність менеджера освіти за прийняті управлінські рішення, що розробляються ним особисто або колегіально, бо саме він як адміністратор відповідає за підбір і розстановку кадрів, вибір цілей і завдань діяльності, прогнозування розвитку освітньої системи, вибір змісту, форм, методів організації навчально-виховного процесу [165; 516].

Будь-яку проблему під час здійснення освітньої діяльності легше попередити, ніж вирішувати її після виникнення. Для цього менеджер освіти має чітко розуміти й усвідомлювати, які проблеми можуть виникнути при неприйнятті певного управлінського рішення.

Рішення є універсальною формою поведінки як окремої особистості, так і соціальних груп. Ця універсальність пояснюється свідомим і цілеспрямованим характером людської діяльності [336]. Управлінське рішення – це вибір альтернативи, що здійснюється менеджером освіти в межах його посадових повноважень і компетенції; воно спрямоване на досягнення цілей. Його приймають для забезпечення високоякісного функціонування навчального закладу, тому воно має спиратися на обґрунтовані теоретичні положення, методику й організацію підготовки їх прийняття.

У навчальному закладі управлінські рішення приймаються для вирішення певної освітньої проблеми і, передусім, спрямовані на визначення найоригінальнішого, найефективнішого способу дій для досягнення відповідної мети.

Рішення виробляються в кожному циклі управління, на всіх його стадіях і при виконанні кожної функції.

Процес прийняття рішення – це основна ланка в управлінській діяльності, яка є складною та багатоетапною [336; 428]: етап діагностування, вивчення, систематизації, аналізу виявленої проблеми. Відбувається збір, накопичення необхідної достовірної інформації про стан ситуації в назрілій проблемі, виявлення обставин, причин, що привели до виникнення такої ситуаційної проблеми; етап прийняття ухвали управлінського рішення. Він характеризується

розробленням, оцінюванням та прийняттям альтернативних управлінських рішень, визначенням завдань ухвалення оптимального рішення, формулюванням альтернативних умов його виконання; етап контролю за виконанням управлінського рішення.

Аналітичне забезпечення процесу прийняття рішень і взагалі управління в освіті забезпечується здійсненням менеджером освіти інформаційно-аналітичної діяльності, як частини організаційної.

Інформаційно-аналітична діяльність – це систематичне отримання об'єктивної інформації про стан освіти, її аналітична обробка та узагальнення; це здійснення на основі аналізу обґрунтованих управлінських дій (функцій), прийняття рішень. Вона дозволяє зібрати дані в цілісну картину про те, що відбувається, й спрогнозувати на перспективу дії різних факторів, структур, груп інтересів; забезпечує інформацією всі етапи управлінського циклу: підготовку, прийняття управлінських рішень, контроль за їх реалізацією та оцінку його ефективності [25; 358; 577; 611; 638].

Взаємозв'язок фактів і явищ педагогічного процесу, взаємодія ситуацій, ланок навчання і виховання об'єктивно вимагають охоплення аналізом усієї системи, що можна здійснити лише за умови конструювання аналітичної діяльності менеджера освіти як цілісної, динамічної системи [352; 725], а отже, інформаційно-аналітична діяльність дозволяє на основі вивчення діяльності кожного навчального підрозділу, кожного навчального заняття (форм, методів, технологій, засобів навчання й виховання) проаналізувати результати навчально-виховної діяльності, фактичний стан справ та обґрунтувати доцільність й ефективність використовуваних прийомів і методів управління.

Підвищення ефективності всієї системи управління тісно пов'язане з кардинальними рішеннями проблем підбору, підготовки й раціонального використання персоналу.

Проблемам формування кадрового потенціалу менеджменту в освіті приділяли увагу у своїх дослідженнях такі вітчизняні та зарубіжні вчені, як В. Бондар, Л. Даниленко, О. Заєць, Л. Калініна, Ю. Конаржевський,

В. Кричевський, В. Маслов, В. Савченко, Є. Тонконога, Р. Шакуров, Г. Щокін та ін.

Діяльність з організації кадрів полягає в тому, щоб забезпечити комплектування штатів, призначення на посади компетентних фахівців. До цієї діяльності науковці відносять [319; 346; 350; 710]:

- облік, оцінку та відбір кандидатів, зокрема й педагогічних кадрів, на посаду відповідно до основних функцій та напрямів діяльності, які визначаються на етапі планування;

- розстановку кадрів (розподіл погодинного навантаження серед учителів у школі, створення певних управлінь, відділів, робочих груп у райво (міськво), облуправліннях, Міністерстві освіти та науки);

- формування «управлінської команди» як «ядра» закладів середньої освіти, їхнього «мозкового центру»;

- виділення рівнів управління (наприклад, у школі: «директор», «заступники директора», «керівники методоб'єднань»; у районному відділі: «завідувач відділу», «заступники завідувача відділу», «інспектори» тощо), визначення рівня складності завдань, які вирішуються на кожному рівні, та функціональних обов'язків членів управлінського апарату;

- встановлення заробітної плати;

- професійну підготовку та різні види підвищення кваліфікації, професійне зростання, атестацію кадрів, просування по службі та переміщення кадрів;

- спрямування діяльності співробітників на досягнення поставлених цілей.

Важливими напрямками організаційної роботи з кадрами Є. Хриков називає: організацію методичної роботи відповідно до завдань, що стоять перед навчальним закладом; створення умов для орієнтації педагогів не на функціональні продукти їхньої діяльності, пов'язані з переданням інформації, формами й методами роботи, а на психологічні продукти, пов'язані зі змінами в особистості учня чи студента; сприяння педагогові в самопізнанні своєї особистості та ін. [695].

Педагогічна діяльність є колективною, а це означає – спільною. Основними рисами спільної діяльності є наявність, крім індивідуальних, також загальних цілей і мотивів праці, поділ завдань і змісту трудового процесу на функціонально пов'язані, взаємозалежні компоненти єдиної діяльності (суміщення індивідуальних діяльностей), суворе узгодження, координація індивідуальних діяльностей і необхідність управління спільною діяльністю, наявність єдиного просторово-часового функціонування учасників цієї діяльності тощо.

Саме колектив є носієм моральних і соціальних установок, основною формою організації учнівської, студентської та викладацької життєдіяльності, стимулятором формування особистості через міжособистісні відносини й громадську думку. Він відіграє величезну роль у житті кожної людини. У колективі людина має можливість по-новому поглянути на себе з боку, оцінити себе і свою роль у суспільстві; їй доводиться вчитися жити і працювати в оточенні інших людей, пристосовувати до них свої бажання, прагнення, інтереси; колектив спонукає в людині прагнення до вдосконалення.

Оскільки менеджер освіти безпосередньо бере участь у формуванні відносин педагогічного колективу, він має забезпечувати їхній суб'єкт-суб'єктний характер, що є потенціалом удосконалення спільної діяльності.

Особливості освітнього процесу виявляються передусім у тому, що всі його суб'єкти поєднуються в групи (кафедри, служби, відділи, педагогічні об'єднання, учнівські класи, академічні групи студентів та ін.). Таке об'єднання не означає, що члени групи постійно повинні знаходитися поруч і спільно виконувати свої функції – робити це можна самотійно, але при цьому вони в будь-якому випадку виявляються включеними в систему управлінських стосунків: спільно-індивідуальну, спільно-послідовну, спільно-взаємодіючу та пряму залежність між цими моделями й рівнем розвитку колективу [671; 673; 674].

Управлінські стосунки припускають установлення взаємозв'язків елементів не тільки всередині навчального закладу як системи, а й взаємозв'язків цієї системи з навколишнім середовищем. Вони інтегрують усі типи стосунків, які виникають у процесі управління, – економічні, педагогічні, правові, психологічні

тощо. Ті або ті сторони управлінських стосунків виходять на перший план залежно від управлінської ситуації й завдань управління, а отже, управлінські стосунки відіграють роль механізму, що забезпечує створення умов, необхідних для реалізації цілей навчального закладу [695].

Отже, менеджерів освіти необхідно створити мережу стосунків у колективі колег і найперше в колективі учнів, які забезпечують цілісність системи управління, стабільність її компонентів, доцільність координації між ними.

У процесі здійснення управлінських стосунків формується певний психологічний клімат, який впливає на рівень організованості педагогічного колективу, засоби обміну інформацією між його членами, творчий потенціал, рівень ініціативності [695]. Саме тому проблема створення сприятливого психологічного клімату в колективі розглядається в працях значної кількості науковців: В. Бойко [67], Л. Буєвої [84], А. Донцова [205], І. Матюша [437], Л. Мацко [442], М. Молочко [465; 466], В. Москаленко [472], Л. Орбан-Лембрик [510], Б. Паригіна [530], Ю. Платонова [551], Ю. Рєви [583] А. Хмельницької [691] та ін.

Внутрішній психологічний клімат формується сукупністю обставин, в межах яких відбувається діяльність людей. Ці обставини породжують певні установки членів колективу, які виявляються в їхньому внутрішньому ставленні до оточення і головне – до своєї праці.

Психологічний стан колективу характеризується ступенем задоволеності ним своєю діяльністю та її результатами. На ступінь задоволеності впливають: характер і зміст діяльності, ставлення до неї людей, престижність, розміри винагороди, перспективи зростання, наявність супутніх можливостей (вирішити якісь власні проблеми, побачити світ, познайомитися з цікавими або корисними людьми, прославитися та ін.); характер взаємовідносин у підсистемах «керівник – педагог», «педагог – педагог», «педагог – учень», «педагог – батьки», панівний настрій та емоційний стан членів колективу; рівень психологічної сумісності членів колективу; стиль керівництва колективом; ціннісно-орієнтаційна єдність колективу (психологічне прийняття членами колективу цілей роботи навчального

закладу, їх активна участь у реалізації цих цілей, однакове розуміння сутності навчально-виховного процесу, теоретичних основ його здійснення, спільне розуміння головних засобів реалізації мети навчального закладу та ін. [695].

Щоб ефективно сприяти досягненню цілей організації, людина повинна працювати з бажанням, любити свою справу, пишатися своєю роботою й отримувати від неї задоволення, тому її потрібно мотивувати, спонукати до здійснення певної діяльності, приводити спрямованість дій у відповідність до завдань організації, орієнтувати на досягнення певних результатів, надихати й підтримувати її енергію та настирливість, допомагати долати апатію, втомленість тощо.

Мотивація праці виступає важливим моментом у діяльності менеджера освіти й визначається складним і мінливим співвідношенням різних спонукань, коли всі ланки підпорядковані соціально значущому результату. Щоб гарно вчитися, потрібно бути вмотивованим. Мотивування учнів до навчання, розвитку, професійного самовизначення й т.ін. – одна з основних умов реалізації вчителем як менеджером освіти навчально-виховного процесу, бо саме мотивація є рушійною силою вдосконалення особистості загалом.

Активізація ринкових відносин у суспільстві торкається всіх сторін життєдіяльності системи освіти, вимагає нового осмислення проблем її розвитку, взаємозв'язку з економікою та шляхів піднесення ефективності. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває й економічна діяльність менеджера освіти, до якої відносять фінансово-господарську й маркетингову [91; 128; 201; 479; 737; 739].

Масштаби та складність цієї діяльності визначаються введенням у діяльність освітніх установ самофінансування й нових економічних відносин, розширенням її зовнішніх зв'язків. Тому мета фінансово-господарської діяльності менеджера освіти – створення навчально-технічних, матеріально-фінансових умов для праці, розвитку й самоосвіти педагогів, освіти учнів [165; 516].

Здійснення фінансової діяльності передбачає: визначення та оцінювання нових комерційних ідей; оцінювання зовнішніх і внутрішніх умов підприємницької діяльності в освіті; проведення переговорів і укладання угод;



здійснення фінансового планування та фінансово-економічного аналізу; складання кошторису; ведення бухгалтерського обліку; аналіз результатів фінансової діяльності; розробка фінансового плану; розробка фінансового звіту; раціональне використання фінансів тощо. У всіх цих питаннях менеджер освіти має бути обізнаним.

Сьогодні в навчальних закладах набуває поширення фандрайзинг (від англ. fundraising – збір фондів) – вид економічної діяльності, спрямований на пошук потенційних джерел фінансування, обґрунтування потреб у коштах і співвідношення з інтересами фінансових донорів, формування й розвиток зв'язків із громадськими організаціями як з фінансовими донорами, формування суспільної думки на користь підтримки діяльності освітніх закладів [115; 119; 150; 194; 559].

Господарська діяльність менеджера освіти спрямована, з одного боку, на збереження матеріальної бази навчального закладу, а з іншого, – на її розвиток відповідно до нових завдань, що виникають перед навчальним закладом.

Рівень роботи менеджерів освіти зі зберігання та створення матеріально-фінансових умов для роботи навчального закладу Є. Хриков пропонує оцінювати за такими параметрами: технічний стан і раціональне використання приміщень і матеріальних цінностей; відповідність обладнання аудиторій, лабораторій, майстерень, бібліотек, актових залів тощо сучасним нормативним вимогам; раціональне використання коштів; залучення в разі потреби для зміцнення матеріально-фінансового стану навчального закладу позабюджетних коштів; стан ведення бухгалтерського обліку; надання платних послуг населенню; використання коротко- і довгострокових кредитів; використання угод про співробітництво з організаціями, підприємствами, фондами, відомствами, окремими громадянами [695].

У зв'язку з новими економічними процесами в освіті особливої актуальності набуває й маркетингова діяльність, а саме максимальне врахування й задоволення потреб замовників освітніх послуг: окремої людини – в отриманні

освіти, підприємства та організації – в кваліфікованій робочій силі, суспільства – в розширенні відтворення сукупного особистого потенціалу.

На переконання Л. Даниленко, саме маркетинг стає функцією школи, що визначає політику, стиль і характер управління нею. Постійна корекція якості освіти, підвищення іміджу школи, збільшення її конкурентного потенціалу складають завдання шкільного маркетингу [183]. «Школа має виробляти те, що користується попитом. Цим визначається авторитет навчального закладу, його популярність, кількість учнів, які бажають отримати освіту» [186, с. 107].

Освітній маркетинг дає змогу оцінювати стан ринку праці, тенденції його зміни та ухвалювати обґрунтовані управлінські рішення, спрямовані на працевлаштування всіх випускників. Використання системи маркетингу допомагає зменшити ступінь невизначеності в процесі ухвалення управлінських рішень, виявити причини, внаслідок яких попередні дії були помилковими, оцінити ситуацію на ринку праці, дати достатньо достовірний прогноз щодо зміни ринкової кон'юнктури [269].

Менеджер освіти повинен знати, чого хочуть учні, їхні батьки, суспільство, як гармонізувати ці потреби з державним замовленням [443].

До провідних видів маркетингової діяльності в освіті, якими має займатися менеджер освіти, відносять [269; 443; 664]: аналіз середовища, в якому працює навчальний заклад (його конкурентів, клієнтів, послуг); дослідження й прогнозування ринку робочої сили; аналіз роботодавців – споживачів робочої сили; планування формування робочої сили; стимулювання працевлаштування випускників навчального закладу; організація рекламної діяльності для стимулювання набору абітурієнтів.

Отже, маркетингова діяльність менеджера освіти зумовлює побудову адекватного управління, виявляє кон'юнктуру перспективних освітніх послуг, спрямовує навчальний заклад на максимальне задоволення потреб соціуму, створює так званий «позитивний імідж», спрямований на навколишній світ, який передбачає високий рівень професійної освіти педагогічних працівників та їхню інноваційну активність.

Наступною важливою складовою професійної діяльності менеджера освіти є інноваційна складова, яку досліджено в працях Л. Ващенко [94; 95], Л. Ворошилової [116], Л. Даниленко [181], Ф. Ігропуло [294], Н. Погрібної [552], О. Попової [566].

Управління інноваційним процесом передбачає аналіз та оцінку введених викладачами педагогічних інновацій, створення умов для їх успішної розробки й застосування. Водночас менеджери освіти проводять цілеспрямований відбір, оцінку й застосування на практиці досвіду колег, нових ідей, методик, запропонованих наукою.

Важливим для менеджера освіти, на думку М. Заболотної, є застосування інноваційності в управлінні: з одного боку, підтримка інноваційної ініціативи, творчості, самодіяльності й самостійності об'єктів управління, з іншого, як організована інноваційна зміна станів системи освіти; перехід від стихійних механізмів перебігу інноваційних процесів до свідомо керованих; інформаційна, матеріально-технічна, кадрова забезпеченість реалізації основних етапів інноваційних освітніх процесів; прогнозування зворотних або незворотних структурних змін в інноваційному соціально-педагогічному середовищі; посилення стійкості інноваційних освітніх процесів; прискорення розвитку інноваційних процесів у навчальному закладі [269].

Сучасний менеджер у галузі освіти може бути автором, дослідником, користувачем і пропагандистом нових педагогічних технологій, теорій, концепцій, управлінських, педагогічних та інших проблем [29].

Ефективне функціонування системи освіти неможливе без контролю й оцінювання результатів діяльності її суб'єктів, бо саме вони є необхідною й обов'язковою умовою ефективного управління. За допомогою контролю проводиться зіставлення результатів з цілями і планами. Контроль дозволяє своєчасно вносити корективи, доповнення, уточнення до плану, що створює сприятливу ситуацію для управління, не перетворюючи його на процес виправлення недоліків та розв'язування складних і застарілих проблем.

Отримана в ході контролю інформація враховується й накопичується. Оскільки одним із завдань контролю є забезпечення працездатності організації, то при виявленні відхилень параметрів системи від заданих величин вводиться в дію функція регулювання, завдання якої полягає в приведенні параметрів системи до заданого або необхідного стану, тобто – в забезпеченні стійкості системи [133; 538].

Контроль як діяльність у галузі освіти передбачає встановлення відповідності навчально-виховної, наукової та ін. роботи навчального закладу загальнодержавним стандартам, нормативам [319; 346; 336].

Контрольно-діагностична діяльність менеджера освіти в навчальному закладі спрямована на визначення кращих форм, методів роботи педагогічного колективу з учнівською молоддю, оперативне реагування на недоліки в організації навчально-виробничого та виховного процесів. Фактична робота з цього питання відображена в окремих документах, які зберігаються в закладах освіти. Так, кількість задокументованих відвіданих уроків, занять, заходів керівником навчального закладу за обліковий період відображає, яка частка педагогічного колективу охоплена контролем, його вплив на освітній процес та якість навчання, вчасне коригування педагогічної діяльності, об'єктивне вивчення досвіду педагогів, які атестуються, виконання робочих навчальних планів та програм, психологічний стан навчальної групи тощо.

Отже, як основні види управлінської діяльності менеджера освіти виділяємо: планувальну (стратегічне й тактичне планування); прогностичну; організаційну (адміністративна, інформаційно-аналітична, кадрова, мотиваційна, економічна (фінансово-господарська й маркетингова)); інноваційну; контрольно-діагностичну. Це означає, що за своєю суттю діяльність менеджера освіти є поліфункціональною. Він виступає в ролі організатора, адміністратора, психолога, дослідника, господаря, економіста, суспільного діяча, інноватора, здатного впровадити нові технології в навчально-виховний процес. Усі ці види діяльності мають бути закладені та розвинуті в професійні компетентності менеджера освіти.

Звертаємо увагу й на те, що управлінська діяльність менеджера освіти має бути ефективною. Інакше втрачається сенс такої діяльності.

Ефективність управлінської діяльності й ефективність менеджменту відображає його результативність та продуктивність у досягненні цілей об'єкта управління та забезпеченні соціально-економічного ефекту ув зіставленні з використаними ресурсами й витратами на управління [217; 567; 738].

Для оцінки ефективності управлінської діяльності застосовують різні критерії й показники. Ф. Хміль наголошує на тому, що ефективність діяльності менеджера доцільно здійснювати через загальні показники ефективності організації та показники, що характеризують ефективність процесів менеджменту в організації [693]. Т. Євась – через показники ефективності управлінської праці: точність, правильність, повнота, придатність, вичерпність, надійність, зрозумілість, індивідуальність, контрольованість, ефективність [217]; Н. Осадча – через якісне виконання менеджером управлінських функцій, що забезпечується наявністю в нього визначеного управлінського потенціалу [514].

Отже, можна стверджувати, що провідною метою оцінки управлінської діяльності менеджера освіти є ефективність (продуктивність й результативність) функціонування освітньої системи (освітньої установи, освітніх процесів). Для цього необхідно постійно забезпечувати баланс між витратами й одержаними ефектами, боротися за досягнення найбільшого успіху за мінімальних витрат ресурсів: матеріальних, фінансових, людських, інформаційних та ін.

Залежно від результатів, ефектів, О. Ковальчук виділяє види ефективності управління освітніми установами [338]:

- економічна – відображає співвідношення матеріально-фінансових ресурсів і отриманих результатів, ресурсомісткість освітньої діяльності, витратність заходів щодо її організації;

- педагогічна – показує ступінь досягнення цілей навчання, виховання й розвитку учасників освітнього процесу, результативність застосування тих чи тих форм, засобів, технологій;

- організаційно-управлінська – демонструє досягнення цілей управління, виконання планових заходів;
- соціальна – орієнтує на облік задоволеності споживачів освітніх послуг.

Ефективним менеджером освіти Л. Кравченко називає особистість, яка має власне, загалом адекватне соціальному, бачення модернізаційних тенденцій організації, орієнтована на самопізнання та саморозвиток, інноваційно та гуманістично налаштована [364].

Важливими чинниками ефективної праці менеджера освіти І. Антіпіна вважає його вміння працювати в єдиному, цілісному управлінському просторі, реалізовувати погоджені цінності, цілі та принципи управління; вміння вибудовувати публічний діалог з громадськістю, розкривати і враховувати потенціал усіх суб'єктів освіти [16].

Є. Малеванов, Т. Пуденко, Т. Потьомкіна, І. Вальдман пропонують перелік критеріїв та показників оцінки ефективності роботи менеджера освіти, який базується на «зонах відповідальності»: основні результати діяльності; освітній процес, що забезпечує ці результати; умови реалізації освітнього процесу (кадрові, матеріальні, фінансові та ін.); система управління організацією [420].

До показників ефективності управлінської діяльності менеджера освіти О. Семашко відносить здатність ставити реальні, адекватні реальним умовам цілі, які відповідають об'єктивним потребам організації, соціуму, регіону. У зв'язку з цим, як зазначає автор, оцінка ефективності діяльності менеджера освіти може бути проаналізована за допомогою системи чинників: доцільність та відповідність результатів поставленим цілям; наявність реальних змін у сферах соціальної, соціально-психологічної, економічної життєдіяльності організації, соціуму, регіону; економічність, мінімізація витрат ресурсів, часу та сил суб'єктів освітнього процесу; оптимальність, досягнення вищого результату в певних умовах при мінімальній витраті часу; постановка й рішення нових, інноваційних задач, знаходження їх нестандартних рішень та ін. [610].

Отже, професійно-педагогічну діяльність менеджера освіти ми розглядаємо як видову категорію, що містить у собі спеціалізовану трудову педагогічну й

управлінську діяльність, яка вимагає конкретної підготовки й реалізується на відповідному рівні майстерності, виступає критерієм оцінювання результатів його роботи та головним вимірником його професійно-педагогічних компетентностей. Професійно-педагогічна діяльність менеджера освіти включає в себе завдання, які необхідно виконати, щоб освітня система досягла поставлених цілей.

### **1.3. Досвід підготовки майбутніх менеджерів освіти в Україні та за кордоном**

Політичні та соціально-економічні процеси в Україні, яка прагне бути європейською державою, вимагають певних зрушень у системі професійної підготовки менеджера освіти, узгодження її з сучасними потребами суспільства: «підвищення компетентності управлінців усіх рівнів; виховання лідерів у сфері освіти» [481; 582].

Аналіз практики, досліджень й публікацій в галузі управління освітою свідчить про те, що проблема підготовки менеджерів освіти як в Україні, і так і за кордоном сьогодні є вельми актуальною.

Різні аспекти професійної підготовки менеджерів освіти розглянуто у дисертаціях вітчизняних учених, зокрема проаналізовано сучасний стан і проблеми фахової підготовки магістрів з менеджменту освіти у ВНЗ, розроблено й обґрунтовано концепцію та модель їхньої підготовки (В. Берека [50]); обґрунтовано систему формування управлінської культури майбутнього вчителя як менеджера освіти, розкрито її парадигмально-концептуальні детермінанти, схарактеризовано компоненти розробленої системи (А. Губа [171]); обґрунтовано наукові основи поетапної професійної педагогічної підготовки менеджерів освіти в системі неперервної педагогічної освіти та розроблено концепцію такої підготовки в контексті інноваційних ринкових теорій управління (Л. Кравченко [362]); розроблено експериментальну модель підготовки майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності за умов інноваційного середовища (Н. Романенко [588]).

Психологічні аспекти професійної підготовки менеджерів освіти висвітлено в роботах М. Байрамукова [33], Г. Данченко [187], В. Івкіна [302], Ю. Попик [561] та ін.

Окремим пластом наукових досліджень можна вважати праці, в яких розкривається значення післядипломної освіти як важливого й необхідного компонента неперервної професійної підготовки менеджерів освіти. Так, Н. Коломінський на основі застосування особистісно-діяльнісного підходу розробив соціально-психологічні основи підготовки та підвищення кваліфікації менеджерів освіти, методики вивчення її ефективності в системі післядипломної освіти в сучасних умовах [347]; Л. Карашук дидактично обґрунтувала зміст підготовки менеджерів освіти в системі післядипломної освіти [320].

Різні проблеми підготовки майбутніх менеджерів освіти за кордоном проаналізовано в працях вітчизняних науковців, а саме: у Великій Британії (С. Байбородова [30], О. Біницька [62]), Франції (В. Хоменко) [694], США (В. Бабенко [27], В. Берека [50], С. Бурдіна [86], І. Ганчерьонок [130], Є. Князев [130]) та ін.

Магістерська підготовка майбутніх менеджерів освіти в більшості країн Західної Європи здійснюється на трьох ланках: «базова ланка на рівні магістратури у вищій педагогічній освіті; входження у спеціальність протягом першого року роботи на посаді; підвищення кваліфікації впродовж професійного життя» [50, с. 15]. «У західноєвропейських країнах не існує єдиної моделі здійснення фахової підготовки магістрів з менеджменту освіти. Вона характеризується варіативністю побудови програм професійної підготовки, змістом освіти, тривалістю навчання, технологіями реалізації. При формуванні навчальних планів ураховуються чинники державного рівня (освітній стандарт, умови та потреби країни, регіону у фахівцях), можливості професорсько-викладацького складу, а також замовлення й побажання споживачів управлінських послуг» [50, с. 16].

«В американській практиці здійснюється навчання управлінців за такими напрямками: короткотермінові та середньотермінові програми підвищення



кваліфікації та перепідготовки; центри підвищення кваліфікації; програми шкіл бізнесу, освітніх центрів та консультативних пунктів, які розробляються спеціально на замовлення організації» [49, с. 74–76].

С. Бурдіна, досліджуючи особливості магістерської підготовки майбутніх фахівців для управління освітою США, відзначає, що ця підготовка виконується за окремою програмою для кожного типу закладів. Такий підхід надає можливість університетам мати більші прибутки, тому що студентам, залежно від розвитку кар'єри, декілька разів протягом життя потрібна професійна ліцензія за визначеною спеціальністю. Студент обирає одну зі спеціалізацій: загальне управління, управління студентськими справами, політика вищої освіти, міжнародна вища освіта, викладання в технікумі та академічне лідерство, фінансові питання вищої освіти. Суттєвою особливістю є така характерна риса автономії американських університетів, яка дозволяє обирати цілі магістерські програми та виділяти фінансування на реалізацію цих цілей, що істотно впливає на організацію занять і створення підтримуючого академічного та соціального середовища [85]. Дослідниця відзначає, що «на сучасному етапі магістерську підготовку з управління освітою в США надають приблизно 500 вищих навчальних закладів, серед яких є дослідницькі університети, котрі охоплюють студентів не тільки магістерського, але й докторського рівнів навчання, та магістерські коледжі, які охоплюють студентів бакалаврського та магістерського рівнів. Для магістерських програм з управління освітою характерне урізноманітнення та спеціалізація, що дозволяє забезпечувати зростаючий попит на відповідну професійну підготовку. Магістранти можуть спеціалізуватися в напрямках управління вищими, середніми або дошкільними навчальними закладами, фінансовою або міжнародною діяльністю університету, а також управління студентськими справами. Гнучкість програм підготовки з управління освітою забезпечується завдяки наданню, крім магістерської підготовки, також підготовки на ліцензію або сертифікат керівника освіти» [86, с. 12].

Є. Князев, І. Ганчерьонк також відзначають масштабність підготовки фахівців у галузі освітнього менеджменту в США (Нью-Йоркський університет,

Центр вивчення вищої освіти Університету Штату Пенсільванія та ін.) У Нью-Йоркському університеті готують доктора філософії та доктора освіти в галузі управління вищою освітою, магістра мистецтв в галузі адміністрування студентського персоналу у вищій освіті. Випускники університету підготовлені для роботи президентом коледжу, його заступниками з різних напрямів (координатор програми для дорослих, декан, керівник структурного підрозділу вишу; начальник науково-дослідного сектора, виконавчий помічник президента університету та ін.) [130].

Вивчаючи досвід підготовки менеджерів освіти в США, автори характеризують програми їх навчання, основна мета яких – підготувати фахівців, здатних займатися науково-дослідною діяльністю в галузі освіти, та менеджерів-практиків, здатних творчо застосовувати отримані знання, використовуючи сучасні методи управління. Після закінчення програми підготовки студенти повинні: володіти загальними питаннями теорії організаційних структур, розуміти основні принципи, структуру, особливості функціонування організацій, володіти спеціальними знаннями щодо університетів та інших вищих навчальних закладів як організаційних структур; розуміти роль і функції адміністраторів різних рівнів в організаціях, їхні обов'язки та рівень відповідальності; знати особливості роботи та принципи взаємодії з різними клієнтами системи освіти (студентами, випускниками, батьками, урядовими представництвами, фондовими організаціями тощо); володіти спеціальними знаннями, вміннями та навичками, необхідними для управлінців вищих навчальних закладів, такими, як фінансові й правові знання; питання планування, прогнозування, організації, координування навчального процесу та науково-дослідницької діяльності; контроль за забезпеченням якості навчання, результатів освітньої діяльності; управління фінансовими та людськими ресурсами; ефективні прийоми менеджменту і т.ін.; мати достатній рівень компетентності (теоретичний і практичний) для ведення науково-дослідної діяльності [130].

В. Хоменко, досліджуючи особливості підготовки менеджерів освіти у Франції, відзначає основні принципи, згідно з якими організована ця підготовка

[694]. У процесі навчання менеджерів освіти пріоритет надається набуттю «єдиної культури» педагогічного працівника-управлінця в галузі освіти. Основою організації підготовки мають бути такі провідні напрями: деонтологічні аспекти професії – гуманістичне бачення ролі менеджера освіти, глобальне бачення основних завдань професії; теми стратегічного характеру, взаємопов'язані зі стратегією навчального округу, що передбачає розробку проектів.

У Росії нині склалися такі форми підготовки менеджерів освіти: підготовка та підвищення кваліфікації на базі вищої освіти в системі факультетів підвищення кваліфікації організаторів освіти; отримання спеціальності «Управління освітою» в магістратурі вищої професійної освіти; перепідготовка та отримання другої професійної освіти на базі вищої; курси управління та менеджменту в Школах менеджменту для осіб, які мають загальну середню, середню спеціальну, вищу освіту; підготовка менеджера за фахом 06.12.00 «Менеджмент в соціальній сфері» з кваліфікацією «менеджер освіти» у вищому навчальному закладі [210; 724].

До 2000 року в Україні управлінців для освітньої галузі, в основному директорів шкіл та їхніх заступників, готували виключно в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. І лише з 2000 року Міністерство освіти України розробило освітньо-кваліфікаційну характеристику магістра за специфічними категоріями, спеціальністю 8.000009 – «Управління навчальним закладом». Саме з цього часу у вищих навчальних закладах IV рівня акредитації було розпочато підготовку магістрів та підвищення кваліфікації управлінських кадрів освіти за цією спеціальністю.

З 2006 року Міністерство освіти і науки України затвердило Державний освітній стандарт [546] й розробило низку документів, у яких розкрито нормативні вимоги керівних органів щодо змісту й напрямів підготовки майбутніх менеджерів освіти різних рівнів. Це потребувало розроблення відповідних навчальних програм, нормативних і варіативних курсів, а також визначення підходів до їх реалізації в контексті сучасних вимог до особистості менеджера освіти та змісту його праці [392].

Угрупування спеціальностей менеджменту в галузі освіти в Україні здійснюється за змістом і специфікою професійної діяльності відповідно до трьох напрямів менеджменту: організація (тип діяльності менеджменту, орієнтований на впорядкування й систематизацію процесів освіти), керівництво (тип діяльності менеджменту, спрямований на формування цілей і завдань діяльності в системі освіти й передавання їх людям, які виконують професійні обов'язки та функції), управління (тип діяльності менеджменту, покликаний визначати загальні проблеми, аналізувати, досліджувати, прогнозувати, визначати хід розвитку й функціонування системи освіти загалом) [428].

Отже, сьогодні підготовка майбутніх менеджерів освіти в Україні здійснюється виключно в магістратурі на базі університетської освіти й у системі додаткової (післядипломної) професійної (в основному педагогічної) освіти.

Альтернативою підготовки майбутніх менеджерів освіти в Україні є школи підготовки резерву керівних кадрів закладів освіти, що діють у межах центрів методичної та соціально-психологічної служби управління освіти при міських радах. Діяльність цих шкіл спрямована на відбір та підготовку талановитих педагогів, які спроможні і бажають побудувати професійну кар'єру [531].

Вагомий внесок у теорію і практику підготовки майбутніх менеджерів освіти на етапі глобалізації та інтеграційних процесів в Україні здійснила програма Темпус IV і, зокрема, її міжнародний проект «Мережева взаємодія університетів-партнерів у реалізації багаторівневої підготовки і підвищення кваліфікації фахівців у сфері освітнього менеджменту». Цим проектом передбачено в оптимальні терміни й з найменшими витратами, в кооперації з європейськими партнерами реалізувати інноваційну програму підготовки менеджерів освіти за спеціальностями «Управління навчальним закладом» та «Педагогіка вищої школи» з урахуванням сучасних тенденцій розвитку теорії управління та управлінської практики в установах різного типу. У ході здійснення проектних цілей розроблені і впроваджені освітні програми, які мають міждисциплінарний характер і відповідають міжнародним стандартам. Високу якість такої підготовки забезпечує міжнародна мережа університетів та інших

установ вищої професійної освіти за рахунок досягнення синергетичних ефектів, які виникають завдяки взаємодії в єдиній команді представників 11 університетів з різних країн світу.

Україна приєдналася до програми Темпус у 1993 р. На той період ця програма мала спрямованість на вдосконалення управління закладами освіти, оновлення та розробку нових навчальних програм і підвищення кваліфікації викладачів.

Пріоритетними напрямками Темпус IV, до якої входять й українські ВНЗ (зокрема й Бердянський державний педагогічний університет), є підготовка до висококваліфікованої діяльності в галузі управління людськими ресурсами, а також управлінської діяльності в освітній та соціальній сферах. Учасники освітніх проектів повинні бути готовими до виконання управлінських функцій в загальноосвітніх школах, закладах початкової, середньої та вищої освіти, соціальних закладах, а також до вирішення організаційно-педагогічних та дидактичних завдань на підприємствах і в організаціях, дослідницьких інститутах, у міжнародних культурно-освітніх центрах і організаціях, службах зайнятості, муніципальних і регіональних органах управління освітою. При цьому вони мають володіти науковим потенціалом для проведення відповідних досліджень у цій галузі, необхідних для стратегічного управління розвитком освіти в регіоні [303].

Отже, в дисертації враховуємо, що, відповідно до сучасних реформаційних процесів у галузі освіти, актуальною є неперервна професійна підготовка менеджерів освіти. Соціальна значущість і пріоритетність такої підготовки задекларована в Болонській декларації [107], на законодавчому рівні (закони України «Про освіту» [276], «Про вищу освіту» [274], Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [482], Національна рамка кваліфікацій [478]), обґрунтована в численних наукових дослідженнях (І. Бех, М. Євтух, І. Зязюн, Н. Ничкало, П. Підкасистий, С. Сисоева, Р. Гуревич, А. Лігоцький, Л. Хомич, Я. Цехмістер та ін.). Відповідно до цього здійснюється перехід на дворівневу підготовку фахівців у системі вищої освіти за відповідними

освітньо-професійними програмами (перший рівень вищої освіти – бакалаврський, другий – магістерський) [274], реалізація освітніх стандартів «нового покоління», в основі яких лежить компетентнісний підхід, що передбачає інтерпретацію змісту освіти «від результату»: від показників професійної діяльності до формування відповідних професійних компетентностей.

Проблема отримання першого (бакалаврського рівня) вищої освіти для менеджерів освіти неодноразово піднімалася в наукових дослідженнях і психолого-педагогічних публікаціях.

На необхідності дворівневої підготовки менеджерів освіти в системі вищої освіти наголошує Є. Маторін, підкреслюючи важливість її наступності й неперервності. Автор вважає актуальною ідею професіоналізації підготовки, адже саме корпус управлінських кадрів галузі освіти потребує використання кращих технологій неперервної освіти, здобутих світовою наукою та практикою менеджменту, вітчизняною наукою управління [435].

Ми повністю згодні й приєднуємося до позиції Л. Кравченко, яка у своєму концептуальному дослідженні щодо неперервної педагогічної підготовки менеджерів освіти у структурі цього процесу виділяє три етапи й організаційно-технологічні центри I, II, III рівнів: початковий – професійно-орієнтувальний етап та відповідний йому концентр I рівня (суб'єкти підготовки – старшокласники як лідери учнівських колективів); основний – професійно-формувальний етап та відповідний йому концентр II рівня (суб'єкти підготовки – студенти й магістранти педагогічного університету як резерв управлінських кадрів загальноосвітнього навчального закладу); післядипломний – професійно-супроводжувальний та відповідний йому концентр III рівня (суб'єкти підготовки – діючі менеджери освіти) [366].

Система «бакалавр-магістр» якнайбільше відповідає характеру університетської освіти, провідною метою якої є підготовка високоосвічених фахівців, спроможних працювати в умовах підвищених вимог до професійної мобільності та конкурентоспроможності.

У зв'язку з цим виникає гостра потреба у створенні більш ефективної й сучасної дворівневої системи підготовки майбутніх менеджерів освіти у ВНЗ, яка відповідає міжнародним стандартам і має міждисциплінарний характер, обумовлена зростаючою значущістю управління освітніми системами (освітніми установами) в контексті модернізації української освіти.

Ураховуючи особливості підготовки майбутніх менеджерів освіти, правомірно припустити, що її можливо поєднати з іншими педагогічними спеціальностями в процесі професійної підготовки на першому (бакалаврському) рівні вищої педагогічної освіти (шостий кваліфікаційний рівень Національної рамки кваліфікацій, який є підставою для присудження освітньо-професійного ступеня вищої освіти – «бакалавр»). Ми маємо на увазі професійну підготовку педагогів (вчителя, викладача професійного навчання) як менеджерів освіти.

З питань «бакалаврської підготовки» майбутніх менеджерів освіти існують різні думки. Суттєвими аргументами щодо неможливості цієї підготовки є те, що: готувати вчорашніх школярів до серйозної управлінської праці неможливо, бо в них немає необхідного життєвого досвіду; існують складнощі практичного засвоєння професії в процесі навчання; особливості професії такі, що її можна освоїти виключно в практичній управлінській діяльності. Проте аргументами на захист «бакалаврської підготовки» менеджерів освіти є те, що усвідомлення професії буває більш глибоким, якщо воно будується з «чистого аркуша» та спирається на глибокі й фундаментальні знання. Процес формування професійної свідомості прискорюється, якщо він йде за програмою комплексного навчання, а не лише під час «спеціальної» підготовки в системі післядипломної освіти. Бо, як свідчить досвід, «менеджерську освіту» в основному здобувають керівники освітніх установ та їхні заступники, керівники й працівники відділів освіти.

Усе це приводить до висновку, який є для нас вихідним і одночасно тим, що утворює новизну концепції нашого дослідження: стосовно процесу освіти мова повинна йти про «менеджеризацію» вчителя (викладача). Це означає, що майбутніх менеджерів освіти треба готувати на базі професійної підготовки вчителя (викладача професійного навчання) (освітня галузь знань 0101

«Педагогічна освіта») або паралельно з нею. Зрозуміло, це потребуватиме великої підготовчої праці, зміни складу навчальних дисциплін, коригування навчального процесу і, безперечно, посилення контролю якості освіти. Та все це є логічним, бо сьогодні вчитель (викладач), як було з'ясовано в підрозділі 1.3 цієї роботи, вже повноцінно займається педагогічним менеджментом: він планує, організовує й управляє уроком, заняттям, навчанням, вихованням й розвитком учнів, а також контролює ці процеси. Він переймається проблемами освітнього менеджменту, беручи участь у всіх управлінських процесах на рівні навчального закладу (прогностика, економіка, фінанси, реалізація освітніх послуг, інновації та ін.). І що більш грамотно буде побудоване управління з його боку, тим ефективнішим буде навчально-виховний процес й загалом процеси управління в освіті.

Учителю, аби бути гарним менеджером, потрібна якісна управлінська підготовка. Проте за багато років у нашому суспільстві склалося уявлення про управління, як про непрофесійну діяльність, а про управлінців, як про фахівців, яких не потрібно спеціально готувати. Тому до сьогодні про якісний педагогічний менеджмент на рівні вчителя, викладача говорити не доводилося. Але управління освітніми процесами, освітньою установою – це наука й мистецтво, які необхідно досягнути.

Крім того, з уведенням «бакалаврської підготовки» майбутніх менеджерів освіти на базі підготовки вчителя (викладача) з'являється можливість ефективного переходу від вищої до додаткової освіти – подальшої освіти й підвищення кваліфікації менеджерів освіти (керівників навчального закладу). Зрозуміло й те, що все це має супроводжуватися серйозними змінами програм і принципів організації бакалаврату, але попит на таку схему стає очевидним, бо дефіцит висококваліфікованих управлінських кадрів уже сьогодні гостро відчувається в освітніх установах різних типів і рівнів (заклади дошкільної освіти, загальноосвітні школи, заклади професійно-технічної та вищої освіти), в органах управління освітою. У навчальних закладах практично ще немає менеджерів. Є формальні управлінські одиниці в особі керівника, його заступників і педагогів



[92]. Тривають зміни і в органах управління освітою – здійснюється перехід від командно-адміністративного менталітету до менеджерського.

З огляду на це, для забезпечення професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти на першому (бакалаврському) рівні вищої педагогічної освіти ми проаналізували дійсні навчальні плани і програми освітньої галузі знань 0101 «Педагогічна освіта», напрямів підготовки:

- 6.010101 «Дошкільна освіта»;
- 6.010102 «Початкова освіта»;
- 6.010103 «Технологічна освіта»;
- 6.010104 «Професійна освіта (за профілем)»;
- 6.010105 «Корекційна освіта (за нозологіями)»;
- 6.010106 «Соціальна педагогіка».

Навчальні плани за переліченими напрямками підготовки студентів містять цикли: нормативних та вибіркових дисциплін з гуманітарної та соціально-економічної, математичної та природничо-наукової, професійної та практичної підготовки. Але жоден цикл не містить управлінських дисциплін, крім напрямів підготовки 6.010104 «Професійна освіта. Економіка», де студентів навчають менеджменту, маркетингу, фінансів як профільних дисциплін, та 6.010106 «Соціальна педагогіка», де вивчають менеджмент соціальної роботи. Це дисципліни за вільним вибором навчального закладу, і деякі ВНЗ поодинокі включають їх до навчального плану підготовки майбутнього вчителя, проте, як вже зазначалося, управлінська підготовка має бути обґрунтованою, системною та логічною.

Крім того, результати констатувального етапу експериментального дослідження, наведені в розділі 5 (анкетування педагогів, студентів-бакалаврів педагогічних напрямів підготовки), довели необхідність формування в педагога управлінської компетентності. На наш погляд, це можна здійснити під час психолого-педагогічної підготовки майбутнього вчителя (викладача професійного навчання) на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти, освітньої галузі знань 0101 «Педагогічна освіта».

Отже, підвищення ролі управлінських кадрів у сучасній освіті пов'язане з процесами її інноваційного розвитку в умовах становлення ринкових відносин, фінансово-господарської самостійності, суспільно-державного управління, інтернаціоналізації. Це вимагає більш якісної неперервної освіти, яка має здійснюватися під час професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти на першому (бакалаврському) рівні вищої педагогічної освіти шляхом «менеджеризації» педагога (освітня галузь знань 0101 «Педагогічна освіта»), що забезпечить ефективний перехід до магістерської підготовки зазначеного фахівця та післядипломної педагогічної освіти.

### **Висновки до розділу 1**

У розділі розглянуто становлення й розвиток теорії управління в освіті, освітнього й педагогічного менеджменту; з'ясовано специфіку професійно-педагогічної діяльності педагогів як менеджерів освіти; проаналізовано досвід їх підготовки в Україні та за кордоном.

Аналіз становлення й розвитку теорії управління в освіті в Україні (В. Бондар, Б. Кобзарь, В. Маслов, В. Олійник, М. Портнов, М. Поташник, В. Пікельна, Н. Сунцов, В. Сухомлинський, П. Фролов, П. Худомінський та ін.) та за кордоном (Д. Берон, Т. Буш, Р. Глеттер, К. Еверс, А. Де Калюве, Е. Маркс, М. Петров, У. Раст, П. Сілвер, В. Тейлор та ін.) дозволяє стверджувати, що ця теорія має достатній фонд наукових фактів, закономірностей та ідей, необхідних для визначення особливостей професійної діяльності й удосконалення професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти.

Вихідною позицією визначення особливостей професійної діяльності менеджерів освіти є те, що вона:

- здійснюється в освітній системі (освітній установі), яка є соціальною організацією (складна і взаємопов'язана система соціальних позицій і ролей, які мають виконувати її члени) – важливою складовою соціального інституту освіти;

- засновується на теорії «людських відносин», філософії «взаємодії», «співробітництва», «рефлексивного управління», демократизації та децентралізації, гуманізму на всіх рівнях управління в освіті;

- ґрунтується на самоуправлінні всіма сферами буття менеджера освіти (організація, планування професійної діяльності, контроль за її виконанням);

- включає не лише аспекти управління освітніми системами, освітніми установами, а й управління навчально-виховним процесом, колективом учнів, розвитком особистості (управлінська діяльність педагога) та ін.

Аналіз сучасних тенденцій розвитку управління в освіті дозволив визначити й провідні напрями вдосконалення професійної підготовки управлінців усіх рівнів для галузі освіти: підвищення рівня їхньої професійної компетентності; врахування основних положень антропологізації освіти; формування особистості менеджера освіти, спрямованої на рефлексивну діяльність та ін.

Базуючись на визначеннях науковців (В. Крижко, І. Лікарчук, Є. Павлютенков, Р. Шерайзіна та ін.), поняття «освітній менеджмент» розглядається як специфічна галузь управлінських наук, що ввібрала в себе джерела соціології, менеджменту, психології та педагогіки, спрямована на ефективне управління освітніми системами різних типів і видів щодо їхнього становлення, ефективного функціонування й розвитку, створення в них освітнього простору (певним чином організоване середовище із заданим і забезпеченим змістом, відповідною професійно-педагогічною культурою, яке дозволяє за допомогою технологій і устрою життя усунути суперечності між потребами та інтересами суб'єктів освітнього процесу).

З'ясовано, що об'єктом менеджменту освіти є сама освіта, функції управління освітніми системами й процесами. Предметом менеджменту освіти є теоретико-методологічні та практичні чинники побудови, функціонування й управління освітніми інституціями на різних рівнях, сукупність принципів, технологій і методів управління освітніми системами та процесами для підвищення їхньої ефективності.

У дослідженні поняття «педагогічний менеджмент» (Л. Горюнова, З. Курлянд, І. Лікарчук, А. Семенова, В. Симонов, Р. Хмелюк, В. Шаповалов та ін.) розглядається як управління педагогічним (навчально-виховним, навчально-пізнавальним та ін.) процесом із застосуванням комплексу принципів, методів, організаційних форм і технологічних прийомів управління, спрямоване на професійну управлінську діяльність педагога як менеджера освіти.

У дисертації вказано, що педагог є менеджером освіти на «своєму» рівні – на рівні управління навчально-виховним, навчально-пізнавальним та іншими процесами в підготовці учнів до життя й майбутньої професійної діяльності. Педагог як суб'єкт педагогічного менеджменту здійснює управлінську діяльність, яка має: об'єкт діяльності (учень); мету (запланований та очікуваний результат); зміст (навчально-пізнавальна, виховна, методична, організаційна, планувальна та інша діяльності); способи діяльності (методи і стиль взаємодії суб'єктів та об'єктів діяльності).

У розділі проаналізовано трактування поняття «менеджер освіти» і з'ясовано, що одні науковці (І. Блохіна, Л. Карамушка, Г. Кондрашина, О. Мармаза та ін.) співвідносять менеджера освіти з тим, хто керує діяльністю (директор школи, керівник школи), а інші – з тим, хто управляє нею (Л. Калініна, З. Курлянд, Р. Хмелюк, А. Семенова, В. Шепель та ін.), зокрема й учитель.

Різниця між керівником і менеджером освіти вбачається в тому, що керівник навчального закладу лише на певному етапі виконує менеджерські функції; це особа, наділена державним відомчим правом; його персональна відповідальність, права та обов'язки є набагато ширшими, ніж у менеджера освіти. Натомість, менеджер освіти є особою з дорадчим правом голосу, обмеженими правами в прийнятті управлінського рішення на рівні навчальної установи. Це – вчитель, вихователь, викладач, майстер виробничого навчання, соціальний педагог, керівник методичного об'єднання, класний керівник, куратор, тобто педагог, який виступає в професійній ролі суб'єкта системи управління навчально-пізнавальною, виховною діяльністю учнів, методичною, організаційною та іншими видами діяльності педагогів.

Поняття «педагог як менеджер освіти» розглядається як професіонал, який компетентно й ефективно здійснює професійно-педагогічну діяльність на рівні навчально-виховного процесу, здатний розвиватися й самореалізовуватися в ній як особистість.

У розділі подано функції управління в освітньому й педагогічному менеджменті, які визначають характер і спосіб досягнення менеджером освіти певної мети. До загальних функцій управління віднесено: планування, організацію, контроль та облік; до специфічних (функції педагогічного менеджменту) – інформаційно-аналітичну, мотиваційно-цільову, планово-прогностичну, організаційно-виконавчу, контрольню-діагностичну та регулятивно-корекційну.

До ефективних методів управління, якими мають оволодіти майбутні менеджери освіти, віднесено: системний метод, моделювання, організаційно-регульовальний, адміністративно-правовий, соціально-психологічний та економічний.

Доведено, що діяльність менеджера освіти має бути професійно-педагогічною – управлінською й педагогічною за своєю сутністю. Для її ефективного виконання менеджерів освіти необхідні знання, вміння, навички, досвід професійно-педагогічної діяльності (для творчого використання знань, умінь та навичок у нестандартних ситуаціях), особистісні й професійні якості, які визначають індивідуальний стиль цієї діяльності.

Професійно-педагогічна діяльність менеджера освіти розглядається як видова категорія, що містить у собі спеціалізовану трудову педагогічну й управлінську діяльність, яка вимагає конкретної підготовки й реалізується на відповідному рівні майстерності, виступає критерієм оцінювання результатів його роботи та головним вимірником його професійно-педагогічних компетентностей.

Вивчення й аналіз професійних та освітніх стандартів, нормативної документації, досвіду роботи менеджерів освіти й педагогів дозволив визначити основні види професійно-педагогічної діяльності менеджера освіти: освітня (педагогічна й виховна), планувальна (стратегічне й тактичне планування),

прогностична, організаційна (адміністративна, інформаційно-аналітична, кадрова, мотиваційна й економічна), інноваційна та контрольно-діагностична.

Системно-структурний аналіз наукових праць вітчизняних і зарубіжних учених дозволив виявити базові параметри сучасного стану професійної підготовки менеджерів освіти. Так, підготовка менеджерів освіти в Україні й за кордоном здійснюється лише в магістратурі, в системі післядипломної освіти та в школах кадрового резерву. Для України вона є порівняно новою, оскільки лише з 2000 року у вищих навчальних закладах почала здійснюватися підготовка керівників навчальних закладів. Проте реалії сучасного життя, нові вимоги до фахівців, їхньої мобільності й конкурентоспроможності потребують уведення «відсутньої ланки» в системі неперервної підготовки майбутніх менеджерів освіти – першого (бакалаврського) рівня вищої освіти.

У розділі зазначено, що доцільною є підготовка майбутніх менеджерів освіти на базі професійної підготовки педагогів (освітня галузь знань 0101 «Педагогічна освіта») або паралельно з нею, бо саме ці фахівці займаються педагогічним та освітнім менеджментом. З уведенням «бакалаврської» підготовки майбутніх менеджерів освіти на базі підготовки педагогів виникає можливість ефективного переходу від вищої до додаткової професійної освіти – подальша підготовка й підвищення кваліфікації менеджерів освіти (зокрема й керівників навчальних закладів).

Указано, що майбутні менеджери освіти мають добре знати й розуміти проблеми розвитку освітньої системи, шляхи та засоби їх розв'язання, а також бути готовими до змін, постійно вчитися, вміло керувати, саморозвиватися й самоутверджуватися, поповнювати свій педагогічний і управлінський досвід, співвідносити свої знання з вимогами держави, бути професійно компетентними у своїй галузі діяльності.

Основні положення розділу висвітлено в публікаціях автора [226; 227; 229; 238; 246; 249; 251; 256; 261; 755].

## **РОЗДІЛ 2**

### **КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ**

#### **2.1. Організація та проведення експериментального дослідження**

Експериментальне дослідження формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти у ВНЗ здійснювалося поетапно з 2011 до 2014 рр.

На першому етапі – підготовчому (2011–2012 рр.) – відбувалося обґрунтування необхідності проведення комплексного наукового дослідження, спрямованого на вдосконалення процесу формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти у вищому навчальному закладі; виявлялися актуальність і сутність професійно-педагогічної підготовки майбутніх менеджерів освіти на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти (освітня галузь знань 0101 «Педагогічна освіта») в логіці вимог компетентнісного підходу та підвищення якості вищої освіти, а також специфіка професійно-педагогічної діяльності менеджерів освіти; здійснювався аналіз психолого-педагогічної літератури з проблем розвитку вищої освіти, а саме досвіду підготовки майбутніх менеджерів освіти в Україні та за кордоном; аналіз нормативних і навчально-методичних документів вищої школи (освітні стандарти, навчальні плани, типові навчальні програми та ін.); збирався емпіричний матеріал за допомогою методів спостереження і співбесіди про шляхи розв'язання перерахованих вище проблем.

На другому етапі – проектному (2012–2013 рр.) – на основі створених теоретичної та емпіричної баз формулювалися проблема, тема, мета, завдання, об'єкт, предмет і гіпотеза дослідження; обґрунтовувалося методологічне забезпечення дослідження та його методи; виявлялися актуальність і сутність професійно-педагогічної підготовки майбутніх менеджерів освіти на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти (освітня галузь знань 0101 «Педагогічна

освіта») в логіці вимог компетентнісного підходу та підвищення якості вищої освіти; розроблялися й теоретично обґрунтовувалися концепція та модель формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти в процесі їх підготовки на першому (бакалаврському) рівні вищої педагогічної освіти, виокремлювалися критерії, показники та рівні сформованості професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти; розроблялося і впроваджувалося навчально-методичне забезпечення професійно-педагогічної підготовки; здійснювалася розробка програми експериментальної роботи з формування професійно-педагогічних компетентностей студентів; визначалася база для проведення експерименту, створювалося його науково-методичне та діагностичне забезпечення; проводився констатувальний етап експерименту, спрямований на вивчення стану формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти у вищих навчальних закладах та впровадження компетентнісного підходу в професійну підготовку, а також на виявлення впливу професійно-педагогічної підготовки щодо розвитку в студентів базових та спеціальних компетентностей.

На третьому етапі – реалізаційно-перевірочному (2013–2014 рр.) – завершувалася експериментальна перевірка ефективності моделі формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти в процесі їх професійної підготовки на першому (бакалаврському) рівні вищої педагогічної освіти; уточнювалися й доповнювалися концептуальні засади професійно-педагогічної підготовки в умовах вищого навчального закладу з урахуванням вимог компетентнісного підходу; перевірялися й коригувалися модельні уявлення про професійно-педагогічну підготовку, фактори та умови, що роблять істотним вплив на якість професійно-педагогічної підготовки та освітнього процесу загалом, ефективні шляхи й засоби розвитку в студентів професійно-педагогічних компетентностей. У зазначений період продовжувалася робота зі створення або оновлення навчально-методичного та інформаційного забезпечення професійно-педагогічної підготовки й процесу управління її якістю; здійснювалася обробка



отриманих даних експериментальної роботи; продовжувалася апробація результатів дослідження.

Четвертий етап – узагальнювальний (2014 р.) – включав остаточний аналіз та узагальнення результатів експериментальної роботи із застосуванням статистичних методів [26; 153; 160; 239; 491]; подальше впровадження моделі формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти в процесі їх професійної підготовки на першому (бакалаврському) рівні вищої педагогічної освіти; формулювання висновків і науково-методичних рекомендацій з організації на компетентнісній основі професійно-педагогічної підготовки як чинника підвищення якості цілісної професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти в процесі їх професійної підготовки на першому (бакалаврському) рівні вищої педагогічної освіти, а також науково-практичних положень і рекомендацій щодо розвитку в студентів професійно-педагогічних компетентностей.

Основною метою експериментального дослідження виступало формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти в процесі їх професійної підготовки на першому (бакалаврському) рівні вищої педагогічної освіти, а саме їхніх складових елементів: мотивів, потреб, знань, умінь, навичків, здібностей, здатностей, професійного досвіду, професійних якостей особистості, рефлексії професійно-педагогічної діяльності.

У ході дослідження визначено завдання та умови проведення експерименту; обґрунтовано використання та послідовність методик, за якими були організовані й проведені етапи експерименту; проаналізовано результати педагогічної діяльності викладачів та навчальної діяльності студентів; виявлено необхідні компоненти професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти й обґрунтовано їхню практичну значущість. Також під час експерименту змінювалися умови, в яких ці елементи функціонували, апробувалися складові моделі їх формування в процесі навчання студентів, виділялися й перевірялися окремі чинники та з'ясовувався їхній вплив на результати, відстежувався розвиток окремих явищ і зв'язків, фіксувалися й опрацьовувалися результати.

В експерименті ми дотримувалися точки зору, що найбільш правильним є спеціальне внесення в педагогічний процес принципово важливих змін відповідно до завдань дослідження та гіпотези, тобто таку організацію процесу, яка б давала можливість бачити зв'язки між досліджуваними явищами без порушень його цілісності; зробити глибокий якісний аналіз і якомога точніше кількісний вимір як внесених у педагогічний процес змін, так і результатів усього процесу.

Загальна гіпотеза експериментального дослідження ґрунтувалася на припущенні, що формування професійно-педагогічних компетентностей матиме більшу ефективність за умов: теоретичного обґрунтування та впровадження в процес професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти на першому (бакалаврському) рівні вищої педагогічної освіти інтегрованих модулів навчальних дисциплін та інтегрованих спецкурсів (інтеграція педагогічної й управлінської підготовки); вдосконалення дидактичного забезпечення цього процесу; врахування індивідуально-психологічних особливостей студентів; упровадження варіативного змісту навчання та диференційованих навчальних завдань; використання різних форм, методів і засобів індивідуалізації навчання; запровадження в практику навчання майбутніх менеджерів освіти проблем і ситуацій, наближених до майбутньої професійної діяльності, інтерактивних методів і сучасних засобів навчання; організації «соціального партнерства» з досвідченими менеджерами освіти та освітніми установами; поширення передового управлінського досвіду; вдосконалення проведення навчальної та виробничої практик.

Відповідно до мети дослідження було визначено такі завдання:

1. Проаналізувати теорію та практику з проблеми підготовки майбутніх менеджерів освіти в Україні й за кордоном та уточнити сутність основних наукових понять, істотних для розробки проблеми дослідження.

2. Розробити й науково обґрунтувати концепцію формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти в процесі їх професійної підготовки на першому (бакалаврському) рівні вищої педагогічної освіти.

3. Виокремити критерії, показники та рівні сформованості професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти.

4. Розробити й теоретично обґрунтувати модель формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти в процесі їх професійної підготовки на першому (бакалаврському) рівні вищої педагогічної освіти.

5. Виявити організаційно-педагогічні умови формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти.

6. Розробити й апробувати дидактичні комплекси інтегрованих навчальних дисциплін (педагогічного й управлінського циклів).

7. Експериментально перевірити ефективність моделі формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти в процесі їх професійної підготовки на першому (бакалаврському) рівні вищої педагогічної освіти.

Експериментальна робота згідно з основними завданнями дослідження була спрямована на вирішення таких практичних завдань:

- відбір та структурування інтегрованого змісту навчання;
- розробка інтегрованих навчальних програм;
- розробка навчально-методичного забезпечення;
- перевірка ефективності обґрунтованих шляхів і способів формування в студентів професійно-педагогічних компетентностей та діагностика рівнів їх сформованості.

Розв'язання практичних завдань передбачало таку діяльність:

1. Відбір та структурування інтегрованого змісту навчання з урахуванням вимог компетентнісного підходу та специфіки професійної діяльності менеджерів освіти; впровадження навчального посібника та навчально-методичних комплексів із психолого-педагогічних дисциплін, що сприяють переорієнтації їхнього змісту на управлінську діяльність і забезпечують педагогічну підготовку студентів у вищому навчальному закладі (навчальний посібник «Професійна педагогіка» (у співавторстві) з грифом «Рекомендовано Міністерством освіти і

науки України як навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів (№ 1/11–2762 від 02.04.2010 р.)»; навчально-методичних комплексів «Професійна педагогіка», «Методологічні засади професійної освіти», «Дидактичні основи професійної освіти», «Теорія та методика виховної роботи», «Етнопедagogіка», «Організація і управління навчально-виховним процесом у ВНЗ» (для студентів педагогічних спеціальностей)), а також розробка й упровадження в навчальний процес підготовки бакалаврів освітньої галузі знань 0101 «Педагогічна освіта» різних напрямів підготовки (6.010101 «Дошкільна освіта», 6.010102 «Початкова освіта», 6.010103 «Технологічна освіта», 6.010104 «Професійна освіта (за профілем)», 6.010105 «Корекційна освіта (за нозологіями)», 6.010106 «Соціальна педагогіка») інтегрованих модулів до нормативних дисциплін та дисциплін за вільним вибором ВНЗ.

Зокрема, до дисципліни «Вступ до спеціальності» (нормативна дисципліна для всіх напрямів підготовки з освітньої галузі знань 0101 «Педагогічна освіта») введено інтегрований модуль «Педагог як менеджер освіти». До дисципліни «Психологія» («Вікова та педагогічна психологія», «Педагогічна психологія») (нормативна дисципліна для всіх напрямів підготовки з освітньої галузі знань 0101 «Педагогічна освіта») – інтегровані модулі «Психологія управлінської діяльності» та «Психологія педагогічного менеджменту». До дисциплін «Історія педагогіки» (дисципліна за вільним вибором навчального закладу для напрямів підготовки 6.010101 «Дошкільна освіта», 6.010102 «Початкова освіта», 6.010103 «Технологічна освіта», 6.010105 «Корекційна освіта (за нозологіями)», 6.010106 «Соціальна педагогіка») та до дисципліни «Історія професійної освіти» (дисципліна за вільним вибором навчального закладу для напряму підготовки 6.010104 «Професійна освіта (за профілем)») – інтегрований модуль «Історія становлення та розвитку освітнього менеджменту». До дисципліни «Педагогіка» (дисципліна за вільним вибором навчального закладу для напрямів підготовки 6.010101 «Дошкільна освіта», 6.010102 «Початкова освіта», 6.010103 «Технологічна освіта», 6.010105 «Корекційна освіта (за нозологіями)», 6.010106 «Соціальна педагогіка») та до дисципліни «Професійна педагогіка» (дисципліна

за вільним вибором навчального закладу для напряму підготовки 6.010104 «Професійна освіта (за профілем)» – інтегрований модуль «Основи педагогічного менеджменту» (додаток В).

2. Розробка та впровадження в навчальний процес підготовки бакалаврів освітньої галузі знань 0101 «Педагогічна освіта» різних напрямів підготовки (6.010101 «Дошкільна освіта», 6.010102 «Початкова освіта», 6.010103 «Технологічна освіта», 6.010104 «Професійна освіта (за профілем)», 6.010105 «Корекційна освіта (за нозологіями)», 6.010106 «Соціальна педагогіка») інтегрованих спецкурсів (дисципліни вільного вибору студентами), які інтегрують педагогічну й управлінську підготовки: «Вступ до управлінської діяльності», «Економіка освіти», «Основи освітнього менеджменту», «Основи освітнього менеджменту у професійній освіті» (для напряму підготовки 6.010104 «Професійна освіта») (додаток Ж), «Стратегічний менеджмент в освіті» (додаток Д), «Маркетинг у сфері освіти», «Управлінські рішення», «Організація праці менеджера освіти».

3. Розробка та впровадження навчально-методичного супроводу, використання в ході викладання наведених вище педагогічних дисциплін відповідних форм, методів та засобів навчання.

4. Адаптація та застосування інформаційно-комунікаційних технологій у процесі професійно-педагогічної підготовки.

5. Розробка завдань до науково-дослідницьких проектів, які виконують студенти під час педагогічної практики, а також методичних вказівок для студентів з використанням активних форм і методів навчально-виховної діяльності.

6. Упровадження з урахуванням обґрунтованих чинників і умов у навчальний процес вищих навчальних закладів моделі формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти в процесі їх професійної підготовки на першому (бакалаврському рівні) вищій педагогічній освіті.

7. Розробка змісту анкет і проведення анкетування, зокрема студентів і експертів, з питань якості підготовки майбутніх менеджерів освіти, впровадження компетентнісного підходу у вищу школу, впливу педагогічної підготовки на формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти, виявлення ефективних шляхів і способів формування в студентів професійно-педагогічних компетентностей (додатки К, Л, М).

8. Розробка та застосування діагностувального інструментарію, що включає критерії та показники рівнів сформованості в студентів професійно-педагогічних компетентностей, а також комплексу узагальнених педагогічних завдань актуальної управлінської проблематики, відповідних універсальним проблемам професійної освіти й завданням професійної діяльності менеджерів освіти, які виступають засобами розвитку та діагностики професійно-педагогічних компетентностей студентів.

Для вирішення цих завдань планувалося виявити:

- рівень професійно-педагогічних компетентностей у традиційній підготовці студентів (у контрольній групі);

- рівень складових професійно-педагогічних компетентностей студентів (у контрольній й експериментальній групах) та їх ієрархію в особистісному світогляді;

- рівень професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти в процесі їх підготовки на першому (бакалаврському) рівні вищої педагогічної освіти у вищих навчальних закладах.

Отже, визначення відповідності змісту формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти сучасним вимогам і його оцінка окреслили завдання й напрями експериментальної роботи. Вивчення стану та можливостей розвитку досліджуваних процесів і явищ (діагностика), супроводжувало весь процес пошуку. Визначення якісних і кількісних параметрів досліджуваних об'єктів на основі прийнятих критеріїв і показників за допомогою відомих методик, а також на основі конструювання й розробки нових була найбільш нам близька. Зокрема, застосування комплексу процедур діагностики до

формування складових професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти здійснювалося через спостереження, опитування, анкетування, тестування і т. ін.

Перевірка ефективності моделі формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти в процесі їх професійної підготовки на першому (бакалаврському) рівні вищої педагогічної освіти здійснювалася в процесі педагогічного експерименту, який, на відміну від звичайного вивчення педагогічного процесу в природних умовах, дозволяє штучно відокремлювати досліджуване явище від інших, цілеспрямовано змінювати умови педагогічного впливу на піддослідних. Складність і багатофакторність предмета дослідження зумовила супровід навчального процесу комплексним педагогічним експериментом, який дозволяє найбільш обґрунтовано виявити ефективність нововведень, простежити причинно-наслідкові зв'язки, виявити необхідні умови реалізації педагогічних завдань.

Під час підготовки до експерименту було продумано шляхи і форми його проведення, розроблено опитувальники, індивідуальні анкети, проведено неформалізовані бесіди, особистісне й опосередковане анкетування, інтерв'ю, консультації з викладачами та студентами.

Експериментальна робота з формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти, реалізована з урахуванням обґрунтованих чинників, умов та розробленого комплексного дидактичного (навчально-методичного та інформаційного) забезпечення, проводилась протягом 2011–2014 рр., в якій брали участь 580 студентів вищих навчальних закладів України (Бердянський державний педагогічний університет, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Українська інженерно-педагогічна академія (м. Харків)).

Експериментальне дослідження охопило студентів таких напрямів підготовки: Бердянський державний педагогічний університет (6.010101

«Дошкільна освіта», 6.010102 «Початкова освіта», 6.010103 «Технологічна освіта», 6.010104 «Професійна освіта», 6.010105 «Корекційна освіта», 6.010106 «Соціальна педагогіка»), Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка (6.010103 «Технологічна освіта», 6.010104 «Професійна освіта»), Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка (6.010102 «Початкова освіта»), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (6.010101 «Дошкільна освіта»), Українська інженерно-педагогічна академія (м. Харків) (6.010104 «Професійна освіта»).

Експеримент розпочався з моменту вивчення сучасного стану професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти у вищих навчальних закладах України, світових тенденцій у цій освітній галузі, зіставлення позицій і виділення підходів, найбільш доцільних для умов вищої школи, і тривав до узагальнення результатів формульованого експерименту. Він протікав у звичайних умовах навчально-виховного процесу, в реальних для випробовуваних умовах діяльності.

Загальна задача дослідження формулювалася так: організувати й провести педагогічний експеримент зі студентами освітньої галузі знань 0101 «Педагогічна освіта» зазначених вище напрямів підготовки, що дозволить оцінити ефективність розробленої та застосованої моделі формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти в процесі їх професійної підготовки на першому (бакалаврському) рівні вищої педагогічної освіти. Для цього необхідно:

1. Проранжувати компоненти професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти.
2. Встановити за допомогою анкетування початковий рівень професійно-педагогічних компетентностей студентів.
3. Обрати контрольну та експериментальну навчальні групи студентів.
4. Сформувати в студентів обраних напрямів підготовки здатність вирішувати професійні проблеми й завдання, що виникають у реальних ситуаціях професійної діяльності в процесі професійно-педагогічної (педагогічної й управлінської) підготовки, яка забезпечує органічну єдність мотивів, потреб,



цінностей, знань, умінь, навичків, здібностей, здатностей, досвіду й рефлексії професійно-педагогічної діяльності.

5. Визначити за допомогою педагогічного тестування (комплексу узагальнених педагогічних завдань) та анкетування новий рівень сформованості професійно-педагогічних компетентностей студентів після вивчення інтегрованих спецкурсів: «Вступ до управлінської діяльності», «Економіка освіти», «Основи освітнього менеджменту», «Основи освітнього менеджменту у професійній освіті», «Стратегічний менеджмент в освіті», «Маркетинг у сфері освіти», «Управлінські рішення», «Організація праці менеджера освіти»; впроваджених інтегрованих модулів дисциплін: «Вступ до спеціальності», «Психологія», «Історія педагогіки», «Педагогіка», «Професійна педагогіка»; педагогічних та виробничих практик, спрямованих на системне формування професійно-педагогічних компетентностей студентів.

Як метод розв'язання поставлених завдань був обраний порівняльний педагогічний експеримент, який проводився в три етапи. Вибір цього методу пояснюється тим, що планувалося порівнювати результати традиційного педагогічного процесу та неперервного цілісного навчального процесу, заснованого на компетентнісній основі, що забезпечує освоєння студентами комплексу знань, формування професійно-педагогічних (педагогічних й управлінських) умінь, навичків, досвіду діяльності й здатностей їх ефективно використовувати; розвиток професійно важливих якостей, здібностей, цінностей, мотивів і потреб, кінцевою метою якого є формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти.

Відповідно до поставлених завдань, у певній послідовності здійснювалися такі дії:

- вивчення реального стану професійно-педагогічної підготовленості студентів;
- проведення констатувального діагностування;
- структурування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти;

- апробація дидактичного забезпечення в процесі формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти;
- упровадження моделі формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти в процесі їх професійної підготовки на першому (бакалаврському) рівні вищої педагогічної освіти;
- внесення змін, коригування методичних прийомів формування професійно-педагогічних компетентностей студентів;
- проведення повторного діагностування за аналогічними методиками;
- узагальнення результатів дослідження.

На аналітичному етапі експериментальної роботи (2011–2012 рр.) проведено вибір необхідного числа експериментальних об'єктів (число студентів, навчальних груп, викладачів); наукових методів для діагностування стану експериментальних об'єктів; визначено тривалість проведення експерименту; розроблено методики проведення експерименту; виявлено ознаки, за якими можна судити про зміни в експериментальних групах під педагогічним впливом. У кінці аналітичного етапу було визначено вихідні наукові позиції, теоретико-методологічні умови, принципи, методики дослідження; обрано експериментальні методики формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти.

На констатувальному етапі експерименту (2012–2013 рр.) здійснювалося вивчення реального стану підготовленості студентів до професійно-педагогічної діяльності методом констатувального діагностування та апробації дидактичного забезпечення їх професійної підготовки. У цей же період здійснювався вибір і вирівнювання контрольних та експериментальних груп на основі проведення вхідного тестування. Крім цього, опрацьовано та проаналізовано отримані дані, здійснено визначення критеріїв та показників рівнів сформованості професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти.

Розроблено програму педагогічного експерименту. Програма включала впровадження педагогічно доцільних методів професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти, які дозволяють залучати студентів до активної діяльності, в

процесі якої вони проявляють свою сутність, підвищують рівень теоретичної та практичної підготовки до професійної діяльності та загалом формують професійно-педагогічну компетентність. До таких методів ми віднесли ділові ігри, метод проектів, професійні тренінги й тренінгові вправи, роботу студентів з вирішення педагогічних або управлінських ситуацій, дослідницьку діяльність та інше.

Їх упровадження дозволяє: створювати ситуації, максимально наближені до реальних умов професійної діяльності майбутніх менеджерів освіти; усвідомлювати й формулювати мету своєї діяльності, приймати рішення у звичайних, нестандартних та непередбачених ситуаціях, удосконалювати операційно-технологічний та діяльнісний компоненти професійно-педагогічних компетентностей; здійснювати тренування особистісного та рефлексивного компонентів професійно-педагогічних компетентностей, розширювати досвід міжособистісних відносин, знаходити індивідуальний стиль спілкування і взаємодії з учнями (студентами), батьками, колегами, адміністрацією, який є оптимальним у процесі вирішення навчально-виховних та управлінських завдань; створювати умови для оволодіння студентами вміннями й навичками з орієнтації у психічних явищах, впливах і станах, здійснювати розвиток мотиваційно-ціннісного компонента професійно-педагогічних компетентностей, знаходити оптимальні методи і прийоми саморегуляції, формувати навчки та вміння взаємодіяти з іншими людьми; розвивати психофізіологічну свободу майбутніх менеджерів освіти, формувати їхню адекватну «Я»-концепцію, здатність до рефлексії, емпатії, розуміти й аналізувати особистісні прояви; забезпечувати розвиток професійного мислення майбутніх менеджерів освіти, уяви, сприйняття та інших психічних пізнавальних процесів; створювати умови для формування практичних умінь компетентісного вирішення проблемних педагогічних й управлінських ситуацій; сприяти систематизації, узагальненню та збагаченню професійного досвіду майбутніх менеджерів освіти, оволодівати методами особистісно-орієнтованої взаємодії в системі «вчитель-учень» («викладач-студент»); створювати умови для виявлення можливостей і професійних

здібностей учнів (студентів), проектувати й коригувати особистісні якості, проектувати роботу менеджерів освіти з професійної рефлексії.

Протягом формувального етапу (2013–2014 рр.) проведено інструктаж учасників про порядок і умови проведення експерименту. Здійснювалася система заходів з формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти; фіксувалися отримані на основі проміжних зрізів дані, що характеризують зміни про хід експерименту; усувалися й виправлялися типові недоліки, помилки, які виникали під час експерименту.

Здійснювалася апробація дидактичного забезпечення щодо формування професійно-педагогічних компетентностей студентів експериментальної групи, вносилися зміни, доопрацьовувались методичні прийоми формування професійно-педагогічних компетентностей студентів, а також проводилося діагностування сформованих рівнів означених компетентностей методом аналізу та синтезу, мета якого полягала у визначенні дієвості розроблених складових, методів і форм навчання. Зокрема визначалися: наявність позитивного впливу компетентнісного підходу на процес підготовки студентів; ефективність такої підготовки в педагогічних умовах; недоліки підготовки та їхні причини, вибір методів їх усунення.

На етапі порівняння, систематизації й узагальнення результатів сформульовано загальні висновки, обґрунтовано прогностичні положення розвитку професійно-педагогічних компетентностей студентів, розроблено методичні рекомендації з формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти. Окремі елементи всіх етапів експерименту проводилися протягом усього часу дослідження.

Надійність результатів експерименту забезпечувалася правильністю відбору експериментальної та контрольної груп студентів відповідно до задуму й мети дослідження. Важливість відбору полягала в тому, щоб, з одного боку, початковий рівень підготовки в обох групах був би приблизно однаковим, з іншого боку, в цілях чистоти експерименту, необхідно забезпечити такі умови навчання в них, які були б ідентичні за всіма чинниками, крім досліджуваних.

Вибір і вирівнювання контрольних та експериментальних груп проводились на основі здійснення вхідного анкетування та підтверджувалися професійно орієнтованим тестуванням і його результатами.

Наступний напрям експерименту полягав у дослідженні рівнів сформованості професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти за мотиваційно-ціннісним, когнітивним, операційно-технологічним, діяльнісним, особистісним та рефлексивним критеріями. Ці аспекти включали цілу низку досліджень. Зміст показників та критеріїв рівнів відображено в підрозділі 3.2 дисертаційної роботи.

Для визначення рівнів сформованості професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти студенти включалися в самостійну пізнавальну діяльність, яка організовувалася на принципах системності, систематичності й наступності, що допомагало кожному студентові реалізувати індивідуальні професійні можливості, здібності та бути найбільш ефективно задіяним у процесі навчання. Для оцінювання рівня до уваги бралися письмові самостійні роботи, комплексні реферати, лабораторні та практичні роботи, звіти за результатами практики, курсові проекти, участь у науково-дослідній роботі.

Уведення спеціальних завдань разом із відповідною корекцією змісту навчальних занять, самостійної роботи та педагогічної практики студентів при відповідних формах організації їх виконання, сприяло не тільки розвиткові професійних здібностей, поглибленню дослідницьких навичків, а й підвищенню якості професійно-педагогічної підготовки студентів та їх самореалізації.

Паралельно створювалися такі організаційно-педагогічні умови, щоб у студента виникла необхідність в активній взаємодії з професійним знанням і досвідом:

1. Інтеграція змісту педагогічної й управлінської підготовки майбутніх менеджерів освіти (модульна організація навчання, впровадження інтегрованих модулів і спецкурсів).

2. Забезпечення індивідуалізації навчання майбутніх менеджерів освіти (урахування індивідуально-психологічних властивостей студентів, варіативність

змісту навчання, диференціація навчальних завдань, використання різних форм методів, засобів індивідуалізації навчання).

3. Створення професійно-орієнтованого освітнього середовища (організація «соціального партнерства» з досвідченими менеджерами освіти та освітніми установами, моделювання змісту професії, поширення управлінського досвіду (семінари, майстер-класи та ін.)).

4. Практична спрямованість навчання майбутніх менеджерів освіти (виконання індивідуальних завдань, науково-дослідних проектів актуальної професійно-педагогічної проблематики під час проходження виробничої практики).

Користуючись зазначеними вище критеріями й етапами експерименту (які в будь-якому випадку не є жорсткою схемою, а постають лише як широка та гнучка основа для орієнтування, що дозволяє більш ретельно підходити до підготовки майбутніх менеджерів освіти на основі пропонованої концепції), нам удалося визначити групи студентів за рівнями сформованості в них професійно-педагогічних компетентностей.

Ураховуючи неоднорідність студентів за рівнем сформованості професійно-педагогічних компетентностей, було виділено чотири рівні: творчий (досконалий), продуктивний (високий), реконструктивний (середній), репродуктивний (низький). Характеристику рівнів представлено в підрозділі 3.2 роботи.

Згідно з обраними рівнями на початок і кінець експерименту ми провели векторний аналіз активної практики студентів (580 осіб) таких напрямів підготовки: Бердянський державний педагогічний університет (6.010101 «Дошкільна освіта», 6.010102 «Початкова освіта», 6.010103 «Технологічна освіта», 6.010104 «Професійна освіта», 6.010105 «Корекційна освіта», 6.010106 «Соціальна педагогіка») – 312 студентів, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка (6.010103 «Технологічна освіта», 6.010104 «Професійна освіта») – 76, Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка (6.010102 «Початкова

освіта») – 153, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова (6.010101 «Дошкільна освіта») – 87, Українська інженерно-педагогічна академія (м. Харків) (6.010104 «Професійна освіта») – 98 осіб з питань упровадження професійно-педагогічних проектів у навчально-виховний процес навчальних закладів.

Шість груп обраних векторів являють собою компоненти професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти (таблиця 2.1).

Таблиця 2.1

## Зміст векторів формування професійно-педагогічних компетентностей

Групи векторів	Зміст векторів
1 група	Когнітивний компонент
Вектор 1	Базові знання
Вектор 2	Спеціальні знання
2 група	Операційно-технологічний компонент
Вектор 3	Уміння застосовувати отримані знання для вирішення типових пізнавальних і практичних завдань
Вектор 4	Навички проведення наукових досліджень
Вектор 5	Володіння комунікативними навичками
Вектор 6	Уміння використовувати набутий інтегрований досвід для розв'язання творчих навчальних та професійних завдань
Вектор 7	Уміння застосовувати отримані знання в процесі професійної діяльності
Вектор 8	Уміння приймати рішення з погляду їхньої професійної ефективності
Вектор 9	Здатність до самостійного планування подальшого професійного й особистісного саморозвитку
	Діяльнісний компонент
Вектор 10	Здатність до виконання професійно-педагогічних функцій
Вектор 11	Наявність досвіду професійно-педагогічної діяльності
	Особистісний компонент
Вектор 12	Особистісні якості
Вектор 13	Професійно-важливі якості
Вектор 14	Здібності загальні та спеціальні
	Мотиваційно-ціннісний компонент
Вектор 16	Сформованість мотивації
Вектор 17	Сформованість професійних потреб
	Рефлексивний компонент
Вектор 18	Усвідомленість суспільного значення власної професійної

	діяльності
Вектор 19	Здатність до самоорганізації в професійно-педагогічній діяльності
Вектор 20	Удосконалення власного професіоналізму

Основне завдання методики векторного аналізу професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти полягало у визначенні ефективності організації та проведення навчального заняття в три етапи.

Ми ставили перед собою такі завдання: організацію системного й систематичного контролю якості; фіксацію ефективності організації та проведення навчального заняття; відстеження самовдосконалення студента в організації та проведенні навчального заняття; виявлення типових труднощів у роботі студента; реалізація методичної роботи з підготовки студентів до впровадження власних проектів.

На першому (підготовчому) етапі ми визначили навчальні заклади та групи студентів, які підлягали аналізу. Студенти були попереджені про відвідування навчального заняття, ознайомлені з цілями й методикою аналізу заняття.

На другому етапі було заповнено технологічні карти, що містять такі дані: дата відвідування, група, тема навчального проекту, мета, завдання, форма проведення. Заняття проводилися в експериментальній групі. Ефективність організації та проведення навчального заняття фіксувалася за рівнями: 1 бал – репродуктивний (низький) рівень, 2 бали – реконструктивний (середній) рівень, 3 бали – продуктивний (високий) рівень, 4 бали – творчий (досконалий) рівень. Водночас студенти отримували відгук викладача-методиста, викладача спеціальних дисциплін, адміністрації навчального закладу (якщо були присутні) та студентів-одногрупників.

Порівняльна характеристика отриманих результатів за основними домінантами (вектором) системного аналізу навчального заняття проводилася за 100 бальною шкалою. Інтерпретація результатів подавалася таким чином: до 25 балів – репродуктивний (низький) рівень; до 50 балів – реконструктивний



(середній) рівень; до 75 балів – продуктивний (високий) рівень, вище (до 100 балів) – творчий (досконалий) рівень.

На заключному етапі виявляли типові для студентів труднощі, на основі аналізу занять планувалася методична робота з формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти.

По закінченні впровадження модулів навчальних дисциплін та спецкурсів (зазначених вище) було проведено конференцію, на якій проаналізовано навчальні заняття, зроблено останній зріз сформованості професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти.

Отже, експериментальне формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти здійснюється кількома шляхами: отримання студентами знань із допоміжних спеціальних дисциплін та впроваджених інтегрованих модулів; участь у навчальних проектах і тренінгах; формування на практичних заняттях умінь та навичків навчальної діяльності за допомогою активних форм і методів навчання; розробка студентами проектів навчальних занять і реалізація їх на практиці в навчальних закладах згідно з напрямом підготовки.

## **2.2. Сучасні тенденції підготовки компетентних менеджерів освіти**

Суспільні й економічні зміни на початку XXI ст. стають ще більш складними й динамічними, що сприяє небувалому соціальному та інтелектуальному прогресові. Ці зміни зумовлені процесами глобалізації й інтернаціоналізації в суспільстві (зростання міжнародної відкритості, поширення культурних взаємозв'язків, створення та розвиток глобальних інформаційно-комунікаційних мереж тощо.), політиці (поширення демократизації світового співтовариства, розвиток інтеграційних процесів тощо) й економіці (інтеграція світового господарства в єдиний економічний простір та ін.). Усе це висуває нові вимоги до структури та якості освіти і передусім вимагає від національних систем

освіти нової цільової орієнтації, що враховує потреби в міжнародній солідарності щодо загальнолюдських цінностей.

Освіта як соціальний інститут реагує на всі зрушення, що відбуваються в суспільстві, бо саме вона визначає пріоритети і формує особистість, котра розвиває суспільство, яке, зі свого боку, інвестує й визначає соціальне замовлення освіти.

Перехід людства від індустріального до інформаційного суспільства супроводжується зміною об'єктів накопичення – від грошей, ресурсів і влади до знань і компетентності.

Зміни в екзистенційній ситуації людства (безпрецедентне зростання випадковості, нестійкості, динамізму та непередбачуваності) роблять людину заручницею того, що вона сама створила, а, отже, сьогодні значення набуває інший світоглядний підхід: людина повинна впорядковувати своє індивідуальне буття за законами універсального світопорядку [682].

Для описання процесів зміни в системі освіти дослідники в галузі філософії освіти використовують такі поняття, як «реформування», «трансформація» і «модернізація». Процеси реформування й трансформації, за переконанням С. Кримського [379; 380], характеризують істотну структурну переробку системи, яка шляхом перегрупування її елементів змінює організацію, зв'язки, притаманні вихідному стану системи, при цьому реформування розуміється як керована трансформація, тоді як модернізація орієнтує систему (зокрема й освітню) на вдосконалення, просування вперед, на розробку й реалізацію нових цілей, стратегій [456].

Сутність модернізації системи освіти, як зазначає В. Андрущенко, полягає в переході до нової освітньої парадигми, під якою розуміється сукупність принципів, ціннісних настанов і способів організації освітньої діяльності, які визначають кут зору на освіту: її мету, модель та освітній ідеал, адекватний антропологічним та соціокультурним запитам суспільства [682]. При цьому термін «парадигма» (від грецьк. – приклад, взірець) у філософії освіти

застосовують, щоб позначати теорію (модель), яка використовується для розв'язання дослідницьких і практичних завдань у певній галузі діяльності [555].

Відомий російський дослідник Б. Гершунський визначає зміст нової освітньої парадигми через глобальні виклики, які вона має розв'язати: проблему «гармонійного єднання знання та віри, світоглядного синтезу, повернення людині розуміння сенсу її життя, віри в своє унікальне призначення та знання шляхів найбільш повної життєвої самореалізації..., необхідності усвідомлення глибинних, ментальних основ рушійних сил розвитку цивілізації...» [137, с. 29–31].

Отже, на зміну традиційній і технократичній парадигмам освіти, які відповідали запитам індустріального суспільства й формувалися під впливом певних філософських і педагогічних ідей того часу (Й. Гербарт, А. Дістервег, Дж. Дьюї, Я. Коменський, Й. Песталлоці, Б. Скіннер та ін.), прийшла нова гуманістична (людиноцентристська) парадигма, спрямована на пошук смислу людського буття, творчості, свободи вибору, цілісності, інтегративності мислення, управління людини власним розвитком. Сутність її полягає в тому, щоб спробувати «вирвати людину з натовпу», прищепити їй відчуття та усвідомлення гідності, самоповаги, самоцінності й самодостатності. Такий тип людини і виступає як розвинута, зріла індивідуальність, тобто як особистість (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Лутай, В. Пазенок, М. Романенко та ін.).

Гуманістична парадигма освіти, зі свого боку, актуалізувала потребу використання системи антропологічних знань, які дозволяють розглядати суспільство як форму спільного життя людей в особистісному вимірі, а людину – як високоорганізовану духовну істоту [523]. У центрі антропологізму як наукової концепції перебуває людина як суб'єкт освітньої діяльності й суспільних відносин, як складна система, котра саморозвивається за внутрішніми й зовнішніми законами [15]. Отже, стає очевидним, що увага до долі людського єства в розвитку світової цивілізації повинна відігравати провідну роль у нових освітніх теоріях і технологіях. Саме тому антропологізм є основою гуманістичної освітньої парадигми.

Формування нових соціокультурних цінностей, таких як цивілізований вільний ринок і гуманізація суспільних відносин, змінює не тільки структуру вищої освіти, а й усю її парадигму, переводячи від освіти, орієнтованої на суспільство, до освіти, орієнтованої на особистість. Такі цінності розділяють у більшості країн, що входять до світового співтовариства [653].

Гуманізація освіти передбачає надання переваги особистісному над вузькопрофесійним. Це не означає нехтування підготовкою до професійної праці, але вимагає розглядати її крізь призму розвитку особистості. Вона передбачає єдність загальнокультурного, соціально-морального й професійного розвитку особистості [39; 204; 223; 452; 529; 682].

Щодо гуманізації підготовки педагога, як зазначено в Педагогічній Конституції Європи [533], саме вчитель повинен стати основним провідником гуманістичних цінностей вищого зразка. Основним у його діяльності сьогодні є не тільки залучення учнів до певної суми знань або формування їхніх життєвих позицій, а й плекання цінностей, які забезпечують мирне, демократичне, безпечне й комфортне майбутнє для всіх і для кожного.

Розглядаючи антропологічні засади освітньої парадигми, сучасні дослідники звертаються й до методологічного потенціалу синергетики (О. Вознюк, Д. Дзвінчук, О. Дубасенюк, А. Євдотюк, В. Лутай, С. Сисоєва та ін.), з точки зору якої людина постає як самодостатня істота, котра перебудовує сама себе в напрямі гармонізації відносин на осі Людина – Всесвіт. Як і будь-якій відкритій системі, людині не можна нав'язувати шляхи розвитку. Вона сама обирає свій шлях. У точках біфуркації посилюється відповідальність людини за здійснений вибір. Запропонований світоглядний підхід передбачає не перетворення людиною світу за певним планом, а творення себе, що потребує постійного процесу коректування смисложиттєвих орієнтирів [682].

Синергетика відкриває широкі можливості втілення принципів інтерсуб'єктивності та людиновимірності. Вона, з одного боку, орієнтує освіту на підготовку людини творчої, інноваційної, яка постійно перебуває в стані пошуку, здатної до саморозвитку в напрямку гармонізації відносин з іншими людьми,

техносферою, природою, здатної самостійно приймати нестандартні рішення [202; 218 та ін.].

З іншого боку, синергетика є основою інтегрованих досліджень в освіті, які здійснюються педагогами, філософами, психологами, соціологами, економістами, тобто фахівцями із різноманітних галузей задля виявлення та аналізу зв'язків із тими сферами життя та системами суспільства, що здійснюють безпосередній вплив на освіту. Сьогодні цим напрямом в українській науці займається освітологія, яку започаткував В. Огнев'юк у 90-х роках ХХ ст. До її структури входять педагогіка, психологія, філософія освіти, історія освіти, освітня політика, управління освітою, економіка освіти, соціологія та акмеологія освіти. Освітологія встановлює зовнішні взаємозв'язки та взаємовпливи між освітою, особистістю, суспільством і державою [498; 499].

Отже, освіта транслює соціокультурний досвід людства і забезпечує в такий спосіб можливість входження нових поколінь до активного соціального життя, тож вона має відтворювати на своєму рівні суспільний організм, його базові цінності, духовні орієнтири та стратегічні інтереси; враховувати зміни стереотипів поведінки; образи мислення; брати до уваги способи трансляції соціокультурного досвіду поколінь, відповідність змісту освіти сучасній науковій картині світу та сучасним освітнім ідеалам.

Народження нової парадигми освіти, яку автори Римського клубу називають «підтримуючою» освітою, супроводжується розробкою нових цілей, ціннісних орієнтацій, перебудовою методологічних, теоретичних, світоглядних і технологічних основ. Стосовно підготовки фахівця, вона спрямована насамперед на всебічне формування його особистості, здатності до науково-технічної та інноваційної діяльності, професійної компетентності на основі соціального замовлення.

Положення сучасної системи професійної освіти ускладнюється тими обставинами, що їй необхідно поєднати несумісне: формувати гуманістично спрямовану особистість, яка володіє рефлексією та імунітетом проти бездуховності, і водночас готувати професіонала, котрий буде працювати в

умовах жорсткої конкурентної боротьби, де не шкодують слабких та в якій перемагають лише освічені й досвідчені фахівці.

Наявність жорсткої конкуренції в усіх галузях сучасного економічного середовища вимагає серйозної підготовки професіоналів вищої кваліфікації, здатних усвідомити, спроектувати та здійснити кардинальні зміни в економіці, освіті й на виробництві на основі використання сучасних методів забезпечення високої якості в усіх сферах діяльності.

Конкурентоспроможність фахівця як відповідність рівня його професійної підготовки вимогам ринку праці щодо здійснення певного виду діяльності вимагає від нього стійкої орієнтації на професійне й кар'єрне зростання. Усе це потребує розвитку інтелектуальних і творчих здібностей, соціальної відповідальності, самостійності й оперативності в прийнятті рішень, готовності до демократичного спілкування, до соціально активних дій, здатності швидко адаптуватися до нових умов.

Перехід від індустріального суспільства до інформаційного, зростання соціально-економічних вимог потребують відповідних змін у підготовці сучасного фахівця, як от: пристосування особистості до ринкового середовища через формування відповідних ринкових вартостей (усвідомлена відповідальність за результати праці, особистісне сприйняття професійних проблем та завдань); підготовка особистості до праці в умовах технологізації та інформатизації суспільства; забезпечення гнучкості й професійної мобільності в умовах нестабільності ринку праці.

Професійно-мобільні фахівці можуть не мати навичків в якій-небудь одній на все життя спеціальності, але можуть переносити ідеї з однієї сфери в іншу, гнучко вирішувати професійні завдання. Сьогодні від професіонала потрібно не стільки володіння будь-якою спеціальною інформацією, скільки вміння орієнтуватися в інформаційних потоках, опановувати нові технології, самонавчатися, шукати відсутні знання або інші ресурси й використовувати їх.

У країнах з розвиненою ринковою економікою лише 20% зайнятих робітників працює за спеціальністю, яку вони отримали в молоді роки у

професійному навчальному закладі, а 42% молодих людей змінюють профіль своєї діяльності в перші два роки після закінчення ВНЗ [562].

У цьому аспекті важливою вимогою до фахівця є його психологічна готовність до зміни спеціальності (принаймні в межах обраної сфери діяльності на початковому етапі) і, в зв'язку з цим, – постійна потреба в неперервній самоосвіті на основі усвідомлення цінності самого знання та вміння як основи майбутньої ефективної професійної, соціальної й особистісної реалізації, а також на основі усвідомлення того, що будь-які знання швидко застарівають.

Сьогодні вважається, що випускник навчального закладу, який не поповнює свої знання, щорічно втрачає 10% отриманої інформації, а для того, щоб підтримувати свою кваліфікацію, необхідно отримувати 20% нових знань щорічно [136, с. 180]. Тому вагому роль у процесі освіти посідає самостійне навчання, яке стає невід'ємною частиною процесу формування конкурентних переваг, що визначається в прагненні особистості до постійного саморозвитку, самовдосконалення, здобутті додаткових знань, умінь і навичків, зокрема й у професійній сфері [535].

Отже, актуальною є тенденція навчання впродовж життя, що вимагає від фахівця постійного поглиблення професійної підготовки, постійної самоперевірки, моніторингу власного поступу, цілеспрямованості, здатності шукати та самостійно засвоювати значні обсяги складної інформації та вміти правильно її використовувати.

Як зазначено в Меморандумі неперервної освіти Європейського Союзу [504; 619], надзвичайно важливими є вміння вчитися й бажання продовжувати своє навчання самостійно. Важливими чинниками неперервної освіти стають особиста мотивація до навчання та наявність різноманітних навчальних ресурсів.

Освітня політика України визначається низкою нормативних документів (Закони України «Про освіту» [276], «Про вищу освіту» [274], Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. [482], Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті [481], Національна рамка кваліфікацій [478]), які наголошують на тому, що основною метою освіти є:

формування громадянина, професіонала; подальше підвищення якості освітніх послуг та рівня управління освітою; перехід від оперативного до програмно-цільового управління, що забезпечить налагодження високопрофесійного наукового, аналітичного демократичного та відкритого прийняття управлінських рішень.

Передумовою виконання цих завдань є забезпечення відповідної підготовки управлінців у галузі освіти, високоосвічених, компетентних, здатних до роботи в умовах конкуренції, підприємництва й ринкових відносин.

Загальні вимоги до менеджерів освіти містяться в державному законодавстві про працю (професійні стандарти), в системі державних освітніх стандартів та інших документах, а спеціальні вимоги викладені у кваліфікаційних довідниках, службових інструкціях та деяких інших нормативних актах. Вони конкретизовані стосовно певної посади та умов, в яких доводиться працювати менеджеру освіти.

Як зазначають науковці, сучасному менеджеру освіти повинні бути притаманні: професійна освіченість, комунікативні якості (О. Брюховецька, Г. Данченко, Л. Карамушка, О. Яковлева та ін.), здатність до рефлексивного управління (В. Крижко, Л. Кравченко, Т. Шамова та ін.), концептуально-рефлексивне ставлення до професійної діяльності, усвідомлення своїх професійно-особистісних цінностей у контексті особистісної орієнтації освіти (Г. Кондрашина, В. Крижко, В. Серіков та ін.); організаторські здібності, креативність (Л. Кравченко, Л. Пуховська, О. Харций та ін.); здатності не тільки до адаптації, а й до інновацій (В. Гамаюнов, Л. Даниленко, К. Дрязгунов, Н. Погрібна та ін.); культура, духовність (Б. Гаєвський, А. Губа, Л. Журавльова, С. Королук, О. Мармаза, Ю. Палеха, О. Ярковий та ін.); лідерство (З. Абрамова, Л. Кравченко, Н. Коломінський, В. Крижко, М. Смирнова, В. Петров та ін.); здатність постійно працювати над собою (І. Добронравова, І. Єршова-Бабенко, В. Лутай, Л. Малишко, А. Свідзинський, Л. Скібіцька, Я. Цехмійстер, В. Цикін та ін.) тощо.



На підставі поглибленого аналізу світових тенденцій до підготовки сучасного фахівця, соціально-економічних та професійних потреб, потреб ринку праці, нормативних документів [274; 276; 481; 482], висновків науковців і практиків [1; 68; 117; 127; 167; 267; 346; 363; 427; 489; 508; 607; 687; 688; 678] конкретизуємо низку вимог до майбутніх менеджерів освіти – таблиця 1 додатка Б.

Отже, сьогодні постає необхідність переглянути підготовку майбутніх менеджерів освіти в контексті сучасних вимог суспільства щодо формування в них професійної компетентності. При цьому під «формуванням» (надання, становлення визначеної форми, породження, створення [500]) розуміємо складний процес становлення компетентності фахівця, як якості особистості, котрий відбувається в результаті професійної підготовки, що характеризується завершеністю та результативністю.

У цьому аспекті вимагають уточнення методологічні засади підготовки майбутніх менеджерів освіти з урахуванням освітніх потреб, особистісних якостей та майбутньої професійної діяльності в галузі управління освітою.

Аналіз і систематизація результатів досліджень (А. Авер'янов, В. Афанасьєв, І. Бех, І. Блауберг, О. Бодальов, Н. Брюханова, В. Буданов, О. Вишневський, В. Ільїн, В. Зазикін, І. Зязюн, Л. Карамушка, М. Кисіль, Л. Кравченко, В. Крижко, Н. Кузьміна, О. Леонт'єв, С. Марков, В. Максимова, В. Мерлін, Л. Москальова, М. Окса, А. Петров, Л. Тархан, А. Урсул, М. Чернобаєв, Є. Шиянов, П. Щедровицький та ін.) дозволили констатувати, що важливими методологічними підходами, які потрібно враховувати в професійній підготовці майбутніх менеджерів освіти, є: особистісно-діяльнісний, аксіологічний, синергетичний і системний.

У межах особистісно-діялісного підходу особистість розглядається як суб'єкт діяльності, який сам, формуючись у діяльності та спілкуванні з іншими людьми, визначає характер цієї діяльності та спілкування (Б. Братусь [80], О. Леонт'єв [401], В. Мерлін [448], С. Рубінштейн [593; 594] та ін.). Цей підхід

полягає в забезпеченні розвитку й саморозвитку особистості на основі виявлення її індивідуальних особливостей.

Особистісно-діяльнісний підхід розглядається в єдності особистісного й діяльнісного компонентів, де перший компонент передбачає, що в центрі навчання й професійної діяльності знаходиться особистість: її мотиви, цілі, психологічні особливості; другий – ґрунтується на загальній теорії діяльності (О. Леонтьєв) та містить положення про розвиток психіки людини в діяльності, суб'єкт-суб'єктне відношення в діяльності (зокрема й у педагогічній та управлінській), активність особистості в діяльності.

Особистісний компонент обґрунтовує необхідність побудови професійної підготовки фахівця як суб'єкт-суб'єктної системи, спрямованої на розвиток особистості для більш повного розкриття її здібностей та можливостей. Він базується на принципах природовідповідності, індивідуально-особистісного характеру освітньої діяльності, єдності освіти та самоосвіти, рефлексивно-розвивальної взаємодії всіх суб'єктів діяльності.

Особистісний підхід передбачає використання комплексу принципів, методів, засобів, які, розвиваючи здібності, формують індивідуальні якості та цінності людини. Він має за базову ідею розуміння культу людини-особистості, гармонійного розвитку професіонала у сприятливих умовах, забезпечених менеджментом організації як на макрорівні, так і на рівні навчального закладу. Вільна самореалізація не зробить усіх подібними один до одного, проте поглибить відмінності людей, в основі яких лежать природні задатки. Поєднання таких задатків засобами менеджменту зробить навчальний заклад або освітній процес не лише неповторним і самобутнім, а й адекватним соціальному замовленню і соціальним очікуванням [365].

Цей підхід підкреслює значення індивідуально-особистісних якостей менеджера освіти, необхідних для здійснення управлінської діяльності, таких, як емпатія, рефлексія, гуманізм та інтелігентність [634].

Що стосується діяльнісної складової особистісно-діяльнісного підходу, то він дозволяє «перетворити» професійні завдання в «особистісний смисл»

діяльності, коли особистість, виконуючи різні види діяльності, тим самим впливає на дійсність і змінює її, забезпечуючи активність особистості у процесі зміни цієї дійсності.

Реалізація діяльнісного підходу передбачає врахування таких принципів, як комплексність, плановість, цілеспрямованість, активність і творча самореалізація суб'єктів освітнього процесу, єдність свідомості та діяльності, єдність навчання й самонавчання, оперативність, результативність [362].

В освітньому менеджменті цей підхід визначає основні наукові дефініції, психологічну структуру та специфічні особливості особистості [347; 539]:

- управлінську діяльність менеджера освіти треба розглядати як особистісно орієнтовану працю;

- системоутворювальним чинником, головною фігурою менеджменту в освіті як цілісній системі є особистість студента, учня, вихованця освітнього закладу;

- цілетвірними чинниками підсистем (відповідних рівнів) у системі управління освітою є особистість педагога, керівника педагогічного колективу, управлінського представника установи освіти;

- особистість менеджера освіти актуалізується в управлінській діяльності й одночасно формується в ній як особистість менеджера-професіонала;

- на кожному рівні управління освітою зміст і структура посадових функцій є похідними від психологічної структури та особливостей розвитку тієї особистості, яка виступає метою діяльності менеджера;

- особистісно-діяльнісне співвідношення в менеджменті освіти є основою структури психологічних вимог до менеджера освіти;

- взаємозв'язок психологічних характеристик особистості та діяльності менеджера необхідно розглядати як основу для аналізу змісту, форм, методів та інтерпретації мети навчання, розвитку, саморозвитку особистості менеджера освіти, формування й удосконалення його управлінської діяльності.

Діяльнісний підхід в освіті зумовлює побудову об'єктів за складовими діяльності (з боку макроструктури і внутрішньої структури, видів та функцій

діяльності) та принципами їхньої взаємодії. Саме тому вбачається за можливе реалізувати цей підхід до:

- діяльності самого менеджера освіти й, відповідно до цього розглядаємо його управлінську та педагогічну діяльність як складові професійної діяльності; функцій, які виконує менеджер освіти в межах управлінської (планування, організація, контроль та ін.) й педагогічної (навчальна, виховна, інноваційна та ін.) діяльності – як складових цих видів діяльності;

- професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти (яка є складовою освітньої підготовки, неперервної підготовки фахівців).

У професійній діяльності менеджера освіти з точки зору особистісно-діяльнісного підходу важливими є такі структурні одиниці [139]:

- мета, яка постає ідеальним уявленням про майбутній результат діяльності й тому визначає засоби, способи та методи дій менеджерів освіти;

- способи (операції) діяльності, в яких реалізуються професійні функції менеджерів освіти;

- особистісні смисли професійної діяльності, які визначаються як відношення мотиву до цілі та як твірна індивідуальної свідомості [401].

Доцільність застосування особистісно-діяльнісного підходу до професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти для формування в них професійно-педагогічних компетентностей пов'язана найперше з можливістю виділити структурні елементи цієї підготовки та структурні елементи самої професійної діяльності майбутніх менеджерів освіти, відповідно до теорії та методології діяльності.

Отже, суб'єктом діяльності з професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти є педагог (науково-педагогічний працівник), що викладає, об'єктом – студенти, які отримують фах менеджерів освіти; мотив – прагнення якісної організації та здійснення процесу професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти; мета – формування професійно компетентних менеджерів освіти; предмет – зміст професійно-педагогічної підготовки менеджерів освіти; засоби – матеріальні, матеріалізовані об'єкти дійсності, знання та вміння; процес –

здійснення професійної підготовки шляхом взаємодії викладача й студентів (майбутніх менеджерів освіти); продукт – професійно-компетентні менеджери освіти.

Структурні компоненти професійної діяльності менеджерів освіти: суб'єкт професійної діяльності – менеджер освіти; об'єкт – учні (студенти) навчальних закладів; педагогічний колектив та інші працівники системи освіти, суспільні організації, інформація й сама діяльність – рис. 2.1. Мотивом діяльності менеджерів освіти є прагнення якісної організації та здійснення процесу управління освітньою системою (освітньою установою, освітніми процесами); потреба в професійній діяльності; найповніше задоволення потреби в самореалізації в ній і, зокрема, за рахунок використання власного творчого потенціалу; предметом діяльності є зміст і функції педагогічної й управлінської діяльності.



Рис. 2. Структурні компоненти професійної діяльності менеджера освіти

Продуктом праці менеджерів освіти є прийняття ними управлінських рішень на основі вирішення професійних проблем з метою управління й організації освітньої діяльності.

Ми можемо констатувати, що засоби й процес професійної діяльності менеджерів освіти схожі на засоби і процес попередньо розглянутої діяльності (з професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти).

Потрібно також зазначити, що важливість застосування особистісно-діяльнісного підходу до формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти полягає ще й у визначенні особливостей формування таких її компонентів, як операційно-технологічний, діяльнісний та особистісний.

Аксіологічний підхід (І. Аносов, І. Бех, В. Волков, О. Вишневський, М. Елькін, І. Зязюн, В. Крижка, О. Леонт'єв, Л. Москальова, М. Окса, В. Струманський, О. Сухомлинська, М. Чернобаєва, Є. Шиянов та ін.) у підготовці фахівця орієнтує на загальнолюдські, громадянські, національні та професійні цінності, які визначають його ставлення до світу, до своєї діяльності, до самого себе як людини й фахівця.

Аксіологічний підхід розкриває поняття «цінність» (сукупність реальних предметів і абстрактних ідей, які мають високу значущість для суспільства чи окремої особистості) з точки зору індивіда як суб'єкта ціннісних відношень.

На думку В. Крижка, цей підхід «виконує роль своєрідного мосту між теорією та практикою. З одного боку, він надає можливість вивчати різні явища й події з точки зору закладених у них можливостей щодо задоволення актуальних потреб людей, а з іншого, – розв'язувати завдання подальшої гуманізації суспільства і, зокрема, освіти» [373, с. 162].

Аксіологічний підхід до процесу формування професійної компетентності майбутніх менеджерів освіти забезпечується через упровадження передусім таких аксіологічних принципів:

- 1) рівноправність різних світоглядних поглядів людей у межах єдиної гуманістичної системи цінностей;
- 2) рівнозначність традицій та інновацій, визнання необхідності творчого використання досягнень минулого і зорієнтованості на духовні відкриття в теперішньому та майбутньому часі;

3) організація конструктивного діалогу між традиціоналістами й новаторами, що сприяє їхньому взаємозбагаченню в культурно-ціннісному сенсі; подвижництво й соціокультурний прагматизм замість месіанства й ціннісної індіферентності [120; 373; 503].

Аксіологічний підхід передбачає формування системи загальнолюдських (духовних, морально-естетичних), педагогічних й управлінських цінностей, загальнокультурних знань менеджерів освіти; врахування самотності й самоцінності кожного студента, його когнітивного стилю, мотивів і прагнень, життєвих настанов; формування персональної відповідальності за результати діяльності, позитивної мотивації. Сукупність цих цінностей має цілісний характер і виступає пізнавально-діючою системою, яка регламентує діяльність фахівця. Займаючись різноманітними видами професійної діяльності, менеджер освіти як особистість актуалізує лише ту частину професійних цінностей, що є для нього життєво й професійно необхідною. Ця особливість неповторної професійної ініціативи усвідомлюється ним як Я-професійне, з яким співвідноситься особистий професійний досвід і відповідні переконання, професійні зв'язки та відносини.

Професійна свідомість визначає особистісний зміст тієї або тієї професійної дії, вчинку менеджера освіти. Вона дозволяє самовизначатися й самореалізовуватися, вирішувати професійні проблеми, що вкрай важливо для формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти, а саме їх когнітивного та мотиваційно-ціннісного компонентів.

Необхідність застосування синергетичного підходу в підготовці майбутніх менеджерів освіти вбачаємо в тому, що він дає підстави для розгляду особистості як складної самоорганізованої біосоціальної системи, якій не можна нав'язувати шляхів її розвитку та яка володіє великими власними можливостями для самоорганізації й саморозвитку завдяки відкритій взаємодії з навколишнім світом [634]; він характеризує особистісний розвиток менеджера освіти не тільки як поступовий, лінійний, безконфліктний процес, а як процес, що супроводжується

суперечностями, які зумовлюють трансформацію ціннісних орієнтацій, самопізнавальну й самовиховну активність [493].

Синергетичний підхід виходить з положень соціальної синергетики як теорії самоорганізації, сутність якої в тому, що народження нового порядку з хаосу має спонтанний характер, а не спричинюється якоюсь зовнішньою силою, [79; 82; 296] й базується на принципах суб'єктивності, рефлексивності, відкритості та соціального партнерства, нелінійності освітніх систем, урахуванні внутрішніх тенденцій розвитку систем та їх узгодженні з поставленими цілями. Він означає природовідповідність самоорганізації професійної підготовки, перехід від закритої до відкритої (доступної для впливу суспільства) системи освіти. Цей підхід здатний перетворити освіту зі способу навчання людини в засіб формування адекватної цьому суспільству творчої особистості, яка володіє синергетикою для подальшого зростання та самовдосконалення [153].

Особистість менеджера освіти, як і складна соціальна система (що постійно розвивається й еволюціонує), є дисипативною структурою, яка прагне досягти максимальної досконалості шляхом індивідуальної самоорганізації, тобто самоосвіти, самовиховання, самовираження й самоствердження [139; 524].

Цей підхід є важливим у формуванні рефлексивного компоненту професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти.

Наступним важливим методологічним підходом для формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти вважаємо системний (А. Авер'янов, В. Афанасьєв, І. Блауберг, Ф. Корольов, В. Кузьмін, В. Садовський, А. Урсул, П. Щедровицький, Е. Юдін тощо), який розглядає об'єкт (людину, предмет, діяльність, явища, події та ін.) навколишньої дійсності як систему, як цілісну множину елементів у сукупності відношень і зв'язків між ними, тобто як систему, для якої властива: цілісність (дає змогу розглядати одночасно систему як єдине ціле й водночас як підсистему для вищих рівнів); ієрархічність будови (наявність безлічі елементів, розташованих на основі підпорядкування елементів нижчого рівня елементам вищого рівня); структуризація (дає можливість аналізувати елементи системи та їхній взаємозв'язок у межах конкретної організаційної



структури); множинність (використання кібернетичних, економічних та математичних моделей для опису окремих елементів і системи загалом); системність (властивість об'єкта володіти всіма ознаками системи).

Системний підхід у підготовці майбутніх менеджерів освіти забезпечує цілісний погляд на проблему професійної підготовки й дає змогу розглядати її, по-перше, як інваріантний етап неперервної освіти фахівця, а по-друге, забезпечити єдність і цілісність усіх складових компонентів змісту та процесу професійної підготовки. Він дозволяє розглядати цю підготовку (спрямовану на формування професійно-педагогічних компетентностей) як педагогічну систему («система підготовки», «система компетентностей» – ключових і професійних (базових і спеціальних)), елементи якої відповідають основним професійним функціям менеджера освіти, що забезпечують цілісне уявлення про істотні ознаки професійно-педагогічної діяльності зазначених фахівців; вчасно вносити корективи в цей процес відповідно до змін навколишнього середовища (зовнішні зв'язки в «системі підготовки» з суспільством, ринком праці й замовниками кадрів, системою освіти та ін.).

Важливими методологічними принципами, що складають основу для дослідження розвитку особистості менеджера в межах системного підходу, є цілісність, ієрархічність, структурованість, взаємозв'язок суб'єкта (як системи) із середовищем, відсутність відповідності властивостей системи сумі властивостей її окремих елементів тощо [510].

Отже, результати аналізу філософських, педагогічних і психологічних праць дозволили виокремити з множини відомих підходів в освіті ті, що за умови інтеграції забезпечуватимуть методологічну основу професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти:

- особистісно-діяльнісний, який розглядає менеджера освіти як суб'єкта діяльності, який сам, формуючись у діяльності, визначає її характер; полягає в забезпеченні розвитку й саморозвитку особистості на основі виявлення її індивідуальних особливостей; дозволяє «перетворити» професійні завдання в «особистісний смисл» діяльності;

- аксіологічний – орієнтує на загальнолюдські, громадянські, національні та професійні цінності, які визначають ставлення менеджера освіти до світу, до своєї діяльності, до самого себе як людини й фахівця; передбачає формування системи загальнолюдських (духовних, морально-естетичних), педагогічних і управлінських цінностей;

- синергетичний – розглядає особистість менеджера освіти як складну соціальну систему (яка постійно розвивається й еволюціонує), що прагне досягти максимальної досконалості шляхом індивідуальної самоорганізації, тобто самоосвіти, самовиховання, самовираження й самоствердження; він дає підстави для розгляду особистісного розвитку менеджера освіти не тільки як поступового, лінійного, безконфліктного процесу, а як процесу, що супроводжується суперечностями, які зумовлюють трансформацію ціннісних орієнтацій, самопізнавальну й самовиховну активність;

- системний – забезпечує цілісний погляд на проблему професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти для формування в них професійно-педагогічних компетентностей та дає змогу розглядати її, по-перше, як інваріантний етап неперервної освіти фахівця, а по-друге, забезпечити єдність і цілісність усіх складових компонентів змісту та процесу професійної підготовки; розглядає особистість менеджера освіти як системне ціле, де дуже тісно пов'язані особистісна, педагогічна та управлінська складові.

Теоретичні дослідження показали, що система професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти, яка склалася в результаті багаторічного накопичення освітнього досвіду, безумовно, має чималі досягнення. Однак вона не може забезпечити максимальної ефективності процесу формування цілісної особистості управлінця в галузі освіти, для ефективної діяльності якої професійні здібності, професійні цінності, моральні якості відіграють вирішальну роль.

У сучасній педагогічній науці поряд із традиційними методологічними підходами, які міцно утвердилися в наукових дослідженнях (особистісний, діяльнісний, аксіологічний та ін.) все більш вагоме місце посідають нові методологічні підходи, які не обмежують використання класичних, проте більше

узгоджуються із сучасними соціальними та освітніми реаліями. Однак, зважаючи на те, що з позицій лише одного підходу важко зрозуміти сутність предмета дослідження, найчастіше вчені спираються на сукупність декількох підходів.

Одним із революційних підходів у сучасній системі освіти, який розглядають як інструмент її оновлення та досягнення нею високої якості, став компетентнісний.

Компетентнісний підхід визначається як підхід до освіти, заснованої на компетенціях і компетентностях (результатах освіти). Він виступає як один з необхідних ресурсів перегляду традиційних цілей, теорії та практики освіти, а компетенція утверджується як нова цільова категорія (освітній конструкт), що означає зсув професійної освіти від предметноцентристської (знанневої) орієнтації освіти до її особистісної спрямованості шляхом посилення практичної підготовки при збереженні фундаментальності навчання.

Зазначимо, що поняття «компетентнісний підхід» прийшло до нас із зарубіжжя, де цей напрям дослідження активно розвивається як у теорії, так і в практиці. Більшість учених пов'язують поширення й визнання компетентнісного підходу з побудовою змісту освіти на основі аналізу цілей та завдань підготовки фахівця, перенесення акцентів від змісту до результатів навчання, від знань до розвитку особистості, а дехто з них (Х. Тенорт та ін.) – з проблемою якості освіти. Європейські вчені (Р. Бадер, Д. Мертенс, Б. Оскарсон, Дж. Равен, А. Шелтен та ін.) підкреслюють, що компетенції не є універсальним інструментом для оцінки якості освіти, але тенденція полягає в тому, що результати навчання звичайно виражаються в термінах компетенцій і компетентностей.

Методологічну базу для виникнення терміна «компетентнісний підхід» заклали в 60-х роках минулого століття американські вчені у зв'язку з виникненням необхідності визначення ділових та особистісних якостей майбутніх фахівців, котрі б впливали на успіх їхньої професійної діяльності. Ці якості стали називати компетенціями. Компетентнісна оцінка діяльності фахівця ґрунтувалася на вимірюванні трьох основних виявів його особистості: «знати, робити, бути».

Було складено словник з двадцяти однієї компетенції, які властиві людям, успішним у своїй професійній діяльності [752].

У доповіді міжнародної комісії з освіти «Освіта: прихований скарб» Жак Делор, сформулювавши «чотири стовпи», на яких ґрунтується освіта («навчитися пізнавати, навчитися робити, навчитися жити разом, навчитися жити» [564, с. 26]), визначив, по суті, основні глобальні компетентності.

У російськомовній літературі про компетентнісний підхід в освіті мова йдеться з кінця 80-х років, а в україномовній – з 90-х років минулого століття, й до теперішнього часу активно проводиться робота щодо реалізації компетентнісного підходу в практику освітньої діяльності.

Одним з аргументів на користь запровадження компетентнісного підходу, як зазначає Н. Бібік, виступає необхідність узгоджувати освітні системи в глобалізованому світі для надання молодій людині елементарних можливостей інтегруватися в різні соціуми, самовизначатися в житті. У такому випадку не тільки формалізовані процедури структурування освітніх результатів, а й зміст, і процес освіти повинні бути взаємно узгодженими [59].

Більшість вітчизняних учених (О. Пометун, Л. Паращенко, О. Савченко та ін.) вказують на важливість того, що головним імпульсом і мотивом виникнення такого підходу стала установка саме на результати освіти.

Основні ідеї цього підходу пов'язують із компетентністю, «яка є своєрідним ключовим поняттям, що поєднує в собі інтелектуальні навикові складові освіти; в нього закладена ідеологія інтерпретації змісту освіти, сформована від результату («стандарт на виході»), що уміщує в собі низку однорідних або близьких умінь і знань, які належать до широкого кола сфери культури і діяльності» [645, с. 16–17].

Компетентнісний підхід полягає в зміщенні акценту з накопичування нормативно визначених знань, умінь і навичків до формування й розвитку в людині здатності практично діяти, застосовувати індивідуальні техніки та досвід успішних дій у ситуаціях професійної діяльності та соціальної практики [528]. Проте проблематика компетентнісного підходу не обмежується лише успішною

професійної діяльності. Сучасному фахівцеві потрібні такі здібності, особисті якості, як самостійність, відповідальність, комунікабельність, толерантність тощо. Необхідність формування цих якостей і є відповіддю освіти на замовлення сучасного суспільства, якому властива складність і динамізм. Тому компетентнісний підхід у навчанні зосереджується на тому, щоб не збільшувати обсяг інформування людини в різних предметних галузях, а допомогти їй самостійно розв'язувати проблеми в незнайомих ситуаціях.

Російські дослідники [3; 52; 68; 96; 285; 539; 609; 698 та ін.] наполягають на тому, що не потрібно протиставляти компетентності знання, вміння й навички. «Поняття «компетентність» ширше за ці поняття. Воно дещо іншого смислового ряду і включає не тільки когнітивну та операційно-технологічну складові, але й мотиваційну, етичну, соціальну та поведінкову, а також результати навчання (знання, уміння), систему ціннісних орієнтацій, звички та ін.» [281, с. 30].

Основними рисами компетентнісного підходу до підготовки фахівця є: загальна, соціальна та особистісна значущість знань, умінь, навичків, якостей та способів продуктивної діяльності; чітке визначення цілей професійно-особистісного вдосконалення, які виражені в поведінкових та оцінювальних термінах; виявлення певних компетенцій, які також є цілями розвитку особистості; формування компетенцій як сукупності смислових орієнтацій, які ґрунтуються на осягненні національної та загальнолюдської культури; наявність чіткої системи критеріїв виміру, які можна обробляти за допомогою статистичних методів; надання педагогічної підтримки особистості, яка формується, та створення для неї «зони успіху»; індивідуалізація програми вибору стратегії для досягнення мети; створення ситуацій для комплексної перевірки умінь практичного застосування знань та придбання цінного життєвого досвіду [600; 685].

Отже, євроінтеграція та приєднання України до Болонського процесу, зміна парадигми професійної освіти зумовлюють необхідність відповідності рівня підготовки майбутніх менеджерів освіти професійним стандартам глобалізованого суспільства. Вимоги роботодавців сьогодні формулюються не

тільки й не стільки у форматі «знань» випускників, скільки в термінах способів діяльності («вміння», «здатність», «готовність»), а це означає, що практикою затребувані результати професійної освіти не у вигляді того, що знає випускник навчального закладу, а у формі його практичної готовності до діяльності в типових і нестандартних ситуаціях професійного життя. Тож, мова йде про особливі освітні результати, в рамках яких знання виступають необхідною, але недостатньою умовою досягнення певної якості професійної освіти, – про «професійні компетентності», які є основою компетентнісного підходу.

Важливість застосування компетентнісного підходу до підготовки майбутніх менеджерів освіти покликана розробкою та впровадженням в останні роки освітніх професійних стандартів нового покоління, розроблених на компетентнісній основі. У них типові завдання діяльності й типові універсальні компетенції узгоджені та характеризують групи функціональних процесів за видами діяльності менеджерів освіти. «Одна з найважливіших тенденцій розвитку освітніх стандартів у компетентнісному форматі – це посилення їх оціночно-діагностичного потенціалу, тобто підвищення ступеня «готовності» слугувати базою оцінювання через діагностичність сформульованих вимог та забезпеченість інструментарієм оцінювання конкретно до функціональних обов'язків управлінських кадрів [416, с. 3].

Отже, серед методологічних підходів до дослідження проблеми формування професійно-педагогічних компетенцій майбутніх менеджерів освіти як фундаментальну основу ми виділяємо компетентнісний підхід; як загальнонаукову основу – особистісно-діяльнісний, аксіологічний, синергетичний та системний підходи.

Застосування компетентнісного, особистісно-діяльнісного, аксіологічного, синергетичного та системного підходів до професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти в контексті формування їхніх професійно-педагогічних компетенцій обумовило встановлення між підходами інтегруючого зв'язку. Системна інтеграція при цьому вказує на: розгляд певного об'єкта як системи із відповідними складовими та їхніми взаємозв'язками; втілення в новотвір

властивостей системи, адже створення, як і пізнання, здійснюються за однаковими принципами системного підходу [81].

У професійно-педагогічній підготовці майбутніх менеджерів освіти, використовуємо термін «системна» у двох варіантах:

- по-перше, професійно-педагогічну підготовку ми розглядаємо як систему, що має статичну характеристику – структуру, утворену елементами за рівнем, за функціональною ознакою, за предметною діяльністю, за дидактичними складниками, а також – динамічну характеристику, утворену суб'єктом та об'єктом процесу професійної підготовки;

- по-друге, застосування до професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти компетентнісного, особистісно-діяльнісного, аксіологічного, синергетичного та системного підходів забезпечує отримання результатів, які відповідають «системі підготовки», уточнюють її елементи, характер їхнього взаємозв'язку й, інтегруючись, сприяють її вдосконаленню, що стає закономірним етапом у здійсненні цієї підготовки.

Таке можливе, якщо ці підходи опредмечуються і кожен крок їхнього застосування до підготовки співвідноситься із її системними властивостями. Отже, результати мають бути системними (отриманими за принципами розвитку системи) та утворювати між собою також систему, а отже, є системно інтегрованими [81].

Здійснимо системну інтеграцію компетентнісного, особистісно-діяльнісного, аксіологічного, синергетичного та системного підходів щодо професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти для формування в них професійно-педагогічних компетентностей.

Зазначимо, що кожне з понять, яке визначає вказані підходи: компетентність, особистість, діяльність – ми розглядаємо як систему стосовно «системи підготовки», які між собою встановлюють системні взаємозв'язки. Складові компетентності, особистості, діяльності також розглядаємо як системи з їхніми взаємозв'язками, які працюють на розв'язання проблеми вдосконалення

професійно-педагогічної підготовки майбутніх менеджерів освіти в контексті формування їхніх професійно-педагогічних компетентностей.

Педагогічна діяльність менеджера освіти, як і управлінська, – різновид його професійної діяльності. Кожна наступна діяльність, виступаючи стосовно попередньої більш загальною, є для неї метасистемою, яка визначає її утворення, функціонування й розвиток. Тобто родо-видовими зв'язками є ті, які визначають зовнішню сторону конкретної діяльності-системи, а звідси, – її реакцію на зовнішні подразники і, навпаки, – вплив на стан більш загальної системи [81]. Так, глобалізаційні та інтеграційні процеси в освіті вплинули на зміну вимог до менеджера освіти, а це зі свого боку, вплинуло на реформування системи його професійно-педагогічної підготовки.

Ті ж співвідношення властиві й дії як одиниці діяльності. Науковці визначили, що дія має структурні елементи, однойменні зі структурними елементами діяльності. Так само типовим є й характер взаємозв'язків між цими елементами, але на прикладі власного змісту. Отже, й у цьому констатуємо ознаки системи, які набувають сили під час переходу від макроструктури діяльності до її внутрішньої структури (коли дія розглядається як складова процесу діяльності): усі структурні елементи діяльності диференціюються за всякчас більш дрібними процесуальними утвореннями (системою дій або функцією, дією, операцією, прийомом тощо). Відповідно, кожну функцію діяльності можна розкрити за допомогою структурних елементів діяльності, серед яких є мотив, мета, суб'єкт, предмет, процес, продукт та ін. Це твердження вказує на єдність між структурними й функціональними елементами діяльності. Додамо, що елементи діяльності (усі, крім суб'єкта й об'єкта) характеризують процес професійної підготовки з боку статички, а взаємодія через ці елементи суб'єкта й об'єкта – з боку динаміки. Тим самим ми розкриваємо чергову властивість системи стосовно такого об'єкта, як діяльність [81].

Обґрунтовано, що функціями, які виконує менеджер освіти, здійснюючи професійно-педагогічну діяльність, є освітня (педагогічна, виховна), планувальна (стратегічне й тактичне планування), прогностична, організаційна



(адміністративна, інформаційно-аналітична, кадрова, економічна (фінансово-господарська й маркетингова), мотиваційна), інноваційна, контрольна-діагностична. Переосмислення змісту цих функцій у контексті сучасних вимог до педагогічних кадрів та прагнення посилити зв'язок між педагогічною й управлінською функціями призвело до пошуку шляхів удосконалення професійної підготовки фахівця.

Оскільки ми працюємо у просторі дії системного підходу і розглядаємо професійну діяльність менеджера освіти як систему, де кожна складова процесу знаходиться в множині взаємозв'язків між її функціональними та структурними елементами, зазначені функції втілюють структурні елементи особистості, котру ми також розглядаємо як систему.

Згідно з особистісним підходом управлінська діяльність менеджера освіти розглядається як особистісно спрямована праця, їй мають бути притаманні професійно-педагогічні, управлінські орієнтації й інтереси, установка на управлінську й педагогічну діяльність, науково-пізнавальні й соціально-професійні мотиви, професійне самовизначення, професійна позиція, професійний світогляд. Саме вони обумовлюють самостійність і цілісність, рефлексію та самоорганізацію особистості в діяльності, досягнення нею високих рівнів компетентності і, відповідно, – необхідну якість професійної діяльності. Усе це відповідно до синергетичного підходу забезпечує реалізацію цілісності людини.

Виходячи з усього сказаного, отримуємо, що кожна функція професійно-педагогічної діяльності менеджера освіти представлена мотивами й потребами, знаннями, вміннями й навичками, що її забезпечують, а також професійно важливими здібностями та якостями особистості, оскільки цілетвірним чинником, основною фігурою менеджменту в освіті як цілісній системі є особистість менеджера освіти (особистісний підхід). До того ж, здійснюючи професійну діяльність й виконуючи всі професійні функції, менеджер освіти актуалізує систему загальнолюдських, педагогічних і управлінських цінностей, які регламентують цю діяльність і виступають як її особистий і професійний досвід (аксіологічний підхід), що зі свого боку дає змогу менеджеріві освіти (відповідно

до вимог неперервної освіти, ринку праці й т.ін.) прагнути до максимальної професійної досконалості шляхом індивідуальної самоорганізації, самоосвіти, самовиховання, самовираження й самоствердження (синергетичний підхід) – рис. 2.2.

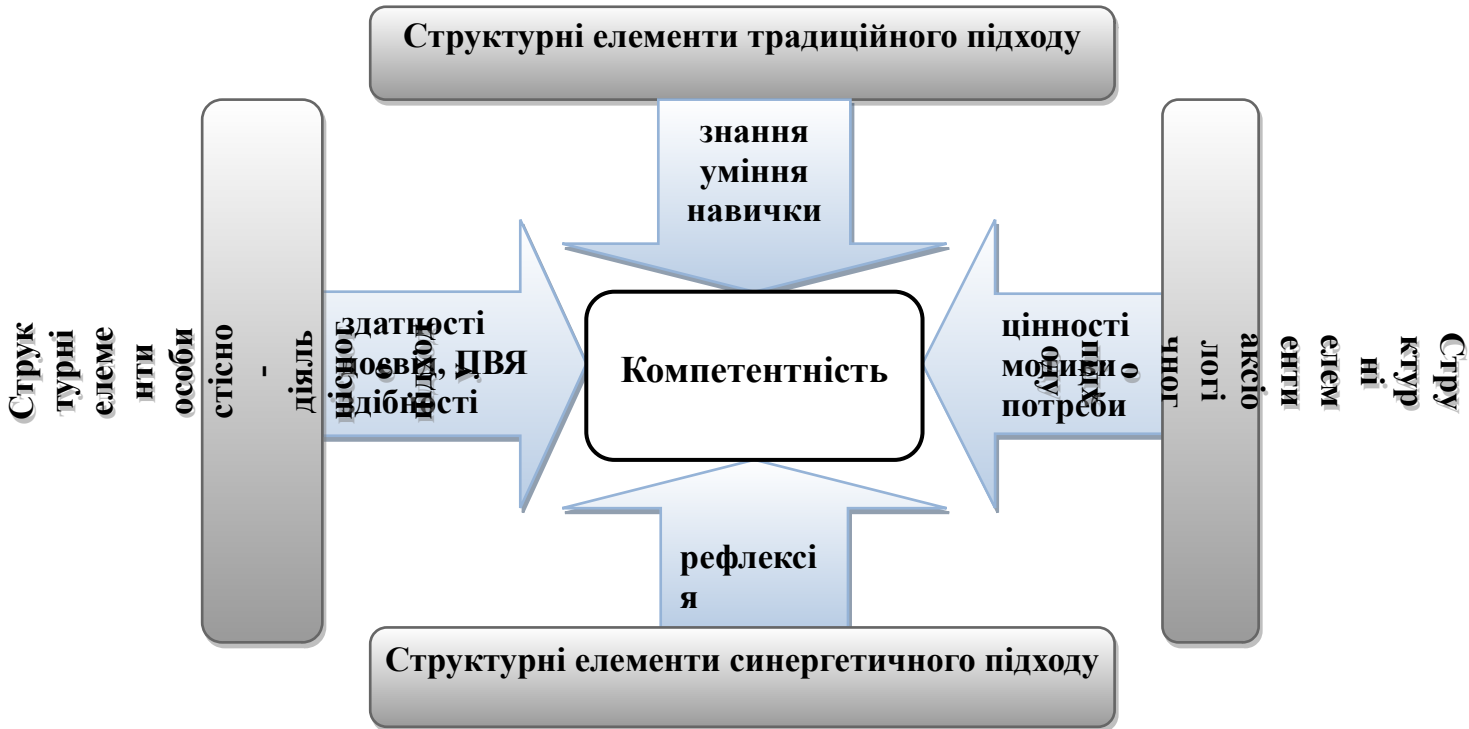


Рис. 2.2. Результат компетентнісного підходу – сформовані елементи компетентності

Основні структурні елементи професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти отримано зі структурних елементів особистості; вони за будовою подібні до цієї структури, й саме вони утворюють систему, являючи собою підсистеми більш низького рангу.

Підсистемою вищого рангу в цьому аспекті виступає формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти, що становить процес взаємодії викладачів і студентів, який дозволить майбутнім менеджерам освіти ефективно здійснювати професійно-педагогічну діяльність щодо організації процесів досягнення учнями навчально-виховних цілей, прийнятих і реалізованих з використанням наукових педагогічних підходів та освітніх концепцій. Тим самим усе це призводить до результату – сформованість

професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти, здатних ефективно здійснювати професійно-педагогічну діяльність.

Застосування компетентнісного, особистісно-діяльнісного, аксіологічного, синергетичного та системного підходів до професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти для формування в них професійно-педагогічних компетентностей обумовило встановлення між ними інтегруючого зв'язку. Реалізація системного підходу до всіх базових положень зазначеної підготовки, забезпечення системного характеру розв'язання поставлених завдань дозволили отримати новий, методологічно вибудований засіб розробки системи професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти – системну інтеграцію компетентнісного, особистісно-діяльнісного, аксіологічного, синергетичного та системного підходів, де компетентнісний виступає результатом інтеграції; особистісно-діяльнісний, аксіологічний, синергетичний підходи – фундаментальною основою інтеграції, системний підхід – інструментальним засобом інтеграції.

Отже, концепція дослідження базується на розумінні системи формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти як процесу взаємодії викладачів і студентів, який дозволить майбутнім менеджерам освіти ефективно здійснювати професійно-педагогічну діяльність щодо організації процесів досягнення учнями навчально-виховних цілей, прийнятих і реалізованих з використанням наукових педагогічних підходів та освітніх концепцій.

### **2.3. Особистісні ресурси у формуванні професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти**

Дослідження, представлені в попередніх підрозділах, дають підстави стверджувати, що професійна компетентність формується системно, як інтегрована якість особистості, котра задовольняє щораз вищі вимоги освіти та суспільства й виявляється в діяльності. Причому природа будь-якої компетентності така, що вона може виявлятися тільки в органічній єдності з цінностями самої

людини, тобто за наявності ціннісно-сміслового ставлення та глибокої особистісної зацікавленості майбутнього фахівця в певній сфері професійної діяльності [471].

Ми схильні стверджувати, що професійна компетентність проявляється у способах життя, способах поведінки фахівця, котрий здійснює професійну управлінсько-педагогічну діяльність, використовуючи власні особистісні ресурси. Наявність таких ресурсів, потенціалів, можливостей значно розширює поле діяльності менеджера освіти та надає йому гарантії в досягненні цілей, у забезпеченні вагомих результатів цієї діяльності. Особистісні ресурси суб'єктивно підвищують цінність фахівця в очах оточуення і в його власній думці про самого себе, роблять його більш сильним, значним і продуктивним; вони становлять у певному сенсі значущий капітал кожної особистості.

Поняття ресурсу все частіше пов'язують не тільки з констатацією деякого запасу можливостей – знань, умінь, навичків, станів, властивостей, але насамперед зі здатністю людини використовувати цей резерв у разі потреби. При цьому ресурс завжди «докладається» до ситуації, в якій актуалізуються потреби, необхідність і затребуваність можливостей (І. Волков, Н. Водоп'янова, В. Денисов, Н. Коломінський, К. Муздибаєв та ін.). Ресурси накопичуються різними шляхами. Деякі з них передаються менеджеріві в той момент, коли він займає певну посаду, над формуванням інших доводиться усвідомлено працювати все життя. Проте всі разом особистісні ресурси менеджера освіти створюють єдину систему, яка забезпечує всі запити й потреби особистості, формуючи стиль її поведінки, наділяючи її необхідними правами [109; 111; 196; 475].

Ресурси являють собою набір засобів, якими володіє фахівець і які можуть бути ним використані в разі потреби, наприклад, для досягнення будь-якої мети. Коли ми говоримо про менеджера освіти, то ця мета видається цілком конкретною – забезпечити якісний результат управління освітніми процесами.

Для кожного виду ресурсів характерна певна здатність щодо збереження й накопичення, здатність швидкої адаптації до постійно змінюваних умов, здатність

до взаємного впливу один на одного і багато іншого. Тому розгляд кожного з видів ресурсів має супроводжуватися аналізом їхніх системних властивостей.

У цьому контексті до особистісних ресурсів менеджера освіти відносимо: систему цінностей, мотиви й потреби, особистісні й професійно важливі якості.

Цінності як особистісний ресурс фахівця змінюються й переоцінюються протягом соціально-професійного життя, у зв'язку з потребами суспільства й особистості. Вони являють собою відносно стійкі орієнтири, з якими фахівці співвідносять свою професійну діяльність. Суб'єктивне ставлення до професійних цінностей визначається багатством особистості професіонала, спрямованістю професійної діяльності, професійною самосвідомістю, індивідуальним стилем діяльності й відбиває, таким чином, його внутрішній світ. Ступінь освоєння особистістю професійних цінностей залежить від свідомості фахівця, його особистого професійного досвіду, досвіду роботи інших [225].

Ієрархія видів праці менеджера освіти сприяє розвитку його індивідуальності, котрий акумулює це різноманіття, знаходячись у центрі особливим чином організованої та структурованої діяльності, де кожен фахівець як особистість актуалізує лише ту частину професійних цінностей, яка є для нього життєво й професійно необхідною. Ця особливість неповторної професійної ініціативи усвідомлюється як «Я–професійне», з яким співвідноситься особистий професійно-педагогічний досвід менеджера освіти, його переконання, професійні зв'язки й відносини.

Професійна свідомість визначає особистісний зміст тієї або тієї професійної дії, вчинку. Вона дозволяє самовизначатися й самореалізовуватися, вирішувати професійні проблеми.

До педагогічних цінностей майбутніх менеджерів освіти відносимо цінності, що розкривають значення і зміст [225]:

- цілей професійно-педагогічної діяльності (цінності-цілі). Їхнім підґрунтям є концепція особистості в її різних проявах, видах діяльності й результатах професійного самовдосконалення;

- способів і засобів здійснення професійно-педагогічної діяльності (цінності-засоби), які базуються на концепції педагогічної техніки й технології, педагогічних інноваціях;

- педагогічних відносин викладача й учнів, ставлення до себе, до інших викладачів (цінності-відносини), основою яких є концепція власної педагогічної позиції як сукупності названих відносин;

- психолого-педагогічних знань у педагогічній діяльності (цінності-знання). Їхнім підґрунтям є концепція теоретико-методологічних знань;

- якостей особистості педагога (цінності-якості), в основі яких лежить концепція професійно важливих якостей особистості педагога, що знаходять відображення в спеціальних здібностях (програмування своєї діяльності й передбачення її наслідків; творча діяльність; уміння співвідносити свої цілі й дії з іншими; вміння виробляти спільну позицію співробітництва, діалогічно мислити та ін.).

Представлені групи педагогічних цінностей взаємозалежні: цінності-цілі визначають характер цінностей-знань і цінностей-засобів; цінності-відносини визначаються характером цінностей-цілей і цінностей-якостей тощо.

За таких умов система педагогічних цінностей є основою й критерієм прийняття або неприйняття менеджером освіти нових цінностей, визначає тональність його загальної педагогічної культури. При цьому важливо, щоб вона існувала не лише у свідомості, але й у реальній професійно-педагогічній діяльності.

Управлінські цінності менеджера освіти мають значення і сенс в управлінні освітніми процесами. У процесі управлінської діяльності менеджер освіти засвоює нові теорії та концепції управління, оволодіває вміннями й навичками практичної діяльності, де вони оцінюються ним залежно від ступеня їх застосування як більш або менш значущі.

«Ціннісні орієнтири в управлінні виступають сьогодні важливим показником рівня організаційної культури, рівня мотивації до інноваційних змін у закладі освіти, рівня згуртованості організації, рівня розвитку навчального

закладу. При ціннісному управлінні посилюється рівень цілепокладання, що набуває переважно мотиваційного характеру, зростає функція підтримки, забезпечується розвиток творчого потенціалу педагогічного персоналу» [608, с. 240].

До управлінських цінностей майбутніх менеджерів освіти відносимо:

- цінності-цілі, що розкривають значення й сенс управління системою освіти, цілісним освітнім процесом на різних рівнях ієрархії, педагогічним і учнівським колективами, самовихованням і саморозвитком особистості тощо. Особистісне прийняття таких цілей, їх визнання та оцінка роблять цінності-цілі своєрідними регуляторами управлінської діяльності;

- цінності-знання, що розкривають значення й сенс знань у сфері управління (методологічних основ управління, освітнього менеджменту, особливостей роботи з учнями, критеріїв ефективності управління педагогічним процесом та ін.);

- цінності-відносини, що розкривають значущість взаємовідносин між учасниками освітнього процесу, ставлення до себе, до своєї професійної діяльності, міжособистісних стосунків у педагогічному та учнівському колективах, можливості їх цілеспрямованого формування й управління;

- цінності-якості, що розкривають різноманіття особистісних, комунікативних, поведінкових якостей особистості менеджера освіти як суб'єкта управління, які відбиваються в спеціальних здібностях (прогнозувати свою діяльність і передбачати її наслідки, співвідносити свої цілі й дії з цілями й діями інших, співробітництва і співуправління та ін.) [110; 357; 510].

Аналіз теорії та практики управління свідчить, що ціннісні орієнтири виступають сьогодні важливим показником формування не лише управлінської культури, а й управлінської компетентності. При ціннісному управлінні посилюється рівень цілепокладання, що набуває переважно мотиваційного характеру.

Наступним потужним ресурсом у професійній діяльності менеджерів освіти є мотиви цієї діяльності [500; 510; 575; 582; 587] та потреби у її виконанні [28; 174; 298; 278; 319; 348; 388; 749 та ін.].

На думку Л. Орбан-Лембрик, «потреби, мотиви і цілі – це психологічна основа ціннісних орієнтацій особистості менеджера освіти. Ціннісні орієнтації виражають стан мотиваційної сфери особистості, забезпечують вибірковість сприймання життя. Вони є критерієм, який визначає сенс життя менеджера освіти» [510, с. 183].

Серед основних мотивів, що лежать в основі формування управлінської культури вчителів – майбутніх менеджерів освіти, А. Губа визначає такі: «ставлення до педагогічної діяльності в цілому та управлінської діяльності зокрема як до цінностей; прагнення зайняти у професійній діяльності та інших сферах життєдіяльності позицію лідера; інтерес і бажання реалізовувати свої знання, досвід у професійно-педагогічній діяльності творчого характеру; прагнення вдосконалювати свою професійно-педагогічну компетентність; професійні наміри як перспектива самоствердження, самореалізації» [171, с. 19].

У дослідженні Л. Пермінової виділено сім груп мотивів управлінської діяльності: «соціальні, моральні, естетичні, пізнавальні, творчі, матеріальні й престижні: соціальні: можливість принести користь нашому суспільству; сприяння розвитку та становленню особистості та інші; моральні: можливість брати активну участь у діяльності; розвиток духовних здібностей особистості та інші; естетичні: можливість відчути радість та задоволення від праці; пізнавальні: можливість використовувати власні здібності та постійно самовдосконалюватися; творчі: можливості для творчості, ризику заради успіху; матеріальні: можливість зрозуміти престижність управлінської діяльності; забезпечити стабільне майбутнє, добре оплачувану роботу; престижні: можливість широкого підвищення кваліфікації та професійне зростання, розуміння високого престижу діяльності серед друзів, знайомих, інших людей» [537, с. 91].

До соціальних мотивів менеджера освіти Л. Даниленко й Л. Карамушка відносять: «причетність до однієї із найвідповідальніших і престижніших видів



діяльності в суспільстві; реальний внесок у підвищення якості вітчизняної освіти; можливість впливати на формування свідомості учнів, учителів, батьків як громадян України, сприяти становленню їх національної свідомості» [319, с. 44–46].

Мотивами привабливості професійно-управлінської діяльності Т. Панчук вважає: широкі соціальні контакти і зв'язки (можливість безпосередньо взаємодіяти з органами влади, спонсорами, громадськими організаціями, фондами тощо); ненормований робочий день; велика відпустка (влітку); робота не пов'язана з особливою фізичною перевтомою та ін. [527].

На думку Т. Панчук, мотивами особистісного розвитку є: необхідність володіти собою в будь-якій ситуації; необхідність долати труднощі, пов'язані з роботою й самовдосконаленням; можливість реалізувати свій творчий потенціал (упроваджувати нові підходи в управлінні, нові форми й методи навчання, приймати оригінальні, нестандартні управлінські рішення) та ін. [527].

Педагогічними мотивами Л. Даниленко й Л. Карамушка вважають: «потребу займатися педагогічною діяльністю; можливість створювати умови для забезпечення поваги до особистості дитини, задоволення її розвитку; можливість сприяти гуманізації навчання і виховання дітей та ін.» [319, с. 44–46]; Т. Панчук – потребу займатися педагогічною діяльністю, спілкуватися і взаємодіяти з учнями та їхніми батьками; можливість створювати умови для забезпечення поваги до особистості дитини, забезпечення її розвитку; можливість спостерігати за розвитком дитини, бачити результати своєї праці; сприяти гуманізації навчання й виховання дітей та ін. [527].

Управлінські мотиви орієнтовані безпосередньо на реалізацію професійної діяльності з управління освітніми системами, установами, процесами. До них відносять мотиви, що забезпечують можливість:

- представляти освітню систему (освітню установу), педагогічний колектив на всіх ієрархічних рівнях, виступати на конференціях, семінарах, симпозіумах, налагоджувати зовнішні зв'язки, партнерські стосунки, приносити користь суспільству;

- створювати умови для забезпечення поваги до особистості учня, педагога, впливати на формування їхньої свідомості як громадян України, сприяти становленню їхньої національної свідомості;

- здійснювати прийом відвідувачів, приймати важливі самостійні рішення, оцінювати роботу кадрів у процесі контролю за їхньою діяльністю;

- допомагати в розвитку творчого потенціалу педагогічних кадрів, здійснювати підбір і розподіл кадрів, управляти навчально-виховним процесом;

- впливати на працівників; створювати та розвивати організаційну культуру школи; раціонально організовувати та проводити управлінські заходи (наради, засідання, збори);

- формувати позитивний імідж закладу та свій власний, престиж, урегулювати конфлікти в колективі, створювати сприятливий мікроклімат у ньому;

- використовувати технічні засоби в управлінні школою, мати доступ до мережі Інтернет, застосувати різноманітні методи збору інформації;

- налагоджувати ефективну інформаційну систему;

- знаходити спільну мову з людьми, володіти собою в будь-яких управлінських ситуаціях, використовувати власні здібності, постійно самовдосконалюватися;

- знаходити вигідне економічне партнерство та зв'язки, надавати освітні послуги, контролювати фінансово-господарську діяльність закладу, підтримувати та зміцнювати матеріально-технічну базу освітньої системи (освітньої установи) [400; 477].

Отже, мотивація професійної діяльності менеджера освіти формується в процесі усвідомлення ним особливостей психологічного змісту цієї діяльності, прийняття міжособистісної взаємодії для встановлення й розвитку необхідних міжособистісних контактів, усвідомлення необхідності розвитку власної креативності, формування творчого стратегічного мислення.

Серед інших мотивів, які лежать в основі ефективної професійної діяльності менеджерів освіти, визначаємо важливість таких:

- прагнення розвивати себе як професіонала, використання будь-якого шансу для професійного зростання;
- гармонійне проходження всіх етапів професіоналізації – від адаптації до професії й далі до майстерності, творчості, до безболісного завершення професійного шляху;
- ставлення до професійної діяльності загалом та управлінської зокрема як до цінності;
- прагнення зайняти в професійній діяльності та інших сферах життєдіяльності позицію лідера; інтерес і бажання реалізовувати свої знання, досвід у професійній діяльності; прагнення вдосконалювати свою діяльність, професійні наміри як перспективу самоствердження, самореалізації;
- відсутність професійних деформацій у мотиваційній сфері, криз;
- внутрішній локус професійного контролю, тобто пошук причин успіху-неуспіху в собі самому і всередині професії.

Дослідження з проблеми професійної компетентності фахівця доводять, що спроби забезпечити її формування у відриві від розвитку різнобічних особистісних якостей останнього виявляються неефективними (С. Батищев, В. Бодров, І. Васильєв, Е. Зеєр, А. Деркач, Н. Кузьміна, Ю. Кулюткін, В. Сластьонін, В. Шадриков та ін.).

Специфіка управління освітніми процесами (освітньою системою, освітньою установою), на відміну від інших підприємств і установ, зумовлює визначення пріоритетного завдання: формування особистісних і професійно значущих якостей менеджерів освіти, розширення можливостей цього процесу за рахунок підсилення його цілісності, педагогічного аналізу функцій та особливостей їхнього професійного становлення [417; 473; 531].

Аналіз літературних джерел дозволяє стверджувати, що науковці під професійно важливими якостями розуміють комплекс особистісних характеристик, які базуються на природній основі й визначають успішність та рівень пристосованості особистості до діяльності – це передусім

психофізіологічні характеристики особистості, її індивідуально-психологічні властивості, здібності та здатності [282; 307; 328; 627; 709].

У процесі професійної підготовки формується система необхідних якостей відповідно до вимог майбутньої професії. Складові психологічної структури особистості (темперамент, характер, здібності, індивідуальні особливості пізнавальних і емоційно-вольових процесів; спрямованість) також зазнають змін, «підлаштовуються» під майбутню професійну діяльність.

Численні психологічні дослідження з проблеми формування професійно важливих якостей особистості дозволяють виділити підходи до розробки концепцій формування особистості управлінських кадрів:

- колекційний, заснований на уявленнях про те, що менеджер повинен мати особливі особистісні якості, які забезпечують успішність управлінської діяльності, причому може бути визначений перелік цих якостей для конкретної посади (О. Горлов [158], А. Журавльов [266], А. Китов [326], А. Омаров [506]);

- конкурентний, що припускає наявність у менеджерів особливих властивостей, які відрізняють їх від інших людей (О. Молл [464]);

- соціально-психологічний, сутність якого полягає у розумінні управління як виду організаторської діяльності (Л. Уманський [674], Д. Кайдалов, О. Суїменко [309]);

- рефлексивно-ціннісний, який вивчає особистість менеджера через формування в нього рефлексивно-ціннісної концепції управління (С. Белозьоров [45]; В. Скворцов [623]);

- ситуативно-комплексний – розглядає рушійні сили розвитку особистості менеджера в різних управлінських ситуаціях і життєвих подіях (Р. Кричевський [377], А. Малиновський [421], С. Фролов [684]);

- іміджевий – заснований на вивченні індивідуально-особистісних якостей і створенні технологій формування іміджу менеджера, відповідного свідомим і несвідомим потребам тієї або тієї соціальної групи (А. Романов [589], І. Федоров [680], В. Шепель [721]);

- інтеграційний – передбачає виявлення глибинних психологічних механізмів, які інтегрують особу й її діяльність менеджера. При цьому особливості управлінської діяльності визначаються інтегрально-функціональними якостями (Р. Шакуров [710]), загальною інтегральною здібністю до управління (Л. Кудряшова [382]), Я-концепцією (А. Чечулін [705]), особливостями професійної самосвідомості (С. Кошелєва [361]).

На основі цих та інших психологічних підходів дослідники з проблем підготовки менеджера освіти [48; 171; 182; 319; 347; 373; 430; 502; 508; 518; 656 та ін.] визначають його різноманітні особистісні й професійні якості, кількість яких іноді буває значною.

До таких якостей передусім відносять здібності як «сукупність таких властивостей особистості, які визначають успішність навчання діяльності й удосконалювання в ній» [550, с. 91].

Психологи поділяють здібності на загальні та спеціальні [329; 584; 628; 687 та ін.].

До загальних здібностей, які впливають на ефективність будь-якої професійної діяльності, належать саморегуляція, активність, воля, емоції, інтелект.

Основним чинником, який найбільшою мірою впливає на можливість реалізації потенціалу загальних здібностей практично в будь-якій діяльності й особливо в такій складній, як управлінська, є регулятивна сфера. Саме «мікс» інтелектуальних і вольових характеристик менеджера освіти дає можливість ефективно вирішувати управлінські завдання. Цю інтегральну характеристику ще Аристотель назвав «практичним розумом».

Важливою ознакою характеру особистості є воля – властивість (процес) стану людини, яка виявляється в здатності свідомо управляти своєю психікою та вчинками, в подоланні перешкод, які виникають на шляху досягнення свідомо поставленої цілі. Воля – це контрольована влада людини над собою. Розвинена воля дає можливість управлінцеві досягати свідомо поставлених цілей, які можуть включати як завдання формування необхідних умінь і навичків, так і завдання

подолання бар'єрів актуальної ситуації.

Вольові якості людини містять у собі: цілеспрямованість – уміння підкоряти свої дії поставленим цілям; наполегливість – уміння мобілізувати свої можливості для тривалого подолання труднощів; здатність доводити до кінця прийняті рішення; витримку – вміння контролювати дії, почуття, думки; рішучість – уміння приймати та запроваджувати в життя швидкі, обґрунтовані й тверді рішення, особливо в ризикованих ситуаціях; дисциплінованість – свідоме підпорядкування своєї поведінки загальноприйнятим нормам [374].

Розвиток емоційної сфери майбутніх менеджерів освіти передбачає формування:

- емоційної стійкості, яка є індивідуальною типологічною характеристикою особистості, що проявляється в терплячості й наполегливості, у витримці й оволодінні собою в стресових ситуаціях в умовах негативних емоційних впливів з боку інших людей [117; 475; 607];

- емоційного ставлення до учнів, підлеглих, колег – чуйне й уважне ставлення до людей, їхніх потреб, прохань, проблем, скарг; доброзичливість; турбота про людей, непримиренність до будь-яких проявів несправедливості, нечесності; здатність підтримувати передове, нове, бачити перспективу, сприяння розвитку всього прогресивного, передового, доведення до відома всіх працівників і впровадження передового досвіду; вміння прислухатися до критики, бути самокритичним, принциповим, здатність критично ставитися до своїх дій та вчинків, до виявлення й виправлення власних недоліків, недоліків підлеглих; здатність реагувати на критику; відсутність шкідливих звичок [607];

- фрустраційної толерантності як «психологічної стійкості до фрустраторів, що базується на здатності індивіда до об'єктивної оцінки проблемної ситуації завдяки особистісній, соціальній і професійній значущості, є важливою передумовою і головною умовою адаптації та реалізації менеджера у освітянській практиці, ефективної реалізації спільної діяльності (готовність до компромісу, прийняття загальної групової мети та ін.)» [561, с. 17];

- емпатії як уміння менеджера освіти розуміти внутрішній світ людини, проникнути в її почуття, відгукнутися на них і співпереживати з нею. Якості розвинутої емпатійності: чуйність, емоційна сприйнятливість, тактовність, розуміння, доброзичливість – визначають можливості встановлювати та підтримувати контакти у спілкуванні, прогнозувати поведінку та діяльність людей [607].

Менеджер освіти не може розраховувати на успіх у своїй професійній діяльності, якщо йому не притаманна впевненість у собі, тобто обґрунтована віра в свої здатності виконати поставлені перед ним завдання. Упевнений у собі менеджер спирається на самоконтроль і критично ставиться до своєї особистості, неупереджено оцінюючи свої можливості й поведінку, виявляє власні недоліки й помилки, аналізує їх причини та вживає заходів щодо їх усунення.

Широкий діапазон вияву психофізіологічних властивостей менеджера найбільш повно репрезентований у російських психологів І. Мангутова та Л. Уманського [423]:

- психологічна вибірковість – здатність співпереживати, виявляти високу чутливість і сприйнятливості; оперативно й адекватно характеризувати психологічні особливості людей; виявляти вибіркочу психологічну пам'ять і спостережливість у бесідах, у розв'язанні управлінських завдань; виявляти схильність до психологічного аналізу, пояснення поведінки та вчинків інших людей і власних; глибоку переконаність у силах, здібностях та можливостях групи людей; подумки ставити себе в психологічну ситуацію іншої людини, міркувати «з її погляду», приймати рішення, ставлячи собі запитання «А як би вчинив я, будучи на її місці?»;

- практично-психологічний розум – здатність: розподіляти обов'язки групової діяльності з урахуванням індивідуальних особливостей людей; оперативно орієнтуватися в ситуаціях, які вимагають практичного застосування знань у розв'язанні проблем на зразок «справи – люди», «люди – справи»; виявляти винахідливість у застосуванні психологічного стану, настрою людей за певних умов життя та діяльності; викликати стимулюючі мотиви діяльності,

знаходити шляхи та способи зацікавлення людей справою, використовувати моральні та матеріальні стимули цієї зацікавленості; враховувати відносини, особисті симпатії, антипатії, психологічні відмінності людей під час групування їх для виконання спільної діяльності; навчатися при формуванні організаторських знань, навичок, умінь щодо пристосування психологічних особливостей людей до вимог діяльності; розв'язувати практичні проблеми крізь призму наявних людських можливостей;

- психологічний такт – почуття міри у відносинах і взаємодії з людьми, відсутність якого руйнує межі оптимальних відносин менеджера з підлеглим;

- суспільна енергійність – емоційно-мовленнєвий вплив, який виявляється в різних емоційних формах мовлення: членуванні фрази, інтонації, в наголосах та паузах; вольове спонукання, яке реалізується в мовленнєвій, мімічній та пантомімічній формах (жести, погляд, поза, вираз обличчя); здатність впливати на людей своїм ставленням до них, справ, подій; логічна переконливість впливу словом та ділом, уміння реалізувати логічну послідовність у мовленнєвій та практично-діяльній формах; практично-діяльнісна форма впливу, яка виявляється у здатності організатора продемонструвати зразок виконання справи, яку він доручає іншим, тобто здатність впливати особистим прикладом; упевненість у своїх силах, віра в успіх справи, оптимізм, бадьорість духу; здатність оптимально обрати момент вирішального впливу, сміливість, наполегливість у важкій ситуації, здатність до ризику;

- вимогливість як наявність у менеджера високих потреб, запитів і спонукання підлеглих до неухильного виконання рішень, досягнення цілей, яке виражається в таких показниках: сміливість пред'явлення вимог; постійність, усталеність, неепізодичність вимог; гнучкість пред'явлення вимог з урахуванням конкретної ситуації; самостійність, невимушеність вимог; категоричність вимог; різноманітність форм вияву вимог, особливо здатність подати їх у формі жарту, дотепного зауваження, сарказму; індивідуалізація вимог залежно від постійних і тимчасових психологічних особливостей та стану людей;



- критичність як здатність аналітично ставитися до дійсності, конкретних справ, що виявляється в таких аспектах: критична спостережливість (уміння побачити та виокремити недоліки); самостійність критичності (посилання на власні оцінні спостереження); мобільність критичного аналізу; логічність та аргументованість критичних зауважень; прямота та сміливість критичності (без скарг та критиканства); глибина та істотність критичних зауважень по суті; постійність, неепізодичність критичних висловлювань про недоліки стану справ та про дії людей (без прискіпливості та в'їдливості); доброзичливість критичності;

- схильність до організаторської (управлінської) діяльності. Її засвідчують такі показники: спонтанне, самостійне входження в організаторську діяльність; перебирання на себе ролі організатора та відповідальності за роботу інших людей у важких та несприятливих умовах; потреба в організаторській діяльності, усталене, безкорисливе прагнення та готовність до неї; природність входження в організаторську діяльність, що відбувається немовби «само собою», ніби інакше й бути не могло; емоційно-позитивне самопочуття під час її виконання; незадоволеність, нудьга без організаторської діяльності; здатність побачити необхідність в організаторській діяльності за обставин, які наочно її не вимагають.

Важливого значення у формуванні професійно-педагогічних компетентностей набувають інтелектуальні здібності, пов'язані з іншими загальними здібностями: саморегуляцією, активністю, які породжують нові якості інтелекту, зокрема такі, як креативність (здатки, нахили, що виявляються в підвищеній чутливості, певній вибірковості, наданні переваг чомусь перед чимось іншим, загальною динамічністю психічних процесів; інтереси (спрямованість, частота, системність проявів), допитливість, потяг до створення нового, швидкість у засвоєнні нової інформації, створення асоціативних масивів; загальний інтелект («схоплюваність» розуміння, швидкість оцінювань та вибору шляхів розв'язку проблем, адекватність дій); емоційне ставлення до навколишнього середовища та його вплив на суб'єктивне оцінювання; спроможність до прийняття виважених, відповідальних рішень, здатність до зміни

прийнятого рішення; наполегливість, цілеспрямованість, системність у роботі, рішучість, працелюбність, визначеність у прийнятті рішень; творча спрямованість на пошуки аналогій, реконструювання, комбінування, економність у використанні часу, засобів та ін.; інтуїтивізм (здібність до прояву неусвідомлюваних, швидких (часом – миттєвих) оцінок, прогнозів, рішень); порівняно швидке та якісне оволодіння технікою праці, майстерністю виконання відповідних дій; здібності до вироблення власних стратегій і тактик при розв'язанні різних проблем і завдань, пошуках виходу із складних, нестандартних та екстремальних ситуацій) [467; 688].

Управлінська діяльність пов'язана з постійним аналізом подій, прийняттям рішень, вона розумова за своєю природою, тому управлінець повинен володіти засобами розумової праці (поняттями й категоріями), вміти зіставляти теоретичні уявлення зі спостереженнями за реальною практикою діяльності, виявляти розбіжності й на основі виявлених розбіжностей приймати відповідальні рішення.

Розглядаючи професійну компетентність як психолого-педагогічну категорію, варто зазначити, що вона тісно пов'язана з мисленням у всіх його взаємозв'язках; вона може спиратися на функціонування мислення, як на функціонування інтелектуальних операцій [407]. Мислення людини стимулює роботу думки, результатом якої в розвинутому вигляді є оволодіння знаннями про той чи той предмет дослідження. Процес мислення має аналітико-системний характер і здійснюється шляхом мислительних дій та операцій, що відтворюють невідому ланку задачі [125; 58; 601; 663 та ін.].

Для менеджера освіти, як педагога важливо розвивати психолого-педагогічне мислення (І. Ісаєв, І. Лернер, В. Сластьонін), як «здатність педагога застосовувати теоретичні положення філософії, психології, педагогіки, методики в конкретних педагогічних ситуаціях навчально-виховної роботи; вирішувати педагогічні завдання; використовувати педагогічні ідеї в конкретних ситуаціях діяльності; «бачити» в конкретному явищі його педагогічну суть. Педагогічне мислення дозволяє педагогу проникати в причинно-наслідкові зв'язки педагогічного процесу, аналізувати свою діяльність, погляди, переживання,

знаходити науково обґрунтоване пояснення успіхів і недоліків, передбачати результати роботи» [151, с. 252].

Для менеджера освіти як управлінця вагоме значення мають інтуїтивне, логічне, емоційне, стратегічне, креативне, конвергентне, критичне, системне, сценарне мислення.

К. Юнг виділяє чотири стилі мислення: інтуїтивний, логічний, стратегічний та емоційний [11]. Домінантний стиль мислення управлінця, на думку автора, визначає його управлінський стиль (захопити, переконати, підпорядкувати, надихнути), прогностичні можливості, спрямованість на майбутнє (захопити), вміння передбачати.

Інтуїтивний стиль мислення притаманний легковажному, непрактичному управлінцеві. Такий управлінець швидко перескакує з однієї діяльності на іншу, в нього постійно виникають різні ідеї, які він одразу ж намагається реалізувати. Ефективність діяльності такого управлінця знижується за рахунок того, що він сам не пунктуальний, не організований.

Логічний стиль – це часто лише видимість відстороненості, байдужості до подій. Управлінець з таким стилем мислення – прихильник системності, логічності, послідовності, обґрунтованості. Він найбільш ефективно, обґрунтовано може планувати майбутню діяльність, ураховує максимально можливу кількість факторів, що впливають на майбутні події або процес. Такі люди жорстко дотримуються складеного ними плану та відстоюють його можливими способами, обґрунтовуючи й аргументуючи свою позицію.

Стратегічний стиль мислення – це, насамперед дія, а не теоретичні міркування або логіко-структурні обґрунтування. Управлінець з таким типом мислення сприймає дані в усій повноті. Для таких людей конкретність предмета найважливіша, вони не вникають у те, як подія виникла, важливо, що вона існує в цей момент. Вони добре справляються з несподіванками, кризовими ситуаціями.

Емоційний стиль мислення – це система взаємовідносин між людьми, почуття, емоції, інтриги. Це люди меншою мірою керують, більше керовані іншими значущими людьми, обставинами, своїми почуттями. Орієнтуються

насамперед на минуле і в новій обстановці почувають себе не зовсім упевнено. Намагаються уникнути дій і рішень, які можуть обірвати зв'язок з минулим. Їм властива шаблонність, стереотипність, консервативність, схильність до традицій [11].

Креативне мислення – це один із важливих інструментів сучасного менеджера, що здійснює основні функції управління (планування, організація, мотивація й контроль). Воно припускає прокладання нових шляхів до мети, які досі були невідомі суб'єктові діяльності. Це мислення активізує креативність у процесі розв'язання наявних проблем та пошуку нових можливостей для розвитку освітньої установи. Його характеризує потреба в змінах, уміння піти від влади традицій, визначаючи точки розвитку та адекватні їм соціальні механізми [42].

Висока відповідальність діяльності менеджера освіти, повторюваність типових ситуацій управлінського циклу вимагає пошуку максимально обґрунтованого рішення, що обумовлює пріоритет конвергентного мислення (логічне, послідовне, односпрямоване), яке максимально відповідає практичним ситуаціям. Воно активізується в задачах, які мають одну правильну відповідь, причому ця відповідь, здебільшого, може бути логічно виведена з самих умов [366].

Перевірити якість прийнятих рішень не лише з точки зору бездоганності побудови логічних аргументів, але й на основі інтуїції, здорового глузду, етичних критеріїв допомагає критичне мислення менеджера освіти [102]. Його трактують як здатність і прагнення оцінювати різні твердження, робити більш об'єктивне судження на основі обґрунтованих доказів, здатність бачити упущення в аргументах і не піддаватися твердженням без достатніх підстав. Критичне мислення необхідне менеджеріві освіти для тлумачення різних педагогічних та управлінських явищ у зв'язку з необхідністю впровадження значної кількості інноваційних технологій [507].

Приймаючи чергове управлінське рішення, менеджер освіти намагається знайти саме ту сукупність зв'язків і відносин між працівниками й ресурсами, яка забезпечить досягнення мети або рішення задачі. Володіти системним мисленням

управлінця – означає бути здатним знаходити такі зв'язки й відносини між працівниками та ресурсами, які перетворюють цю їх безліч у систему, що забезпечує досягнення заданого результату управління. Фактично мова йде про те, що кожне рішення, яке знаходить менеджер, перетворює працівників і ресурси в систему, здатну забезпечити потрібний результат управління [196].

Важливими функціями менеджера освіти є прогнозування та стратегічне планування, які потребують сценарного мислення. Потреба в ньому виникає у випадках, коли відсутня мета або занадто велика невизначеність в її формулюванні (є опис вихідних даних, а мету потрібно знайти). В основі сценарного мислення менеджера покладено питання «що буде, якщо зробити так чи інакше?» [571]. На думку А. Пригожина, сценарне планування є основним інструментом у цьому випадку, і суть його полягає в тому, що ми можемо простежити послідовно максимум три-чотири кроки, але за різними варіантами. Більшу кількість кроків сценарій не витримує через надмірну невизначеність самих можливостей, коли наші раціональні припущення вимушено переходять на рівень ворожіння або мрії [571].

Фактично мова йде про пошук цілей та механізмів визначення менеджером освіти мети в умовах, коли освітня система (освітня установа, освітні процеси) стоять перед радикальним вибором, перед необхідністю базових змін. А отже, перш ніж прийняти управлінське рішення, менеджер має оцінити доцільність різних варіантів цих рішень у мінливій ситуації. Коли найбільш доцільний варіант визнаний не тільки кращим, але й реалізованим, тоді всі зусилля мають бути спрямовані на рух саме до цього варіанта, який і є метою. Сценарне мислення є засобом не стільки досягнення мети, скільки пошуку її. Часто знайти правильну мету – не менш важливо, ніж успішно забезпечити її досягнення.

Сценарне мислення допоможе менеджеріві освіти «мислити сценаріями», а отже, розуміти логіку розвитку подій, припускати й передбачати, здавалося б, найбільш радикальні й неймовірні варіанти їх розвитку, а вже потім – визначати ймовірність їх настання; виявляти рушійні сили, важливі чинники, основні фігури

можливих подій, а отже, згідно з цією логікою, передбачати результати кожного з можливих сценаріїв.

Спеціальні здібності менеджера освіти забезпечують успішне виконання ним професійно-педагогічної діяльності, тому характеризуємо їх як педагогічні й управлінські.

Педагогічні здібності, за визначенням Н. Кузьміної, – це індивідуальні, стійкі властивості особистості, що відображають особливу чутливість до вимог педагогічних систем, до специфіки відображення особистості об'єкта та суб'єкта, що вчиться, педагогічного процесу, а також до можливих способів впливу на нього [387].

До педагогічних здібностей менеджера освіти як педагога відносимо:

- педагогічну спрямованість особистості – інтерес і любов до своєї професії, захопленість педагогічною діяльністю, працездатність не зважаючи ні на що, професійну позицію, суспільну активність [225; 920];

- дидактичні: здібності успішно розв'язувати питання щодо змісту матеріалу, про методи викладання; оцінювати труднощі поставлених перед учнем завдань; знання й розуміння вікових та індивідуальних особливостей вихованців; здібність «заражати» учнів та емоційно впливати на них [149; 397];

- перцептивні – здібність розуміти внутрішній світ своїх вихованців, можливість проникнення педагога в індивідуальну своєрідність особистості того, хто навчається, й розуміння самого себе [149; 389; 426; 454];

- сугестивні – здібності до безпосереднього вольового впливу на тих, хто навчається [149; 397];

- комунікативні – здібності встановлювати й підтримувати контакт [149; 169; 378; 389; 397];

- науково-пізнавальні – здібності до занять у відповідній галузі науки [149; 397];

- організаторські – здібності до організації учнів [169; 378; 389].

До професійно-важливих педагогічних якостей майбутніх менеджерів освіти відносимо [225]:

- професійну позицію – ставлення до педагогічної професії, мети і засобів педагогічної діяльності;

- професійний борг – здійснення визначених професійних функцій (освітніх), необхідність творчого підходу до своєї праці, особлива вимогливість до себе, прагнення до поповнення професійних знань і підвищення педагогічної майстерності, необхідність поважного і вимогливого ставлення до учнів та їхніх батьків, уміння вирішувати складні колізії та конфлікти повсякденного життя;

- професійну честь – це не лише усвідомлення педагогом своєї значущості, але й суспільне визнання, суспільна повага його моральних заслуг і якостей. При цьому честь педагога – це насамперед суспільна оцінка його реальних професійних переваг, що виявляються в процесі виконання ним професійного боргу;

- педагогічний авторитет – моральний статус у колективі учнів і колег, своєрідна форма дисципліни, за допомогою якої шанований педагог регулює поведінку учнів, впливає на їхні переконання. Його рівень визначається глибиною знань, ерудицією, майстерністю викладач, його ставлення до роботи і т.д.

- педагогічний такт – дотримання почуття міри у спілкуванні та взаєминах з учнями; це концентроване вираження розуму, почуттів і загальної культури викладача.

Управлінські здібності мають найбільший зв'язок з ефективністю менеджера. Це зумовлено високим нервово-психологічним напруженням у його праці: висока відповідальність, високий темп і ритм праці, раптовість виникнення різних ситуацій. Велике значення мають умови протікання діяльності: широкі контакти, надлишок інформації, дефіцит часу [475; 485].

Людину з розвиненими управлінськими здібностями зазвичай називають сильною особистістю. Її визначає наявність інтелектуальної енергії та спрямованість на реалізацію цієї енергії в управлінській сфері. Управлінські здібності відображають ступінь прагнення менеджера освіти домінувати над іншими людьми в будь-якій ситуації. Вони визначають успішність, ефективність управлінської поведінки й управлінських рішень у складних, нестандартних

ситуаціях, для яких не існує типових, стандартних прийомів, для яких не можна використовувати раніше накопичений управлінський досвід.

До управлінських здібностей Н. Коломінський відносить:

- «діагностичні (аналітико-синтетична здатність мислення);
- прогностичні і проектувальні (імажинативні здібності, антиципація);
- організаторські і комунікативні (альтруїзм, емпатія, рефлексія);
- порівнювально-оцінювальні (критичність розуму, схильність до порівняння);
- гностичні (гнучкість і глибина мислення (академічні здібності);
- емоційно-вольові (суспільна енергійність, інтернальність, витримка тощо)» [347, с. 18].

Важливими для менеджера освіти є й здібності до керівництва. Вони зумовлені наявністю таких особистих цінностей і чітких особистих цілей, як здатність управляти самим собою, вміння навчати й розвивати учнів, підлеглих, формувати ефективні робочі групи, бачити перспективи та реалізовувати їх. Майбутній менеджер, який працює в системі «людина-людина», не може бути підготовлений до управлінської діяльності лише на основі знань і вмінь («чийогось досвіду»), він повинен набути власного досвіду, тобто пройти не просто професійне навчання, а професійну соціалізацію. Основними чинниками ефективної управлінської діяльності виступають специфічні управлінські здібності, причому ефективність і можливість реалізації управлінських функцій, залежить від того, чи має людина такого роду здібності.

Однією з основних якостей сучасного ефективного менеджера освіти є вміння поєднувати різні сторони своєї діяльності задля досягнення загального успіху. Він просто зобов'язаний мати здібності лідера. Лідерство можна сформулювати як здатність людини впливати на індивідуумів і групи людей, щоб спонукати їх працювати для досягнення цілей, котрі роблять процес управління більш ефективним. Авторитет менеджера серед підлеглих багато в чому заснований на тому, наскільки він сам здатний керуватися у своїй діяльності почуттям професійного обов'язку й відповідальності, виконувати обіцянки.



Нормою професійної діяльності менеджера є необхідність у подоланні тих чи тих перешкод, що виникають під час розв'язання ним завдань. Щоб упоратися з ними, менеджер повинен володіти необхідним волевим потенціалом, бути цілеспрямованим і готовим постійно докладати необхідних зусиль.

Лідерство виникає з таких особистісних якостей індивіда, як зацікавленість, цілеспрямованість, креативність, моральність [188]; «відповідальність, самостійність, ініціативність, рішучість» [171, с. 21].

А. Файоль підкреслював важливість для менеджера таких моральних якостей, як «свідома, тверда, наполеглива воля, активність, енергія і, у деяких випадках відвага; мужність відповідальності; почуття обов'язку, турбота про загальні інтереси» [132, с. 41].

Моральність й інтелігентність (справедливість, доброта, об'єктивність) менеджера освіти як педагога зміцнює його моральний авторитет у колективі, розвиває терплячість і терпимість у стосунках з учнями й колегами, готовність приймати й підтримувати їх, а якщо потрібно, захищати.

До професійно важливих управлінських якостей майбутніх менеджерів освіти відносимо:

- діловитість – загальний аналог таких якостей, як активність, ініціативність, підприємливість; самостійність; авторитетність; схильність до інновацій; прагнення до професійного зростання та самовдосконалення;

- працездатність – потенційна можливість індивідуума виконувати доцільну діяльність на заданому рівні ефективності протягом певного часу;

- організованість, яка сама по собі є універсальною характеристикою, здатною вплинути на успішність будь-якої людської діяльності, проте, будучи накладеною на перераховані вище характеристики, призводить до прояву таких якостей, як висока старанність, пунктуальність, високий ступінь особистої ініціативи, вміння самостійно організувати свою працю, швидко приймати рішення і діяти без зволікання, вміння координувати дії й процеси, зберігаючи контроль над ходом декількох справ одночасно, здатність оперативно реагувати на будь-яке відхилення від плану та ін.; здатність планувати й організовувати;

вміння контролювати підлеглих; послідовність у своїх діях; вимогливість; дисциплінованість; точність; акуратність; оперативність; здатність делегувати повноваження; вміння добирати команду (персонал, кадри); спроможність використовувати професійні знання підлеглих; уміння доводити справу до кінця; наполегливість; здатність проводити ділові наради, вести ділові бесіди й переговори тощо;

- відповідальність – усвідомлена готовність і прагнення менеджера освіти виконувати свої обов'язки так, щоб повністю реалізувати прийняту ним відповідальність за результати управління, а також готовність звітувати за результати керованого освітнього процесу, за власні дії, за дії своїх підлеглих та їх наслідки [196; 207; 357; 656 та ін.].

Сьогодні стає об'єктивною потребою здатність фахівця до самоорганізації у професійній діяльності як важливого особистісного ресурсу, котрий забезпечує діяльність щодо планування й ефективної організації своєї праці, вміння розподіляти робочі навантаження, успішно аналізувати умови й завдання діяльності, раціонально організовувати, адекватно оцінювати, своєчасно коригувати та вдосконалювати власну професійну діяльність [176; 193; 206; 483; 206].

Оволодіння менеджером освіти вміннями самоорганізації професійної діяльності відбувається через набуття досвіду індивідуальної самоорганізації: визначати індивідуальну мету, умови і завдання професійної діяльності; бачити кінцеву мету та етапи її досягнення; визначати загальний зміст діяльності; раціонально планувати, виокремлювати окремі етапи в роботі; організовувати, розподіляти час; використовувати інформаційні технології для пошуку й роботи з інформацією; адекватно оцінювати поточний результат праці, вчасно здійснювати самокорекцію помилок [517; 677].

Особливості професійно-педагогічної діяльності й, зокрема, її управлінського компоненту стимулюють менеджера освіти виглядати в очах інших достойним фахівцем, уміти гідно представляти себе і свою професію.

Імідж менеджера освіти – це його образ, стійке уявлення про виняткові характеристики, які додають йому особливої своєрідності й виділяють з-поміж інших робітників. Основу іміджу складають цілеспрямовано створюваний і підтримуваний стиль праці та міжособистісних відносин, зовнішній вигляд, внутрішній світ та психологічний тип особистості.

Здійснюючи продуктивну діяльність зі створення свого позитивного іміджу, менеджер освіти не тільки демонструє професійному оточенню свої найбільш привабливі індивідуальні, особистісні та професійні якості, а й навчається бачити себе «зі сторони», усвідомлювати свої недоліки, співвідносити об'єктивні характеристики з еталонним зразком індивіда, особистості, професіонала. Позитивний імідж менеджера освіти виконує не тільки функцію самопізнання, самовираження, саморозвитку, а й функцію встановлення гармонійних відносин з учнями, колегами, батьками.

Імідж впливає на успішність професійної діяльності й несе на собі відбиток змісту особистості менеджера освіти. Він виступає формою самовиявлення індивідуального цілісного образу менеджера освіти [69]. Ігнорування будь-якого компонента професійного іміджу не приносить очікуваного результату. Імідж менеджера освіти має бути достатньо привабливим, оскільки від нього залежить професійний успіх цієї особистості.

Вважаємо, що формування іміджу менеджера освіти є важливою проблемою результативної професійної діяльності, що, зі свого боку, не може не позначитися на формуванні професійно-педагогічної компетентності менеджера освіти.

#### **2.4. Компетентнісні конструкти майбутніх менеджерів освіти**

Як зазначалося в попередніх підрозділах, важливу роль у новій парадигмі освіти відіграє компетентність як результат навчання. Для вищого професійного закладу освіти це означає, що випускники ВНЗ повинні мати низку загальних і професійних компетентностей, які не лише відповідають певному рівню якості

освіти та кваліфікації, але також мають бути здатними застосовувати знання, вміння й напрацьований практичний досвід у своїй професійній діяльності.

У зв'язку з цим зростає інтерес до проблеми формування професійної компетентності майбутніх менеджерів освіти, тому що їхня діяльність дозволяє організувати такий процес управління, за якого досягається найбільша ефективність і якість освіти.

Менеджер освіти – це не лише фахівець, котрий професійно виконує функції управління, а й професіонал, який ураховує специфіку освітньої системи (освітньої установи) як системи, де кожен управляє на своєму рівні та є суб'єктом управління, має певну орієнтацію – професійно працює з людьми. Виконуючи функціональні обов'язки, він має вміти ефективно розв'язувати типові й нетипові ситуації та проблеми щодо здійснення конкретних професійних дій, забезпечення конкурентоспроможності освітніх послуг, тобто бути професійно компетентним.

У теорії та методиці професійної освіти немає чіткого розмежування змістотворних понять компетентнісного підходу.

Базовими термінами для розкриття сутності компетентнісного підходу щодо підготовки фахівця є компетенція і компетентність. Дискусії навколо їх використання досить тривалі й до теперішнього часу остаточного їх визначення не існує.

Зарубіжні дослідники трактують ці терміни по-різному: Т. Хайленд [748] визначає «competence» як здатність виконувати специфічну діяльність за визначеним стандартом, М. Малдер [741] – як здатність людини домагатися певних досягнень, Т. Хоффман [746] – як деякі стандарти поведінки та результати діяльності, особистісні якості, що визначають її ефективність.

У деяких зарубіжних наукових дослідженнях терміни «компетенція» і «компетентність» використовуються як синоніми (Д. Равен), в інших (Е. Шорт, Р. Уайт) ці поняття чітко розмежовуються.

На думку Е. Шорт, якщо під «компетенцією» здебільшого розуміється наявність у людини певних якостей і станів, що, зазвичай, не гарантують їй

можливості їх практичного застосування, то «компетентність» – це специфічна міра, якою може володіти будь-хто на основі відповідних компетенцій, котра об'єднує в собі як конкретну категорію «компетенція», за допомогою якої можна судити про адекватність і достатність людини, так і якість або стан, що характеризує цю людину в межах даної категорії [751].

Як специфічну здатність, необхідну для ефективного виконання конкретної дії в конкретній предметній галузі, яка включає вузькоспеціальні знання, особливого роду предметні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії, визначає категорію «компетентності» Дж. Равен. На його думку, «компетентність передбачає наявність у людини високого рівня ініціативи, здатності організувати інших людей для досягнення поставлених цілей, готовність оцінювати й аналізувати наслідки своїх дій ...» [580, с. 6].

К. Белише, М. Линард, Б. Рей та інші вчені поняття «компетенція» трактують не як набір здібностей, знань та вмінь, а як здатність чи готовність мобілізувати всі ресурси, необхідні для виконання завдання на високому рівні, адекватні конкретній ситуації, тобто відповідно до цілей і умов перебігу процесу. Тієї ж думки додержується й Ц. Бірцеа, який відзначає, що компетентності створюють певну плутанину між результатами і процесами навчання; залежність поведінки від компетентності відносна [742].

Варто зазначити, що й у працях українських і російських дослідників також немає єдиного погляду на трактовку понять «компетенція» й «компетентність».

Компетенцію більшість науковців трактують як діяльнісну складову отриманої освіти (комплекс знань, умінь, навичків, якостей особистості, способів діяльності), яка необхідна для якісної продуктивної дії (В. Краєвський, А. Хуторський), продуктивної професійної діяльності (Е. Зеєр) та допомагає проявитися в непередбачуваних ситуаціях (С. Шишов, І. Агапон); «розвивається і реалізується у вирішенні певного комплексу завдань» (В. Ландшеєр) [394, с. 32].

Під компетентністю ж в основному розуміють практичну реалізацію компетенції, її втілення в конкретних діях і вчинках діяльності та представляють як: рівень умінь особистості, що дозволяє діяти конструктивно в соціальних

умовах, які змінюються (В. Дьомін); володіння здатністю і вмінням виконувати певні трудові функції (К. Абульханова, В. Афанасьєв, А. Маркова); володіння людиною відповідною компетенцією, що містить її особистісне ставлення до предмета діяльності (В. Краєвський, А. Хуторський); інтегровану якість, властивість особистості, що характеризується володінням особистісно-осмисленими знаннями, вміннями, способами діяльності, досвідом (компетенцією), що включає особистісне ставлення людини до неї і предмета діяльності, яка виявляється в здатності та готовності здійснювати певну діяльність (І. Зимня); властивість особистості, яка володіє знаннями, досвідом в тій чи тій галузі, що дозволяють використовувати його в змінних умовах; готовність особистості до вирішення певних професійних завдань (В. Ландшеєр); готовність на професійному рівні виконувати свої посадові й фахові обов'язки відповідно до сучасних теоретичних надбань і передового досвіду, наближення до світових вимог і стандартів (В. Маслов, П. Симонов).

Отже, аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що чимало дискусій викликає питання про співвідношення понять «компетенція» і «компетентність». Ми приєднуємось до точки зору тих дослідників, які розмежовують поняття «компетенція» і «компетентність», не ототожнюючи їх.

Змістове наповнення цих понять дозволяє зробити узагальнення: компетенцію (знання, уміння, навички, властивості особистості) трактуємо як задану норму (вона повинна бути вимірною), вимогу до підготовки фахівця, яка визначає ефективне виконання діяльності в певній галузі; компетентність розглядаємо як сформовану якість особистості, володіння компетенцією (наявність у людини сукупності характеристик, що визначають готовність виконувати діяльність та ефективний результат виконання цієї діяльності).

Поняття «компетентність» відображає кінцевий результат професійної освіти, який свідчить про ефективність роботи фахівця, про його здатність досягати мети у своїй праці. Фахівці проявляють компетентність у професійних ситуаціях, цілеспрямовано застосовуючи свої компетенції.

Принципова відмінність компетенції та компетентності, на наш погляд, полягає в тому, що компетенція являє собою інституціональне поняття, вона визначає статус особистості; компетентність є поняттям функціональним (діяльним), яке виражається в уміннях та здатностях особистості вирішувати професійні завдання.

Сучасна ситуація суспільного розвитку актуалізувала необхідність вивчення й такого феномена, як «компетентність фахівця» або «професійна компетентність» [65; 323].

Одне з перших визначень поняття «професійна компетентність фахівця» знаходимо в Ю. Татур: «...інтегральна якість особистості, що характеризує його прагнення і здатності (готовність) реалізувати свій потенціал (знання, уміння, досвід, особистісні якості та ін.) для успішної діяльності у відповідній сфері» [646, с. 26].

Більшість учених, як вітчизняних, так і зарубіжних, сходяться на думці, що професійна компетентність фахівця – це системне, інтегроване (кооперативне) утворення, синтез знань, умінь і навичків, особистісних характеристик (ціннісні орієнтації, здібності, риси характеру, готовність до здійснення діяльності тощо) і досвіду, що дозволяє йому використовувати свій потенціал, здійснювати складні види діяльності, оперативно й успішно адаптуватися в змінних умовах професійної діяльності [3; 77; 96; 148; 300; 376; 407; 496; 521; 539; 576; 645; 721; 753 та ін.]. Будучи інтегрованим утворенням, професійна компетентність не зводиться ні до окремих якостей особистості, ні до певних знань, умінь та навичків. Вона відображає не лише наявні в людини потенціал і здатність його використовувати, а й породжує нові явища, якості життя та діяльності, що дозволяють фахівцеві діяти самостійно, відповідально й якісно, бути успішним та досягати певних результатів [58; 103; 426; 597 та ін.]

Під професійною компетентністю будемо розуміти стійку здатність фахівця виконувати певний вид діяльності, яку характеризує розуміння сутності виконуваних завдань і вирішуваних проблем і ситуацій, оволодіння професійним досвідом, що активно застосовується в цій діяльності, вміння обирати методи,

засоби та способи дії, адекватні конкретним обставинам, почуття відповідальності за досягнуті результати, здатність вносити корективи до процесу досягнення цілей та ін.

Проте, не зважаючи на значну теоретичну базу та досвід упровадження компетентнісного підходу в освіту, проблема формування професійної компетентності майбутніх менеджерів освіти сьогодні належить до невирішених як у педагогічній теорії, так і на практиці.

Під професійною компетентністю менеджера освіти вчені розуміють спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичків і ставлень, що набуваються в процесі навчання. Вони дозволяють визначити, тобто ідентифікувати й розв'язати, незалежно від ситуації, проблеми, характерні для певної сфери діяльності [199], а отже, професійна компетентність менеджера освіти має відповідати його функціональним обов'язкам та дозволяти ефективно здійснювати всі аспекти управління освітньою системою (освітньою установою) на кожному рівні її організації, в конкретних професійних умовах, зокрема й у проблемних ситуаціях, відповідно до чинних професійних вимог і соціальних норм [49; 76; 345; 394]. При цьому має досягатися адекватна інтеграція соціальних, педагогічних та управлінських аспектів діяльності менеджера освіти.

Аналіз психолого-педагогічної літератури доводить, що вчені намагаються певним чином згрупувати та класифікувати складові професійної компетентності. Так, А. Маркова в цьому аспекті виділяє спеціальну, соціальну, особистісну та індивідуальну компетентності [426].

Українські дослідники наголошують на тому, що професійна компетентність є сукупністю ключових компетенцій, базових та спеціальних компетентностей [170; 349; 573; 624; 645 та ін.].

Зрозуміло, всі три види компетентностей взаємопов'язані й розвиваються одночасно, що й формує індивідуальний стиль діяльності і, врешті-решт, забезпечує становлення професійної компетентності як певної цілісності, як інтегрованої особистісної характеристики фахівця. Ключові компетенції, базові та спеціальні компетентності, пронизуючи одна одну, проявляються в процесі



вирішення життєво важливих професійних завдань різного рівня складності, в різних контекстах, з використанням певного професійного простору.

З урахуванням усього зазначеного вище виділяємо компетентнісні конструкти майбутніх менеджерів освіти, які є основою структури їх професійної компетентності – рис. 2.3.

Ключові – компетенції, необхідні для будь-якої професійної діяльності. Сам термін «ключові компетенції» (key skills) вказує на те, що вони є «ключем», підставою для інших, більш конкретних і професійно-орієнтованих, тобто є надпрофесійними. Водночас володіння ними дозволяє людині бути успішною у професійній і громадській діяльності, зокрема й в особистому житті.



Рис. 2.3. Структура професійної компетентності майбутніх менеджерів освіти

Як показав аналіз літератури, до ключових відносять компетенції, що забезпечують оптимальну соціалізацію та адаптацію людини в соціальному й професійному середовищі (Н. Бібік, О. Овчарук, О. Пометун, А. Хуторський, С. Шишов та ін.): інформаційну, комунікативну, самоосвітню, соціально-нормативну, морально-етичну та ін. Оскільки ключові компетенції опосередковано пов'язані з конкретною професійною діяльністю, вони ґрунтуються на властивостях певної особистості. Завдяки ним, робітник здатен творчо співвідносити свої професійні та загальні знання зі змінними професійними ситуаціями у спільній праці з іншими.

У проекті «Tuning Educational Structures in Europe» («Розбудова освітніх структур у Європі») [754], розробленому та затвердженому співтовариством роботодавців, визначено перелік ключових освітніх компетенцій, які дозволяють опанувати соціальний досвід, здобути навички життя та практичної діяльності в сучасному суспільстві. За робочою класифікацією вони були розділені на три категорії: інструментальні – когнітивні здібності, методологічні здатності, технологічні вміння; міжособистісні – індивідуальні здатності, соціальні навички; системні – поєднання розуміння, відношення та знання, які дозволяють усвідомлювати, як частини цілого співвідносяться одна з одною, й оцінювати місце кожного з компонентів у системі; здатність планувати зміни для вдосконалення системи та конструювати нові системи.

В. Хутмакер наводить прийняте Радою Європи (симпозіум у Берні (27–30 березня 1996 року) визначення п'яти ключових компетенцій, якими «повинні бути оснащені молоді європейці»: політичні й соціальні; компетенції, що стосуються життя в багатокультурному суспільстві; компетенції володіння усним та писемним спілкуванням декількома мовами; компетенції, пов'язані з виникненням інформаційного суспільства; компетенції, що реалізують здатність і бажання вчитися все життя [747].

Розроблена Радою Європи стратегія містить різні напрями побудови ключових національних компетенцій, які виступають предметом прямої оцінки та

сертифікації (встановлення відповідності), тобто присутні в навчанні як освітні результати.

Українські та російські дослідники серед ключових компетенцій, які сприяють досягненню успіхів у житті, виділяють: інформаційну; соціально-психологічну; громадянську; комунікативну; методологічну; життєву; професійну; психологічну (рефлексивну) [32; 65; 292; 337; 349 та ін.].

У результаті ретельного аналізу зарубіжної й вітчизняної літератури та спираючись на структурний підхід А. Хуторського [697; 699; 700], до ключових компетенцій майбутніх менеджерів освіти відносимо: ціннісно-смыслову; загальнокультурну; соціально-трудова; навчально-пізнавальну; інформаційну, комунікативну й рефлексивну. Їх характеристику подано в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

**Характеристика ключових компетенцій майбутніх менеджерів освіти**

Назва ключової компетенції	Характеристика ключової компетенції
Ціннісно-смыслова	Пов'язана зі здатністю бачити, розуміти, берегти навколишній світ, уміти гармонійно адаптуватися й орієнтуватися в ньому; усвідомлювати свою роль і призначення, творчу спрямованість; уміти вибирати ціннісні, цільові та смыслові установки для своїх дій, самостійно виявляти протиріччя й приймати рішення.
Загальнокультурна	Пов'язана зі здатністю розуміти й поважати особливості національної та загальнолюдської культури, культурологічні засади сімейних, соціальних, суспільних явищ і традицій, роль науки та релігії в житті людини, в побуті, дозвіллі, досвід засвоєння наукової картини світу, який поширюється до культурологічного й загальнолюдського розуміння світу. Передбачає володіння навичками культури мислення.
Соціально-трудова	Характеризується оволодінням знаннями й досвідом у громадянсько-суспільній діяльності (виконання ролі громадянина, спостерігача, виборця, представника), у соціально-трудова сфері (права споживача, покупця, клієнта, виробника), в галузі сімейних стосунків, у питаннях економіки і права та в професійному самовизначенні; здатністю особистості взаємодіяти з соціальними інститутами, виконувати соціальні функції, орієнтуватися на ринку праці; здатністю до професійного зростання; сформованістю соціальної відповідальності за

	результати своєї діяльності.
Навчально-пізнавальна	Здатність до самостійного вирішення навчально-пізнавальних завдань (цілепокладання, планування, аналіз, самооцінка навчально-пізнавальної діяльності), самостійне використання інформаційних ресурсів, самостійне визначення пріоритетів.
Інформаційна	Пов'язана зі здатністю самостійно шукати, аналізувати, відбирати необхідну інформацію, трансформувати, зберігати й транслювати її за допомогою реальних об'єктів (телевізор, телефон, комп'ютер, принтер, модем та ін.) й інформаційних технологій (аудіо-, відеозапис, електронна пошта, ЗМІ, Інтернет).
Комуникативна	Характеризується володінням мовами та способами активної взаємодії з людьми, навичками роботи в групі; умінням встановлювати ділові стосунки, виявляти ініціативу, здійснювати психологічний вплив на підставі адекватного сприйняття й розуміння своєрідності особистості, володіння культурою вербальної й невербальної взаємодії.
Рефлексивна (особистісної самоорганізації та самовдосконалення)	Спрямована на засвоєння способів фізичного, духовного та інтелектуального саморозвитку, емоційну саморегуляцію та самопідтримку. Пов'язана з неперервним самопізнанням, розвитком необхідних особистісних якостей, формуванням психологічної грамотності, самореалізації й розвитку індивідуальності, творчого потенціалу.

Базові (загальнопрофесійні) компетентності відображають об'єктну й предметну специфіку певної професійної галузі діяльності (педагогічної, медичної, інженерної тощо) та дозволяють вирішувати в ній різноманітні проблеми [645].

Для діяльності менеджерів освіти базовими (галузевими) є компетентності, необхідні для «побудови» професійної діяльності в контексті вимог до системи освіти на певному етапі розвитку суспільства. Вони інваріантні до напрямку підготовки (педагогічна освіта) та забезпечують підготовленість випускників до вирішення загальнопедагогічних завдань, тобто тієї сукупності професійних завдань, які повинен уміти вирішувати педагог з вищою освітою. «Змістове наповнення кожної базової компетентності своє для кожного з рівнів професійно-педагогічної діяльності у відповідній предметній галузі» [645, с. 124].

Базові компетентності формуються на основі результатів аналізу видів діяльності менеджера освіти та його функціональних обов'язків.

Зупинимося більш детально на їх характеристиці та змістовому складі (перелік знань, умінь, здатностей):

1. Освітньо-професійна компетентність майбутніх менеджерів освіти містить комплекс знань про особисту, ділову та професійну етику, діловий імідж, які є основою особистої та ділової культури менеджерів освіти; вміння самостійно отримувати знання з різних джерел інформації, структурувати її, бачити й визначати проблему, знаходити шляхи її вирішення, оцінювати результати; готовність до змін; здатності до: самостійного вирішення освітньо-професійних завдань, визначення пріоритетів, швидкого й адекватного реагування на позаштатні ситуації. Вона проявляється в різних життєвих ситуаціях і може вважатися гарантом успіху у вирішенні особистісно й професійно значущих питань [645].

2. Навчально-пізнавальна компетентність майбутніх менеджерів освіти характеризується сукупністю компетенцій у сфері самостійної пізнавальної діяльності, що включає елементи логічної, методологічної, загальнонаукової діяльності, співвіднесеної з реальними пізнаваними об'єктами. Вони забезпечують психологічну, теоретичну й практичну готовність до цієї діяльності, здатність здійснювати навчально-пізнавальну діяльність, спрямовану на розв'язання різного роду проблем (знання та вміння організації цілепокладання, планування, аналізу, рефлексії, самооцінки, індивідуальний досвід участі в навчальному процесі, бажання організувати своє навчання для досягнення успішного результату).

Студент опановує креативні навички продуктивної діяльності, прийоми дій у нестандартних ситуаціях, евристичні методи вирішення проблем. У межах цієї компетентності визначаються вимоги відповідної функціональної грамотності: вміння відрізняти факти від домислів, володіння вимірювальними навичками, використання ймовірнісних, статистичних та інших методів пізнання [645].

3. Інформаційно-комунікаційна компетентність майбутніх менеджерів освіти – здатність знаходити й відбирати необхідні дані, класифікувати їх, узагальнювати, критично до них ставитися; на основі здобутих знань розв’язувати будь-яку інформаційну проблему, пов’язану з професійною діяльністю, забезпечувати інформаційну взаємодію суб’єктів управління в процесі створення, зберігання, перетворення, передавання, сприймання, використання інформації, свідомо організовувати інформаційне середовище навколо навчального закладу та відповідне середовище всередині нього, тобто забезпечувати систему засобів контакту всіх учасників навчально-виховного процесу з людським знанням, що слугує для збереження, структурування, представлення інформації; здатність приймати й пропонувати нове, проявляти ініціативу, керувати творчістю; вміння без внутрішнього опору сприймати різноманітні ідеї, позиції, пропозиції [216; 480; 645].

Інформаційно-комунікаційна компетентність передбачає наявність знань з інформаційно-комунікаційних технологій: комплексу навчальних та інформаційно-методичних матеріалів, технічних та інструментальних засобів обчислювальної техніки навчального призначення; ролі й місця засобів електронно-обчислювальної техніки в навчальному процесі, форм і методів застосування для вдосконалення роботи викладачів; систему сучасних інформаційних методів і засобів цілеспрямованого створення, збирання, зберігання, опрацювання, інформації; методів й алгоритмів створення електронної наочності й дидактичних матеріалів; специфіки поєднання інформаційних технологій з інтерактивними; мережі Internet, електронної пошти та ін. [495; 543].

4. Функціональна компетентність майбутніх менеджерів освіти – набутий комплекс знань про способи діяльності, що є необхідними для виконання виробничих завдань, схильність особистості максимально продуктивно виконувати професійні обов’язки в зонах відповідальності, тобто функціонально відповідати посаді. Ця компетентність функціонує у вигляді засобів діяльності, необхідних менеджеріві освіти для проектування власної технології управління та організації діяльності: конструювання логіки процесу; прийомів самостійного

та мобільного вирішення завдань; генерування ідей, нестандартного мислення, що загалом сприяє підвищенню його самоосвіти та професіоналізму [18; 208; 219; 428].

5. Рефлексивна компетентність майбутніх менеджерів освіти проявляється в умінні свідомо контролювати результати своєї діяльності та рівень власного розвитку, особистих досягнень; сформованість таких якостей, як креативність, ініціативність, націленість на співробітництво та співпрацю, впевненість в собі, здатність до самоаналізу, творчої уяви [63; 645].

Рефлексивна компетентність передбачає наявність у студентів знань про: внутрішній світ людини, психологічні детермінанти її активності й відносин, свої вчинки й відносини, образ власного «Я», об'єкти й способи взаємодії, сутність рефлексивної діяльності, психологічні основи та компоненти діяльності, структуру професійної діяльності, формування її інформаційної основи; умінь: пізнавати власні індивідуально-психологічні особливості, оцінювати свій психічний стан, набувати нових сенсів і цінностей, вступати в нові нестандартні комунікативні системи, планувати власну діяльність і управляти нею, здійснювати різнобічне сприймання й адекватне пізнання особистості учня і самого себе, творчо осмислювати й долати проблемні ситуації, виходити з внутрішніх конфліктних станів, аналізувати, осмислювати й переосмислювати свої відносини з навколишнім світом, свідомо регулювати, контролювати свою поведінку та усвідомлювати її значення для інших людей, свідомо контролювати й осмислювати результати діяльності та особисті досягнення, формувати професійно-важливі якості та індивідуальний стиль діяльності [105; 340; 426].

6. Комунікативна компетентність майбутніх менеджерів освіти – володіння культурою мовлення, технологіями комунікативних процесів (навичками та прийомами спілкування, ведення наукових і науково-методичних нарад, ділових бесід, переговорів); уміння надихати новими ідеями та планами, ставити правильні запитання й визначати ступінь інформованості та емоційний стан партнера, створювати канали двосторонньої комунікації, ефектну презентацію, виступ; володіння стратегіями переконання й ораторськими навичками, здатність

концентруватися на словах співрозмовника, раціонально вести бесіду, ефективно заохочувати й критикувати інших людей [63; 645]; оперування прийомами попередження та вирішення конфліктів у колективі, знанням основ ділового спілкування іноземною мовою. Вона передбачає здатність відстоювати власну думку, права, не руйнуючи відносин, підтримувати гармонійні стосунки з оточенням, досягнення взаєморозуміння та взаємопідтримки, що вибудовуються на основі впровадження принципів толерантності, розуміння прагнень інших людей їхніх прав [372; 592].

7. Психолого-педагогічна компетентність майбутніх менеджерів освіти – це «сукупність якостей (властивостей) особистості з високим рівнем професійної підготовленості до педагогічної діяльності та ефективної взаємодії з учнями в освітньому процесі» [414, с. 56]; сукупність діяльнісно-рольових і особистісних характеристик педагога, що забезпечує ефективне виконання ним завдань і обов'язків педагогічної діяльності, є мірою й основним критерієм його відповідності професійній діяльності [175]; провідна характеристика професіоналізму, що являє собою інтегроване багаторівневе особистісне утворення, яке ґрунтується на позитивних мотивах вибору професії, сукупності системних знань, умінь і навичків, практичного досвіду, рефлексивної діяльності, діалогічної культури, які виражаються в теоретичній та практичній готовності та здатності педагога до ефективного розв'язання освітньо-виховних завдань [598]; інтегральне утворення особистості, що включає сукупність когнітивно-технологічного, соціального, полікультурного, аутопсихологічного та персонального компонентів, необхідних для успішного здійснення педагогічної діяльності з урахуванням специфіки предмета, що викладається [37].

До психолого-педагогічної компетентності відносимо складові: психологічну, педагогічну, методичну, науково-дослідну.

7.1 Психологічна складова психолого-педагогічної компетентності – це: «необхідний і достатній обсяг і рівень знань, умінь і навичків менеджера з психології, які забезпечують успішне виконання ним своїх професійних функцій» [347, с. 31]; «сукупність комунікативних, перцептивних та інтерактивних знань,



які дають змогу орієнтуватись у соціальних ситуаціях, міжособистісних відносинах, приймати правильні рішення» [509, с. 131]; «здатність взаємодіяти з людьми в системі міжособистісних відносин» [222, с. 200]; «здатність ефективно застосовувати структуровану систему знань для побудови та налагодження процесу особистісної, соціальної й професійної взаємодії» [702, с. 128]. Вона включає:

- знання: індивідуальних особливостей особистості (темперамент, характер, здібності та ін.) та закономірностей розвитку особистості; особливостей перебігу психологічних процесів (мислення, пам'ять, уява та ін.), мотивів, спрямованості учнів; психологічних особливостей засвоєння навчального матеріалу конкретними учнями (студентами), з урахуванням їхніх вікових характеристик; психологічних особливостей навчально-пізнавальної та комунікативної діяльності; власних психолого-педагогічних особливостей; психології управлінського спілкування; основ психології управління; психологічних особливостей лідерства; психологічних закономірностей розвитку особистості та ін.;

- уміння: використовувати психологічні знання в конструюванні та реалізації реального освітнього процесу; управляти вольовою та емоційною сферами, різними технологіями подолання професійної та комунікативної деструкції; виділяти психологічні аспекти в житті та праці; управляти своїм психологічним станом, власними ресурсами; аналізувати вчинки й дії учнів та колег і робити висновки про спонукальні мотиви поведіння учня (студента), про його плани та цілі; використовувати технології адаптивного управління в роботі з колективом освітньої установи тощо;

- здатності: управляти власним психічним розвитком та психічним розвитком учнів; оцінити власні здібності, можливості, рівень домагань, психологічні особливості; регулювати власні емоційні стани, долати критичні життєві ситуації; створювати сприятливий психологічний клімат у колективі, формувати атмосферу відданості справі, ініціативи та відповідальності; розуміти

психічний стан учня, колеги в певний момент, здатність поставити себе на його місце, співпереживати з ним та ін. [175; 271; 321, 347; 386 та ін.];

7.2 Педагогічна складова психолого-педагогічної компетентності майбутніх менеджерів освіти – це: інтегрована властивість особистості, що виражається в сукупності компетенцій у педагогічній галузі знань; здатності активно впливати на процес розвитку й саморозвитку соціально-ціннісних характеристик особистості, що дозволяє виконувати соціально-ціннісні функції в колективі, попереджати й усувати негативні прояви поведінки [35]; «здатність педагога ефективно здійснювати професійну діяльність: швидко оволодівати сучасними способами діяльності та успішно виконувати професійні обов'язки» [96]. Вона включає:

- знання: методологічні (закономірності розвитку загальнофілософського ряду, обумовленість цілей виховання й навчання, методологічні підходи до освіти, управління освітою та ін.), дидактичні (закономірності педагогічного процесу, сучасні психолого-педагогічні теорії навчання, закони, принципи педагогіки, основні форми діяльності, загальнопедагогічні методи, прийоми, методики та технології навчання, нові інформаційні технології в освіті, управлінні освітою тощо); технологічні (рівень розв'язання практичних завдань навчання, виховання й розвитку в конкретних умовах) та їх творче використання й ін.;

- уміння: «переводити зміст об'єктивного процесу навчання, виховання й розвитку учнів в конкретні педагогічні задачі: дослідження особистості та колективу з метою визначення рівня готовності до активного оволодіння знаннями і проектування на цій основі процесу розвитку; виділення комплексу освітніх, розвиваючих і виховних задач; створювати і приводити до дії логічно завершену педагогічну систему: комплексне планування навчально-виховних задач; обґрунтований відбір змісту освітнього процесу; оптимальний вибір форм, методів і засобів його реалізації; виділення й встановлення взаємозв'язків між компонентами і факторами виховання, приведення їх у дію; активізація особистості, розвиток її діяльності, організація і розвиток сумісної діяльності; забезпечення зв'язку з навколишнім середовищем, регуляція зовнішніх

непрограмованих впливів тощо; врахування й оцінка результатів педагогічної діяльності: самоаналіз і аналіз освітнього процесу та результатів діяльності педагога; визначення нового комплексу домінуючих задач та ін.» [576, с. 42] тощо;

- здатності: використовувати інформацію для орієнтування в основних поточних проблемах управління навчальним процесом; здійснювати педагогічну діагностику; розвивати в учнів стійкий інтерес до предмета, що вивчається; педагогічно мислити, діагностувати педагогічні явища, аналізувати їхні складові (умови, причини, мотиви, засоби, форми та ін.); знаходити способи оптимального розв'язання педагогічних проблем; прогнозувати педагогічний процес, обґрунтовувати способи та етапи його реалізації; визначати основні види діяльності; аналізувати власну професійну діяльність (правильність постановки мети і завдань, адекватність змісту педагогічного процесу поставленим завданням, відповідність форм, методів, засобів індивідуальним і віковим особливостям учнів [534] та ін. [3; 72; 74; 96; 175; 321; 534; 565; 576; 616; 624 та ін.].

7.3 Методична складова психолого-педагогічної компетентності майбутніх менеджерів освіти – це: інтегральна багаторівнева професійно значима характеристика особистості й діяльності педагогічного працівника, узагальнювальний результативний професійний досвід як системне навчання знань, умінь та навичків педагога в галузі методики й оптимальне сполучення методів професійної педагогічної діяльності [179]; «здатність і готовність до самостійного вибору і застосування освоєних методів, способів при виконанні управлінських завдань у практиці управління навчальною установою» [637, с. 6–12]; інтегральна характеристика ділових, особистісних і моральних якостей педагога, що відбиває системний рівень функціонування методологічних, методичних і дослідницьких знань, умінь, досвіду, мотивації, здатностей і готовності до творчої самореалізації в науково-методичній і педагогічній діяльності в цілому [335]. Вона включає:

- знання: основних тенденцій розвитку відповідної науки, яка є основою навчального предмета, що викладається; сучасного стану методики його викладання навчального предмета в навчальних закладах різного типу; методичних принципів викладання навчального матеріалу; прийомів, методів, засобів навчання; основ педагогічної діяльності в роботі над міждисциплінарними (інтегральними) проектами та ін.;

- уміння: використовувати різні методи навчання, застосовувати їх для засвоєння знань й умінь у процесі навчання; логічно й обґрунтовано конструювати навчальний процес для конкретної дидактичної ситуації з урахуванням психологічних механізмів засвоєння навчального матеріалу; вирішувати педагогічні ситуації, які пов'язані з результативним викладом навчального матеріалу; аналізувати й оцінювати кращі педагогічні досягнення в галузі методики викладання; застосовувати новітні засоби й технології під час викладання конкретного предмета; розповсюджувати власний досвід викладання предмета тощо;

- здатності: осмислювати нові концепції предмета, педагогічні технології; вибирати програму й підручники із запропонованих варіантів, оцінювати їх з погляду специфіки методики предмета, власних можливостей, типу навчального закладу й особливостей учнів; сприймати та інтерпретувати інформацію; застосовувати методи навчання залежно від умов навчального процесу; здійснювати рефлексію формування власної методики викладання; проводити моніторинг досягнень учнів з навчального предмета та ін. [5; 179; 273; 290; 335; 469; 637 та ін.].

7.4 Науково-дослідна складова психолого-педагогічної компетентності майбутніх менеджерів освіти – це: інтегрована якість особистості, яка включає «елементи методологічної, надпредметної, логічної діяльності, способи організації цілепокладання, планування, аналізу, рефлексії» [698, с. 59]; така сукупність дослідницьких умінь, навичків та способів його діяльності, що дає змогу залучити студента на позицію дослідника, сприяти розвиткові його творчих здібностей, пізнавальних інтересів, активізації й підвищенню ефективності та якості

навчально-пізнавальної діяльності [21]; характеристика, що передбачає володіння вміннями та способами дослідницької діяльності на рівні технології з метою пошуку знань для розв'язання освітніх проблем, побудови освітнього процесу відповідно до цінностей-цілей сучасної освіти, місії освітнього закладу, бажаного результату [344]; забезпечує ефективність відбору та здійснення способів дослідницької діяльності (дослідна робота, узагальнення досвіду, експеримент, моніторинг, маркетинг, атестація, експертиза тощо) [455]. Вона включає:

- знання: принципів, методів, форм пізнання як у межах відповідного фаху, так і в межах наукового пошуку взагалі; загальнонаукової методології, тобто процесу планування, організації та здійснення пошуково-перетворювальної діяльності, об'єктом якої виступають психолого-педагогічна й галузева складові; нових досягнень у педагогічних науках; інноваційних відкриттів педагогів та ін.

- уміння: організовувати результативну наукову та науково-методичну діяльність у сфері освіти, конкретних форм управління; проводити теоретичні та емпіричні дослідження; використовувати наукові методи вивчення педагогічних явищ, фактів для вироблення нових знань про закономірності, структуру, зміст, технології навчання й виховання; впроваджувати освітні інновації та ін.;

- здатності: виявляти й формулювати проблеми, визначати об'єкт та предмет дослідження, формулювати мету й гіпотезу дослідження; визначати основні поняття до вивчення матеріалів наукових досліджень і трансформації основних теоретичних положень у зміст навчальних дисциплін; поширювати педагогічний досвід і надавати науково-методичну підтримку педагогам, які залучені до експериментальної та інноваційної діяльності тощо [21; 145; 146; 157; 344; 455 та ін.].

«Цілком очевидно, що базові компетентності багатofункціональні, оскільки оволодіння ними дозволяє вирішувати проблемні ситуації в повсякденній, професійній та соціальній сферах. Їх необхідно опанувати для досягнення різних важливих цілей і розв'язання складних завдань у різних ситуаціях. Крім того, вони надпредметні й міждисциплінарні. Формування їх спирається на достатній рівень

інтелектуального розвитку. Вони застосовуються в різних ситуаціях не тільки в освіті, а й на роботі, в сім'ї, в політичній сфері та ін.» [645, с. 126].

Однак професійна компетентність майбутніх менеджерів освіти не вичерпується знаннями та вміннями з педагогічної діяльності й достатнім рівнем педагогічного досвіду. Вона повинна відповідати їхнім функціональним обов'язкам та дозволяти ефективно здійснювати всі аспекти управління освітніми процесами (освітньою системою, освітньою установою) на кожному рівні їх (її) організації. При цьому має досягатися адекватна інтеграція педагогічних та управлінських аспектів в його діяльності, кожен з яких несе своє функціональне «навантаження».

Спеціальні компетентності відображають специфіку конкретної діяльності в певній галузі. Вони формуються й реалізуються на основі розвинених ключових компетенцій і базових компетентностей, становлять варіативну частину та відображають специфіку діяльності фахівців різноманітних профілів. Отже, спеціальні – це управлінські компетентності майбутніх менеджерів освіти в освітній галузі діяльності.

Останнім часом з'явилося багато наукових публікацій, в яких досліджується проблема управлінської компетентності менеджера освіти та визначається її сутність (таблиця 2 додатка Б).

З таблиці 2 додатка Б бачимо, що управлінську компетентність більшість науковців (В. Бондар, Л. Даниленко, Г. Єльнікова, Н. Кузьміна, В. Маслов, Є. Павлютенков, В. Симонов, П. Третьяков, Г. Федоров, А. Хуторський та ін.) визначає як інтегральну характеристику якостей особистості менеджера освіти. Вона відображає коло його повноважень у сфері управлінської діяльності. У більш вузькому розумінні під управлінською компетентністю розуміють коло питань, у яких обізнаний менеджер освіти і які відбивають його соціально-професійний статус та управлінську кваліфікацію, а також досвід, індивідуальні особливості (здібності) для реалізації певної професійної діяльності. Таке розуміння управлінської компетентності збігається з визначенням її як рівня володіння методами розв'язання професійних завдань, узгоджується з наявним у

теорії управління положенням про те, що найбільш важливим завданням управлінця на сучасному етапі розвитку суспільства є розвиток здатності виділяти критичні проблеми й досягати розв'язання цих проблем.

Управлінську компетентність майбутніх менеджерів освіти ми розглядаємо як інтегровану якість особистості, яка забезпечує здатність, уміння та навички самостійного ефективного вирішення професійних управлінських завдань у конкретній освітній ситуації на основі отриманих управлінських знань.

Охарактеризуємо управлінські компетентності майбутніх менеджерів освіти.

У професійній діяльності менеджерів освіти однією з визначальних ознак є «прийняття на себе відповідальності за результати управління. Оскільки завчасно неможливо повною мірою оцінити обсяг та форми цієї відповідальності, то менеджер декларує прийняття повної відповідальності» [195, с. 27]. Ця відповідальність відображає правовий аспект діяльності менеджера освіти, тому що регулюється певними правовими нормами та низкою обов'язків, які часто безпосередньо вказані у кваліфікаційних характеристиках цієї професії.

1. Нормативно-правова компетентність майбутніх менеджерів освіти – це інтегральна професійно-особистісна характеристика, яка відображає високий рівень оволодіння компетенціями в галузі державного, господарського, фінансового, трудового, кримінального права, а також комунікативні здібності та особистісні якості, що забезпечують нормативно-правове врегулювання конфліктних ситуацій в управлінні освітніми процесами (освітньою системою, освітньою установою); високий рівень правових знань, умінь і навичків, комунікативні здібності та особистісні якості менеджера освіти, спрямовані на створення умов для правового регулювання управлінської діяльності [733; 695]. Вона включає:

- знання: основних напрямів державної політики у сфері освіти й культури; законодавства у сфері освіти (законодавчі акти, постанови й розпорядження уряду; накази та інструкції міністрів; рішення місцевих органів влади; накази керівників освітніх організацій); змісту і форм застосування державно-

громадської моделі управління освітніми процесами (освітніми системами, освітніми установами); громадянських та професійних прав педагогів; законодавства про охорону дитинства і права дітей; законодавчих і нормативно-правових основ здійснення фінансово-господарської діяльності в навчальному закладі (основ трудового законодавства, законів та інших нормативних документів про освіту, прав та обов'язків працівників закладу, основних форм і методів використання влади); державних норм та вимог до матеріально-технічного забезпечення й оснащення освітнього процесу, обладнання приміщень та ін.;

- уміння: розробити статут освітньої установи, інших локальних актів; розробити концепції, визначити місію та організацію роботи навчального закладу відповідно до вимог і стандартів державної політики у сфері освіти; застосовувати основні форми адміністративного й державно-громадського управління освітньою системою (освітньою установою); налагоджувати партнерські стосунки з іншими організаціями; представляти навчальний заклад, педагогічний колектив на всіх рівнях; забезпечувати незалежність закладу від ідеологічного впливу будь-яких партій, релігійних общин; донести в доступній формі основні положення нормативно-правових документів учасникам освітнього процесу; співпрацювати з усіма учасниками освітнього процесу на основі вимог нормативно-законодавчих документів; захищати свої права і права педагогів; здійснювати правовий захист учнів; аналізувати нормативні документи, контролювати виконання трудового законодавства, дотримуватися санітарно-гігієнічного режиму, вимог протипожежної безпеки в закладі освіти тощо;

- здатності: реалізовувати освітню політику освітньої системи (освітньої установи) відповідно до вимог і стандартів державної політики у сфері освіти; виконувати функціональні обов'язки, не порушуючи законодавчих норм; налагоджувати процес функціонування та розвитку освітньої системи (освітньої установи) відповідно до наявних нормативно-правових стандартів; відповідати за результати власної управлінської діяльності та ін. [301; 304; 477; 488; 505; 695; 590; 733 та ін.].



2. Планово-прогностична компетентність майбутніх менеджерів освіти – це інтегрована якість особистості, яка відображає певний рівень володіння знаннями, уміннями й досвідом у галузі планування й прогнозування, здатність використовувати цей досвід у професійній діяльності, сформованість рефлексивних і ціннісних якостей [356]. Вона включає:

- знання: видів планування (поточне, річне, перспективне; тактичне й стратегічне планування) та їхніх складових; основ та складових комплексно-цільового планування; раціонального розподілу часу (тайм-менеджмент); основ планування й нормування власної праці та праці підлеглих; процедури оцінювання результатів планування й коригування планів; структури прогнозування; прогностичних підходів, принципів і методів (аналізу педагогічної діяльності з точки зору реального й можливого застосування прогнозування; експрес-аналізу прогностичної діяльності) прогнозування; напрямів розвитку суспільства, системи освіти, системи неперервної освіти; основи моделювання й проектування тощо;

- уміння: проектувати, розробляти й корегувати плани; застосовувати різні види планування; укладати комплексно-цільові програми; прогнозувати розвиток освітньої системи (освітнього закладу) з урахуванням потреб і запитів на ринку освітніх послуг; ставити цілі; визначати та аналізувати варіанти дій у певній конкретній ситуації, а також при їх оцінці та виборі найдоцільнішого варіанта розв'язання проблеми для досягнення поставленої мети; передбачати можливі тенденції розвитку освітньої установи з урахуванням соціально-економічних, освітянських, регіональних особливостей, а також традицій, звичаїв, потреб суспільства; здійснювати довгостроковий прогноз щодо перспектив розвитку на кілька років уперед, виходячи з наявних соціальних умов і ресурсів освітньої системи (освітньої установи); використовувати різні методи прогнозування діяльності закладів освіти; розробляти та впроваджувати соціально-педагогічні проекти та ін.;

- здатності: розробляти концепції діяльності; обґрунтовувати моделі та програми розвитку освітньої системи (освітньої установи); створювати

позитивний імідж освітньої системи (освітньої установи); передбачувати й адекватно оцінювати власну освітню діяльність, результати прогностичної діяльності; визначати місію освітньої системи (освітньої установи); здійснювати міждисциплінарні теоретичні та прикладні (практично-орієнтовані) прогностичні дослідження (прогностичний аналіз цілепокладання й стандартизації в освітній діяльності, пошук шляхів, методів і засобів підвищення престижу освіти, прогнозування цілей і змісту освіти на різних ступенях, вивчення прогностичного фону, на якому формуються й реалізуються політика та стратегія у сфері освіти та ін.) тощо [316; 319; 356; 413; 570; 573; 719 та ін.].

3. Стратегічна компетентність майбутніх менеджерів освіти – це інтегрована якість особистості, представлена сукупністю знань, умінь і здатностей, які забезпечують управління людським потенціалом, інформаційними, технічними та матеріальними ресурсами для досягнення основних цілей і завдань освітньої установи, орієнтованих на запити суспільства, які відповідають виклику з боку соціуму й дозволяють домагатися конкурентоспроможних переваг для розвитку в довгостроковій перспективі [43; 126; 289]. Вона включає:

- знання: основ стратегії розвитку освітньої системи (освітньої установи); місії та цінностей освіти як орієнтацій на майбутнє; організаційної культури як ресурсу розвитку в умовах змін; методів аналізу зовнішнього та внутрішнього середовища; форматів стратегічних планів; основ розробки структури стратегічного плану; основ моніторингу й контролю реалізації стратегічних планів і стратегій розвитку та ін.;

- уміння: здійснювати стратегічне планування; проектувати інноваційну діяльність; визначати стратегії розвитку освітньої системи (освітньої установи) та розробляти ефективні дії щодо їх досягнення; створювати власні проекти й цільові програми, спрямовані на розв'язання стратегічних завдань освіти; використовувати альтернативи, створювати систему обміну інформацією, пов'язаною з різними напрямками розвитку освітньої системи (освітньої установи), системи зовнішніх зв'язків, які дають можливість реагувати на зміни і досягнення

поставлених цілей; розраховувати обсяги діяльності та динаміку розвитку освітньої системи (освітньої установи) тощо;

- здатності: здійснювати процедуру осмислення стратегій; формулювати місію, стратегічну мету, визначаючи точки розвитку освітньої системи (освітньої установи) та адекватні їм стратегічні механізми; розробляти бізнес-плани розвитку освітньої системи (освітньої установи); орієнтуватися в стані невизначеності й визначати допустимий ступінь ризиків; долати перешкоди, які постійно виникають; здійснювати аналіз і оцінку внутрішніх та зовнішніх можливостей для визначення стратегії розвитку; визначати проблемне поле розвитку й вибирати його пріоритетні напрями; визначати ресурсну базу реалізації стратегічного плану тощо [126; 439; 444; 451; 681 та ін.].

4. Організаційна компетентність майбутніх менеджерів освіти – інтегрована якість особистості, що характеризує: їхню глибоку обізнаність в організації праці як власної, так і учнів, колективу освітньої установи; професійні знання, вміння й навички; особистий і професійний досвід, спрямований на перспективність у роботі; впевненість у собі та здатність досягати значущих результатів і якості в організаційній діяльності [314; 645 та ін.].

Вона включає:

- знання: методів організації управлінської діяльності (організаційні, соціальні, економічні); організаційних структур (лінійна, функціональна, дивізіональна, лінійно-функціональна, адаптивна); видів управлінських рішень (за терміном дії наслідків рішення (стратегічні, тактичні, оперативні), за джерелом виникнення (ініціативні, пропонувані знизу або зверху), за частотою прийняття (одноразові та повторювані), за широтою охоплення (загальнотематичні, вузькоспеціалізовані), за формою підготовки (одноосібні, групові, колективні) та їх технологію; теорії прийняття управлінських рішень та вміння застосовувати методи організації управлінської діяльності в навчальному закладі, враховуючи специфічність об'єкта й суб'єкта управління [570] та ін.;

- уміння: розробляти програму дій та заходів із досягнення мети або розв'язання завдання; узгоджувати програму дій відповідно до чинного

законодавства та галузевих нормативних актів; координувати й узгоджувати дії всіх учасників навчально-виховного процесу та зацікавлених організацій; розробляти критерії оцінки й параметри ефективності досягнення мети, виконання завдання, а також окремих етапів та елементів реалізації програми; проводити аналіз виконання програми дій, складати й оформляти звіт про виконану роботу; погоджувати доручену роботу з комплексом дій та заходів у системі освіти; забезпечувати фіксацію, зберігання й трансляцію досягнутих результатів; організовувати та ефективно використовувати робочий час педагогічного персоналу; створювати систему своєчасного інформування про події всередині колективу; розвивати системи матеріального й морального стимулювання, які сприяють зміцненню колективу тощо;

- здатності: застосовувати різні техніки управління (партисипативний, системний, цільовий менеджмент, менеджмент виключення та ін.); організувати та координувати власну діяльність, а також учнів і колективу для вирішення навчальних, виховних, наукових, методичних, господарських, фінансових та ін. завдань; розподіляти рівні адміністративної відповідальності в організації праці колективу, тобто у структуруванні та впорядкуванні внутрішнього середовища організації для виконання різноманітних організаційних завдань; розставляти пріоритети, концентруватися на важливому; вести кореспонденцію, документацію; правильно оцінювати ресурси (час, фінанси, число виконавців, необхідну й достатню їхню кваліфікацію, інформацію для виконавців і для громадськості та інших зацікавлених осіб та організацій), необхідні для досягнення мети або виконання завдання; розробляти кошторис і бюджет програми з досягнення мети й розв'язання завдання; розподіляти відповідальність між усіма учасниками цієї програми; делегувати повноваження; розробляти інструкції виконавцям і протоколи доручень; мотивувати розвиток ініціативи, творчості, енергії педагогічного персоналу; створювати матеріально-технічні та соціально-педагогічні умови для функціонування й розвитку навчальної установи, орієнтованої на досягнення якості освіти; формувати та розвивати системи

цінностей і переконань; приймати оперативні, конкретні й чіткі рішення з усіх питань освітньої діяльності тощо [49, 165; 516; 570; 719 та ін.].

5. Корпоративна компетентність майбутніх менеджерів освіти – це особистісна якість, що забезпечує інтеграцію особистості фахівця в корпоративне співтовариство [686] та дозволяє йому проектувати свою професійну кар'єру з перспективою її реалізації в стратегії розвитку організації, освітньої установи. Ця якість забезпечує йому неперервний характер професійного саморозвитку в тісному взаємозв'язку з розвитком конкурентоспроможності організації в галузі та суспільстві загалом [9]. Її розглядають як особливий вид компетентності, яка дозволяє задовольняти інтереси майбутнього фахівця в підвищенні своїх конкурентних переваг на ринку праці шляхом збільшення знань, умінь, навичків, повноважень, формування цінностей і норм поведінки в тій професійній сфері, в якій він працює чи буде працювати [143; 459; 645; 716 та ін.]. Ця компетентність виявляється в мотиваційній готовності до соціально-відповідальної поведінки та соціальної взаємодії в соціально-професійному середовищі.

Корпоративна компетентність включає:

- знання: політики й стандартів у галузі роботи з клієнтами освітніх послуг; характеристик ефективної команди; основ корпоративної культури; етики корпоративної поведінки (основної мети й цінностей освітньої системи (освітньої установи), норм і правил внутрішнього розпорядку); особливостей командної роботи працівників різних типів; правил проведення «мозкового штурму» та ін.;

- уміння: створювати команду, працювати в ній; підтримувати клімат співробітництва; виконувати правила поведінки та спілкування членів команди; проводити ефективні обговорення й наради з розв'язання проблем; проявляти високу вимогливість до себе й учнів, колег та ін.;

- здатності: раціонально підбирати кадри; консультивати й будувати партнерські відносини з членами колективу, учнями (студентами); організовувати й підтримувати взаємодію, дисципліну; проявляти ініціативу, вносити творчі пропозиції в діяльність, бути активним у спільній діяльності; проектувати власну професійну кар'єру в межах корпоративної культури; враховувати і контролювати

результати своєї праці та праці колективу; стимулювати працівників, брати на себе відповідальність у здійсненні власних рішень; усувати і не допускати будь-які прояви бюрократизму в своїй роботі й роботі підлеглих тощо [9; 143; 459; 645; 686; 716 та ін.].

6. Лідерська компетентність майбутніх менеджерів освіти – це інтегрована якість, яка відображає прагнення і здатності соціального впливу в професійному середовищі, сукупність мотивів, знань, лідерських умінь і стійкої лідерської позиції, практичного досвіду лідерства [410; 424; 595 та ін.]. Вона включає:

- знання: сучасних теорій лідерства; психологічних особливостей лідерства; технологій командного управління; теоретичних основ ефективного лідерства; стилів управління; способів удосконалення власного стилю управління; практичних методів ефективного управління в умовах ризику та невизначеності; функціонального менеджменту; сутності емоцій та важливості управління ними в процесі взаємодії; сутності конфліктів та способів їх вирішення тощо;

- уміння: управляти собою, іншими, групою; працювати з носіями різних стилів менеджменту та налагоджувати їх ефективну взаємодію; бути лідером як для учнів, так і для колег; навчати лідерству інших, розвивати навички ефективної взаємодії, делегування; здійснювати лідерства шляхом подолання конфліктів; обирати оптимальний стиль управління та мотиваційні стратегії в роботі з учнями й педагогічним колективом; генерувати продуктивні ідеї, просувати їх подальше втілення; надихати учнів і педагогів до реалізації продуктивних ідей та ін.;

- здатності: постійно рухатися вперед, приймати рішення в складних ситуаціях; домагатися поставлених завдань; бачити перспективи; встановлювати відносини співробітництва; налаштовуватися на зміни; взаємодіяти з носіями інших стилів при прийнятті рішень, їх впровадженні; формувати команду; управляти персоналом і змінами тощо [46; 384; 410; 424; 540; 595 та ін.].

7. Комунікативно-ділова компетентність майбутніх менеджерів освіти – інтегрована якість особистості, специфічний синтез усіх основних особистісних характеристик, необхідних для ефективного вербального й невербального спілкування, професійного співробітництва з іншими учасниками педагогічного й

управлінського процесів (учнями, підлеглими, колегами тощо), підтримка з ними гармонійних стосунків, досягнення взаєморозуміння [265; 372; 592 та ін.].

Комунікативно-ділова компетентність включає:

- знання: теоретичних основ ділового спілкування, в тому числі іноземною мовою (функції, види й типи спілкування, бар'єри в спілкуванні та ін.); психологічні основи спілкування й комунікації (засоби психологічного впливу на співрозмовника та ін.); засоби ефективної презентації; основи проведення ділових переговорів; основи комунікації в мережі Інтернет тощо;

- уміння: вести ділове листування та переговори; вести наукові й науково-методичні наради, ділові бесіди, переговори; забезпечувати ефективну взаємодію з різними організаціями, органами влади та управління, їхніми представниками; використовувати сучасні форми й методи комунікації; розв'язувати конфліктні ситуації; забезпечувати ефективні комунікації в колективі; виконувати представницькі функції як у великому, так і в малому колі та ін.;

- здатності: демонструвати ефективні стратегії спілкування залежно від ситуації (технології говоріння і слухання, ділового мовлення); дискутувати, публічно виступати; робити презентації; встановлювати та розширювати ділові зв'язки й контакти в соціально-професійному середовищі; представляти себе, свою команду; швидко налаштовуватися на роботу з обговорення проблем, що виникають, і за необхідності переключатися на інші теми; професійно розбиратися в обговорюваних питаннях; «тонко відчувати» й об'єктивно оцінювати ситуацію, оперативно реагувати на її зміни; не втрачати самовладання в критичних ситуаціях; протягом тривалого часу вести плідне професійне й ділове спілкування в умовах великого інтелектуального та емоційного навантаження тощо [7; 90; 134; 476; 668 та ін.].

8. Інформаційно-аналітична компетентність майбутніх менеджерів освіти – це інтегрована характеристика особистості, що обумовлює виконання професійних аналітичних завдань у сфері управління, пов'язаних з виявленням об'єктивних закономірностей і тенденцій розвитку явищ та процесів управлінського циклу, застосуванням аналітичних методів для встановлення

причинно-наслідкових зв'язків між ними, визначенням доцільності й послідовності дій управлінського впливу, наданням необхідної та достатньої інформації для прийняття ефективних управлінських рішень, розробленням рекомендацій, спрямованих на досягнення максимально позитивних результатів та загальної мети управління [287; 630; 638; 734].

Інформаційно-аналітична компетентність майбутніх менеджерів освіти містить:

- знання: структури та змісту аналітичного процесу; видів аналізу (за часом (оперативний, поточний, перспективний), за об'єктом (аналіз роботи навчального закладу загалом, роботи окремих структурних підрозділів та роботи персоналу), за суб'єктом (аналіз, який проводиться адміністрацією, громадськими організаціями, та самоаналіз), за періодичністю (епізодичний, одноразовий, постійний), за змістом (параметричний, тематичний, комплексний)); етапів складання аналітичних документів (визначення проблеми, характеристика зацікавлених осіб, пошук аналогій, побудова можливих альтернатив вирішення, порівняння альтернатив, обґрунтування обраної альтернативи, формулювання рекомендацій для виконання обраної альтернативи, усна або письмова презентація проекту); методів аналітичної діяльності (нормативний, порівняльний, гіпотетичний, метод аналогій, ранжування, спроб, моделювання, індукції, дедукції, спрощення); сутності проектування та різновидів проектів (соціально-психологічні, психолого-педагогічні, освітні); організацію роботи з різними інформаційними джерелами та ресурсами; методів й алгоритмів створення електронних баз і банків даних та ін.;

- уміння: аналізувати й приймати рішення в умовах невизначеності; вивчати й оцінювати фактори, що впливають на конкурентоспроможність освітньої системи (освітньої установи); застосовувати на практиці технології статистичних і математичних досліджень; користуватися інструментами, які дозволяють реалізувати ці знання при розв'язанні конкретних професійних завдань, і на цій основі прогнозувати подальший розвиток освітніх процесів (освітніх систем, освітньої установи); розробляти план аналітичного процесу, формулювати його



цілі та завдання; обирати й обґрунтовувати відповідні методи та показники, за допомогою яких буде здійснений аналіз, обирати достовірні та ефективні джерела інформації; координувати роботу окремих виконавців, зводити та узагальнювати інформацію; визначати відхилення показників, знаходити взаємозв'язок між ними; визначати причини й тенденції розвитку керованого об'єкта на перспективу; виявляти невикористані можливості; розробляти належні висновки та пропозиції за результатами аналізу; визначати дієві заходи щодо усунення недоліків та підвищення ефективності процесу управління; орієнтуватись у тенденціях і перспективах сучасних інформаційних технологій; застосовувати інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) в управлінні та повсякденному житті; раціонально використовувати комп'ютер і комп'ютерні засоби для пошуку, здобуття та опрацювання інформації, її обробки, систематизації; будувати інформаційні моделі й досліджувати їх за допомогою засобів ІКТ; давати оцінку процесам і досягнутим результатам діяльності тощо;

- здатності: аналітично та послідовно мислити й діяти; відбирати, систематизувати, аналізувати та узагальнювати інформацію; систематизувати, стандартизувати завдання та підходи; розуміти пріоритети; аналізувати альтернативи й знаходити оптимальні варіанти рішень; нести відповідальність за прийняття рішень; розкласти проблему на частини, визначати та чітко формулювати основні з них; досліджувати протиріччя у спостережуваних фактах, співставляти різні явища й виявляти характер зв'язку між ними; орієнтуватися в інформаційному просторі, отримувати інформацію та оперувати нею відповідно до власних потреб і вимог сучасного високотехнологічного інформаційного суспільства [287; 480; 570; 638; 645; 678 та ін.].

9. Інноваційна компетентність майбутніх менеджерів освіти є їхньою інтегрованою особистісною якістю, яка залежить від творчого потенціалу, відображає спрямованість і здатності до стратегічного бачення інноваційного розвитку освітніх процесів (освітньої системи, освітньої установи), змін об'єктів професійної діяльності згідно з інноваційними цілями; передбачає особливу інноваційну сприйнятливість суб'єкта до власне інновацій або відкриттів,

здатність побачити елементи нового у відносно усталеному; можливість запропонувати принципово нове вирішення проблеми [42; 360; 556; 603 та ін.].

Вона включає:

- знання: методології й термінології інноваційного управління, управління освітніми процесами, системами та навчальним закладом; основи педагогічної інноватики, а також наявних у цій галузі системних взаємозв'язків; інноваційної політики держави в освіті; нормативно-правового забезпечення інноваційної освітньої діяльності, зокрема інноваційної управлінської діяльності; менеджменту освітніх інновацій та ін.;

- уміння: розробляти й впроваджувати новий зміст, форми, методи, методики й технології освітньої та управлінської інноваційної діяльності; застосовувати інновації в управлінні освітніми процесами, системами, установами; створювати умови для розвитку нового педагогічного мислення; здійснювати постійний моніторинг результатів управлінської діяльності; виявляти інноваційні ресурси; застосовувати системний, прогностичний підхід до відбору та організації нововведень тощо;

- здатності: осмислювати дійсність, трансформувати діяльність і вносити елементи новизни; запроваджувати інновації в навчально-виховний процес; застосовувати наукові основи управління та інновацій; створювати умови особистісного та професійного розвитку учасників навчально-виховного процесу; визначати основні перспективні напрями розвитку освітньої системи (освітньої установи); розробляти різноманітні форми та види педагогічної діяльності для здійснення права вибору й адаптації членів педагогічного колективу до інноваційної діяльності; підтримувати та стимулювати інноваційну й експериментальну діяльність педагогів; моделювати організаційні структури управління інноваційними закладами освіти та ін. [29; 95; 114; 116; 181; 269; 419; 553; 603; 634 та ін.].

10. Економічна компетентність майбутніх менеджерів освіти – це синтез економічних знань, умінь і навичків економічної діяльності, особистісних якостей, необхідних для досягнення ефективного результату діяльності освітньої

системи (освітньої установи) в ринкових умовах, яка забезпечує самостійний аналіз та оцінку економічних явищ і процесів; свідому економічну поведінку й мислення, а також успішне розв'язання економічних завдань і проблем [87; 198; 214; 604 та ін.].

Економічна компетентність включає:

- знання: основ економіки, фінансів, маркетингу, підприємницької діяльності, діловодства; економічних основ управління й ефективності економічної діяльності; економіки освіти (основні функції та аспекти управління економічною діяльністю освітньої системи (освітньої установи); методів й етапів розробки економічних рішень; основ фінансово-господарської діяльності; законів економічного функціонування й розвитку, які допомагають реалізовувати принцип науковості під час розв'язання управлінських завдань та ін.); форм, методів, прийомів економічного впливу; навчально-матеріальної бази, адміністративно-господарських і фінансових питань роботи навчальної установи; теорії і практики маркетингу в освіті (розробка маркетингової стратегії, проведення маркетингового аналізу середовища освітньої установи (його конкурентів, клієнтів, послуг), аналіз найбільш прийнятних для навчальної установи форм і методів маркетингової діяльності, оцінювання їхньої ефективності) та ін.;

- уміння: обґрунтовувати альтернативні стратегії економічної діяльності; розробляти її раціональні форми організації; управляти бюджетом установи; здійснювати маркетингову діяльність та реалізовувати маркетингову стратегію; вивчати можливості діяльності інших навчальних закладів; аналізувати ефективність економічних зв'язків з урахуванням поділу праці; здійснювати діагностику процесів, що відбуваються (наприклад, зміна реального попиту на освітні послуги, залежність професійної кар'єри від освіти) та ін.;

- здатності: моделювати ситуації економічних відносин у сфері педагогічної діяльності; аналізувати кризи й конфлікти в економічних відносинах та їх вплив на освітню систему (освітню установу); формувати пропозиції щодо шляхів і способів поведінки в конкретних ситуаціях; виявляти проблемні ситуації;

формувані цілі та критерії оптимізації; генерувати альтернативні рішення; застосовувати колективне прийняття рішень; укладати угоди з постачальниками ресурсів тощо [87; 129; 200 та ін.].

11. Контрольно-діагностична компетентність майбутніх менеджерів освіти – це інтегрована характеристика особистості, що обумовлює контроль і діагностику у сфері управління освітою [570; 657]. Вона включає:

- знання: видів контролю (попередній, поточний, періодичний, підсумковий, тематичний); методів контролю (спостереження, бесіда, перевірка документації, письмові перевірки, аналіз і самоаналіз уроку, тестування, опитування, анкетування, графічна перевірка); етапів контролю (підготовчий, етап активних дій, заключний та контроль за виконанням рішень); форм контролю (усна, письмова, фронтальна, групова, індивідуальна); напрямів контролю (контроль за: виконанням навчальних програм і планів; використанням годин варіативної частини навчального плану; організацією індивідуального навчання учнів; рівнем знань, умінь, навичок учнів; методичною роботою; роботою викладачів; виховною роботою; відвідуванням учнями (студентами) занять; складових діагностичної діяльності (порівняння, аналіз, прогнозування, інтерпретація, оголошення результатів діагностичної діяльності та контроль за їхнім впливом на досліджувані об'єкти); етапів діагностування (збір даних, їх переробка й інтерпретація, винесення рішення та ін.);

- уміння: планувати контрольну та діагностичну діяльність в освітній системі (освітній установі); здійснювати контроль за виконанням навчальних програм і планів, науково-методичної, виховної роботи в освітній системі (освітній установі); діагностувати рівень навчальних досягнень учнів та ін.;

- здатності: оцінювати й коректувати діяльність підлеглих; спостерігати, збирати та обробляти дані, які характеризують керований процес; визначати кращі форми, методи роботи педагогічного колективу з учнівською (студентською) молоддю; оперативно реагувати на недоліки в організації навчально-виховного процесу тощо [570; 657].

Отже, аналіз численних досліджень вітчизняних та зарубіжних учених щодо трактування понять «компетенція», «компетентність», «професійна компетентність» підтверджує те, що професійно-педагогічні компетентності майбутніх менеджерів освіти є основним якісним показником їх професійної підготовки. Ми прагнули звернути увагу на поступове уточнення змістової частини цієї категорії. Водночас, особливе значення для нас мав і той аспект проблеми, який пов'язаний із джерелом ключового визначення досліджуваного поняття, що допомогло нам виявити власне розуміння цієї категорії. У нашому дослідженні ми йшли від розуміння професійної компетентності як інтегральної (системної) якості особистості менеджерів освіти, що характеризує їхню глибоку обізнаність у психолого-педагогічній та управлінській галузях знання, професійні вміння та навички, особистісний і професійний досвід, здатності фахівця, націленого на перспективність (прогностичність) у праці, відкритого до динамічного спілкування, впевненого в собі та здатного досягати значущих результатів і якості в професійній діяльності.

Усе це дає змогу сформулювати поняття «професійно-педагогічні компетентності менеджерів освіти» та «формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти», які є принциповими для подальших концептуальних розробок у межах нашого дослідження.

Професійно-педагогічні компетентності менеджерів освіти розглядаються як інтегральні якості особистості, що визначають здатність розв'язувати професійні проблеми й завдання щодо управління (планування, організація, контроль, прийняття управлінського рішення, діагностика, прогнозування, координація й регулювання та ін.) навчально-виховним процесом, колективом учнів, які виникають у реальних ситуаціях професійно-педагогічної діяльності.

Формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти розглядається як процес, який здійснюється протягом певного терміну навчання з метою оволодіння студентами знаннями, вміннями й навичками щодо здійснення педагогічної й управлінської діяльності, розвитку

їхніх здібностей, здатностей і професійних якостей, набуття ними досвіду та рефлексії професійно-педагогічної діяльності.

Метою створення концепції формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти в процесі їх професійної підготовки на першому (бакалаврському) рівні вищої педагогічної освіти є теоретичне та організаційно-методичне забезпечення формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти, здатних ефективно здійснювати професійно-педагогічну діяльність.

Ядро концепції формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти в процесі їх професійної підготовки на першому (бакалаврському) рівні вищої педагогічної освіти детерміновано такими закономірностями: органічним взаємозв'язком мети, завдань, змісту, форм, методів і засобів формування професійно-педагогічних компетентностей; залежністю результату формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти від ефективності обраного інструментарію. Інструментальними засобами формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти визначено принципово нові освітні конструкції: компетенції (вимога до підготовки фахівця, що визначає ефективне виконання діяльності в певній галузі) і компетентності (сформована якість, володіння компетенцією, яка виявляється в уміннях і здатностях особистості розв'язувати професійні завдання).

Концепція формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти в процесі їх професійної підготовки на першому (бакалаврському) рівні вищої педагогічної освіти включає такі положення:

1. Система формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти в процесі їх професійної підготовки на першому (бакалаврському) рівні вищої педагогічної освіти є складовою загального навчального процесу вищого навчального закладу, відповідає його структурі та спрямовується на формування відповідних компонентів професійно-педагогічних

компетентностей (мотиваційно-ціннісного, когнітивного, операційно-технологічного, діяльнісного, особистісного, рефлексивного).

2. Понятійний апарат концепції визначає її термінологічне поле в контексті формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти в процесі їх професійної підготовки на першому (бакалаврському) рівні вищої педагогічної освіти й представлений поняттями: «формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти» та «професійно-педагогічні компетентності менеджерів освіти».

3. Структуру професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти утворюють: ключові компетенції, базові й спеціальні професійні компетентності.

Ключові компетенції реалізуються як у процесі життєдіяльності фахівця, так і під час його професійної діяльності. До ключових у професійній підготовці майбутніх менеджерів освіти віднесені компетенції, визнані світовою спільнотою (Міжнародна комісія Ради Європи, Оксфордсько-Кембриджська модель «Ключові компетенції 2000» та ін.): ціннісно-смилова, загальнокультурна, соціально-трудова, навчально-пізнавальна, інформаційна, комунікативна та рефлексивна.

Базові компетентності відображають об'єктну й предметну специфіку професійної діяльності фахівця в певній галузі та дозволяють розв'язувати в ній різні проблеми. До базових компетентностей майбутніх менеджерів освіти віднесено: освітньо-професійну, навчально-пізнавальну, інформаційно-комунікаційну, функціональну, рефлексивну, комунікативну, психолого-педагогічну (психологічна, педагогічна, методична, науково-дослідна).

Спеціальні компетентності відображають специфіку конкретної діяльності в тій чи іншій професійній галузі. Тому спеціальні (управлінські) компетентності майбутніх менеджерів освіти розглянуто як інтегровані якості особистості, які забезпечують здатність, уміння та навички самостійного ефективного розв'язання професійних управлінських завдань у конкретній освітній ситуації на основі отриманих управлінських знань. До спеціальних компетентностей віднесено: нормативно-правову, планово-прогностичну, стратегічну, організаційну,

корпоративну, лідерську, комунікативно-ділову, інформаційно-аналітичну, інноваційну, економічну, контрольню-діагностичну.

Ключові, базові та спеціальні компетентності, пронизуючи одна одну, виявляються в процесі розв'язання життєво важливих професійних завдань різного рівня складності, в різних контекстах. Вони взаємопов'язані й розвиваються одночасно, що й формує індивідуальний стиль професійної діяльності і, врешті-решт, забезпечує становлення професійної компетентності як певної цілісності й інтегрованої особистісної якості фахівця.

Процес набуття професійно-педагогічних компетентностей містить етапи: перший, коли відбувається «занурення» майбутніх менеджерів освіти в професійні завдання, освоєння способів розв'язання яких сприяє становленню базових компетентностей на основі ключових компетенцій; другий, коли відбувається інтеграція базових компетентностей і ключових компетенцій; третій – етап розвитку спеціальних компетентностей на основі базових і ключових. При цьому базові компетентності відображають сучасне розуміння основних завдань професійної діяльності, а ключові компетенції – пронизують алгоритм їхнього розв'язання.

4. Теоретичними основами формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти в процесі їх професійної підготовки на першому (бакалаврському) рівні вищої педагогічної освіти є фундаментальні положення філософії освіти, теорії наукового й соціального управління, управління освітніми системами, сучасні педагогічні концепції, теорія компетентнісного навчання, концептуальні положення теорії систем і синергетики, теорії та методики професійної підготовки педагога.

Методологічні основи формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти в процесі їх професійної підготовки на першому (бакалаврському) рівні вищої педагогічної освіти базуються на інтеграції методологічних підходів (особистісно-діяльнісного, аксіологічного, синергетичного, компетентнісного та системного).



## Висновки до розділу 2

У розділі описано організацію та етапи експериментального дослідження; розглянуто сучасні тенденції підготовки компетентних менеджерів освіти; охарактеризовано особистісні ресурси у формуванні професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти; розроблено й обґрунтовано концепцію формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти в процесі їх професійної підготовки на першому (бакалаврському) рівні вищої педагогічної освіти.

Експериментальне дослідження формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти здійснювалося поетапно.

На першому етапі – підготовчому – відбувалося обґрунтування необхідності проведення комплексного наукового дослідження, спрямованого на вдосконалення процесу формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти у вищому навчальному закладі; виявлялися актуальність і сутність професійно-педагогічної підготовки майбутніх менеджерів освіти на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти (освітня галузь знань 0101 «Педагогічна освіта») в логіці вимог компетентнісного підходу та підвищення якості вищої освіти, а також специфіка виявлення специфіки професійно-педагогічної діяльності менеджерів освіти; здійснювався аналіз психолого-педагогічної літератури з проблем розвитку вищої освіти, а саме досвіду підготовки майбутніх менеджерів освіти в Україні та за кордоном; аналіз нормативних і навчально-методичних документів вищої школи (освітні стандарти, навчальні плани, типові навчальні програми та ін.); збирався емпіричний матеріал за допомогою методів спостереження і співбесіди про шляхи розв'язання перерахованих вище проблем.

На другому етапі – проектному – на основі створених теоретичної та емпіричної баз формулювалися проблема, тема, мета, завдання, об'єкт, предмет і гіпотеза дослідження; обґрунтовувалося його методологічне забезпечення та методи; розроблялися та теоретично обґрунтовувалися концепція та модель

формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти в процесі їх професійної підготовки на першому (бакалаврському) рівні вищої педагогічної освіти; виокремлювалися критерії, показники та рівні сформованості професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти; розроблялося та впроваджувалося навчально-методичне забезпечення професійно-педагогічної підготовки; здійснювалася розробка програми експериментальної роботи з формування професійно-педагогічних компетентностей студентів; визначалася база для проведення експерименту, створювалося його науково-методичне та діагностичне забезпечення; проводився констатувальний етап експерименту, спрямований на вивчення стану формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти у вищих навчальних закладах.

На третьому етапі – реалізаційно-перевірочному – завершувалася експериментальна перевірка ефективності моделі формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти в процесі їх професійної підготовки на першому (бакалаврському) рівні вищої педагогічної освіти; уточнювалися й доповнювалися концептуальні засади професійно-педагогічної підготовки майбутніх менеджерів освіти в умовах вищого навчального закладу з урахуванням вимог компетентнісного підходу; перевірялися й коригувалися модельні уявлення про професійно-педагогічну підготовку майбутніх менеджерів освіти, фактори та умови, що здійснюють істотний вплив на якість професійно-педагогічної підготовки та освітнього процесу загалом, ефективні шляхи й засоби розвитку професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти; продовжувалася робота зі створення або оновлення навчально-методичного та інформаційного забезпечення професійно-педагогічної підготовки та процесу управління її якістю; здійснювалася обробка отриманих даних експериментальної роботи; продовжувалася апробація результатів дослідження.

Четвертий етап – узагальнювальний – включав остаточний аналіз та узагальнення результатів експериментальної роботи із застосуванням

статистичних методів; подальше впровадження моделі формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти в процесі їх професійної підготовки на першому (бакалаврському) рівні вищої педагогічної освіти; формулювання висновків і науково-методичних рекомендацій з організації на компетентнісній основі професійно-педагогічної підготовки як чинника підвищення якості цілісної професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти (освітня галузь знань 0101 «Педагогічна освіта»).

Основною метою експериментального дослідження виступало формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти в процесі їх професійної підготовки на першому (бакалаврському) рівні вищої педагогічної освіти.

Загальна гіпотеза експериментального дослідження ґрунтувалася на припущенні, що формування професійно-педагогічних компетентностей матиме більшу ефективність за умов: теоретичного обґрунтування та впровадження в процес професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти на першому (бакалаврському) рівні вищої педагогічної освіти інтегрованих модулів навчальних дисциплін та інтегрованих спецкурсів (інтеграція педагогічної й управлінської підготовки); вдосконалення дидактичного забезпечення цього процесу; врахування індивідуально-психологічних особливостей студентів; упровадження варіативного змісту навчання та диференціалізованих навчальних завдань; використання різних форм, методів і засобів індивідуалізації навчання; запровадження в практику навчання майбутніх менеджерів освіти професійних проблем і ситуацій, наближених до майбутньої професійної діяльності, інтерактивних методів і сучасних засобів навчання; організація «соціального партнерства» з досвідченими менеджерами освіти та освітніми установами; поширення передового управлінського досвіду; вдосконалення проведення навчальної та виробничої практик.

У розділі на основі аналізу світових тенденцій щодо підготовки сучасного фахівця, соціально-економічних і професійних потреб суспільства, нормативних

документів, висновків науковців і практиків конкретизовано низку вимог до майбутніх менеджерів освіти, зокрема: соціально-економічні, комунікативні, індивідуальні, особистісні, когнітивні, діяльнісні, фізіологічні, психологічні та рефлексивні.

Доведено, що формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх педагогів як менеджерів освіти пов'язано не лише зі знаннями, вміннями та навичками, а передбачає наявність особистісних ресурсів, потенціалів, можливостей, що значно розширює поле їхньої діяльності та надає менеджерам освіти гарантії в досягненні цілей, у забезпеченні вагомих результатів цієї діяльності. Особистісні ресурси суб'єктивно підвищують цінність фахівця в очах тих, хто його оточує, і в його власній думці про самого себе, роблять його більш сильним, значним і продуктивним; вони становлять у певному сенсі значущий капітал особистості. Саме тому до елементного складу професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти віднесено мотиви, потреби й цінності щодо здійснення професійно-педагогічної діяльності, знання, вміння й навички, здібності й здатності, професійні якості особистості, досвід і рефлексію професійно-педагогічної діяльності.

Метою створення концепції формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти в процесі їх професійної підготовки на першому (бакалаврському) рівні вищої педагогічної освіти є теоретичне та організаційно-методичне забезпечення формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти, здатних ефективно здійснювати професійно-педагогічну діяльність.

Ядро концепції формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти в процесі їх професійної підготовки на першому (бакалаврському) рівні вищої педагогічної освіти детерміновано такими закономірностями: органічним взаємозв'язком мети, завдань, змісту, форм, методів і засобів формування професійно-педагогічних компетентностей; залежністю результату такого формування від ефективності обраного інструментарію. Інструментальними засобами формування професійно-

педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти визначено принципово нові освітні конструкти: компетенції (вимога до підготовки фахівця, що визначає ефективне виконання діяльності в певній галузі) і компетентності (сформована якість, володіння компетенцією, яка виражається в уміннях і здатностях особистості розв'язувати професійні завдання).

Концепція формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти в процесі їх професійної підготовки на першому (бакалаврському) рівні вищої педагогічної освіти включає такі положення:

1. Система формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти в процесі їх професійної підготовки на першому (бакалаврському) рівні вищої педагогічної освіти є складовою загального навчального процесу вищого навчального закладу, відповідає його структурі та спрямовується на формування відповідних компонентів професійно-педагогічних компетентностей (мотиваційно-ціннісного, когнітивного, операційно-технологічного, діяльнісного, особистісного, рефлексивного).

2. Понятійний апарат концепції визначає її термінологічне поле в контексті формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти в процесі їх професійної підготовки на першому (бакалаврському) рівні вищої педагогічної освіти й представлений поняттями: 1) формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти розглядається як процес, який здійснюється протягом певного терміну навчання з метою оволодіння студентами знаннями, вміннями й навичками щодо здійснення педагогічної й управлінської діяльності, розвитку їхніх здібностей, здатностей і професійних якостей, набуття ними досвіду й рефлексії професійно-педагогічної діяльності; 2) професійно-педагогічні компетентності менеджерів освіти розглядаються як інтегральні якості особистості, які визначають здатність розв'язувати професійні проблеми й завдання, пов'язані з управлінням (планування, організація, контроль, прийняття управлінського рішення, діагностика, прогнозування, координація й регулювання та ін.) навчально-виховним процесом, колективом учнів, які виникають у реальних ситуаціях професійно-педагогічної діяльності.

3. Структуру професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти утворюють: ключові компетенції, базові й спеціальні професійні компетентності.

Ключові компетенції реалізуються як у процесі життєдіяльності фахівця, так і під час його професійної діяльності. До ключових у професійній підготовці майбутніх менеджерів освіти віднесені компетенції, визнані світовою спільнотою (Міжнародна комісія Ради Європи, Оксфордсько-Кембриджська модель «Ключові компетенції 2000» та ін.): ціннісно-смилова, загальнокультурна, соціально-трудова, навчально-пізнавальна, інформаційна, комунікативна та рефлексивна.

Базові компетентності відображають об'єктну й предметну специфіку професійної діяльності фахівця в певній галузі та дозволяють розв'язувати в ній різні проблеми. До базових компетентностей майбутніх менеджерів освіти віднесено: освітньо-професійну, навчально-пізнавальну, інформаційно-комунікаційну, функціональну, рефлексивну, комунікативну, психолого-педагогічну (психологічна, педагогічна, методична, науково-дослідна).

Спеціальні компетентності відображають специфіку конкретної діяльності в тій чи іншій професійній галузі. Тому спеціальні (управлінські) компетентності майбутніх менеджерів освіти розглянуто як інтегровані якості особистості, що забезпечують здатність, уміння та навички самостійного ефективного розв'язання професійних управлінських завдань у конкретній освітній ситуації на основі отриманих управлінських знань. До спеціальних компетентностей віднесено: нормативно-правову, планово-прогностичну, стратегічну, організаційну, корпоративну, лідерську, комунікативно-ділову, інформаційно-аналітичну, інноваційну, економічну, контрольню-діагностичну.

Ключові, базові та спеціальні компетентності, пронизуючи одна одну, виявляються в процесі розв'язання життєво важливих професійних завдань різного рівня складності, в різних контекстах. Вони взаємопов'язані й розвиваються одночасно, що й формує індивідуальний стиль професійної діяльності і, врешті-решт, забезпечує становлення професійної компетентності як певної цілісності й інтегрованої особистісної якості фахівця.

Процес набуття професійно-педагогічних компетентностей містить етапи: перший, коли відбувається «занурення» майбутніх менеджерів освіти в професійні завдання, освоєння способів розв'язання яких сприяє становленню базових компетентностей на основі ключових компетенцій; другий, коли відбувається інтеграція базових компетентностей і ключових компетенцій; третій – етап розвитку спеціальних компетентностей на основі базових і ключових. При цьому базові компетентності відображають сучасне розуміння основних завдань професійної діяльності, а ключові компетенції – пронизують алгоритм їхнього розв'язання.

4. Теоретичними основами формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти в процесі їх професійної підготовки на першому (бакалаврському) рівні вищої педагогічної освіти є фундаментальні положення філософії освіти, теорії наукового й соціального управління, управління освітніми системами, сучасні педагогічні концепції, теорія компетентнісного навчання, концептуальні положення теорії систем і синергетики, теорії та методики професійної підготовки педагога.

Методологічні основи формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти в процесі їх професійної підготовки на першому (бакалаврському) рівні вищої педагогічної освіти базуються на інтеграції методологічних підходів (особистісно-діяльнісного, аксіологічного, синергетичного, компетентнісного та системного).

Основні положення розділу висвітлено в публікаціях автора [228; 230; 231; 235; 241; 244; 245; 247; 252; 253; 258; 259; 260; 262].

## РОЗДІЛ 3

# ОБҐРУНТУВАННЯ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ЇХ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ НА ПЕРШОМУ (БАКАЛАВРСЬКОМУ) РІВНІ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

### 3.1. Теоретичні основи моделі підготовки майбутніх менеджерів освіти

Трансформація традиційної освітньої парадигми в компетентнісну, обмеженість можливостей експериментального дослідження складних систем робить актуальною розробку методології їх моделювання, яка дозволила б у відповідній формі представити процеси функціонування досліджуваних або проєктованих систем, кількісно оцінити їхні характеристики [190]. Моделі дають змогу презентувати компетентнісний підхід не як дискретне педагогічне явище, спрямоване на локальні зміни окремих аспектів освітнього процесу, а як цілісну сутність – від постановки мети до отримання кінцевого результату [75].

Недостатня розробленість теоретичних основ професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти супроводжується нечіткістю сутнісних характеристик цих фахівців у таких важливих документах, як кваліфікаційні та освітні стандарти, професіограми, котрі, зі свого боку, є основою для розробки моделей їх професійної підготовки.

Необхідність побудови моделі формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти визначається низкою обставин. По-перше, модель виступає як соціальне замовлення і як результат професійної освіти. По-друге, вона дає уявлення про цілісний зміст професійної діяльності, її внутрішню структуру, взаємозв'язок і взаємозалежність її елементів. По-третє, розробка моделі дозволяє об'єднати інформацію про окремі сторони професійної діяльності фахівця.

Складність моделювання в освітніх системах обумовлюється їхніми особливостями, до яких насамперед, варто віднести структурну й функціональну



складність процесів освітньої, наукової та інноваційної діяльності; постійне оновлення переліку напрямів підготовки і змісту освітніх програм; швидку зміну й підвищення вимог до професійної компетентності фахівців та ін.

Передумовами для розв'язання проблеми побудови моделі формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти послужили сучасні підходи та напрями в професійній підготовці майбутніх фахівців: зміна освітньої парадигми з принципу адаптивності на принцип компетентності випускників [144]; рух від поняття «кваліфікація» до поняття «компетентність», де цілі освіти пов'язуються не тільки з виконанням конкретних фахових функцій, але й з інтегрованими вимогами до результату освітнього процесу [144; 286; 647 та ін].

Необхідність переходу до компетентнісної моделі фахівця Ю. Татур обґрунтовує такими обставинами: 1) формування узагальненої моделі якості, абстрагованої від конкретних дисциплін і об'єктів праці, дозволяє говорити про більш широке можливе поле діяльності, що важливо для підвищення мобільності молодих фахівців на ринку праці; 2) компетентнісна модель фахівця буде мати значно меншу кількість складових елементів, ніж при її опису через знання, уміння і навички; 3) використання компетентнісного підходу для опису результатів освітнього процесу буде сприяти створенню єдиного ринку трудових ресурсів, розширить можливості працевлаштування молодих фахівців; 4) при переході до нової моделі фахівця мають бути використані раніше створені моделі й досить чітко виділені взаємозв'язки між старими й новими моделями [647].

У більшості джерел загальнонаукової та педагогічної літератури моделювання розглядають як методологічний принцип, метод наукового пізнання (дослідження), метод дослідження явищ і процесів, метод проектування освітніх цілей [10; 99; 141; 220; 431; 457]. Він полягає у заміні конкретного об'єкта досліджень (оригіналу) іншим, подібним до нього «образом» (моделлю) [612; 726]; заміщенні об'єкта-оригіналу іншим об'єктом-моделлю, аналогом для отримання інформації про найважливіші властивості об'єкта-оригіналу шляхом проведення експериментів (натурних, обчислювальних та ін.) з об'єктом-моделлю

[190; 211]; створенні ієрархії моделей, в якій певна реальна система моделюється в різноманітних аспектах і різними засобами [639]; «дослідженні різних об'єктів на їхніх моделях – аналогах певного фрагмента природної або соціальної реальності» [740, с. 34].

Узагальнюючи теоретичні положення [322; 569; 645; 649; 727], можна констатувати, що моделювання дає можливість переносу отриманих у ході дослідження моделей на оригінал тому, що модель у певному сенсі відтворює будь-які його сторони й передбачає наявність відповідних теорій і гіпотез, які вказують на межі, припустимі при моделюванні спрощення. У нашому дослідженні моделювання застосовуємо разом з іншими загальнонауковими та спеціальними методами.

Головним інструментом моделювання є модель. Вона потрапила в педагогічну сферу з інших галузей знань, тому її визнають важливою, але досить складною для педагогічних досліджень.

Як свідчать результати термінологічного аналізу [189; 211; 339; 403; 458; 629; 649; 730], в сучасному науковому знанні термін «модель» має дуже багато смислових значень, але всі вони акцентують її інформаційну сутність, засвідчуючи багатогранність і широкий спектр застосування.

Більш конкретизованим трактування для нашої позиції є таке поняття моделі: «Модель – це будь-який образ (уявний чи умовний) будь-якого об'єкта, процесу або явища, який в процесі дослідження заміщає об'єкт-оригінал, безпосереднє вивчення якого дає нові знання про об'єкт-оригінал» [633, с. 816].

Модель може слугувати для досягнення однієї з двох основних цілей: або описової, якщо модель служить для пояснення і (або) кращого розуміння об'єкта, або приписової, коли модель, дозволяє передбачити і (або) відтворити характеристики об'єкта, які визначають його поведінку. Основною характеристикою моделі є спрощення реальної життєвої ситуації, до якої вона застосовується. Усі несуттєві фактори при моделюванні відходять на другий план. Тому модель «дозволяє отримати нову інформацію про об'єкт» [554, с. 66] й допомагає вирішити будь-які проблеми [720].

Проте моделі – це не просто абстрактні ідеї, – це засоби для концептуального розслідування, яке призводить до експериментування. У цьому аспекті М. Кларін, розглядаючи проблему запровадження нових ідей у педагогічну практику, зазначав, що «саме під час моделювання виникає можливість передбачити найменш передбачувану, найменш вибудовану соціально-психологічну сторону навчання» [327, с. 214].

На універсальність моделі вказує й Ю. Бабанський: вона, по-перше, чітко визначає компоненти, які складають систему, по-друге, досить схематично і точно представляє зв'язки між компонентами, при цьому зв'язки всередині модельованого об'єкта можна порівняти зі зв'язками всередині моделі, по-третє, модель генерує, породжує питання, і, нарешті, вона стає інструментом для порівняльного вивчення різних аспектів явища, процесу [26].

Про значну універсальність моделей говорить американський філософ М. Вартофський: «Під моделлю я маю на увазі не просто деяку сутність, а скоріше засіб дії, який репрезентує цю сутність. У цьому сенсі моделі – це втілення цілей, і в той же час інструменти здійснення цих цілей... Модель одночасно враховує мету і гарантує її реалізацію» [89 с. 126]. Отже, згідно з теорією М. Вартофського, модель – це не тільки відображення або копія певного стану речей, але й передбачена форма діяльності. Автор називає й ознаки моделі: «вона нормативна, оскільки представляє окремі риси речі або явища, які ми моделюємо; вона цілеспрямована, тому що її значення та цінність можуть існувати лише по відношенню до певної мети, реалізації якої і слугує модель; модель критикує теперішній час, а не тільки зображує майбутнє» [89, с. 127].

У контексті педагогічних досліджень науковці характеризують й різні функції моделей, залежно від різних вихідних умов здійснення моделювання. Вони відображують і перетворюють об'єкт, який поки не існує в реальності; імітують реальні процеси розвитку педагогічного процесу, порівнюють і оцінюють різні його варіанти; оперують з об'єктами, стосовно яких знання не представлені в повному обсязі [458]; «вони є знаряддям або засобом наукового експерименту (практична функція), специфічним образом дійсності, в якому

поєднуються елементи логічного та чуттєвого, абстрактного і конкретного, загального та одиничного, наглядного та ненаглядного (теоретична функція)» [730, с. 33]; відтворюють і примножують знання про досліджуваний об'єкт; конструюють його нові властивості; управляють процесом розвитку й удосконалення об'єкта [89].

Охарактеризувавши функції моделі, можна визначити, як її використовувати, але не можна дати їй визначення. Р. Габдреев це пояснює тим, що в кожного явища є безліч аналогів, але моделями можна вважати лише ті з них, які задовольняють цілу низку вимог. Основною та найбільш загальною вимогою до моделі є істотність подібності та неістотність відмінності моделі з оригіналом. Автор у визначення моделі включає чотири ознаки: уявне представлення матеріально реалізованої системи, відтворення чи відображення об'єкта дослідження, здатність заміщати об'єкт і створення нової інформації про об'єкт [118].

Визначальним принципом моделювання є збереження структурно-функціональної відповідності між моделлю й модельованим об'єктом. До основних методологічних принципів педагогічного моделювання учені (Л. Капченко [315], Н. Клокар [331], О. Козирева [343], Є. Лодатко [406], О. Рогова [586]) відносять: цілеспрямованість та підпорядкованість меті; ієрархічну взаємообумовленість й узгодженість; реальність виконання; конкретність; передбачуваність; зворотній зв'язок стосовно стану досягнутого результату; функціонально-логічну структурування системності; суперечливість (єдність інтуїтивно-змістового та формального методів вивчення об'єкта); наочність; визначеність; об'єктивність; концептуальну єдність аксіоматичного та змістово-екзистенціального аспектів; інформаційну достатність.

Одним із важливих понять у професійній підготовці є «модель фахівця» як певний перелік вимог, які пред'являє практика до випускника і які повинні знайти відповідне відображення в навчальному процесі (зміст освітньої діяльності, навчальні плани, програми і т.ін.) [156].

Моделювання в педагогіці, на думку В. Михєєва, має декілька аспектів застосування: гносеологічний, у якому модель відіграє роль проміжного об'єкта в процесі пізнання педагогічного явища; загальнометодологічний, який дозволяє оцінювати зв'язки й відношення між характеристиками стану різних елементів навчально-виховного процесу на різних рівнях їх опису та вивчення; психологічний, який дозволяє вести опис різних сторін навчальної й педагогічної діяльності та виявляти на цій основі психолого-педагогічні закономірності [457, с. 8]. У цьому сенсі модель фахівця являє собою описовий аналог діяльності, котрий інтерпретує найважливіші характеристики об'єкта.

І. Сігов розглядає модель фахівця як образ професіонала, яким він має бути до певного періоду часу, і цей образ повинен бути зафіксований в певній документації [613]; А. Калмиков – як опис цілей освіти, що зводяться до системи способів, засобів і ресурсів адаптації до професійного середовища під час навчання [312]; В. Беспалько – діагностичний опис з усією повнотою, на яку здатне сучасне психолого-педагогічне знання всіх істотних для життєдіяльності в сучасному світі сторін, властивостей і якостей особистості [53; 54]; Є. Смирнова – аналог діяльності фахівця, виражений у репрезентативних характеристиках, що виділяються в дослідженні в усій своїй сукупності [632]; С. Батишева – «характеристику істотних особистих якостей, знань, навиків, умінь, необхідних випускнику (молодому спеціалісту) для виконання типових завдань у певній галузі професійної діяльності після закінчення навчального закладу» [732, с. 78].

Дослідники теоретичних основ моделювання в професійній освіті розмежовують такі поняття:

- модель діяльності фахівця (діяльнісний підхід), куди входить опис видів професійної діяльності, її сфери й структури професійної діяльності, ситуацій професійної діяльності й способів їх розв'язання, зокрема типові, професійні завдання й функції, професійні труднощі, типові установи й робочі місця [461; 708]. Така модель орієнтована на вивчення сфери діяльності випускників цього профілю на основі опису умов їхньої праці, необхідних знань, умінь, навиків і

якостей особистості. Модель діяльності дає відповідь на запитання про те, що потрібно фахівцеві для його успішного функціонування;

- модель особистості фахівця (персонологічний підхід), куди включають необхідні якості й властивості, а до кожного виду професійної діяльності бажано добирати, розробляти особистісні якості [6]. Вибір базових властивостей у персонологічних моделях ведеться «від особистості» і ґрунтується на уявленні про багатофакторну структуру особистості;

- модель підготовки фахівця виходить із моделі фахівця й включає види навчальної й пізнавальної діяльності з оволодіння професійною діяльністю (професіографічний підхід). Вона вимагає побудови моделі фахівця, а на її основі – моделі підготовки фахівця [180; 189; 393; 408; 426; 436; 446; 470; 642; 655; 715].

Для розробки моделі формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти ми будемо дотримуватися загальнометодологічного класичного підходу, який запропонувала Н. Тализіна, згідно з яким модель підготовки фахівця виходить із моделі фахівця [642].

Професіографічний підхід до побудови моделі фахівця успішно використовується при створенні професіограм, які розробляються для визначення професійної придатності та реалізації профвідбору.

Модель фахівця розробляють виходячи з вимог професійної підготовки, відповідно до логіки побудови моделей, як послідовний взаємопов'язаний процес: модель професійної діяльності фахівця → модель фахівця → модель професійної підготовки фахівця. При цьому модель фахівця являє собою мету освіти, відносно до якої модель підготовки фахівця виступає як засіб, спрямований на реалізацію мети. Вона, на переконання А. Маркової, має включати такі компоненти [426]:

1) професіограму – як опис соціально-економічних, виробничо-технічних, санітарно-гігієнічних, психологічних вимог до діяльності й особистості фахівця;

2) професійно-посадові вимоги – опис конкретного змісту діяльності фахівця, яким він повинен володіти і який визначають за тим, що і як фахівець зобов'язаний робити при розв'язанні професійних завдань в умовах конкретної

посади. Він включає перерахування мінімуму професійних умінь, якими має володіти фахівець для забезпечення необхідного рівня професійної діяльності;

3) кваліфікаційний профіль – поєднання необхідних видів професійної діяльності та рівня кваліфікації, вимог за розрядами й категоріями.

Отже, модель фахівця, з одного боку, має описувати основні вимоги до спеціалістів, тенденції їх використання, сфери застосування. З іншого боку, модель фахівця – це певний еталон, ідеал фахівця, який повинен бути підготовлений і який відповідає сучасним вимогам суспільства, що відбиті в освітньо-кваліфікаційних характеристиках. На основі освітньо-кваліфікаційних характеристик створюється модель підготовки фахівця у вигляді освітньо-професійної програми, в якій відображений не тільки перелік навчальних предметів, але й результати опанування програми у вигляді знань, умінь і навиків (освітні стандарти підготовки).

Дуже важливо зазначити й те, що в основу нової версії освітніх і, зокрема, галузевих стандартів вищої освіти України (ГСВОУ) покладено компетентнісний підхід, який, як зазначалося в попередніх розділах, має за мету перенесення акцентів з організації навчального процесу на його кінцевий результат. Таким результатом має стати компетентність – інтегрована характеристика якостей особистості, результат підготовки випускника ВНЗ для виконання діяльності в певних професійних та соціально-особистісних предметних сферах, який визначається необхідним обсягом і рівнем знань, умінь, досвіду, рефлексії в професійно-педагогічній діяльності менеджерів освіти.

Підвищення вимог до рівня та якості підготовки фахівців, до їхньої готовності успішно вирішувати основні завдання професійної діяльності стимулює пошуки науково-обґрунтованих методів побудови нових прогресивних моделей. Модель має включати такі компоненти, які безпосередньо й досить однозначно впливають на ефективність професійної діяльності; мати таку структуру, яка легко діагностується та контролюється на всіх стадіях професіоналізації; забезпечувати не тільки контроль за процесом становлення професіонала, але й створювати можливості для активного втручання в хід

професіоналізації для корекції та формування відповідних компонентів. Саме тому останнім часом широко обговорюється перехід до компетентнісної моделі фахівця [31; 144; 416; 735], яка являє собою системну сукупність якостей суб'єкта професійної діяльності, його мотивації, цілепокладання, знань, навиків, умінь, здібностей, які необхідно формувати в процесі професійного навчання, досвіду, а в процесі професійної діяльності – реалізувати [735].

А. Бермус зазначає, що компетентнісна модель фахівця виявляється досить складним, багаторівневим утворенням, де окремі знання зіставлені з певними об'єктами, критерії практичної підготовки – з певними матеріалізованими свідоцтвами, а особистісні та професійні якості – з даними психологічних тестів, співбесід та ін. [52].

Модель професійних компетентностей моделює знання про спеціальності, професії та посади. Моделювання компетентностей є одним з основних методів забезпечення релевантності неперервного навчання. Кожна навчальна діяльність повинна безпосередньо пов'язуватися з професійними очікуваннями або вимогами. Для цього використовується інформація про посадові інструкції та ключові посадові завдання. Цим завданням має бути поставлений у відповідність навчальний конвент [651].

Сутність моделі професійної компетентності фахівця полягає не в тому, щоб визначити, які знання, вміння та якості необхідні для виконання функцій, а в тому, які знання, вміння та професійно важливі особистісні якості мусять мати успішні, ефективні та результативні фахівці. Вона зручна тим, що дозволяє досить точно виміряти, наскільки та чи та людина відповідає своїй позиції і що саме в її компетентності потребує розвитку.

Такий підхід дозволяє перейти в професійній освіті від орієнтації на відтворення знань до застосування цих знань у майбутній діяльності; покласти в основу стратегію підвищення гнучкості на користь розширення можливості працевлаштування випускників і виконуваних ними завдань; поставити на чільне місце інтегровані вимоги до формування професійної компетентності як



результату освітнього процесу; орієнтувати діяльність майбутніх фахівців на нескінченну різноманітність професійних і життєвих ситуацій [31].

У наукових публікаціях відображені різні компетентнісні моделі фахівців. Так, І. Зимня [286] подає у вигляді ідеалізованої моделі цілісну соціально-професійну компетентність, яка включає чотири блоки: базовий, відповідно до якого випускник ВНЗ повинен характеризуватися як мінімум нормою розвитку таких мисленневих операцій, як аналіз, синтез, співставлення, порівняння, узагальнення, систематизація, прийняття рішень, прогнозування, співставлення результату з висунутою метою; особистісний, в межах якого фахівець повинен мати такі якості, як відповідальність, організованість, цілеспрямованість; соціальний, який забезпечує життєдіяльність людини й адекватність її взаємодії з іншими людьми, групою, колективом; професійний, що забезпечує адекватність виконання професійної діяльності.

В. Шадриков [707] пропонує таку системну модель фахівця, до якої входять групи компетенцій: соціально-особистісні, що стосуються людини як індивіда, суб'єкта діяльності й особистості; соціальні, що визначають її взаємодію з іншими людьми, ці компетенції характеризують уміння «вчитися бути»; загальнопрофесійні, спільні для широкого кола професій: інформаційні, управлінські, організаційні, проектувальні та ін.; спеціальні, або професійно-функціональні, які забезпечують здатність ефективно виконувати професійні функції.

У сучасній педагогічній теорії існує багато різних підходів до конструювання моделей професійної компетентності менеджерів освіти.

Заслуговує на увагу технологічна модель формування управлінської компетентності майбутнього менеджера освіти в магістратурі, яку розробив та обґрунтував В. Берека. Його модель визначає мету, функції, зміст, умови формування управлінської компетентності майбутнього менеджера та містить такі складові: організаційно-педагогічну, змістову, процесуальну, ціннісно-мотиваційну [51]. При цьому організаційно-педагогічна складова відображає особливості застосування форм та методів організації навчального процесу, які

спрямовані на формування управлінської компетентності майбутнього менеджера освіти; ціннісно-мотиваційна – виокремлює його психологічні якості, необхідні для забезпечення відповідного рівня управлінської компетентності; процесуальна – визначає матеріально-технічне забезпечення процесу формування управлінської компетентності майбутнього менеджера освіти; змістова – відображає зміст навчальних дисциплін управлінського циклу щодо формування управлінської компетенції майбутнього менеджера освіти [51].

В основі побудови моделі менеджера освіти, яку пропонує Л. Шипіліна [723], лежить професіографічний підхід як результат аналізу системно-структурного, програмно-цільового, професійно-діяльнісного та професійно-особистісного підходів. Авторка зазначає, що провідними ідеями в розробці моделі підготовки компетентного менеджера освіти мають бути: метод програмно-цільового планування, неперервність освіти, психолого-педагогічна концепція професіоналізації як синтез особистісного й діяльнісного підходів, орієнтація на вироблення стратегії особистісного та професійного розвитку через освіту сфери взаємодії, інтегративно-розвивальний підхід, у якому інтегруються кращі сторони означених вище підходів.

Модель менеджера освіти, яку розробила Л. Журавльова [267], визначає коло знань, якими повинен володіти фахієць, здібності, особисті якості та вимоги, що пред'являються до нього, ролі, які він виконує, й етику, якої він зобов'язаний дотримуватися. Побудова такої моделі здійснюється в два етапи. На першому – вивчаються й аналізуються предметна та функціональна сутності професійної праці для виділення їх базових компонентів з тим, щоб спроектувати практичну діяльність на методологію пізнання в процесі підготовки. На другому етапі визначається комплекс необхідних знань, умінь, мотивів і здібностей до праці менеджера. Розвиток сукупності професійно значущих характеристик фахівця відображає прогресивну динаміку: знання готує до вміння; вміння вдосконалює навички; навички сприяють зародженню знання на більш високому рівні; мотиви професійної діяльності є похідними від знань, умінь і навичок.

А. Жиліна здійснила спробу розробки «еталонної моделі» професійної компетентності менеджера освіти. «Еталонна модель професійної компетентності менеджера освіти, – зазначає авторка, – це система, яка містить ретельно розроблений зразок міри вимог до характеристик здібностей, готовності до управлінської діяльності та якостей особистості, що забезпечують загальну управлінську здатність і діяльність, яка містить опис стандарту рівнів професійної управлінської освіти менеджера, опис стандарту здатності до управлінської діяльності, опис стандарту його особистісних якостей, необхідних для реалізації управлінської діяльності. Вона має системний, динамічний, цілеспрямований характер, може забезпечити в якості цільової установки (цілі-еталона) не тільки ефективність професійного відбору на майбутні керівні посади за наявності необхідних особистісних якостей і здатності до управлінської діяльності, а й ефективність професійної управлінської освіти, орієнтованої на певну посаду і рівень кваліфікації, і ефективність управлінської діяльності, що відбиває розвиток особистісних професійно значущих якостей керівника, які забезпечують цю діяльність» [263, с. 30].

У дисертаційному дослідженні Л. Карашук розроблено модель на основі дидактичного обґрунтування змісту підготовки менеджера освіти, яка складається з трьох рівнів і об'єднує 171 елемент. Змістові компоненти, які входять до моделі, є базовими, що дає можливість побудови на їх основі варіативних навчальних планів. Дослідниця запропонувала три рівні моделі структури змісту підготовки менеджерів освіти. Перший рівень моделі містить сім елементів: загальна теорія менеджменту; управління персоналом; специфіка процесу, яким управляють; загальнонаукові знання; економіка освіти; правові основи управління; маркетинг. На другому рівні здійснюється конкретизація елементів першого рівня. Це: загальна теорія менеджменту (включає: формулювання цілей; визначення вихідних передумов і прогнозів; планування й координацію діяльності; організацію діяльності; мотивацію; контроль; комунікації й прийняття рішень; системний підхід до управління). На третьому рівні здійснюється більш детальний розгляд елементів другого рівня. Формулювання цілей

конкретизується на третьому рівні так: місія навчального закладу; ціннісні орієнтації; вимоги до цілей; види цілей [263].

Отже, проблема розробки моделі фахівця не нова для педагогіки професійної освіти, їй присвячено багато наукових досліджень із використанням різних концептуальних підходів, але вона з новою силою постає сьогодні, коли кардинально змінюються вимоги до фахівця. Суспільство вимагає від висококваліфікованих кадрів ефективної праці, самостійності в прийнятті нестандартних рішень, упевненості в здійсненні професійних дій.

Означене вище дає підстави вважати моделювання одним з ефективних засобів не тільки дослідження педагогічних проблем, а й досягнення певних педагогічних результатів. Як система символів та знаків, модель дозволяє, по-перше, описати досліджуване явище, по-друге, окреслити шляхи досягнення мети, по-третє, завдати параметри та критерії якісного перетворення досліджуваного об'єкта.

### **3.2. Модель формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти в процесі їх професійної підготовки на першому (бакалаврському) рівні вищої педагогічної освіти**

Аналіз теорії та практики формування професійної компетентності фахівця, вивчення особливостей професійної діяльності й особистісних характеристик менеджерів освіти, результати аналізу емпіричного досвіду їх підготовки, навчальних планів і навчальних програм дали можливість розробити комплекс моделей формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти.

Необхідність «комплексного моделювання» формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти визначається складністю й системністю феномена «компетентність». «Вивчення окремих сторін досліджуваного феномена більш ефективно на мові конкретної моделі, в той час як всебічний його опис можливий лише через комплекс часткових

моделей. Причому ніяка окремо взята модель, навіть дуже складна, не може дати адекватного уявлення про досліджуваний об'єкт ..., що призводить до необхідності побудови комплексу моделей» [736, с. 126].

Суттєвими для нашого дослідження є точки зору В. Могилевського й В. Краєвського.

В. Могилевський стверджує, що «для всебічного вивчення системи потрібна безліч моделей» [460, с. 53]. «При побудові моделі системи спочатку створюються мікромоделі її окремих елементів або проявів, щоб у підсумку прийти до макромоделі ...» [460, с. 53].

У реалізації єдності педагогічної теорії та практики В. Краєвський наполягає на застосуванні нормативної й теоретичної моделей, які є взаємопов'язаними. «Головною ознакою моделі сутнісного – теоретичної моделі – є те, що вона представляє деякий чіткий фіксований зв'язок елементів, передбачає певну структуру, яка відображає внутрішні, істотні відносини реальності. Модель належного, нормативна модель, як і теоретична модель, є ідеалізованою і узагальненою. Вона не представляє безпосереднього проекту, «сценарію» педагогічної діяльності, а є лише прообразом таких проектів, реалізованих згодом» [368, с. 134].

Отже, беручи до уваги те, що професійно-педагогічна компетентність менеджера освіти є багатовимірним і комплексним явищем, та спираючись на класифікації моделей [20; 272; 549; 569; 731 та ін.], вважаємо, що найбільш продуктивною буде розробка компетентнісної та структурної моделей, тобто комплексу моделей.

Відповідно до термінології В. Краєвського, компетентнісна модель виступає нормативною, статичною. Вона відбиває мету й результат формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти, а структурна модель – теоретична, динамічна, за допомогою якої реалізується компетентнісна модель.

Структурна модель дозволить розкрити зв'язки будови досліджуваного об'єкта (структуру професійно-педагогічних компетентностей) з процесом

формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти під час їх професійної підготовки (мета, задачі (цільовий блок), концепція (концептуально-нормативний блок), зміст і організація (змістово-організаційний блок), діагностика та рефлексія (діагностично-рефлексивний блок), результат).

Схарактеризуємо кожну з моделей.

При розробці компетентнісної моделі необхідно враховувати вимоги до фахівця «з боку суспільства та держави, з боку суб'єктів освіти та сфери праці, з боку самого фахівця» [736, с. 140]. Це є вираженням системи соціального партнерства як взаємодії освітнього закладу з суб'єктами й інститутами ринку праці, державними та місцевими органами влади, громадськістю з метою максимального узгодження й реалізації інтересів усіх учасників цього процесу.

Особливістю компетентнісної (нормативної) моделі є те, що вона дає реальну можливість моделювати зміст професійно-педагогічної діяльності майбутніх менеджерів освіти з орієнтацією на їхню майбутню посаду, сприяти розвитку особистості, організації професійно-педагогічної підготовки, розробці діагностичних методик, що визначають результативний рівень сформованості професійно-педагогічної компетентності менеджера освіти. По суті справи, ця модель є складною системною метою, що має реальний опис багатопланового ідеального результату. Саме тому нормативна компетентнісна модель, виступаючи як мета формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти, є системоутворювальним чинником усього процесу формування.

Узагальнюючи результати теорії і практики підготовки майбутніх менеджерів освіти, ми розробили компетентнісну модель, яка має полікомпонентну системну структуру. Її обов'язковими складовими є теоретичні знання, практичні вміння та навички, досвід діяльності, здатності й значущі особистісні якості. С. Дружилов [209], Е. Зеєр [283], С. Цимбал [701] додають до цього набору мотиваційно-ціннісний компонент, наголошуючи на тому, що цінності, мотиви, установки можуть привести до різних результатів роботи

працівників, навіть якщо за рівнем теоретичних знань і практичних умінь вони мало відрізняються.

Психофізіологічний елемент професійної компетентності, що виокремлюють П. Новиков та В. Зуєв [112], пов'язаний з особливостями перебігу психологічних процесів (мислення, пам'ять, увага), можливостями саморегуляції (адаптивність, стресостійкість тощо), а також сенсомоторними здібностями (швидкість реакції, координація рухів тощо).

Отже, складність та системність моделі професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти дозволяє на підставі аналізу емпіричного та теоретичного досліджень виділити її основні елементи:

- професійні цінності як сукупність сформованих установок і орієнтацій, відношення та оцінок внутрішнього і навколишнього досвіду, реальності і перспектив, а також мотивів, потреб, які визначають характер професійної діяльності й поведінки фахівця;

- професійні знання як логічна системна інформація про навколишній і внутрішній світ людини, зафіксована в її свідомості;

- професійні вміння як психічні утворення, що полягають у засвоєнні людиною способів і технік професійної діяльності;

- професійні навички – дії, сформовані в процесі повторення певних операцій і доведені до автоматизму;

- професійний досвід – чуттєво-емпіричне пізнання дійсності, засноване на практиці;

- професійні здатності – якості особистості, які визначають індивідуальність, стиль професійної діяльності, поведінку особистості й виступають умовами успішного здійснення нею професійної діяльності та виявляють відмінності в динаміці оволодіння знаннями, вміннями й навичками;

- професійні якості особистості як індивідуальні, особистісні, соціальні та індивідуально-психологічні (здібності) особливості менеджера освіти, які в комплексі забезпечують ефективність професійної діяльності й впливають на успішність освоєння цієї діяльності.

Структуру компетентнісної моделі майбутніх менеджерів освіти розглядаємо в єдності компонентів [48; 87; 170; 367; 444; 385; 645; 646]: мотиваційно-ціннісного, когнітивного, операційно-технологічного, діяльнісного, особистісного, рефлексивного.

Мотиваційно-ціннісний компонент у структурі компетентнісної моделі мабутніх менеджерів освіти – це цінності, мотиви, потреби, формування інтересу до професійно-педагогічної діяльності.

«Мотиваційно-ціннісний компонент становить сукупність інтеріоризованих суспільно-педагогічних і професійно-групових педагогічних мотивів, норм і цінностей, на які педагог як менеджер освіти орієнтується у своїй професійній діяльності, суб'єктивує їх, транслює в систему міжсуб'єктних освітніх відносин» [171, с. 19].

На думку Н. Боритко, перше, що характеризує компетентність, – це здатність суб'єкта реалізувати в діяльності його ціннісні установки. При цьому під цінністю автор розуміє суб'єктивну значущість для людини явищ навколишнього світу, яка визначається не їхніми властивостями самими по собі, а відповідністю моральним принципам і нормам, ідеалам, установкам, цілям суб'єкта. Ціннісні відносини характеризуються ступенем прийняття людиною цілей, професійно й особистісно значущих для неї [74].

Розглядаючи зміст професійної компетентності майбутніх менеджерів освіти, необхідно відзначити значущість мотивів у професійній діяльності, які виступають основними стимулами до засвоєння нових знань, готовності до діяльності, особистісного та професійного розвитку.

Згідно із законом Йеркса-Додсона, ефективність діяльності залежить від сили та стійкості мотивації. Тобто, чим сильнішою є мотивація до дії, тим вищі результати діяльності. Але пряма залежність зберігається лише до певного моменту – якщо з досягненням запланованих результатів мотивація продовжує зростати, ефективність діяльності починає знижуватися.

«Процес мотивації включає створення готовності до дії, вибір спрямованості (цілей), засобів і способів дії, місця і часу дії, оцінку вірогідності



успіху, формування впевненості в правильності й необхідності дії та ін. Тому в процесі мотивації беруть участь такі утворення, як потреби» [174, с. 25].

Когнітивний компонент представлений професійними знаннями, які виступають необхідною, але не достатньою основою досягнення того чи того рівня компетентності. Це підтверджено думкою Н. Тализіної, про те, що знання виступають лише як елементи тих чи тих дій, які реалізують певну діяльність [641].

Оволодіння знаннями допомагає фахівцеві ефективно досягати результатів діяльності відповідно до прийнятих професійних і соціальних норм, стандартів, вимог. За визначенням П. Вейла, «бути компетентним – означає знати, коли і як діяти» [98, с. 118].

Для менеджера освіти знання – це орієнтир у різноманітних професійних і життєвих ситуаціях, основа адаптації в професійному середовищі, база для самонавчання та професійно-особистісного саморозвитку. Менеджер може подолати всі ці бар'єри, якщо опанує низку умінь, зокрема: швидко розбиратися в різноманітній інформації; виділяти з великого обсягу найнеобхіднішу; знаходити взаємозв'язки в новій інформації і структурувати її відповідно до вирішуваних завдань, готуючи її таким чином для практичного застосування. Щоб виконувати всі ці дії та створювати оптимальні умови для прийняття управлінських рішень, необхідно мати гарну теоретичну підготовку та професійну ерудицію, які закладають основу успішного орієнтування в нових знаннях і складній інформації. Без концептуальних знань легко заплутатися й потонути в різноманітній доступній інформації. Наявність же таких знань створює фільтр, що дозволяє пропускати великі обсяги інформації та відбирати лише ті, що є актуальними.

Операційно-технологічний компонент компетентнісної моделі як сукупність умінь та навичків оперативного застосування знань підтримує технологічний аспект вирішення менеджерами освіти професійних завдань.

Психологічна сутність поняття «вміння» розкривається у світлі концепції загальної діяльності О. Леонтьєва: вміння – це процес, послідовність дій, складне

стійке утворення, спосіб діяльності людини, психологічна властивість особистості, яка стала внутрішньою можливістю найбільш успішного виконання діяльності [400].

Є. Мілерян під умінням розуміє знання в дії, яке «найтіснішим чином пов'язане зі здібностями і є, з одного боку, способом їх реалізації, з іншого, – умовою подальшого розвитку» [450, с. 58]; Є. Ільїн – здатність людини адекватно своїм прагненням і ситуації формувати та вирішувати деяке коло споріднених завдань [299]; К. Платонов – «здатність установлювати взаємовідносини між метою діяльності, умовами і способами її виконання» [550, с. 80]; Н. Левітов – успішне виконання дії чи більш складної діяльності з вибором і застосуванням правильних прийомів роботи з урахуванням визначених умов [397]; А. Петровський – здатність до володіння складною системою психічних і практичних дій, необхідних для доцільної регуляції діяльності з досягнення потрібної якості, яка характеризується виконанням дій у відповідний час і перенесенням в нові умови, на основі наявних у суб'єкта знань [541].

Розробляючи проблему діяльності, Б. Ломов звертається до сутності вміння й навичку й вказує на те, що ці поняття не тотожні. Уміння є складним психічним утворенням. Воно формується на основі системи навичків, що належать до того самого виду діяльності. Учений вважає, що вміння включає не тільки рухливі, але й розумові дії [409]. У професійній освіті навичками вважають атоматизовані вміння. Вони здійснюються без участі свідомості, але під її контролем.

Діяльнісний компонент у структурі компетентнісної моделі майбутніх менеджерів освіти виявляється у їхніх здатностях виконувати цю діяльність та в практичному досвіді діяльності.

Здатність – це спроможність й готовність людини мобілізувати всі ресурси, необхідні для виконання певної діяльності на високому рівні.

Поняття «досвід» у філософії означає чуттєво-емпіричне пізнання дійсності, засноване на практиці. Воно щільно взаємодіє з такими термінами, як сенс, значення, розуміння.

Менеджери освіти повинні набути власного досвіду, тобто пройти не просто професійне навчання, а професійну соціалізацію. Остання передбачає, що буде здійснене засвоєння не лише знаннєвого компоненту професії, а й притаманних їй соціальних і особистісних смислів і цінностей. Професійна соціалізація передбачає також прийняття соціальних ролей (функцій) менеджера освіти, оволодіння не просто знаннями, а досвідом діяльності. Це дозволить освоїти зразки міжособистісної взаємодії, сформує установку на неперервний професійний саморозвиток, конкретні вміння організовувати цей процес, оцінити його результати. Іншими словами, бути кваліфіковано підготовленим до професійної діяльності, адже досвід як елемент у структурі професійної компетентності – це інтегрована характеристика ціннісно-концептуальних і процесуальних основ професійної діяльності, що дозволяють майбутньому фахівцеві успішно здійснювати цю діяльність.

Особистісний компонент у структурі компетентнісної моделі майбутніх менеджерів освіти – це сукупність здібностей та професійно важливих для педагогічної й управлінської діяльності особистісних якостей, зумовлених такими чинниками, як генотип людини, вплив соціуму, освіта, досвід. Він підтримує індивідуальну спроможність фахівця досягати поставлених цілей та ефективних результатів.

«Здібності – сукупність таких властивостей особистості, які визначають успішність навчання будь-якої діяльності й удосконалювання в ній» [550, с. 91]. Вони відрізняють одну людину від іншої. Здібності характеризуються якісним і кількісним аспектами. У якісному аспекті їх розглядають як симптомокомплекс психологічних властивостей людини, що забезпечує успішність її діяльності. Якісна характеристика передбачає визначення рівня здібностей.

Менеджер освіти повинен мати всі професійні й особистісні якості, затребувані цією професією, бути особистістю в повному значенні цього поняття і до того ж діяльною, яка неперервно розвивається.

Рефлексивний компонент у структурі компетентнісної моделі майбутніх менеджерів освіти – це здатність осмислювати, свідомо оцінювати, прогнозувати

діяльність та рівень власного розвитку, результати діяльності та розвитку, здійснювати аналіз і рефлексію, визначати рівень розвитку самооцінки та ступеня освоєння педагогічної й управлінської діяльності, готовності до неї.

Рефлексія допомагає сформулювати (а за необхідності й скорегувати) мету діяльності, вибрати раціональні способи досягнення цієї мети, спрогнозувати результати. «Якщо фізичні органи чуття для людини – джерело зовнішнього досвіду, то рефлексія – джерело досвіду внутрішнього, спосіб самопізнання, необхідний інструмент мислення» [696, с. 113].

Рефлексія забезпечує розвиток усвідомленості особистісної та загальнолюдської значущості професійної діяльності менеджера освіти, наповнюючи її єдиним сенсом. Досвід тут виступає як застосування знання до конкретної пізнавальної ситуації, а розуміння виявляється родом дії. Пов'язуючи ж розуміння з оперуванням знаннями, ми тим самим актуалізуємо значення досвіду як «уміння», яке є не якийсь неявний, особистісний додаток до знання, а необхідна умова його можливості. Уміння, яке в поєднанні зі знанням утворює досвід, якраз характеризує присутність сенсу, осмисленої сутності в пізнанні. Воно забезпечує «розкріпачення» людської суб'єктивності та її включення до структури пізнавального процесу. Саме такий підхід актуальний зараз не лише у філософії, а й у сфері ідеології, науки та культури загалом [670].

Отже, результати аналізу психолого-педагогічної літератури, досвіду підготовки менеджерів освіти дав можливість обґрунтувати компонентний та елементний склад компетентнісної моделі майбутніх менеджерів освіти як складний синтез: мотиваційно-ціннісного (цінності, мотиви, потреби), когнітивного (знання, розуміння), операційно-технологічного (сукупність умінь та навичків), діяльнісного (здатності, практичний досвід), особистісного (сукупність здібностей та професійно-важливих особистісних якостей), рефлексивного (здатність осмислювати, оцінювати, прогнозувати діяльність, рефлексія діяльності) компонентів – рис. 3.1. Ці компоненти взаємодоповнюють один одного, сприяють комплексному і системному прояву професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти та за необхідності можуть

компенсувати недостатній розвиток певних елементів його компетентностей. Відсутність або недостатня сформованість хоча б одного з них суттєво впливає на рівень загальної професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти.

Компетентнісна модель, будучи статичною, визначає цілі та результати підготовки майбутніх менеджерів освіти. Тому для реалізації компетентнісної моделі ми розробили модель, яка відображає єдність цілей, підходів, принципів, педагогічних умов, змісту, форм, методів, засобів, прийомів і способів навчальної діяльності щодо підготовки майбутніх менеджерів освіти, комплексне застосування яких забезпечує ефективність формування в студентів професійно-педагогічних компетентностей.



Рис. 3.1. Компетентнісна модель майбутніх менеджерів освіти

Ефективність процесу формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти буде досягнута в тому випадку, якщо вона буде мати цілісний характер. Отже, модель підготовки майбутніх менеджерів освіти в процесі їх професійної підготовки на першому (бакалаврському) рівні вищої педагогічної освіти представляємо як інтегровану

систему цілісного процесу формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти.

На думку В. Ільїна, цілісність – це «єдність об'єкта, що характеризується, перш за все, єдністю функціональною, тобто система в цілому, кожна складова педагогічного процесу, кожна стадія, етап, одиниця руху процесу і системи в цілому повинні стимулювати активний стан особистості...» [297, с. 6–7]; В. Афанасьєв трактує це поняття як «сукупність елементів, взаємодія яких обумовлює наявність інтегрованих якостей, які не властиві його складовим компонентам» [24, с. 24]. Цілісність нерозривно пов'язана з системою, її властивістю, яка виявляється в інтегрованості.

Умовою побудови моделі формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти в процесі їх професійної підготовки на першому (бакалаврському) рівні вищої педагогічної освіти є спрямованість соціального замовлення освіти про підготовку професійно компетентних фахівців на кінцевий результат. Звідси випливає методологічне положення, що будь-яка модель має бути прогностичною, пов'язувати сьогодення і майбутнє.

Стартовою позицією моделі є соціально-економічне замовлення щодо формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти – вимоги суспільства, держави, ринку праці та особистості: соціально-економічні, особистісні, комунікативні, індивідуальні, діяльнісні, фізіологічні, психологічні, рефлексивні.

Модель формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти в процесі їх професійної підготовки на першому (бакалаврському) рівні вищої педагогічної освіти базується на змістовій структурі цих компетентностей (рис. 3.1) та містить п'ять блоків: цільовий, концептуально-нормативний, змістово-організаційний, діагностико-рефлексивний та результативний. Кожний блок цієї моделі є невід'ємною її частиною – рис. 3.2.

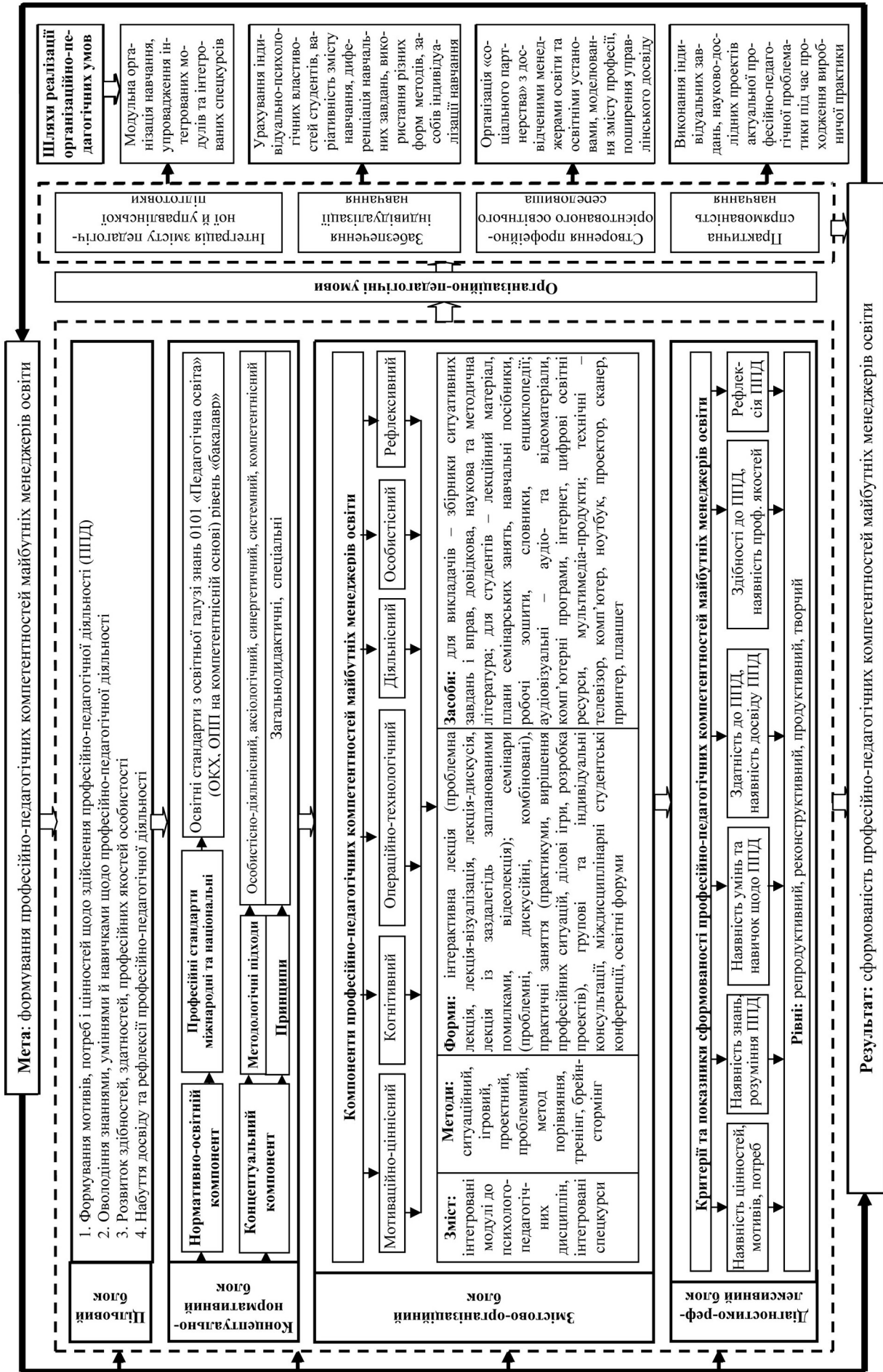


Рис. 3.2. Модель формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти в процесі їх

Соціально-економічні вимоги визначають основну мету функціонування моделі. Розробляючи модель формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти в процесі їх професійної підготовки на першому (бакалаврському) рівні вищої педагогічної освіти, ми дотримувалися важливого принципу системного аналізу, який полягає в тому, що побудова будь-якої моделі починається з виявлення та формулювання її мети. Постановка мети є важливим етапом проведення будь-якого дослідження.

Метою моделі є формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти. Досягненню цієї мети підпорядковані усі компоненти моделі.

У контексті нашого дослідження мета співвідноситься із завданнями (цільовий блок моделі) формування в студентів, майбутніх менеджерів освіти елементів професійно-педагогічних компетентностей:

- цінностей, мотивів і потреб, спрямованих на засвоєння знань та самоорганізацію професійно-педагогічної діяльності, що виявляється в усвідомленні її значущості та цінності, у готовності майбутніх менеджерів освіти до самостійної праці;

- системи професійно-педагогічних знань і розуміння сутності професійно-педагогічної діяльності;

- умінь і навичків застосування знань у діяльності;

- здатностей, необхідних для досягнення якості та результатів професійної діяльності; професійного досвіду в різних стандартних та нестандартних ситуаціях;

- здібностей до професійно-педагогічної праці, професійних якостей, необхідних для її ефективного здійснення;

- рефлексії, тобто усвідомлення студентом власного рівня саморегуляції, коли кожна життєва функція полягає в розширенні його самосвідомості, самореалізації, самовдосконалення, що забезпечує професійне становлення менеджера освіти. Вона включає самоконтроль, самооцінку, розуміння власної



значущості, розуміння результатів своєї діяльності, відповідальності за певну роботу, пізнання себе в професійно-педагогічній діяльності.

Концептуально-нормативний блок моделі є сталим і може змінюватися лише за умов зміни парадигми освіти, виникнення нових перспектив її розвитку; змістово-організаційний і діагностико-рефлексивний є похідними і залежними від концептуально-нормативного блоку.

Схарактеризуємо концептуально-нормативний блок моделі формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти в процесі їх професійної підготовки на першому (бакалаврському) рівні вищої педагогічної освіти.

Концептуально-нормативний блок містить нормативно-освітній і концептуальний компоненти.

Нормативно-освітній компонент концептуально-нормативного блоку спирається на професійні (щодо управлінської діяльності) й освітні стандарти підготовки менеджерів освіти на першому (бакалаврському) рівні вищої педагогічної освіти.

Що стосується професійних стандартів, в Україні вони розроблені для професії «менеджер», закріплені Законом України «Про організації роботодавців, їх об'єднання, права і гарантії їх діяльності». Зокрема, «затверджено в установленому порядку вимоги до знань, умінь і навичок випускників вищих навчальних закладів, які визначаються роботодавцями і є основою для формування кваліфікацій» [275, с. 11].

Професійні стандарти менеджерів освіти в Україні знаходяться на стадії розробки, проте існують міжнародні й вітчизняні нароби з цього приводу [197; 359; 445; 449; 574; 599 та ін.].

У сфері вищої освіти професійний стандарт використовуватиметься при: розробці освітнього стандарту менеджера освіти; розробці навчальних планів і програм професійної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах; визначенні методів оцінки, сертифікації й акредитації всіх видів професійного навчання менеджерів освіти.

Що стосується освітніх стандартів, ми використовували державні й галузеві освітні стандарти нового покоління (2013 р.), в основу яких покладено компетентнісний підхід [482] та які узгоджені з новою структурою освітньо-кваліфікаційних (освітньо-наукових) рівнів вищої освіти [274], з Національною рамкою кваліфікацій [478].

Нормативно-освітній компонент моделі формується на підставі складових стандарту вищої освіти – освітньо-кваліфікаційної характеристики, освітньо-професійної програми та засобів діагностики, які забезпечують науково-методичний базис підготовки педагогів як менеджерів освіти освітньої галузі знань 0101 «Педагогічна освіта» за всіма напрямками підготовки.

З метою неперервної підготовки майбутніх менеджерів освіти ми також врахували вимоги державного стандарту до підготовки магістрів з освітньої галузі знань 0000 (1801) «Специфічні категорії», спеціальності 8.000009 (8.18010020) «Управління навчальним закладом» для їх узгодження та забезпечення наступності.

Алгоритм цього компонента представлено такою процедурою: 1) визначення вимог, які висуваються до менеджерів освіти (професійні стандарти); 2) доопрацювання варіативної частини навчального плану галузевих освітніх стандартів підготовки педагогів як менеджерів освіти з освітньої галузі знань 0101 «Педагогічна освіта» на рівні «бакалавр»; 3) визначення структури та складу компетентностей.

Концептуально-нормативний блок характеризується розробкою концепції формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти. Він є вирішальним у моделі, оскільки включає методологічні фундаментальні та загальнонаукові підходи, принципи, які є основою визначення змісту та вибору технологій, форм, методів і засобів формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти.

У підрозділі 2.2 дослідження ми зазначали, що провідним (фундаментальним) методологічним підходом в досягненні поставленої мети є

компетентнісний підхід. Він покликаний забезпечити наявність формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти.

У нашому дослідженні компетентнісний підхід, виступаючи практико-орієнтованою тактикою, дозволяє визначити процес і результат формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти. Зокрема, він є провідним при визначенні компетентностей, розробці критеріїв її формування, відборі змісту, методів, засобів, форм навчання й контролю. Сутність підходу – конструювання такого навчального процесу, який не тільки зводиться до опанування знань, умінь і навичків та наявності професійних якостей, а й передбачає їхню актуалізацію та мобільність майбутніх фахівців у розв'язанні професійних проблем, виконанні завдань тощо.

У зв'язку з цим, визнання професійно-педагогічних компетентностей та надання їм пріоритетного статусу в професійній підготовці майбутніх менеджерів освіти сприяє вдосконаленню ефективності їх формування.

Компетентнісний підхід в освіті має результативно-цільову спрямованість [59; 497; 557]. Виходячи з цього, інтегрованим показником формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти є результати праці, виражені в досягненні поставлених цілей і завдань. В умовах професійної підготовки у ВНЗ вони виявляються у формуванні цінностей, мотивів і потреб, оволодінні знаннями, уміннями, навичками, розвитку здібностей, здатностей, професійних якостей особистості, набутті досвіду й рефлексії діяльності та супроводжуються чітким визначенням вимог до рівнів сформованості професійно-педагогічних компетентностей. Це основні елементи в структурі компетентнісної моделі майбутніх менеджерів освіти. Відповідно до цього компетентнісний підхід передбачає створення науково-методичного забезпечення реалізації цієї моделі на основі конкретизації мотиваційно-ціннісного, когнітивного, операційно-технологічного, діяльнісного, особистісного й рефлексивного компонентів як результатів навчання у ВНЗ.

За цих міркувань у змісті професійно-педагогічної підготовки майбутніх менеджерів освіти посилюються практичний, міжпредметний, прикладний

аспекти, що досягається переважно не за рахунок уведення нових предметів, збільшення обсягу змісту навчальних дисциплін, а за рахунок переорієнтації їх змісту на діяльнісний тип навчання [596]. Тому при реалізації компетентнісного підходу в методиках і технологіях навчання робиться акцент на активні методи навчання, практичне спрямування навчання, а основною вимогою виступає навчання в контексті майбутньої професійної діяльності.

Останнє означає, що навчальні плани і програми повинні включати всі види навчальної діяльності, наближені до професійної: організацію практик з виконанням проектів, орієнтованих на запити роботодавців; здійснення проектної, науково-дослідної роботи; участь у ділових, рольових, імітаційних іграх та ін. Усе це забезпечує перебування студента у сфері професії з перших курсів навчання.

Водночас, з тим діяльність із розв'язання різноманітних професійних проблем і ситуацій доповнюється ціннісно-смысловими, морально-вольовими, діяльнісними характеристиками випускника, дозволяє реалізовувати широке коло функцій і повноважень з професійної, соціальної та особистісної сфер. У цьому зв'язку російські вчені справедливо зауважують, що впровадження компетентнісного підходу тягне за собою методологічну перебудову оцінки якості компетентності [31]. Ураховуючи, що якість освіти – це ступінь відповідності результату освіти потребам держави, суспільства й особистості, формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти має співвідноситися з цілями освіти й підлягати вимірюванню. Розробка засобів діагностики при цьому має здійснюватися з позицій досягнення норм якості освіти.

Компетентнісний підхід в освітньому процесі підготовки майбутніх менеджерів освіти реалізується в поєднанні з підходами більш високого рівня методології (системний, синергетичний та ін.) і власне педагогічними (особистісно-діяльнісний, аксіологічний та ін.). Він, по-перше, сприяє узгодженню вимог усіх споживачів освітніх послуг до організації професійної підготовки; по-друге, спрямований на забезпечення особистісно та практико-орієнтованого, прикладного, дослідницького, випереджального характеру

освітнього процесу, активізацію самостійної роботи студентів під час освоєння освітніх програм, що наближає результати освіти до умов професійної діяльності; по-третє, виступає методологічним інструментарієм визначення узагальнених результатів освіти у вигляді компетентностей.

Отже, впровадження компетентнісного підходу на рівні навчального процесу професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти передбачає, по-перше, визначення результатів професійно-педагогічної підготовки у вигляді професійно-педагогічних компетентностей та їх операціоналізацію (виявлення цінностей, мотивів, потреб, знань, умінь, навичків, здібностей, здатностей, професійних якостей, досвіду, рефлексії) й, по-друге, переорієнтацію відповідно до сформульованих на компетентнісній основі цілей і результатів освіти, змісту навчання на діяльнісний тип, упровадження ситуацій і завдань, які моделюють соціальний і змістово-професійний контексти майбутньої професії, активних методів навчання, а також, по-третє, діагностику сформованих професійно-педагогічних компетентностей.

Однак ми не абстрагуємося від інших загальнонаукових підходів до процесу формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти. Важливу роль тут також відіграють особистісно-діяльнісний, аксіологічний, синергетичний і системний підходи. Вони тісно взаємопов'язані між собою та системно інтегровані (підрозділ 2.2).

Оскільки компетентність є категорією діяльнісною, адже вона виявляється тільки в процесі здійснення діяльності, спостерігаємо застосування особистісно-діяльнісного підходу, який виступає теоретико-методологічною стратегією та дозволяє розробити зміст процесу формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти, орієнтований на особистість студента, передбачає зв'язок цього змісту з його майбутньою діяльністю. Мета цього підходу полягає не в здобутті майбутніми менеджерами освіти знань, умінь і навичків, а у використанні їх як засобу, що сприяє формуванню способів дій, які є основою професійно-педагогічної діяльності цих фахівців, формуванню їхніх

переконань, постійного інтелектуального самовдосконалення, розвитку власної пізнавальної сфери.

Аксіологічний підхід виступає методологічною основою та орієнтиром щодо визначення сукупності пріоритетних цінностей у формуванні професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти. Цінності є важливим елементом компетентності. Вони актуалізуються під час професійно-педагогічної діяльності менеджерів освіти, з ними співвідноситься особистий професійний досвід і відповідні переконання, професійні зв'язки й відносини. Тому аксіологічний підхід дозволяє визначати й співвідносити цілі формування професійно-педагогічних компетентностей та особистість майбутнього менеджера освіти, оскільки саме система цінностей слугує основою та критерієм прийняття або неприйняття особистістю нових чи вже прийнятих раніше цінностей.

Синергетичний підхід забезпечує цілісність процесу формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти як складної соціальної системи, що прагне досягти максимальної досконалості шляхом індивідуальної самоорганізації, поєднуючи всі складові моделі в єдину, оптимально дієву і динамічну систему. Він потребує врахування особистісного розвитку менеджера освіти не тільки як поступового, лінійного, безконфліктного процесу, а як процесу, що супроводжується суперечностями, які зумовлюють трансформацію ціннісних орієнтацій, самопізнавальну й самовиховну активність [493] та сприяє розвитку співробітництва між сторонами навчального процесу, нових уявлень про механізми функціонування й динаміку самоорганізованих систем.

Системний підхід виступає загальнонауковою основою дослідження проблеми. Він дозволяє визначити взаємозв'язок і взаємозалежність блоків, компонентів всередині моделі. Внутрішні зв'язки між елементами системи і зовнішні зв'язки цієї системи з іншими системами об'єктивні, вони істотні для самих об'єктів або їхніх елементів, різноманітні та мають характер взаємних.

Методологічні підходи, зі свого боку, пов'язані з принципами освітнього процесу. Ми виділили найбільш важливі з них для процесу формування

професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти – загальнодидактичні й спеціальні.

Загальнодидактичні принципи [8; 124; 152; 154; 291; 308; 371; 381; 402; 425; 486; 535 та ін.] властиві будь-якому навчальному процесові, але в нашому випадку вони мають свою специфіку та істотне значення для реалізації процесу формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти.

До загальнодидактичних ми віднесли принципи: неперервності, цілеспрямованості, науковості, фундаментальності, системності, систематичності й послідовності, наступності, моделювання навчальної діяльності. Ці принципи, по-перше, визначають концептуальні ідеї щодо відбору та структурування змісту, формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти, по-друге, забезпечують цілісність реалізації навчального процесу з їх формування.

Принцип неперервності дозволяє розглядати формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти як процес, що охоплює все їхнє життя, як неперервне цілеспрямоване освоєння ними соціокультурного досвіду з використанням усіх ланок наявної освітньої системи, включаючи додаткову та самоосвіту.

Принцип цілеспрямованості сприяє здійсненню основних функцій навчання (освітньої, розвивальної, виховної) на засадах компетентнісного, особистісно-діяльнісного, аксіологічного та синергетичного підходів, застосування яких забезпечує цілеспрямовану підготовку майбутніх менеджерів освіти у ВНЗ, що передбачає формування їхніх професійно-педагогічних компетентностей. Студенти мають чітко уявляти мету і результати навчання, спрямовані на формування компетентностей; проектувати його проміжні та кінцеві результати; конкретизувати основну мету навчання в завданнях від сприймання навчальної інформації до використання знань на практиці.

Принцип науковості передбачає формування професійної компетентності, базуючись на досягненнях науки. Факти, явища, процеси, що освоюють

студентами мають бути достовірними й науково обґрунтованими. Цей принцип передбачає також використання загальних соціально значущих знань у професійній діяльності [645].

Принцип науковості у формуванні професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти забезпечує відповідність освітніх програм рівневі соціального й наукового прогресу щодо змісту навчальної інформації, яка закладена у змісті навчального плану. Реалізація принципу науковості також забезпечує впровадження новітніх досягнень педагогіки, психології, передового педагогічного досвіду з теорії і практики управління в галузі освіти.

Принцип фундаментальності забезпечує достатню теоретичну базу знань, якісну загальноосвітню підготовку, широту загального й професійного світогляду. А це означає, що «необхідне відображення в змісті освіти якомога більшого числа тих фундаментальних наукових досягнень, без яких неможливе функціонування сучасного фахівця і які, найімовірніше, не зміняться в ході розвитку науки» [562, с. 81].

Фундаментальні знання повинні відповідати профілеві підготовки фахівця, навчання має будуватися так, щоб стимулювати майбутнього менеджера освіти до фундаментальної самоосвіти. «Дуже важливо при проектуванні змісту будь-якої навчальної дисципліни подбати про те, щоб кожна з дисциплін, яку вивчає студент, робила фундаментальний внесок у його загальну професійну освіту, щоб дотримувався принцип: учити потрібно не предмета, а спеціальності» [704, с. 44].

Принцип системності, систематичності й послідовності в навчанні полягає в тому, що знання, навички й уміння, способи діяльності формуються у визначеній, педагогічно обґрунтованій, логічній послідовності; виклад навчального матеріалу забезпечує результативність при поступовому оволодінні студентами професійно-педагогічними компетентностями за допомогою об'єднання окремих навчальних предметів у єдину картину професійної діяльності.

Цей принцип спирається на таке наукове положення: людина лише тоді володіє справжнім знаннями, коли в її розумі відображена правильна й



систематизована картина зовнішнього світу, яка становить систему взаємопов'язаних понять. Традиційно цей принцип містить вимоги логічності, послідовності й наступності, коли кожне подальше знання чи вміння ґрунтується на попередньому й продовжує його.

Принцип наступності полягає в послідовному теоретичному вивченні навчальних дисциплін, які мають бути орієнтовані на ідеї управління в освіті. Для реалізації цього принципу необхідні міжпредметні та внутрішньопредметні зв'язки навчальних дисциплін різних циклів (соціально-економічний, природничо-науковий, професійний, спеціальний). «Цей принцип передбачає відображення в змісті навчальних дисциплін тих діалектичних взаємозв'язків, які діють у природі й пізнаються сучасними науками. Міжпредметні зв'язки виступають як еквівалент міжнаукових; їх методологічною основою є процес інтеграції та диференціації наукового знання. Отже, реалізація міжпредметних зв'язків передбачає узгоджене вивчення теорій, законів, понять, загальних для споріднених дисциплін профілю підготовки, загальнонаукових методологічних принципів і методів наукового пізнання, формування загальнонавчальних прийомів мислення» [645, с. 170].

Принцип наступності у формуванні професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти має забезпечити поступовий перехід до активних, раціональних, інтегрованих і системних методів навчання, коли більшість навантаження у виконанні завдань припадає саме на студента.

Поряд із засвоєнням знань потрібна праця, спрямована на вироблення раціональних умінь. Вона полягає в розв'язанні операційно-адаптаційних завдань, тобто завдань, що поетапно прилаштовують студентів до майбутньої професійної діяльності через усунення низького рівня змістово-операційної підготовки та відповідно низького рівня професійно-педагогічних компетентностей.

Принцип наступності передбачає й наступність в організаційних формах і методах професійної підготовки.

Принцип моделювання навчальної діяльності визначає шляхи досягнення результату, а також методи, форми й засоби, при використанні яких результат – сформованість професійної компетентності – буде ефективним й оптимальним.

Цей принцип передбачає виявлення типових завдань, їх трансформацію в навчально-виробничі завдання, вибір форм організації навчального процесу й методів навчання. Оскільки моделювання професійної діяльності має виходити з діяльнісного підходу до змісту освіти, за його допомогою можна отримати випереджальну інформацію для обґрунтування цілей, змісту, засобів, методів навчання.

До спеціальних ми віднесли принципи, що зумовлюються особливостями майбутньої професійно-педагогічної діяльності менеджерів освіти [216; 370; 383; 484; 645 та ін.]: гуманізації, професійної мобільності, оптимальності, професійної спрямованості, інтеграції змісту навчання, свідомості та рефлексії діяльності.

Принцип гуманізації ґрунтується на визнанні особистості найвищою цінністю й полягає в спрямованості навчального процесу загалом до людини, орієнтуванні цілей, змісту, форм і методів навчання на особистість студента, що сприяє розвитку його професійного та особистісного зростання; створенні максимально сприятливих умов для оволодіння студентами соціально накопиченим досвідом, освоєння обраної професії, розвитку та прояву творчої індивідуальності, високих громадянських, моральних, інтелектуальних і фізичних якостей, які забезпечували б йому соціальну захищеність, безпечне й комфортне існування.

Принцип професійної мобільності передбачає спрямованість змісту, форм, методів професійної підготовки на розвиток у студентів здібностей швидко оволодівати знаннями, удосконалювати професійні вміння та навички й орієнтуватися в умовах швидкоплинних змін, можливості й здатності успішно переключатися на іншу діяльність або змінювати вид праці.

Принцип оптимальності полягає в тому, що в умовах постійного збільшення обсягу необхідних менеджеру освіти знань, умінь, навичків, здібностей, в навчальному процесі підтримується баланс між допустимим навчальним

навантаженням і його достатністю для подальшої професійної самоосвіти. Він ґрунтується на використанні сучасних методів, технологій, прийомів підготовки, доцільне й оптимальне застосування яких сприятиме формуванню професійно-педагогічної компетентності майбутніх менеджерів освіти.

Принцип професійної спрямованості передбачає максимальне наближення всіх видів теоретичної та практичної навчальної діяльності майбутніх менеджерів освіти до специфіки майбутньої професії та врахування її особливостей при виборі змісту, методів, засобів і форм навчання. Він ґрунтується на тому, що навчання буде корисним тоді, коли студент бачить необхідність засвоєваних знань. У зв'язку з цим теоретичний матеріал, який пропонується майбутнім менеджерам освіти, повинен бути практично закріплений.

Цей принцип має реалізовуватися щодо постановки кінцевих і проміжних цілей формування складових професійно-педагогічних компетентностей менеджерів освіти – педагогічної й управлінської, визначення їхнього змісту, добору оптимальних форм і методів, використання засобів навчання.

Принцип інтеграції змісту навчання надає можливість інтеграції змісту навчання на методологічному й методичному рівнях (тобто доцільне об'єднання його елементів у цілісність, коли результатом можуть бути цілісні знання різних рівнів – цілісність знань про дійсність, про природу з тієї чи тієї освітньої галузі, предмета, курсу, розділу, теми). Усе це призводить до формування ментальних понятійних і смислоутворювальних структур, виявляє спільність у підходах і методах, які використовуються різними науками.

Цей принцип досягається узгодженням цілей, змісту, форм, методів педагогічної й управлінської підготовки майбутніх менеджерів освіти в окремих диференційованих підструктурах за допомогою введення узгоджених стандартів результату та процесу навчання, зафіксованих в освітніх програмах та навчальних планах.

Принцип свідомості та рефлексії діяльності потребує такої організації навчального процесу, за якої студент розуміє мету навчання, свідомо сприймає, засвоює знання й застосовує їх на практиці. Він пов'язаний зі здатністю

використання знань, навичків в осмисленні та аналізі своєї діяльності, а для цього сама діяльність (цілі, зміст, засоби та способи її реалізації, результат) повинна бути відрефлексованою.

У процесі формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти принцип свідомості актуалізується через те, що процес набуття значних обсягів знань залежить від наявності та сформованості відповідного рівня свідомості й активності студента в процесі навчальної діяльності.

Розглянуті нами основні принципи навчання майбутніх менеджерів освіти з метою формування їх професійно-педагогічних компетентностей тісно взаємопов'язані та взаємозалежні. Вони утворюють визначену систему, яка є основою при проектуванні процесу навчання цих фахівців та сприяє його ефективності.

Змістово-організаційний блок моделі, з одного боку, визначається державними стандартами, на основі яких відбувається педагогічна взаємодія всіх суб'єктів навчального процесу, а з іншого, – забезпечує набуття випускниками професійно-педагогічних компетентностей як інтегрального результату їхньої професійної підготовки. Специфіка цієї підготовки полягає в тому, що всі навчальні дисципліни, теоретична та практична підготовка здійснюють свій посильний внесок у формування професійно-педагогічних компетентностей на інтегрованій основі. Але вони стихійно та оперативно не формуються, а є інтегрованим результатом усієї професійної підготовки.

Зміст навчання впливає на формування всіх компонентів професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти для отримання означеного результату та включає відбір і розробку інтегрованих навчальних програм, навчально-методичного забезпечення, які наповнюють змістову структуру професійно-педагогічної підготовки майбутніх менеджерів освіти. Відповідно, зміст навчальних дисциплін і методика їх викладання, методика практик потребують переосмислення в контексті інтегрального результату професійної підготовки – набуття менеджерами освіти базових і спеціальних

(управлінських) компетентностей. При цьому зміст професійної підготовки, інтегрований на основних етапах формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти, конкретизований у змісті відповідних навчальних дисциплін, впливає на формування того чи того компонента професійно-педагогічних компетентностей.

У зв'язку з цим до змісту професійної підготовки студентів освітньої галузі знань 0101 «Педагогічна освіта» включено:

- інтегровані модулі до нормативних психолого-педагогічних дисциплін та дисциплін за вибором ВНЗ: «Педагог як менеджер освіти» (до дисципліни «Вступ до спеціальності»), «Психологія управлінської діяльності», «Психологія педагогічного менеджменту» (до дисциплін «Психологія», «Вікова та педагогічна психологія», «Педагогічна психологія»), «Історія становлення та розвитку освітнього менеджменту» (до дисциплін «Історія педагогіки», «Історія професійної освіти»), «Основи педагогічного менеджменту» (до дисциплін «Педагогіка», «Професійна педагогіка»);

- інтегровані спецкурси за вільним вибором студентів: «Вступ до управлінської діяльності», «Економіка освіти», «Основи освітнього менеджменту», «Стратегічний менеджмент в освіті», «Маркетинг у сфері освіти», «Управлінські рішення», «Організація праці менеджера освіти».

Змістово-організаційний (методичний) блок містить форми організації навчання, методи і засоби формування професійно-педагогічних компетентностей та відображає особливості їх застосування в організації навчального процесу підготовки майбутніх менеджерів освіти. У зв'язку з цим необхідною є системна організаційна робота щодо організаційно-педагогічного забезпечення формування цих компетентностей за основними видами навчальних заходів.

Реалізація процесу формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти здійснюється за допомогою організаційних форм навчання (лекцій, семінарських і практичних занять, самостійної роботи, навчальної та виробничої практик), методів і засобів навчання. Більшість форм і методів навчання є універсальними, характерними для системи вищої освіти,

оскільки вони містять суттєвий освітній потенціал щодо формування професійно-педагогічних компетентностей. Найголовніше – це залучення майбутніх менеджерів освіти до активної навчальної діяльності на всіх заняттях як їхніх суб'єктів, тому найбільш оптимальними у формуванні професійно-педагогічних компетентностей є інтерактивні заняття й активні методи навчання (ігровий, проблемний, проектний та ін.).

Під час професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти ми дотримувалися точки зору про те, що в реальному навчальному процесі не доцільно віддавати перевагу кільком методам. Наша позиція полягає в гармонійному використанні активних методів разом з репродуктивними. Це дозволило зробити навчальний процес різноплановим, продуктивним і цікавим для студентів. При цьому характер навчання передбачав конкретну практичну діяльність, яка стимулює цілеспрямоване формування основних складників професійно-педагогічних компетентностей, актуалізує життєвий, навчальний і професійний досвід, поетапно веде до більш високого рівня їх сформованості.

У процесі професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти з метою формування в них усіх елементів професійно-педагогічних компетентностей, ми використовували такі активні методи навчання:

- ситуаційний метод, який відіграє вагомую роль у формуванні когнітивного, операційно-технологічного, особистісного й мотиваційно-ціннісного компонентів професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти;

- метод проектів, що сприяє формуванню когнітивного, операційно-технологічного, діяльнісного, особистісного, мотиваційно-ціннісного компонентів професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти;

- ігрові методи навчання, які забезпечують формування діяльнісного, операційно-технологічного, мотиваційно-ціннісного, особистісного компонентів професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти;

- метод порівняння, що сприяє формуванню когнітивного компоненту професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти;

- тренінг – забезпечує формування особистісного, рефлексивного, когнітивного та операційно-технологічного компонентів професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти;

- проблемні методи навчання, які відіграють вагомую роль у формуванні діяльнісного, рефлексивного, когнітивного, операційно-технологічного компонентів професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти.

До такої ж думки ми схилилися й щодо вибору форм організації навчального процесу, тому що кожна з таких форм – фронтальна, групова, індивідуальна – є ефективною за певних умов і довела своє право на існування. Так, наприклад, фронтальна форма допомагає студентам гідно представляти себе серед колег; групова форма допомагає їм учитися працювати в команді, співпрацювати; індивідуальна форма роботи виховує самостійність.

Поряд із традиційними (лекції, семінари, практичні заняття за класичним сценарієм, самостійна робота студентів) ми використовували інтерактивні заняття (інтерактивна лекція, проблемна лекція, лекція-візуалізація, лекція-дискусія, лекція із заздалегідь запланованими помилками, відеолекція), семінарські (проблемні, дискусійні, комбіновані) й практичні заняття (практикуми, вирішення професійних ситуацій, ділові ігри, розробка проектів), групові та індивідуальні консультації, міждисциплінарні студентські конференції, освітні форуми.

Засоби навчання: збірники ситуативних завдань і вправ, довідкову, наукову та методичну літературу; для студентів – лекційний матеріал, плани семінарських занять, списки літератури, навчальні посібники, робочий зошит, словники, енциклопедії; інформаційно-комунікаційні технології навчання (Інтернет, Інтранет); аудіо- та відеоматеріали, комп'ютерні програми, цифрові освітні ресурси, мультимедіа-продукти, Інтернет, Інтранет; технічні – CD-програвач, DVD-плеєр, телевізор, комп'ютер, ноутбук, проектор, сканер, принтер, планшет; електронне методичне забезпечення (електронні підручники, посібники, тестування в системі Moodle та інші матеріали).

Модель формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти в процесі їх професійної підготовки на першому (бакалаврському) рівні вищої педагогічної освіти буде більш ефективною за відповідних організаційно-педагогічних умов як сукупності заходів у цілісному навчальному процесі професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти, які конкретизують принципи навчання.

У дисертаційній роботі ми розглядаємо «педагогічні умови» як необхідні обставини (комплекс засобів), від яких залежить ефективність та результативність процесу формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти у ВНЗ.

Визначаючи педагогічні умови, ми виходили з того, що формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти може бути ефективним та результативним лише під час їх комплексного впровадження в навчальний процес та з урахуванням:

- чіткості визначення кінцевої мети або результату, який має бути досягнутий;
- розуміння того, що вдосконалення педагогічного процесу досягається не за рахунок однієї умови, а їх взаємопов'язаного комплексу;
- того, що умови можуть виступати як результат, досягнутий у процесі їх реалізації.

До організаційно-педагогічних умов формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти ми відносимо:

- інтеграцію змісту педагогічної й управлінської підготовки майбутніх менеджерів освіти;
- забезпечення індивідуалізації навчання майбутніх менеджерів освіти;
- створення професійно-орієнтованого освітнього середовища формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти;
- практичну спрямованість навчання майбутніх менеджерів освіти.

Схарактеризуємо кожну педагогічну умову.



Перша організаційно-педагогічна умова – інтеграція змісту педагогічної й управлінської підготовки, яка має забезпечити стійку професійну спрямованість майбутніх менеджерів освіти.

«Інтеграція» – це «поєднання елементів у ціле, відновлення будь-якої єдності; в теорії систем – стан взаємозв'язку окремих компонентів системи і процес, який зумовлює такий стан ...» [354, с. 203].

Останнім часом в провідних зарубіжних [79; 82; 83; 213; 333 та ін.] й вітчизняних [218; 524; 701 та ін.] дослідженнях для синтезу різних дисциплінарних знань, умінь і навичків, фундаментальних і прикладних знань широко використовують концептуальні ідеї й закономірності синергетики.

З позицій синергетики освітні програми повинні мати системні властивості: міждисциплінарність (кооперація різних навчальних дисциплін, використання загального понятійного апарату для розуміння й забезпечення основних явищ і процесів у професійній діяльності), полідисциплінарність (означає, що будь-який феномен об'єкта і суб'єкта діяльності, процесів їх функціонування і розвитку вивчається одночасно з різних сторін декількома навчальними дисциплінами), трансдисциплінарність (перенесення пізнавальних схем з однієї дисциплінарної галузі в іншу, вихід «за межі» конкретних дисциплін, прохід «крізь» дисциплінарні межі).

Отже, кожна навчальна дисципліна, що входить до між-, полі- й трансдисциплінарного комплексу, є одночасно відкритою й закритою, взаємопов'язаною з іншими дисциплінами і локалізованою, але при цьому вона постійно поновлюється й набуває гнучкості [333]. У результаті студент отримує не стільки «знаю що», скільки «знаю як». Викладач і студент стають партнерами з кооперації, які знаходяться в синергетичній зв'язці. Той, хто не знає, перетворюється на того, хто знає і розуміє.

Іншим підходом, який забезпечує ефективну інтеграцію структурування змісту навчальних дисциплін, вважають системний (В. Безпалько, В. Гінеценський, С. Гончаренко, Т. Ільїна, Л. Зоріна та ін.). Його основою є зосередження уваги на інтегрованих властивостях об'єкта, його походженні,

зв'язках і структурі. Оскільки структура є сукупністю великої кількості взаємопов'язаних елементів, які виступають як певна цілісність, інтеграційні процеси також відбуваються за наявності розрізнених раніше елементів, зв'язків, відношень.

Властивою ознакою системи знань студентів про певну сукупність явищ та процесів є відносна неоднорідність елементів системи, яка виражається в тому, що елементом системи є поняття. Однак система наукових знань студентів ніколи не зводиться лише до понять, які є її фундаментом, а включає також наукові факти, закони, теорії тощо.

Науковці зазначають, що основою інтеграції є наявність так званих «інтеграторів» – об'єктів пізнання, навколо яких можуть об'єднуватися окремі знання. Такими «інтеграторами» в навчальному курсі (відповідно в науці) бувають наукові ідеї, теорії (теорія управління, теорія інформації), наукові й міждисциплінарні принципи (мінімізації, інваріантності, простоти), спільні методи дослідження (статистичні, методи моделювання тощо), а також наукові картини світу; у професійній діяльності – дії, функції, об'єкти діяльності, явища, процеси та ін.

Зіставлення педагогічної та управлінської діяльності виявило цілу низку схожих функцій, які можна віднести до «інтеграторів»: мотиваційна, конструктивна, організаційна, інформаційна, контролю й прийняття рішень та ін. Аналіз дій, необхідних для реалізації професійних функцій менеджера освіти, став фактором доцільності інтеграції управлінської й педагогічної діяльності.

Сучасна предметна система професійної підготовки фахівця розчленовує єдність і цілісність уявлень про значну кількість явищ і процесів майбутньої професійної діяльності. У результаті знання та вміння отримуються дискретно, з розривами в часі й просторі, тому студент самостійно здійснює необхідний синтез різнопредметних знань, без активної участі викладача, на тому рівні, на якому йому це вдається зробити. Формування ж професійно-педагогічних компетентностей потребує оптимальної системи інтегрованого змісту освіти та

процесу навчання. Потрібні нові наукові конструкції міждисциплінарних знань, які суттєво підвищують якість підготовки майбутніх менеджерів освіти.

Подоланню проблеми функціональної розрізненості змісту професійно-педагогічної підготовки майбутніх менеджерів освіти може сприяти формування міжпредметних курсів (комплексу дисциплін), які дозволять учитися застосовувати знання та навички в практичній діяльності.

Інтеграція процесу формування професійно-педагогічних компетентностей має забезпечуватися визначенням цілей і завдань навчання; проведенням горизонтальної та вертикальної інтеграції дисциплін; виявленням міждисциплінарних зв'язків усередині окремих блоків і між основними блоками дисциплін; виділенням курсів, які формують основні фундаментальні поняття; їх структуруванням; визначенням послідовності навчання на різних рівнях підготовки.

Отже, ефективне формування професійно-педагогічних компетентностей і, зокрема, цілісної системи знань майбутніх менеджерів освіти може забезпечити саме інтеграція навчальних дисциплін педагогічного та управлінського циклів, яка виступає необхідною умовою цілісності їхньої професійної підготовки. Вона надає можливість виділити дисципліни, які складають «компетентнісне ядро» та обрати оптимальні зміст, форми, методи й засоби навчання. Саме ці компоненти утворюють змістово-організаційний блок моделі формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти.

Оскільки важливу роль в управлінській діяльності відіграє особистість самого менеджера, зростає необхідність організації такого навчання, яке б враховувало індивідуальні відмінності його особистості, рівень розвитку його здібностей до управлінської діяльності та до навчання цієї діяльності, а отже, на нашу думку, необхідне забезпечення індивідуалізації, яка здатна привести професійну підготовку відповідно до нових соціальних реалій, міжнародних стандартів, зробити того, хто навчається, реальним суб'єктом своєї освіти.

Індивідуалізація навчання майбутніх менеджерів освіти передбачає варіативність змісту навчання, створення умов для особистісного розвитку

студента під час навчання для самореалізації його творчої індивідуальності в умовах включення в педагогічну взаємодію й мотивації досягнень у прогресивному розвитку.

Потужний потенціал індивідуалізації навчання несе організація самостійної навчальної діяльності студентів відповідно до їхніх індивідуальних здібностей, яку обов'язково контролює й корегує викладач. Використовуючи індивідуалізацію, він має більше можливостей урахувати індивідуальні особливості особистості, що сприятиме ефективному підбору та використанню таких методів, засобів і прийомів навчальної діяльності, які б забезпечили високий рівень засвоєння навчального матеріалу, активізацію навчально-пізнавальної діяльності та розвиток майбутнього фахівця як особистості.

Формування професійно-педагогічних компетентностей і вирішення майбутніми менеджерами освіти професійних ситуацій відбувається більш ефективно в спеціальному освітньому середовищі, наближеному до професійного. Отже, організаційно-педагогічною умовою вважаємо створення професійно-орієнтованого освітнього середовища.

Професійно-орієнтоване освітнє середовище як компонент освітнього процесу є важливою соціально-психологічною умовою набуття особистістю професійних знань, умінь, навичків та розвитку прагнень до самореалізації, самовдосконалення, підвищення рівня професійних компетентностей. Воно включає в себе все, що оточує студента, майбутнього менеджера освіти, роблячи вплив на його розвиток як фахівця. У ньому форми навчання у ВНЗ стають рухливими й доступними для змін. Інакше кажучи, це зовнішня організаційна сила, яка стимулює формування професійно-педагогічних компетентностей та всіх їхніх елементів загалом.

Створення професійно-орієнтованого освітнього середовища виступає необхідною умовою того, що саме в межах навчального закладу відбувається оволодіння не лише необхідними знаннями, вміннями та навичками, але й набувається досвід, здійснюється спільна діяльність, обмін цінностями професії.

Роль професійно-орієнтованого освітнього середовища полягає в тому, щоб сприяти саморозкриттю студента, «витягувати» його потенційні можливості на рівень актуалізованих здібностей, які є основою формування професійно-педагогічних компетентностей.

Отже, професійна підготовка майбутніх менеджерів освіти має бути тим організованим середовищем, де задається базис професійно-педагогічних компетентностей і визначаються реальні етапи їх формування, де створюються ситуації, які дозволяють прогнозувати динаміку їх формування.

Однією з умов формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти в процесі їх професійної підготовки є практична спрямованість навчання, яка передбачає поєднання теорії й практики. Практика має наблизити характер і зміст навчання студентів до вимог сучасного життя, скоротити тривалість післявузівської адаптації випускників, надати їм можливість відразу ж включитися до серйозної практичної діяльності й отримати роботу за спеціальністю, тому саме вона розглядається як простір, на якому проходить інтеграція знань різного характеру й типу, як простір, у якому формуються основи професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти.

Професійно-педагогічна практика дає змогу глибоко вивчити структуру й хід навчально-виховного процесу в навчальних закладах; поглибити й закріпити знання, одержані студентами у ВНЗ; набути нові знання, включатися в різні види практичної діяльності, що ускладнюються (зокрема й управлінської діяльності – від управління навчально-виховним процесом до управління навчальним закладом); формувати вміння й навички, набувати досвіду у професійній діяльності.

Проходження практики є необхідною умовою входження в майбутню професію. Студенти максимально наближуються до професійної діяльності, реальних проблем і ситуацій, які виникають у процесі виконання ними своїх функцій. Це, зі свого боку, передбачає формування основ професійної культури, розвиток професійно-важливих якостей особистості, підвищення мотивації

професійної діяльності, тобто забезпечує формування практично всіх елементів професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти.

Уважаємо, що комплекс педагогічних умов формування професійно-педагогічних компетентностей має бути спрямований на ефективне досягнення мети, за рахунок наповнення новим змістом процесу навчання студентів та сприятиме успішній реалізації моделі формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти. Зокрема, реалізації змісту навчання, оптимізації методологічних підходів, форм, методів та засобів навчального процесу як цілісної педагогічної системи.

Наступний блок моделі формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти в процесі їх професійної підготовки на першому (бакалаврському) рівні вищої педагогічної освіти – діагностико-рефлексивний – характеризується методикою діагностування рівня формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти і включає критерії, показники, рівні її сформованості та безпосередньо результат, якого необхідно досягти. Він є вкрай важливим, адже забезпечує не лише можливість діагностики й контролю сформованості рівня професійно-педагогічних компетентностей, але й здатність майбутніх менеджерів освіти усвідомлювати її.

Гнучкість і динамічність різних форм і методик оцінювання дозволяє використовувати їх для вирішення конкретних цілей і завдань формування професійної компетентності відповідно до потреб суспільства та конкретних замовників кадрів.

Ю. Лега, В. Мельник, І. Цимбалюк пропонують оцінювати професійну компетентність фахівця з визначенням коефіцієнта ефективності за різними видами діяльності [398]; В. Шадриков, І. Кузнецова [706], – з використанням компетентнісних портретів фахівця; В. Богословський, Б. Караваєва, О. Шехонін [66] - із застосуванням структурної матриці комплексної оцінки.

Т. Браже [78] вважає, що процедуру оцінювання потрібно здійснювати «на виході» за результатами цілеспрямованої професійної підготовки та за умови виконання фахівцем практико-орієнтованого проекту.

Складність оцінювання професійної компетентності полягає як у критеріальному визначенні професійної компетентності, так і в доборі інструментарію, який має описувати одночасно розуміння й дії суб'єктів професійної підготовки. Отже, важливими елементами оцінювання є критерії та показники сформованості професійної компетентності фахівця.

У більшості наукових праць як критерії дослідники використовують елементи структури професійної компетентності фахівця, показники - кількісні або якісні характеристики властивості, ознаки об'єкта, що вивчається, тобто міру сформованості того або того критерію. Отже, критерії розкриваються через систему показників, змінювання яких має виявити ступінь успішності формування та розвитку професійної компетентності фахівця.

Отже, оцінювання результатів навчальної діяльності в контексті компетентісного підходу сприяє досягненню високої якості освіти та формуванню професійної компетентності сучасного фахівця. Оцінка професійної компетентності має проводитися не лише шляхом порівняння отриманих результатів з певними нормами, середніми величинами, але й шляхом зіставлення їх з результатами попередніх діагностувань для виявлення характеру просування в розвитку компетентності майбутнього фахівця.

Оскільки компетентність є складним, системним явищем, оцінка її сформованості передбачає визначення рівня формування всіх її компонентів. Для цього необхідно виділити критерії та показники її оцінювання.

На основі результатів аналізу професійної діяльності менеджерів освіти й базуючись на раніше визначених складових компетентності, виділяємо шість критеріїв: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-технологічний, діяльнісний, особистісний, рефлексивний. При цьому кожний критерій є сукупністю кількох показників, які характеризують найбільш суттєві й необхідні

прояви компонентів професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти.

Когнітивний критерій характеризується результативними показниками, операційно-технологічний та діяльнісний – процесуальними показниками, особистісний, мотиваційно-ціннісний та рефлексивний – особистісними показниками.

Оскільки показник рівня сформованості компетентності – це кількісний вираз критерію, у їх визначенні ми дотримувалися таких вимог: чіткість змісту показників, можливість їх виміряти; результативність й ефективність показників; системність показників, яка має забезпечувати найбільш повну характеристику досліджуваного процесу, бути гнучкою, адаптивною, здатною відобразити всі можливі зміни об'єкта.

Щоб проаналізувати стан сформованості професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти, необхідно встановити рівні розвитку цього феномена в студентів, тобто кількісне та якісне виявлення й зміни цієї компетентності загалом та кожного з її компонентів.

«Рівень» у педагогічній науці відображає діалектичний характер процесу формування й розвитку, що дозволяє зрозуміти сутність і властивості предмета дослідження.

В основу виділення рівнів сформованості професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти як результату навчання ми поклали рівні навчання (за В. Безпалько), ступінь навченості (за В. Симоновим), рівень виконання дій (за В. Корольовим), рівні засвоєння навчального матеріалу (за І. Лернером, М. Скаткіним). Ураховуючи викладене вище, виділяємо чотири рівні сформованості професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти: репродуктивний (низький), реконструктивний (середній), продуктивний (високий), творчий (досконалий).

Розглянемо докладніше критерії, показники та рівні сформованості професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти – таблиці 3.1–3.6.



Мотиваційно-ціннісний критерій (таблиця 3.1) необхідний для оцінки рівня сформованості ціннісних орієнтацій майбутніх менеджерів освіти (педагогічних та управлінських) у професійній сфері, їх психологічного прийняття; сформованості мотивації (соціальної, особистісного розвитку, педагогічної й управлінської діяльності, досягнення успіху в діяльності); професійних потреб, докладно описаних у підрозділі 2.3.

Таблиця 3.1

Показники та рівні сформованості професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти за мотиваційно-ціннісним критерієм

Показники сформованості	Рівні сформованості			
	репродуктивний (низький)	реконструктивний (середній)	продуктивний (високий)	творчий (досконалий)
Інтерес до професійно-педагогічної діяльності	випадковість вибору освіти; відсутність інтересу до майбутньої діяльності;	отримання професійно-педагогічної освіти – необхідна умова отримання диплому; формальний інтерес до професійно-педагогічного фаху	отримання професійно-педагогічної освіти - свідомо спрямоване на набуття професійної компетентності; наявний ситуативний інтерес до професійної діяльності	домінування професійних інтересів над особистими; простежується стійкий інтерес до професійної діяльності (позитивне відношення, позитивна налаштованість, спрямованість щодо професійної діяльності, бажання працювати менеджером освіти, переконаність у важливості обраної професії, потреба застосувати свої знання та вміння у практичній діяльності, швидка адаптація під час змін у професійній діяльності)

<p>Мотивація професійно-педагогічної діяльності</p>	<p>нерозвиненість мотивації в професійній сфері, про що свідчить відсутність відповідних педагогічних та управлінських мотивів або наявність одного-двох мотивів, що не становлять соціальної цінності</p>	<p>у структурі мотивації присутні спонукання різного плану, які залежать переважно від обставин; наявність деяких педагогічних та управлінських мотивів</p>	<p>позитивна мотивація на здійснення діяльності, зацікавленість у досягненні успіху в діяльності; відповідність педагогічних та управлінських мотивів об'єктивному змісту відповідної діяльності; здійснюється усвідомлений перегляд системи мотивації;</p>	<p>високий ступень позитивної мотивації на здійснення діяльності й на досягнення успіху в ній; мотивація відрізняється високою силою: захопленість, наполегливість, цілеспрямованість у діяльності; керування власними цілями та мотивами в діяльності</p>
<p>Потреби в професійно-педагогічній діяльності</p>	<p>отримання вигоди й успіху для себе, ставлення до себе як до самоцінності, до інших – як до засобів досягнення своєї мети, пріоритетами є власна матеріальна вигода, прагнення до забезпечення власного благополуччя</p>	<p>не достатньо сформована, та переважно споживча потреба в професійній діяльності</p>	<p>сформованість потреби в професійній діяльності</p>	<p>наявність стійкої потреби у творчому розвитку, самовдосконаленні та творчій самореалізації в діяльності</p>
<p>Наявність та розвиток системи професійно-педагогічних цінностей</p>	<p>несформована система ціннісних орієнтацій і низька націленість на успіх</p>	<p>нестійка система ціннісних орієнтацій; не досить стійке прагнення дотримуватися професійних цінностей у діяльності</p>	<p>стійка система цінностей, де професійні цінності посідають основне місце; ставлення до професійної діяльності як до особистісної та соціальної цінності;</p>	<p>розуміння ціннісних основ, пріоритетів і орієнтирів майбутньої професії; самостійне визначення та зміна установок й цінностей у діяльності, незалежність у</p>

			орієнтація на прагнення дотримуватися професійних цінностей у діяльності	судження та вчинках
--	--	--	--	---------------------

Когнітивний критерій призначений для оцінки професійних теоретичних знань й розуміння сутності професійної діяльності, необхідна для її ефективного виконання (підрозділ 2.3). Він відображає рівень засвоєння майбутніми менеджерами освіти основних понять, їх систематизацію, орієнтування в змісті базових законів і теорій, розуміння наукових явищ та їхнього взаємозв'язку; володіння системою знань, необхідних для ефективного виконання професійної діяльності; здатність знаходити й аналізувати необхідну наукову інформацію; сформованість різних видів мислення, важливих для менеджера освіти (креативне, конвергентне, критичне, сценарне) – таблиця 3.2.

Таблиця 3.2

**Показники та рівні сформованості професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти за когнітивним критерієм**

Показники сформованості	Рівні сформованості			
	репродуктивний (низький)	реконструктивний (середній)	продуктивний (високий)	творчий (досконалий)
Рівень професійно-педагогічних знань	епізодичні, мінімальні, поверхові знання, набуті здебільшого стихійно; відсутність систематизації знань; методологічні знання повністю відсутні; практичні знання сформовані на основі чуттєвого досвіду; відсутня глибина знань, вони не мають чіткої спрямованості та динамічності	різнобічні знання, але частково систематизовані та недостатньо інтегровані; знання мають певну спрямованість, проте відсутня їх динамічність та особистісна спрямованість; частково застосовуються в процесі розв'язання практичних завдань; простежується лише осмислення	знання систематизовані й інтегровані; обсяг знань відповідає змісту поданої навчальної інформації; застосовуються в процесі розв'язання практичних завдань; простежується не тільки осмислення методологічних знань (здатність до опису, аналізу, пояснення,	знання ґрунтовні, мають інтегрований, творчий, поліфункціональний характер й характеризуються системністю зв'язків; простежується значний обсяг знань у галузі методології вирішення професійних завдань, які мають міждисциплінарний характер; чітко

		методологічних знань на рівні фактів, ще не переведених на мову категорій, принципів, законів, закономірностей	доведення, оцінки, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, виділення головного і другорядного при вивченні теорії, природи, законів, закономірностей, принципів, змісту, причин, чинників і умов виникнення об'єктів, процесів і явищ), а й їх часткове використання	простежується можливість застосування отриманих знань у реальній професійній діяльності
Гнучкість професійно-педагогічних знань	знання застосовуються для розв'язання елементарних професійних завдань під керівництвом викладача; не простежується дієвості та результативності знань	знання застосовуються для вирішення професійних завдань, переважно в стандартних ситуаціях, частково під керівництвом викладача; простежується лише осмислення практичних знань, але відсутнє їх перенесення в реальні ситуації	самостійне використання знань у типових та нестандартних ситуаціях; простежується наявність практичних знань, та їх перенесення в реальні ситуації; знання мають спеціальну спрямованість, з'являються елементи динамічності та особистісної спрямованості знань	простежується значне поповнення фонду знань, виникає стійка потреба в їх творчій реалізації; прагнення застосовувати отриманні нові знання для вирішення професійних завдань творчого характеру; знання динамічні та особистісно спрямовані
Міцність професійно-педагогічних знань	знання не стійкі; простежується низька відтворюваність навчального матеріалу та нездатність застосовувати раніше отримані знання в	знання стійкі, але не міцні; простежується часткова відтворюваність і здатність застосовувати раніше отримані знання в практичній	знання стійкі й досить міцні; простежується висока відтворюваність знань; володіння основними поняттями, законами; орієнтування в	знання стійкі, глибокі, міцні, дієві; простежується здатність переносити набуті знання в інші сфери діяльності

	практичній діяльності	діяльності	просторі фактів, явищ, концепцій; здатність до самостійного поповнення знань	
Розуміння сутності професійно-педагогічної діяльності менеджера освіти	нерозуміння сутності професійно-педагогічної діяльності, її мети і завдань; не розуміння функцій діяльності; відсутність емоційного відношення, захоплення та задоволення нею; непридатність до професійно-педагогічної діяльності менеджера освіти	недостатнє розуміння сутності професійно-педагогічної діяльності, але розуміння функцій та обов'язків менеджера освіти	чітке розуміння функціональних обов'язків менеджера освіти, знання особливостей професійно-педагогічної діяльності, співставлення себе з роллю менеджера освіти; емоційне задоволення від діяльності	чітке розуміння сутності професійно-педагогічної діяльності; захоплення нею, стійке прагнення само розвиватися, саморозкриватися у цій діяльності, стверджуватися у професійному співтоваристві; переконаність у власній придатності, в достатньому творчому потенціалі та в тім, що обрана професія є покликанням
Розвиток професійно-педагогічного мислення	низький рівень інтелекту, перебіг мисленневих процесів повільний;	недостатня інтелектуальна працездатність, але достатній рівень володіння основними мисленневими операціями для стандартних рішень	швидкий перебіг мисленневих процесів, оригінальність думки, нестандартний підхід до діяльності; достатня інтелектуальна працездатність; простежується розвиток гнучкості, критичності, самостійності професійно-педагогічного мислення	гнучкість мисленневих процесів, здатність аналізувати, прогнозувати; розвинуте оперативне, конструктивне, креативне, сценарне мислення

Операційно-технологічний критерій дозволяє оцінити наявність у студентів уміння застосовувати отримані знання для вирішення типових пізнавальних і практичних завдань; сформованість основних навичків наукових досліджень; володіння комунікативними навичками; уміння використовувати набутий інтегрований досвід для розв'язання творчих навчальних та професійних завдань; уміння застосовувати отримані знання в професійній діяльності; уміння приймати рішення з погляду їхньої професійної ефективності; здатність самостійного набуття багатофункціональних комплексних умінь та ін. – таблиця 3.3.

Таблиця 3.3

**Показники та рівні сформованості професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти за операційно-технологічним критерієм**

Показники сформованості	Рівні сформованості			
	репродуктивний (низький)	реконструктивний (середній)	продуктивний (високий)	творчий (досконалий)
Рівень професійно-педагогічних умінь	майже не сформовані уміння навички; практично відсутня орієнтація на набуття багатофункціональних комплексних умінь; навички недостатньо автоматизовані; повністю відсутня сформованість методологічних та практичних умінь	частково сформовані уміння й навички; простежується точність виконання вмінь, але є бажання наслідувати зразок дії, повторювати за іншими та уникати ситуацій, які вимагають будь-якої ініціативи; незначна результативність дій; відсутня динамічність і особистісна спрямованість умінь; простежується незначна сформованість методологічних та практичних умінь у професійній	сформованість умінь і навичків; значною мірою простежується сформованість методологічних і практичних умінь у професійній діяльності; чітко простежується точність виконання вмінь та їх значна результативність, дієвість; наявна достатня автоматизованість професійних навичків; уміння мають спеціальну спрямованість, з'являються елементи динамічності та особистісної	систематичність, оригінальність та самостійність умінь і навичків; сформовано комплекс методологічних та практичних умінь у галузі вирішення стандартних та нестандартних професійних ситуацій; творчий характер сформованих умінь сприяє досягненню високої результативності професійної діяльності; професійні вміння взаємопов'язані між собою, динамічні,

		діяльності за зразком	забарвленості вмінь; відбувається подальший розвиток умінь і стійка потреба у творчій реалізації сформованих умінь	відображають єдність змістово-процесуальної та мотиваційно-ціннісної підготовки
Уміння працювати з професійно-педагогічною інформацією	відтворення інформації за вказівками викладача; не здатність до аналізу інформації, відсутність уміння робити висновки; неспроможність знайти нову інформацію;	часткове володіння навичками роботи з інформаційними джерелами; часткове відтворення інформації та її аналіз, спроби до узагальнення інформації	розвинуті навички роботи з інформацією, вміння її аналізувати та відтворювати; спроможність до пошуку нової інформації, до її систематизації, узагальнення та використання	швидкість у засвоєнні нової інформації та її відтворенні; самостійний пошук, аналіз та синтез інформації; вміння її доцільно застосовувати інформацію у діяльності
Уміння розв'язувати професійно-педагогічні завдання	розв'язування типових елементарних професійних завдань; відсутня здатність до цілісного аналізу процесу розв'язання завдань	розв'язування професійних завдань середнього рівня складності за заданим алгоритмом чи за зразком (на репродуктивному рівні) з деякою сторонньою допомогою; простежується здатність розв'язувати типові завдання за зразком, причому аналіз їх рішення має поверховий характер; вирішення завдань носить імітаційний характер, оцінка рішення – поверхова	самостійне розв'язування задач середнього та високого рівня складності; пошук нових способів розв'язання завдань у стандартних ситуаціях; чітко простежується здатність вирішувати професійні завдання не лише типового, але й в окремих випадках підвищеного рівня складності; аналіз розв'язання завдань носить системний характер; процес і оцінка рішення	самостійне, нестандартне, альтернативне розв'язування ускладнених і нестандартних завдань; уміння розробляти нові професійні завдання й розв'язувати їх кількома способами; процес вирішення завдань має творчий самостійний характер і відрізняється високою результативністю, оцінка результатів рішення достовірна та обґрунтована, має комплексний

			– обґрунтовані	характер
--	--	--	----------------	----------

Діяльнісний критерій (таблиця 3.4.) допомагає оцінити практичну реалізацію отриманої професійної освіти – використовувати знання та вміння, професійний досвід у професійній діяльності та ефективно вирішувати професійні завдання, а також набуті здатності до виконання професійно-педагогічних функцій, визначені в підрозділі 2.3.

Таблиця 3.4

**Показники та рівні сформованості професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти за діяльнісним критерієм**

Показники сформованості	Рівні сформованості			
	репродуктивний (низький)	реконструктивний (середній)	продуктивний (високий)	творчий (досконалий)
Використання знань і вмінь у професійно-педагогічній діяльності	відсутність розуміння щодо використання наявних знань у професійній діяльності	недостатнє розуміння можливості використання отриманих знань та вмінь у майбутній професійній діяльності.	активне використання професійних знань, проте простежуються труднощі у їх застосуванні в нетипових навчальних та професійних ситуаціях.	здатність творчо застосовувати професійні знання в нестандартних та нетипових професійних ситуаціях, у розв'язанні нетипових проблем; створювати й розробляти креативні об'єкти
Наявність та використання досвіду професійно-педагогічної діяльності	наявність індивідуального досвіду діяльності, який слабо пов'язаний із теоретичними знаннями й виявляється в нераціональних діях	наявність незначного професійного досвіду діяльності, який частково пов'язаний із теоретичними знаннями й виявляється в більш-менш раціональних діях; знання та досвід не сформовані в усвідомлену систему	використання набутого комплексного досвіду діяльності для вирішення фахових завдань, зазвичай, у стандартних ситуаціях; узагальнення знань та досвіду в єдину систему	удосконалення наявного індивідуального та професійного досвіду для ефективної професійної діяльності; здатність акумулювати прогресивний професійний досвід з інших для його вивчення, творчого застосування та розповсюдження



				; на основі наявних знань і досвіду формується свідомість
Активність та результативність професійно-педагогічної діяльності	активність у вирішенні професійно-педагогічних завдань не проявляє; результати професійно-педагогічної діяльності негативні; самостійність розвинута слабо	активність у діяльності епізодична; результати професійно-педагогічної діяльності не стійкі; самостійність проявляється рідко; хід і результати праці контролює рідко, зазвичай підсумками роботи задоволений	активність у діяльності постійна, проте творча активність проявляється лише в рамках відтворювальної діяльності; результати професійно-педагогічної діяльності стійкі; простежується відносна самостійність у діяльності; наявне зацікавлене ставлення до процесу й результатів професійної діяльності; здатність до коректування результатів діяльності	прояв високих рівнів активності в діяльності; вміння долати перешкоди й досягати успіху; стійкі результати у професійно-педагогічній праці; повна самостійність в діяльності; коректування результатів діяльності
Самостійність у прийнятті професійно-педагогічних рішень	рішення приймаються за явним висвітленим проблем; здійснення рішення має інтуїтивний характер; оцінки рішення не простежуються	приймаються стандартні рішення; у новій ситуації використовується мізерний арсенал методів і засобів; складність пропонується до розв'язання завдань мінімальна	проявляється деяка самостійність у прийнятті рішень; простежується здатність до професійної інтуїції та прогнозування	спроможність до прийняття виважених, відповідальних нестандартних рішень; простежується здатність до зміни прийнятого рішення

Особистісний критерій (таблиця 3.5) діагностує рівень особистісного розвитку менеджера освіти – особистісні й професійно важливі якості менеджера

освіти, здібності загальні та спеціальні, які ми визначили як його особистісні ресурси (підрозділ 2.3).

Таблиця 3.5

**Показники та рівні сформованості професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти за особистісним критерієм**

Показники сформованості	Рівні сформованості			
	репродуктивний (низький)	реконструктивний (середній)	продуктивний (високий)	творчий (досконалий)
Відповідність індивідуально-психологічних та психофізіологічних особливостей професійним вимогам	індивідуально-психологічні та психофізіологічні особливості не відповідають вимогам майбутньої професійно-педагогічної діяльності; управлінська спрямованість особистості відсутня	недостатньо розвинуті індивідуально-психологічні та психофізіологічні якості, їх часткова відповідність вимогам професійно-педагогічної діяльності менеджера освіти; професійно-педагогічна спрямованість нестійка	достатньо повно сформовані індивідуально-психологічні та психофізіологічні якості, їх відповідність вимогам професійно-педагогічної діяльності менеджера освіти; професійно-педагогічна спрямованість стійка	інтенсивно розвиваються індивідуально-психологічні та психофізіологічні якості, їх повна відповідність вимогам професійно-педагогічної діяльності менеджера освіти; спостерігається стійка професійно-педагогічна спрямованість
Наявність та рівень розвитку професійно-педагогічних здібностей	відсутність професійних здібностей; професійна схильність не збігається з вимогами професійно-педагогічної діяльності	недостатньо сформовані професійні здібності; спостерігаються окремі задатки в професійно-педагогічній спрямованості	достатньо повно сформовані професійні здібності; проявляється схильність до професійно-педагогічної праці	повною мірою сформовані й розвиваються професійні здібності; проявляється чітко виражена схильність до професійно-педагогічної праці
Сформованість професійно-важливих якостей	недостатньо сформовані професійно значущі якості особистості	професійно значущі особистісні якості знаходяться на стадії розвитку; не сформовані базові основи індивідуального стилю професійної діяльності;	функціонально повно сформовані професійно значущі якості особистості; не сформовані базові основи індивідуального стилю професійної	повною мірою сформовані професійно значущі якості особистості; простежується індивідуальний стиль професійно-педагогічної діяльності;

			діяльності;	реалізується творчий підхід до професійно-педагогічної діяльності
Сформованість професійно-педагогічної позиції та професійно-педагогічних установок	не сформована професійно-педагогічна позиція; не простежується її управлінська спрямованість; не сформовані професійні установки	простежуються окремі елементи сформованості професійно-педагогічної позиції, її управлінської спрямованості; професійні установки знаходяться в стадії становлення	простежується сформованість професійно-педагогічної позиції, повною мірою обґрунтована її управлінська спрямованість; професійні установки загалом відповідають основним вимогам, що пред'являються до менеджера освіти	професійно-педагогічна позиція обґрунтована й гармонійна, має яскраво виражену управлінську спрямованість, сформована на основі мотиваційно-ціннісного ставлення до професійно-педагогічної діяльності, відповідає її цілям і завданням; професійні установки відповідають основним вимогам, що пред'являються до менеджера освіти

Рефлексивний критерій (таблиця 3.6) допомагає оцінити усвідомленість суспільного значення власної професійної діяльності, здатність до самоорганізації в професійно-педагогічній діяльності (підрозділ 2.3), неперервного удосконалення власного професіоналізму, розвитку в професійній діяльності професійно-педагогічних компетентностей.

Таблиця 3.6

**Показники та рівні сформованості професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти за рефлексивним критерієм**

Показники сформованості	Рівні сформованості			
	репродуктивний	реконструктив-	продуктивний	творчий

	(низький)	ний (середній)	(високий)	(досконалий)
Рефлексія професійно-педагогічної діяльності	знання, що стосуються реалізації професійних функцій, неусвідомлені; виконувани дії частково усвідомлені; діяльність має напівшаблонний характер, цілеспрямованість дій нестійка	знання, що стосуються реалізації професійних функцій, частково усвідомлені; рефлексія окремих етапів професійної діяльності; володіння деякими видами рефлексії; неусвідомлене фіксування труднощів, проблем; відсутність прогностичної рефлексії та досвіду розв'язання професійних проблем	знання, що стосуються реалізації професійних функцій повністю усвідомлені; усвідомлене фіксування професійних труднощів, проблем, але здебільшого вони не прогнозують їх і зовсім не готуються до їх розв'язання; не завжди актуалізують попередній професійний досвід; рідко рефлексують досвід колег; свідомий контроль результатів діяльності та рівня власного розвитку, особистих досягнень; осмислення пізнавальної діяльності та подолання стереотипів мислення; володіння різними видами рефлексії (ретроспективна, ситуативна, перспективна та ін.)	усвідомлені глибокі, системні знання та вміння; рефлексивна позиція пов'язана з самоактуалізацією, пошуком особистісного змісту як найважливішого прояву індивідуального стилю діяльності; адекватне та глибоке усвідомлення труднощів, проблем професійної діяльності, здатність правильно відображати проблемні ситуації та знаходити шляхи конструктивного виходу з них; усвідомлення й осмислення результатів та перспектив власної діяльності; високий ступінь усвідомлення важливості всіх компонентів професійно-педагогічної компетентності для виконання професійних функцій і способів їх реалізації у творчій

				практичній діяльності
Усвідомлення значущості професії менеджера освіти	не усвідомлення значущості професійної діяльності, її соціального статусу; відсутність усвідомлення важливості всіх компонентів професійно-педагогічної компетентності для виконання професійних функцій і способів їх реалізації в практичній діяльності	усвідомлення значущості соціального статусу менеджера освіти; усвідомленість виконуваних дій, які є частково результативними; часткове усвідомлення важливості всіх компонентів професійно-педагогічної компетентності для виконання професійних функцій і способів їх реалізації в практичній діяльності	повністю усвідомлений особистісний сенс і значущість професії менеджера освіти; осмислене проектування реалізації професійних функцій, ураховуючи предметно-змістовний, психологічний, соціальний, управлінський аспекти діяльності; усвідомленість важливості всіх компонентів професійно-педагогічної компетентності для виконання професійних функцій і способів їх реалізації в практичній діяльності.	усвідомлення правильності вибору майбутньої професії, її суспільної та особистої значущості; прагнення до реалізації та розвитку власних можливостей, здібностей, особистих якостей
Самоаналіз професійно-педагогічної діяльності	здатність до самоаналізу не сформована	наявні навички самоаналізу, але здебільшого він відбувається під впливом зовнішніх факторів	уміння здійснювати адекватну самооцінку, володіння методами самопізнання	рівень самооцінки досить високий; здатність самостійно оцінювати результати власної діяльності та нести соціальну відповідальність за них
Самоорганізація професійно-педагогічної діяльності	невміння ставити самостійно й вирішувати завдання	у діяльності професійні завдання ставить епізодично;	у діяльності професійні завдання ставить регулярно;	у діяльність включає різноманітні професійні

	<p>професійної діяльності;  пристосування до обставин і стосунків;  незначний рівень самоорганізації в професійній діяльності;  професійна самоорганізація проявляється як реакція на подразники середовища</p>	<p>оцінка самоорганізаційних умінь та знань неадекватна – завищена чи занижена</p>	<p>достатній рівень самоорганізації в професійній діяльності;  раціональне використання часу</p>	<p>завдання;  високий рівень самоорганізації власної діяльності;  самовідповідальність та постійна праця над собою,  уникнення стресів,  ефективне використання часу</p>
<p>Здатність до самовдосконалення, самоосвіти та саморозвитку в професійно-педагогічній діяльності</p>	<p>не сформовані вміння самопізнання, самоаналізу, їх характеризує неповне відображення власного ставлення до об'єкта пізнання;  відсутня здатність та інтерес до саморозвитку й самоосвіти;  схильність до виконання мінімальних вимог для завершення навчання;  ігнорування та відсутність прагнення до самовдосконалення</p>	<p>частково сформовані вміння самопізнання, самоаналізу, аналізу власного ставлення до об'єкта пізнання;  навички самоосвіти частково розвинуті, відсутня ініціатива в отриманні нових знань;  самовдосконаленням своєї особистості та діяльності займається епізодично, переважно під натиском</p>	<p>достатньо сформовані вміння самопізнання, самоаналізу, аналізу власного ставлення до об'єкта пізнання;  прагнення до самоосвіти й саморозвитку розвинуте, але проявляється несистематично;  усвідомлення особистісного сенсу та значущості професійного самовдосконалення</p>	<p>систематична свідомо самоосвітня діяльність, спрямована на зростання власної компетентності, володіння методами самореалізації й саморозвитку, управління собою як унікальним ресурсом;  постійне прагнення до самовдосконалення в діяльності;  встановлення високого порога вимог, що пред'являються як самооцінка власної діяльності;  активне використання самопізнання, самоаналізу;  яскраво виражений особистісний зміст рефлексії в професійній діяльності</p>

Оскільки професійно-педагогічні компетентності майбутніх менеджерів освіти є складним динамічним утворенням та їх формування розпочинається в процесі навчальної діяльності в закладах освіти і триває впродовж усієї професійної діяльності фахівця, окреслені в роботі критерії, показники та рівні оцінювання їх сформованості в менеджерів освіти дозволяють визначати стан і прогнозувати динаміку їх формування, що дозволить оптимізувати навчальний процес.

Треба зазначити, що представлені критеріальні показники не вичерпують усього різноманіття якісних характеристик професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти але в контексті проблематики нашого дослідження є найбільш зачущими.

Результатом пропонованої моделі є сформованість професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти, як досягнення основної мети їх підготовки, яка містить у собі цей очікуваний результат – ефективно досягнення значних рівнів сформованості професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти. Тобто результат відображає стан, який має бути отримано за впровадження в процес професійно-педагогічної підготовки майбутніх менеджерів освіти запропонованої моделі формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти в процесі їх професійної підготовки на першому (бакалаврському) рівні вищої педагогічної освіти. Зазначимо, що цей результат є суб'єктивним бо, з одного боку, підкреслює необхідність актуалізації суб'єктивного потенціалу майбутніх менеджерів освіти в навчальній діяльності та у формуванні професійно-педагогічних компетентностей, а з іншого, – демонструє становлення суб'єкта професійно-педагогічної діяльності.

Отже, розроблена нами модель формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти в процесі їх професійної підготовки на першому (бакалаврському) рівні вищої педагогічної освіти являє собою єдність таких блоків: цільового, концептуально-нормативного, змістово-

організаційного та діагностично-рефлексивного. Така структура моделі має умовний характер, тому що кожен із блоків доповнює й розширює функції іншого; вони мають тісний взаємозв'язок, і тому лише за цілісного їх застосування можна говорити про ефективність процесу формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти. Треба зазначити, що між усіма блоками моделі існує зворотній зв'язок, який дозволяє, ґрунтуючись на отриманих результатах, вносити зміни до змісту, форм і методів навчання.

Представлена модель розглядається як ефективний інструментарій організації процесу формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти. Вона має відкритий характер, постійно розвивається і за необхідністю може бути доповнена новими блоками й компонентами.

### **Висновки до розділу 3**

У розділі розглянуто теоретичні основи моделі підготовки майбутніх менеджерів освіти; схарактеризовано модель формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти, яка діє на рівні змісту й організації навчання студентів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, освітньої галузі знань 0101 «Педагогічна освіта» за всіма напрямками підготовки.

Розроблено комплекс моделей: компетентнісну модель майбутніх менеджерів освіти (статичну), яка відбиває мету й результат формування професійно-педагогічних компетентностей, і структурну (динамічну), за допомогою якої реалізується компетентнісна модель.

Компетентнісна модель майбутніх менеджерів освіти узгоджує компоненти (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-технологічний, діяльнісний, особистісний, рефлексивний) й елементи (цінності, мотиви й потреби щодо професійно-педагогічної діяльності; знання й розуміння професійно-педагогічної діяльності; уміння й навички професійно-педагогічної діяльності; наявність



досвіду професійно-педагогічної діяльності та здатність до неї; здібності до професійно-педагогічної діяльності та сформованість професійних якостей; рефлексія професійно-педагогічної діяльності) професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти.

Модель формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти в процесі їх професійної підготовки на першому (бакалаврському) рівні вищої педагогічної освіти розроблена на основі запропонованої концепції, базується на методологічних засадах компетентнісного підходу й розуміється як наукова основа результату й процесу професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти на першому (бакалаврському) рівні вищої педагогічної освіти, виражена системною якістю – компетентністю, яка забезпечує здатність менеджерів освіти до ефективної професійно-педагогічної діяльності, скріплена з ресурсним потенціалом особистості та її практичним досвідом. Модель дозволяє визначити, конкретизувати та співвіднести вимоги кваліфікаційних характеристик, стандартів освіти, компонентів професійно-педагогічної діяльності, якості, здібності, знання, вміння й досвід діяльності, необхідні для успішного оволодіння спеціальністю.

Обов'язковою системоутворювальною лінією – наскрізним компонентом професійної підготовки – є формування методологічних основ професійно-педагогічних компетентностей, їхньої структури, яка включає базові (освітньо-професійну, навчально-пізнавальну, інформаційно-комунікаційну, функціональну, рефлексивну, комунікативну, психолого-педагогічну (психологічна, педагогічна, методична, науково-дослідна)) та спеціальні (нормативно-правову, планово-прогностичну, стратегічну, організаційну, корпоративну, лідерську, комунікативно-ділову, інформаційно-аналітичну, інноваційну, економічну, контрольню-діагностичну) компетентності, кожна з яких має власне змістове наповнення та критерії оцінювання.

Модель формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти в процесі їх професійної підготовки на першому

(бакалаврському) рівні вищої педагогічної освіти є достатньо складним, багаторівневим утворенням і містить блоки підготовки:

- цільовий, який включає завдання: формування в майбутніх менеджерів освіти мотивів, потреб і цінностей щодо здійснення професійно-педагогічної діяльності; оволодіння знаннями, уміннями й навичками; розвиток здібностей, здатностей, професійних якостей особистості; набуття досвіду та рефлексії професійно-педагогічної діяльності;

- концептуально-нормативний – містить нормативно-освітній компонент, який спирається на освітні стандарти підготовки педагога, й концептуальний компонент, який відображає концепцію формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти (включає фундаментальні (компетентнісний) і загальнонаукові (особистісно-діяльнісний, аксіологічний, синергетичний, системний) підходи та принципи професійної підготовки (загальнодидактичні: неперервності, цілеспрямованості, науковості, фундаментальності, системності, систематичності й послідовності, наступності, моделювання навчальної діяльності; спеціальні: гуманізації, професійної мобільності, оптимальності, професійної спрямованості, інтеграції змісту навчання, свідомості та рефлексії діяльності);

- змістово-організаційний, який представлено компонентами професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти, що формуються завдяки розробленому інтегрованому змісту управлінської й педагогічної підготовки (інтегровані модулі й спецкурси), упровадженню в навчальний процес форм, методів і засобів навчання;

- діагностико-рефлексивний, який містить критерії та показники оцінювання професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти: 1) мотиваційно-ціннісний: інтерес до професійно-педагогічної діяльності, мотивація професійно-педагогічної діяльності, потреби в професійно-педагогічній діяльності, наявність та розвиток системи професійно-педагогічних цінностей; 2) когнітивний критерій з показниками: рівень, гнучкість, міцність професійно-педагогічних знань, розуміння сутності професійно-педагогічної діяльності,

розвиток професійно-педагогічного мислення; 3) операційно-технологічний: рівень професійно-педагогічних умінь, вміння працювати з професійно-педагогічною інформацією, вміння розв'язувати професійно-педагогічні завдання; 4) діяльнісний: використання знань і умінь у професійно-педагогічній діяльності, наявність і використання досвіду професійно-педагогічної діяльності, активність і результативність професійно-педагогічної діяльності, самостійність у прийнятті професійно-педагогічних рішень; 5) особистісний: відповідність індивідуально-психологічних і психофізіологічних особливостей професійним вимогам, наявність та рівень розвитку професійно-педагогічних здібностей, сформованість професійно-важливих якостей особистості, професійно-педагогічної позиції та професійно-педагогічних установок; 6) рефлексивний: рефлексія професійно-педагогічної діяльності, усвідомлення її значущості, самоаналіз і самоорганізація професійно-педагогічної діяльності, здатність до самовдосконалення, самоосвіти та саморозвитку в професійно-педагогічній діяльності.

В основу виділення рівнів сформованості професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти ми поклали рівні навчання (за В. Безпалько), ступінь навченості (за В. Симоновим), рівень виконання дій (за В. Корольовим), рівні засвоєння навчального матеріалу (за І. Лернером, М. Скаткіним) – репродуктивний (низький), реконструктивний (середній), продуктивний (високий), творчий (досконалий).

Результатом пропонованої моделі є сформованість професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти.

Основні положення розділу висвітлено в публікаціях автора [234; 237; 243].

## РОЗДІЛ 4

### ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ

#### **4.1. Організаційно-педагогічні умови формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти**

Під підготовкою студентів педагогічних спеціальностей (освітня галузь знань 0101 «Педагогічна освіта»), майбутніх менеджерів освіти, на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти ми розуміємо неперервний цілісний навчальний процес, заснований на компетенційній основі, що забезпечує освоєння студентами комплексу знань, формування професійно-педагогічних (педагогічних й управлінських) умінь, навичків, досвіду діяльності й здатностей її ефективно здійснювати, розвиток професійно важливих якостей і здібностей, цінностей, мотивів і потреб, кінцевою метою якого є формування професійно-педагогічних компетентностей.

Реалізація цього процесу можлива за умов виконання певного комплексу організаційно-педагогічних умов, до яких у процесі дослідження було віднесено такі (підрозділ 3.2):

- інтеграція змісту педагогічної й управлінської підготовки майбутніх менеджерів освіти;
- забезпечення індивідуалізації навчання майбутніх менеджерів освіти;
- створення професійно-орієнтованого освітнього середовища формування професійної компетентності;
- практична спрямованість навчання майбутніх менеджерів освіти.

Перша організаційно-педагогічна умова – інтеграція змісту педагогічної й управлінської підготовки майбутніх менеджерів освіти.

Практика впровадження освітніх стандартів нового покоління показала, що закладені в них можливості національно-регіонального та вузівського

компонентів дозволяють у змісті підготовки випускника відобразити потреби студентів і роботодавців у формуванні компетентного фахівця. Цим пояснюється й те, що в багатьох ВНЗ України користуються попитом так звані «подвійні» спеціальності, вдосконалюються навчальні плани й програми, розширюючи профіль підготовки на основі інтеграції фахових та спеціальних дисциплін, уведення дисциплін за вільним вибором студентів тощо. Така система вирішує проблему підготовки фахівців на стику наук, дозволяючи комбінувати загальну фахову та спеціальну освіту різного профілю.

Необхідність змін багато в чому підказує й саме життя. Наприклад, майбутнім менеджерам освіти необхідне не оглядове ознайомлення з азами управлінських наук, а поглиблене вивчення управлінських дисциплін, зокрема й інтегрованих, у тісному взаємозв'язку з педагогічною проблематикою.

За специфікою своєї професійної спрямованості вчитель є менеджером і організатором життєдіяльності учнів, що підсилює його професіоналізм. В умовах переходу до ринкових відносин і щораз більшої соціальної незахищеності кожен педагог зобов'язаний підготувати себе і своїх вихованців до роботи в нових соціально-економічних умовах. До того ж учитель у будь-яку мить має бути готовим зайняти керівну посаду в закладі освіти, стати менеджером освіти середньої чи вищої ланки.

Проте найбільший інтерес становить питання управління освітніми процесами, де саме викладач є менеджером на своєму управлінському рівні. Праця вчителя спрямована на управління навчально-пізнавальним процесом учнів, на реалізацію процедури пізнання навчального матеріалу, практику. Управлінські функції завжди були й будуть присутні в діяльності педагога, оскільки в цьому суть педагогічного процесу, здійснюваного на основі особистісно-орієнтованої парадигми в освіті.

Необхідно також ретельно переглянути й по-новому поставити вивчення базових економічних та управлінських дисциплін, що утворюють концептуальний базис діяльності менеджера освіти. А цьому якнайкраще сприятиме компетентнісний підхід, який покликаний виконувати провідну роль у відборі

змісту освіти. Тут базовими мають виступати дисципліни психолого-педагогічного циклу.

Така система дозволяє вже на молодших курсах зосередитися на вивченні не лише педагогічних основ професійної діяльності, а й набути управлінські знання, оволодіти методами та інструментами прийняття управлінських рішень, вирішення управлінських ситуацій та проблем, проявити свої індивідуальні інтереси в освоєнні найбільш істотних основ прикладного менеджменту. Така система забезпечує селекцію студентів, даючи за порівняно короткий термін тим, хто не бажає продовження освіти й хотів би скоріше застосувати свої знання на практиці, достатній рівень підготовки, який дозволяє здійснювати повноцінну професійну діяльність. Студент отримує педагогічну освіту в поєднанні з управлінськими компонентами й одночасно планомірно освоює на компетентнісному рівні всі види діяльності за педагогічним фахом (освітня галузь знань 0101 «Педагогічна освіта»). При цьому пропонується використовувати весь потенціал педагогічного ВНЗ з урахуванням його специфіки та можливостей, посилення фундаментальної підготовки студентів, орієнтацію на реалізацію людського чинника в менеджменті, розвиток соціально-психологічної складової менеджерської підготовки за рахунок використання потенціалу педагогічних дисциплін та освітніх можливостей педагогічного ВНЗ.

У планомірній підготовці майбутніх менеджерів освіти, розпочинаючи з першого курсу навчання, студенти одночасно мають отримувати підготовку і з педагогічних, і з управлінських дисциплін. Вона передбачає наскрізність управлінського змісту в професійно-педагогічному форматі й, навпаки, цілісність уявлень майбутнього менеджера освіти про цю діяльність, який зазвичай суміщує на практиці посади вчителя (викладача-предметника) та менеджера освіти.

У цьому плані вся система підготовки майбутніх менеджерів освіти в умовах ВНЗ повинна здійснюватися інтегровано, суміщаючи зміст педагогічного й управлінського напрямів, бути гнучкою й відповідною до ринкових змін, провадитися узгоджено й циклічно на обох рівнях навчання у виші – бакалаврському й магістерському.

Отже, розробляючи нові напрями підготовки сучасних фахівців, зокрема майбутніх менеджерів освіти, для формування їх професійно-педагогічних компетентностей у ВНЗ, необхідно конкретизувати зміст їх навчання на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти відповідно до представленої у підрозділі 3.2 моделі.

Методологія розробки змісту освіти включає в себе основні поняття та визначення, пов'язані з різними його концепціями (у нашому випадку – це компетентнісний підхід), а також організаційну структуру, яка встановлює місце та функції змісту освіти в загальній системі діяльності (у нашому випадку – формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти).

«Зміст освіти» – важлива складова освітньої системи. Він не є сталою величиною, а змінюється залежно від рівня розвитку науки, соціально-економічного, культурного стану суспільства з урахуванням потреб освітньої підготовки молоді та перспектив соціального й економічного розвитку країни. «Зміст вищої освіти, її організація і методи перебувають у стадії неперервного оновлення, орієнтуються на прогнозовані наукою і практикою перспективи» [216, с. 321].

У психолого-педагогічній науці існує низка перспективних теорій змісту освіти, які відповідають компетентнісному підходові. Найбільший потенціал в його реалізації, на думку багатьох учених, має концепція кінльтуровідповідної побудови змісту освіти, розвинена науковим колективом під керівництвом І. Лернера, В. Краєвського, М. Скаткина [369; 402; 622]. У цій теорії як основа конструювання змісту освіти розглядається соціокультурний досвід людства, основні елементи якого (досвід пізнавальної діяльності, досвід здійснення відомих способів діяльності, досвід творчої діяльності, досвід емоційно-ціннісних відносин) найбільш ефективно сприяють реалізації компетентнісного підходу в освіті. Освоєння цих чотирьох типів досвіду дозволяє сформуванати в студентів здатності (потенціал) здійснювати складні кінльтуровідповідні види дії.

Ці здатності в сучасній педагогічній літературі часто називають компетентностями.

Зміст професійної підготовки фахівця – це система взаємопов'язаних елементів, яка, маючи внутрішню цілісність, виходить зі змістової моделі його майбутньої діяльності, забезпечує неперервний професійно-особистісний розвиток і є, зі свого боку, елементом більш широкої системи - змісту неперервної освіти [718]. Такий зміст покликаний забезпечити необхідні сучасні знання, вміння, навички та компетентності для особистісного розвитку, адаптацію до сучасного ринку праці, здобуття вищої освіти та навчання впродовж життя.

Отже, концепція змісту підготовки майбутніх менеджерів освіти має базуватися на засвоєнні педагогічно-адаптованого соціального, професійного та управлінського досвіду, до основними елементами якого є:

- досвід ціннісного ставлення до об'єктів та засобів діяльності, що передбачає не тільки знання світоглядних ідей, а й переконаність у їх істинності;

- загальні знання, які забезпечують майбутнім менеджерам освіти уявлення про сучасну картину світу, формують методологічні підходи до пізнавальної й практичної професійної діяльності;

- досвід здійснення відомих загальнолюдських способів діяльності та способів професійної управлінської діяльності, що втілюються разом зі знаннями, вміннями та навичками менеджера освіти;

- досвід творчої діяльності фахівця з вирішення нових професійних проблем, який вимагає самостійного перетворення здобутих раніше загальнонаукових, спеціальних, професійних знань і вмінь у нових умовах, формування нових способів та методів управлінської діяльності на основі відомих.

Засвоєння майбутніми менеджерами освіти згаданих різновидів соціального та професійного досвіду має спрямовуватися на трансформацію цього досвіду в їхній особистісний, життєвий і професійний досвід.

Водночас ми погоджуємося з А. Шевченко в тому, що вся система змісту підготовки фахівця постає у вигляді ще однієї структури [718]:



- рівня узагальненого уявлення, на якому зміст освіти виступає у формі соціального досвіду в його педагогічній інтерпретації;
- рівня сукупності блоків наукових знань і вмінь, де зміст постає в певній своїй частині, що виконує специфічні функції в професійній освіті;
- рівня модулів дисциплін, де зміст - це система знань і способів діяльності, що входять до курсу навчання за суміжними дисциплінами;
- рівня навчальної дисципліни, коли зміст освіти, який необхідно засвоїти, постає в розгорнутому вигляді й виконує частково дидактичні функції;
- рівня педагогічної дійсності, коли проєктований зміст стає предметом спільної діяльності викладача та студента, тобто процесу навчання;
- рівня, де проєктований зміст засвоюється кожним студентом, тобто стає частиною структури його особистості.

Наукове визначення змісту професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти потребує системного аналізу нормативної бази, сучасних концепцій, закономірностей і принципів формування, вивчення змісту безпосередньої діяльності менеджерів освіти, їхніх функцій, системи компетентностей.

До закономірностей, які впливають на формування змісту підготовки майбутніх менеджерів освіти, належать:

- 1) інтеграція професійного та особистісного досвіду майбутнього управлінця;
- 2) урахування неперервного характеру управлінсько-освітньої діяльності менеджерів освіти (ступеневість освіти), яка визначає такі ступені: професійна підготовка у вищих педагогічних навчальних закладах (бакалавр, магістр) та підвищення кваліфікації в закладах додаткової післядипломної освіти;
- 3) теоретичний та практичний характер професійної діяльності менеджерів освіти, що визначає необхідність розподілу професійної підготовки на теоретичну й практичну;
- 4) особистісно-орієнтована професійна діяльність майбутніх менеджерів освіти, спрямована на самовизначення й самореалізацію в процесі навчання;

5) самовдосконалення майбутніх менеджерів освіти в освітньому процесі, яке відображає прагнення особистості протягом професійної підготовки виробити необхідні для майбутньої професійної діяльності професійні якості.

Ці закономірності визначають загальні підходи до структури змісту професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти й виявляються на всіх її ієрархічних рівнях, мають міцний діалектичний взаємозв'язок.

Уважаємо, що в основу визначення змісту професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти мають бути покладені принципи, які з методологічної точки зору абстрагуються з практики освітнього процесу.

Отже, потрібно навчити студентів пояснювати явища професійно-педагогічної дійсності, їх сутність, причини, взаємозв'язки, використовуючи відповідний науковий апарат; орієнтуватися в ключових проблемах професійної діяльності (педагогічної й управлінської); у світі професійних цінностей та ін.

До принципів формування змісту професійного навчання майбутніх менеджерів освіти належать [71; 151; 291; 315; 425; 645 та ін.]:

1. Принцип відповідності змісту та всіх його елементів на всіх рівнях формування вимогам розвитку суспільства, які відображено в освітніх нормативних документах: Національній стратегії розвитку освіти України до 2021 року [482], Законах України «Про освіту» [276], «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту» [274] та інших керівних документах.

2. Принцип урахування потреб і запитів особистості майбутнього менеджера освіти відповідно до сучасної концепції освіти, в якій передбачено формування у фахівця сучасного світогляду, духовності, культури; розвиток творчого мислення; актуалізація саморозвитку та самовдосконалення, тобто забезпечення логічно-послідовного, гармонійного розвитку особистості.

3. Принцип інтелектуалізації змісту професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти, тобто сприяння інтелектуально-творчій спрямованості особистості, яка включає:

- насичення змісту навчання сучасними науковими поглядами, розвиток методології наукового пізнання;

- розвиток способів мислення, пов'язаних із постановкою мети й виробленням методів її досягнення, зі здатністю до оцінних дій.

4. Принцип системності, систематичності, узагальненості, оперативності й гнучкості змісту освіти.

Характерною рисою сучасності є швидке старіння інформації і, насамперед, це стосується вузькоспеціалізованих знань. Саме тому в зміст підготовки необхідно закладати знання про структуру знань, способи теоретичної й практичної діяльності, знання, що допомагають фахівцеві виконувати онтологічні, орієнтувальні й оцінні функції, тобто знання системні.

Систематичність припускає опору наступних положень на попередні, розкриття зв'язків між різними потоками інформації.

Узагальненість знань – це здатність фахівця сприймати конкретне знання як частину узагальненого; знання й досвід здійснення узагальнених способів діяльності забезпечують майбутнім фахівцям поєднання різнорідних предметних знань у єдиний комплекс.

Оперативність знань – це готовність майбутнього фахівця застосовувати знання в різних ситуаціях; розширення досвіду здійснення видів діяльності. Для досягнення такої якості знань необхідно, щоб у навчання й підготовку включалися не лише інформативні матеріали, але й ті, що допомагають формувати вміння і навички пошуку знань, визначення тих чи тих способів діяльності.

Гнучкість знань – це здатність майбутнього фахівця самостійно знаходити способи застосування своїх знань у ситуаціях, які змінюються, пропонувати ці самостійно знайдені способи застосування знань в аналогічних ситуаціях.

5. Принцип фундаменталізації та гуманітаризації змісту освіти – орієнтація професійної освіти на оволодіння сутнісними основами наук. Фундаменталізація також припускає формування способів творчої діяльності, умінь і навичків використання знань у конкретній професійній галузі діяльності.

Важливими факторами вдосконалення змісту професійного навчання майбутніх менеджерів освіти є не тільки його фундаменталізація, а й

гуманітаризація (підвищення питомої ваги суспільствознавчих, соціально-економічних та інших гуманітарних навчальних дисциплін). Загальновідомо, що фхівець, який має більш високу спеціалізовану підготовку, краще адаптується до умов професійної діяльності, а згодом виявляється, що він з більш широкою узагальненою підготовкою ефективніше орієнтується у змінах, які відбуваються в професійній сфері.

6. Принцип структурної єдності змісту навчання на різних рівнях його формування передбачає узгодженість таких складових, як теоретичне уявлення, навчальний предмет, навчальний матеріал, особистість майбутнього менеджера освіти. Крім того, в навчальній програмі та навчальному плані має бути узгодженим та науково-обґрунтованим зміст загальнонаукових, соціальних, гуманітарних, психолого-педагогічних, спеціальних дисциплін.

7. Принцип цілісності професійної підготовки забезпечується міцними взаємозв'язками її компонентів (змісту освіти, навчання, розвитку, мотивації навчання й професійної діяльності), які в результаті орієнтовані на підвищення якості підготовки кваліфікованих і конкурентоздатних фахівців, формування в них професійної компетентності. У бакалаврській підготовці менеджерів освіти має функціонувати науково-обґрунтована ефективна педагогічна система, в якій чітко визначено: мету, зміст, методи, засоби, форми викладання та навчання, враховано міждисциплінарні зв'язки, визначено місце, роль та функції навчальних дисциплін, конкретність і процесуальність змісту навчального матеріалу.

8. Принцип контекстності передбачає, що зміст професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти адекватний їхній професійній діяльності (з урахуванням реальних запитів та потреб освітніх установ) і забезпечує можливість майбутнім фахівцям бути компетентними у сфері освітньої політики (управляти освітніми процесами, оцінювати їх, спілкуватися, сприяти ефективному управлінню людськими ресурсами та ін.).

9. Принцип інтеграції передбачає використання в процесі розробки змісту підготовки комплексних методів пізнання, орієнтацію на інтегровані курси, які дозволяють структурувати знання, спрямовані на цілісне пізнання світу.

Саме цей принцип спирає забезпеченню міждисциплінарності у підготовці майбутніх менеджерів освіти та поєднанню педагогічної й управлінської складових у формуванні їхніх професійно-педагогічних компетентностей на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти. Він дозволяє розглядати професійно-педагогічну діяльність майбутніх менеджерів освіти як чинник, що систематизує професійну підготовку, поєднує знання з різних наук, готує до виконання різних видів діяльності, які забезпечують якісну реалізацію професійно-педагогічних функцій [418; 666].

Зазначені принципи визначають зміст підготовки майбутніх менеджерів освіти як цільову та смислову єдність.

Зміст підготовки фахівця конкретизується в навчальних планах, навчальних програмах, підручниках та посібниках.

Зміст навчання – це система, яка має свою внутрішню й зовнішню структуру. Основною ознакою системи є цілісність її елементів, що взаємопов'язані та функціонують завдяки зовнішнім і внутрішнім зв'язкам. У разі порушення цих зв'язків система не працює або набуває іншої властивості. Отже, наявність компонентів та їхніх взаємозв'язків відіграє суттєву роль у змісті професійної підготовки. Виключення з навчального плану певної дисципліни або невинуватене перенесення її вивчення, що призводить до зміни логічних зв'язків, негативно впливає на якість підготовки майбутніх фахівців. Кожен елемент системи змісту навчання повинен знаходитися на певному місці й виконувати свої функції у взаємозв'язку з іншими елементами, а отже, дисципліни психологічної, педагогічної й управлінської галузей знань мають розміщуватися в певній послідовності та бути взаємопов'язаними, що сприяє утворенню цілісної системи інтегрованих професійно-педагогічних знань як основи формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти.

Отже, зміст навчання майбутніх менеджерів освіти – системно й логічно побудована, обґрунтована, інтегративно впорядкована загальна та спеціальна наукова інформація, яка має професійну (педагогічну й управлінську)

спрямованість, визначає основи формування в майбутніх менеджерів освіти професійно-педагогічних компетентностей.

Загальновідомо, що зміст навчання не можна розглядати незалежно від процесу навчання. Зміст навчання – це той фактичний матеріал і теоретичні положення, що пропонуються студентам та засвоюються ними у відкритому вигляді через навчальний матеріал за допомогою форм, методів та видів діяльності, які програмується освітою як процесом. Він є своєрідною матеріальною основою заняття, на базі якої здійснюється вся навчальна діяльність студентів. Водночас сучасне наповнення змісту навчання не може обмежуватися лише інформаційними даними окремих наук. Він повинен включати структурні різнопланові новоутворення суб'єктів педагогічного процесу: психічні, індивідуально-особистісні, естетично-духовні тощо.

Якість професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти, а отже, й ефективність формування в них професійно-педагогічних компетентностей визначається нині не лише кількістю та змістом предметів, формами й методами організації навчального процесу, а й розвитком і стимулюванням у майбутніх фахівців пізнавальної активності, прагнення до пошукової діяльності, формування здатності до інтегрованого мислення, творчої самостійності й ініціативи, які розглядаються як підґрунтя для інтеграції педагогічної та управлінської складових професійної підготовки.

Для реалізації першої організаційно-педагогічної умови ефективного формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти щодо інтеграції змісту їх педагогічної й управлінської підготовки на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти (підрозділ 3.2) вважаємо за доцільне конкретизувати.

Як свідчить практика, знання, уміння й навички, професійні та особистісні якості не можуть бути сформовані на достатньому рівні, якщо у зміст навчання не буде закладена єдина інтегрувальна основа. Такою основою виступають модулі інтегрованих дисциплін психолого-педагогічного й управлінського циклів нормативного та варіативного блоків навчального плану підготовки. Зміст цих

інтегрованих дисциплін має задовольняти раніше обґрунтовані вимоги: мати універсальний характер і відповідати проблемам майбутньої професійної діяльності менеджерів освіти.

Модульна побудова навчальних дисциплін сприяє змістовій наступності, забезпечує технологічну спадкоємність і гнучкість освітніх програм підготовки, що відображає взаємозалежність формованих компетентностей і спрямованість на інтегрований результат – сформованість професійно-педагогічних компетентностей. Крім того, це створює підґрунтя для можливості коригування навчальних планів, не порушуючи єдності змісту.

Вітчизняна кредитно-модульна система організації навчального процесу у вищих навчальних закладах III–IV рівня акредитації розробляється на основі системи ECTS [107], яка орієнтована на забезпечення академічної мобільності студентів. Загальні вимоги до структури вищої педагогічної освіти та освітніх програм, умов їхньої реалізації, нормативів навчального навантаження та його максимального обсягу визначаються Законами України «Про освіту» [276], «Про вищу освіту» [274], Постановами Кабінету Міністрів України та відповідними положеннями (Типове положення про організацію навчально-виховного процесу у ВНЗ). Освітньо-професійна програма (ОПП) підготовки, яка являє собою перелік нормативних навчальних дисциплін із зазначенням загального обсягу часу (в годинах), відведеного для їх вивчення, та форм підсумкового контролю з кожної навчальної дисципліни, представлена в державному освітньому стандарті. У структурі та змісті ОПП зміст, обсяг і рівень підготовки має, з одного боку, визначатися вимогами освітньо-кваліфікаційної характеристики (ОКХ), а з іншого, – форма викладення змісту має відповідати вимогам технології створення й застосування засобів діагностики якості освітньо-професійної підготовки.

У педагогічних університетах підготовка здійснюється переважно на засадах традиційної дисциплінарно-орієнтованої освіти, та здебільшого переважає тенденція елективного наповнення навчальних планів новими навчальними дисциплінами, що зумовлює необхідність їх перебудови відповідно до нової освітньої парадигми.

ОКХ та ОПП, як зазначає В. Бондар, у практиці ВНЗ не завжди сприймаються як нормативні, частіше як формальні документи, необхідні лише для ліцензування й акредитації спеціальностей [71]. ОПП виступає моделлю підготовки, яка має бути представлена основними навчальними дисциплінами з чітким встановленням міжблокових та міжпредметних зв'язків.

До того ж, як стверджують науковці, сучасний зміст професійної освіти є затеоретизованим і часто відокремленим від реальної практики [71; 453]. «Головним недоліком сучасної професійної освіти є недостатній або й низький рівень практичної підготовки до виконання професійної діяльності» [453, с. 187]. Тому саме системні й інтегровані знання мають виступати засобом навчання та здійснення діяльності, професійні вміння – об'єктами контролю.

Як показав аналіз навчальних планів та програм, відбір інформації в межах тієї чи тієї навчальної дисципліни не завжди відповідає потрібному професійному спрямуванню. Причиною цього є те, що спочатку визначають навчальні дисципліни, їхній обсяг, співвідношення між теоретичним і практичним навчанням, а потім розробляють навчальні програми, здебільшого, без прогнозування взаємозв'язку з іншими навчальними дисциплінами. Унаслідок таких дій не забезпечується цілісна професійна підготовка, знижується рівень практичної професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти. Це пояснюється ще й тим, що з кожної навчальної дисципліни формується своя, окрема система знань і вмінь. Студенти вивчають та засвоюють навчальну інформацію відокремлено від інших навчальних предметів, що зовсім не сприяє професіоналізації навчального процесу, цілісному формуванню професійних знань, умінь і навичок, необхідних для реальної професійної діяльності.

Отже, в процесі формування змісту професійної підготовки виникає суперечність між предметним характером навчання та інтегрованим характером професійної діяльності майбутніх менеджерів освіти. Усунення цієї суперечності – обов'язкова умова формування змісту навчання на компетентісній основі.

Оскільки професійна діяльність майбутніх менеджерів освіти пов'язана з розв'язанням різноманітних проблем та ситуацій, з прийняттям ефективних



рішень, то основна мета вивчення професійно-педагогічних дисциплін – підготовка їх до реальних умов праці.

Серед усієї кількості дисциплін, представлених в освітньо-професійній програмі учителів і викладачів освітньої галузі знань 0101 «Педагогічна освіта», переважають години, відведені на цикл професійної й практичної підготовки. Більшість дисциплін навчального плану підготовки бакалаврів за цим напрямом належать до психологічних і педагогічних. Саме оволодіння ними складає професійну основу діяльності майбутнього педагога за різними профілями (учитель початкових класів, учитель технологій, викладач професійного навчання, викладач економіки та ін.). Базові психолого-педагогічні дисципліни вивчаються на I і II курсах, загальні та спеціальні психолого-педагогічні дисципліни – впродовж 4 років, спеціальні дисципліни (зокрема й управлінського циклу) – на останніх курсах. Велика кількість дисциплін та достатньо невелика кількість годин відведених на кожний курс, ставить під сумнів дотримання принципу наступності та системності у їх викладанні.

Отже, аналіз нормативних положень та окремих загальних підходів до розробки змісту навчання за педагогічними спеціальностями, до яких належить підготовка педагогів як менеджерів освіти підтверджує відсутність інтеграції спеціальних (у нашому випадку управлінських) і педагогічних складових професійної підготовки та зумовлює необхідність розробки змісту та напрямів інтегрованої фахової підготовки.

Інтеграцію педагогічної й управлінської складових професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти в контексті нашого дослідження розуміємо як динамічний, неперервний, суперечливий процес, який потребує прогностичного підходу, врахування мотивації та особливостей параметрів знань, виявлення специфіки їх структурування, предметних й інтегрованих знань, передбачає застосування адекватних змістові форм, методів, засобів навчання.

Інтеграція педагогічних, психологічних та управлінських знань здебільшого пов'язана з узагальненням, ущільненням, концентрацією, які спричинені необхідністю покращення й полегшення зберігання, передачі, засвоєння і

використання цих знань, а також з їх упорядкуванням, класифікацією, систематизацією, взаємопроникненням різних методів пізнання та моделюванням, відтворенням цілісності складно організованих об'єктів.

Зміст інтегрованої підготовки, відповідно до загальнопедагогічних досліджень, можна розглядати з трьох позицій: «1) як педагогічну модель соціального замовлення; 2) як дидактичну модель навчальної дисципліни (програми і плани); 3) як навчальні матеріали (посібники, тексти лекцій, розробка окремих модулів, тем тощо)» [279, с. 29].

Необхідно зазначити, що у зв'язку з модульною побудовою процесу навчання у ВНЗ [107] одиницею змісту професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти є змістовий модуль, який формується завдяки інтеграції навчальної інформації з різних навчальних дисциплін. При цьому добір навчальної інформації, яка має бути професійно спрямованою та забезпечувати формування того чи того елемента професійно-педагогічної компетентності, здійснюється відповідно до основних її елементів, де кожна складова компетентності (психологічна, педагогічна, методична, планово-прогностична, економічна та ін.) забезпечується підсистемою інтегрованих змістових модулів різних навчальних дисциплін.

Змістовий модуль, зі свого боку, інтегрує основні елементи (знання, уміння, навички, здібності, мотиви та ін.) професійно-педагогічних компетентностей у межах конкретної теми дисципліни.

Отже, модульний підхід характеризується нетрадиційним структуруванням змісту освіти. Модуль розглядається як функціональний вузол, який складається з дозованих частин навчальної інформації, призначеної для вивчення [644]. Використання модульного навчання дає можливість сформувати ланцюг: навчальна дисципліна (курс, цикл) – модулі – модульні одиниці – елементи навчання. Вважаємо, що саме воно є ефективним засобом у формуванні професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти в сучасних умовах праці.

Ми згодні з колективом науковців (В. Лозовецька, Л. Лук'янова, Л. Козак [407]), які вважають, що зміст навчального матеріалу фахового модуля може інтегруватись навколо інформації певного галузевого напрямку з формуванням відносно самостійної навчальної одиниці. Кожен модуль забезпечується потрібними дидактичними та методичними матеріалами, переліком основних понять, навичок та вмінь. Навчальна програма містить послідовні блоки: інформаційний, тестово-інформаційний (перевірка засвоєного), корекційно-інформаційний (у випадку неправильної відповіді – додаткове навчання), проблемний (розв'язок задач на основі отриманих знань), блок перевірки та корекції.

На відміну від традиційних систем навчання в модульних програмах формується підхід, який передбачає органічну єдність частин системи реальних знань, логічних зв'язків між ними. Ущільнення інформації, побудова змістових одиниць на проблемній основі дає можливість сконцентрувати увагу студентів на основному, найсуттєвішому змісті навчання [407; 703].

Виходячи з цього, вважаємо за необхідне включити до професійної підготовки фахівців освітньої галузі знань 0101 «Педагогічна освіта» на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти модулі, які інтегрують базові й спеціальні (управлінські) професійно-педагогічні компетентності (далі – інтегровані модулі).

Інтегровані модулі першого рівня, які включено до вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу підготовки майбутніх менеджерів освіти, забезпечують розуміння методологічних основ менеджменту, закономірностей, принципів управління, педагогічних основ управління колективом; основних функцій менеджменту: стратегічного планування, планування реалізації стратегії, організації взаємодії та повноважень, побудови організації, мотивації, контролю тощо.

Інтегровані модулі другого рівня забезпечують розуміння освітнього менеджменту, педагогічного менеджменту, функцій управлінсько-педагогічної діяльності та її специфіки в освіті (адміністративний, педагогічний, рівень

управління педагогічним процесом, самоврядування, управління персоналом навчального закладу, управління якістю освіти та ін.).

Усі ці модулі забезпечують систематизацію та інтеграцію управлінських і педагогічних знань в єдиний професійний простір, модифікацію видів професійно-педагогічної діяльності в різних стандартних і нестандартних ситуаціях освітнього процесу, тобто ефективне формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти.

Така інтеграція управлінських і педагогічних знань виявляється вже у психофізіологічному механізмі поетапного переходу представленої в матеріальній або матеріалізованій формі навчальної інформації із зовнішнього плану у внутрішній, розумовий план у процесі поетапного формування розумових дій студентів. Завдяки інтеграції послідовно здійснюваних студентом дій (дія з об'єктом у матеріальному вигляді, дія як акт думки та ін.) об'єктивний зміст із психолого-педагогічних дисциплін стає надбанням свідомості студентів [640].

Варто звернути увагу й на те, що інтеграція дозволяє не тільки об'єднувати управлінські й педагогічні знання студентів, а й удосконалювати зміст і структуру курсів; уводити нові теми; вилучати ті, які не мають істотного значення для опанування основ певного курсу; змінювати порядок вивчення окремих тем; переміщувати теми з одного курсу до іншого; максимально ефективно організовувати систему повторення раніше вивченого матеріалу.

Водночас інтеграція педагогічних й управлінських знань сприяє поєднанню в тому чи тому навчальному предметі узагальнених знань з різних навчальних курсів і відповідних їм наук; формуванню системних знань студентів; комплексній реалізації всіх складових системи підготовки; більш глибокому й міцному засвоєнню основних наукових понять з різних навчальних предметів; узгодженості діяльності викладачів; усуненню дублювання та економії часу викладачів та студентів.

Інтеграція педагогічних й управлінських знань починається на елементарному рівні, виявляючись у процесі формування наукових понять та їхніх систем. При цьому встановлюються зв'язки й залежності між фактами, які

виступають основою відділення істотних від несуттєвих, випадкових ознак, проникнення в сутність предметів, що вивчаються, процесів виходу на узагальнення знань і широке перенесення їх у нові ситуації спочатку навчальної, а згодом професійної діяльності.

Схематично основні етапи утворення понять можна подати як інтеграцію послідовних процесів: відчуття – сприйняття – уявлення – поняття. Формування кожної з цих ланок має інтегровану природу. Поступово у свідомості студентів формуються найпростіші інтегровані системи понять, взаємозв'язки між ними у вигляді законів, а пізніше на їхній базі – більш складна система інтегрованих понять – теорія. На основі теорії робиться вихід до практики, готується база інтеграції з суміжними дисциплінами – реалізація міжпредметних зв'язків [526]. Тому виникає необхідність визначити рівень зв'язків, які треба встановлювати між теоретичними знаннями студентів. З цього приводу скористаємося з класифікацією асоціацій Ю. Самаріна [601], який поділяє їх на види: локальні (утворені в межах певних фактів), частковосистемні (утворені на матеріалі певної теми), внутрішньосистемні (утворені між різними розділами дисципліни), міжсистемні (зв'язки між матеріалом різних навчальних предметів).

Міжсистемні асоціації утворюються на основі внутрішньосистемних, які, зі свого боку, утворилися з частково-системних і локальних асоціацій. Отже, систематика асоціацій указує, що зв'язки професійної підготовки (у нашому випадку педагогічної й управлінської) являють собою їх найбільш складний різновид – високу форму узагальнення.

У практиці засвоєння педагогічного й управлінського змісту навчання потрібно ширше використовувати аналіз ланцюжка асоціацій для з'ясування питань про те, на якому ступені професійної підготовки порушено спадкоємність систем зв'язків, допущено помилки, їхні імовірнісні причини та способи попередження, які найбільш оптимальні шляхи й способи встановлення необхідних асоціацій та їхніх систем. Справа в тому, що на адаптацію випускників до умов професійної діяльності йде багато часу. Деякі молоді фахівці слабо використовують той багаж знань, умінь і навичків, які вони здобули в

процесі професійної підготовки. Це відбувається тому, що студентів навчають вирішувати конкретні завдання, які вимагають знань і застосування закономірностей тієї дисципліни, яку вони вивчають в певний період. Професійна ж діяльність – ситуативна, вона вимагає вміння використовувати знання, отримані при вивченні різних дисциплін.

«Інтеграція в педагогіці не повинна здійснюватися штучно. Вона має виходити з усвідомленої потреби раціоналізації навчального процесу в педвузі, його оптимізації, підвищення ефективності навчання» [526, с. 18]. Так, інтеграція та уніфікація змісту педагогічної й управлінської підготовки мають здійснюватися на єдиній технологічній основі. Наприклад, «навчально-виховний процес у навчальному закладі» (сутність, особливості, структура, ...; планування, організація, управління та ін.) або «професійна підготовка фахівця у професійно-технічній освіті» (сутність, особливості, структура, ...; управління розвитком, підготовкою та ін.):

- 1) виявити і зробити відчутною для студентів об'єктивну необхідність одержуваних ними інтегрованих знань для виконання професійної діяльності;
- 2) дати її наукові основи;
- 3) забезпечити спадкоємність між циклами педагогічних й управлінських дисциплін;
- 4) показати практичну реалізацію професійних знань;
- 5) органічно поєднати якісно різноманітні знання, показавши, що вони відображають різні сторони того ж самого освітнього процесу;
- 6) перейти від абстрактно-наукових до конкретно-професійних знань.

Спрямованість і послідовність руху інтегрованого процесу втілюється в низці ланок:

- 1) визначення цілей;
- 2) виявлення об'єктів і компонентів інтеграції;
- 3) виділення інтегрованого ядра;
- 4) встановлення нових зв'язків і опосередкування між об'єктами та компонентами інтеграції;

5) апробація нової утвореної системи [526].

Наступний етап тісно пов'язаний з цілями й полягає у відборі та генералізації об'єктів інтеграції, тобто в здійсненні інтегрованих зв'язків. Важливим кроком у педагогічній інтеграції є вибір її системоутворювального чинника. В. Безрукова дає таке визначення цього елемента: «Під системоутворювальним чинником розуміється ідея, явище чи предмет, здатні: 1) об'єднати в цілісну єдність компоненти системи, 2) спрямувати їх; 3) стимулювати цілісний діяльнісний прояв; 4) зберегти певний і необхідний ступінь свободи компонентів; 5) забезпечити саморегуляцію нової системи, її саморозвиток» [44, с.18].

Системоутворювальним чинником інтеграції педагогічного й управлінського змісту вважаємо антропологічний підхід, який відбиває сутність сучасної гуманістичної освітньої й управлінської парадигми, ядром якої виступає діалог суб'єкт-суб'єктної взаємодії менеджера освіти з учнями, батьками, колегами, адміністрацією та ін. Змістовність, єдність і завершеність такого професійного знання досягається завдяки розгляду суб'єкта освіти як особистості (людини), її сутнісних біо-психо-соціокультурних якостей, реальних процесів становлення.

Оскільки провідною метою професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти у ВНЗ є формування професійно-педагогічних компетентностей, крім знанневого, ми маємо формувати й інші елементи компетентностей, й до того ж у їх єдності (знання, уміння, навички, мотиви, здатності, досвід, емоції та ін.).

Уникнути дискретності в оволодінні професійними знаннями та вміннями неможливо, але цілком можливо посилити інтегрований характер результатів професійної освіти, регулюючи співвідношення окремого й загального, елементності та системності в змісті навчання [526]. Важливе значення для досягнення цілісності професійного навчання має спосіб подання змісту, його компанування у вигляді окремих елементів або систем. Саме тому заслуговує на особливу увагу та використання в практиці професійної освіти досвід узагальнених, інтегрованих підходів: укрупнення навчальних одиниць

(П. Ерднієв); цілісно-подібне розукрупнення на блоки, пояснення всієї теми з подальшим відпрацюванням наступних елементів (В. Шаталов); дедуктивна побудова логіки вивчення теми, орієнтація на оволодіння типовими структурами й узагальненими способами діяльності (В. Давидов, Н. Тализіна); введення й використання як інструментів пізнання спеціальних методологічних знань про структуру теорії, призначення її елементів (Л. Зоріна).

«При визначенні стратегії засвоєння змісту навчання необхідно вибрати найбільш доцільний спосіб відтворення цілісності:

- поступове узагальнення досліджуваного за частинами змісту, поетапна інтеграція його в певну теоретичну цілісність;

- рух від заданої в готовому вигляді цілісної структури до відпрацювання та конкретизації її елементів, оволодіння способами діяльності;

- відтворення логіки дослідження предмета, тобто відтворення цілого шляхом розкриття історії його пізнання;

- відтворення логіки наукового викладу проблеми або теорії;

- використання для відтворення цілого методу сходження від абстрактного до конкретного, що є аналогом розвитку» [526, с.20].

За основний необхідно вибирати той спосіб, який працює на конкретному етапі професійної підготовки щодо формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти.

Одна з дієвих можливостей інтеграції знань на більш важливих методологічних і методичних рівнях полягає у виявленні спільності в підходах і методах, використовуваних різними науками, які пронизують навчання по горизонталі й вертикалі. Йдеться про те, щоб виявити, зафіксувати та закріпити у свідомості студентів загальні сторони в прийомах аналізу педагогічних й управлінських дисциплін, і щоб ці прийоми відклалися у свідомості студентів не у формі конкретної рецептури (для певної дисципліни або для даного розділу чи об'єкта), а як підходи, придатні для використання в широкому діапазоні професійних ситуацій, які виникають у професійній діяльності.



Такий підхід реалізується завдяки створенню інтегрованих модулів. Конкретизація та реалізація модуля в межах окремої дисципліни виступає як елемент модуля. Йдеться не про блоки, з яких складається зміст тієї чи тієї дисципліни, а про загальні (близькі, схожі) підходи в аналізі та освоєнні різних навчальних дисциплін або різних розділів однієї дисципліни.

При реалізації модульного підходу перед студентом розкриваються внутрішньопредметні й міждисциплінарні зв'язки. Студент спонукається до пошуку та засвоєння спільності явищ і процесів, проблем і закономірностей, законів і теоретичних підходів з педагогічної й управлінської підготовки. Установлення таких причинно-наслідкових зв'язків – одна з основних цілей вищої педагогічної освіти. Важливо й те, що виявлення спільного в теоріях і методах педагогіки й управління як наук супроводжується згортанням обсягу знань, якими повинен володіти фахівець – це істотно полегшує навчальну діяльність студента (знижує витрати часу на засвоєння) й одночасно підвищує його професійний потенціал.

Виокремлення та розробка інтегрованого модуля визначається уявленнями про майбутню професійну діяльність менеджера освіти, методи, прийоми, підходи, якими він повинен уміти користуватися.

Конкретизація інтегрованого модуля в межах двох або декількох дисциплін передбачає наявність певного методичного забезпечення (зміст, методика, контроль знань) – воно підпорядковане спільній для різних дисциплін концепції певного інтегрованого модуля.

Розглянемо можливості виявлення та розробки інтегрованих модулів на прикладі педагогічних й управлінських дисциплін.

Навчальний предмет «Педагогіка», відповідно до стандарту вищої освіти реалізується в педагогічних вишах України як дисципліна за вільним вибором навчального закладу. Її зміст та зміст управлінської дисципліни «Основи педагогічного менеджменту» можна інтегрувати, дотримуючись наступності між цілями навчання, принципами конструювання змісту навчального матеріалу й технологіями його освоєння.

Необхідність і значущість освоєння майбутніми педагогами (менеджерами освіти) сучасних основ педагогіки та педагогічного менеджменту полягає в тому, що останні дозволяють їм організовувати успішну професійно-педагогічну діяльність.

Комплексна мета інтегрованої дисципліни «Педагогіка» – підвищення в студентів рівня професійно-педагогічної адаптивності, психолого-педагогічної та управлінської культури; засвоєння майбутніми фахівцями сутності, закономірностей, принципів, умов формування в людини якостей активного та компетентного соціального суб'єкта культури і праці; практична підготовка особистості до виконання різних функцій і завдань, розв'язання проблем професійного та особистісного саморозвитку. Такі цільові установки спрямовані на розвиток у майбутніх фахівців 1) системи універсальних управлінсько-педагогічних здібностей і вмінь, що забезпечують реалізацію професійної позиції відносно самого себе (вчитися самому себе й адекватно оцінювати свої можливості, самостійно вибудовувати шляхи розв'язання проблем і важких ситуацій в особистому та професійному житті, проекти діяльності з підвищення власної професійної компетентності), особистісної самореалізації; 2) способів продуктивної співпраці й спілкування, залагодження конфліктів; 3) готовності до оптимального розв'язання соціально-професійних завдань у нових економічних умовах.

Зміст навчальних модулів з «Педагогіки» та «Основ педагогічного менеджменту» будується на основі принципу наступності змісту, що забезпечує «доформування» педагогічної компетентності управлінською, яка дає змогу розв'язувати не лише професійні завдання дидактичного характеру, а й управлінського – не лише проводити, а й планувати, організовувати, управляти навчальним процесом учнів, його якістю, прогнозувати й реалізовувати особистісно орієнтовані програми виховання й розвитку учнів – таблиця 4.1.

Таблиця 4.1

**Інтеграція змісту навчальних модулів з  
«Педагогіки» і «Основ педагогічного менеджменту»**

Зміст і теми навчальних модулів з «Педагогіки»	Теми навчального модуля (змістовий модуль 5) «Основи педагогічного менеджменту»
<p>Змістовий модуль 1. Науково-методологічні основи педагогіки</p> <p>1. Предмет, завдання, методологічні основи педагогіки в системі підготовки фахівця.</p> <p>2. Генеза педагогіки в європейському освітньому просторі.</p> <p>3. Загальні закономірності розвитку, виховання та формування людської особистості.</p>	<p>1. Система організації освіти в Україні. Державно-громадський характер управління освітою.</p> <p>2. Навчальний заклад як педагогічна система та об'єкт управління.</p> <p>3. Нормативно-правові та організаційні основи діяльності освітніх установ.</p>
<p>Змістовий модуль 2. Дидактика – теорія навчання</p> <p>4. Дидактика як наука і навчальний предмет.</p> <p>5. Поняття про процес навчання.</p> <p>6. Структура та організація процесу навчання.</p> <p>7. Закономірності, принципи й цілі навчання.</p> <p>8. Дидактична характеристика змісту навчання та тенденція його вдосконалення.</p> <p>9. Види та організаційні форми навчання в освітніх закладах України.</p> <p>10. Наукові основи методів та засобів навчання в сучасних закладах освіти України.</p> <p>11. Контроль, оцінювання та корекція навчально-пізнавальної діяльності.</p>	<p>4. Поняття про педагогічний менеджмент.</p> <p>5. Основи управління освітнім процесом. Мета, планування й стратегії організації навчання і виховання.</p> <p>6. Аналіз й оцінка ефективності навчальних занять, оцінка якості навчання, виховання й розвитку учнів.</p> <p>7. Основи взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу.</p>
<p>Змістовий модуль 3. Теоретичні основи педагогічного процесу виховання особистості</p> <p>12. Сутність і зміст загальних закономірностей та принципів виховного процесу.</p> <p>13. Роль і місце колективу у вихованні особистості.</p> <p>14. Форми та методи виховання й самовиховання в цілісному педагогічному процесі.</p> <p>15. Методологія діагностики виховання.</p>	<p>5. Основи управління освітнім процесом. Мета, планування та стратегії організації навчання і виховання. (Менеджмент виховного процесу в закладах освіти України)</p> <p>6. Аналіз й оцінка ефективності навчальних занять, оцінка якості навчання, виховання й розвитку учнів.</p> <p>7. Основи взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу.</p>

<p>Змістовий модуль 4. Педагог: професійна діяльність і особистість</p> <p>16. Роль і місце вчителя в суспільстві.</p> <p>17. Вимоги до сучасного вчителя.</p> <p>18. Професійно-педагогічна культура вчителя. Професійна майстерність і компетентність.</p> <p>19. Неперервна професійна освіта та самоосвіта педагога.</p>	<p>8. Педагог-менеджер як основний суб'єкт навчально-виховного процесу. Функції менеджера освіти.</p>
--	---

Угрупування змісту навчального матеріалу відбувається саме в навчальній темі навколо її основних положень, провідних ідей. Навчальну тему можна розглядати як своєрідний «вузол» знань. Такі вузли розташовані в змісті навчального предмета за певним науково-педагогічним принципом, що забезпечує спадкоємність між темами і завдяки чому провідні положення, ідеї кожної теми, з одного боку, підпорядковані провідним ідеям навчальної дисципліни, а з іншого, – розкривають ці провідні ідеї.

Провідні ідеї навчального предмета – це такі положення (поняття, закони, принципи, теорії, методи науки), які виражають сутність досліджуваного матеріалу, надають йому внутрішньої єдності й органічної цілісності, будучи розумовими центрами в оволодінні предметним змістом. У філософському сенсі провідна ідея є вищою формою наукового знання, що перебуває в постійному розвитку; це і зміст пізнання, і його методологічний та методичний стрижень. Провідні ідеї в процесі навчання виконують функцію конструювання інтегрованих зв'язків у змісті навчальних предметів, вони є «ядром» цього змісту, навколо якого й відбувається об'єднання, конкретизація навчального матеріалу у вигляді «оболонки». Провідні ідеї нібито «зшивають» вузли знань (навчальні теми, розділи) в єдину систему [526].

Досвід доводить, що провідні ідеї навчального предмета пронизують зміст навчальних тем і, заломлюючись через провідні положення, матеріалізуються в навчальному процесі, збагачуються від теми до теми, заглиблюються, розвиваються й отримують у свідомості студентів до кінця вивчення навчальної дисципліни певну логічну, інтегровану завершеність.

Вивчаючи провідні ідеї й теми, студент поступово переходить від локальних до внутрішньосистемних асоціацій [526]. Провідні ідеї навчальної дисципліни розвиваються як на основі внутрішньопредметних, так і на основі міжпредметних інтегрованих зв'язків. Наприклад, провідною ідеєю такої важливої теми у курсі «Педагогічний менеджмент», як «Основи управління процесом навчання» є ідея «процес навчання як основа підготовки учня чи майбутнього фахівця». Вона отримує розвиток на основі раніше розкритих таких провідних ідей курсу педагогіки як «поняття про процес навчання», «структура та організація процесу навчання», «закономірності, принципи й цілі навчання» та ін. При розкритті провідної ідеї «процесу навчання як основи підготовки учня чи майбутнього фахівця» цілком можливо встановити інтегровані зв'язки з темами курсу «Педагогічний менеджмент», як-от: «мета, планування й стратегії організації навчання», «основи взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу», «мотивація та стимулювання навчально-пізнавальної діяльності особистості», «аналіз й оцінка ефективності навчальних занять», «оцінка якості навчання учнів, управління навчально-виховним процесом» тощо в плані опори на такі їхні провідні ідеї: «навчання як процес управління», «планування заняття», «організація та аналіз заняття», «мотивація навчально-пізнавальної діяльності» та ін. Природно, що за рахунок реалізації перспективних інтегрованих зв'язків провідна ідея «процес навчання як основа підготовки учня чи майбутнього фахівця» розвивається в практичній діяльності, (під час проходження практики, в професійній діяльності), де менеджерів освіти необхідно вирішувати всі ці аспекти проблем, які пов'язані з процесом навчання комплексно. Відбувається збагачення й розвиток провідної ідеї на широкій педагогіко-управлінській основі.

Отже, навчальні дисципліни, що взаємодіють являють собою відкриті (синергетичні) педагогічні системи. Кожна з них пов'язана зі змістом інших навчальних дисциплін генетичними, структурно-логічними, функціональними й просторово-часовими зв'язками, завдяки тому, що провідні ідеї одного навчального предмета можуть «вторгатися» у зміст інших навчальних дисциплін.

У процесі встановлення й розробки інтегрованих зв'язків необхідно враховувати, що виділяють три рівні інтегрованого процесу: перший рівень – інтеграція за крапками – без узгодження на загальній логіко-змістовій основі; другий рівень – інтеграція за тематичними лініями – взаємозв'язок різнорідних елементів, узгоджений внутрішньо- і міжпредметно на загальній логіко-змістовій основі; третій рівень – синтез цілісного змісту – взаємозв'язок елементів створює новоутворення, які взаємодіють з різними ланками навчально-виховного процесу на правах самостійного змісту [667].

Зупинимося на інтеграції за тематичними лініями, враховуючи, що інтегровані зв'язки, збагачені міжпредметними та внутрішньопредметними зв'язками, стають якісно іншими: більш широкими, глибокими й мобільними, більш узагальненими. Водночас вони конкретизують власні питання навчальної теми, розділу з позиції різних управлінських і педагогічних знань.

Вивчаючи зміст навчальних тем з інтегрованим наповненням, студенти засвоюють на інтелектуальному рівні інтегровану практику. Здійснюючи інтегровані зв'язки педагогіки з управлінням в їх органічній єдності з внутрішньопредметними зв'язками на рівні провідних ідей та провідних положень навчальної теми, вдається забезпечити гармонію аналітичного й синтетичного розгляду навчального матеріалу [526].

За такого підходу будь-яка навчальна тема курсу педагогіки може виступати мобільною дидактичною ланкою в ієрархії: дрібномасштабні структурні утворення (окремі факти та явища) – приватні питання теми – навчальна тема – навчальний предмет – великомасштабні структурні утворення (сукупність дисциплін психолого-педагогічного й управлінського блоків, що вивчаються на межпредметній основі).

Навчальна тема з «Педагогічного менеджменту» відображає в собі єдність провідних ідей як цього курсу, так й інших дисциплін (психології, педагогіки, менеджменту). Вона як інтегрувальний дидактичний об'єкт дозволяє, з одного боку, конкретизувати, аналізувати й диференціювати знання, а з іншого, – узагальнювати й синтезувати їх. Ці діаметрально протилежні процеси

коригуються внутрішньопредметними й міжпредметними інтегрованими зв'язками. Будь-яка навчальна тема курсу «Педагогічний менеджмент», яка вивчалася на міжпредметному рівні, являє собою відкриту дидактичну систему з інтенсивним обміном інформацією на основі різнорівневих інтегрованих процесів. Кожна навчальна тема з навчальних предметів, що взаємодіють (у нашому випадку педагогіки та педагогічного менеджменту) являє собою динамічну систему знань, яка змінюється й розвивається. Отже, розробку інтегрованих зв'язків з дидактичної точки зору доцільно здійснювати на тематичному рівні.

Щоб створити інтегровані зв'язки в навчальній темі, необхідно здійснити логічний аналіз змісту (освітніх стандартів, програм, підручників) дисциплін, які інтегруються [526]. Спочатку за допомогою логічного аналізу змісту курсу «Педагогічний менеджмент» визначаються провідні ідеї навчального предмета загалом, їхній конкретизований прояв у навчальних темах, потім здійснюється логічний аналіз змісту педагогічної дисципліни для визначення «перекривання» їх змісту зі змістом досліджуваної теми курсу «Педагогічний менеджмент» і виявлення «опорних» знань і вмінь, які необхідно використовувати, щоб системно, на високому рівні інтегрованості розкрити провідні положення досліджуваної теми.

Розглянемо зміст теми «Основи управління процесом навчання» з курсу «Педагогічний менеджмент»: навчання як управління процесом учіння; принципи управління процесом навчання; поняття про «зворотній зв'язок» учитель-учень під час навчання; контроль за процесом виконання діяльності учнем та контроль результату цього процесу; управління процесом засвоєння знань; психологія засвоєння інформації та дії; теорія поетапного формування розумових дій; програмоване навчання як важливий підхід до проблеми управління процесом навчання; управління навчальною діяльністю учня для розвитку його як особистості (особистісно-діяльнісний підхід); основи адаптивного управління процесом навчання (взаємоприспособування поведінки суб'єктів діяльності на діалогічній основі). Як бачимо, практично в кожному підрозділі теми

проглядаються взаємопов'язані утворення – психологічні, педагогічні, управлінські. Порівняльний аналіз зв'язку понять теми подано в таблиці 4.2.

Таблиця 4.2

**Провідні поняття теми «Основи управління процесом навчання»**

Провідні поняття курсу «Педагогічний менеджмент»	Провідні поняття курсу «Педагогіка»
Педагогічний процес	Педагогічний процес
Навчання	Управління навчанням
Учіння	Управління процесом учіння
Процес навчання	Управління процесом навчання
Навчальна діяльність	Адаптивне управління процесом навчання
Формування розумових дій	Управління навчальною діяльністю
Засвоєння інформації	Контроль навчальної діяльності
Зворотний зв'язок	Управління розвитком особистості
Розвиток особистості	

Уже в процесі встановлення інтегрованих зв'язків і далі, в процесі засвоєння студентами інтегрованих знань, доцільно спиратися на так звані «паспортні характеристики інтегрованих процесів», які запропонував Ю. Тюнников (таблиця 4.3) [667].

Таблиця 4.3

**Паспортні характеристики інтегрованих процесів за Ю. Тюнниковим [667]**

Паспортна характеристика	Зміст характеристики	Реалізація
Цільові характеристики	1) мета здійснення педагогічної інтеграції; 2) якому загальному задуму підпорядкований інтегрований процес; 3) у межах якої системи він здійснюється, на які загальні завдання працює; 4) яке місце	



	інтегрований процес займає в колі тих явищ, на матеріалі яких він розгортається; 5) як він пов'язаний з цим явищем	
Змістові характеристики	1) логіко-змістова основа	Реалізується в навчально-виховному процесі за допомогою спеціально організованої взаємодії раніше роз'єднаних елементів. Визначається «генеральна ідея» в заданому змісті, на базі якого встановлюється взаємозв'язок елементів процесу навчання.
	2) різнорідні елементи	Елементами, які беруть участь в інтегрованому зв'язку, можуть бути уявлення, поняття, світоглядні ідеї та узагальнення, теорії, уміння та навички, компоненти процесу навчання (цілі, методи, зміст, засоби навчання).
	3) рівні	Характеризують ступінь зміни інтегрувального змісту (навчального предмета чи процесу навчання) в аспекті набуття більшої узгодженості, організованості, цілісності. Низький рівень – «інтеграція за крапками», зміни у вихідному змісті навчального предмета й процесу навчання мають частковий характер і не змінюють їхнього загального стану. Середній рівень – «інтеграція за тематичними лініями», у змісті з'являються інтегровані елементи, деякий комплекс елементів, які взаємодіють. Високий рівень – «синтез цілісного стану», відбувається перебудова раніше сформованого змісту або синтез принципово нового змісту, який виходить за межі вже наявних навчальних предметів.
	4) масштаб	Розмір інтеграції, яка частина навчально-виховного процесу охоплена інтеграцією. Дрібномасштабні інтегровані процеси охоплюють компоненти навчання (мета,

		<p>зміст, методи, форми) одного або двох предметів. Середньомасштабні інтегровані процеси охоплюють компоненти навчання трьох і більше навчальних предметів. Великомасштабні інтегровані процеси втягують у взаємодію основні компоненти навчання предметів з різних навчальних блоків.</p>
	5) форма	<p>Предметно-образна форма інтеграції пов'язана з формуванням цілісних уявлень. Понятійна форма інтеграції має місце при формуванні комплексних понять; вона є визначальною при засвоєнні студентами комплексних предметних понять, при обговоренні гіпотез, протиріч і закономірностей розвитку освітніх процесів і систем, педагогічної діяльності. При світоглядній формі інтеграції відбувається об'єднання різних наукових фактів, гіпотез, законів і теорій для розкриття єдиної наукової картини розвитку освітніх систем, для узагальнення досягнень світової педагогіки. Діяльнісна форма інтеграції має місце в тому випадку якщо в навчальній діяльності студентів здійснюється об'єднання різних видів діяльності (наприклад, навчальної та професійної). Концептуальна форма інтеграції передбачає об'єднання таких світоглядних, теоретико- та практико-пізнавальних елементів, сукупність яких орієнтує студентів у багатогранних і складних умовах педагогічної діяльності.</p>

Саме тому, використовуючи наведені вище можливості, вважаємо за доцільне інтегрувати зміст навчання педагогічних й управлінських дисциплін у професійно-педагогічній підготовці майбутніх менеджерів освіти для формування в них професійно-педагогічних компетентностей.

Під нашим керівництвом і за безпосередньої участі були розроблені й уведені в навчальний процес підготовки бакалаврів освітньої галузі знань 0101 «Педагогічна освіта» різних напрямів підготовки (6.010101 «Дошкільна освіта»,

6.010102 «Початкова освіта», 6.010103 «Технологічна освіта», 6.010104 «Професійна освіта (за профілем)», 6.010105 «Корекційна освіта (за нозологіями)», 6.010106 «Соціальна педагогіка» інтегровані модулі до нормативних дисциплін та дисциплін за вільним вибором ВНЗ.

Аналіз освітньо-професійних програм та навчальних планів показав, що обов'язковими (нормативними) психолого-педагогічними дисциплінами з циклу професійної та практичної підготовки бакалаврів освітньої галузі знань 0101 «Педагогічна освіта» різних напрямів підготовки є «Вступ до спеціальності», «Психологія» («Вікова та педагогічна психологія», «Педагогічна психологія»), з напрямку 6.010104 – «Методологічні засади професійної освіти», «Дидактичні основи професійної освіти», «Теорія та методика виховної роботи».

Спільними дисциплінами, які може вибрати ВНЗ, є: «Педагогіка», «Історія педагогіки», «Теорія виховної роботи» («Теорія виховання») з напрямку 6.010104 – «Професійна педагогіка», «Історія професійної освіти».

До дисципліни «Вступ до спеціальності» (нормативна дисципліна для всіх напрямів підготовки з освітньої галузі знань 0101 «Педагогічна освіта») уведено інтегрований модуль «Педагог як менеджер освіти», який сприяє розумінню особливостей та значення професії «менеджер освіти»; передбачає розвиток у студентів професійних інтересів, формування правильного розуміння напрямку підготовки й перспективного погляду на професію «менеджер освіти»; формує передумови для активного, творчого ставлення студента до розвитку в себе якостей, необхідних майбутньому менеджеру освіти; враховує особливості навчання професії «менеджер освіти» (теоретична й практична підготовка).

Модуль включає вивчення таких тем: поняття про професію «менеджер освіти» (топ-менеджер (лідер, керівник освітньої системи, освітньої установи), менеджер-управлінець (заступник керівника, керівник підрозділу); менеджер-викладач (тьютор), менеджер-виконавець, менеджер-лідер та організатор освітніх функцій у структурах сучасних організацій та установ); виникнення і становлення професії «менеджер освіти»; особливості професійної діяльності менеджера освіти; функціональні обов'язки менеджера освіти; ступенева підготовка та

основи неперервної освіти менеджера освіти; суспільно-економічні вимоги та професіограма менеджера освіти; методи і прийоми самовиховання й саморозвитку менеджера освіти.

До дисципліни «Психологія» («Вікова та педагогічна психологія», «Педагогічна психологія») (нормативна дисципліна для всіх напрямів підготовки з освітньої галузі знань 0101 «Педагогічна освіта») уведено інтегрований модуль «Психологія управлінської діяльності», який сприяє оволодінню знаннями про управлінські відносини, про людину як суб'єкта управлінської праці, особливості її функціональних станів, індивідуального стилю діяльності, професійно важливих якостей, працездатності, стадії розвитку як професіонала, криз професійного становлення; визначає чинники ефективності професійної діяльності та рівень психологічної готовності до управлінської діяльності; сприяє розумінню психології управлінської діяльності менеджера освіти через осмислення зв'язку людини й професії; залучає до оволодіння основними методами та психологічними методиками вивчення професійної діяльності; формує вміння й навички психологічного аналізу; сприяє підвищенню інтересу до майбутньої професійної діяльності.

Модуль включає вивчення таких тем: теоретичні та методологічні основи психології управлінської діяльності менеджера освіти; психологія педагогічної праці та її особливості в управлінській діяльності; загальні психологічні проблеми технології процесу управління; психологія управлінської мотивації менеджера освіти; перцептивні процеси в управлінській діяльності; мнемічні й розумові процеси в професійній діяльності менеджера освіти; специфіка інтелектуальних якостей менеджера освіти; регулятивні процеси в професійній діяльності менеджера освіти; комунікативні процеси в управлінській діяльності; емоційно-вольова регуляція станів в управлінській діяльності; здібності до професійної діяльності менеджера освіти.

До дисципліни «Психологія» також уведено модуль «Психологія педагогічного менеджменту», який сприяє оволодінню знаннями про успішне професійне становлення педагога як менеджера освіти, психологічне

обґрунтування управлінських завдань у галузі освіти й етапів їх розв'язання; стилі управлінської діяльності в освіті; психологічні основи спілкування в управлінні як форми взаємодії суб'єктів освітнього процесу; специфіку управлінського спілкування; психологічну характеристику стилів спілкування, зокрема діалогового спілкування.

Модуль включає вивчення таких тем: психологічний аналіз вимог до менеджера освіти, чого потребує професійна управлінська діяльність; психологічні основи професійного становлення менеджера освіти; психологічні особливості особистості менеджера освіти; психологічні бар'єри професійного розвитку менеджера освіти; психологічні особливості управління процесами навчання, виховання й розвитку учнів; педагогічний колектив як об'єкт управління; командні принципи організації праці в освіті; психологічні особливості прийняття управлінських рішень; формування сприятливого соціально-психологічного клімату в колективах установ освіти; психологічні особливості спілкування менеджера освіти з підлеглими, колегами, учнями (студентами), батьками; організація здоров'язберезувального простору в педагогічному колективі менеджером освіти.

До дисципліни «Історія педагогіки» (дисципліна за вільним вибором навчального закладу для напрямів підготовки 6.010101 «Дошкільна освіта», 6.010102 «Початкова освіта», 6.010103 «Технологічна освіта», 6.010105 «Корекційна освіта (за нозологіями)»; 6.010106 «Соціальна педагогіка») та до дисципліни «Історія професійної освіти» (дисципліна за вільним вибором навчального закладу для напряму підготовки 6.010104 «Професійна освіта (за профілем)») уведено інтегрований модуль «Історія становлення та розвитку освітнього менеджменту», спрямований на володіння знаннями про кращі управлінські традиції, управлінську спадщину всього людства; формування в студентів цілісної системи знань про стан і генезис теорії управління, освітнього менеджменту на різних етапах розвитку людського суспільства від найдавніших часів до сьогодення, а також про сучасність в контексті її історичного розвитку;

вироблення в студентів комплексу вмінь використовувати наукові знання й суспільний досвід в управлінській освітній діяльності.

Модуль включає вивчення таких тем: історія виникнення та розвиток науки управління; основні школи наукового управління; нові управлінські парадигми; історія розвитку концепцій менеджменту в освіті; історія розвитку освітнього менеджменту за кордоном; розвиток освітнього менеджменту в Україні.

До дисципліни «Педагогіка» (дисципліна за вільним вибором навчального закладу для напрямів підготовки 6.010101 «Дошкільна освіта», 6.010102 «Початкова освіта», 6.010103 «Технологічна освіта», 6.010105 «Корекційна освіта (за нозологіями)»; 6.010106 «Соціальна педагогіка») та до дисципліни «Професійна педагогіка» (дисципліна за вільним вибором навчального закладу для напряму підготовки 6.010104 «Професійна освіта (за профілем)») уведено інтегрований модуль «Основи педагогічного менеджменту», який передбачає вивчення принципів, методів, організаційних форм і технологічних прийомів управління навчально-виховним процесом, спрямованих на підвищення його ефективності, на реалізацію процедури пізнання навчального матеріалу, практику; формування в студентів педагогічних напрямів підготовки (майбутніх менеджерів освіти) вміння самостійно й на досить високому рівні розв'язувати реальні управлінські завдання, виявляти причини низької результативності власної та учнівської навчально-виховної, навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності.

Модуль включає вивчення таких тем: система організації освіти в Україні; державно-громадський характер управління освітою; навчальний заклад як педагогічна система та об'єкт управління; нормативно-правові та організаційні основи діяльності освітніх установ; поняття про педагогічний менеджмент; основи управління освітнім процесом; мета, планування й стратегії організації навчання і виховання; аналіз й оцінка ефективності навчальних занять, оцінка якості навчання, виховання й розвитку учнів; основи взаємодії суб'єктів освітнього процесу; педагог-менеджер як основний суб'єкт навчально-виховного процесу; функції менеджера освіти.

Приклад інтегрованого модуля «Основи педагогічного менеджменту» до дисципліни «Педагогіка» (напрями підготовки 6.010101 «Дошкільна освіта», 6.010102 «Початкова освіта», 6.010103 «Технологічна освіта», 6.010105 «Корекційна освіта (за нозологіями)»; 6.010106 «Соціальна педагогіка»), «Професійна педагогіка» (напрямом підготовки 6.010104 «Професійна освіта (за профілем)»), розроблений на компетентній основі, подано в додатку В.

На основі представленого в другому розділі даної роботи обґрунтування складу професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти виявлено систему відповідних узагальнених знань, умінь, навичок, здатностей, професійного досвіду, здібностей, професійних якостей, цінностей, мотивів і потреб, які розкривають результати професійної підготовки щодо формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти. Ця система є джерелом конструювання змісту інтегрованих професійно-педагогічних дисциплін.

Названі елементи змісту мають універсальний, узагальнений характер і визначають поведінку або діяльність менеджера освіти при розв'язанні ним різноманітних (навчальних, управлінських, особистісних та ін.) ситуацій, проблем і завдань.

Представлена в підрозділі 2.3 елементна система професійно-педагогічних компетентностей студента на рівні професійної підготовки визначає зміст варіативних дисциплін (спекурсів), які мають бути включені до навчального плану підготовки менеджера освіти як дисципліни за вільним вибором студентів.

До того ж ці спецкурси мають також розроблятися на інтегрованій основі, тобто поєднувати зміст психолого-педагогічних й управлінських дисциплін. Вони сприятимуть видаленню другорядного матеріалу, зайвої деталізації та конкретизації, визначенню головного, що поліпшить умови для повноцінного формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти.

Останнім часом склалися певні передумови для розробки змісту спецкурсів, орієнтованих на формування професійної компетентності майбутнього фахівця:

соціальні (потреба суспільства у фахівцях, здатних компетентно розв'язувати професійні та соціальні завдання), гностичні (в педагогіці, психології, методиці поставлена проблема формування компетентного фахівця); практичні (соціальні партнери, роботодавці у своїх вимогах до фахівця частіше орієнтуються на досвід, досягнення, компетентність).

Сучасна система професійної освіти зможе забезпечити поєднання вимог ринку праці, інтересів студента й можливостей ВНЗ відповідно до досягнень науки й передової практики, якщо:

- спецкурси формуватимуться на основі компетентнісного підходу та будуть спрямовані на вирішення власних освітніх завдань, які забезпечують якісну підготовку фахівця;

- вибір спецкурсів студентами враховуватиме потреби ринку праці, вимоги до якості професійної освіти та можливості випускника до самореалізації;

- зміст спецкурсу забезпечуватиме розв'язання власного освітнього завдання (інформаційного, прикладного, особистісного);

- кожен спецкурс буде забезпечений адекватними методами, формами й засобами навчання.

Ми розробили й упровадили в навчальний процес підготовки бакалаврів освітньої галузі знань 0101 «Педагогічна освіта» різних напрямів підготовки (6.010101 «Дошкільна освіта», 6.010102 «Початкова освіта», 6.010103 «Технологічна освіта»; 6.010104 «Професійна освіта (за профілем)»; 6.010105 «Корекційна освіта (за нозологіями)»; 6.010106 «Соціальна педагогіка» спецкурси (дисципліни вільного вибору студентами), які інтегрують педагогічну й управлінську підготовку:

1. «Вступ до управлінської діяльності» – створює загальне уявлення про те, якими є ключові концепції управління, вихідні положення теорії управлінської діяльності, завдання й методи, за допомогою яких розв'язуються проблеми управління в системі освіти.

2. «Економіка освіти» – знайомить зі специфікою дії економічних законів в освіті (об'єкт і предмет економіки освіти, поняття освітньої послуги та її



особливостей, законодавчі основи освіти, організаційні форми освітніх установ (бюджетні, автономні та ін.), основи фінансування системи освіти в Україні та ін.).

3. «Основи освітнього менеджменту» («Основи освітнього менеджменту у професійній освіті» (для напряму підготовки 6.010104 «Професійна освіта»)) – розглядає системний підхід до побудови освіти в Україні, зокрема органів управління освітою, освітнього закладу як соціально-педагогічної системи, основи внутрішкільного управління та ін.

4. «Стратегічний менеджмент в освіті» – надає цілісне уявлення про методологію й методи стратегічного менеджменту та про засоби їх використання для розв'язання управлінських проблем у системі освіти.

5. «Маркетинг у сфері освіти» – формує цілісне уявлення про маркетинг як сучасну методологію ринкової діяльності; знайомить із науковими основами з теорії та практики маркетингу, основними видами маркетингової діяльності в системі освіти.

6. «Управлінські рішення» – передбачає формування в студентів навичків розробки та прийняття різного роду управлінських рішень в системі менеджменту організації; методів забезпечення якості прийнятого управлінського рішення з урахуванням особливостей функціонування та розвитку системи освіти; вивчення їх факторів (економічні закони, наукові підходи та ін.), що впливають на ефективність управлінського рішення в умовах освітнього закладу, технології розробки, прийняття, реалізації, оптимізації та економічного обґрунтування управлінського рішення в межах системи освіти, оцінку ефективності прийнятих управлінських рішень.

7. «Організація праці менеджера освіти» – призначений для формування в майбутніх менеджерів освіти уявлення про загальні закономірності організації праці, основні закони, засади, функції, методи організації праці менеджера в освітній установі, методологічні основи оцінки ефективності організації праці; уміння організовувати власну працю й працю підлеглих.

Приклад навчально-методичного комплексу зі спецкурсу «Стратегічний менеджмент в освіті» подано в додатку Д, «Основи освітнього менеджменту в професійній освіті» – у додатку Ж.

При створенні інтегрованих спецкурсів ми використовували три варіанти інтеграції:

- практично повне злиття навчального матеріалу інтегрованих предметів у єдиному курсі;
- об'єднання більшої частини матеріалу інтегрованих предметів з виділенням специфічних розділів;
- побудова нового навчального предмета з автономних блоків.

Загальна провідна ідея пропонованих інтегрованих спецкурсів у тому, щоб забезпечувалася узгодженість, наступність, варіативність змісту дисциплін, інтеграція теоретичної та практичної підготовки педагога як майбутнього менеджера освіти. Їх сукупність розрахована на те, щоб студент унаслідок їх освоєння міг сприймати педагогічну та управлінську реальність освіти системно й цілісно. Логіка освоєння дисциплін зумовлена логікою формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти, всіх їх копонтів. Спочатку студент знайомиться з основами управління, тими професійними завданнями, які належить розв'язувати менеджерів освіти, а потім учить застосовувати їх в умовах системи освіти. Студент має вдосконалювати спеціальні теоретичні й практичні знання під час виробничих практик на базі освітніх установ, при цьому необхідно орієнтуватися на випереджальний характер його підготовки.

Наступна педагогічна умова ефективного формування професійно-педагогічних компетентностей – забезпечення індивідуалізації навчання майбутніх менеджерів освіти – пов'язана передусім з урахуванням індивідуально-психологічних властивоостей студентів, що передбачає використання різноманітної системи засобів, форм, методів навчання, розробку різноманітних варіантів завдань та створює реальні умови для реалізації кожної особистості в професійному просторі [123; 162; 212; 325; 404; 579 та ін.].

Індивідуалізація професійного навчання майбутніх менеджерів освіти у ВНЗ являє собою динамічний процес педагогічної взаємодії, адекватний як індивідуально-освітньому потенціалові студента, так і системі соціальних цінностей, вимог і цілей, що забезпечує оволодіння способами пізнання світу, професії й самого себе для самореалізації в житті й професійній діяльності.

У зв'язку з цим важливим є створення індивідуальних маршрутів навчання кожного менеджера освіти у ВНЗ, яке припускає можливість вибору низки спецкурсів за освітньою програмою варіативної підготовки; різноманіття й диференційованість вправ і завдань; можливість випереджального навчання; наступність форм навчання, тобто право особистості на навчання відповідно до своїх особливостей, здібностей, інтересів, життєвих планів [47].

Цей вибір, з одного боку, опосередкований індивідуальними можливостями, інтересами й потребами студента, а з іншого, – передбачає виконання навчальної програми та набуття необхідних знань, умінь і навичків.

Індивідуальний процес засвоєння знань здійснюється більш успішно, коли він реалізується в межах групового навчання. Це можливо лише в колективі студентів, які діють разом. У подібній групі індивідуальні зусилля кожної особистості поєднуються й спрямовуються на вирішення пізнавальної задачі. Унаслідок реалізується так званий «груповий ефект»: індивідуальні особливості кожного помножуються й посилюються. В організації подібної навчальної ситуації реалізуються резерви індивідуалізації навчання. Саме тому до навчального процесу підготовки майбутнього менеджера освіти ми включили методи, які передбачають роботу студентів у групах та сприяють розвитку міжособистісної комунікації, формуванню навичків колективного прийняття рішення та ефективного залагодження конфліктів, що виникають: ділові ігри («Діловодство у ПНЗ», «Мистецтво спілкування», «Самоосвіта викладача – запорука успішної роботи кожного навчального закладу» та ін. зі спецкурсу «Основи освітнього менеджменту в професійній освіті» додаток Ж; «Педагогічний рейтинг» з інтегрованого модуля «Основи педагогічного менеджменту», додаток В), розробка різноманітних проектів (цільова програма,

план з реалізації будь-якої конкретної мети стратегічного плану, проект наказу та ін. зі спецкурсу «Стратегічний менеджмент в освіті» (додаток Д)), розв'язання проблем (щодо місії професійного навчального закладу, щодо розвитку регіональної системи професійної освіти; щодо організаційної культури та ін. зі спецкурсу «Основи освітнього менеджменту в професійній освіті» додаток Ж).

Індивідуалізація навчання в підготовці майбутніх менеджерів освіти передбачає диференціацію практичних і самостійних завдань, але не стільки їх обсягу, складності або строків виконання, скільки міри або ступеня й характеру допомоги викладача в кожному окремому випадку. Тут застосовуються детальні пояснення та рекомендації щодо виконання завдань і додатковий контроль з боку викладача (при цьому слабкі студенти заохочуються за кожне успішно виконане завдання); створюються ситуації успіху (доброзичлива атмосфера, дозвіл користуватися самостійно підготовленим допоміжним матеріалом у вигляді планів відповіді на семінарах, конспекту лекцій, ключових слів). Усе це створює передумови підвищення самооцінки слабких студентів, формування мотивації навчання і в подальшому покращення результатів навчання.

Перед початком предметних занять ми використовували контрольні «нуль-тести» для виявлення потенціалу студентів, їхніх базових знань і готовності до роботи з відповідної дисципліни (наприклад, нуль-тести з педагогіки для вивчення інтегрованого модуля «Основи педагогічного менеджменту», додаток В). Ці тести розроблені так, щоб виявити не лише рівень уже наявних знань, а й оцінити здатність студента мислити і працювати за відповідним напрямом.

За результатами тестування в процесі навчання здійснюється диференційований підхід, що підвищує якість підготовки, зокрема під час організації самостійної роботи та самостійного виконання різноманітних завдань (вирішення ситуацій, проблем, підготовка доповідей, виступів, презентацій, есе та ін.).

Підвищити ефективність професійної підготовки можливо й за умови індивідуалізації отримання необхідного професійного досвіду під час навчання. Самостійне розв'язання студентами практичних завдань, тестів чи ситуацій в

індивідуальному темпі та режимі праці забезпечується за допомогою контрольного листа студента й перевірного списку викладача.

Мета навчання за допомогою контрольного листа полягає в тому, щоб студент не лише засвоїв основи досліджуваної дисципліни, а й навчився використовувати їх для поліпшення стану справ у галузі майбутньої професійної діяльності. Студент учить технології вирішення професійних завдань, тобто фактично набуває практичного досвіду. Звичайно, цей досвід потребує закріплення в реальній професійній діяльності, але таке завдання розв'язується на етапі виробничої практики.

Контрольний лист – це документ, що встановлює послідовність вивчення матеріалу за темою та виконання практичних завдань самостійної роботи. Він необхідний для її ефективної організації. Контрольний лист дозволяє студентові в індивідуальному режимі не тільки глибоко освоїти теоретичний матеріал, але й, що особливо важливо, набути навичків використання отриманих знань при розв'язанні практичних завдань. Важливо, щоб такі завдання мобілізували накопичений управлінський досвід студента, особистий або набутий ним під час практик, у розмовах із фахівцями-практиками, почерпнутий з періодичної літератури тощо.

Контрольний лист розробляє викладач. У ньому перераховані всі матеріали курсу в тому порядку, в якому вони будуть вивчатися. Там же відведено місце для того, щоб студент міг проставити свої ініціали й дату, коли пункт контрольного листа успішно виконаний. Його виконання контролюється як самим студентом під час самостійної роботи, так і викладачем під час контрольних заходів. Головне, на що звертається увага в контрольному листі, – це освоєння понятійного апарату даної науки (за допомогою тестів, контрольних запитань та ін.) і виконання практичних завдань у формі «демонстрацій», написання есе, виконання індивідуальних міні-проектів. Приклад контрольного листа зі спецкурсу «Основи освітнього менеджменту у професійній освіті» подано в додатку 3.

Перевірочний список – це список того, що потрібно перевірити, аби переконатися в оволодінні студентом знаннями, набутті ним навичків використання отриманих знань з дисципліни при розв’язанні практичних завдань.

Індивідуалізацію навчання здійснюємо й у період проходження студентами виробничої практики: кожний студент отримує індивідуальні завдання, які необхідно виконати на конкретному робочому місці в конкретній освітній установі. Причому такі завдання узгоджуються зі студентами особисто, тобто враховуються здібності, освітні можливості та інтереси студентів.

Одним із засобів індивідуалізації навчання на сучасному етапі вважаємо інформаційні технології [212; 325; 579]. Це пов’язано з тим, що комп’ютерна техніка відкриває нові обрії в організації самостійної роботи, у педагогічній діагностиці, сприяє формуванню знань, умінь і навичків застосування сучасних технологій у всіх галузях діяльності, надає можливість індивідуалізувати навчальний процес за допомогою диференціації навчального матеріалу й завдань у межах аудиторного навчання.

Індивідуалізація навчання потребує посилення взаємодії викладача та студента й постає як засіб формування мотивації до навчання, до активних дій у навчальному процесі. За допомогою індивідуалізації викладачі здійснюють вплив на ті особисті, професійні та психологічні особливості майбутнього фахівця, які відповідають за формування позитивної мотивації до навчання. Педагог створює оптимальні умови для розкриття можливостей особистості студента, зокрема шляхом довірливих стосунків між самими студентами та викладачем, що мобілізує їхній творчий потенціал, формує впевненість у своїх силах і, таким чином, зумовлює процес інтенсивного засвоєння матеріалу, викликає стійкий інтерес до вивчення навчальних дисциплін.

Студенти, майбутні менеджери освіти працюючи індивідуально, постійно отримують інформацію, яка безпосередньо стосується їхньої майбутньої професійної діяльності, і якщо вони будуть достатньою мірою вмотивованими, то матимуть досить міцний стимул до виконання поставлених завдань. Усвідомлення перспективи діяльності формує позитивну мотивацію навчання, сприяє

самоактуалізації студента, що є вкрай важливим у формуванні його професійно-педагогічної компетентності. Проте дуже важливим є й характер самого завдання. Коли студенти впевнені, що виконують не просто звичайну навчальну роботу, а таку, якою вони будуть займатися в майбутньому, від якості виконання якої залежатиме рівень їхньої кваліфікації, компетентність, – підвищуватиметься їхня зацікавленість, відзначатиметься більш серйозне й відповідальне ставлення до самостійного навчання.

Організаційно-педагогічною умовою ефективного формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти вважаємо створення професійно-орієнтованого освітнього середовища.

Підготовка майбутніх менеджерів освіти визначається не лише навчальним процесом, але й тим середовищем, в якому здійснюється цей навчальний процес.

Під професійно-орієнтованим освітнім середовищем розуміємо сукупність чинників, які визначають навчання й розвиток менеджера освіти, умови, що впливають на навчання, характер відносин, які забезпечують формування професійно-педагогічних компетентностей, взаємодію та взаємовплив усіх суб'єктів й об'єктів професійної підготовки, як у ВНЗ, так і на виробництві (в освітніх організаціях). Воно являє собою частину соціокультурного простору, зону взаємодії освітніх і виробничих систем, їхніх елементів, освітнього матеріалу й суб'єктів освітніх процесів.

З іншого боку, професійно-орієнтоване освітнє середовище також створюється індивідом, оскільки кожен розвивається відповідно до своїх індивідуальних особливостей і створює свій власний простір входження в професію, має своє бачення її цінностей і пріоритетів.

Основними принципами організації професійно-орієнтованого освітнього середовища вважаємо:

- багатоваріантність змісту навчання;
- стимулювання й підтримку будь-якої професійної активності;
- пріоритетність суб'єкт-суб'єктної взаємодії в навчанні;
- сприятливий для навчання емоційний клімат;

- чітку організацію практичної діяльності студентів, її змістовну насиченість і структурованість;
- включення студентів в освітній процес як рівноправних членів педагогічного колективу;
- підвищення інтенсивності емоційних, поведінкових, інтелектуальних компонентів спільної діяльності;
- наявність у ВНЗ особливих форм (місць, майданчиків) професійної зайнятості студентів для виконання ними реальних завдань практичної діяльності за участю професіоналів – менеджерів освіти зі стажем роботи;
- організацію професійних майстерень, консультаційних пунктів із досвідченими фахівцями, відкритих професійних клубів;
- проведення семінарів (на базі навчальних закладів), дисемінаційних форумів (узагальнення й поширення цікавого управлінського досвіду), конкурсів, конференцій та ін.;
- публічний захист курсових робіт, проектів та інших індивідуальних завдань.

Професійно-орієнтоване освітнє середовище включає в себе цільові установки, вимоги до професії, соціокультурні й професійні ресурси, авторські моделі професійно-педагогічної діяльності викладачів і менеджерів освіти (професіоналів), нормативно-правові документи, що регулюють відносини у сфері освіти, матеріально-предметну й рекреаційну базу освітньої установи. Усі ці фактори й умови виникають як під впливом соціально-економічних процесів, так і цілеспрямовано створюються в системі освітньої установи.

Отже, дуже важливо, щоб підготовка мала орієнтацію на практичну діяльність з урахуванням об'єкта цієї діяльності, враховувала соціально-економічні умови, в яких діє менеджер-професіонал, ґрунтувалася на засадах розширення теоретичних знань у всіх аспектах управлінської діяльності, удосконаленні вже сформованих професійних умінь та навичків, гармонійному розвитку особистості менеджера як суб'єкта педагогічного процесу.



До того ж кращим викладачем у галузі освітнього менеджменту може бути лише менеджер, який практикує. У цьому аспекті на базі загальноосвітніх, професійно-технічних навчальних закладів діють професійні майстерні, майданчики професійної діяльності, де працюють професіонали – менеджери освіти зі стажем роботи (директори навчальних закладів, їхні заступники, менеджери освіти різних рівнів, працівники управління освітою та ін.) й куди залучаємо студентів, майбутніх менеджерів освіти. Досвідчені менеджери проводять майстер-класи («Сучасні управлінські інструменти», «Побудова успішного кар'єрного шляху», «Успішні переговори» та ін.), діляться передовим досвідом, передають студентам професійно важливі знання, створюють зустрічні інформаційні потоки між навчальними закладами й студентами, супроводжують роботу студентів на практиках, розкривають перед ними особливості професії й таємниці професійної майстерності; орієнтують їх на практичне застосування і затребуваність формованих професійних компетентностей.

Предмети праці, робоче місце, матеріально-технічна база «партнерських освітніх організацій» створюють реальні умови майбутньої професійної діяльності, отже виступають стимулами подолання стресових ситуацій, пов'язаних із входженням у професію.

На базі кафедри педагогіки вищої школи, управління навчальним закладом та методики викладання суспільствознавчих дисциплін Бердянського державного педагогічного університету регулярно проводяться семінари, дисемінаційні форуми, конкурси, конференції для цих категорій менеджерів освіти, де також присутні студенти. Працюючи разом зі студентами, менеджери освіти допомагають побачити й зрозуміти управлінський процес «зсередини», відчутти на особистому досвіді, що являє собою управлінська діяльність.

Такого роду «соціальне партнерство» включає студентів у реальну професійну діяльність, вирішує основну проблему професійної освіти – зближення теорії та практики. При цьому моделюється цілісний предметний і соціальний зміст професії, включається весь потенціал активності студента – від індивідуального сприйняття до соціальної активності.

Засвоєння теоретичних знань і досвіду здійснюється в ході вирішення реальних професійних ситуацій, які обговорюються на майданчиках, майстернях, семінарах, що забезпечує умови формування пізнавальних і професійних мотивів студента, а з ними і трансформацію академічної процедури засвоєння знань у професійно-практичну діяльність майбутнього фахівця. Залучення студентів до реальної професійної діяльності не виключає, а доповнює форми навчання: лекції, практичні заняття, самостійну роботу. Предмет діяльності студента в такому навчанні трансформується від навчальної інформації до квазіпрофесійної діяльності (діяльність, яку А. Вербицький вважає перехідною від навчальної до професійної, коли студенти не виконують власне професійну діяльність, а імітують її).

Безпосереднє занурення студентів у відповідне професійно-орієнтоване середовище здійснює на них морально-психологічний вплив: відбувається освоєння широкого спектра професійних ролей, формування необхідної орієнтовної основи поведінки для успішної діяльності майбутнього фахівця в професійній сфері.

Більш того, в межах соціального партнерства здійснюється не тільки працевлаштування випускників ВНЗ, але й їхня адаптація до ринку праці.

Отже, при залученні студентів до роботи майстерень, майданчиків та семінарів здійснюється зв'язок роботодавця з академічною підготовкою. Оскільки основним замовником послуг освітньої установи на сьогоднішній день є освітні структури, що пред'являють попит на абсолютно якісну підготовку фахівців, ВНЗ, які готують менеджерів освіти, зобов'язані цей попит задовольнити. Унаслідок зі стін університету виходять конкурентоспроможні компетентні фахівці, безперечно, затребувані на ринку праці.

З іншого боку, опитування педагогів-предметників, менеджерів освіти різних ланок, керівників баз практики та наставників показали, що при зануренні в професійно-орієнтоване освітнє середовище вони також відчували на собі вплив студентів. У ході квазіпрофесійних ситуацій, що імітують реальну виробничу діяльність, студенти більш відкрито вступали в діалог зі своїми майбутніми

«колегами», висловлювали сумніви, незгоду й навіть незадоволення низкою позицій, унаслідок чого багато суб'єктів професійно-орієнтованого освітнього середовища з боку навчальних закладів визнавали, що для відповідей на запитання студентів їм необхідно було шукати додаткову інформацію, щоб, підвищуючи тим самим свій рівень професійних знань і компетентності. Керівники баз практик, завдяки впровадженню в їхній виробничий процес суб'єктів практико-орієнтованого освітнього середовища з ВНЗ (студентів) змінили своє ставлення не тільки до роботи своїх кращих фахівців, які виступали в ролі наставників, але й до об'єктів практико-орієнтованого освітнього середовища (предмети праці, робоче місце, матеріально-технічна база). У результаті багато об'єктів було модернізовано: доповнено обладнання, вдосконалено робоче місце, створено кімнати психологічного розвантаження, уведено додаткові ставки тощо.

Отже, стає очевидним, що професійно-орієнтоване освітнє середовище характеризується спрямованістю на самовдосконалення й саморозвиток усіх учасників, які вступають у взаємодію, і розвивається разом зі своїми суб'єктами та об'єктами діяльності як динамічний простір.

Як умову формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти в процесі їх професійної підготовки виділено практичну спрямованість навчання менеджера освіти, що передбачає поєднання теорії й практики професійної діяльності.

Мета практики з формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти спрямована на закріплення знань, формування й розвиток професійних умінь і навичків, отримання досвіду професійної діяльності.

Практика студентів проводиться в межах загальної концепції бакалаврської підготовки вчителя (викладача), майбутнього менеджера освіти. Основна ідея практики, яку забезпечує її зміст, полягає в закріпленні теоретичних знань і переведенні їх на дієві (студент поступово стає не просто поінформованим, а досвідченим), формуванні вмінь, пов'язаних із педагогічною та управлінською

діяльністю, а також у набутті відповідного досвіду. Це, зі свого боку, передбачає формування професійно-важливих якостей особистості та розвиток професійного мислення (стратегічного, сценарного та ін.), панорамного бачення ситуації, уміння керувати групою людей, спілкуватися. Крім того, практика сприяє процесу професійної соціалізації особистості, переключенню на абсолютно новий вид – професійно-педагогічну (педагогічну й одночасно управлінську) діяльність, засвоєнню суспільних норм, цінностей професійного співтовариства, елементів його професійної культури, а також формуванню персональної ділової культури.

Практика якісно впливає й на позитивне ставлення студентів до професійної діяльності, розкриває її значущість, що позитивно підвищує мотивацію. Студент починає самостверджуватись у новій статусно-рольовій позиції викладача-менеджера освіти, активізується його самопізнання – пошук відповідей на запитання «Чи можу я назвати себе менеджером освіти?», «Чи хочу я ним бути?», «Чи досить у мене для цього здібностей і знань?» тощо.

Кожен вид практики (навчальна й виробнича) є завершеним елементом освітнього процесу, які мають свої цілком певні цілі, завдання, очікуваний результат.

В наш час усі програми практик за педагогічними напрямками підготовки переорієнтовані на формування уявлень про структуру та зміст різних видів професійної діяльності в межах напрямку, оволодіння різноманітними способами її здійснення.

Суттєвою особливістю змісту навчальної практики підготовки майбутніх менеджерів освіти було те, що студент здійснював спостереження за освітнім процесом та процесом управління в навчальному закладі, аналізував ці процеси, виявляв їхні особливості за різними аспектами. Студенти відвідували не лише уроки, а й наради та інші заходи для виявлення методів, видів, типів управління (планування, організація, контроль, діагностика та моніторинг діяльності та ін.), що найчастіше використовуються в навчальних закладах. Вони знайомилися з організацією роботи структурних підрозділів навчального закладу та управління ними, з особливостями адміністративної праці, управління кадрами тощо.

Під час виробничої практики студентів у навчальних закладах вони не лише отримували досвід педагогічної діяльності, а й займалися управлінською діяльністю як менеджери освіти, тобто виконували більшість функціональних обов'язків цього фахівця, пов'язаних із плануванням, організацією, контролем, діагностикою та ін.

Під час організації виробничої практики ми використовували диференційний підхід, який дозволяє кожному студентові самостійно обирати ту базу практики, яка краще відповідає його особистісним, професійним інтересам. Крім того, студенти залучалися до розробки програм практик із досвідченими фахівцями профільних організацій (відділів освіти, установ управління освітою та ін.), навчальних установ.

Унаслідок ми побачили, що це якісно впливає на процес проходження практики – студент не розчаровується в обраній професії, оскільки відчуває, розуміє, що вибір сфери професійної діяльності збігається з його особистісними якостями. З'являється така необхідна складова особистості майбутнього менеджера освіти, як професійна ідентифікація. Для особистісного розвитку це вкрай важливо, адже молода людина замотивована «йти» далі в напрямі професійного зростання, і процес навчання стає джерелом насолоди, засобом самореалізації.

Такий підхід дозволяє помітно активізувати позицію кожного студента в процесі набуття професійних компетентностей, зробити навчання більш осмисленим, особистісно-значущим та індивідуальним.

Необхідною вимогою до змісту практики виступає розробка й використання завдань, які відповідають соціальним універсальним проблемам і завданням професійно-педагогічної діяльності, соціально-виробничим замовленням роботодавців і мають допустимий рівень складності й невизначеності, що дає можливість прогнозувати різні способи рішення й отримувати відповідні кінцеві результати.

Іншим важливим елементом змісту практики, як показали результати дослідження, виступає виконання студентами науково-дослідних проектів

актуальної професійно-педагогічної проблематики, які відповідають проблемам і завданням як управлінської, так і власне педагогічної діяльності. Перший етап розробки науково-дослідних проектів зазвичай починається з теоретико-практичного освоєння студентами психолого-педагогічних і управлінських дисциплін; практична частина проекту виконується в період практики; обробка отриманих результатів, їх наукове обґрунтування здійснюється в рамках курсових і дипломних робіт. Розробка студентами проектів сприяє розвитку дослідницьких умінь, навичків їх застосування для розв'язання різноманітних завдань; формуванню вмінь співпрацювати й працювати в групі, досвіду прийняття рішень. Названі вміння та навички входять до складу професійно-педагогічної компетентності і пов'язані з реалізацією освітніх проектів для персоналу, його особистісним зростанням, з менеджментом процесів і ресурсів у навчальних установах, відділах освіти та ін.

Досвід показує, що навчальні заклади зацікавлені в такій формі виробничої практики з елементами управління, тому що це дозволяє більш повно визначити здатність студента (щодо його подальшого прийняття або неприйняття на роботу менеджером освіти), а можливо, й вирішити з його допомогою будь-які управлінські завдання. З цією метою доцільна постійна взаємодія випускних кафедр з навчальними закладами, їхніми директорами, заступниками та іншими організаторами освітньої діяльності.

Отже, можна зробити висновок про те, що чітко простежується залежність між виробничою практикою та формуванням майже всіх елементів професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти. Практика відкриває більш широкі можливості студентам практично вчитися, аналізувати, розв'язувати конкретні ситуації тощо, тобто копітким шляхом набувати професійного досвіду та основ професійно-педагогічних компетентностей.

#### **4.2. Форми, методи й засоби навчання щодо формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти**

Компетентнісний підхід актуалізував проблему визначення результативності навчального процесу, пошуку таких форм, методів і засобів, які б забезпечили цей результат – формування професійної компетентності фахівця, здатного самостійно й ефективно здійснювати професійну діяльність. Причому ці форми, методи й засоби навчання мають бути «спроектовані» на єдність теоретичної й практичної підготовки фахівця, розвиток його здатностей, професійно-важливих якостей особистості, мотивації, потреб. Підготовка менеджерів освіти має орієнтуватися на їхню зацікавлену участь в освоєнні пропонованих знань, бо осмислене й забарвлене емоційним сприйняттям знання краще засвоюється, запам'ятовується й швидше слугує підставою для формування первинного навичку, оскільки завдяки пробудженню та реалізації здібностей до конкретного виду знання виникає процес мотивації особистості до цієї конкретної розумової й фізичної дії. Іншими словами, студентові подобається вчитися, тому що в нього швидше і краще все засвоюється й виходить. А виходить краще те, до чого він має здібності, що відповідає особливостям його організму й розуму. Він буде повторювати те, що в нього виходить, поки не виникне автоматичне вміння – навик. Але реалізація вміння приносить не лише задоволення, а й користь, тому за наявності здібностей вміння досить швидко переростає в майстерність у конкретній справі.

Важливою складовою професійної діяльності сучасного менеджера освіти є сприйняття цілісних блоків інформації, прогностичне мислення в альтернативах переходу до сценарного мислення як методу конструювання еволюційних сценаріїв розвитку організації (освітньої системи, освітньої установи). Отже, менеджера освіти потрібно навчити ефективно мислити, діяти та досягати значних результатів.

Формування компетентного й соціально відповідального менеджера освіти спирається на використання широкого спектра методів навчання. У державних освітніх стандартах третього покоління зазначено, що частка занять в активному режимі повинна складати не менше 50% аудиторних занять. Такий підхід у викладанні дисциплін навчального плану стає однією з платформ, що формують

не тільки знання, але й уміння, навички, про які говорить роботодавець у загальному діалозі з вищим навчальним закладом.

Студенти, опанувавши в процесі навчання певним запасом професійних знань, водночас здебільшого відчують деяку розгубленість, потрапляючи в умови реальної практики, в реальний педагогічний колектив, де від молодого фахівця щодня очікують прояву особистісних і професійних якостей, компетентності, які підтверджують звання «менеджер освіти». Проблеми випускника ВНЗ пов'язані не тільки з відсутністю в нього необхідного професійного досвіду та майстерності, а й уміння мислити і діяти самостійно, творчо, нестандартно в складних професійних ситуаціях; здатності успішно, оригінально, без сторонньої допомоги розв'язувати управлінські й педагогічні проблеми.

Менеджерів освіти належить ключова роль в удосконаленні освіти, тому суспільство зацікавлене не просто в людині, яка володіє широкими знаннями в різних галузях, а в активній, самостійній особистості, котра здатна приймати відповідальні рішення та вміє діяти в непередбачуваних ситуаціях.

Основою формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти, як зазначалося раніше, виступає особистий досвід, професійно-важливі якості, розвиток системи цінностей студентів, майбутніх менеджерів освіти, їхніх професійних позицій, життєвих установок, своєрідного професійного світовідчуття, які не можна скласти з набору знань і вмінь. Це зумовлене передусім тим, що звичайне знання призначене для запам'ятовування або відтворення, у кращому разі – для отримання іншого знання логічним або емпіричним шляхом, а навчити компетентності студента не можна, бо вона являє собою інтегральну характеристику, яка визначає здатність фахівця розв'язувати професійні проблеми й професійні завдання, які виникають в реальних ситуаціях професійної діяльності. Усі ці компоненти мають реалізовуватися на заняттях, дидактичною одиницею яких є спеціально сконструйовані ситуації, що актуалізують особистісний та професійний досвід студентів, майбутніх менеджерів освіти. При цьому ефект результативності за органічного включення



студентів у вирішення проблем професійних ситуацій досягається завдяки творчому використанню отриманих знань на практиці, застосуванню нестандартних методів і прийомів прийняття управлінських рішень, формування тактичних і стратегічних завдань діяльності, вироблення особистого відношення до проблеми, що вивчається. За такого навчання студент засвоїть нові види досвіду: виявить й ідентифікує проблеми, набуде навичків дослідження та проектування, співпраці тощо.

Менеджери дуже чуйно сприймають конкуренцію й постійно відстежують свою оцінку з боку оточення, свій рейтинг у справі. Це спонукає їх до підвищення своєї майстерності, а для цього потрібно знову освоювати більш нове знання, виробляти ще більш вправні вміння та навички. Тобто коло навчання починається знов. І так триває доти, поки вистачить здібностей, поки це приносить задоволення особистості. Використовуючи настільки потужний мотиваційний механізм, можна досягти кращих результатів з меншими зовнішніми витратами на навчання, потрібно лише кожного разу враховувати особисті здібності студента.

Різноманітність дисциплін навчального плану та інтенсивність їх засвоєння обмежена кількістю годин на вивчення й не забезпечує застосування більшої частини знань й умінь до конкретних професійних проблем. Поєднати професійні знання і уміння мають саме професійні ситуації. Вони дозволяють програвати стандартні ролі суб'єкта професійної діяльності, встановлювати взаємозалежності між явищами, вносити необхідні зміни в знайомі способи дій, ураховуючи особливості управлінської праці. Рішення кожної з професійних ситуацій, починаючи від їх усвідомлення й закінчуючи аналізом результатів рішення, вимагає від менеджера освіти передусім «прийняття рішень», різноманітних за формою і змістом. Сама діяльність менеджера освіти виступає для нього як розв'язання неперервної низки не лише спеціальних (предметних), а й власне реальних професійно-педагогічних завдань (педагогічних і управлінських).

Беручи до уваги все зазначене вище, майбутній менеджер освіти може вже під час навчання почати готувати себе до активної професійної діяльності,

розвивати свої здібності за допомогою всього арсеналу форм, методів і засобів навчання.

Навчальний процес у ВНЗ побудований так, що в ньому не тільки освоюють окремі дисципліни, а й учать конкретних наук: пояснюють категоріальний апарат кожної науки, її методи, цілі, завдання, роль у формуванні професійних якостей. Якщо в школі вивчають найбільш загальні уявлення про світ, то у ВНЗ формуються наукові підходи до пізнання істини. Студент не вчить уроки, а оволодіває наукою: вчиться розуміти проблеми, розв'язувати їх науковими методами, які він освоює і вивчає разом з викладачами. До кінця терміну навчання ці методи повинні стати інструментами власного мислення студента.

Домогтися очікуваних результатів за допомогою традиційного навчання, на наш погляд, повною мірою сьогодні неможливо. І справа не тільки і не стільки в рутинному характері такого навчання, скільки в нових суспільних викликах сучасності, змінах у зовнішньому середовищі. Водночас мова йде не про відмову від традиційних форм, методів і засобів навчання, а про органічне включення інших, більш прогресивних.

Процес навчання дає свої ефекти тоді, коли індивід здатний подивитися на свій світ з іншої точки зору. Очікуваний результат навчання у ВНЗ являє собою не просто отримання інформації, набір сучасних знань, а усвідомлену зміну особистості в контексті одержуваного досвіду.

До змісту праці менеджера освіти входить вирішення завдань управління в непередбачених умовах різноманітних професійних ситуацій, пов'язаних із пошуком інформації, її аналізом, прийняттям оптимальних рішень та їх адекватною реалізацією. До того ж і сама професійна діяльність являє собою систему ситуацій, у яких той, хто працює, має перетворювати власний професійно-особистісний досвід, засвоювати нові знання й стратегії професійної поведінки. Вирішення таких ситуацій передбачає відсутність єдиної правильної або однозначної відповіді для всіх випадків того самого приводу, уміння швидкого переключення з однієї задачі на іншу в умовах дефіциту часу, уміння проводити аналіз конкретної проблеми й давати оцінку альтернативним ідеям та діям.

Тому під час професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти використовуємо ситуаційний метод навчання («case study», кейс-метод [433; 615; 620; 722 та ін.]).

Метод вирішення професійних ситуацій у підготовці менеджера освіти на базовому рівні вищої освіти використовуємо під час розгляду тем, що мають практичне значення. Це сприяє наближенню до реальної практичної діяльності та формуванню в студентів професійних навичків (операційно-технологічний компонент професійно-педагогічних компетентностей). Перед студентами ставимо навчальну мету: навчитись обґрунтовано обирати варіант дій для ефективного вирішення проблеми в конкретній практичній ситуації, наприклад, щодо: визначення можливих варіантів місії для конкретного навчального закладу; аналізу зовнішнього та внутрішнього середовища навчального закладу для визначення можливих шляхів його розвитку; розробки стратегічних планів освітніх установ та ін. (спецкурс «Стратегічний менеджмент», додаток Д); організації навчально-виховного процесу та управління ним (інтегрований модуль «Основи педагогічного менеджменту» до дисципліни «Педагогіка», додаток В); налагодження міжособистісних відносин у колективі (спецкурс «Основи освітнього менеджменту в професійній освіті», додаток Ж) та ін.

Сутність ситуаційного методу в тому, що студент отримує текст з описом конкретної реальної ситуації (кейс), що робить її не тільки корисною, але й цікавою. Студентові потрібно ознайомитися з нею, дослідити й проаналізувати її, накреслити оптимальне рішення.

Аналізуючи ситуації, студенти працюють у групах. Ситуативне завдання в кожній групі своє, його розробляє викладач на підставі проблеми, запропонованої заздалегідь студентами. Вони ознайомлюються з кейсом, обговорюють його, визначають переваги й недоліки висунутих рішень та намагаються встановити, яким законам професійної діяльності підкоряється ця ситуація.

Під час цього етапу студенти групи аналізують інформаційні потоки в конкретній ситуації, визначають впливові чинники та створюють моделі рішення. Для можливих способів розв'язання ситуації студенти здійснюють порівняльну

характеристику, на основі якої обґрунтовано обирають оптимальний спосіб. Після цього відбувається розробка алгоритму вирішення поставленого завдання, проектування комплексу дій, який дає змогу організувати інформаційні потоки, описані в кейсі, розробити презентацію проекту рішення ситуації.

Здебільшого не існує єдиного правильного рішення. Одночасне існування декількох альтернативних рішень і можливість вибору формують у майбутнього менеджера освіти певну гнучкість підходу до їх розгляду. Перед студентом виникає завдання не стільки знайти єдину відповідь, скільки поставити правильні й корисні запитання, які можуть передбачати існування декількох альтернативних рішень, і щоб якнайкраще розібратися в ситуації, йому вкрай необхідно використати свої аналітичні здібності. Таке спільне обговорення ситуації сприяє вільному обмінові думками, уможливорює її бачення з різних сторін, дає змогу виробити спільний погляд на ситуацію й колективне рішення, розвиває культуру спілкування: вміння сперечатися, вислуховувати інших та аргументовано доводити свою позицію (особистісний компонент професійно-педагогічної компетентності).

На заключному етапі представник групи презентує проект рішення ситуації із використанням ілюстративних засобів (таблиць, схем, малюнків), після чого відбувається обговорення проекту з членами інших груп (у вигляді міні-дискусії). Наприкінці викладач резюмує проведений аналіз кейсу та розроблений проект його рішення. Наступного разу формують нові групи, і саме ця змінюваність розвиває в студентів вміння працювати з різними людьми.

Така структура підсумкового етапу вирішення ситуації дає змогу в дружній і творчій атмосфері досягти основної мети: систематизації та інтеграції знань. Утім, треба зазначити, що проведення такого заняття можливе лише в групах, які відповідають вимогам високого рівня знань, цілісності, зацікавленості та здатності творчо мислити (когнітивний компонент професійно-педагогічної компетентності).

Отже, ситуаційний метод навчання призначений для того, щоб допомогти майбутнім менеджерам освіти краще розібратися в основних законах і принципах

управління, розкрити все різноманіття організаційних й управлінських ситуацій і проблем у галузі освіти. Він упорядковує знання і факти, удосконалює вміння спілкуватися й приймати рішення, формує власну думку, заставляє усвідомити, що в сфері людської поведінки не буває нічого правильного або неправильного. Емоційна підтримка успіхів у вигляді самооцінки та зовнішньої оцінки викладачем виявляють здібності студента, мотивують його на повторення досвіду (мотиваційно-ціннісний компонент професійно-педагогічних компетентностей), прояв здібностей, демонстрації для себе та інших уміння користуватися знаннями.

Цінність цього методу для формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти полягає в тому, що студент отримує здібності вільно орієнтуватися, системно й ефективно діяти в різноманітних професійних як стандартних, так і нестандартних ситуаціях. Він несе в собі значний потенціал комунікації та створення «ситуацій успіху», що сприяє формуванню стійкої позитивної мотивації та нарощуванню професійної активності в діяльності менеджера освіти.

Отже, ситуаційний метод навчання відіграє вагомую роль у формуванні когнітивного, операційно-технологічного, особистісного й мотиваційно-ціннісного компонентів професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти.

Під час професійної підготовки студентів застосовували метод проектів [101; 532; 591 та ін.].

Проектне навчання має прикладний, міждисциплінарний характер, а зміст проектів і способи їх виконання відповідають змістові й технологіям майбутньої професійної діяльності менеджера освіти, який постійно стикається з плануванням, розробкою й реалізацією різноманітних освітніх проектів – від розвитку учня до розвитку навчального закладу тощо. Саме тому йому необхідно мати організаційні здібності, міцні навички спілкування, уміти розробляти плани та дотримуватися їх, вирішувати одночасно безліч завдань та бути орієнтованим на результат.

Метод проектів включає повний цикл виконання проекту – від замислу до його реалізації й оцінки (проблема – проектування – пошук інформації – продукт – презентація).

Під проектом розуміють комплекс фіксованих у часі та просторі заходів зі створення чи зміни продукту (практичний проект), проблеми (теоретичний проект), інформації (телекомунікаційний проект). Він спрямований на досягнення конкретних цілей, містить у собі координоване виконання взаємозалежних дій, обмежений у часі, деякою мірою неповторний та унікальний. Загалом саме ці характеристики відрізняють проекти від інших видів діяльності.

Проектна діяльність – це комплекс заходів із реалізації проекту, зокрема й з управління проектом чи групою проектів.

Основними етапами проектної діяльності є:

- вибір проблеми й обґрунтування практичного значення її результату;
- визначення мети і поетапних завдань діяльності;
- визначення масштабів та етапів роботи, засобів і методів досягнення мети, прогнозування труднощів і термінів виконання проекту;
- формулювання гіпотези й ідеї реалізації проекту;
- розробка моделі проекту та її структури;
- реалізація проекту;
- презентація проекту з використанням ілюстративних засобів (таблиць, схем, малюнків).

Основне призначення методу проектів у підготовці майбутніх менеджерів освіти:

- залучення студентів до активної професійної діяльності, у реальні стосунки та дії, які дозволяють усвідомлювати соціальну й особистісну значущість цієї діяльності, співвідносити її з результатами, оцінювати власні нахили й можливості щодо виконання цієї діяльності (діяльнісний компонент професійно-педагогічних компетентностей);

- стимулювання інтересу студентів до самостійного розв'язання проблем, набуття знань з різних галузей та джерел, які можуть бути придатні в житті,

професійній діяльності, до отримання власного професійного досвіду (мотиваційно-ціннісний компонент професійно-педагогічних компетентностей);

- створення умов для розвитку інтелектуальних здібностей, критичного мислення, творчого потенціалу (когнітивний компонент професійно-педагогічних компетентностей);

- формування ключових компетенцій (комунікативної, проектувальної, пізнавальної, дослідницької та ін.).

До того ж в умовах сучасної нестабільної професійної діяльності менеджер освіти більше, ніж раніше, потребує координації спільних дій із колегами, учнями, адміністрацією, прийняття продуманих рішень. Тому він повинен навчитися спостерігати, аналізувати, вносити пропозиції, відповідати за прийняті рішення, долати конфлікти й суперечності – усі ці якості особистості формуються при виконанні навчальних проектів (особистісний компонент професійно-педагогічної компетентності). Водночас діяльність менеджера освіти пов'язана з плануванням, прогнозуванням, моделюванням, конструюванням різноманітних освітніх процесів. Розглянемо, як співвідноситься проектування з усіма цими поняттями та видами діяльності.

Планування можна розглядати як етап проектувальної діяльності. Крім того, планування – діяльність у ситуаціях знайомих і певних, коли не вимагається виконання великого обсягу творчої праці.

Прогнозування створює припущення про те, що може бути, виходячи з наявних умов. Воно покликане відповісти на запитання, що повинно бути, якою має бути система зовнішніх і внутрішніх умов, щоб отримати потрібні результати.

Якщо розглядати «проектування» у вузькому сенсі, – воно передбачає створення ідеальної моделі й може розглядатися як синонім моделювання, але при розгляді «проектування» як спеціально організованої людської діяльності, стає ясно, що воно є лише частиною проектування.

Як відомо, проектування – створення нового об'єкта на папері, а конструювання – його створення в реальності. Результати проектування можуть бути втілені на практиці з певною мірою успішності, точності. Є сенс розрізняти й

порівнювати між собою результати проектування – проект, конструювання – реальний об'єкт і втілення реального об'єкта в практику.

Якщо розглядати проектування як переважно розумову, інтелектуальну діяльність, то результатом його є образ нового об'єкта як сукупність належним чином розроблених, обґрунтованих і вибудуваних ідей. Саме навколо цього варто зосередити всі організаційні та управлінські зусилля в межах проекту. Тому цілком правомірно розуміти проектування як постійний процес вибору, розв'язання завдань і проблем, прийняття рішення.

Істотною рисою методу навчальних проектів є рішуче висунення на перший план соціальної природи навчання та розвитку особистості, з чим пов'язана орієнтація на групові форми навчання, спільну діяльність, на різноманіття форм взаємодії, міжособистісних відносин і спілкування, що також є вкрай важливим у підготовці майбутніх менеджерів освіти.

З одного боку, цей метод обмежує особистісне й професійне становлення майбутнього фахівця, проте сприяє різкому якісному зростанню інтересу до самого себе, до оточення, до предмета й інструментів майбутньої професійної діяльності.

У силу своєї специфіки, тобто під час довготривалого особистісного занурення студента у значущу проблему для усвідомлення її смислу, мотивів тощо, він забезпечує якісний стрибок до нового рівня поняття власної професії, себе в ній.

У професійній підготовці майбутніх менеджерів освіти ми застосовуємо метод проектів, щоб навчити студентів управлінської діяльності, наприклад, при викладанні спецкурсу «Стратегічний менеджмент в освіті» студенти виконують проекти щодо визначення ключових стратегічних напрямів розвитку навчального закладу з використанням методики сценарного планування, щодо розробки цільових програм розвитку освітньої установи, використовуючи методику «Дзеркало прогресивних перетворень» (додаток Д); спецкурсу «Основи освітнього менеджменту в професійній освіті» – проект програми моніторингу якості освіти для ПНЗ, проект публічного звіту про діяльність освітнього ПНЗ,



проект дій менеджера освіти з формування й управління цільовим капіталом (додаток Ж) та ін.

Отже, метод проектів сприяє формуванню когнітивного, операційно-технологічного, діяльнісного, особистісного, мотиваційно-ціннісного компонентів професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти.

Підготовці менеджера освіти як фахівця, що здатен кваліфіковано розв'язувати професійні завдання, сприяє застосування в навчальному процесі ігрових методів навчання, за допомогою яких студенти беруть участь у ділових іграх [100; 306; 548 та ін.]. Це так звані імітаційні методи навчання, які моделюють професійні проблеми й завдання, імітують ролі та виконують функції, адекватні соціальному контекстові майбутньої професії.

Через участь у грі студенти набувають досвіду вирішення професійних, соціальних, особистісних завдань і ситуацій (діяльнісний компонент професійно-педагогічної компетентності менеджера освіти), які й виступають потужним засобом розвитку в них професійно-педагогічної компетентності.

У сучасній освіті, яка орієнтується на активізацію навчального процесу, ігрова діяльність використовується як самостійний елемент у технології засвоєння поняття, теми та навіть розділу навчального предмета; як заняття або його частина (вступ, контроль); як елемент технології навчання.

У процесі проведення ігор реалізуються такі психолого-дидактичні закономірності:

- принцип негайного застосування знань;
- зведення абстрактних знань на рівень чуттєвого перетворення матеріалу;
- наближення до практичного розуміння категорій і закономірностей, що вивчаються;
- менша втомлюваність учасників гри.

Ділові ігри мають різні варіації, але всі вони, по суті, є методом конкретних ситуацій у дії. Замість того, щоб «обговорювати» можливий розвиток ситуації, студенти отримують певні ролі й спілкуються один з одним, виступаючи від імені

конкретної дійової особи – учасника певної ситуації. Головне, щоб студент почувався вільним, міг виявити активність і повну самостійність.

Ділова гра моделює проблемні ситуації, які змушують майбутнього менеджера освіти знаходити оптимальні рішення цих проблем, а також алгоритми, на підставі яких можна спрогнозувати подібні ситуації та з успіхом їх уникнути.

Оскільки є необхідність застосування в навчальному процесі саме професійних ділових ігор, в основі їх створення має бути покладений аналіз професійної діяльності менеджера освіти. Тобто гра як вид діяльності має містити навчальну задачу, котра передбачає: оволодіння теоретичними знаннями в галузі прийняття рішень; формування умінь та навичок виконання певних професійних завдань та функцій (операційно-технологічний компонент професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти). До того ж вона повинна мати міждисциплінарний характер. Це дуже ефективна форма перевірки знань, яка дає можливість застосувати їх на практиці в умовах, близьких до реальних.

Ігрова форма занять створюється за допомогою ігрових прийомів і ситуацій, що виступають засобом спонукання, стимулювання до навчальної діяльності (мотиваційно-ціннісний компонент професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти).

Суть ділової гри полягає в реалізації студентами отриманих знань і вмінь на основі міждисциплінарних зв'язків. Важливим моментом розробки плану-сценарію ділових ігор є визначення та формування цілей гри. Наприклад, проведення педагогічної ради у формі ділової гри «Самоосвіта викладача – запорука успішної роботи кожного навчального закладу» зі спецкурсу «Основи освітнього менеджменту в професійній освіті» (додаток Ж) передбачає виконання таких цілей:

- залучити колектив студентів до широкого обговорення питань, пов'язаних із самоосвітою;
- актуалізувати знання щодо самоосвітньої роботи вчителя;

- сприяти позитивному ставленню до освітніх реформ, усвідомленню ролі викладача та значущості його діяльності в реалізації місії освіти;

- посилити мотивацію студентів, як майбутніх викладачів, менеджерів освіти, до самоосвітньої діяльності.

Залежно від установлених цілей, визначається регламент заняття. Особлива увага приділяється вмінню працювати в команді, стилю та культурі ділового спілкування, якості оформлення документації. У ході гри учасники приймають рішення, адекватні професійній ситуації, й використовують набуті навички ділового спілкування. На певних етапах роботи студенти оформлюють результати аналізу та окремі документи.

План ділової гри будується логічно, послідовно, поетапно.

I етап заняття. Викладач пояснює цілі, умови проведення гри, визначає функції учасників та видає завдання. Наприклад, підготуватися до доповідей стосовно необхідності самоосвіти педагога.

II етап заняття (самостійна робота студентів). Студенти – члени педради об'єднуються в чотири аналітичні групи, та створюється група експертів (викладачі спецдисциплін). Кожна аналітична група працює над своїм завданнями:

I аналітична група:

- Чи є самоосвіта шляхом становлення педагогічної майстерності?
- Чому?

II аналітична група:

- Чи сприяє самоосвіта вчителя формуванню соціальної, громадянської, комунікативної та інформаційної компетентностей учнів, що є потребою сьогодення? Яким чином?

III аналітична група:

- Самоосвіта: це міф чи реальність?

IV аналітична група:

- Яка роль самоосвіти для викладача, учня, навчального закладу, держави?

III етап (заключний). Викладачі-експерти оцінюють виступи аналітичних груп та підводять підсумки ділової гри, оцінюючи роботу кожного учасника. Учасники мають продемонструвати вміння аналізувати, узагальнювати результати аналізу та робити самостійні висновки. Функції викладачів на такому занятті можуть бути розмежовані. Наприклад, один викладач разом з експертною групою аналізує поведінку учасників гри з точки зору дотримання правил ділового спілкування й службового етикету. Інший викладач виступає в ролі керівника-координатора ділової гри. Він здійснює не тільки контроль за ходом гри, роботою гравців, але й надає допомогу, виправляє помилки й на заключному етапі оцінює та підбиває підсумки ділової гри.

В іншій діловій грі «Кандидат» зі спецкурсу «Основи освітнього менеджменту в професійній освіті» (додаток Ж) студентам необхідно знайти гідного претендента на вакантне місце й переконати оточення в тому, що це найбільш гідна кандидатура.

Протягом 3–4 хвилин студенти складають тези свого виступу перед аудиторією, щоб переконати інших у тому, що людина, яку вони представляють, є найбільш гідним претендентом серед усіх присутніх на посаду (директора школи, заступника директора з навчальної роботи, завідувача методичної ради тощо). Вакантну посаду обговорюють групою.

Студенти кожної підгрупи повинні вибрати претендентом будь-якого члена групи, скласти план свого виступу без співрозмов із цією людиною. Крім того, жодна людина не має знати, про кого вони збираються говорити.

У тезах свого повідомлення студенти підкреслюють як ділові, професійні, так і суто людські якості претендента на вакантну посаду. «Портрет» цієї людини має бути пізнаваний, однак при цьому справжнє ім'я не вказується і яскраві зовнішні відмінності не підкреслюються.

Потім студенти об'єднуються в мікрогрупи й починають по черзі виступати довірени особи, розповідаючи про найбільш гідну людину, переконуючи в цьому інших членів підгрупи. У кожній підгрупі визначається «переможець», який виступає перед усією групою. Ці переможці отримують максимальну кількість

балів. Якщо хтось із учасників упізнає претендента, йому присуджується заохочувальний бал.

Ділові ігри підвищують інтерес студентів, надають заняттям динаміку, завдяки чому майбутні менеджери освіти можуть змінити свій погляд на ті чи ті питання. Ділові ігри найбільш ефективні в тих випадках, коли студенти почувають себе вільними, коли вони «дійсно грають», тобто коли гра проходить не за сценарієм.

Професійна діяльність у галузі управління побудована на успішному застосуванні знань, умінь і навичків, набутих у процесі навчання, і на повноваженнях щодо прийняття управлінських рішень, які вимагають не тільки комплексу знань. Можна навчити робити що-небудь, але не можна навчити рішучості, відповідальності, авторитету, поваги, прояву харизми. А без цього немає управління. Отже, для професійного управління необхідні певні людські якості, вроджені або надбані протягом усього життя.

Немає управління без вибору альтернатив, як немає і вибору альтернатив без інтуїції та передбачення наслідків. Усе це – мистецтво управління, яке спирається на індивідуальні здібності кожної людини, тобто це досвід і знання, перетворені на специфічний образ діяльності.

Найбільша складність у навчанні менеджменту полягає у формуванні таких якостей, як «бачення», уміння ставити мету. Ці якості настільки ж складні для розуміння, як і інтуїція. Вони проявляються в сміливості, підприємливості, умінні надихати, знаходити нове, бути непередбачуваними.

Особистісні якості менеджера освіти, амбіції, характер та етичні погляди мають більше значення в професійній управлінській діяльності, ніж майстерність. Марно керувати, використовуючи лише технічні навички та навички спілкування, робити речі правильно, але вести людей в неправильному напрямі. Менеджерові необхідні передусім концептуальні навички; він повинен бачити, що потрібно зробити, чого потрібно досягти, яку поставити мету, а вже потім буде потрібне вміння зацікавити людей і забезпечити виконання поставлених завдань

(особистісний компонент професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти).

Отже, ігрові методи навчання відіграють вагомую роль у формуванні діяльнісного, операційно-технологічного, мотиваційно-ціннісного, особистісного компонентів професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти.

Про способи розвитку найважливіших для менеджера концептуальних навичків відомо найменше. Найчастіше вважають, що вони або є в людини, або їх немає. Тож, під сумнів потрапляє ідея отримання освіти в галузі менеджменту. Можна знайти таке пояснення подібної ситуації: концептуальних навичок не можна навчити, вони є вродженими. Отже, можна сказати, що менеджерами народжуються, а не стають. Інше пояснення: концептуальних навичок поки не можна навчити через нестачу часу або відсутність відповідного методу, або ці навички здобуваються в ранньому дитинстві, і людина приходить з уже готовими уявленнями. Третім поясненням є те, що сам факт бажання навчитися менеджменту вже означає наявність відповідних намірів і свідчить про прийняття на себе відповідальності за результати навчання.

Один із способів розвитку концептуальних навичків - навчання методом порівняння. Суть цього методу така: «Потрібно побачити, як роблять щось інші, порівняти з тим, що робимо ми самі, й змусити себе пояснити відмінності». Навчання через порівняння сприяє набуттю нового досвіду, розумінню і зміні сприйняття. Концептуальні навички дозволять по-новому поглянути на те, що ми робили, робимо й продовжуємо робити, а головне, допоможуть обрати правильний напрям дій [560].

Навчання майбутніх менеджерів освіти методом порівняння ми практикуємо на наукових конференціях, де студенти порівнюють навчальні установи з обов'язковим поясненням і коментарем відмінностей, що дозволяє виявити певний спосіб мислення, який призводить до концептуалізації отриманого досвіду, але це повинні бути власні концепції, засновані на особистому досвіді. Сама необхідність пояснення, чому ти робиш те, що робиш,

причому так, а не інакше, концентрує свідомість, змушує тих, хто навчається, розвивати концептуальне мислення (когнітивний компонент професійно-педагогічних компетентностей). Така зміна установок дозволяє відійти від випробуваних способів вирішення проблем, відомих з минулого досвіду.

Метод порівняння ми застосовуємо й під час практичних занять, наприклад, виконуючи кейси зі спецкурсу «Стратегічний менеджмент в освіті» (додаток Д), студенти порівнюють місії навчальних закладів, виділяють у них спільне, щоб запропонувати власну місію; порівнюють зовнішнє середовище міської й сільської школи для визначення їхніх сильних і слабких сторін тощо.

Отже, метод порівняння сприяє формуванню когнітивного компоненту професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти.

Від стосунків між менеджером освіти з учнями, колегами залежить реалізація конкретних навчальних та управлінських цілей. Тому дуже важливо навчити його налагоджувати особистісні взаємовідносини, не лише декларувати демократичний стиль спілкування, а й застосовувати такі технології й методики, які б допомагали навчатися спілкування з аудиторією, формувати комунікативні вміння, створювати доброзичливу атмосферу в спілкуванні. Таким є метод тренінгу [492; 578; 520; 614; 660 та ін.].

Тренінг покликаний не лише навчити, а й зафіксувати у свідомості ті зміни, які відбуваються у власній особистості майбутнього фахівця. Особистість кожного учасника тренінгу індивідуальна. Майбутній фахівець, який проходить тренінг, оцінює, як він йому сподобався і наскільки є корисним для подальшої професійної діяльності. Ураховується також і те, чи знадобляться здобуті вміння на практиці. Тому мета тренінгу – особистісне та професійне вдосконалення [513].

Психологічні та інші тренінги є методом активного навчання, спрямованого на розвиток знань, умінь і навичок студентів, професійно-важливих якостей особистості. Тренінг досить часто використовують, якщо бажаний результат – це не тільки отримання нової інформації, але й застосування отриманих знань на практиці. У ході тренінгу дотримуються низки принципів групової роботи, таких, як активність студентів, партнерське спілкування, що передбачає визнання

цінності особистості кожного з учасників; дослідницька позиція учасників у процесі спільної діяльності; надання можливості об'єктивного погляду на моделі своєї поведінки «очима» одногрупників, через зворотній зв'язок. Саме зворотній зв'язок є одним із найважливіших чинників, які утворюють і коригують «Я» людини (особистісний й рефлексивний компоненти професійно-педагогічних компетентностей). Цю інформацію учасники можуть отримати через висловлювання викладача-тренера при аналізі виконання завдань, висловлювання інших учасників і перегляд відеозапису рольових ігор (або інших видів взаємодії), і саме вона є для учасника тренінгу «його баченням себе зі сторони», саме вона виконує навчальну роль.

У процесі організації тренінгових занять ми передусім вирішували основні завдання формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти, а саме:

- підвищення самооцінки студентів щодо формування професійно-педагогічної компетентності;
- формування вмінь побудови позитивних взаємин з іншими суб'єктами освітнього процесу;
- допомога в розумінні особливостей поведінки в різних професійних ситуаціях;
- управління власним емоційним станом, створення гармонійних стосунків з іншими людьми;
- створення умов для усвідомлення власної стратегії поведінки у професійній діяльності;
- формування навичків управління педагогічним спілкуванням у процесі професійно-педагогічних ситуацій тощо.

Педагогічний тренінг ми визначаємо як засіб впливу на особистість студента, орієнтований на застосування активних методів групової навчальної діяльності для розвитку професійно-педагогічних компетентностей, формування навичків конструктивної поведінки, відпрацювання системи вправ (організаторських, комунікативних, гностичних, перцептивних та ін.).



Під час професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти ми застосовували такі види тренінгу: сенситивності, креативності, партнерського спілкування, самоорганізації. Основою проведення всіх видів тренінгу є психогімнастичні вправи, які допомагають у формуванні та розвитку вмінь, навичків і настанов ефективного спілкування, спостереження, уваги, розуміння [520] (когнітивний та операційно-технологічний компоненти професійно-педагогічних компетентностей).

Тренінг сенситивності розвиває чутливість у сприйнятті навколишнього світу, психологічних явищ і насамперед самого себе. Беручи участь у тренінгах сенситивності, менеджери освіти розвивають здібність у встановленні та підтримці контактів у спілкуванні, здатність прогнозувати почуття, думки та поведінку іншої людини.

До основних завдань, які ми вирішували, запроваджуючи в практику підготовки менеджера освіти тренінг сенситивності, розроблений Г. П'ятаковою та Н. Заячківською віднесено [520]:

- 1) покращити розуміння себе та розуміння інших;
- 2) розуміти групові процеси через відчуття локальної структури;
- 3) розвивати окремі навички в поведінці;
- 4) розвивати здатності: спостерігати (бачити та чути) іншого й при цьому запам'ятовувати, як він виглядає, що говорить; адекватно сприймати та розуміти типового представника тієї чи тієї соціальної групи йі на основі цього прогнозувати поведінку інших; розуміти індивідуальність, своєрідність, унікальність партнера по спілкуванню.

Студенти виконували вправи тренінгу сенситивності працювали в групах, у парах. Така участь у груповій взаємодії з розв'язання ситуативно-рольових завдань дозволяла студентам самим робити для себе відкриття, які давно зафіксовані в соціально-психологічних теоріях. Цей спосіб отримання знань докорінно відрізняється від традиційного. Для нього характерні: поєднання з практикою, осмисленість, особистісна зацікавленість та значущість, емоційне забарвлення. Окрім того, сам характер участі в тренінгу сенситивності,

спрямований на особистісну корекцію. Приймаючи участь у груповій взаємодії, учасники усвідомлюють себе як особистість через колег у групі, тобто діє принцип дзеркального відображення.

«Продуктом» тренінгу креативності є швидкість, гнучкість, точність, оригінальність мислення, толерантність, здатність до вирішення проблемних завдань та ситуацій [520].

Залучаючи студентів до участі в тренінгу креативності [520]), ми мали за мету допомогти студентам, майбутнім менеджерам освіти, усвідомити свій творчий потенціал та креативність, сформувати в них уміння керувати креативним процесом, долати стереотипи та бар'єри, які обмежують творчий потенціал, розвивати здатності фантазувати, уявляти образи, актуалізувати й активізувати процеси особистісного творчого розвитку; застосовувати свій творчий потенціал та усвідомлювати характеристики креативного середовища.

Реалізації мети в межах тренінгу креативності майбутніх менеджерів освіти підпорядковане виконання низки завдань:

- формування мотивації до креативної професійної діяльності та відкритості до нового когнітивного досвіду;
- створення креативного мікросередовища;
- актуалізація професійних креативних властивостей, наявних у студентів.

Наступним видом тренінгу, який ми застосовували в підготовці майбутніх менеджерів освіти, був тренінг партнерського спілкування [520]), під час проведення якого створюється такий рівень відкритості, відвертості, довіри, емоційної свободи, згуртованості й такий стан кожного учасника, які дозволяють успішно працювати, просуватися вперед, усвідомлювати й розвивати свої функціональні ролі.

У підготовці майбутніх менеджерів освіти ми також застосовували міні-тренінги з освітнього менеджменту за темами:

- цілі освіти;
- зміст освіти;
- залежність змісту освіти від цілей освіти;

- управління освітою;
- соціальний контекст освіти;
- згуртованість колективу.

Ці міні-тренінги базуються на рефлексії власного освітнього досвіду студента, аналізі реальної освітньої практики (не в масштабах країни, а на прикладі конкретного освітнього закладу в регіональному контексті) та плануванні перспективних ліній розвитку освітнього простору (вже в контексті наявних тенденцій у вітчизняній і світовій освітній практиці).

У майбутніх менеджерів освіти формувалися уявлення про те, що поняття «освіта» в їхній діяльності є не формальним, а сутнісним. Менеджер освіти не є кризовим менеджером, якому достатньо економічних знань і соціальних умінь для підвищення рентабельності виробництва; він повинен розуміти суть освітніх процесів та вміти здійснювати переклад основних ідей з професійної мови на мову інших учасників освітнього процесу (батьків, чиновників, спонсорів, діячів культури, засобів масової інформації тощо).

Тренінг як активний метод навчання допоміг студентам адаптуватися до професійної діяльності в стандартних та нестандартних ситуаціях, навчив їх спілкуватися, критично й творчо мислити. Тренінгові вправи розвинули у студентів здатності та вміння щодо оволодіння такою складною діяльністю, як управлінська. Упровадження тренінгових занять сприяє практичному відтворенню тих професійних умінь, виявленню тих професійно-важливих якостей особистості менеджера освіти, які неможливо відтворити під час практичних занять.

Отже, тренінг сприяє формуванню особистісного, рефлексивного, когнітивного та операційно-технологічного компонентів професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти.

Наступним активним методом, який ми використовували для формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти, є проблемний метод навчання (проблемний виклад матеріалу, постановка

проблемних запитань, рішення проблемних завдань та ситуацій) [277; 438; 440; 468; 501 та ін.].

Сутність проблемного навчання полягає в тому, що воно нагадує науковий пошук та здійснюється на основі ініціювання самостійного пошуку студентом знань через проблематизацію (викладачем) навчального матеріалу.

Включення проблемного методу навчання доцільне з тієї позиції, що, розглядаючи й розв'язуючи пропоновані проблеми, студент використовує і раніше вивчений матеріал, і накопичений ним життєвий досвід (нехай невеликий, але досвід). Рішення проблеми спонукає його до самостійного пошуку знань, активізує пізнавальну діяльність, розвиває професійне мислення, змушує більш усвідомлено вникати в матеріал, що сприяє розвитку професійних здібностей (діяльнісний компонент професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти).

Специфікою проблемних методів навчання є те, що вони потребують особливої організації та майстерності викладача в постановці проблемних запитань, завдань і практично не піддаються регламентації. Тому ми застосовували їх фрагментами, котрі вводили обґрунтовано – за умов адекватного характеру навчального матеріалу.

Під час проведення занять з майбутніми менеджерами освіти застосовувалися проблемні запитання (на прикладі спецкурсу «Основи освітнього менеджменту в професійній освіті», додаток Ж):

- відкритого типу для стимулювання мислення:

1) визначте спільне та особливе в повноваженнях державних, регіональних та муніципальних органів управління професійною освітою;

2) що є найбільш важливим при оцінці якості професійної освіти і чим ця оцінка відрізняється від якості шкільної освіти?;

- закритого типу для встановлення фактів чи підтвердження висновків:

1) оцініть переваги та недоліки системи стимулювання праці педагогів, прийнятої у ПНЗ, де Ви проходили практику або навчалися;

2) яка інформація необхідна менеджеріві освіти для прийняття управлінських рішень, спрямованих на підвищення якості освіти?;

- дослідницького типу для встановлення причинно-наслідкових зв'язків, що сприяє підвищенню розуміння предмета обговорення, а також розвиткові аналітичного та критичного мислення:

1) використовуючи технологію «Коло спогадів», уявіть перспективи розвитку професійної освіти до 2020 року. Визначте її провідні напрями та завдання. Що спонукає Вас так уважати?;

2) як Ви вважаєте, за рахунок чого досягається підвищення ефективності економічних відносин? Чи підтримуєте Ви ці заходи? Обґрунтуйте, чому;

3) опишіть, як пов'язані механізми атестації педагогів і нова система оплати праці. Чи згодні Ви з цим?

Проблемні методи були основою проведення проблемних дискусій на практичних заняттях.

Прикладом проблемної дискусії, яка застосовувалася в підготовці менеджера освіти, може бути справа «Асоціація» зі спецкурсу «Стратегічний менеджмент в освіті» (додаток Д).

Студенти працюють у дискусійних групах та пишуть якомога більше асоціацій, які пов'язані в них з терміном «Команда». Вони мають заповнити асоціативну таблицю зі стовпчиками: «Команда-виглядає як ... Команда-звучить як ...» і презентувати свої варіанти групам.

З метою створення сприятливих умов для активної участі всіх студентів, викладач дотримувався рекомендацій проведення дискусії [177; 536]. Завдання викладача полягали також у тому, що він мав забезпечити змістовний і всебічний аналіз проблеми, яка вивчається. Наприкінці виконання справи учасники груп презентували свою роботу у вигляді рішення проблеми.

Зазначимо, що ефективність роботи в дискусійних групах залежить насамперед від того, наскільки кожний з її учасників усвідомлює важливість спільної роботи та взаємодії через взаємодопомогу. Не менш важливим є те, що всі члени групи відчували себе пов'язаними один з одним, що розвиває почуття

особистої відповідальності за досягнення (рефлексивний компонент професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти).

Іншими прикладами проблемних дискусій можуть стати дискусії, організовані для студентів зі спецкурсу «Основи освітнього менеджменту в професійній освіті» (додаток Ж) під час вивчення тем:

- «Державна політика у сфері професійної освіти в Україні»:

1. Чи готові управління освіти на державному та регіональному рівнях поділитися владою з громадськістю?

2. Чи можливий розвиток договірних відносин у системі професійної освіти в межах чинної нормативно-правової бази?

- «Основи інноваційного та стратегічного менеджменту в професійній освіті»:

1. Чи повинна місія ПНЗ, запропонована директором / адміністрацією, бути прийнятою всіма членами педагогічного колективу?

2. Чи залежить організаційна культура ПНЗ від рівня культури директора?

3. Як можна вирішити протиріччя між потребами конкретних ПНЗ у підвищенні кваліфікації кадрів та орієнтованою на середньостатистичний навчальний заклад державною системою підвищення кваліфікації?

У процесі проблемної дискусії учасники груп застосовували технологію опрацювання дискусійних питань – широко й публічно їх обговорювали. Усе це сприяло розвитку вмінь слухання, надання допомоги, перевірки розуміння, тобто позитивної взаємодії, яка, зі свого боку, допомагає в спілкуванні, розвиває вміння розв'язувати конфлікти, приймати рішення (когнітивний й операційно-технологічний компоненти професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти).

Досить ефективним у навчанні студентів вирішення професійних проблем є форма брейн-стормінгу, яка сприяє розвитку аналітичних якостей, необхідних для здійснення управлінської діяльності в освітніх установах.

Брейн-стормінг передбачає співпрацю підгруп і має на меті пошук та виявлення нових оригінальних розв'язків теоретичних і практичних проблем управління.

Так, студентам, які вивчали інтегрований модуль «Основи педагогічного менеджменту» з курсу «Педагогіка» (додаток В), пропонувалося взяти участь в обговоренні теми «Культура менеджера освіти – необхідний компонент професіоналізму чи міра його гідності?», для чого був обраний такий різновид брейн-стормінгу, як синтез думок, що забезпечило набуття студентами практичних умінь і навичків аналізувати проблему, аргументувати висунуті твердження, прогнозувати подальші дії та спостерігати за їхніми результатами тощо.

Перед початком проведення брейн-стормінгу учасникам було запропоновано відповісти на такі запитання: «Чи заслуговує запропонована проблема уваги?», «Чому сприятиме її розв'язання?», «Кому і навіщо це потрібно?», «Що відбудеться, якщо нічого не змінювати?». Такі запитання сприяли активізації студентів на початку заняття.

Потім були запропоновані проблемні запитання, на основі яких студенти аналізували основні характеристики культури менеджера освіти, прогнозували подальші дії та спостерігали за ходом вирішення проблеми. Аналіз та обговорення запропонованих питань сприяли розвиткові в учасників прогностичних якостей, оскільки для вирішення будь-якої проблеми (наприклад, як інтелігентність менеджера освіти впливає на ефективність роботи педагогічного колективу) необхідно спочатку проаналізувати всі умови, обставини та, спостерігаючи за ходом вирішення проблеми, спрогнозувати подальші дії щодо її вирішення.

Критеріями оцінювання роботи студентів під час брейн-стормінгу є: розкриття теми, використання нового матеріалу, який здобутий студентами самостійно, а також оригінальність матеріалу, вміння говорити, аргументовано доводити, відстоювати власну позицію.

Під час проведення брейн-стормінгу студенти, співпрацюючи в підгрупах, розвивали, крім аналітичних, і необхідні прогностичні здатності:

- передбачати дії іншої людини на основі її поведінки;
- передбачати поведінку людини в конкретній ситуації;
- співвідносити прогнозовану поведінку з реальною;
- перевіряти правильність наявних когнітивних схем сприймання тощо.

Крім цього, у студентів з'являлося прагнення до розширення своєї ерудиції, здатність до діалогу як способу ставлення до культури й суспільства. Студенти набули навичків спілкування, вкрай необхідних в їхній майбутній професійній діяльності.

Отже, проблемні методи навчання відіграють вагому роль у формуванні діяльнісного, рефлексивного, когнітивного, операційно-технологічного компонентів професійно-педагогічної компетентності менеджера освіти.

Як форми навчання, що діють у рамках моделі формування професійно-педагогічних компетенцій майбутніх менеджерів освіти та забезпечують упровадження активних методів навчання, поряд із традиційними заняттями (лекції, семінари, практичні заняття за класичним сценарієм, самостійна робота студентів) ми використовували інтерактивні заняття.

«Інтерактивні заняття» («interact» з англ. – «inter» – взаємний і «act» – діяти, взаємодіяти), за визначенням О. Помету, це «спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачену мету – створити комфортні умови для навчання, за яких той, хто навчається, відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність» [558, с. 8–9]. Суть інтерактивного заняття полягає в активній взаємодії всіх учасників процесу, в їх орієнтації на пробудження самостійного інтересу до пізнання, у формуванні власних способів діяльності, у розвитку вміння концентруватися на творчому процесі й отримувати від нього задоволення [221; 161; 177; 621; 636 та ін.].

До особливостей інтерактивних прийомів навчання, які переважно використовуються на інтерактивних заняттях, належать [177; 636]:



- вимушена активізація процесу мислення студента (незалежно від його бажання, він включається в загальний процес обговорення й активізує свою позицію);

- досить довгий термін активності студента (протягом усього заняття), тому що потрібно уважно слідкувати за відповідями інших;

- високий ступінь самостійності суджень, відповідальності за власні дії, висновки, велика емоційність;

- постійна взаємодія студентів один з одним та викладачем;

- стимулювання пізнавальної діяльності студентів;

- розвиток критичного мислення;

- зростання впевненості студента у власних силах;

- утвердження позитивної «Я – концепції»;

- розвиток організаторських і комунікативних здібностей;

- формування відповідних професійних компетенцій;

- створення атмосфери співробітництва та ефективної взаємодії;

- зростання успішності в навчанні.

Під час професійно-педагогічної підготовки менеджера освіти ми застосовували такі інтерактивні заняття: лекції (інтерактивна лекція, проблемна лекція, лекція-візуалізація, лекція-дискусія, лекція із заздалегідь запланованими помилками, відеолекція), семінарські (проблемні, дискусійні, комбіновані) й практичні заняття (практикуми, вирішення професійних ситуацій, ділові ігри, розробка проектів), групові та індивідуальні консультації, міждисциплінарні студентські конференції, освітні форуми.

Інтерактивна лекція – форма заняття, що припускає інтерактивний виклад викладачем змісту тем курсу. Основна мета – актуалізація знань студентів за темою, постановка й висвітлення проблеми, досягнення розуміння нової інформації через рефлексивні процедури, стимулювання інтересу до теми, яка вивчається.

Інтерактивна лекція поєднувала в собі аспекти традиційної лекції та інші «активні» елементи – бесіду, дискусію, проблему, професійні ситуації та ін.

Основні особливості такої лекції – вимога діалогу студентів один з одним і з лектором; презентація з боку викладача; постійна робота з одержуваною від усіх учасників інформацією.

Специфіка інтерактивної лекції в підготовці майбутніх менеджерів освіти також полягала в тому, що на її початку викладач формулював загальну проблему, згідно з якою розкривався матеріал. Кінець лекції супроводжувався коротким формулюванням міні-проблем та їх обговоренням студентами спільно з викладачем, спільним вирішенням професійних ситуацій або проведенням міні-дискусій.

Ці лекції передбачали широке використання наочного матеріалу, що відповідав специфіці предмета, мультимедійних засобів, які використовувалися для демонстрації ситуацій зі шкільної практики та інших моментів професійної діяльності. Мультимедіа надавали можливість значно збільшити обсяг інформації, яка передається. Крім того, це посилює та зосереджує увагу студентів, оскільки в більшості людей переважає зорова пам'ять (90% інформації людина отримує за допомогою зору). Вельми позитивним є той факт, що інформацію засвоєну через інтерактивну лекцію, студент активно обробляє й може легко відтворити з пам'яті протягом тривалого часу.

Міні-бесіди, які проводилися на інтерактивних лекціях, є гнучкими організаційними формами спільної творчої діяльності викладача й студента. Вони передбачали безпосередній контакт педагога з аудиторією, що надавало змогу зосередити увагу студентів на найбільш важливих проблемах виучуваної теми, визначити зміст і темп викладання навчального матеріалу з урахуванням рівня підготовленості аудиторії.

Участь студентів у міні-бесіді забезпечувалася шляхом самостійного пошуку відповідей на поставлені викладачем запитання. Запитання мали інформаційний характер, тобто були спрямовані не на контроль, а на з'ясування думок і рівнів поінформованості студентів з теми, актуалізацію знань, необхідних для її розуміння, та визначення ступеня готовності до сприйняття матеріалу лекції.

Наступною формою навчання, яку ми використовували в підготовці майбутніх менеджерів освіти, був інтерактивний семінар – заняття з використанням інтерактивних прийомів навчання – форма закріплення та поглиблення знань, за якою студенти заздалегідь готують інформацію з визначених тем і презентують її з використанням прийомів і технік інтерактивного навчання.

Орієнтовний варіант такого семінару складався з кількох етапів.

1 етап – організаційно-рефлексивний (5–7 хв.) – нагадування викладачем теми заняття; коротке ознайомлення студентів з технологією, за якою буде проведено заняття; рефлексивне налаштування студентів на процес діяльності шляхом колективного формулювання й запису правил проведення заняття з урахуванням його специфіки.

2 етап – мотиваційний (5–7 хв.) – формування мотивації діяльності (визначення знань, умінь, навичків, необхідних у майбутній професії; надання студентам можливості сформулювати власні мотиви діяльності та власні сподівання від участі в занятті).

3 етап – навчально-пошуковий (50–60 хв.) – робота в групах, для яких виділяються ключові проблеми теми, які формулюються у вигляді питань чи завдань. Викладач призначає в групах доповідачів з проблеми. Завдання кожного члена групи – допомогти іншим у вирішенні проблеми.

Початок роботи – прийом «занурення» (викладач пропонує студентам, використовуючи допоміжні навчально-методичні матеріали: програми, підручники, монографії, власні конспекти, довідкову літературу тощо), – «зануритися» в суть проблеми та виділити основне, що вони хотіли б повідомити доповідачеві. Потім кожний член групи протягом 1 хв. повинен «продемонструвати» доповідачеві максимум важливої інформації з теми доповіді. Це може бути: план, основні дефініції, додаткова інформація, конкретні аргументи, концептуальні положення тощо.

Після обговорення в групах студенти переходять до обговорення проблем. Викладач скеровує роботу, що по черзі виступають доповідачі від груп (виступи

до 5 хв.), їхні відповіді доповнюють члени групи (1 хв.), лише потім студенти інших груп. Отже, питання обговорюється двічі: в групі та в аудиторії. Після цього кожна група оцінює доповідача, зі свого боку, відзначає «допомогу» в групі та оцінює рейтинг кожного в ній.

Під час цього прийому активізується пізнавальна самостійність студента (прагнення та вміння самостійно мислити, здатність орієнтуватися в новій ситуації, чітко, доступно й лаконічно висловлюватися, знаходити свій підхід до рішення проблеми, критичність мислення, незалежність власних суджень, бажання допомогти іншому в збагаченні професійних компетентностей).

Практикум – ще одна заняття, яка використовувалася під час навчання менеджера освіти, передбачає виконання практичних завдань (типових або творчих) індивідуально чи в невеликих групах, спрямована на освоєння та відпрацювання технологій і методик педагогічного й освітнього менеджменту (додатки В, Д, Ж):

- аналіз і систематизація інформації;
- дискусії, «круглі столи», дебати;
- аналіз та узагальнення практичного досвіду освітніх установ;
- розробка проектів (індивідуальних, групових);
- презентація розроблених проектів;
- розбір текстів;
- вирішення кейсів;
- обговорення проблемних питань у групах;
- аналіз наявної в освітній установі практики діяльності;
- визначення пріоритетних ліній розвитку освітньої установи;
- розробка проектів: цільові програми, фрагмент програми розвитку установи, інноваційні проекти;
- складання банку методик моніторингу;
- побудова кластерів;
- написання есе та ін.

Значний потенціал у формуванні професійно-педагогічних компетентностей мають міждисциплінарні студентські конференції, які проводилися для майбутніх менеджерів освіти й були присвячені актуальним темам освітнього й педагогічного менеджменту: «Педагогічний менеджмент і прогресивні технології навчання», «Інновації в управлінні освітнім процесом» та ін.; студентські форуми («Тайм-менеджмент для вчителя», «Управління іміджем, або як створити власний стиль», «Стрес-менеджмент, або прийоми профілактики та запобігання стресу»). У них брали участь не лише студенти педагогічних спеціальностей першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, а й магістри спеціальності 8.18010020 «Управління навчальним закладом». Під час участі в цих заходах студенти отримували досвід публічного виступу, відстоювання власної точки зору, рецензування доповідей інших студентів, опонування тощо.

У межах навчального процесу ми використовували збірники ситуативних завдань і вправ, довідкову, наукову та методичну літературу; для студентів пропонували лекційний матеріал, плани семінарських занять, списки літератури, навчальні посібники, робочий зошит, словники, енциклопедії.

Важливу роль у підготовці сучасного компетентного менеджера освіти відіграють й інформаційно-комунікаційні технології навчання, які до того ж формують одну з його ключових компетенцій. Ми застосовували аудіо- та відеоматеріали, комп'ютерні програми, цифрові освітні ресурси, мультимедіа-продукти, Інтернет, Інтранет; технічні засоби – CD-програвач, DVD-плеєр, телевізор, комп'ютер, ноутбук, проектор, сканер, принтер, планшет. За їх допомогою студенти набувають умінь самостійно шукати, аналізувати й відбирати необхідну інформацію, перетворювати, зберігати та передавати її, що відіграє вагомую роль у формуванні інформаційно-аналітичної складової професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти.

Ефективності підготовки також сприяло використання електронного методичного забезпечення (електронні підручники, посібники, тестування в системі Moodle та інші матеріали) та інформаційно-комунікаційних технологій навчання. Так, студенти застосовували мультимедійні технології для створення

презентацій, розробки різноманітних проектів, зокрема й комунікаційних та ін., ресурси Інтернет для виконання практичних робіт, наприклад, з педагогічного менеджменту (додаток В). Застосування мультимедіа надає можливість зробити навчальний процес більш цікавим, різноманітним та ефективним.

Інформаційні технології та технічні засоби навчання створюють умови для самостійної адаптації студентів у професійному середовищі й забезпечують постійне відтворення знань і розвиток професійних компетентностей студентів.

Водночас широке використання комп'ютерів та Інтернету призводить до скорочення безпосередніх контактів між викладачами й студентами, зникнення емоційного аспекту в спілкуванні, його дегуманізації. Крім того, виникають проблеми використання студентами готових матеріалів, що заважає їхньому творчому розвитку. Тому при розробці індивідуальних завдань студентам посилено акцент на вирішення реальних практичних проблем і ситуацій.

Отже, схарактеризовані нами форми, методи й засоби навчання більшою своєю частиною охоплюють усі структурні компоненти та змістові елементи формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти. Інтеграція перерахованих вище форм, методів і засобів навчання дозволить створити єдину логічну систему підготовки, необхідну для ефективного формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти. Вона поєднає професійну освіту та професійну практику в усіх видах і проявах.

Педагогічний потенціал активних форм і методів навчання полягає в їхній рефлексивно-діяльній «природі», яка «змушує» студентів проявляти навчально-пізнавальну та соціальну активність, самостійність і відповідальність під час прийняття рішень на основі рефлексії та самовизначення в умовах мінливих професійних ситуацій.

Використання активізації навчання в процесі професійно-педагогічної підготовки надає навчальному процесові продуктивного характеру, підвищує мотивацію, самостійність і активність студентів. Ефективність названих методів і

засобів навчання підтверджена результатами проведеного експериментального дослідження, яке представлено у п'ятому розділі дисертаційної роботи.

#### **Висновки до розділу 4**

У розділі схарактеризовано організаційно-педагогічні умови, форми, методи й засоби навчання щодо формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти.

Установлено, що важливими організаційно-педагогічними умовами є такі:

1. Інтеграція змісту педагогічної й управлінської підготовки майбутніх менеджерів освіти.

Результати дослідження дають підставу стверджувати, що сучасні концепції змісту навчання фахівця пов'язані з компетентнісним підходом, який посилює практичну орієнтацію освіти, виходячи за рамки обмежень «зунівського» освітнього простору. Він акцентує увагу на діяльнісному аспекті навчання, за якого основним змістом навчання є дії, операції, які співвідносяться не стільки з об'єктом докладання зусиль, скільки з проблемою, яку потрібно розв'язати. У навчальних програмах діяльнісний зміст відображається в способах діяльності, уміннях, навичках та здатностях, які необхідно сформувати, у досвіді професійної діяльності, який має бути накопичений та усвідомлений студентами вже під час навчання у вищому навчальному закладі, у навчальних досягненнях, які вони мають продемонструвати й застосовувати в професійних ситуаціях. Тому зміст підготовки майбутніх менеджерів освіти на теоретичному рівні – це система взаємопов'язаних елементів (знання, уміння, навички, досвід діяльності, особистісні якості), для яких характерна внутрішня цілісність. Зміст підготовки майбутніх менеджерів освіти на практичному рівні – це системно й логічно побудована, обґрунтована, інтегративно впорядкована загальна та спеціальна наукова інформація, яка має професійну (педагогічну й управлінську)

спрямованість, визначає основи формування в майбутніх менеджерів освіти професійно-педагогічних компетентностей. Такий зміст покликаний забезпечити необхідні сучасні знання, уміння, навички й компетентності для особистісного розвитку, адаптацію до сучасного ринку праці, здобуття вищої освіти, навчання впродовж життя та ефективного виконання майбутніми менеджерами освіти професійної діяльності.

Установлено, що важливими у формуванні змісту підготовки майбутніх менеджерів освіти є принципи: відповідності змісту та всіх його елементів на всіх рівнях формування вимогам розвитку суспільства; урахування потреб і запитів особистості майбутніх менеджерів освіти відповідно до сучасної концепції освіти; інтелектуалізації змісту професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти; системності, систематичності, узагальненості, оперативності й гнучкості змісту освіти; фундаменталізації та гуманітаризації змісту освіти; структурної єдності змісту навчання на різних рівнях його формування; цілісності професійної підготовки; контекстності; інтеграції.

Доведено, що підготовка майбутніх менеджерів освіти має відповідати інтегрованому критерієві, в основі якого – педагогічна й управлінська компетентність.

У розділі показано, що інтеграція змісту підготовки майбутніх менеджерів освіти враховує модульний підхід до організації навчання у вищому навчальному закладі та здійснюється на основі побудови інтегрованих модулів педагогічних та управлінських дисциплін (нормативних психолого-педагогічних дисциплін і дисциплін за вибором вищого навчального закладу: «Педагог як менеджер освіти» (до дисципліни «Вступ до спеціальності»), «Психологія управлінської діяльності», «Психологія педагогічного менеджменту» (до дисциплін «Психологія», «Вікова та педагогічна психологія», «Педагогічна психологія»), «Історія становлення та розвитку освітнього менеджменту» (до дисциплін



«Історія педагогіки», «Історія професійної освіти»), «Основи педагогічного менеджменту» (до дисциплін «Педагогіка», «Професійна педагогіка»)), а також на впровадженні в навчальний процес інтегрованих спецкурсів («Вступ до управлінської діяльності», «Економіка освіти», «Основи освітнього менеджменту», «Стратегічний менеджмент в освіті», «Маркетинг у сфері освіти», «Управлінські рішення» та «Організація праці менеджера освіти»).

2. Забезпечення індивідуалізації навчання майбутніх менеджерів освіти, пов'язане передусім з урахуванням індивідуально-психологічних властивостей студентів і передбачає: створення оптимальних умов для розкриття можливостей особистості майбутніх менеджерів освіти; формування позитивної мотивації навчання; створення індивідуальних освітніх маршрутів; використання різноманітної системи засобів (електронне методичне забезпечення (електронні підручники, посібники, тестування в системі Moodle), інформаційно-комунікаційні технології навчання тощо), форм, методів навчання (ділові ігри, розробка проектів, вирішення проблем та ін.); розробку різноманітних варіантів завдань (диференціація практичних і самостійних завдань); індивідуалізацію отримання професійного досвіду (підготовка доповідей, виступів, презентацій, есе, використання контрольного листа студента, перевірного списку викладача та ін.). Це створює реальні умови для реалізації кожної особистості в професійному просторі.

3. Створення професійно-орієнтованого освітнього середовища як сукупності чинників, які визначають навчання й розвиток майбутніх менеджерів освіти, умови, що впливають на навчання, характер відносин, які забезпечують формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти, взаємодію та взаємовплив усіх суб'єктів і об'єктів професійної підготовки.

Основними принципами організації професійно-орієнтованого освітнього середовища визначено: багатоваріантність змісту навчання; стимулювання й

підтримка будь-якої професійної активності; пріоритетність суб'єкт-суб'єктної взаємодії в навчанні; сприятливий для навчання емоційний клімат; чітка організація практичної діяльності студентів, її змістовна насиченість і структурованість; залучення до освітнього процесу студентів як рівноправних членів педагогічного колективу; підвищення інтенсивності емоційних, поведінкових, інтелектуальних компонентів спільної діяльності; наявність у вищому навчальному закладі особливих форм (місць, майданчиків) професійної зайнятості студентів для виконання ними реальних завдань практичної діяльності за участю професіоналів – менеджерів освіти зі стажем роботи (директори навчальних закладів, їхні заступники, менеджери освіти різних рівнів, працівники управління освітою та ін.); організація професійних майстерень, консультаційних пунктів із досвідченими фахівцями, відкритих професійних клубів; проведення семінарів (на базі навчальних закладів), дисемінаційних форумів (узагальнення й поширення цікавого управлінського досвіду), конкурсів, конференцій та ін.; публічний захист курсових робіт, проектів та інших індивідуальних завдань.

4. Практична спрямованість навчання майбутніх менеджерів освіти, яка передбачає поєднання теорії й практики професійної діяльності.

Зазначено, що практика студентів має проводитися в межах загальної концепції бакалаврської підготовки вчителя (викладача), майбутнього менеджера освіти, а її основна ідея має полягати в закріпленні теоретичних знань і переведенні їх на дієві (студент поступово стає не просто поінформованим, а досвідченим), формуванні вмінь, пов'язаних із педагогічною та управлінською діяльністю, набутті досвіду цих діяльностей. Це, своєю чергою, передбачає формування професійно-важливих якостей особистості та розвиток професійного мислення (стратегічного, сценарного та ін.), панорамного бачення ситуації, уміння керувати групою людей, спілкуватися.

У процесі проведення навчальної та виробничої практик студентів у навчальних закладах вони мають не лише набувати досвіду педагогічної діяльності, а й займатися управлінською діяльністю як менеджери освіти, тобто виконувати більшість функціональних обов'язків цього фахівця, пов'язаних із плануванням, організацією, контролем, діагностикою та ін. Усе це дозволить помітно активізувати позицію кожного студента в процесі набуття професійно-педагогічних компетентностей, зробити навчання більш осмисленим, особистісно-значущим та індивідуальним.

У розділі описано форми, методи й засоби навчання, використання яких сприяє формуванню елементів професійно-педагогічних компетентностей та дозволяє створити єдину логічну систему професійної підготовки, необхідну для ефективного формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти.

Основні положення розділу висвітлено в публікаціях автора [225; 232; 233; 236; 240; 242; 250; 254; 255; 257].

## РОЗДІЛ 5

# ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ У ВНЗ

### 5.1. Методика організації констатувального етапу експерименту

На констатувальному етапі експерименту вивчався реальний стан підготовленості студентів до професійно-педагогічної діяльності. Для цього було розроблено комплекс анкет, спрямованих, по-перше, на виявлення фахових прогалин у формуванні професійно-педагогічних компетентностей, а саме з питань уявлення студентів освітньої галузі знань 0101 «Педагогічна освіта» про менеджера освіти, його професійну діяльність та професійну компетентність; по-друге, – на визначення необхідності професійно-педагогічних компетентностей для сучасного вчителя; по-третє, – на діагностику рівнів сформованості означених компетентностей майбутніх менеджерів освіти з боку викладачів та студентів (додатки К, Л, М).

У ході опитування ми виявили, що студенти мають відносно слабе уявлення про професію менеджера освіти та більшість співвідносять його діяльність з управлінням на виробництві (73,13 %). Тому не дивним є розподіл відповідей на запитання «Хто такий менеджер освіти?» та «Кого вважають менеджером освіти?», представлений на рис. 5.1, 5.2. Студенти частіше співвідносять професійну діяльність менеджера освіти з виконанням обов'язків керівників навчальних закладів (46,32 % та 53,68 %).

Згідно з думкою респондентів, основні функції менеджера освіти за значістю можна відобразити так: адміністративна – організаційна – контрольна-діагностична – планувальна – фінансово-господарська – інформаційно-аналітична – прогностична – економічна – маркетингова – інноваційна. Відповідно до отриманих даних, провідними є адміністративна, організаційна та контрольна-

діагностична функції, що частіше пов'язується з професійними обов'язками керівників навчальних закладів.

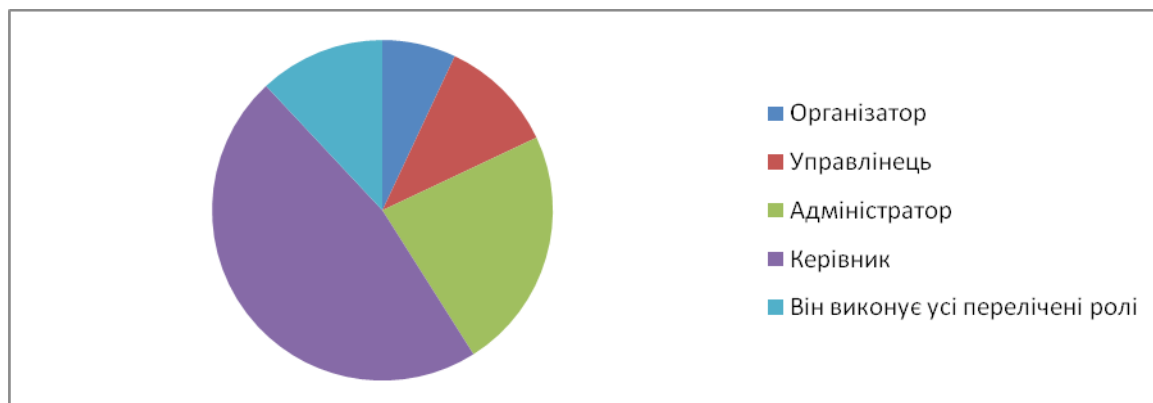


Рис. 5.1. Уявлення студентів про роль менеджера освіти

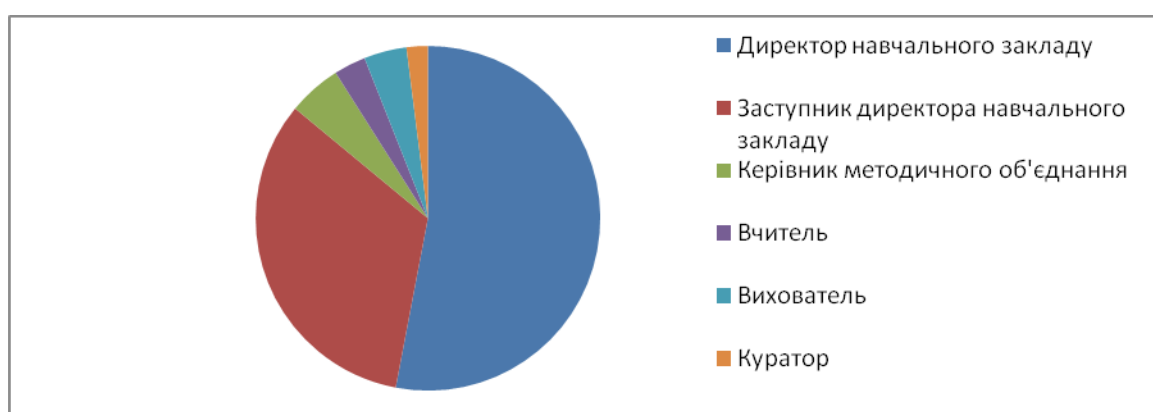


Рис. 5.2. Уявлення студентів про менеджера освіти

Більшість студентів вважають професію менеджера освіти не престижною, але важливою (68,65 %). Інші 31,35 % відносять її до незатребуваних професій, відзначаючи її специфічну сутність. Студенти не змогли відповісти на запитання, де готують менеджерів освіти та які труднощі можливі в даній професії, що дає підстави стверджувати про слабе уявлення студентів відносно професійної діяльності менеджера освіти.

Зміст поняття «професійна компетентність» частіше асоціюється в студентів із професіоналізмом (37,14 %) та професійною досконалістю (28,63 %), інші асоціації розподілилися так: професійні знання, уміння та навички (12,46 %), професійний досвід (9,70%), професійна кваліфікація (7,10 %), професійна культура (1,21 %), професійні та загальнолюдські якості (3,76 %). Більшість

студентів вважають, що професійну компетентність менеджера освіти необхідно формувати, але не розуміють її сутності та як вона проявляється в професійній діяльності, лише 4,11 % з опитуваних відзначили важливість позитивної результативності означеної діяльності. Із запропонованих елементів професійної компетентності студенти вважають необхідними знання, уміння, навички та досвід. Такі елементи, як здібності до професійної діяльності, цінності, мотиви, потреби, професійно-важливі якості, розглядаються як другорядні для виявлення компетентності. Це ще раз доводить необхідність використання компетентнісного підходу до формування професійно-педагогічних компетентностей для зміни сприйняття дійсності та переорієнтування уявлень студентів від «зунівських» догматів до компетентнісних засад.

Студентам було запропоновано визначити за рівнем значущості рейтинг рис сучасного менеджера освіти від 1 до 15 (1 – найвагоміший, 15 – менш значущий) (додаток К). Результат діяльності подано в таблиці 5.1.

За результатами дослідження виявлено, що найвагомішими рисами сучасного менеджера освіти студенти вважають компетентність, професійність та організованість, що вказує на розуміння важливості оволодіння професійною компетентністю. Менш значущими визначено тактовність, чесність та стриманість, тобто характерологічні особливості.

На думку студентів (62,11 %), сформована професійна компетентність менеджера освіти забезпечує високий рівень виконання ним своїх професійних обов'язків. Решта студентів роль професійної компетентності вбачає в ефективному управлінні освітніми процесами (11,54 %), володінні знаннями, уміннями та навичками ділового спілкування (9,04 %), критичному ставленні до підлеглих та до самого себе (7,85 %), належному психологічному кліматі в педагогічному колективі (6,74 %), позитивному ставленні до своєї професійної діяльності (2,76 %).

Більша кількість студентів (49,18 %) схильна думати, що основи професійної компетентності закладаються під час самоосвіти, але припускають, що сформувати професійну компетентність менеджера освіти можливо в процесі

навчання у ВНЗ, зокрема на рівні бакалавра. При чому саме викладачі вищого навчального закладу повинні сприяти ефективності цього процесу, використовуючи спеціальні методи та форми навчання студентів.

Таблиця 5.1

### Рівень значущості рис сучасного менеджера освіти

№ п/п	Професійно-особистісні якості	Ранг (студенти)	Ранг (учителі)
1.	Активність	6	8
2.	Відповідальність	4	4
3.	Вимогливість	7	9
4.	Гуманність	11	10
5.	Компетентність	1	3
6.	Комунікативність	8	11
7.	Організованість	3	2
8.	Професійність	2	1
9.	Раціональність	5	5
10.	Самоконтроль	9	7
11.	Самокритичність	10	13
12.	Стриманість	13	14
13.	Тактовність	15	15
14.	Толерантність	12	6
15.	Чесність	14	12

Для виявлення необхідності професійно-педагогічних компетентностей 72 учителям загальноосвітніх навчальних закладів м. Бердянськ (ЗНЗ I–III ступенів № 1, 2, 3, 5, 7, 9, 11, 16, Бердянська гімназія № 1 «Надія», Бердянська багатoproфільна гімназія № 2, Бердянська гімназія № 3 «Сузір'я»), Бердянського району (загальноосвітні навчальні заклади I–III ступенів Андріївська, Дмитрівська, Луначарська, Долінська, Новотроїцька, Осипенківська, Миколаївська, Новопетрівська школи), 23 викладачам професійно-технічних навчальних закладів м. Бердянськ та Запорізької області (державні навчальні заклади «Бердянський центр професійно-технічної освіти», «Бердянський професійний ліцей», «Бердянський машинобудівний професійний ліцей», «Куйбишевський професійний аграрний ліцей», «Мелітопольський професійний ліцей», «Мелітопольський будівельний центр професійно-технічної освіти», «Осипенківський професійний аграрний ліцей», «Пологівський професійний

ліцей», «Михайлівське вище професійне училище»), які навчалися за освітньою галуззю знань 0101 «Педагогічна освіта», запропоновано анкети (додаток Л).

Учителі загальноосвітніх навчальних закладів зазначили, що на вибір ними професії вплинуло вподобання працювати з дітьми (32,53 %), любов до цієї спеціальності (24,31 %), бажання здобути вищу освіту (17,14 %), режим і характер роботи вчителя (14,56 %), інші чинники (11,46 %). Окрім того, 57,26 % учителів виявляють готовність і в подальшому займатися педагогічною діяльністю.

Найбільше в педагогічній діяльності вчителям загальноосвітніх навчальних закладів подобається позакласна робота з предмета (24,89 %), методична робота (22,17 %) та позакласна виховна робота (19,28 %). Інші види педагогічної діяльності розподілилися так: проведення уроків (15,87 %), робота з батьками (11,11 %), громадська діяльність (6,68 %). Дані вказують на більшу схильність учителів до творчої діяльності, ніж до управлінської. 37,46 % учителів вважають, що управління є важливим видом діяльності педагога, 27,15 % не розділяють їхньої думки, а 35,39 % не надають питанням управління особливого значення. Причина, можливо, у тому, що близько 60,43 % учителів практично не знайомі з основними ідеями управління або володіють недостатньою інформацією відносно цього виду діяльності. Вони зазначили, що загалом виконують планувальну, прогностичну, організаційну, контрольну-діагностичну функції управління в школі, але більше це пов'язано з навчально-виховним процесом.

Саме тому розуміння поняття «педагогічний менеджмент» учителі великою мірою пов'язують з організацією навчально-виховного процесу, розглядаючи його як вид професійної діяльності педагога з організації процесів досягнення учнями системи навчально-виховних цілей, прийнятих і реалізованих з використанням наукових педагогічних підходів, освітніх концепцій і людського чинника.

Учителі залишаються незадоволеними власною підготовкою до реалізації себе як менеджера освіти та відчувають гостру потребу в управлінських знаннях, уміннях та навичках. Труднощі, що виникли відносно цього виду діяльності, вони пов'язують з недостатньо глибокими знаннями теоретичних засад менеджменту та їх практичною реалізацією. Тільки 23,26 % учителів відчувають упевненість в



управлінні учнівським колективом та у взаємовідносинах із колегами, зокрема з адміністрацією. У 76,74 % виникають різноманітні труднощі, пов'язані з професійною діяльністю.

Поняття «професійна компетентність менеджера освіти» вчителі асоціюють з професіоналізмом (43,06 %) та професійним досвідом (27,94 %). Останні 29% розподілилися між професійною культурою (3,16 %), професійною кваліфікацією (7,35 %), професійною досконалістю (8,26 %), професійними знаннями та вміннями (6,11 %), професійними та загальнолюдськими якостями (4,12 %). Тому більшість вважає за необхідне формування означеної компетентності. Порівняльну діаграму уявлень учителів та студентів відображено на рис. 5.3.

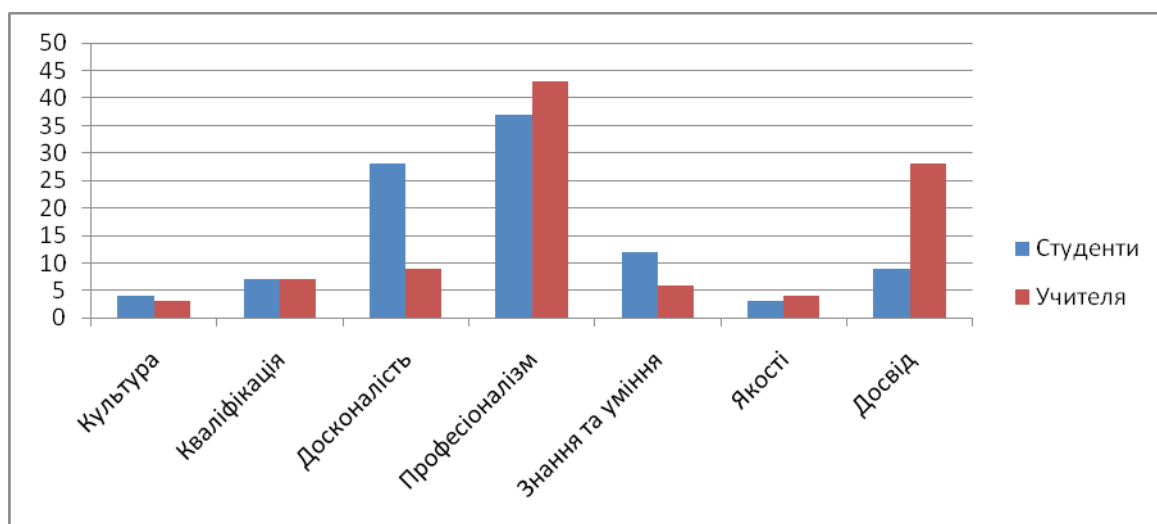


Рис. 5.3. Порівняльна діаграма уявлень учителів та студентів відносно поняття «професійна компетентність менеджера освіти»

Важливими елементами, необхідними для формування професійної компетентності, вчителі вважають знання, цінності, мотиви, потреби та професійно-важливі якості, тобто особистісні характеристики. У цьому вбачається різниця між уявленнями студентів, які відносять ці показники до другорядних. У визначенні значущості окремих найвагоміших професійно-особистісних якостей думки вчителів та студентів відносно ідентичні – таблиця 5.2. Це стосується як п'яти найвагоміших (ранг 1–5), так і п'яти менш значущих (ранг 10–15) якостей. Більшість учителів вважають, що сформована професійна

компетентність менеджера освіти сприяє ефективному управлінню освітніми процесами (44%) (думка інших дещо різниться) і формувати її бажано ще під час навчання у ВНЗ.

Аналіз результатів анкетування вчителів показав, що, незалежно від посади, стажу та досвіду, вони відчують гостру потребу в здатності здійснювати управлінську педагогічну діяльність на професійному рівні.

При діагностиці рівнів сформованості професійно-педагогічних компетентностей зміст запитань анкет відповідав структурним компонентам сформованих професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти (додаток М).

У вступній частині та додатку до анкет містилася інформація про цілі анкетування, сутність поняття «професійно-педагогічні компетентності майбутніх менеджерів освіти» та її структурних компонентів. Анкета включала такі блоки запитань, за допомогою яких оцінювалися рівні сформованості професійно-педагогічних компетентностей за такими критеріями: мотиваційно-ціннісним, когнітивним, операційно-технологічним, діяльнісним, особистісним, рефлексивним.

Для перевірки ефективності розроблених підходів до вдосконалення професійно-педагогічної підготовки запитання в анкетах для студентів, пропорованих для самооцінки до і після здійснення експериментальної роботи, були ідентичними.

Для оцінки рівнів сформованості професійно-педагогічних компетентностей використовувалася 4-бальна шкала від 1 до 4: 4 – досконалий рівень, 3 – високий рівень, 2 – середній рівень, 1 – низький рівень.

Аналіз даних розподілу студентів за рівнями сформованості професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти за мотиваційно-ціннісним критерієм (таблиця 5.2) вказує на слабку мотивацію та потреби до професійно-педагогічної діяльності, а це говорить про неминучий спад інтересу до означеної діяльності загалом та відсутність ціннісних орієнтирів (бо цінності

визначають потреби). Є можливість стимулювання мотиваційно-ціннісної складової завдяки професійно-педагогічним проектам.

Таблиця 5.2

Розподіл студентів за рівнями сформованості професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти за мотиваційно-ціннісним критерієм

№ п/п	Показники	Початковий рівень (%)							
		КГ				ЕГ			
		Н	С	В	Д	Н	С	В	Д
1	Інтерес до професійно-педагогічної діяльності	13	5,5	6	0	12,5	6	7,5	0
2	Мотивація професійно-педагогічної діяльності	14	6	6,5	0	13	6	8	0
3	Потреби в професійно-педагогічній діяльності	13,5	5,5	6	0	13	5	8	0
4	Наявність та розвиток системи професійно-педагогічних цінностей	11,5	6	6,5	0	9,5	5	6,5	0
	Підсумковий рівень:	52	23	25	0	48	22	30	0

Стратегічною метою формування мотиваційно-ціннісного компоненту має стати високий ступінь позитивної мотивації на здійснення діяльності й наявність стійкої потреби в її творчому розвитку та творчій самореалізації.

Унаслідок у студентів виникатиме захопленість, наполегливість, цілеспрямованість у діяльності; формувалося вміння керувати власними цілями та мотивами; спостерігалось домінування професійних інтересів над особистими та розуміння ціннісних основ і орієнтирів майбутньої професії.

Аналіз даних розподілу студентів за рівнями сформованості професійно-педагогічних компетентностей менеджера освіти за когнітивним критерієм (таблиця 5.3) свідчить, що найбільшу увагу необхідно приділити формуванню професійно-педагогічних знань. Завдяки посиленій увазі до цього показника, можна досягти зміцнення позицій відносно розуміння сутності професійно-педагогічної діяльності менеджера освіти та розвитку професійно-педагогічного мислення, що загалом збільшить рівень цього компоненту.

**Розподіл студентів за рівнями сформованості професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти за когнітивним критерієм**

№ п/п	Показники	Початковий рівень (%)							
		КГ				ЕГ			
		Н	С	В	Д	Н	С	В	Д
1	Сформованість професійно-педагогічних знань	0,5	5	9	4	0	4,8	8,6	3,8
2	Гнучкість професійно-педагогічних знань	0,7	7	11	3,5	0	7	10	3,4
3	Міцність професійно-педагогічних знань	0,6	6	13	6	0	6,5	13,5	6,5
4	Розуміння сутності професійно-педагогічної діяльності менеджера освіти	0,4	5	10	4,3	0	4,8	12	4,8
5	Розвиток професійно-педагогічного мислення	0,8	4	4	5,2	0	4,9	3,9	5,5
	Підсумковий рівень:	3	27	47	23	0	28	48	24

Стратегічною метою формування когнітивного компоненту має бути досягнення студентами рівня знань, які мають інтегрований, творчий, поліфункціональний характер і відрізняються системністю зв'язків, окрім того, сприяють вирішенню професійних завдань міждисциплінарного характеру та застосуванню отриманих знань у реальній професійній діяльності.

Унаслідок у студентів виникатиме: стійка потреба у творчій реалізації знань та здатність переносити їх в інші сфери діяльності; чітке розуміння сутності професійно-педагогічної діяльності, захоплення нею; стійке прагнення самовдосконалюватися в цій діяльності, стверджуватися у професійному співтоваристві; переконання у власній придатності, у достатньому творчому потенціалі та в тім, що обрана професія є покликанням. Студенти відрізнятимуться: гнучкістю мисленневих процесів; здатністю аналізувати та прогнозувати; конструктивно, оперативно, креативно та сценарно мислити; самостійністю професійно-педагогічного мислення.

Аналіз даних розподілу студентів за рівнями сформованості професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти за операційно-технологічним критерієм (таблиця 5.4) свідчить, що показник рівня професійно-педагогічних умінь є слабкою ланкою цього компоненту. Цей показник визначається переважно здатністю використання знань для вирішення професійно-педагогічних завдань та використання узагальнених розумових дій. Тому важливим постає подальше використання комплексних професійно-педагогічних завдань, спрямованих на вирішення проблем у сфері педагогічного менеджменту.

Таблиця 5.4

**Розподіл студентів за рівнями сформованості професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти за операційно-технологічним критерієм**

№ п/п	Показники	Початковий рівень (%)							
		КГ				ЕГ			
		Н	С	В	Д	Н	С	В	Д
1	Рівень професійно-педагогічних умінь	7	14	11	0	8,8	13	11,5	0
2	Уміння працювати з професійно-педагогічною інформацією	5,5	15,5	13	0	6,4	14	12	0
3	Уміння розв'язувати професійно-педагогічні завдання	8,5	14	12	0	7,8	14	12,5	0
	Підсумковий рівень:	21	43	36	0	23	41	36	0

Стратегічною метою формування операційно-технологічного компоненту має бути досягнення студентами такого рівня професійно-педагогічних умінь, який би відрізнявся: систематичністю, оригінальністю та самостійністю вмінь і навичків; комплексом методологічних та практичних умінь у галузі вирішення стандартних та нестандартних професійних ситуацій; творчим характером та динамічністю.

Унаслідок у студентів виникатиме вміння самостійно, нестандартно, альтернативно розв'язувати ускладнені й нестандартні завдання; розробляти нові

та вирішувати їх кількома способами. Окрім того, процес вирішення завдань матиме творчий самостійний характер і відрізнятиметься високою результативністю.

Аналіз даних розподілу студентів за рівнями сформованості професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти за діяльнісним критерієм (таблиця 5.5) свідчить про недостатність наявності та використання досвіду професійно-педагогічної діяльності. Тому необхідно посилити проблемно-дослідницьку, практико-орієнтовану спрямованість навчально-виховного процесу, що сприятиме залученню студентів у продуктивну навчальну діяльність, зокрема при проходженні навчальної та виробничої педагогічних практик.

Таблиця 5.5

**Розподіл студентів за рівнями сформованості професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти за діяльнісним критерієм**

№ п/п	Показники	Початковий рівень (%)							
		КГ				ЕГ			
		Н	С	В	Д	Н	С	В	Д
1	Використання знань й умінь у професійно-педагогічній діяльності	5,5	12	5	0,5	5	10	7	1,5
2	Наявність та використання досвіду професійно-педагогічної діяльності	6	14,5	6,5	1,4	5,5	11,5	7,5	2
3	Активність та результативність професійно-педагогічної діяльності	6,5	12	5,8	0,9	6	10,5	6	1,3
4	Самостійність у прийнятті професійно-педагогічних рішень	6	9,5	6,7	1,2	4,5	11	8,5	2,2
	Підсумковий рівень:	24	48	24	4	21	43	29	7

Стратегічною метою формування діяльнісного компоненту має бути вдосконалення наявного індивідуального та професійного досвіду професійно-педагогічної діяльності.

Унаслідок у студентів виникатиме високий рівень активності в діяльності; уміння долати перешкоди й досягати успіху; стійкі результати в професійно-педагогічній праці; повна самостійність у діяльності; спроможність до прийняття виважених, відповідальних нестандартних рішень; здатність до зміни прийнятого рішення.

Аналіз даних розподілу студентів за рівнями сформованості професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти за особистісним критерієм (таблиця 5.6) свідчить про недостатню сформованість професійно-важливих якостей і професійно-педагогічних позицій та установок. Тому необхідно активізувати участь студентів у навчально-виховному процесі засобами професійно-педагогічних ігор.

Таблиця 5.6

**Розподіл студентів за рівнями сформованості професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти за особистісним критерієм**

№ п/п	Показники	Початковий рівень (%)							
		КГ				ЕГ			
		Н	С	В	Д	Н	С	В	Д
1	Відповідність індивідуально-психологічних особливостей професійним вимогам	5	13,5	7,5	0	5	13	8	0
2	Наявність та рівень розвитку професійно-педагогічних здібностей	4	13	8	0	4,5	13,2	8	0
3	Сформованість професійно-важливих якостей	5	12,9	6,1	0	5,5	13,5	7,5	0
4	Сформованість професійно-педагогічної позиції та професійно-педагогічних установок	4	12,6	8,4	0	5	10,3	6,5	0
	Підсумковий рівень:	18	52	30	0	20	50	30	0

Стратегічною метою формування особистісного компоненту має стати професійне становлення студентів на основі мотиваційно-ціннісного ставлення до професійно-педагогічної діяльності майбутніх менеджерів освіти.

Унаслідок, у студентів розвиватимуться індивідуально-психологічні та психофізіологічні якості, стійка професійно-педагогічна спрямованість, професійні здібності, схильність до професійно-педагогічної діяльності, професійно значущі якості особистості, індивідуальний стиль професійно-педагогічної діяльності.

Аналіз даних розподілу студентів за рівнями сформованості професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти за рефлексивним критерієм (таблиця 5.7) свідчить про недостатнє усвідомлення студентами значущості професійно-педагогічної діяльності. Для цього необхідно й надалі сприяти процесові самоорганізації, самовдосконалення, самоосвіти та саморозвитку в професійно-педагогічній діяльності, зокрема засобами вирішення проблемних ситуацій.

Стратегічною метою формування рефлексивного компоненту має стати усвідомлення студентами суспільної та особистої значущості майбутньої професії та всіх компонентів професійно-педагогічних компетентностей.

Унаслідок у студентів виникатиме прагнення до реалізації та розвитку власних можливостей, здібностей, особистих якостей; здатність самостійно оцінювати результати власної діяльності та нести соціальну відповідальність за них; високий рівень самоорганізації власної діяльності; самовідповідальність та постійна праця над собою; прагнення до самовдосконалення в професійно-педагогічній діяльності.

Згідно з обраними рівнями на початок і кінець експерименту ми провели векторний аналіз активної практики студентів. На першому відвідуваному занятті ми виявили такі труднощі: недостатність необхідних знань з управлінської діяльності (35%); недостатність рівня кваліфікаційних умінь і навичків (49%); недосконала самоорганізація праці (23%); значна психологічна напруженість (12%).

Таблиця 5.7

**Розподіл студентів за рівнями сформованості професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти за рефлексивним критерієм**



№ п/п	Показники	Початковий рівень (%)							
		КГ				ЕГ			
		Н	С	В	Д	Н	С	В	Д
1	Рефлексія професійно-педагогічної діяльності	5,5	9	5,5	0	5	8,5	6	0
2	Усвідомлення значущості професійно-педагогічної діяльності	5	10	6	0	5,5	10,5	6,5	0
3	Самоаналіз професійно-педагогічної діяльності	6,7	9,5	5	0	4,8	9	5,5	0
4	Самоорганізація професійно-педагогічної діяльності	6	6,5	6,5	0	5	6,5	6	0
5	Здатність до самовдосконалення, самоосвіти та саморозвитку у професійно-педагогічній діяльності	3,8	11	4	0	3,7	11,5	6	0
	Підсумковий рівень:	27	46	27	0	24	46	30	0

Відповідно до завдань експерименту виділені структурні компоненти професійно-педагогічних компетентностей менеджера освіти були проранжовані студентами 1–4 курсів на підставі анкет і опитувань. Ми усвідомлювали, що вони не можуть бути однаковими за рівнем вагомості й відповідно можуть, по суті, по-різному бути оцінені студентами. Для усунення цієї суперечності студенти визнали ранг кожного показника, що було враховано в подальших методичних рішеннях.

Міру узгодженості думки студентів, кореляцію їх один з одним було визначено методом рангової кореляції Спірмена [160; 491]. Для цього ми провели опитування студентів, які за 10-бальною шкалою оцінили актуальність тих чи тих компонентів професійно-педагогічних компетентностей на визначеному етапі навчання. Дані були усереднені для 56 досліджуваних: 28 студентів 1–2 курсів та 28 студентів 3–4 курсів.

Сформулюємо гіпотези.  $H_0$ : кореляція між ієрархіями компонентів професійно-педагогічних компетентностей не відрізняється від нуля;  $H_1$ : кореляція між ієрархіями компонентів професійно-педагогічних компетентностей

статистично значущо відрізняється від нуля. Оскільки ранжування компонентів професійно-педагогічних компетентностей передбачено самою процедурою дослідження, ми розраховували тільки різниці між рангами десяти компонентів (графа d і d2). Усі розрахунки, пов'язані з обчисленням і зведенням у квадрат різниць між рангами різних видів компонентів у двох вибірках, представлені в таблиці 5.9.

Розрахуємо емпіричне значення  $r_s$  (формула 5.1):

$$r_s = 1 - \frac{6 \times 40}{10 \times (10^2 - 1)} = 0,757 \quad (5.1)$$

Отриманий коефіцієнт кореляції знаходиться в межах ( $p \leq 0,01$ ). Це досить високий рівень узгодженості думок студентів.

Отже,  $H_0$  відкидається. Приймається  $H_1$ . Кореляція між упорядкованими переліками компонентів професійно-педагогічних компетентностей статистично значуща ( $p \leq 0,01$ ), і є позитивною. За даними таблиці 5.8 можемо визначити, що ранги компонентів досить близькі. У цьому випадку підтверджується рангова кореляція між компонентами професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти, яку ми запропонували. Результати проведених процедур дають підстави стверджувати, що істотних коливань у певних рангах, виставлених студентами різних груп, немає. Значить, у певному сенсі можна говорити про спільність ціннісного ставлення всіх студентів до компонентів професійно-педагогічних компетентностей.

Вибір і вирівнювання контрольних та експериментальних груп проводилися на основі вхідного анкетування та підтверджувалися професійно орієнтованим тестуванням і його результатами.

**Ранги компонентів професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти**

№ п/п	Компоненти професійно-педагогічних компетентностей	Ранг компетентностей		d	d <sup>2</sup>
		1–2 курс	3–4 курс		
	<i>Когнітивний</i>				
1	Базові знання	10	9	1	1
2	Спеціальні знання	9	7	2	4
	<i>Операційно-технологічний</i>				
1	Уміння та навички професійно-педагогічної діяльності	8	6	2	4
	<i>Діяльнісний</i>				
1	Здатність до професійно-педагогічної діяльності	5	8	-3	9
2	Наявність досвіду професійно-педагогічної діяльності	6	4	2	4
	<i>Особистісний</i>				
1	Здібності до професійно-педагогічної діяльності	7	10	-3	9
2	Професійні якості	4	2	2	4
	<i>Мотиваційно-ціннісний</i>				
1	Наявність цінностей	3	5	-2	4
2	Наявність мотивів, потреб	2	3	-1	1
	<i>Рефлексивний</i>				
1	Рефлексія професійно-педагогічної діяльності	1	1	0	0
	Суми	55	55	0	40

Тестування проводилося з використанням професійно орієнтованих тестів (стосовно спеціальних дисциплін) щораз більшої складності (за рівнями), з чітко сформульованими запитаннями і з єдино можливими відповідями. Мета тестування – визначити початковий рівень підготовленості студентів. Правильність і неправильність відповідей можна було чітко розрізнити. Студентам як контрольних, так і експериментальних груп були видані опитувальні аркуші з тестовими завданнями щодо компонентів професійно-педагогічних компетентностей. Відповідно, ми мали справу з двома незалежними вибірками. Перевірку їх однорідності та правильність вибірки здійснювали з використанням t-критерію Стьюдента.

Для того, щоб не перевантажувати роботу математичними викладками, докладно розглянемо сутність дослідницьких процедур на прикладі двох академічних груп Бердянського державного педагогічного університету, двох груп Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка і чотирьох груп Української інженерно-педагогічної академії (м. Харків), з яких були визначені контрольні та експериментальні групи.

Щоб визначити початковий рівень підготовленості, для перевірки наявності або відсутності статистичних відмінностей у ролі рядів ми прийняли індивідуальні значення тестових відповідей студентів. Середній бал успішності в контрольній та експериментальній групах відрізнявся незначно (різниця становила 0,075). Переважну більшість в обох порівнюваних категоріях складають студенти з середнім і достатнім рівнями знань: 73,5% в контрольних та 70,8% в експериментальних групах.

Розрахунок дисперсії підготовленості студентів показав, що розмитість розподілу оцінок щодо середнього арифметичного значення абсолютно незначна (ЕГ – 0.137, КГ – 0.136). Отримавши дисперсію, розраховали значення t-критерію Стьюдента (1,7021). Виходячи з того, що  $t_{\text{табл.}}$  (1,7033),  $t_{\text{розрах.}}$  (1,7021), обидві вибірки належать до однієї генеральної сукупності, тобто вони однорідні для рівня достовірності 0,05. Показник дозволяє стверджувати про недостатню значущість відмінності рівня підготовленості експериментальної та контрольної груп студентів, вони є умовно рівними.

Отже, в процесі виконання завдань констатувального етапу дослідження було зафіксовано такі тенденції: низький обсяг навчального навантаження з теорії та практики управлінської діяльності; недостатність уваги викладачів до управлінської складової педагогічної діяльності та виявлення професійних можливостей студентів з формування їхніх особистісних якостей; недостатнє забезпечення викладачами педагогічних умов формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти в процесі викладання спеціальних дисциплін і при організації педагогічної (виробничої) практики; брак навчальних посібників і підручників з цієї тематики.

Загалом результати констатувального етапу педагогічного експерименту підтвердили актуальність теми дослідження, а також забезпечили наукове обґрунтування його концептуальних основ, що, зі свого боку, зумовило логіку формувального етапу. Одночасно було визнано доцільність використання моделі формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти, провідною ознакою якої є компетентнісний підхід у процесі навчання.

## **5.2. Діагностика сформованості в майбутніх менеджерів освіти професійно-педагогічних компетентностей**

Вибір методів діагностики сформованості в студентів професійно-педагогічних компетентностей у процесі професійно-педагогічної підготовки здійснювався з урахуванням таких особливостей: складність та інтегративність такої особистісно-професійної властивості, якою є компетентність; відсутність у соціально-гуманітарних науках універсальних методик, що дозволяють виявити рівні сформованості структурних компонентів складної особистісної якості; необхідність дослідження процесу розвитку професійно-педагогічних компетентностей у динаміці й зіставлення отриманих даних через певні проміжки часу. У цьому зв'язку для комплексної діагностики сформованості професійно-педагогічних компетентностей ми вдалися до поєднання різних методів: самооцінки, анкетування, тестування, аналізу рішень узагальнених педагогічних та управлінських задач.

Для проведення порівняльного педагогічного експерименту було відібрано експериментальну у контрольну групи студентів, що включають у загальній кількості 580 осіб, зокрема в контрольну групу були включені студенти 1–4 курсів (базова вища освіта) різних факультетів, які вивчали психолого-педагогічні та спеціальні дисципліни на основі традиційно сформованої практики (всього 289 осіб). В експериментальну групу увійшли студенти (291 особа) цих же факультетів, які вивчали психолого-педагогічні та спеціальні дисципліни на різних рівнях педагогічної підготовки з використанням розроблених інтегрованих

модулів та спеціальних курсів, навчально-методичного та інформаційного забезпечення, системи активних форм і методів навчання та виховання.

При формуванні вибірки студентів був використаний метод районованої вибірки, коли попередньо генеральна сукупність студентів розбивається на окремі групи за ознакою типізації, а потім у межах цих груп здійснюється вибірка [160; 491]. Виходячи з цілей дослідження, ми обрали вищі навчальні заклади України та обстежених студентів зазначених вище факультетів. При такому методі вилучення вибірки її достатній обсяг розраховується за формулою (5.2):

$$n = \frac{N \cdot t^2 \cdot \overline{\sigma_i^2}}{N \Delta_x^2 + t^2 \overline{\sigma_i^2}}, \quad (5.2)$$

де  $n$  – чисельність вибірки;

$\overline{\sigma_i^2}$  – середня дисперсій (0,16 – для контрольної групи та 0,17 – для експериментальної);

$N$  – чисельність генеральної вибіркової сукупності, що дорівнює 11 тис. студентів (чисельність студентів, що навчаються на денних відділеннях заявлених факультетів названих вищих навчальних закладів, становить близько 11 тис. осіб);

$t$  – кратність помилки вибірки (при  $p=0,954$   $t=2$ );

$\Delta_x$  – гранична помилка вибірки (обрано значення 0,05).

Отже, достатній обсяг вибірки студентів для контрольної групи на основі цієї формули розраховувався так:

$$n = \frac{11000 \cdot 4 \cdot 0,16}{11000 \cdot 0,0025 + 4 \cdot 0,16} \approx 250$$

Аналогічно обчислювався достатній обсяг вибірки студентів для експериментальної групи:

$$n = \frac{11000 \cdot 4 \cdot 0,17}{11000 \cdot 0,0025 + 4 \cdot 0,17} \approx 265$$

Отже, вибірка чисельністю 289 осіб (контрольна група) та 291 особа (експериментальна група) має властивість репрезентативності.

Метою статистичного опрацювання матеріалу, отриманого під час експерименту, було трактування результатів із педагогічного погляду та оцінювання ефективності й результативності використання наведеної вище моделі формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти.

Вплив означених форм і методів на результат формування професійно-педагогічних компетентностей визначався за допомогою дисперсійного аналізу – статистичного методу аналізу результатів спостережень, які залежать від різних факторів, що діють одночасно, а також вибір найбільш важливих чинників та оцінювання їхнього впливу. Дисперсійний аналіз полягає в порівнянні дисперсій.

Для виявлення рівнів сформованості (теоретичний та частково-практичний параметри) професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти ми використовували три різні методики:

- $A_1$  - комплексні контрольні завдання;
- $A_2$  - розроблення навчальних проектів;
- $A_3$  - вирішення професійно-педагогічних завдань.

Таблиця 5.9

Вибіркова оцінка виконаних завдань

Результати випадкового вибору	Методики		
	A1	A2	A3
Кількість балів	16	8	7
	18	11	8
	15	10	8
	18	12	7
	19	7	10
$\Sigma y_i$	86	48	40

Кожне завдання, залежно від його складності, оцінювалося певною кількістю балів. Критеріями оцінювання виступали аргументованість, правильність, повнота, конкретність, практична значущість виконання завдань. У загальній сумі кожне з них складало 20 балів. Потім, для збереження принципу

випадкового вибору, з кожної групи взяли по 5 робіт на перевірку. Результати їх було оцінено відповідною кількістю балів і занесено до таблиці 5.9.

1) групові середні:

$$\bar{y}_1 = 86/5 \approx 17 \quad \bar{y}_2 = 48/5 \approx 10 \quad \bar{y}_3 = 40/5 = 8$$

2) загальні середні:

$$\bar{y} = \frac{m(y_1 + y_2 + y_3)}{3m} = \frac{y_1 + y_2 + y_3}{3} = \frac{35}{3} = 11.66 \approx 11.67,$$

де  $m$  – об'єм вибірки, 3 – кількість методик (A1; Ф2; A3).

Для обчислення факторної, загальної та випадкової дисперсії склали допоміжну таблицю 5.10.

Таблиця 5.10

Обчислення факторної, загальної та випадкової дисперсії

Фактори	$\hat{y}_i - \hat{y}$	$(\hat{y}_i - \hat{y})^2$	$y_{ij}$	$y_{ij} - \hat{y}$	$(y_{ij} - \hat{y})^2$	$\Sigma$
A1	17-11,67=5,33	28,4	16	16-11,67=4,33	18,75	163,71
			18	18-11,67=6,33	40,07	
			15	15-11,67=3,33	11,09	
			18	18-11,67=6,33	40,07	
			19	19-11,67=7,33	53,73	
A2	10-11,67=-1,67	2,79	8	8-11,67=-3,67	13,47	38,63
			11	11-11,67=0,67	0,45	
			10	10-11,67=-1,67	2,79	
			12	12-11,67=0,33	0,11	
			7	7-11,67=-4,67	21,81	
A3	8-11,67=-3,67	13,47	7	7-11,67=-4,67	21,81	73,35
			8	8-11,67=-3,67	13,47	
			8	8-11,67=-3,67	13,47	
			7	7-11,67=-4,67	21,81	
			10	10-11,67=-1,67	2,79	

Оскільки  $n_i = 5$  стала величина для всіх груп, то факторна дисперсія дорівнює  $D_x^2 = 5 \times 28,4 + 5 \times 2,79 + 5 \times 13,47 = 5 \times (28,4 + 2,79 + 13,47) = 223,3$ .



Загальна дисперсія:

$$D_y^2 = 163,71 + 38,63 + 73,35 = 275,69.$$

Випадкова дисперсія дорівнює різниці загальної та факторної:

$$D_z^2 = D_y^2 - D_x^2 = 275,69 - 223,3 = 52,39.$$

Визначивши кореляційне відношення

$$\eta_x^2 = \frac{D_x^2}{D_y^2} = \frac{223,3}{275,69} \approx 0,81$$

і вплив інших факторів,

$$\eta_z^2 = \frac{D_z^2}{D_y^2} = \frac{52,39}{275,69} \approx 0,19,$$

ми знайшли величину співвідношення факторної та випадкової дисперсії:

$$F_{CD} = \frac{\sigma_x^2}{\sigma_z^2}, \text{ де } \sigma_x^2 = \frac{223,3}{2} \approx 111,65,$$

$$\sigma_z^2 = \frac{D_z^2}{y_z} = \frac{52,39}{12} \approx 4,37.$$

Для факторної дисперсії  $y_x = 3 - 1 = 2$ .

Для випадкової  $y_z = 5 \cdot 3 - 3 = 12$ .  $F = \frac{111,65}{4,37} \approx 25,55$

Знайшовши за таблицею значень розподілу Фішера-Снедекора  $F_{ct}$  для  $y_x = 2, y_z = 12$  при рівні значущості  $\alpha = 0,05$   $F_{ct} = 3,89$  та порівнявши  $F_{cd}$  (фактичне, дослідне) з  $F_{ct}$  (табличним)  $25,55 > 3,89$ , можемо стверджувати, що використані нами методики впливають на рівень формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти.

У процесі педагогічного експерименту здійснювалася порівняльна характеристика формування складових професійно-педагогічних компетентностей. Когнітивний компонент перевірявся за допомогою комплексного тесту. Зверталася увага на рівень професійно-педагогічних знань, їхню гнучкість, міцність; розуміння сутності професійно-педагогічної діяльності менеджера освіти; розвиток професійно-педагогічного мислення.

Розглянемо на прикладі експериментальної групи, що складалася з 25 студентів ( $N=25$ ), і контрольної групи з 30 осіб ( $M=30$ ). Вимір полягав у

визначенні рівня знань шляхом проведення тесту, що включав 20 завдань. Характеристикою студента (ознакою) є число правильно вирішених ним завдань. Результати вимірювань рівня знань у контрольній та експериментальній групах до і після експерименту наведені в таблиці 5.11, рядки якої відповідають членам груп (окремим студентам).

Таблиця 5.11

Результати вимірювань рівня знань у контрольній і експериментальній групах до і після експерименту

Контрольна група (число правильно вирішених завдань до початку експерименту)	Експериментальна група (число правильно вирішених завдань до початку експерименту)	Контрольна група (число правильно вирішених завдань після закінчення експерименту)	Експериментальна група (число правильно вирішених завдань після закінчення експерименту)
20	8	15	13
12	12	13	17
18	17	17	20
13	11	12	18
11	15	14	12
7	10	8	7
10	18	11	16
14	13	11	15
15	15	17	19
15	12	16	15
13	19	15	12
8	6	9	11
14	19	9	19
11	9	8	14
8	16	6	14
8	16	6	13
16	14	19	16
7	11	8	14
15	13	11	13
19	12	19	18
11	12	9	18
13	15	10	18
12	8	12	13
5	8	8	9

16	7	17	15
15	-	10	-
19	-	20	-
9	-	6	-
18	-	19	-
6	-	14	-

Оцінювання здійснювалося за рівнями: репродуктивний (низький) (число вирішених завдань менше або дорівнює 5); реконструктивний (середній) (число вирішених завдань більше 5, але менше або дорівнює 10); продуктивний (високий) (число вирішених завдань більше 10, але менше або дорівнює 15); творчий (досконалий) (число вирішених завдань строго більше 15).

На підставі даних таблиці 5.11 обчислили число студентів у процентному відношенні, які отримали бал, що належить тому чи тому діапазону. Дані зведено в таблицю 5.12.

Таблиця 5.12

Результати вимірювань рівня знань у контрольній і експериментальній групах до і після експерименту (%)

Рівень знань	До експерименту		Після експерименту	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Репродуктивний (низький)	3	-	-	-
Реконструктивний (середній)	27	28	40	8
Продуктивний (високий)	47	48	33	52
Творчий (досконалий)	23	24	27	40

Результати дослідження візуально представлено на рис. 5.4.

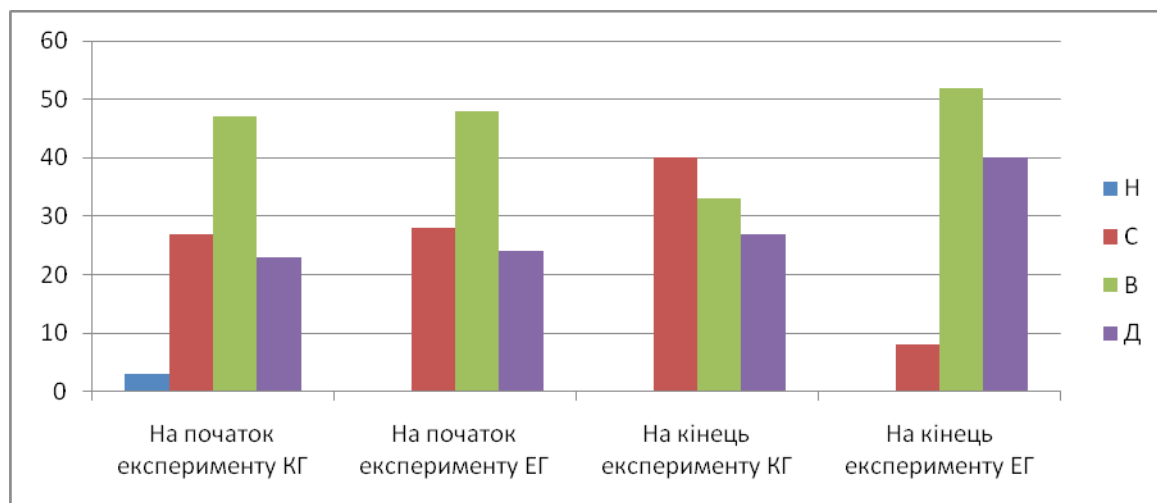


Рис. 5.4. Гістограма контрольної та експериментальної груп на початок та кінець експерименту (когнітивний компонент)

Згідно з гістограмою на кінець експерименту значні зрушення вбачаються в експериментальній групі. Кількість студентів ЕГ, що показали творчий (досконалий) рівень, збільшився на 16%. КГ показала значно нижчий результат, означений рівень збільшився лише на 4%, що в чотири рази менше порівняно з результатами ЕГ. Окрім того, продуктивний (високий) рівень відносно КГ зазнав спаду на 14%, натомість в ЕГ показники збільшилися на 4%. Значна кількість студентів КГ залишилася або перейшла на реконструктивний (середній) рівень.

За допомогою розрахунку критерію Крамера-Уелча визначили достовірність збігів і відмінностей експериментальних даних. Емпіричне значення цього критерію розраховується на підставі інформації про обсяги  $N$  і  $M$  вибірок  $x$  і  $y$ , вибірових середніх  $\bar{x}$  і  $\bar{y}$  та вибірових дисперсіях  $D_x$  і  $D_y$  порівнюваних вибірок за формулою (5.3):

$$T = \frac{\sqrt{M \cdot N} |\bar{x} - \bar{y}|}{\sqrt{M \cdot D_x + N \cdot D_y}} \quad (5.3)$$

Для цього порівняли спочатку числа правильно вирішених завдань у контрольній та експериментальній групах до початку експерименту. Обчислили за формулою значення  $T_{\text{емп}} = 0,04 \leq 1,96$ . Гіпотезу про збіг характеристик контрольної та експериментальної груп до початку експерименту прийнято на рівні значущості 0,05.

Потім порівняли характеристики контрольної та експериментальної груп після закінчення експерименту. Обчислили за формулою значення  $T_{\text{емп}}=2,42>1,96$ . Достовірність відмінностей характеристик контрольної та експериментальної груп після закінчення експерименту становить 95%.

Отже, початковий (на початок експерименту) стан експериментальної та контрольної груп збігається, а кінцевий (після закінчення експерименту) – різниться. Можна зробити висновок, що ефект змін обумовлений саме застосуванням експериментальної методики навчання.

Операційно-технологічний компонент перевірявся за результатами самостійної діяльності (показником сформованості виступала наявність професійно-педагогічних умінь на одному з чотирьох зазначених рівнів), написання курсових проектів із включенням розробки кейсів та професійних ситуацій педагогічного чи управлінського характеру (показником сформованості є вміння працювати з професійно-педагогічною літературою), виконання завдань на базі спеціальних курсів (показником сформованості є вміння розв'язувати професійно-педагогічні завдання).

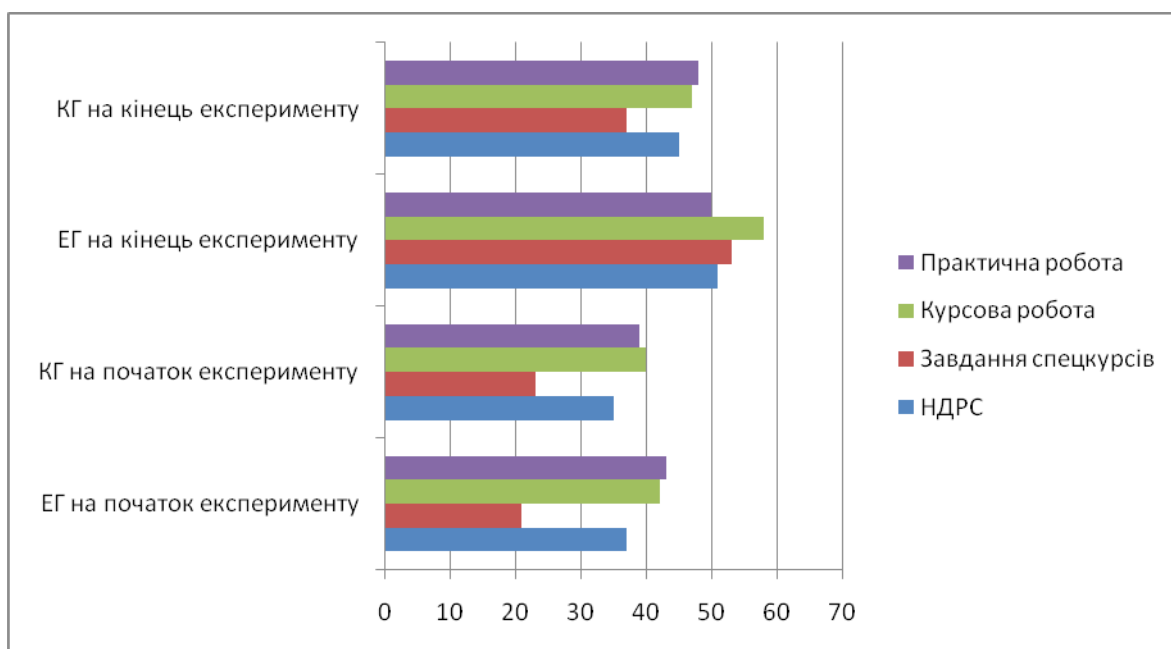


Рис. 5.5. Вплив самостійної роботи студентів на формування операційно-технологічного компоненту професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти

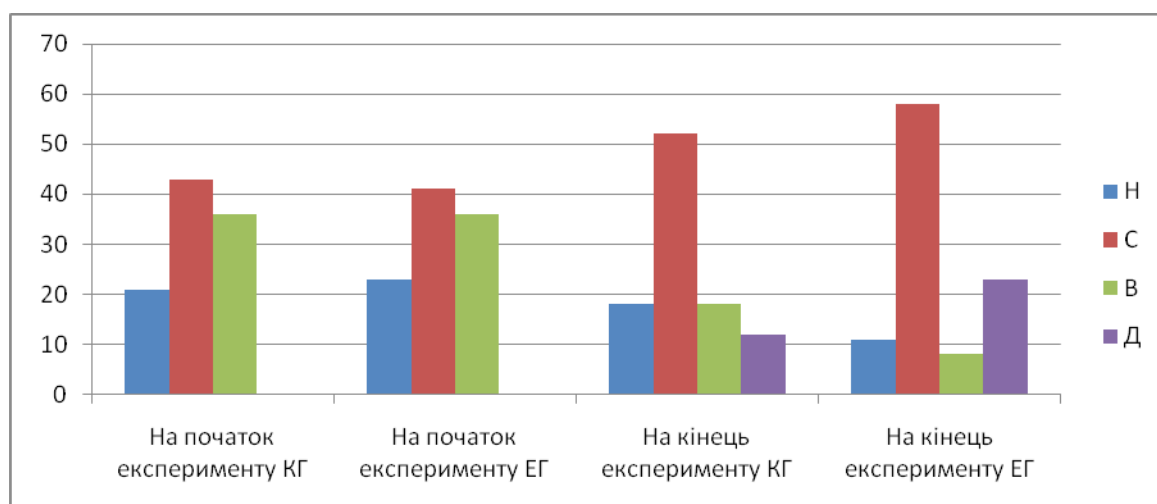


Рис. 5.6. Гістограма контрольної та експериментальної груп на початок та кінець експерименту (операційно-технологічний компонент)

За даними гістограми можна простежити підвищення групового рівня вмінь та навичків застосування знань в експериментальній групі при повторному вимірі порівняно з першим. За результатами повторного виміру, проведеного після формувального експерименту, спостерігається зниження процентного співвідношення досліджуваних із низьким рівнем умінь та навичків з 23% до 11% (на 12%) та з високим рівнем застосування знань на практиці з 36% до 8% (на 28%), значне збільшення процентного співвідношення випробовуваних за середнім рівнем умінь та навичків застосування знань з 41% до 58%, досконалий рівень виявився у кількості 23%.

У контрольній групі процентне співвідношення випробовуваних за рівнями умінь та навичків застосування знань за результатами першого та повторного вимірів виглядає так: низький рівень 21%–18%, середній рівень 43%–52%, високий рівень 36%–18%, досконалий 0 %–12%.



Рис. 5.7. Динаміка формування вмінь та навичків (діяльнісний компонент)

Діяльнісний компонент перевірявся за результатами педагогічної та виробничої практик з виконанням завдань проектного характеру. Підлягав аналізу рівень використання знань й умінь у професійно-педагогічній діяльності, наявність досвіду означеної діяльності, активність та результативність при виконанні професійних обов'язків, самостійність у прийнятті професійно-педагогічних рішень.

Згідно з гістограмою динаміки формування вмінь та навичків найбільш суттєві зрушення спостерігаються в управлінській та організаційній діяльності (з 33% до 66% та з 46% до 65% відповідно) ЕГ. КГ досягла певних успіхів у формуванні даних показників, але статистично вони в процентному відношенні нижчі (з 32% до 48% та з 48% до 61%), ніж в ЕГ.

Співвідношення між рівнями формування діялісного компоненту ЕГ та КГ відображено на гістограмі – рис. 5.8.

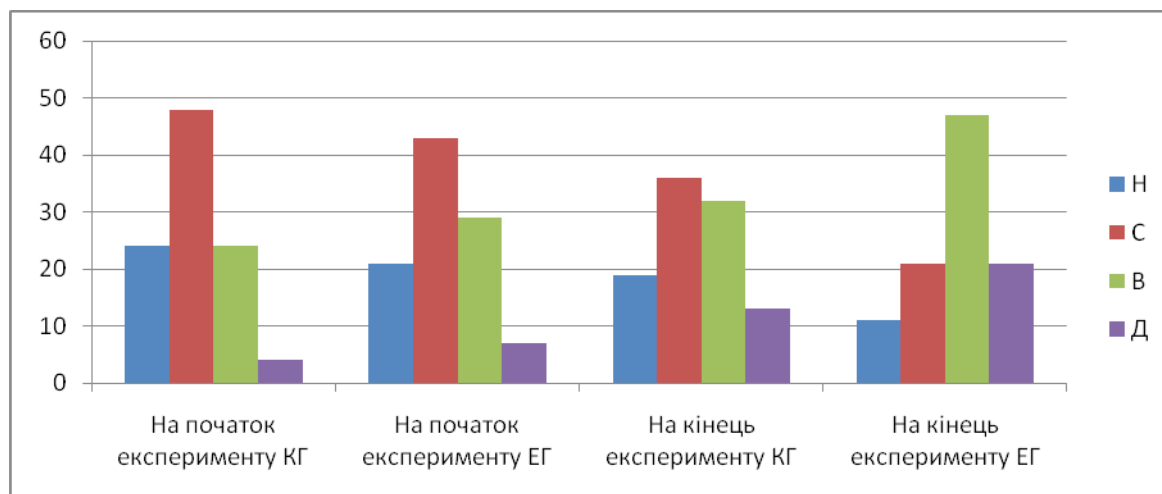


Рис. 5.8. Гістограма контрольної та експериментальної груп на початок та кінець експерименту (діяльнісний компонент)

За даними гістограми можна простежити підвищення практичного досвіду в експериментальній групі при повторному вимірі порівняно з першим. За результатами повторного виміру, проведеного після формувального експерименту, спостерігається зниження процентного співвідношення досліджуваних з низьким рівнем умінь та навичків з 21% до 11% (на 10%) та з середнім рівнем виявлення практичного досвіду з 43% до 21% (на 22%), значне збільшення процентного співвідношення випробовуваних за високим рівнем застосування досвіду з 29% до 47% (на 18%) та достатнім рівнем з 7% до 21% (на 14%).

У контрольній групі процентне співвідношення випробовуваних за рівнями виявлення практичного досвіду за результатами першого та повторного вимірів виглядає так: низький рівень 24%–19%, середній рівень 48%–36%, високий рівень 24%–32%, досконалий 4%–13%.

Оскільки складовою професійно-педагогічних компетентностей є особистісний компонент, аналізу підлягав процес розвитку особистісних якостей і здібностей. Проведене опитування студентів стосувалося самооцінки та з'ясування зміни особистісних якостей і здібностей під впливом компетентнісного підходу в навчанні. Підлягали аналізу: відповідність індивідуально-психологічних та психофізіологічних особливостей професійним вимогам; наявність та рівень



розвитку професійно-педагогічних здібностей; сформованість професійно-важливих якостей, професійно-педагогічної позиції та професійно-педагогічних установок.

Істотний розвиток професійно-важливих якостей менеджера освіти в ЕГ отримали: відповідальність (з 45% до 60%), організованість (з 52% до 66%), педагогічний такт (з 33% до 47%). Загалом за питомою вагою професійні якості можна вибудувати (за зменшенням значущості для студентів): відповідальність – організованість – педагогічний такт – працездатність – професійний обов’язок – професійна честь – педагогічний авторитет – діловитість. Відсоток якості експериментальної групи в середньому становить 52,3%, що говорить про достатньо високий рівень підготовки студентів. КГ показала результат якості 48,1%, що на 4,2% нижче за експериментальну.

Результати експерименту щодо формування здібностей виявили, що студенти ЕГ стали проявляти себе більш активно, причому в рівній пропорції. У КГ спостерігається підвищення показників, однак у процентному співвідношенні воно менше, ніж у ЕГ – рис. 5.10.

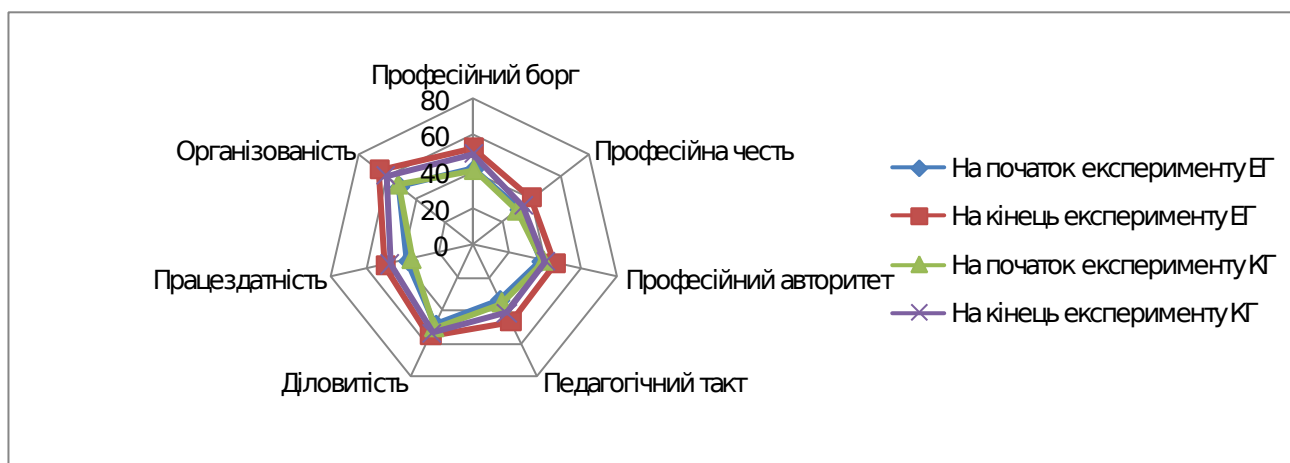


Рис. 5.9. Динаміка формування професійних якостей (складова особистісного компоненту)

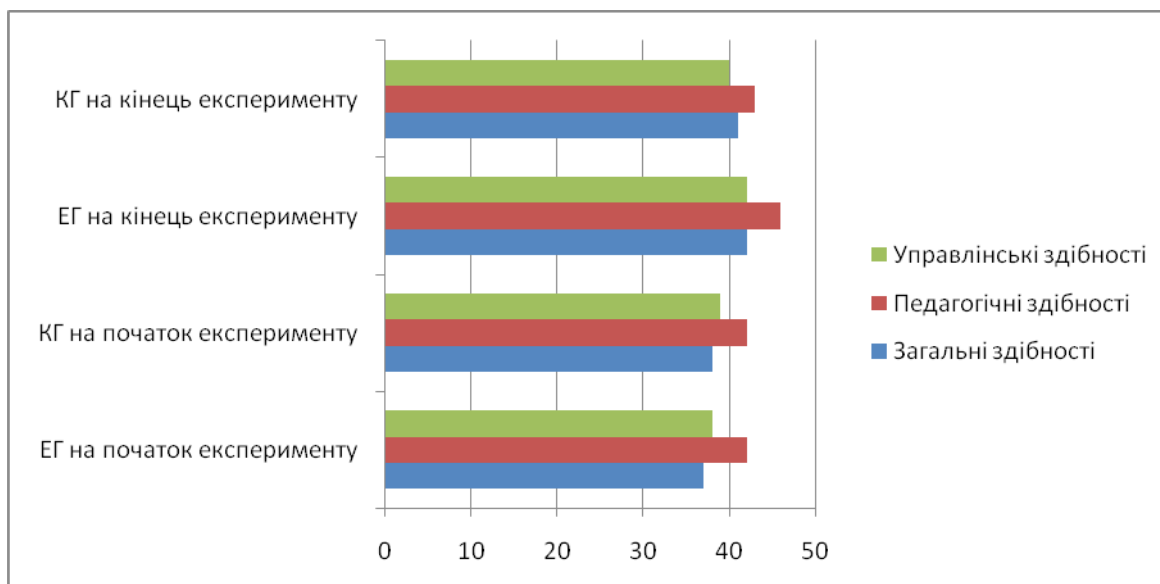


Рис. 5.10. Динаміка формування здібностей (складова особистісного компоненту)

Співвідношення між рівнями формування особистісного компоненту ЕГ та КГ відображено на гістограмі рис. 5.11.

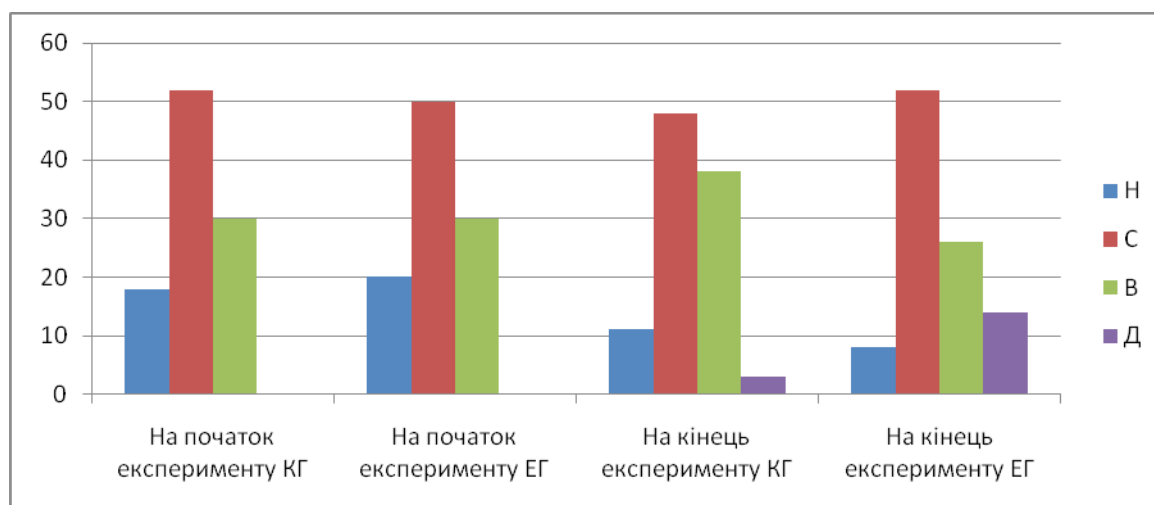


Рис. 5.11. Гістограма контрольної та експериментальної груп на початок та кінець експерименту (особистісний компонент)

За даними гістограми можна простежити підвищення виявлення складових особистісного компоненту в експериментальній групі при повторному вимірі порівняно з першим. За результатами повторного виміру, проведеного після формувального експерименту, спостерігається зниження процентного співвідношення досліджуваних із низьким рівнем здібностей та професійно-

важливих якостей з 20% до 8% (на 12%) та з високим рівнем означених складових з 30% до 26% (на 4%), збільшення процентного співвідношення випробовуваних за високим рівнем складових особистісного компоненту з 50% до 52% (на 2%) та достатнім рівнем з 0% до 14% (на 14%).

У контрольній групі процентне співвідношення випробовуваних за рівнями виявлення сукупності здібностей та професійно-важливих якостей за результатами першого та повторного вимірів виглядає так: низький рівень 18%–11%, середній рівень 52%–48%, високий рівень 30%–38%, досконалий 0%–3%.

Динаміка формування спрямованості діяльності вказала на високі показники мотиваційно-ціннісного компоненту професійно-педагогічних компетентностей – рис. 5.12. Підлягали аналізу: інтерес до професійно-педагогічної діяльності, мотивація та потреби в означеному виді діяльності, наявність та розвиток системи професійно-педагогічних цінностей.



Рис. 5.12. Динаміка формування мотиваційно-ціннісного компоненту

Співвідношення між рівнями формування мотиваційно-ціннісного компоненту ЕГ та КГ відображено на гістограмі – рис. 5.13.

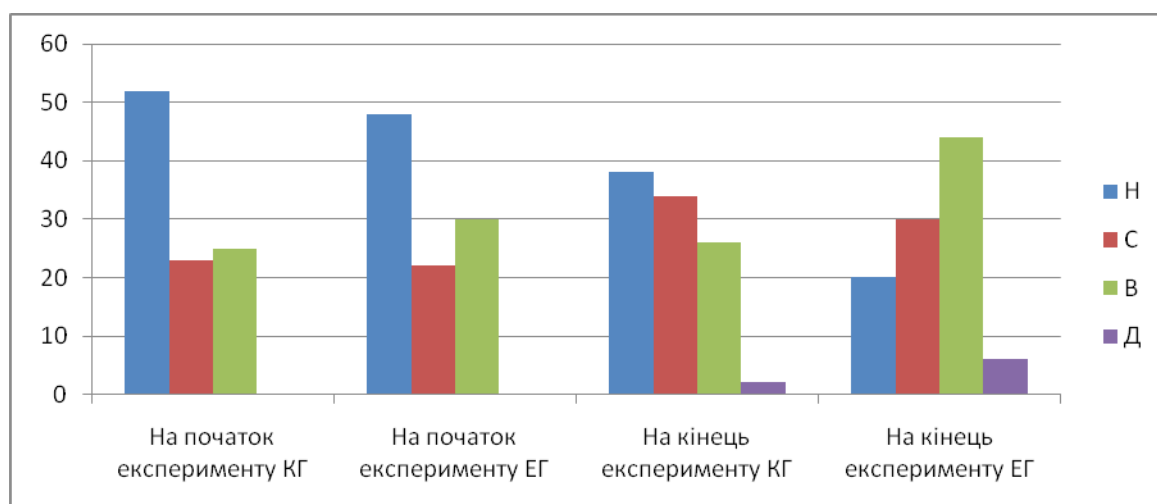


Рис. 5.13. Гістограма контрольної та експериментальної груп на початок та кінець експерименту (мотиваційно-ціннісний компонент)

За даними гістограми можна простежити підвищення виявлення мотиваційно-ціннісного компоненту в експериментальній групі при повторному вимірі порівняно з першим. За результатами повторного виміру, проведеного після формувального експерименту, спостерігається зниження процентного співвідношення досліджуваних з низьким рівнем професійних мотивів, потреб та цінностей з 48% до 20% (на 28%), збільшення процентного співвідношення випробовуваних із середнім рівнем з 22% до 30% (на 8%), з високим рівнем складових мотиваційно-ціннісного компоненту з 30% до 44% (на 14%) та достатнім рівнем з 0% до 6% (на 6%).

У контрольній групі процентне співвідношення випробовуваних за рівнями виявлення складових мотиваційно-ціннісного компоненту за результатами першого та повторного вимірів виглядає так: низький рівень 52%–38%, середній рівень 23%–34%, високий рівень 25%–26%, досконалий 0%–2%.

Рефлексивний компонент професійно-педагогічних компетентностей перевірявся за допомогою вирішення професійних педагогічних ситуацій. Рефлексія задіюється вже при з'ясуванні педагогічної ситуації, виявленні проблеми. Осмислення сутності ситуації як проблемної можливо при виході за її межі й цілісного сприйняття в контексті успішного виявлення проблеми, тобто при здійсненні рефлексивного виходу. Виявлення проблеми (фіксація глухого

кута), інтелектуального (переосмислення ставлення до пізнавальної діяльності загалом), особистісного (переосмислення ставлення до власного «Я») протиріччя припускає рефлексію. Переклад професійної (педагогічної чи управлінської) проблемної ситуації в професійне завдання здійснюється шляхом усвідомлення (рефлексії) проблеми.

В експериментальній і контрольній групах досліджувалися рівневі характеристики рішення педагогічних й управлінських проблемних ситуацій за допомогою «Опитувальника на виявлення домінантного рівня рішення професійних проблемних ситуацій».

У процесі дослідження визначався рівень рефлексії до професійно-педагогічної діяльності, усвідомлення її значущості; самоорганізація та самоаналіз професійно-педагогічної діяльності; здатність до самовдосконалення, самоосвіти та саморозвитку в професійно-педагогічній діяльності.

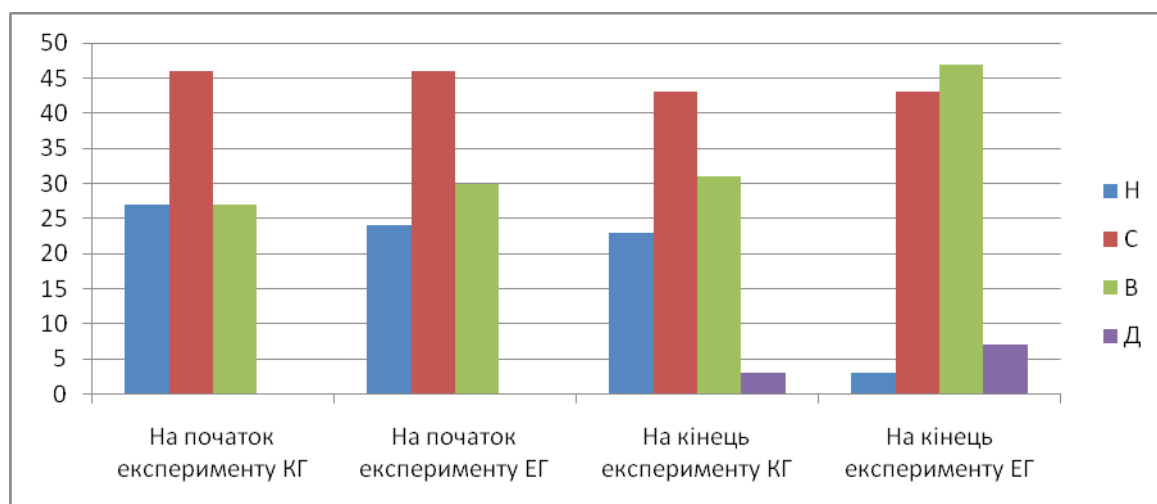


Рис. 5.14. Гістограма контрольної та експериментальної груп на початок та кінець експерименту (рефлексивний компонент)

Аналіз даних дозволяє виділити такі тенденції: збільшення середнього значення рефлексії та рівневих характеристик розв'язання професійних проблемних ситуацій в експериментальній групі та незначне зменшення середнього значення рефлексії й незначне збільшення рівневих характеристик розв'язання професійних проблемних ситуацій у контрольній групі.

Градація значень рефлексії за рівнями проведена згідно з нормальним розподілом даних. За даними гістограми можна простежити підвищення групового рівня рефлексії в експериментальній групі при повторному вимірі порівняно з першим. За результатами повторного виміру, проведеного після формувального експерименту, спостерігається зниження процентного співвідношення досліджуваних з низьким рівнем рефлексії з 24% до 3% (на 19%), збільшення процентного співвідношення досліджуваних з високим рівнем рефлексії з 30% до 47% (на 17%), незначне зниження процентного співвідношення випробовуваних за середнім рівнем рефлексії з 46% до 43%, достатній рівень виявився у кількості 7% на відміну від показників контрольної групи – 3%.

У контрольній групі процентне співвідношення випробовуваних за рівнями рефлексії за результатами першого та повторного вимірів виглядає так: низький рівень рефлексії 27%–23%, середній рівень 46%–43%, високий рівень 27%–31%.

Розподіл за рівнями проведено відповідно до ключа обраної методики. В експериментальній групі за результатами повторного виміру, проведеного після формувального експерименту, спостерігається зниження процентного співвідношення випробовуваних з вираженим ситуативним рівнем розв'язання професійних проблемних ситуацій з 6% до 3% (на 3%), спостерігається зниження процентного співвідношення піддослідних зі швидше ситуативним рівнем з 47% до 20% (на 27%), збільшення процентного співвідношення піддослідних зі швидше надситуативним рівнем з 44% до 53% (на 9%), збільшення процентного співвідношення випробовуваних з вираженим надситуативним рівнем з 3% до 24% (на 21%).

У контрольній групі не спостерігається відмінностей у процентному співвідношенні випробовуваних з вираженим ситуативним і з вираженим надситуативним рівнями (6% -6%, 3% -3%); відмінності в процентному співвідношенні піддослідних зі швидше ситуативним і швидше надситуативним рівнями є незначними (47% - 44%, 44% -47%).

Для первісної перевірки гіпотези про існування взаємозв'язку між рівнем рефлексії та рівнями розв'язання проблемних педагогічних ситуацій ми використовуємо кореляційний аналіз (коефіцієнт рангової кореляції Спірмена).

$H_0$ : Між показниками рефлексії та показниками рівневих характеристик розв'язання проблемних педагогічних ситуацій взаємозв'язку не існує.

$H_1$ : Між показниками рефлексії та показниками рівневих характеристик розв'язання проблемних педагогічних ситуацій існує статистично значущий взаємозв'язок.

Після розрахунку виявлено значення  $r_s=0,84$ ,  $r_{semp.} > r_{скр.}$ . Отже, гіпотеза  $H_0$  відкидається, приймається гіпотеза  $H_1$ . Виявлено позитивний, тісний кореляційний зв'язок між показниками рефлексії та показниками рівневих характеристик розв'язання педагогічних проблемних ситуацій.

Усі позначені компоненти проявили себе в сукупності при проведенні векторного аналізу, згідно з яким було виявлено сформовані рівні професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти – таблиця 5.13.

Таблиця 5.13

**Рівні сформованості професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти (%)**

Компоненти професійно-педагогічних компетентностей	На початок експерименту		На кінець експерименту	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Когнітивний компонент	Д: 3,82 В: 7,80 С: 4,48 Н: 0,50	Д: 3,98 В: 7,97 С: 4,65 Н: 0,00	Д: 4,48 В: 5,48 С: 6,64 Н: 0,00	Д: 6,64 В: 8,63 С: 1,33 Н: 0,00
Операційно-технологічний компонент	Д: 0,00 В: 5,97 С: 7,14 Н: 3,49	Д: 0,00 В: 5,97 С: 6,81 Н: 3,82	Д: 1,99 В: 2,99 С: 8,63 Н: 2,99	Д: 3,81 В: 1,33 С: 9,63 Н: 1,83
Діяльнісний компонент	Д: 0,66 В: 4,01 С: 8,02 Н: 4,01	Д: 1,17 В: 4,84 С: 7,18 Н: 3,51	Д: 2,17 В: 5,34 С: 6,02 Н: 3,17	Д: 3,50 В: 7,85 С: 3,51 Н: 1,84
Особистісний компонент	Д: 0,00 В: 5,01 С: 8,68 Н: 3,01	Д: 0,00 В: 5,01 С: 8,35 Н: 3,34	Д: 0,50 В: 6,34 С: 8,02 Н: 1,84	Д: 2,34 В: 4,34 С: 8,68 Н: 1,34

Мотиваційно-ціннісний компонент	Д: 0,00 В: 4,18 С: 3,84 Н:8,68	Д: 0,00 В: 5,02 С: 3,67 Н:8,01	Д: 0,33 В: 4,34 С: 5,68 Н:6,35	Д: 1,00 В: 7,35 С: 5,01 Н:3,34
Рефлексивний компонент	Д: 0,00 В: 4,51 С: 7,68 Н:4,51	Д: 0,00 В: 5,01 С: 7,68 Н:4,01	Д: 0,50 В: 5,18 С: 7,18 Н:3,84	Д: 1,17 В: 7,85 С: 7,18 Н:0,50
Рівні сформованості професійно-педагогічних компетентностей:	Д: 4,48 В: 31,48 С: 39,84 Н:24,20	Д: 5,15 В: 33,82 С: 38,34 Н:22,69	Д: 9,97 В: 29,67 С: 42,17 Н:18,19	Д: 18,46 В: 37,35 С: 35,34 Н:8,85

Отримані експериментальні дані щодо позитивних зрушень у навчальній діяльності студентів слугують достатньою аргументацією для інтеграції педагогічної й управлінської підготовки при формуванні професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти.

Таблиця 5.14

**Динаміка формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти (%)**

Рівень професійно-педагогічних компетентностей	На початок експерименту		На кінець експерименту	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Досконалий рівень	5,15	4,48	18,46	9,97
Високий рівень	33,82	31,48	37,35	29,67
Середній рівень	38,34	39,84	35,34	42,17
Низький рівень	22,69	24,2	8,85	18,19

Як бачимо, результати формувального етапу експерименту мають певні тенденції до змін рівня професійно-педагогічних компетентностей у контрольних та експериментальних групах.





Рис. 5.15. Результати діагностики рівня сформованості професійно-педагогічних компетентностей студентів контрольної та експериментальної груп

За даними таблиці 5.14 можна простежити підвищення рівня професійно-педагогічних компетентностей в експериментальній групі. За результатами повторного виміру, проведеного після формувального експерименту, спостерігається *зниження* процентного співвідношення досліджуваних із низьким та середнім рівнями професійно-педагогічних компетентностей з 22,69% до 8,85% (-13,84%) та з 38,34 до 35,34 (-3%) відповідно, *збільшення* процентного співвідношення випробовуваних із високим та досконалим рівнями з 33,82% до 37,35% (+3,5%) та з 5,15% до 18,46% (+13,31%) відповідно.

У контрольній групі процентне співвідношення випробовуваних за рівнями виявлення професійно-педагогічних компетентностей виглядає так: низький рівень – з 24,2% до 18,19% (-6,01 %), середній рівень – з 39,84% до 42,17% (+2,33), високий рівень – з 31,48% до 29,67% (-1,81%), досконалий – з 4,48% до 9,97% (+5,49).

Отримані експериментальні дані, що стосуються позитивної динаміки формування професійно-педагогічних компетентностей студентів, слугують додатковою аргументацією ефективності запропонованої моделі їх формування.

Вплив моделі та її складових на результат формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти визначався за допомогою коефіцієнта кореляції К. Пірсона та критерію t-Стюдента.

Для забезпечення об'єктивності дослідження й конкретного формування висновків щодо ефективності та результативності запропонованої методики увага приділялася показникам, які проявляються та оцінюються на початку і в кінці процесу підготовки (спочатку розглянемо для експериментальної групи). Формула коефіцієнта кореляції К. Персона (5.4):

$$r_{xy} = \frac{\sum_{i=1}^N (x_i - M_x)(y_i - M_y)}{(N-1)\sigma_x\sigma_y} \quad (5.4)$$

$$\text{де } \sigma_x = \sqrt{\frac{(x_i - M_x)^2}{N-1}}$$

$$\sigma_y = \sqrt{\frac{(y_i - M_y)^2}{N-1}}$$

Дані зведені у таблицю 5.15.

Таблиця 5.15

**Дані розрахунку середньо-квадратичного відхилення** для експериментальної групи

N	X	Y	$(x_i - M_x)$	$(y_i - M_y)$	$(x_i - M_x)^2$	$(y_i - M_y)^2$	$(x_i - M_x)(y_i - M_y)$
1	14	9	-1,25	-3,6	1,56	12,96	4,5
2	16	15	0,75	2,4	0,56	5,76	1,8
3	13	10	-2,25	-2,6	5,06	6,76	5,85
4	16	10	0,75	-2,6	0,56	6,76	-1,95
5	17	12	1,75	-0,6	3,06	0,36	-1,05
6	10	10	-5,25	-2,6	27,56	6,76	13,65
7	16	13	0,75	0,4	0,56	0,16	0,3
8	19	15	3,75	2,4	14,06	5,76	9
9	17	16	1,75	3,4	3,06	11,56	5,95
10	17	13	1,75	0,4	3,06	0,16	0,7
11	14	14	-1,25	1,4	1,56	1,96	-1,75
12	15	12	-0,25	-0,6	0,06	0,36	0,15
13	16	15	0,75	2,4	0,56	5,76	1,8
14	14	9	-1,25	-3,6	1,56	12,96	4,5
15	18	15	2,75	2,4	7,56	5,76	6,6
16	13	13	-2,25	0,4	5,06	0,16	-0,9
17	17	16	1,75	3,4	3,06	11,56	5,95
18	18	13	2,75	0,4	7,56	0,16	1,1
19	13	11	-2,25	-1,6	5,06	2,56	3,6

20	12	11	-3,25	-1,6	10,56	2,56	5,2
	305	252	0	0	101,7	100,8	65
	15,25	12,6					

Згідно з наведеними формулами, розраховуємо середньоквадратичне відхилення:

$$\sigma_x = \sqrt{\frac{101,7}{19}} = 2,314, \quad \sigma_y = \sqrt{\frac{100,8}{19}} = 2,3.$$

Коефіцієнт кореляції К. Пірсона дорівнює:

$$r_{xy} = \frac{65}{2,314 \times 2,3 \times 19} = 0,64$$

За таблицею критичних значень коефіцієнтів кореляції r-Пірсона при  $r=0,64$   $0,01 < p < 0,001$ , що доводить високий рівень статистичної значущості.

Перевірку впливу обраних умов для формування професійно-педагогічних компетентностей було здійснено за допомогою критерію t-Стюдента:

$$t = \frac{|M - A|}{\sigma / \sqrt{N}}, \quad df = N - 1, \quad (5.5)$$

де M – середнє значення коефіцієнта сформованості після експерименту, A – середнє значення коефіцієнта сформованості до експерименту.

$$t = \frac{|15,25 - 12,6|}{2,3 / \sqrt{20}} = 5,145$$

Значення знаходиться  $p > 0,001$ , що доводить нашу гіпотезу про вплив моделі підготовки на формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти.

Розглянемо результати контрольної групи, яка не підлягала впливу обраних нами умов – таблиця 5.16.

Таблиця 5.16

Дані розрахунку квадрату відхилення середнього для контрольної групи

N	$y_i$	$(y_i - M_y)$	$(y_i - M_y)^2$
1	2	3	4
1	9	-1,5	2,25
2	11	0,5	0,25
3	9	-1,5	2,25
4	12	1,5	2,25
5	8	-2,5	6,25

6	13	2,5	6,25
7	6	-4,5	20,25
8	10	-0,5	0,25
9	11	0,5	0,25
10	12	1,5	2,25
11	15	4,5	20,25
12	13	2,5	6,25
13	10	-0,5	0,25
14	8	-2,5	6,25
15	9	-1,5	2,25
16	15	4,5	20,25
17	10	-0,5	0,25
18	9	-1,5	2,25
19	8	-2,5	6,25
20	12	1,5	2,25
	210	0	109
	10,5		

$$t = \frac{|10,5 - 10,0|}{2,395 / \sqrt{20}} = 0,93$$

Значення має показник, який указує тільки на рівень статистичної тенденції.

Як видно, за всіма параметрами відбулися статистично достовірні зміни рівня сформованості професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти, що дає підставу зробити висновок про високу ефективність моделі й, зокрема, запропонованих умов, форм і методів підготовки.

### **Висновки до розділу 5**

У розділі подано методику організації констатувального етапу експерименту й аналіз діагностики сформованості в майбутніх менеджерів освіти професійно-педагогічних компетентностей.

Висвітлено результати експериментального дослідження з формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти, яке проводилось протягом 2011–2014 рр. у вищих навчальних закладах України: Бердянському державному педагогічному університеті, Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка,

Глухівському національному педагогічному університеті імені Олександра Довженка, Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова, Українській інженерно-педагогічній академії (м. Харків).

Загалом в експерименті брали участь 580 студентів вищих навчальних закладів і 72 вчителі загальноосвітніх навчальних закладів.

Експериментальне дослідження охопило студентів освітньої галузі знань 0101 «Педагогічна освіта», напрямів підготовки: 6.010101 Дошкільна освіта, 6.010102 Початкова освіта, 6.010103 Технологічна освіта, 6.010104 Професійна освіта, 6.010105 Корекційна освіта, 6.010106 Соціальна педагогіка.

Перевірка ефективності моделі формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти в процесі їх професійної підготовки на першому (бакалаврському) рівні вищої педагогічної освіти здійснювалася під час педагогічного експерименту, умови проведення якого були природними для всіх учасників процесу.

Для вивчення реального стану підготовленості студентів до професійної діяльності було розроблено комплекс анкет, спрямованих, по-перше, на виявлення фахових прогалин у формуванні професійно-педагогічних компетентностей, зокрема, з питань уявлення студентів освітньої галузі знань 0101 «Педагогічна освіта» про менеджера освіти, його професійну діяльність та професійну компетентність; по-друге, на визначення необхідності професійно-педагогічних компетентностей для сучасного вчителя; по-третє, на діагностику рівнів сформованості означених компетентностей майбутніх менеджерів освіти з боку викладачів і студентів.

У ході опитування виявлено, що зміст поняття «професійна компетентність» частіше асоціюється студентами з професіоналізмом (37,14 %) та професійною досконалістю (28,63 %), інші асоціації розподілилися так: професійні знання, уміння та навички (12,46 %), професійний досвід (9,70%), професійна кваліфікація (7,10 %), професійна культура (1,21 %), професійні та загальнолюдські якості (3,76 %). На думку студентів (62,11 %), сформована

професійна компетентність менеджера освіти забезпечує високий рівень виконання ним своїх професійних обов'язків.

Результати анкетування 72 учителів загальноосвітніх навчальних закладів I–III ступенів м. Бердянськ та Бердянського району Запорізької області показали, що інтерес учителів загальноосвітніх навчальних закладів щодо видів професійної діяльності педагога розподілився наступним чином: позакласна робота з предмета (24,89 %), методична робота (22,17 %), позакласна виховна робота (19,28 %), проведення уроків (15,87 %), робота з батьками (11,11 %), громадська діяльність (6,68 %). Дані вказують на більшу схильність учителів до творчої діяльності ніж до управлінської. 37,46 % учителів вважають, що управління є важливим видом діяльності педагога, 27,15 % не розділяють їх думку, а 35,39 % не приділяють питанням управління особливого значення.

Узагальнення результатів констатувального експерименту зумовило висновок про те, що студенти, які навчаються за педагогічними спеціальностями (освітня галузь знань 0101 «Педагогічна освіта»), мають відносно слабе уявлення про професію менеджера освіти, але розуміють важливість оволодіння професійно-педагогічними компетентностями, припускають, що сформувати їх можливо в процесі навчання у вищому навчальному закладі, зокрема, на першому (бакалаврському) рівні вищої педагогічної освіти; педагоги зі стажем та досвідом роботи в загальноосвітніх і професійних навчальних закладах, незалежно від посади, відчувають гостру потребу в здатності здійснювати управлінську педагогічну діяльність на професійному рівні.

Результати констатувального етапу педагогічного експерименту підтвердили актуальність теми дослідження, а також забезпечили наукове обґрунтування його концептуальних основ, що, своєю чергою, зумовило логіку формувального етапу. Одночасно було визнано доцільність використання моделі формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти, провідною ознакою якої є компетентнісний підхід в навчанні.

Відповідно до завдань експерименту виділені структурні компоненти професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти були

проранжовані студентами 1–4 курсів згідно з анкетами й опитуванням. Міра узгодженості думки студентів, кореляція їх один з одним була визначена методом рангової кореляції Спірмена. Отриманий коефіцієнт кореляції знаходиться в межах ( $p \leq 0,01$ ). Це досить високий рівень узгодженості думок студентів. У цьому разі підтверджується рангова кореляція між компонентами професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти, запропонована нами. Результати проведених процедур дають підстави стверджувати, що істотних коливань у певних рангах, виставлених студентами різних груп, немає. Це означає, що певною мірою можна говорити про спільність ціннісного ставлення до компонентів професійно-педагогічних компетентностей.

Вибір і вирівнювання контрольних та експериментальних груп проводилось на основі проведення вхідного анкетування та підтверджувалося професійно орієнтованим тестуванням і його результатами. Розрахунок дисперсії підготовленості студентів показав, що розмитість розподілу оцінок щодо середнього арифметичного значення абсолютно незначна (ЕГ – 0.137, КГ – 0.136). Отримавши дисперсію, було розраховано значення t-критерію Стюдента (1,7021). Виходячи з того, що  $t_{\text{табл.}} (1,7033)$ ,  $t_{\text{розрах.}} (1,7021)$  обидві вибірки відносяться до однієї генеральної сукупності, тобто вони однорідні для рівня достовірності 0,05. Показник дозволяє стверджувати про недостатню значущість відмінності рівня підготовленості експериментальної та контрольної груп студентів, вони є умовно рівними.

При формуванні вибірки студентів був використаний метод районованої вибірки. Виявлено, що достатній обсяг вибірки студентів для контрольної групи – 250 осіб, для експериментальної – 265 осіб. Отже, вибірка кількістю 289 осіб (контрольна група) і 291 особа (експериментальна група) є репрезентативною.

Вплив означених форм і методів на результат формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти визначався за допомогою дисперсійного аналізу. Для виявлення рівнів сформованості професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти ми використовували три різні методики: комплексні контрольні завдання;

розроблення навчальних проєктів; розв'язання професійно-педагогічних завдань. Знайшовши за таблицею значень розподілу Фішера-Снедекора  $F_{ст}$  для  $y_x = 2, y_z = 12$  при рівні значущості  $\alpha = 0,05$   $F_{ст} = 3,89$  та порівнявши  $F_{од}$  (фактичне, дослідне) з  $F_{ст}$  (табличним)  $25,55 > 3,89$ , зазначено, що використані нами методики вплинули на рівень формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти.

У процесі педагогічного експерименту здійснювалася порівняльна характеристика формування складових професійно-педагогічних компетентностей: за допомогою комплексного тесту (когнітивний компонент); за результатами самостійної діяльності, написання курсових проєктів з включенням розробки кейсів та професійних ситуацій педагогічного чи управлінського характеру, виконання завдань на базі інтегрованих модулів та спеціальних курсів (операційно-технологічний компонент); навчальної та виробничої педагогічних практик з виконанням завдань проєктного характеру (діяльнісний компонент); опитування студентів щодо самооцінки і з'ясування зміни особистісних якостей і здібностей під впливом компетентнісного підходу в навчанні (особистісний компонент); розв'язання професійно-педагогічних ситуацій (рефлексивний компонент).

За допомогою розрахунку критерію Крамера-Уелча визначено, що достовірність відмінностей характеристик контрольної та експериментальної груп після закінчення експерименту становить 95 %. Доведено, що ефект змін обумовлений саме застосуванням експериментальної методики навчання.

Усі позначені компоненти проявили себе в сукупності при проведенні векторного аналізу, згідно з яким було виявлено сформовані рівні професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти.

Як засвідчили результати педагогічного експерименту, реалізація розробленої моделі формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти в процесі їх професійної підготовки на першому (бакалаврському) рівні вищої педагогічної освіти та експериментальної методики позитивно вплинула на рівні сформованості професійно-педагогічних



компетентностей майбутніх менеджерів освіти. Так, в експериментальній групі досконалого рівня досягли 18,46 % студентів (було 5,15 %), високого – 37,35 % (було – 33,82 %). У контрольній групі досконалого рівня досягли 9,97 % студентів (було – 4,48 %), високого – 31,48 % (було – 29,48 %)

Розбіжності між результатами експериментальної і контрольної груп за критеріями Пірсона і Стюдента після завершення формувального етапу педагогічного експерименту мали достовірний характер.

З метою забезпечення об'єктивності дослідження й конкретного формування висновків щодо ефективності та результативності пропонованої методики увага приділялася показникам, які проявляються й оцінюються на початку й у кінці процесу підготовки. За таблицею критичних значень коефіцієнтів кореляції r-Пірсона при  $r = 0,64 - 0,01 < p < 0,001$ , що доводить високий рівень статистичної значущості.

Перевірку впливу обраних умов для формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти було здійснено за допомогою критерію t-Стюдента:  $t = 5,145$  . Значення є  $p > 0,001$  , що доводить нашу гіпотезу про вплив моделі професійної підготовки на формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти. Результати контрольної групи, яка не підлягала впливу обраних нами умов:  $t = 0,93$  . Значення має показник, який вказує тільки на рівень статистичної тенденції.

Таким чином, результатами експериментальної роботи ми підтвердили гіпотезу дослідження, довели ефективність та плідність розробленої моделі формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти в процесі їх професійної підготовки на першому (бакалаврському) рівні вищої педагогічної освіти, впровадження якої надало можливість значно підвищити рівні сформованості професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти.

Основні положення розділу висвітлено у публікаціях автора [239; 248].

## ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено теоретичне узагальнення і запропоновано розв'язання наукової проблеми щодо теоретичних і методичних засад формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти, що виявляється в розробленні та науковому обґрунтуванні системи формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти в процесі їх професійної підготовки на першому (бакалаврському) рівні вищої педагогічної освіти. Результати дослідження засвідчили досягнення мети, вирішення поставлених завдань і дали змогу сформулювати такі висновки:

1. Аналіз теорії та практики підготовки майбутніх менеджерів освіти в Україні та за кордоном дозволив констатувати, що проблема формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти в процесі їх професійної підготовки на першому (бакалаврському) рівні вищої педагогічної освіти на теоретико-методичному рівні є недостатньо розробленою. Підготовка менеджерів освіти в Україні й за кордоном здійснюється лише в магістратурі, у системі післядипломної освіти та в школах кадрового резерву. З огляду на підвищені вимоги до сучасних працівників освіти, необхідність забезпечення їхньої неперервної підготовки здійснено спробу нового розв'язання проблеми формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти в процесі їх професійної підготовки на першому (бакалаврському) рівні вищої педагогічної освіти (освітня галузь знань 0101 «Педагогічна освіта» за всіма напрямками підготовки). Уточнено зміст понять «формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти» та «професійно-педагогічні компетентності менеджерів освіти». Формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти розглядається як процес, який здійснюється протягом певного терміну навчання з метою оволодіння студентами знаннями, вміннями й навичками щодо здійснення педагогічної й управлінської діяльності, розвитку їх здібностей, здатностей і професійних якостей особистості, набуття ними досвіду і рефлексії професійно-педагогічної

діяльності. Професійно-педагогічні компетентності менеджерів освіти розглядаються як інтегральні якості особистості, які визначають здатність вирішувати професійні проблеми й завдання, пов'язані з управлінням (планування, організація, контроль, прийняття управлінського рішення, діагностика, прогнозування, координація і регулювання та ін.) навчально-виховним процесом, колективом учнів, які виникають у реальних ситуаціях професійно-педагогічної діяльності.

2. Розроблено й науково обґрунтовано концепцію формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти в процесі їх професійної підготовки на першому (бакалаврському) рівні вищої педагогічної освіти, яка включає положення: 1) система формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти в процесі їх професійної підготовки на першому (бакалаврському) рівні вищої педагогічної освіти є складовою загального навчального процесу вищого навчального закладу, відповідає його структурі та спрямовується на формування відповідних компонентів професійно-педагогічних компетентностей (мотиваційно-ціннісного, когнітивного, операційно-технологічного, діяльнісного, особистісного та рефлексивного); 2) формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти в процесі їх професійної підготовки на першому (бакалаврському) рівні вищої педагогічної освіти детермінована наступними закономірностями: органічним взаємозв'язком мети, завдань, змісту, форм, методів і засобів формування професійно-педагогічних компетентностей; залежністю результату формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти від ефективності обраного інструментарію; 3) структуру професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти утворюють: ключові компетенції, базові й спеціальні професійні компетентності; 4) теоретико-методологічна основа формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти в процесі їх професійної підготовки на першому (бакалаврському) рівні вищої педагогічної

освіти базується на інтеграції методологічних підходів (особистісно-діяльнісного, аксіологічного, синергетичного, компетентнісного та системного).

3. Виокремлено критерії, показники та рівні (репродуктивний, реконструктивний, продуктивний та творчий) сформованості професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти: мотиваційно-ціннісний критерій (інтерес до професійно-педагогічної діяльності, мотивація професійно-педагогічної діяльності, потреби в професійно-педагогічній діяльності, наявність та розвиток системи професійно-педагогічних цінностей), когнітивний критерій (рівень, гнучкість, міцність професійно-педагогічних знань, розуміння сутності професійно-педагогічної діяльності та розвиток професійно-педагогічного мислення); операційно-технологічний критерій (рівень професійно-педагогічних умінь, вміння працювати з професійно-педагогічною інформацією, вміння розв'язувати професійно-педагогічні завдання); діяльнісний критерій (використання знань і умінь у професійно-педагогічній діяльності, наявність та використання досвіду професійно-педагогічної діяльності, активність і результативність професійно-педагогічної діяльності, самостійність у прийнятті професійно-педагогічних рішень); особистісний критерій (відповідність індивідуально-психологічних і психофізіологічних особливостей професійним вимогам, наявність та рівень розвитку професійно-педагогічних здібностей, сформованість професійно-важливих якостей особистості, професійно-педагогічної позиції та професійно-педагогічних установок); рефлексивний критерій (рефлексія, усвідомлення значущості, самоаналіз, самоорганізація професійно-педагогічної діяльності, здатність до самовдосконалення, самоосвіти та саморозвитку у цій діяльності).

4. Розроблено й теоретично обґрунтовано модель формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти в процесі їх професійної підготовки на першому (бакалаврському) рівні вищої педагогічної освіти, яка включає цільовий, концептуально-нормативний, змістово-організаційний та діагностико-рефлексивний блоки, базується на методологічних засадах компетентнісного підходу й розуміється як наукова основа результату і

процесу професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти, виражена системною якістю – компетентністю, що забезпечує їх здатність до ефективної професійно-педагогічної діяльності, скріплена з ресурсним потенціалом особистості та її практичним досвідом. Модель дозволяє визначити, конкретизувати та співвіднести вимоги кваліфікаційних характеристик, стандартів вищої освіти й компонентів професійної діяльності, необхідних для успішного оволодіння спеціальністю.

5. Виявлено організаційно-педагогічні умови формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти: інтеграція змісту педагогічної й управлінської підготовки майбутніх менеджерів освіти; забезпечення індивідуалізації навчання, яка пов'язана з урахуванням індивідуально-психологічних властивостей студентів та передбачає використання системи засобів, форм, методів навчання, розробку різноманітних варіантів завдань, що створює реальні умови для реалізації кожної особистості в професійному просторі; створення професійно-орієнтованого освітнього середовища формування професійно-педагогічних компетентностей як сукупності чинників, які визначають навчання й розвиток майбутніх менеджерів освіти, умови, що впливають на навчання, характер відносин, які забезпечують формування професійно-педагогічних компетентностей взаємодію та взаємовплив усіх суб'єктів і об'єктів професійної підготовки; практична спрямованість навчання майбутніх менеджерів освіти, яка передбачає поєднання теорії й практики професійної діяльності.

6. Розроблено й апробовано дидактичні комплекси інтегрованих навчальних дисциплін (педагогічного й управлінського циклів), які містять навчальні програми, матеріали лекцій, практичних і семінарських занять, матеріали для самостійної роботи студентів, програми практик, контрольні-діагностичні матеріали та ін. Ці дидактичні комплекси забезпечують інтегровану педагогічну й управлінську підготовки майбутніх менеджерів освіти: інтегровані модулі до нормативних психолого-педагогічних дисциплін та дисциплін за вибором навчального закладу: «Педагог як менеджер освіти» (до дисципліни «Вступ до

спеціальності)), «Психологія управлінської діяльності», «Психологія педагогічного менеджменту» (до дисциплін «Психологія», «Вікова та педагогічна психологія», «Педагогічна психологія»), «Історія становлення та розвитку освітнього менеджменту» (до дисциплін «Історія педагогіки», «Історія професійної освіти»), «Основи педагогічного менеджменту» (до дисциплін «Педагогіка», «Професійна педагогіка»); інтегровані спецкурси за вільним вибором студентами: «Вступ до управлінської діяльності», «Економіка освіти», «Основи освітнього менеджменту», «Стратегічний менеджмент в освіті», «Маркетинг у сфері освіти», «Управлінські рішення» та «Організація праці менеджера освіти».

7. Експериментально перевірено ефективність моделі формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти в процесі їх професійної підготовки на першому (бакалаврському) рівні вищої педагогічної освіти. Узагальнення результатів формувального етапу педагогічного експерименту, підтвержене за допомогою статистичних методів дослідження, засвідчило значні відмінності у кількісних та якісних показниках рівнів сформованості професійно-педагогічних компетентностей у майбутніх менеджерів освіти. Так, в експериментальній групі домінуючими рівнями стали досконалий, високий та середній, тоді як у контрольній – високий, середній та низький. В експериментальній групі значно збільшився досконалий та високий рівні сформованості професійно-педагогічних компетентностей, на відміну від контрольної групи, в якій вони залишилися практично незмінними. Показники середнього та низького рівнів сформованості професійно-педагогічних компетентностей в експериментальній групі значно зменшилися, тоді як в контрольній групі залишилися практично незмінними. Це засвідчило ефективність розробленої моделі формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти в процесі їх професійної підготовки на першому (бакалаврському) рівні вищої педагогічної освіти та ефективності проведеної експериментальної роботи.

Викладені в дисертації результати досліджень і висновки не претендують на остаточне й вичерпне розв'язання проблеми формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти. Перспективи подальших розробок убачаємо у визначенні шляхів підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти, зокрема в застосуванні інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховному процесі.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абралова З.Д. Современные требования к менеджеру в системе высшего образования / З.Д. Абралова // Молодой ученый. – 2011. – №12. Т.2. – С. 80–81.
2. Абчук В.А. Менеджмент : [учебник] / В.А. Абчук. – СПб. : Союз, 2002. – 463 с. – (Серия «Высшая школа»).
3. Адольф В.А. Профессиональная компетентность современного учителя : [монография] / В.А. Адольф. – Красноярск : Красноярский гос. ун-т., 1998. – 310 с.
4. Адольф В.А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя / В.А. Адольф // Педагогика. – 1998. – № 1. – С. 72–75.
5. Акуленко І.А. Ааксіологічний компонент методичних компетентностей майбутніх учителів математики / І.А. Акуленко, Н.А. Тарасенко // Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (Серія «Педагогічні науки»). – 2008. – №139. – С.3–10.
6. Александров Г.Н. Проблемы формирования модели личности специалиста / Г.Н. Александров, Ф.В. Шарипов. – М. : Знание, 1984. – 70 с.
7. Александрова С.А. Тексти лекцій з дисципліни «Професійно-комунікативна компетентність» : [для студентів 5 курсу всіх форм навчання напряму підготовки «Туризм»] / С.А. Александрова. – Харків : ХНАМГ, 2008. – 40 с.
8. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України : Історія. Теорія : [підручник для студентів, аспірантів та молодих викладачів вищих навчальних закладів] / А.М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 560 с.
9. Алехина О. Управление корпоративной компетенцией как один из аспектов долгосрочного развития компании / О. Алехина // Управление персоналом. – 2000. – № 2. – С. 73–75.
10. Амосов Н.М. Моделирование сложных систем / Н.М. Амосов. – К. : Наукова думка, 1968. – 87 с.



11. Аналитическая психология : Прошлое и настоящее / К.Г. Юнг, Э. Сэмюэлс, В. Одайник, Дж. Хаббэк ; [сост. В.В. Зеленский, А.М. Руткевич]. – М. : Мартис, 1995. – 320 с. – (Классики зарубежной психологии).
12. Андреев Ю.П. Социальные институты: содержание, функции, контроль / Ю.П. Андреев, Н.М. Коршевская, Н.Б. Костина. – Свердловск : Издательство Уральского университета, 1989. – 119 с.
13. Андрушків Б.М. Основи менеджменту / Б.М. Андрушків, О.Є. Кузьмін. – Львів : Світ, 1995. – 296 с.
14. Андрущенко В.П. Освітня політика (огляд порядку денного) / В.П. Андрущенко, В.Л. Савельєв. – К. : МП Леся, 2010. – 368 с.
15. Аносов І.П. Сучасний освітній процес: антропологічний аспект: [монографія] / І.П. Аносов. – К. : Твім інтер, 2003. – 391 с.
16. Антипина И.О. Анализ современных подходов к оценке профессиональной компетентности руководителя школы / И.О. Антипина // Вектор науки ТГУ. – 2011. – № 3(6). – С. 29–32.
17. Антонюк О. Менеджмент в освітрянській сфері : концептуальні засади / О. Антонюк // Персонал. – 2006. – №10. – С. 58–65.
18. Ануфрієва О.Л. Компетентнісний підхід до економічної освіти / О. Л. Ануфрієва // Розвиток післядипломної педагогічної освіти України в умовах інтеграції : [матеріали щорічної звітної Всеукр. наук.-практ. конференції, присвяч. 15-річчю АПН України] ; (Донецьк, Україна, 11–12 квітня 2007 р.). – Донецьк : Донецький обл. ін-т післядиплом. пед.освіти., 2007. – С. 330–338.
19. Апенько С.Н. Оценка компетенций магистров и бакалавров в системе менеджмента образовательных услуг / С.Н. Апенько // [Известия Иркутской государственной экономической академии](#). – 2009. – №4. – С. 88–92.
20. Архангельский С.И. Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе / С.И. Архангельский. – М. : Высшая школа, 1976. – 201 с.
21. Архипова М.В. Структура дослідницької компетенції майбутніх інженерів-педагогів / М.В. Архипова // Педагогічний альманах. – 2010. – Випуск 6. – С. 83–88.

22. Аузіна М.О. Інноваційні процеси в освіті / М.О. Аузіна. – Львів : ЛБІ НБУ, 2003. – 103 с.
23. Афанасьев В.Г. Научное управление обществом (Опыт системного исследования) / В.Г. Афанасьев. – Изд.2-е, доп. – М. : Политиздат, 1973. – 392 с.
24. Афанасьев В.Г. Системность и общество / В.Г. Афанасьев. – М. : Политиздат, 1980. – 380 с.
25. Афанасьев В.Г. Социальная информация и управление обществом / В.Г. Афанасьев. – М. : Политиздат, 1975. – 408 с.
26. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований / Ю.К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1988. – 378 с.
27. Бабенко В.В. Професійні компетенції керівника школи як орієнтир для підготовки магістрів з адміністрування шкіл у США [Електронний ресурс] / В.В. Бабенко // Педагогічна наука : історія, теорія, практика, тенденції розвитку. – 2009. – №1. – Режим доступу : [http://intellect-invest.org.ua/pedagog\\_editions\\_e-magazine\\_pedagogical\\_science\\_arhiv\\_pn\\_n1\\_2009\\_st\\_7](http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n1_2009_st_7).
28. Баєва О. Індивідуально-типологічний підхід у виявленні потреб людини як базисна основа мотивації / О. Баєва // Персонал – 2005. – №9. – С. 81–84.
29. Базелюк В.Г. Формування дослідницьких умінь керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти : автореф. дис. ... на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Василь Григорович Базелюк. – К., 2008. – 22 с.
30. Байбородова С. Підготовка керівників освіти у Великій Британії / С. Байбородова // Директор школи. Україна. – 2011. – № 2. – С. 61–68.
31. Байденко В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологический и методический вопросы) : [методическое пособие] / В.И. Байденко. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 114 с.

32. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании / В. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – №11. – С. 4–13.

33. Байрамуков М.І. Психологічні особливості організаторської діяльності менеджера освіти в умовах Карачаєво-Черкеської республіки : автореф. дис. ... на здоб. наук. ступ. канд. психол. наук : спец. 19.00.05 «Соціальна психологія» / Магомед Іссайович Байрамуков. – К., 2001. – 19 с.

34. Балабанова Л.В. Організація праці менеджера : [навч. посіб.] / Л.В. Балабанова, О.В. Сардак . – К. : Професіонал, 2004. – 304 с.

35. Банько Н.А. Формирование профессионально-педагогической компетентности как компонента профессиональной подготовки менеджеров : [монография] / Н.А. Банько. – Волгоград : ВолгГТУ, 2004. – 75 с.

36. Барановский А.И. Образовательный менеджмент : актуальные проблемы становления [Электронный ресурс] / А.И. Барановский // Современные наукоемкие технологии. – 2008. – №1. – Режим доступа : [http://www.rae.ru/snt/?section=content&op=show\\_article&article\\_id=2852](http://www.rae.ru/snt/?section=content&op=show_article&article_id=2852).

37. Баркасі В.В. Формування професійної компетентності в майбутніх вчителів іноземних мов : автореф. дис. ... на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Вікторія Володимирівна Баркасі. – Одеса, 2004. – 21 с.

38. Барліт О.О. Основи стратегічного менеджменту в освіті : [навч. посіб.] / О.О. Барліт, М.В. Елькін, М.М. Окса. – Мелітополь : Мелітоп. держ. пед. ун-т ім. Б.Хмельницького, 2009. – 256 с.

39. Барно О. Демократизація та гуманізація вищої освіти – запорука формування високопрофесійного спеціаліста ХХІ століття / О. Барно // Імідж сучасного педагога. – 2003. – № 5–6. – С. 6–12.

40. Батышев С.Я. Энциклопедия профессионального образования / С.Я. Батышев. – М. : РАО Ассоциация «Профессиональное образование», 1999. – 488 с.

41. Бебик В.М. Менеджмент освіти глобального суспільства / В.М. Бебик // Глобалізація і Болонський процес : проблеми і технології : [кол. монографія.] – К. : МАУП, 2005. - 306 с.

42. Белова Е.Н. Управленческая компетентность руководителя : [монография] / Е.Н. Белова. – Красноярск : Краснояр. гос. пед. ун-т., 2007. – 268 с.

43. Белова Е.Н. Формирование управленческого корпуса руководителей нового типа для Новой школы / Е.Н. Белова // Современные тенденции развития образования взрослых : [материалы I международной научно-практической конференции] ; (Красноярск, Россия, 9–10 декабря 2009 г.) – Красноярск : КГУ, 2009. – С. 52–54.

44. Безрукова В.С. Педагогическая интеграция: сущность, состав, реализация : [метод. разработки] / В.С. Безрукова. – Свердловск : Свердл. инж.-пед. ин-т., 1987. – 50 с.

45. Белозеров С.М. Организация внутреннего мира человека и общества : теория и метод композиций / С.М. Белозеров. – М. : Алетея, 2002. – 738с.

46. Бендас Т.В. Психология лидерства : [учебное пособие] / Т.В. Бендас. – СПб. : Питер, 2009. – 448 с.

47. Бережная С.К. Вариативный подход к повышению квалификации педагогических работников профессиональной школы : автореф. дисс. ... на соиск. уч. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Светлана Кирилловна Бережная. – Ярославль, 2000. – 20 с.

48. Берека В. Професійна компетентність майбутніх менеджерів освіти : теоретичний аспект / В. Берека // Молодь і ринок. – 2008. – № 7 – 8 (42–43). – С. 43–48.

49. Берека В.Є. Магістерська підготовка майбутніх менеджерів освіти : [монографія] / В.Є. Берека ; [ред. А. Сиротенко]. – Хмельницький : Вид-во ХГПА, 2008. – 357 с.

50. Берека В.Є. Теоретико-методологічні основи фахової підготовки магістрів з менеджменту освіти : дис. ... на здоб. наук. ступ. докт. пед. наук : спец.

13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Віктор Євгенович Берека – К., 2008. – 583 с.

51. Берека В.Є. Формування професійної компетентності майбутнього менеджера освіти / В.Є. Берека // Вісник Прикарпатського університету. – Івано-Франківськ, 2009. – Вип. XXVIII–XXIX. – С. 202–211.

52. Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс] / А.Г. Бермус // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 10 сентября. – Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>.

53. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения : [учебник для студентов педагогических вузов] / В.П. Беспалько. – М. : Издательство института профессионального образования Министерства образования России, 1995. – 336 с.

54. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.

55. Бех Ю.В. Філософська рефлексія явища менеджменту освіти / Ю.В. Бех // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 11. Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Управління : [збірник наукових праць]. – Випуск 7. – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2008. – С. 205–218.

56. Бехтерева Н.П. Нейрофизиологические механизмы мышления / Н.П. Бехтерева, Ю.Л. Гоголицин, Ю.Д. Кропотов, С.В. Медведев. – Л. : Наука, 1985. – 272 с.

57. Библер В.С. Мышление как творчество / В.С. Библер // Введение в логику мысленного диалога. – М. : Политиздат, 1985. – С. 399–435.

58. Бичева И.Б. Развитие профессиональной компетентности педагогических кадров дошкольных образовательных учреждений : дисс. ... на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Ирина Борисовна Бичева. – Н. Новгород, 2003. – 196 с.

59. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід : рефлексивний аналіз застосування / Надія Михайлівна Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи / [ред. О.В. Овчарук]. – К. : К.І.С., 2004. – С.47–52.
60. Білобровко Т.І. Кредитно-модульний курс з освітнього менеджменту : [навч. посібник] / Тетяна Іванівна Білобровко. – Переяслав-Хмельницький, 2008. – 76 с.
61. Білова В. Педагогічний менеджмент : поняття і теоретичні засади / В.Білова // Рідна школа. – 2005. – № 2. – С. 26–29.
62. Біницька О.П. Підготовка майбутніх керівників установ та організацій у сфері освіти у Великій Британії та Україні / О.П. Біницька // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – Київ : Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка : Благод. фонд ім. Антона Макаренка, 2001 – С. 122–126.
63. Біцюра Ю. Шляхи формування основ економічної компетентності учнів / Ю. Біцюра // Завуч. – 2006. – №20–21. – С. 4–9.
64. Блохіна І.О. Морально-етична складова управлінської діяльності керівника ВНЗ / І.О. Блохіна // Вісник НТУУ «КПІ». Серія : Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2009. – №1. – С. 57–60.
65. Бобиенко О.М. Ключевые компетенции личности как образовательный результат системы профессионального образования : дисс. ... на соиск. уч. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Олеся Михайловна Бобиенко. – Казань, 2005. – 186 с.
66. Богословский В. Принципы проектирования оценочных средств для реализации образовательных программ ВПО : компетентностный подход / В. Богословский, Б. Караваева, А. Шехонин // Высшее образование в России. – 2007. – №10. – С. 3–9.
67. Бойко В.В. Социально-психологический климат и личность / В.В. Бойко, А.Г. Ковалев, В.Н. Панферов – М. : Наука, 1983. – 207с.
68. Болотов В.А. Компетентностная модель : от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.

69. Болсун С.А. Професійний імідж керівника навчального закладу / С.А. Болсун // Менеджмент. – 2013. – № 7–9 (379–381). – С. 51–55.

70. Большаков А.С. Менеджмент : [учебное пособие] / А.С. Большаков. – СПб. : Питер, 2000. – 160 с.

71. Бондар В.І. Дидактико-психологічна концепція реалізації освітньо-професійних програм підготовки вчителя / Володимир Іванович Бондар // Вища освіта України. – 2004. – № 1. – С. 66–68.

72. Бондар В.І. Конкурентоздатність педагога як складова його професійної компетентності / В.І. Бондар // Початкова школа. – 2008. – №7. – С. 22–23.

73. Бондар В.І. Теорія і технологія управління процесом навчання в школі / В.І. Бондар. – К. : Школяр, 2000. – 191 с.

74. Борытко Н.М. Профессионально-педагогическая компетентность педагога [Электронный ресурс] / Н.М. Борытко // Эйдос. – 2007. – 30 сентября. – Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-10.htm>.

75. Боярчук Н. Модель формування професійної компетентності майбутніх економістів / Н. Боярчук // Педагогічні науки : [збірник наукових праць]. – Полтава : ПНПУ ім. В.Г. Короленка, 2013. – № 1 (57). – С. 85–95.

76. Брагина З.В. Компетентность менеджера : в чем она проявляется, как ее оценить? [Электронный ресурс] / З.В. Брагина // Вестник Университета управления «ТИСБИ». – 2009. – № 3. – Режим доступа : <http://www.tisbi.ru/science/vestnik/2009/issue3/Bragina.html>.

77. Браже Т.Г. Развитие творческого потенциала учителя / Т.Г. Браже // Советская педагогика. – 1989. – №8. – С. 89–94.

78. Браже Т.Г. Современная аттестация учителей : цели и тенденции / Т.Г. Браже // Педагогика. – 1995. – №3. – С. 69.

79. Бранский В.П. Глобализация и синергетический историзм / Владимир Петрович Бранский, Святослав Дмитриевич Пожарский. – СПб. : Политехника, 2004. – 400 с.

80. Братусь Б.С. Закономерности развития деятельности личности и проблемы психолого-педагогического воздействия на личность / Б.С. Братусь, О.В. Мишкин // Психология. – 1982. – № 1. – С. 12–14.

81. Брюханова Н.О. Основы педагогического проектирования в инженерно-педагогической освіті : [монографія] / Н.О. Брюханова. – Х. : НТМТ, 2010. – 438 с.

82. Буданов В.Г. Методология синергетики в постнеклассической науке и в образовании / В.Г. Буданов. – М. : Издательство ЛКИ, 2007. – 232 с.

83. Буданов В.Г. Синергетическая парадигма. Синергетика образования / В.Г. Буданов. – М. : Прогресс-Традиция, 2007 – 592 с.

84. Буева Л.П. Деятельность как объект социальной психологии / Л.П. Буева // Методологические проблемы социальной психологии. – М. : Наука, 1975. – С. 45–62.

85. Бурдіна С.В. Особливості організації навчального процесу в магістратурі «Управління освітою» в університетах США / С.В. Бурдіна // Ціннісні орієнтири освіти: інноваційний розвиток освітніх систем : [матеріали IV міжнародної науково-практичної конференції] ; (Луганськ, Україна, 2007 р.). – Луганськ : Альма-матер. – С. 43–50.

86. Бурдіна С.В. Система підготовки магістрів управління освітою у вищих навчальних закладах США : автореф. дис. ... на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.06 «Теорія і методика управління освітою» / Світлана Василівна Бурдіна. – Луганськ, 2008. – 22 с.

87. Бурлаєнко Т.І. Зміст і структура економічної компетентності майбутніх менеджерів освіти як необхідна вимога часу [Електронний ресурс] / Т.І. Бурлаєнко // Теорія та методика управління освітою. – 2011. – №7. – Режим доступу : <http://tme.umo.edu.ua/docs/7/2.pdf>.

88. Вазина К.Я. Педагогический менеджмент : концепция, опыт работы / К.Я. Вазина, Ю.Н. Петров, В.Д. Белиловский. – М. : Педагогика, 1991. – 265 с.

89. Вартофский М. Модели. Репрезентация и научное понимание / М. Вартофский ; [пер. с англ. / ред. И.Б. Новак, В.Н. Садовский]. – М. : Прогресс, 1988. – 507 с.



90. Василенко Н.В. Развитие социокоммуникативной компетентности керівників профільних загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти [Електронний ресурс] / Н.В. Василенко // Народна освіта (електронне видання). – 2011. – Випуск №2(14). – Режим доступу : [http://narodnaosvita.kiev.ua/Narodna\\_osvita/vupysku/14/statti/vasilenko.htm](http://narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/14/statti/vasilenko.htm).

91. Васильев Ю.С. Экономика и организация управления вузом : [учеб. для высш. шк.] / Ю.С. Васильев, В.В. Глухов, МП. Федоров ; (2-е изд., испр. и доп/). – СПб. : Лань, 1999. – 448 с.

92. Васильченко Л.В. Управлінська культура і компетентність керівника / Л.В. Васильченко. – Х. : Основа, 2007. – 176 с.

93. Вачугов Д.Д. Основы менеджмента / Д.Д. Вачугов, Т.Е. Березкина, Н.А. Кислякова / [ред. Д.Д. Вачугов]. – М. : Высшая школа, 2005. – 376 с.

94. Ващенко Л. Управління інноваційними процесами в загальноосвітніх навчальних закладах / Л.Ващенко // Директор школи. – 2007. – № 23–24. – С. 3–12.

95. Ващенко Л.М. Проектування інноваційно-розвиваючого середовища в освіті / Л.М. Ващенко / Неперервна професійна освіта : теорія і практика. – 2002. – Вип. 3. – С. 20–27.

96. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В.Н. Введенский // Педагогика. – 2003. – №10. – С. 51–55.

97. Вдовиченко Р.П. Діяльність міського управління освіти з підвищення управлінської компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів : дис. ... на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Раїса Петрівна Вдовиченко. – К., 2006. – 206 с.

98. Вейл П. Искусство менеджмента / П. Вейл ; [пер. с англ. Козырева И.Б.]. – М. : Новости, 1993. – 224 с.

99. Веников В.А. Моделирование в науке и технике / В.А. Веников // Наука и человечество. – М. : Наука. – С. 376–395.

100. Вербицкий А.А. Игровые формы контекстного обучения / А.А. Вербицкий. – М. : Знание КубГТУ, 1983. – 96 с.

101. Вербицкий А.А. Метод проектов как компонент контекстного обучения / А.А.Вербицкий // Школьные технологии. – 2006. – №5. – С. 77.
102. Вершловский С.Г. Общее образование взрослых : стимулы и мотивы / С.Г. Вершловский. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
103. Веснин В.Р. Менеджмент / В.Р. Веснин. – М. : ТК Велби, 2006. – 504 с.
104. Веснин В.Р. Практический менеджмент персонала : [пособие по кадровой работе] / В.Р. Веснин. – М. : Юристъ, 2001. – 496 с.
105. Вислогузова М.А. Подготовка учителя к творческой деятельности / Маргарита Анатольевна Вислогузова. – М. : Прометей, 1993. – 70 с.
106. Виханский О.С. Менеджмент / О.С. Виханский, А.И. Наумов. – М. : Экономика, 2006. – 670 с.
107. Вища освіта України і Болонський процес : [навчальний посібник] / [ред. Кременя В.Г. ; [упорядники : Степко М.Ф., Болюбаш Я.Я., Шинкарук В.Д., Грубіянко В.В., Бабин І.І.]. – Київ – Тернопіль, 2004. – 286 с.
108. Вікарчук О.І. Функції освітнього менеджменту як інструмент інноваційної педагогічної діяльності / О.І. Вікарчук // Економіка. Управління. Інновації : [збірник наукових праць]. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – № 1(2). – С.26–31.
109. Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса / Н.Е. Водопьянова. – СПб. : Питер, 2009. – 336 с.
110. Вознюк Л.В. Розвиток управлінської культури керівника закладу середньої освіти в умовах нових соціокультурних змін / Л.В. Вознюк // Імідж сучасного педагога. – 2004. – № 10 (49). – С. 14–16.
111. Волков И.В. Развитие личностных потенциалов менеджеров в образовательном пространстве высшей школы : автореф. дисс. ... на соиск. учен. степ. канд. психол. наук : 19.00.05 «Социальная психология», 19.00.07 «Педагогическая психология» / Игорь Владимирович Волков. – Нижний Новгород, 2012. – 25 с.

112. Волкова Н. Стандарты профессиональной компетентности / Н. Волкова, А. Муллин, Л. Волошко // Стандарты и качество. – 2008. – № 3. – С. 46–48.
113. Ворон М. Роль проектної діяльності у розвитку управлінської компетентності керівників ЗНЗ / М. Ворон // Нова педагогічна думка : [науково-методичний журнал] ; [ред. М.А. Віднічук]. – №2. – Рівне, 2010. – С. 113–115.
114. Вороненко О. Інноваційна компетентність керівників вищих навчальних закладів України у сфері трансферу технологій / О. Вороненко // Вища школа. – 2012. – № 10. – С. 17–26.
115. Воронова С. Елементи фандрайзингу в діяльності менеджера освіти / С. Воронова // Сучасна школа України. – 2011. – №2 (230) – С. 34–37.
116. Ворошилова Л.А. Инновационный менеджмент в высшей школе / Л.А. Ворошилова, А.И. Чулок. – М. : Изд-во МГОУ, 2002. – 99 с.
117. Вудкок М. Раскрепощенный менеджер / М. Вудкок, Д. Френсис ; [пер. с англ. Л. Евенко] – М. : Дело, 1991. – 320 с.
118. Габдреев Р.В. Моделирование в познавательной деятельности студентов / Р.В. Габдреев. – Казань : Издательство Казанского университета, 1983. – 111с.
119. Габидуллина Э.В. Совершенствование механизма осуществления благотворительности как дополнительного источника обеспечения сферы образования / Э.В. Габидуллина // Вестник Томского гос. ун-та : общенауч. периодический журнал. – 2009. – № 324. – С. 271–274.
120. Гавязь А.В. Аксіологічний підхід до формування педагогічної майстерності менеджера освіти / А.В. Гавязь // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія Педагогіка. – 2011. – №7. – С.20–24.
121. Гаєвський Б.А. Культура державного управління : організаційний аспект : [монографія] / Б.А. Гаєвський, В.А. Ребкало. – К. : Вид-во УАДУ, 1998. – 144 с.
122. Галіцина Л.В. Керівник : мистецтво планування / Галіцина Л.В. – К. :

Шк. світ, 2010. – 104 с.

123. Галузинський В. Диференційований та індивідуальний підходи у навчанні і вихованні учнів / В. Галузинський, М. Євтух // Педагогіка : теорія та історія. – К. : Вища школа, 1995. – С.106–119.

124. Галузинський В.М. Педагогіка : теорія та історія : [навчальний посібник] / В.М. Галузинський, А.Б. Євтух. – К. : Вища школа, 1995. – 237 с.

125. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П.Я. Гальперин // Исследование мышления в советской психологии. – М. : Наука, 1966. – С.236–274.

126. Гам В. И. Управление многообразием в условиях системных изменений в образовании : [монография] / В.И. Гам. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2006. – 136 с.

127. Гамаюнов В. Державне управління освітою : регіональний аспект [Електронний ресурс] / В. Гамаюнов // Відкритий урок. – 2008. – №3. – Режим доступу : <http://osvita.ua/school/manage/1723>.

128. Ганаева Е. Маркетинговая служба образовательного учреждения / Е. Ганаева // Школьные технологии. – 2005. – № 3. – С. 212–217.

129. Ганаева Е.А. Маркетинговая компетентность руководителя образовательного учреждения : опыт повышения квалификации [Электронный ресурс] / Е.А. Ганаева // Интернет-журнал «Эйдос». – 2007. – 30 сентября. – Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-6.htm>.

130. Ганчеренок И.И. Кадры управления в высшем образовании как приоритет для устойчивого развития высшей школы [Электронный ресурс] / И.И. Ганчеренок, Е.А. Князев // Университетское управление : практика и анализ. – 2004. – № 5–6. – Режим доступа : <http://umj.ru/index.php/pub/rubrica/38>.

131. Гапоненко А.Л. Общий и специальный менеджмент / А.Л. Гапоненко, А.П. Панкрухин. – М. : РАГС, 2001. – 568 с.

132. Гастев А.К. Как надо работать : Практическое введение в науку организации труда / А.К. Гастев ; [ред. Н.М. Бахрах, Ю.А. Гастев, А.Г. Лосев, Е.А. Петров. – М. : Экономика, 1972. – 479 с.

133. Гвоздева А.В. Понятие и функции педагогического менеджмента как средства управления учебной информацией [Электронный ресурс] / А.В. Гвоздева, В.В. Жилин // Курский государственный университет : [сайт]. – Курск, 2012. – Режим доступа : [http://edu-career.ucoz.ru/\\_ld/1/120\\_\\_1\\_\\_.pdf](http://edu-career.ucoz.ru/_ld/1/120__1__.pdf).

134. Гез Н.И. Формирование коммуникативной компетентности как объект зарубежных методических исследований / Н.И. Гез // Иностранные языки в школе. – №2. – С. 17–24.

135. Генсон М. Е. Керування освітою та організаційна поведінка / М.Е. Генсон. – К. : Літопис, 2002. – 384 с.

136. Герасимчук В.І. Проблеми трансформації зайнятості і розвитку ринку праці України : методологія, аналіз, шляхи вдосконалення / В.І. Герасимчук. – К. : ТОВ «Принт – Експрес», 2001. – 503 с.

137. Гершунский Б.С. Готово ли современное образование ответить на вызовы XXI века? / Б.С. Гершунский // Дайджест школа-парк. – 2002. – №2. – С. 28–32.

138. Гершунский Б.С. Прогностика управленческих решений в образовании / Б.С. Гершунский // Советская педагогика. – 1988. – № 1. – С. 50–56.

139. Гладкова В.М. Загальнометодологічні підходи акмеологічного дослідження управлінської діяльності менеджера освітнього закладу / В.М. Гладкова // Педагогічний дискурс. – 2011. – Випуск 9. – С. 57–64.

140. Гладкова В.М. Функції управлінської діяльності менеджера освітньої установи / В.М.Гладкова, Ю.В.Федотова // Витоки педагогічної майстерності: зб. наук. праць – Полтава, 2009. – Вип. 6. – С. 263–266.

141. Глинский Б.А. Моделирование как метод научного познания / Б.А. Глинський, Б.С. Грязнов, Е.А. Никитин. – М. : Изд-во МГУ, 1965. – 280 с.

142. Гнатюк Д. Практика шкільного менеджменту / Д. Гнатюк // Підручник для директора. – 2004. – № 5–6. – С. 84–96.

143. Гнезділова К.М. Корпорація, корпоративність і корпоративна культура викладачів університету : історичний аспект / К.М. Гнезділова // Вісник

Черкаського університету. – Випуск 209 (Частина 1). Серія «Педагогічні науки». – Черкаси : ЧНУ, 2011. – С.3–8.

144. Головань М.С. Компетентнісна модель випускника економічного ВНЗ напряму підготовки «Фінанси і кредит» / М.С. Головань // Проблеми інженерно-педагогічної освіти : [збірник наукових праць]. – Випуск 22–23. – Х. : УПА, 2009. – С. 46–53.

145. Головань М.С. Сутність та зміст поняття «дослідницька компетентність» / М.С. Головань, В.В. Яценко // Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі : [збірник наукових праць]. – Випуск VII. – Кривий Ріг : Видавничий відділ НМетАУ, 2012. – С. 55–62.

146. Голубь Л.А. Формирование исследовательской компетентности педагога в системе дополнительного образования : автореф. дисс. ... на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Лидия Анатольевна Голубь. – Ижевск, 2006. – 17 с.

147. [Гольдштейн](#) Г.Я. Основы менеджмента : [учебное пособие] / Г.Я. Гольдштейн. – Таганрог : Изд-во ТРТУ, 2003. – 250 с.

148. Гонеев А.Д. Профессиональное образование как педагогическая система / А.Д. Гонеев, Е.П. Белозерцев, А.Г. Пашков // Педагогика профессионального образования : [учебное пособие]. – М. : Академия, 2004. – С. 20–33.

149. Гоноболин Ф.Н. Психологический анализ педагогических способностей // Способности и интересы / Ф.Н. олин ; [ред. Н.Д. Левитов, В.А. Крутецкий]. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1962. – С. 232–274.

150. Гонорська А. Пошук альтернативних шляхів фінансування середньої освіти : через фандрайзинг та побудову партнерських відносин / А. Гонорська // Права людини. Громадянська освіта. – 2005. – № 8. – С. 12–18.

151. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К., 1997. – 373 с.

152. Гончаренко С.У. Дидактична концепція змісту освіти / С.У. Гончаренко // Сучасні інформаційні технології та інновації методики навчання у підготовці

фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми : [збірник наукових праць] / [ред. І.А. Зязюн та ін.] – К. – Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2002. – С. 22–26.

153. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження : Методологічні поради молодим науковцям / С.У. Гончаренко. – К. : Вінниця, 2008. – 278 с.

154. Гончаренко С.У. Фундаментальність чи вузький професіоналізм освіти / С.У. Гончаренко // Дидактика професійної освіти : [збірник наукових праць]. – Вип. 1. – Хмельницький : ХНУ, 2004. – С 177–184.

155. Гончаров М.А. Основы менеджмента в образовании : [учебное пособие] / М.А. Гончаров. – М. : Кнорус, 2006. – 480 с.

156. Горб В.Г. Основная образовательная программа вуза : проблемы и решения / В.Г. Горб // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. – № 2. – С. 22–31.

157. Горкуненко П.П. Підготовка студентів педагогічного коледжу до науково-дослідницької діяльності : автореф. дис. ... на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Петро Петрович Горкуненко. – Вінниця, 2007. – 20 с.

158. Горлов О.В. Профессионально-психологические качества руководителя в ожиданиях (экспектациях) трудового коллектива / О.В. Горлов. – Тверь : ЗАО «Лилия» ТД, 1998. – 100 с.

159. Горюнова Л.В. Овладение знаниями и умениями педагогического менеджмента как фактор повышения качества профессиональной подготовки учителя : дисс. ... на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Лилия Васильевна Горюнова. – Ростов н/Д, 1999. – 239 с.

160. Грабарь М.И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы / М.И. Грабарь, К.А. Краснянская. – М. : Педагогика, 1977. – 136с.

161. Грабовська С.Л. Інтерактивне навчання у вузі : проблеми і перспективи / С.Л. Грабовська // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – Вип.15. – С.171–176.

162. Гребенюк О.С. Педагогика індивідуальності : [курс лекцій] / О.С. Гребенюк. – Калининград : Калинингр. ун-т, 1995. – 94 с.

163. Григор'єва В. Роль прогнозування в управлінській діяльності керівників ПТНЗ / В. Григор'єва // Система підвищення функціональної компетентності керівників професійно-технічних навчальних закладів : [матеріали науково-практичного семінару] ; (Київ, Україна, 19 жовтня 2011 р.) / Інститут професійно-технічної освіти НАПН України / [ред. В.О. Радкевич, В.І. Свистун]. – К. : ІПТО НАПН України, 2011. – С.37–38.

164. Григораш В.В. Організація діяльності керівника школи / В.В. Григораш. – Х. : Вид. група «Основа», 2011. – 224 с.

165. Григораш В.В. Управління навчальним закладом. В 2-х частинах / В.В. Григораш, О.М. Касьянова, О.І. Мармаза. – Харків. : Ранок Веста, 2003. – 160 с.

166. Гриневич Л. Розробка моделей організації управління освітою на місцевому рівні. Національний та зарубіжний досвід : [навч. посіб.] / Л. Гриневич, П. Хобзей, О. Прошак. – К. : Знання, 2006. – 285 с.

167. Гриньова М.В. Саморегуляція : [навчально-методичний посібник] / М.В. Гриньова. – Полтава : АСМІ, 2008. – 268 с.

168. Гришан І.П. Менеджмент образовательных учреждений / І.П. Гришан. – Владивосток : Изд-во ДГУ, 2002. – 65 с.

169. Гришин Э.А. Социально-экономические и педагогические проблемы подготовки учителя / Э.А. Гришин. – М. : Просвещение, 1986. – 143 с.

170. Гришина И.В. Профессиональная компетентность директора школы : теория и практика формирования : дисс. ... на соиск. уч. степ. докт. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Ирина Владимировна Гришина. – СПб., 2004. – 443 с.

171. Губа А.В. Теоретико-методичні засади формування управлінської культури вчителя – майбутнього менеджера освіти : автореф. дис. ... на здоб. наук. ступ. докт. пед. наук : спец. : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Анатолій Васильович Губа. – Луганськ, 2010. – 46 с.



172. Губа А.В. Учитель як суб'єкт освітнього менеджменту / А.В. Губа // Теорія та методика навчання та виховання. – Харків : [б. в.], 2008. – Вип. 22. – С.43–51.

173. Губа А.В. Функції освітнього менеджменту : класифікація та зміст / А.В. Губа // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : [зб. наук. пр.]. – Х. : Харк. держ. акад. дизайну і мистецтв, 2008. – Вип.2. – С. 39–44.

174. Гульбс О.А. Особливості мотиваційної складової інноваційної діяльності викладача вищої школи / О.А. Гульбс // Теоретичні і прикладні проблеми психології [збірник наукових праць]. – Луганськ : Видавництво СНУ імені В. Даля, 2008. – Випуск №3 (20). – С. 25–30.

175. Гура О.І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу : теоретико-методологічний аспект : [монографія] / О.І. Гура. – Запоріжжя : ГУ «ЗІДМУ», 2006. – 332 с.

176. Гура Т.Е. Развитие профессиональной самоорганизации педагога в пространстве последипломного образования / Т.Е. Гура // Личность в едином образовательном пространстве : [сборник научных статей Международного образовательного форума] ; (Запорожье, 5–7 мая 2010 г.). – Запорожье : ООО «Липс» ЛТД, 2010. – С. 79–83.

177. Гурова Н. Інтерактивні технології формування професійних компетенцій / Н. Гурова // Керівник і керівництво : інноваційні підходи ; [упоряд. Людмила Галіцина]. – К. : Шкільний світ, 2011. – С. 85–93.

178. Гурчиани К.С. Структура профессионального имиджа руководителей среднего звена : дисс. ... на соиск. уч. степ. канд. психолог. наук, спец. : 19.00.05 «Социальная психология» / Камила Сергеевна Гурчиани. – 2011. – Ярославль, 190 с.

179. Гущина Т.Н. Формирование методической компетентности педагогических работников учреждений дополнительного образования детей в процессе повышения квалификации : автореф. дисс. ... на соиск. учен. степ. канд.

пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Татьяна Николаевна Гущина. – Ярославль, 2001. – 20 с.

180. Давыдов В.П. Теоретические и методические основы моделирования процесса профессиональной подготовки специалиста / В.П. Давыдов, О.Х.-А. Рахимов // Инновации в образовании. – 2002. – № 2. – С. 62–83.

181. Даниленко Л. Інноваційний освітній менеджмент : [монографія] / Л.Даниленко. – К. : Главник, 2006. – 144 с.

182. Даниленко Л. Менеджмент інновацій в освіті / Л. Даниленко. – К. : Шкільний світ, 2007. – 120 с.

183. Даниленко Л.І. Концептуальні засади підготовки педагогічних та керівних кадрів освіти України в сучасних умовах / Л.І. Даниленко // Педагогічні інновації : ідеї, реалії, перспективи. – 2001. – Вип. 4. – С. 69–79.

184. Білобровко Т.І. Соціальний аспект діяльності керівника закладу освіти : [навч.-метод. посібник] / Т.І. Білобровко, А.В. Опольська. – Переяслав-Хмельницький : ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», 2008. – 100 с.

185. Даниленко Л.І. Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах : [монографія] / Л.І. Даниленко. – К. : Міленіум, 2004. – 358 с.

186. Данилова Т.С. Методичні служби України : проблеми управління, професійна підготовка / Т.С. Данилова. – К. : ІЗМН, 1997 – 256 с.

187. Данченко Г.В. Психологічні детермінанти розвитку комунікативної компетентності менеджера освіти шкільного рівня : автореф. дис. ... на здоб. наук. ступ. канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна і вікова психологія» / Ганна Володимирівна Данченко. – К., 2002. – 20 с.

188. Дафт Р.Л. Менеджмент / Р.Л. Дафт ; [пер. с англ. В. Кузин]. – СПб. : Питер, 2004. – 864 с.

189. Дахин А.Н. Педагогическое моделирование : [монография] / А.Н. Дахин. – Новосибирск : Изд-во НИПКиПРО, 2005. – 230 с.

190. Дворецкий С.И. Инновационно-ориентированная подготовка инженерных, научных и научно-педагогических кадров : [монография] / С.И. Дворецкий, Е.И. Муратова, И.В. Фёдоров. – Тамбов : Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2009. – 308 с.

191. Де Калувэ Л. Развитие школы : модели и измерения / Л. Де Калувэ, Э. Маркс, М. Петри ; [пер. с англ. Е.Н. Максимовой ; ред. А.К. Зайцева]. – Калуга : Калуж. ин-т социологии, 1993 . – 239 с.

192. Демідас О.О. Людиновимірність освітнього менеджменту : філософська інтерпретація : автореф. дис. ... на здоб. наук. ступ. канд. філософ. наук : спец. 09.00.10 «Філософія освіти» / Олена Олегівна Демідас. – К., 2012. – 22 с.

193. Демченко О. Науковий тезаурус базових понять самоорганізації вчителя у професійній діяльності // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2011. – № 3. – С. 225–234.

194. Демчук О. Благодійні фонди – запорука прозорого використання неурядових коштів у державних закладах освіти / О. Демчук // Права людини. Громадянська освіта. – 2005. – № 3. – С. 10–14.

195. Денисов В. В начале был менеджер [Электронный ресурс] / В. Денисов // Библиотека управления. – Режим доступа : <http://www.cfin.ru/management/people/denisov-02.shtml>.

196. Денисов В.М. Ресурсы менеджера [Электронный ресурс] / В.М. Денисов // Менеджмент в России и за рубежом. – 2003. – №4. – Режим доступа : <http://oodri.narod.ru/mm6.html>.

197. Десятов Т.М. Професійні стандарти : теоретичні аспекти і методика : [методичний посібник] / Т.М. Десятов, М.І. Пальчук, Н.П. Паршина / [ред. Н.Г. Ничкало]. – К. : Видавництво «Арт Економі», 2011. – 234 с.

198. Дивак В.В. Удосконалення економічної компетентності керівників середньої освіти для ефективної діяльності загальноосвітніх навчальних закладів [Електронний ресурс] / В.В. Дивак // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2008. – № 1 (5). – Режим доступу : <http://www.ime.edu-ua.net/em1/emg.html>.

199. Дивак В.В. Формування економічної компетентності директорів загальноосвітніх навчальних закладів в системі післядипломної педагогічної освіти [Електронний ресурс] / В.В. Дивак // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2009. – № 1 (9). – Режим доступу : <http://www.ime.edu.ua.net/em1/emg.htm>.

200. Дивак В.В. Розвиток економічної компетентності директорів загальноосвітніх навчальних закладів засобами інформаційно-комунікаційних технологій : автореф. дис. ... на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Володимир Валерійович Дивак. – К., 2010. – 20 с.

201. Діденко А. Маркетингова концепція освіти / А. Діденко // Управління освітою. – 2002. – № 12. – С. 2–4.

202. Дзвінчук Д. Освіта в історико-філософському вимірі: тенденції розвитку та управління : монографія / Д. Дзвінчук. – К. : ЗАТ «Нічлава», 2006. – 378 с.

203. Дмитренко Г.А. Стратегічний менеджмент у системі освіти : [навч. посібник] / Г.А. Дмитренко. – К. : МАУП, 1999. – 176 с.

204. Добрускин М.Е. Концептуальные основы гуманизации и гуманитаризации высшего технического образования / М.Е. Добрускин // Гуманізація і гуманітаризація вищої технічної освіти : [збірник наукових праць]. – Харків, 2000. – С. 5–6.

205. Донцов А.И. Психология коллектива / А.И. Донцов. – М. : МГУ, 1984. – 207 с.

206. Донченко І.А. Розвиток здатності до професійної самоорганізації психолога у системі післядипломної освіти [Електронний ресурс] / І.А. Донченко // Науково-методичний супровід розвитку професійної компетентності практичних психологів у системі післядипломної освіти : [електронний збірник наукових праць]. – 2011. – Випуск №5(6). – Режим доступу : [http://virtkafedra.ucoz.ua/el\\_gurnal/pages/vyp6/donchenko.pdf](http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp6/donchenko.pdf).

207. Дробноход М. Проблеми формування управлінської еліти в Україні / М. Дробноход, В. Левицький // Освіта і управління. – 1997. – Т.1. – №4. – С. 29–36.
208. Дружилов С.А. Профессионализм педагога: психологический ракурс / С.А. Дружилов // Педагогика. – 2012. – №6. – С. 69–79.
209. Дружилов С.А. Психологические проблемы формирования профессионализма и профессиональной культуры специалиста / С.А. Дружилов. – Воронеж : ИПК, 2000. – 127 с.
210. Дрязгунов К.В. О менеджере образования [Электронный ресурс] / К.В. Дрязгунов // Образование и общество. – Режим доступа : [http : //www.education.rekom.ru/4\\_2004/19.html](http://www.education.rekom.ru/4_2004/19.html).
211. Дутка Г.Я. Педагогіка, математика, економіка : [словник базових термінів] / Г.Я. Дутка. – К. : УБС НБУ, 2009. – 360 с.
212. Дьяченко Б.А. Індивідуалізація професійної підготовки у ВНЗ / Б.А. Дьяченко // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2010. – №12(199). – С. 37–40.
213. Егурнов Л.Л. Синергетичекий поход в інноваціонном образованнии / Л.Л. Егурнов // Инженерное образование. – 2004. – №2. – С. 60–67.
214. Економічна компетентність в системі післядипломної педагогічної освіти : [навч. посіб.] / [ред. Г.А. Дмитренко]. – К. : ЦППО, 2008. – 125 с.
215. Емельянов А.Л. Уровни профессионализма в управленческой деятельности [Электронный ресурс] / А.Л. Емельянов // Менеджмент в России и за рубежом. – 1998. – №5. – Режим доступа : <http://www.cfin.ru/press/management/1998-5/07.shtml>.
216. Енциклопедія освіти / [Акад. пед. наук України ; гол. ред. В.Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
217. Євась Т.В. Оцінка ефективності управлінської діяльності менеджера сільськогосподарського підприємства [Електронний ресурс] / Т.В. Євась // Руснаука. – 2007. – №8. – Режим доступу : [http ://www.rusnauka.com/8.\\_NPE\\_2007/Economics/21083.doc.htm](http://www.rusnauka.com/8._NPE_2007/Economics/21083.doc.htm).

218. Євдотюк А. В. Синергетика і освіта ХХІ ст. / А.В. Євдотюк, Л.М. Ляшенко // Освіта і управління. – 2002. – Т. 5. – № 3. – С. 127–135.

219. Єльнікова Г. Функціональна компетентність керівника професійно-технічного навчального закладу / Г. Єльнікова // Система підвищення функціональної компетентності керівників професійно-технічних навчальних закладів : [матеріали науково-практичного семінару] ; (Київ, Україна, 19 жовтня 2011 р.) ; [ред. В.О. Радкевич, В.І. Свистун]. – К. : ІПТО НАПН України, 2011. – С. 6–8.

220. Єльнікова Г.В. Компетентнісний підхід до моделювання професійної діяльності керівника вищого навчального закладу [Електронний ресурс] / Галина Василівна Єльнікова // Теорія та методика управління освітою. – 2010. – № 4. – С. 10. – Режим доступу : <http://tme.umo.edu.ua/>.

221. Єльнікова О.В. Інтерактивні методи навчання, їх місце у класифікації педагогічних інновацій / О.В. Єльнікова // Імідж сучасного педагога. – 2001. – № 3–4 (14–15). – С. 71–74.

222. Єрмаков Т.І. Індивідуальне розуміння концепту «Я» як ключова компетентність особистості в умовах сучасного інформаційного суспільства / Т.І. Єрмакова // Наукові студії із соціальної та політичної психології : [зб. статей] / Т.І. Єрмаков. – К. : Міленіум, 2002. – Вип. 6(9). – С.200–207.

223. Єфремова Н.Ф. Методологічні аспекти гуманізації вищої освіти в Україні / Н.Ф. Єфремова, Н.І. Маляр // Гуманізація і гуманітаризація вищої технічної освіти : [збірник наукових праць]. – Харків, 2000. – С. 38.

224. Желены М. Знание против информации / М. Желены // Информационные технологии в бизнесе / [ред. М. Желены]. – СПб., 2002. – С. 211–218.

225. Жигирь В.І. Професійна педагогіка : [навчальний посібник] / В.І. Жигирь, О.А. Чернега. – К : ТОВ «Кондор», 2010. – 231 с.

226. Жигирь В.И. Генезис становления и развития науки управления в аспекте исследования проблем образовательного менеджмента / В.И. Жигирь //

Научно-исследовательские публикации : [научный журнал]. – Воронеж : ВЭЛБОРН. – 2014. – № 5 (9). – С. 91–103.

227. Жигирь В.И. К проблеме о развитии теории управления в образовании / В.И. Жигирь // Новый университет : [научный журнал]. Серия «Актуальные проблемы гуманитарных и общественных наук». – Йошкар-Ола : Коллоквиум. – 2014. – № 3 (36). – С. 4–9.

228. Жигирь В.И. Подготовка будущего менеджера образования к самоорганизации профессиональной деятельности / В.И. Жигирь // Научно-исследовательские публикации : [научный журнал]. – Воронеж : ВЭЛБОРН. – 2014. – № 9 (13). – С. 24–33.

229. Жигірь В.І. Аналіз досвіду підготовки компетентного менеджера освіти у зарубіжних дослідженнях / В.І. Жигірь // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка. – 2011. – № 3. – С. 390–397.

230. Жигірь В.І. Вимоги до професійної підготовки сучасного менеджера освіти / В.І. Жигірь // Молодь і ринок : Науково-педагогічний журнал. – Дрогобич : Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка. – 2011. – № 3. – С. 50–55.

231. Жигірь В.І. Деякі аспекти професійної компетентності менеджера освіти / В.І. Жигірь // Наукові праці Донецького національного технічного університету. Серія : Педагогіка, психологія і соціологія. – Донецьк : Донецький національний технічний університет. – 2011. – Випуск 10 (193). – С. 64–71.

232. Жигірь В.І. Диференціація педагогіки, особливості становлення й розвитку професійної педагогіки / В.І. Жигірь // Молодь і ринок : [науково-педагогічний журнал]. – Дрогобич : Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка. – 2010. – № 4. – С. 69–73.

233. Жигірь В.І. До питання про методи, методики та технології підготовки сучасного менеджера освіти / В.І. Жигірь // Молодь і ринок : [науково-педагогічний журнал]. – Дрогобич : Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка. – 2011. – № 6. – С. 50–55.

234. Жигір В.І. Емпірична модель професійної компетентності менеджера освіти / В.І. Жигір // Вища школа. – Київ : Знання. – 2012. – № 4. – С. 33–45.

235. Жигір В.І. Значення аналітичної компетентності у професійній діяльності менеджера освіти / В.І. Жигір // Молодь і ринок : [науково-педагогічний журнал]. – Дрогобич : Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка. – 2014. – № 6. – С. 22–26.

236. Жигір В.І. Індивідуалізація професійного навчання менеджерів освіти у ВНЗ / В.І. Жигір // Вісник Запорізького національного університету. Серія : Педагогічні науки. – Запоріжжя : Запорізький національний університет. – 2012. – №2(18). – С. 107–113.

237. Жигір В.І. Концептуальні засади побудови моделі менеджера освіти : компетентністний підхід / В.І. Жигір // Education and pedagogical sciens (Освіта та педагогічна думка). – 2013. – №1(156). – С. 12–18.

238. Жигір В.І. Менеджмент та його структура в теорії дослідження у професійній педагогіці / В.І. Жигір // Молодь і ринок : [науково-педагогічний журнал]. – Дрогобич : Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка. – 2010. – № 10. – С. 58– 62.

239. Жигір В.І. Методи дослідження статистичних даних професійної педагогіки у підготовці менеджерів до освітньої діяльності / В.І. Жигір // Молодь і ринок : [науково-педагогічний журнал]. – Дрогобич : Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка. – 2010. – № 7–8. – С. 60–65.

240. Жигір В.І. Методичні основи педагогічних компетенцій менеджерів освіти у ВНЗ / В.І. Жигір // Молодь і ринок : [науково-педагогічний журнал]. – Дрогобич : Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка. – 2010. – № 5. – С. 61–65.

241. Жигір В.І. Мотиваційні аспекти у професійній діяльності менеджера освіти / В.І. Жигір // Вісник Донбаського державного педагогічного університету. Серія : Технологічна та професійна освіта : [збірник наукових праць]. – Слов'янськ : Донбаський державний педагогічний університет, 2013. – Випуск 1. – С. 141–151.



242. Жигірь В.І. Напрями удосконалення професійно підготовки менеджера освіти у ВНЗ / В.І. Жигірь // Молодь і ринок : [науково-педагогічний журнал]. – Дрогобич : Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка. – 2014. – № 11 (118). – С. 80–84.

243. Жигірь В.І. Наукові підходи до побудови моделі професійної компетентності фахівця / В.І. Жигірь // Проблеми трудової і професійної підготовки : [науково-методичний збірник]. – Слов'янськ : Слов'янський державний педагогічний університет. – 2011. – Випуск 16. – С. 30–37.

244. Жигірь В.І. Особистісні ресурси професійної діяльності менеджера освіти / В.І. Жигірь // Проблеми трудової і професійної підготовки : [науково-методичний збірник]. – в 3 т. – Слов'янськ : Слов'янський державний педагогічний університет, 2012. – Випуск 17. – Т. 1 – С. 214–223.

245. Жигірь В.І. Особливості професійної компетентності менеджерів освіти / В.І. Жигірь // Молодь і ринок : [науково-педагогічний журнал]. – Дрогобич : Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка. – 2011. – № 5. – С. 64–69.

246. Жигірь В.І. Особливості професійної підготовки менеджерів освіти в умовах магістратури / В.І. Жигірь // Наукові праці Донецького національного технічного університету. Серія : Педагогіка, психологія і соціологія. – Донецьк : Донецький національний технічний університет. – 2012. – Випуск 2 (12). – С. 64–70.

247. Жигірь В.І. Особливості управлінської діяльності менеджера освіти / В.І. Жигірь [Електронний ресурс] // Науковий вісник Донбасу : [електронне видання]. – 2013. – №1 (21). – Режим доступу : <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN21/13zvidmo.pdf>.

248. Жигірь В.І. Оцінювання професійної компетентності фахівця як фактор його формування / В.І. Жигірь // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). - Бердянськ : БДПУ, 2012. - №2. - С. 138-144.

249. Жигірь В.І. Педагогічна підготовка менеджерів у педагогічних навчальних закладах / В.І. Жигірь // Молодь і ринок : [науково-педагогічний журнал]. – Дрогобич : Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка. – 2010. – № 6. – С. 51–56.

250. Жигірь В.І. Педагогічні умови розвитку професійної компетентності майбутнього менеджера освіти у ВНЗ / В.І. Жигірь // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології : [збірник наукових праць]. - Суми : СумДПУ, 2012. - №3(21). - С.352-362.

251. Жигірь В.І. Провідні функції менеджера освіти як основа формування його професійної компетентності / В.І. Жигірь // Молодь і ринок : [науково-педагогічний журнал]. – Дрогобич : Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка. – 2011. – № 2. – С. 27–33.

252. Жигірь В.І. Структура професійної компетентності майбутніх менеджерів освіти / В.І. Жигірь // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя : проблеми теорії і практики. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова. – 2012. – Випуск 15 (25). – С. 118–124.

253. Жигірь В.І. Сутність і зміст професійно важливих якостей особистості менеджера освіти / В.І. Жигірь // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – Луганськ : ДЗ ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2013. – №10 (269). – С. 113–124.

254. Жигірь В.І. Теоретичне обґрунтування вивчення менеджменту у системі безперервної освіти / В.І. Жигірь, М.В. Вачевський // Молодь і ринок : [науково-педагогічний журнал]. – Дрогобич : Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка. – 2010. – № 12. – С. 14–19.

255. Жигірь В.І. Теоретичні основи змісту професійної підготовки менеджера освіти у ВНЗ / В.І. Жигірь // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – Бердянськ : БДПУ, 2012. – № 3. – С. 85–92.

256. Жигірь В.І. Удосконалення управлінської діяльності менеджерів освіти в контексті технологізації / В.І. Жигірь // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. Серія : Педагогічні науки. – Чернігів : Чернігівський національний педагогічний університет. – 2012. – Випуск 104 (Том 1). – С. 110–113.

257. Жигірь В.І. Управління самостійною роботою студентів ВНЗ у процесі професійної підготовки / В.І. Жигірь // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – №2. – Бердянськ : БДПУ, 2010. – С. 166–171.

258. Жигірь В.І. Управлінська компетентність менеджера освіти / В.І. Жигірь // Молодь і ринок : [науково-педагогічний журнал]. – Дрогобич : Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка. – 2011. – № 4. – С. 76–79.

259. Жигірь В.І. Управлінська компетентність як необхідна умова професіоналізму менеджера освіти / В.І. Жигірь // Педагогіка вищої та середньої школи. – Кривий Ріг : ДВНЗ «Криворізький національний університет». – 2013. – №37. – С. 37–44.

260. Жигірь В.І. Управлінська культура як складова професійної культури менеджера освіти / В.І. Жигірь // Молодь і ринок : [науково-педагогічний журнал]. – Дрогобич : Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка. – 2013. – № 10. – С. 40–45.

261. Жигірь В.І. Шляхи і напрямки підготовки майбутніх менеджерів до педагогічної діяльності / В.І. Жигірь // Молодь і ринок : [науково-педагогічний журнал]. – Дрогобич : Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка. – 2010. – № 3. – С. 48–52.

262. Жигірь В.І. Якості менеджера та управління навчальним закладом у системі освітньої діяльності / В.І. Жигірь // Педагогічний альманах : [збірник наукових праць] / [ред. В.В. Кузьменко та ін.] – Херсон : РІПО. – 2010. – № 7. – С. 195– 202.

263. Жилина А.И. Эталонная модель профессиональной компетентности менеджера (руководителя). Книга 3 / А.И. Жилина. – СПб. : ИОВ РАО, 2002. – 228 с.

264. Жосан О.Е. Планування діяльності загальноосвітнього навчального закладу : [навч.-метод. посіб. для системи післядипл. освіти] / О.Е.Жосан. – Кіровоград : КОІППО, 2012. – 168 с.

265. Жуков Ю.М. Диагностика и развитие компетентности в общении / Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, П.В. Растянников. – М. : Изд-во МГУ; Киров : Эниом, 1991. – 96с.

266. Журавлев А.Л. Стиль руководства по управлению социально-психологическим климатом производственного коллектива / А.Л. Журавлев // Социально-психологический климат коллектива. Теория и методы изучения. – М. : Прогресс, 1991. – С. 12–27.

267. Журавлева Л.В. Теоретические и практические основы профессиональной подготовки менеджеров сферы образования : автореф. дисс. ... на соиск. уч. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Людмила Витальевна Журавлева. – Липецк, 2001. – 27 с.

268. Журавлёва Л.В. Теоретические основы профессиональной подготовки менеджеров образования / Л.В. Журавлёва. – Сургут : Дефис, 2000. – 282 с.

269. Заболотна М. Діяльність директора ПТНЗ в умовах модернізації змісту освіти / М. Заболотна // Система підвищення функціональної компетентності керівників професійно-технічних навчальних закладів : [матеріали науково-практичного семінару] ; (Київ, Україна, 19 жовтня 2011 р.) / Інститут професійно-технічної освіти НАПН України / [ред. В.О. Радкевич, В.І. Свистун]. – К. : ІПТО НАПН України, 2011. – С. 42–43.

270. Завадський Й.С. Менеджмент. Т.1 / Й.С. Завадський. – К. : УФІМБ, 1997. – 543 с.

271. Завіниченко Н.Б. Особливості розвитку комунікативної компетентності майбутнього практичного психолога системи освіти : автореф. дис. ... на здоб.

наук. ступ. канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Наталя Борисівна Завініченко. – К., 2003. – 20 с.

272. Загвязинский В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М. : Академия, 2005. – 208 с.

273. Загривная Т.А. Становление научно-методической компетентности педагогов в процессе профессиональной деятельности : автореф. дисс. ... на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Тамара Александровна Загривная. – СПб., 2006. – 23 с.

274. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс] // Відомості Верховної Ради. – 2015. – №6. – ст.40. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

275. Закон України «Про організації роботодавців, їх об'єднання, права і гарантії їх діяльності» // Урядовий кур'єр. – 2012. – №151. – С. 9–11.

276. Закон України «Про освіту» // Законодавчі акти України з питань освіти: За станом на 1 квітня 2004 року / Верховна Рада України; Комітет з питань науки і освіти / [ред.-упоряд. І. Р. Юхновський] ; (Офіційне видання). – К. : Парламентське вид-во, 2004. – С. 21–52.

277. Занков Л.В. Проблемное обучение и его особенности / Л.В. Занков. – Л. : ЛГПУ, 1978. – 124с.

278. Занюк С. Мотивація діяльності : спонукання, активність, успіх / С. Занюк. – Луцьк : Редакційно-видавничий відділ Волинського державного університету ім. Л. Українки, 1998. – 124 с.

279. Зверева В.И. Образовательная программа школы : структура, содержание, технология разработки / В.И. Зверева. – М. : Образоват. центр пед. поиск, 1998. – 175 с.

280. Зверева В.И. Организационно-педагогическая деятельность руководителя школы / В.И. Зверева. – М. : Новая школа, 1997 – 320 с.

281. Зеер Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Зеер, Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23–30.

282. Зеер Э.Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование / Э.Ф. Зеер, Г.М.Романцев // Педагогика. – 2002. – № 3. – С.16–21.

283. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования : компетентносный подход : [учеб. пособие] / Э.Ф. Зеер // Образование и наука. – 2004. – № 3 (27). – С. 44–49.

284. Зелінська Г.О. Еволюція теорій освітнього менеджменту та їх розвиток в умовах українського середовища / Г.О. Зелінська // Збірник наукових праць Кіровоградського національного технічного університету. Серія Економічні науки. – 2010. – Випуск 18 (частина I). – С. 262–267.

285. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.

286. Зимняя И.А. Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования : (идеализированная модель) / И.А. Зимняя // Проблемы качества образования. Компетентностный подход в профессиональном образовании и проектировании образовательных стандартов. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – С. 10–20.

287. Зінчук Н.А. Підготовка майбутніх менеджерів до аналітичної діяльності : проблеми та шляхи їх розв'язання [Електронний ресурс] / Н.А. Зінчук // Теорія та методика управління освітою. – 2009. – №2. – Режим доступу : [http://archive.nbuv.gov.ua/e-journals/ttmuo/2009\\_2/09sinwts.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/e-journals/ttmuo/2009_2/09sinwts.pdf).

288. Золотогоров В.Г. Экономика : Энциклопедический словарь / В.Г. Золотогоров. – Мн. : Книжный дом, 2004. – 720 с.

289. Зуб'як Р.М. Управління якістю підвищення кваліфікації керівників загальноосвітніх навчальних закладів сільської місцевості : автореф. дис. ... на

здоб. наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.06 «Теорія та методика управління освітою» / Роман Миколайович Зуб'як. – К., 2010. – 20 с.

290. Зубков А.Л. Развитие методической компетентности учителей в условиях модернизации общего образования : дисс. ... на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Александр Леонидович Зубков. – Екатеринбург, 2007. – 169 с.

291. Зязюн І.А. Пріоритетні принципи дидактики сучасної професійної освіти // Науковий вісник Миколаївського державного педагогічного університету. Педагогічні науки : [збірник наукових праць]. – Миколаїв : МДПУ, 2001. – Вип. IV. – 294 с.

292. Иванов Д.А. На какие вызовы современного общества отвечает использование понятий ключевая компетенция и компетентностный подход в образовании? / Д.А. Иванов // Компетенции и компетентностный подход в современном образовании ; [ред. Л.Е. Курнешов] – М. : Московский центр качества образования, 2008. – С. 3–56.

293. Иванов Л.Б. Основы менеджмента : понятие кибернетики и общие вопросы управления / Л.Б. Иванов, Н.В. Мурашкин, О.Н. Тюкина, Е.В. Моштакова, В.А. Яллай, Н.М. Сенник. - Псков : ПГПИ, 2000. – 92 с.

294. Игропуло И.Ф. Управление инновационными процессами в образовательном учреждении : методология, теория, технология : [монография]. – М. : Нар. образование, Ставрополь : Сервис-школа, 2003. – 310 с.

295. Ильенко Л.П. Программа развития школы : структура, содержание, перспективное планирование работы / Л.П. Ильенко. – М. : Аркти, 2001. – 117 с.

296. Ильин В.В. Философия и акмеология / В.В. Ильин, С.Д. Пожарский. – СПб. : Политехника, 2003. – 395 с.

297. Ильин В.С. О концепции целостности учебно-воспитательного процесса / В.С. Ильин // Методологические основы учебно-воспитательного процесса. – Волгоград : Изд-во ВПИ, 1981. – С. 5–31.

298. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – Спб: Питер, 2003. – 512 с.

299. Ильин Е.П. Проблема способностей : два подхода к ее решению / Е.П. Ильин // Психологический журнал. – 1987. – Т. 8. – № 2. – С. 37–47.

300. Исмагилова Ф.С. К проблеме психологического анализа профессионального опыта / Ф.С. Исмагилова // Вестник Московского университета. Серия «Психология». – 2000. – №2. – С. 16–27.

301. Іваній О.М. Формування правової компетентності майбутнього вчителя : [навч.-метод. посібник] / О.М. Іваній. – Суми : Університетська книга, 2011. – 112 с.

302. Івкін В.М. Формування психологічної готовності менеджерів середньої освіти до управління змінами в освітніх організаціях : автореф. дис. ... на здоб. наук. ступ. канд. психол. наук : спец. 19.00.10 «Організаційна психологія ; економічна психологія» / Володимир Миколайович Івкін. – К., 2010. – 20 с.

303. Інструкції щодо запровадження проектів Темпус IV [Електронний ресурс] // Темпус в Україні : [сайт]. – Режим доступу : <http://www.tempus.org.ua>.

304. Іщенко І.А. Складові управлінської компетентності керівників навчальних закладів / І.А. Іщенко, В.В. Шалаєва // Управління школою. – 2008. – № 29 (221). – С. 18–22.

305. Кабушкин Н.И. Основы менеджмента / Н.И. Кабушкин. – М. : Новое знание, 2009. – 336 с.

306. Кавтарадзе Д.Н. Обучение и игра : введение в интерактивные методы обучения / Д.Н. Кавтарадзе. – 2-е изд. – М. : Высшая школа, 2009. – 176 с.

307. Каганов А.Б. Рождение специалиста : профессиональное становление студента / А.Б. Каганов. – Минск : Белорусский государственный университет, 1983. – 111 с.

308. Казанцева Л.А. Фундаментализация обучения в вузе как основа повышения его качества / Л.А. Казанцева, С.Я. Казанцев // Педагогическое образование и наука. – 2002. – №2. – С. 12–14.

309. Кайдалов Л.П. Психология коллегиальности и единоначалия / Л.П. Кайдалов, Е.М. Суименко. – М. : Мысль, 1979. – 254 с.

310. Кайлюк Є.М. Стратегічний менеджмент : [навч. посіб.] / Є.М. Кайлюк,



В.М. Андреева, В.В. Гриненко. – Х. : Харк. нац. акад. міськ. госп-ва, 2010. – 279с.

311. Калініна Л. Сутність феномена управління / Л. Калініна // Директор школи. – 2000. – №2. – С. 31.

312. Калмыков А.А. Программно-методическое обеспечение переподготовки преподавателей вуза (на примере преподавания Интернет) : дисс. ... на соиск. уч. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Александр Альбертович Калмыков. – М., 2002. – 192с.

313. Камнева И.Ю. Становление теории управления в образовательных системах [Электронный ресурс] / И.Ю. Камнева // Электронное научное издание «Устойчивое инновационное развитие : проектирование и управление». – 2010. – том 6. – № 3 (8). – Режим доступа : [http://www.rypravlenie.ru/wp-content/uploads/2010/11/2\\_Stanovlenie-teorii-upravlenia\\_Kamneva.pdf](http://www.rypravlenie.ru/wp-content/uploads/2010/11/2_Stanovlenie-teorii-upravlenia_Kamneva.pdf).

314. Каньковський І. Професійна компетентність інженера-педагога [Електронний ресурс] / І. Каньковський // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. – 2010. – № 33 (Частина 2). – Режим доступу : [http://library.udpu.org.ua/library\\_files/zbirnuk\\_nayk\\_praz/2010/2010\\_2\\_33.pdf](http://library.udpu.org.ua/library_files/zbirnuk_nayk_praz/2010/2010_2_33.pdf).

315. Капченко Л.М. Моделювання планів роботи у професійно-технічних навчальних закладах (умови і принципи) [Електронний ресурс] / Л.М. Капченко // Народна освіта : [ел. наук. фахове видання]. – 2008. – Вип. № 3 (6). – Режим доступу : <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/NarOsv/2008-3/index.htm>.

316. Капченко Л.М. Технологія планування роботи професійно-технічних навчальних закладів / Л.М. Капченко // Педагогічні інновації : ідеї, реалії, перспективи : [зб. наук. пр.]. – Вип. 5. – К. : Логос, 2001. – С. 145–151.

317. Карамушка В.І. Прогностична функція освіти в контексті збалансованого розвитку [Електронний ресурс] / В.І. Карамушка // Збірник наукових статей «III-го Всеукраїнського з'їзду екологів з міжнародною участю». – Вінниця, 2011. – Том.2. – С. 702–705.

318. Карамушка Л.М. Психологія освітнього менеджменту : [навч. посіб.] / Л.М. Карамушка. – К. : Либідь, 2004. – 424 с.

319. Карамушка Л.М. Психологія управління закладами середньої освіти : [монографія] / Л.М. Карамушка. – Київ : Ніка-центр, 2000. – 332 с.

320. Карашук Л.М. Дидактичне обґрунтування змісту підготовки менеджерів освіти (у системі післядипломної освіти) : автореф. дис. ... на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Лариса Миколаївна Карашук. – К., 1995. – 23 с.

321. Карпова Л.Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи : автореф. дис. ... на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Лариса Георгіївна Карпова. – Харків, 2004. – 20 с.

322. Катаева М.Л. Моделирование профессиональной деятельности в процессе подготовки будущих учителей в педагогическом колледже : автореф. дисс. ... на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Маргарита Леонидовна Катаева. – Пермь, 2007. – 26 с.

323. Каткова Т.І. Компетентний випускник – мета і результат діяльності вищого навчального закладу освіти / Т.І. Каткова // Постметодика. – 2002. – №2–3. – С. 79–82.

324. Кириченко М.О. Управління загальноосвітнім навчальним закладом (методологічний аспект) : дис... на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.01. «Теорія та історія педагогіки» / Микола Олексійович Кириченко. – К. : ЦППО, 2001. – 165 с.

325. Кирсанов А.А. Индивидуальный подход к обучению / А.А. Кирсанов. – Казань : Наука, 1980. – 214 с.

326. Китов А.И. Социально-психологическая концепция руководства / А.И. Китов // Социально-психологические проблемы руководства и управления коллективами : [материалы научного симпозиума] ; (Рига, Латвия, 19–21 декабря 1974 г.). – М. : Изд-во АПН СССР, о-во психологов АПН СССР, 1974. – С. 20–21.

327. Кларин М. В. Инновационные модели в зарубежных педагогических поисках / М.В. Кларин. – М. : Арена, 1994. – 218 с.

328. Климов Е.А. Введение в психологию труда : [учебник для вузов] / Е.А. Климов. – 1998. – 350 с.

329. Климов Е.А. Психология профессионала / Е.А. Климов. – М. : Издательство Института практической психологии, Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. – 400 с.

330. Климова Г.П. Образование как фактор развития цивилизации / Г.П. Климова. – К. : Ин-т системных исследований Министерства образования Украины, 1993. – 120 с.

331. Клокар Н. Андрагогічна модель підвищення кваліфікації педагогів на засадах диференційованого підходу / Н. Клокар // Післядипломна освіта в Україні. – 2008. – № 2. – С. 23–28.

332. Кнорринг В.И. Теория, практика и искусство управления : [учебник для вузов по специальности «Менеджмент»] / Владимир Игоревич Кнорринг. – 2-е изд., изм. и доп. – М. : Норма, 2001. – 528 с.

333. Князева Е.Н. Синергетика и новые подходы к процессу обучения / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов. – М. : Гнозис, 1997. – 265 с.

334. Ковалёв А.Г. Функции руководителя / А.Г. Ковалёв. – М. : Наука, 1991. – 197 с.

335. Ковалева И.Ю. Развитие научно-методической компетентности педагогов в условиях образовательного выбора : автореф. дисс. ... на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Ирина Юрьевна Ковалева. – Мурманск, 2007. – 21 с.

336. Коваленко О.Е. Менеджмент освіти : [навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів інженерно-педагогічних спеціальностей] / О.Е. Коваленко, Н.О. Брюханова, В.В. Кулешова, І.С. Посохова, Т.В. Калініченко. – Харків : Контраст, 2008. – 68 с.

337. Ковальчук В.І. Ключові компетенції сучасного керівника / В.І. Ковальчук // Профтехосвіта. – 2009. – № 9. – С. 11–16.

338. Ковальчук О.В. Методические положения оценки эффективности образовательной деятельности в муниципальных образовательных системах [Электронный ресурс] / О.В. Ковальчук // Современные проблемы науки и образования. – 2011. – №6. – Режим доступа : <http://www.science-education.ru/100-5089>.

339. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь : [для студ. высш. и сред. пед. учеб. завед.] / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М. : Издат. центр «Академия», 2003. – 176 с.

340. Коджаспирова Г.М. Культура профессионального самообразования педагога / Галина Михайловна Коджаспирова. – М. : Издательский центр «Академия», 1994. – 147 с.

341. Козаков В. Функціонально-психологічна модель спільної діяльності як основа освітнього менеджменту / В. Козаков, Д. Дзвінчук // Освіта і управління. – 1997. – Т. 1. – № 2. – С. 71–79.

342. Козлова О.В. Учитесь управлять / [О.В. Козлова, Г.А. Брянский, А.И. Иванов ; М.Л. Разу] ; [ред. О.В. Козлова]. – М. : Знание, 1974. – 192с.

343. Козырева О.А. Воспитание как феномен моделирования и практики : [монография] / О.А. Козырева. – Кемерово : Изд-во КРИПКиПРО, 2010. – 410 с.

344. Козырева О.А. Компетентность современного учителя : современная проблема определения понятия / О.А. Козырева // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. – № 2. – С.48–51.

345. Коломинский Н.Л. Повышение психологической компетентности педагогических кадров / Н.Л. Коломинский. – К. : Освіта, 1992. – С. 62–80.

346. Коломінський Н.Л. Психологія педагогічного менеджменту / Н.Л. Коломінський. – Київ : МАУП, 1996. – 176 с.

347. Коломінський Н.Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект) : автореф. дис. ... на здоб. наук. ступ. докт. психолог. наук : спец. 19.00.05 «Соціальна психологія» / Наум Львович Коломінський. – К., 2001. – 52 с.

348. Колот А.М. Мотивація персоналу : [підручник] / А.М. Колот. – К. : КНЕУ, 2002. – 337с.

349. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : бібліотека з освітньої політики / [Н.М. Бібік, Л.С. Ващенко, О.І. Локшина та ін.] ; [ред. О.В. Овчарук]. – К. : «К.І.С.», 2004. – 112 с.

350. Конаржевский Ю.А. Анализ итогов учебного года : [учебн. пособие] / Ю.А. Конаржевский. – Челябинск : ЧТПИ, 1985. – 96 с.

351. Конаржевский Ю.А. Менеджмент и внутришкольное управление / Ю.А. Конаржевский. – М. : Изд. Центр «Педагогический поиск», 2000. – 224 с.

352. Конаржевский Ю.А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управления школой (для директоров и заместителей директоров школ) / Ю.А. Конаржевский. – М. : Образовательный центр «Педагогический поиск», 1997. – 80 с.

353. Конаржевский Ю.К. Что нужно знать директору школы о системах и системном подходе / Ю.К. Конаржевский. – Челябинск : ЧГПИ им. А. Горького, 1986. – 135 с.

354. Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник / Н.И. Кондаков. – М. : Наука, 1975. – 720 с.

355. Кондрашина Г.В. Локальний моніторинг діяльності менеджера освіти [Електронний ресурс] / Г.В. Кондрашина // Інноваційний потенціал української науки – XXI сторіччя : [матеріали восьмої всеукраїнської науково-практичної конференції] (Запоріжжя, Україна, 05–12 грудня 2010 р.). – Режим доступу : <http://nauka.zinet.info/8/kondrashyna.php>.

356. Корнилова К.В. Формирование прогностической компетентности будущих специалистов дошкольного образовательного учреждения в ВУЗЕ : автореф. дисс. ... на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Ксения Валерьевна Корнилова. – Магнитогорск, 2009. – 24 с.

357. Королюк С.В. Розвиток управлінської культури керівника загальноосвітнього навчального закладу : [монографія] / С.В. Королюк. – Полтава : ПОППО, 2007. – 168 с.

358. Коростелев А.А. Повышение качества аналитической деятельности внутришкольного управления : теория / А.А. Коростелев, В.Н. Воронин. – М. : Издательство комплекса МГУПП, 2007. – 220 с.

359. Короткова Л.І. Методика розроблення професійних стандартів швейного профілю (на прикладі професії «Кравець») на основі компетентнісного підходу / Л.І. Короткова ; [ред. В.О. Радкевич]. – К. : Інститут професійно-технічної освіти НАПН України, 2009. – 50 с.

360. Кошечкова Л.О. Развитие инновационной компетентности руководителя сельской средней общеобразовательной школы : дисс. ... на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Лариса Осиповна Кошечкова. – 2007, Ярославль, – 202 с.

361. Кошелева С.В. Организационная психология : [конспект лекций] / С.В. Кошелева. – СПб. : Сова, 2005. – 125с.

362. Кравченко Л.М. Наукові основи підготовки менеджера освіти у системі неперервної педагогічної освіти : дис. ... на здоб. наук. ступ. докт. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Любов Миколаївна Кравченко. – Полтава, 2009. – 526 с.

363. Кравченко Л.М. Наукові основи підготовки менеджера освіти у системі неперервної педагогічної освіти : автореф. дис. ... на здоб. наук. ступ. докт. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Любов Миколаївна Кравченко. – К., 2009. – 44 с.

364. Кравченко Л.М. Эффективный менеджер освіти : світогляд, ідеологія, громадянська позиція [Електронний ресурс] / Л.М. Кравченко. – Режим доступу : [http://ipwi.com.ua/Menedzher\\_osviti/Efektivniy\\_menedzher\\_osviti\\_svitoglyad\\_ideologiya\\_gromadyanska\\_pozitsiya.html](http://ipwi.com.ua/Menedzher_osviti/Efektivniy_menedzher_osviti_svitoglyad_ideologiya_gromadyanska_pozitsiya.html).

365. Кравченко Л.М. Концепція компетентнісно-концентричної підготовки менеджера у системі неперервної освіти / Л.М. Кравченко // Гуманізація навчально-виховного процесу : [збірник наукових праць] / [ред. В.І. Сипченко]. – Спецвип. 8. – Ч.І. – Слов'янськ : СДПУ, 2012. – С. 25–35.

366. Кравченко Л.М. Неперервна педагогічна підготовка менеджера освіти : [монографія] / Л.М. Кравченко. – Полтава : Техсервіс, 2006. – 422 с.

367. Краевский В.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В.В. Краевский, А.В. Хуторской // Педагогика. – 2003. – № 2. – С. 3–10.

368. Краевский В.В. Методология педагогического исследования / В.В. Краевский. – Самара : Изд.-во СамГПИ, 1994. – 165с.

369. Краевский В.В. Теоретические основы содержания общего среднего образования / В.В. Краевский, И.Я. Лернер. – М. : Владос, 2003. – 352 с.

370. Креденець Н.Д. Компетентнісна парадигма професійної підготовки фахівців / Н.Д. Креденець // Сучасні інформаційні технології та інновації методики навчання у підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми : [збірник наукових праць] / [ред. І.А. Зязюн та ін.] – К. – Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2004. – С. 195–198.

371. Кремень В. Нові вимоги до освіти та її змісту / В. Кремень // Рівний доступ до якісної освіти. Виклик для України : розробка рамкових основ змісту (національного курикулуму) загальної середньої освіти для 21 століття : [матеріали Всеукр. наук.-практ. конф.] ; (Київ, Україна, 26–27 червня 2007 р.). – К. : ТОВ УВПК «Ексоб», 2007. – С. 3–10.

372. Кривцов С.В. Тренинг : Учитель и проблемы дисциплины / С.В. Кривцов. – [3-е изд.]. – М. : Генезис, 2000. – 288 с.

373. Крижко В.В. Аксиологічний потенціал державного управління освітою : [навч. посібник] / В.В. Крижко, І.О. Мамаєва. – К. : Освіта України, 2005. – 255 с.

374. Крижко В.В. Менеджмент в освіті : [навчально-методичний посібник] / В.В. Крижко, Є.М. Павлютенков. – К. : ІЗМН, 1998. – 192 с.

375. Крижко В.В. Теорія та практика менеджменту в освіті / В.В. Крижко. – Запоріжжя : Просвіта, 2003. – 272 с.

376. Кричевский В.Ю. Совершенствование знаний директора школы об управлении / В.Ю. Кричевский // Директор школы в системе повышения квалификации : [сборник научных трудов] ; [ред. Е.Н. Тонконогая]. – М. : Изд-во ВПН СССР, 1983. – С. 31–39.

377. Кричевский Р.Л. Если вы руководитель : Элементы психологии менеджмента в повседневной работе / Р.Л. Кричевский. – [2-е изд.] – М. : Дело, 1996. – 384 с.

378. Крутецкий В.А. Педагогические способности, их структура и условия развития // Формирование личности учителя с системе учебно-воспитательного процесса в педагогических институтах / В.А. Крутецкий ; [ред. В.А. Сластенин]. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1990. – С.85–90.

379. Крымский С.Б. Научное знание и принципы его трансформации / С.Б. Крымский. – К. : Наук. думка, 1974. – 207 с.

380. Крымский С.Б. Культурно-цивилизационные сдвиги на рубеже тысячелетий // Цивилизационная структура современного мира: в 3 т. – Т. 1: Глобальные трансформации современности / С.Б. Крымский ; [ред. Ю.Н.Пахомов, Ю.В.Павленко]. – К. : Наук. думка, 2006. – Гл. 10. – С. 607–646.

381. Кубрушко П.Ф. Дидактическое проектирование : [учебно-практическое пособие] / П.Ф. Кубрушко. – М. : МГУП, 2001. – 30 с.

382. Кудряшова Л.Д. Психология управленческой деятельности / Л.Д. Кудряшова. – Ленинград : Лениздат, 1986. – 160с.

383. Кудь А.Ю. Предварительная осведомленность в области будущей профессии как основа формирования специально-предметной компетентности / А.Ю. Кудь // Професійна освіта : теорія і практика. – 2000. – № 1–2 (11–12). – С. 188–194.

384. Кузибецкий А. Управленческая культура : лидер и его команда / А. Кузибецкий, Н. Рождественская // Народное образование. – 2001. – № 6. – С. 50–64.



385. Кузнецова О.А. Формирование управленческой компетентности у студентов специальности «управление качеством» : автореф. дисс. ... на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Ольга Александровна Кузнецова. – Тольятти, 2007. – 23 с.

386. Кузьмина Н.В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способности учащихся / Н.В. Кузьмина // Вопросы психологии. – 1984. – №1. – С. 20–26.

387. Кузьмина Н.В. Формирование педагогических способностей / Н.В. Кузьмина. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1961. – 97 с.

388. Кузьмін О.Є. Основи менеджменту: [підручник] / О.Є. Кузьмін, О.Г. Мельник. – К. : Академвидав, 2003. – 416 с.

389. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых / Ю.Н. Кулюткин. – М. : Просвещение, 1985. – 128 с.

390. Куріченко А.Ю. Генезис та сутність менеджменту в сфері освіти / А.Ю. Куріченко // Збірник наукових праць Чорноморського державного університету імені Петра Могили. Серія : Педагогічні науки. – 2006. – Том 46. – Випуск 33. – С. 21–24.

391. Кяэрст М. Рассмотрение компетентности в психологической концепции совершенствования управления производственной организацией / М. Кяэрст // Актуальные проблемы психологии труда. – Тарту, 1980. – С. 45–67.

392. Лаврентьева О.О. Напрями й підходи до організації методологічної підготовки менеджера освіти [Електронний ресурс] / О.О. Лаврентьева // Народна освіта. – 2013. – №2(20). – Режим доступу : [http://narodnaosvita.kiev.ua/Narodna\\_osvita/vupysku/20/statti/lavrenteva.htm](http://narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/20/statti/lavrenteva.htm).

393. Лазарев М.І. Теоретичні і методичні засади моделювання змісту загальноінженерних дисциплін для технологій навчання студентів : дис. ... на здоб. наук. ступ. докт. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Микола Іванович Лазарев. – Харків, 2004. – 497 с.

394. Ландшеер В. Концепция «минимальной компетентности» / В. Ландшеер // Перспективы : вопросы образования. – 1988. – №1. – С. 32–38.
395. Латыпова М. Школьный менеджмент : модное слово или путь к совершенствованию / М. Латыпова // Дайджест педагогічних ідей та технологій . – 2002. – № 1. – С. 31–67.
396. Лафта Дж. К. Менеджмент : [учеб. пособие] / Дж.К. Лафта ; [пер. с англ. А. Иванов]. – М. : ТК Велби, 2005. - 592 с.
397. Левитов Н.Д. К психологии формирования авторитета учителя / Н.Д. Левитов // Советская педагогика. – 1946. – № 1–2. – С. 76–89.
398. Лега Ю.Г. Концептуальні засади підготовки менеджерів вищої кваліфікації / Ю.Г. Лега, В.В. Мельник, І.М. Цимбалюк. – Черкаси : ЧДТУ, 2003. – 107 с.
399. Леонова Н.О. Особливості управлінської діяльності керівника освітнього округу / Н.О. Леонова // Вісник НТУ «ХПІ» : Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти. – 2012. – № 30. – С. 111–118.
400. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
401. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения : в 2 т. / А.Н. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 1. – 392 с. ; Т. 2. – 320 с.
402. Лернер И.Я. Дидактическая система методов обучения / И.Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 186 с.
403. Лефрансуа Г. Прикладная педагогическая психология / Ги Лефрансуа ; [пер. с англ. В. Волхонский]. – 10-е международное издание. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 576 с.
404. Липова Л. Технології індивідуалізованого навчання / Л. Липова, С. Ренський, М. Кушнір // Рідна школа. – 2001. – Серпень. – С. 16–18.
405. Лікарчук І. До питання про методологічні засади освітнього менеджменту. – [Електронний ресурс] / І. Лікарчук // Народна освіта. – 2007. –

№1. – Режим доступу : <http://www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku/1/statti/1likarchyk/1likarchyk.htm>.

406. Лодатко Є.О. Моделювання в педагогіці : точки відліку / Є.О. Лодатко. – [Електронний ресурс] // Педагогічна наука : історія, теорія, практика, тенденції розвитку. – 2010. – №1. – Режим доступу : [http://intellect-invest.org.ua/pedagog\\_editions\\_emagazine\\_pedagogical\\_science\\_vypuski\\_n\\_1\\_2010\\_st\\_2](http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_emagazine_pedagogical_science_vypuski_n_1_2010_st_2).

407. Лозовецька В.Т. Теоретико-методологічні засади формування професійної компетентності фахівця сфери послуг і туризму в умовах ринкового середовища / В.Т. Лозовецька, Л.Б. Лук'янова, Л.В. Козак // Формування професійної компетентності фахівця сфери послуг і туризму : [навчально-методичний посібник]. – Київ, 2010. – 382 с.

408. Ломакина Т.Ю. Педагогические технологии в профессиональных учебных заведениях / Т.Ю. Ломакина, М.Г. Сергеева. – М. : Наука, 2008. – 331 с.

409. Ломов А.Н. Методологические и теоретические проблемы психологи / А.Н. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 444 с.

410. Лугова В. Напрями розвитку лідерської компетентності керівників українських підприємств / В. Лугова, О. Єрмоленко // Проблеми економіки. – 2012. – № 1. – С. 64–67.

411. Луговий В.І. Управління освітою: [навч. посібник для слухачів, аспірантів, докторантів спеціальності «Державне управління»] / В.І. Луговий. – К. : Вид-во УАДУ, 1997. – 302 с.

412. Лукашевич О.М. Гуманістичний та психологічний аспекти застосування принципів соціального управління в освіті / О.М. Лукашевич // Культурологічний вісник : [науково-теоретичний щорічник Нижньої Наддніпрянщини : Історія Запорізького козацтва, краєзнавство, археологія та етнографія. Міжнародні відносини і новітня історія. Мовознавство літературознавство. Філософія, соціологія, педагогіка і психологія]. – Запоріжжя, 1998. – С. 168–173.

413. Лукьянова М.И. К вопросу о развитии прогностической компетентности специалистов [Электронный ресурс] / М.И. Лукьянова // Педагогическая наука : история, теория, практика, тенденции развития. – 2010. – Выпуск 3. – Режим доступа : [http://intellect-invest.org.ua/rus/pedagog\\_editions\\_e-magazine\\_pedagogical\\_science\\_autors\\_lukjanova\\_mi](http://intellect-invest.org.ua/rus/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_autors_lukjanova_mi).

414. Лукьянова М.И. Методика групповой оценки коммуникативной компетентности учителя и её выраженности в профессионально значимых личностных качествах : [пособие для школьных психологов] / М.И. Лукьянова. – Ульяновск : ИПК ПРО, 1996. – 44 с.

415. Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя : диагностика и развитие : [методическое пособие] / М.И. Лукьянова. – М. : Сфера, 2004. – 144 с.

416. Мазаракі А.А. Компетентнісна модель менеджера в галузевих стандартах вищої освіти України / А.А. Мазаракі, Т.І. Ткаченко // Науково-методичні підходи до викладання управлінських дисциплін в контексті вимог ринку праці : [матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції] ; (Дніпропетровськ, Україна, 11–12 квітня 2013 р.). – У 2 томах. Том 1. Взаємодія вищої освіти та ринку праці. – Дніпропетровськ : Біла К.О., 2013. – С. 3–5.

417. Макаренко Н.В. Основы профессионального психофизиологического отбора / Н.В. Макаренко. – К. : Наукова думка, 1987. – 243 с.

418. Максимова В.Н. Интеграция в системе образования / В.Н. Максимова. – СПб : ЛОИРО, 2000. – 83 с.

419. Малахов Ю.А. Формирование инновационных компетенций студентов технических вузов / Ю.А. Малахов // Управление интеллектуальной собственностью. – 2009. – №3. – С. 23–29.

420. Малеванов Е.Ю. Эффективный руководитель школы : предложения и подходы к конкурсному отбору и оценке директоров общеобразовательных учреждений [Электронный ресурс] / Е.Ю. Малеванов, Т.И. Пуденко, Т.В. Потемкина, И.А. Вельдман // Управление образованием : теория и практика.

– 2012. – №3. – Режим доступа : <http://iuorao.ru/20120930/215-2012-10-02-07-43-37>.

421. Малиновский А.В. Миссия лидерства в сфере образования / А.В. Малиновский // Адукацыя і выхаванне. – 2013. – № 9. – С. 18–23.

422. Маліцька О.А. Педагогічний менеджмент як концепція розвитку освітніх закладів / О.А. Маліцька // Педагогіка вищої та середньої школи. – 2012. – Вип. 35. – С. 236–244.

423. Мангутов И.С. Организатор и организаторская деятельность / И.С. Мангутов, Л.И. Уманский. – Л. : Изд-во Ленинградского университета, 1975. – 310 с.

424. Мараховська Н.В. Проблема формування лідерської компетентності майбутніх учителів іноземної мови / Н.В. Мараховська // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – №2 – Бердянськ : БДПУ, 2010. – С. 255–259.

425. Марев И. Методологические основы дидактики / И. Марев. – М. : Педагогика, 1987. – 224 с.

426. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.

427. Мармаза О.І. Інноваційні підходи до управління навчальним закладом / О.І. Мармаза. – Х. : Основа, 2004. – 204 с.

428. Мармаза О.І. Менеджмент в освіті : дорожня карта керівника / О.І. Мармаза. – Харків : Видав. група «Основа», 2007. – 448 с. – (Адміністратору школи).

429. Мармаза О.І. Стратегічний менеджмент : траєкторія успіху / О.І. Мармаза. – Х. : Основа, 2006. – 160 с.

430. Маслов В.И. Теория и методика организации непрерывного повышения квалификации руководителей школ : [учебное пособие] / В.И. Маслов. – К. : МНО УССР, 1990. – 259 с.

431. Маслов В.І. Концептуальні засади побудови, зміст і структура орієнтовної моделі функціональної компетентності керівників навчальних

закладів / Валентин Іванович Маслов // Післядипломна освіта в Україні. – 2009. – № 2 (15). – С. 3–10.

432. Маслов В.І. Наукові засади визначення змісту підвищення кваліфікації та підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів / В.І. Маслов // Післядипломна освіта в Україні. – 2002. – № 2. – С. 63–66.

433. Матвієнко О.В. Метод конкретних педагогічних ситуацій / О.В. Матвієнко. – К. : Українські пропілеї, 2001. – 300 с.

434. Маторин Е.Б. К уточнению понятий, связанных с проблемой формирования профессиональной компетентности будущих менеджеров образования [Электронный ресурс] / Е.Б. Маторин // Социосфера. – 2013 – : Режим доступа : [http://www.sociosphaera.com/publication/conference/2013/169/k\\_utochneniyu\\_ponyatij\\_svyazannyh\\_s\\_problemoj\\_formirovaniya\\_professionalnoj\\_kompetentnosti\\_buduwih\\_menedzherov\\_obrazovaniya](http://www.sociosphaera.com/publication/conference/2013/169/k_utochneniyu_ponyatij_svyazannyh_s_problemoj_formirovaniya_professionalnoj_kompetentnosti_buduwih_menedzherov_obrazovaniya).

435. Маторін Є. Провідні ідеї сучасної підготовки менеджера освіти [Електронний ресурс] / Є. Маторін // Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах СНД : [матеріали XIX Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції] ; (Київ, Україна, 31 січня 2014 р.). – Режим доступу : <http://conferences.neasmo.org.ua/node/1790>.

436. Матушанский Г. Модели подготовки и профессиональной деятельности специалистов / Г. Матушанский, А. Фролов // Высшее образование в России. – 2003. – № 4. – С. 92–95.

437. Матюша І.К. Особистість і колектив як цілісна гармонійна система / І.К. Матюша. – К. : ІЗМН, 1997. – 304 с.

438. Матюшкин Н.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / Н.М. Матюшкин. – М. : Педагогика, 1982. – 208с.

439. Махиня Т.А. Розвиток управлінських умінь керівників дошкільних навчальних закладів у системі підвищення кваліфікації : автореф. дис. ... на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.06 «Теорія та методика управління освітою» / Тетяна Анатоліївна Махиня. – К., 2011. – 20 с.

440. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе : [кн. для учителей] / М.И. Махмутов. – М. : Просвещение, 1977. – 240 с.

441. Мацкевич С.А. Менеджмент образования : история и типология подходов [Электронный ресурс] / С.А. Мацкевич // Методология бу. – Режим доступа : <http://methodology.by/?p=710>.

442. Мацко Л. А. Основи психології та педагогіки : [навч. посібник] / Л.А. Мацко, М.Д. Прищак. – Вінниця : ВНТУ, 2009. – 158 с.

443. Медведєв І.А. Практика шкільного маркетингу – як потенціал формування сучасного управлінця / І.А. Медведєв, Н.М. Дмух // Політологічні, соціологічні та психологічні виміри перехідного суспільства: як зробити реформи успішними : [матеріали третьої міжнародної наукової конференції] ; (Суми, Україна, 22–24 червня 2006 р.). – Суми, 2006. – Т.1. – С. 167–170.

444. Мельник В.К. Підвищення управлінської кваліфікації керівника загальноосвітнього навчального закладу в системі післядипломної педагогічної освіти : дис. ... на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Валентина Костянтинівна Мельник. – К., 2003. – 220 с.

445. Мельник С.В. Методичні рекомендації щодо розроблення професійних стандартів за компетентнісним підходом / С.В. Мельник, В.Д. Матросов, Т.О. Сташкін, Т.В. Косухіна. – Луганськ : ДУ НДІ соціально-трудових відносин, 2012. – 55 с.

446. Мельничук О. Модель спеціаліста (К вопросу о гуманизации образования) / О. Мельничук, А. Яковлева // Высшее образование в России. – 2000. – № 5. – С. 19–25.

447. Меркулова Н.В. Становление педагогического менеджмента в Украине / Н.В. Меркулова // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі. – 2012. – № 22. – С. 35–39.

448. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности / Вольф Соломонович Мерлин. – М. : Педагогика, 1986. – 253 с.

449. Методика разработки профессиональных стандартов [Электронный ресурс] // Национальное агентство развития квалификаций при Российском союзе промышленников и предпринимателей – М., 2008. – 48 с. – Режим доступа : <http://media.rspp.ru/document/1/3/7/377999c8da78f6504aaecbe123ce2068.pdf>.

450. Милерян Е.А. Психология формирования общетрудовых, политехнических умений / Е.А. Милерян. – М. : Педагогика, 1973. – 22 с.

451. Минцберг Г. Школы стратегий : стратегическое сафари : экскурсия по дебрям стратегий менеджмента / Г. Минцберг, Б. Альстрэнд, Д. Лэмпел ; [пер. с англ. Д. Раевская, Л. Царук]. – СПб. : Питер, 2001. – 330 с.

452. Миронов О.А. О гуманизации народного образования / О.А. Миронов // Гуманизация науки и образования : [материалы учебно-методической конференции] ; (Харьков, Украина, 1991 г.) / [ред. В.П. Педан]. – Харьков, 1991. – С. 34–36.

453. Миронова С.П. Підготовка вчителів до корекційної роботи в системі освіти дітей з вадами інтелекту : [монографія] / С.П. Миронова. – Кам'янець-Подільський : Абетка-НОВА, 2007. – 304 с.

454. Митина Л.М. Учитель как личность и как профессионал / Л.М. Митина. – М. : Дело, 1994. – 216 с.

455. Митяева А.М. Особенности многоуровневой системы подготовки в современном вузе / А.М. Митяева // Педагогика. – 2005. – №8. – С. 69–75.

456. Михальченко Н. Украинское общество: трансформация, модернизация или лимитроф Европы? / Н. Михальченко – К.: Институт социологии НАН Украины. – 2001. – 440с.

457. Михеев В.И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике / В.И. Михеев. – М. : КомКнига, 2006. – 200 с.

458. Мірошник О.Л. Моделювання як засіб реалізації педагогічних ідей / О.Л. Мірошник // Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки. – 2010. – Випуск 53. – С. 176–178.

459. Мішина Л.М. Особливості корпоративної культури студентів університету / Л.М. Мішина // Вісник Луганського національного університету



імені Тараса Шевченка. – № 13 (224) (Ч. І). – Луганськ : ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2011. – С. 236–242.

460. Могилевский В.Д. Методология систем : вербальный подход / В.Д. Могилевский. – М. : Экономика, 1999. – 251 с.

461. Моделирование деятельности специалиста на основе комплексного исследования / [ред. Е.Э. Смирновой]. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1984. – 176 с.

462. Моисеев А.М. Основы стратегического управления школой : [учебное пособие] / А.М. Моисеев, О.М. Моисеева. – М. : Центр педагогического образования, 2008. – 256 с.

463. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка : [навчальний посібник] / Н.Є. Мойсеюк ; (5-е видання, доповнене і перероблене) – К. : ВАТ «Білоцерківська книжкова фабрика», 2007. – 656 с.

464. Молл Е.Г. Управление карьерой менеджера / Е.Г. Молл. – СПб. : Питер, 2012. – 352 с.

465. Молочко М.В. Створення сприятливого соціально-психологічного клімату як передумови ефективної діяльності педагогічного колективу дошкільного закладу / М.В. Молочко // Наукові записки. Серія: Педагогіка і психологія. – Випуск 6. – Вінниця: РВВ ДП «Державна картографічна фабрика», 2002. – С.36–40.

466. Молочко М.В. Формування соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі / М.В. Молочко // Рідна школа. – 2004. – №4. – С.52–53.

467. Моляко В.О. Творчий потенціал особистості / В.О. Моляко // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова : серія № 12 «Психологічні науки». – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2007. – Вип. 17. – С. 16–22.

468. Момот Л.Л. Проблемно-пошукові методи навчання в школі / Л.Л. Момот. – К. : Радянська школа, 1984. – 63с.

469. Мормуль А.М. Методична компетентність майбутніх учителів гуманітарного профілю як педагогічна проблема / А.М. Мормуль // Вісник Житомирського державного університету : серія «Педагогічні науки». – Випуск 43. – Житомир : ЖДУ, 2009. – С.176–179.

470. Морозов А.В. Концептуальная модель творческой личности преподавателя высшей школы / А.В. Морозов // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми : [збірник наук. праць]. – Вінниця : ДОВ, 2003. – С. 18–26.

471. Морозова Ж.В. Формирование и оценивание социальных и профессиональных компетенций обучающихся в профессиональном лицее : [научно-методическое пособие] / Ж.В. Морозова. – Ижевск : изд-во ИПК и ПРО УР, 20010. – 100 с.

472. Москаленко В.В. Соціальна психологія : [підручник] / В.В.Москаленко – К. : Центр навч. літератури, 2005. – 624 с.

473. Москальова Л. Професійне становлення у практиці управління / Л. Москальова, Ю. Шевченко // Директор школи. Україна. – 2008. – №1. – С. 43–45.

474. Москвичов С.Г. О личности руководителя и мотивации его деятельности / С.Г. Москвичов. – К. : Рег. инт-т подг. менеджеров, 1991. – 96 с.

475. Муздыбаев К. Стратегия совладания с жизненными трудностями. Теоретический анализ / К. Муздыбаев // Журнал социологии и социальной антропологии. – Том 1. – 1998. – №2. – С. 100–109.

476. Мурашов А.А Педагогическая риторика / А.А. Мурашов. – М. : Педагогическое общество России, 2001. – 480с.

477. Набока Б. Ключові доміанти управлінської культури керівника загальноосвітнього навчального закладу / Б. Набока // Наукові записки : [збірник наукових праць КДПУ] : Серія «Педагогічні науки». – 2009. – № 87. – С. 126–131.

478. Національна рамка кваліфікацій. Додаток до постанови Кабміну Міністрів України від 23 листопада 2011 р. №1341 // Вища школа. – 2012. – № 3. – С. 104–108.

479. Науменко О. Маркетинг освіти в контексті Болонського процесу / О. Науменко // Освіта і управління. – 2006. – №2. – С. 94–99.

480. Наумчук І.А. Інформаційно-комунікаційна компетентність керівника позашкільного навчального закладу як важлива складова його професійної

культури [Електронний ресурс] / І.А. Наумчук // Педагогічний дискурс : [зб. наук. праць] / [ред. І.М. Шоробура]. – Хмельницький : ХГПА, 2010. – Вип.7. – Режим доступу : [http://www.nbu.gov.ua/portal/soc\\_gum/peddysk/2010\\_7/naumchuk.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/peddysk/2010_7/naumchuk.pdf).

481. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. – 2002. – № 33 (23 квітня). – С. 4–6.

482. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [Електронний ресурс] // Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>.

483. Нестеренко Г.О. Особистість у нелінійному суспільстві : [монографія] / Г.О. Нестеренко. – Запоріжжя : Просвіта, 2004. – 140 с.

484. Никитина Н.Н. Основы профессионально-педагогической деятельности : [учебное пособие для студ. учреждений сред. проф. образования] / Н.Н. Никитина, О.М. Железнякова, М.А. Петухова. – М. : Мастерство, 2002. – 288 с.

485. Никифоров, Г.С. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности / Г.С. Никифоров. – Санкт-Петербург : Издательство Санкт-Петербургского университета, 1991. – 152 с.

486. Ничкало Н.Г. Неперервна професійна освіта як світова тенденція / Н.Г. Ничкало // Професійна освіта в зарубіжних країнах : порівняльний аналіз. – Черкаси : ВІБІР, 2000. – 322 с.

487. Ніколаєнко С. Проблеми розвитку теорії управління інноваційними процесами в освіті / С. Ніколаєнко // Освіта регіону. – 2009. – №3. – С. 154.

488. Новгородська Ю. Правова компетентність як важлива складова управлінської діяльності майбутнього керівника дошкільного навчального закладу / Ю. Новгородська // Вісник Інституту розвитку дитини. серія «Філософія, педагогіка, психологія». – 2013. – Вип. 29. – С. 101–106.

489. Новгородська Ю. Професійна підготовка менеджерів дошкільної освіти крізь призму сьогодення / Ю. Новгородська // Вісник Інституту розвитку дитини. Серія : Філософія. Педагогіка. Психологія. – К. : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2011. – Вип. 18. – С. 115–118.

490. Новиков Д.А. Введение в теорию управления образовательными системами / Д.А. Новиков. – М. : Эгвес, 2009. – 156 с.

491. Новиков Д.А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи) / Д.А. Новиков. – М. : МЗ – Пресс, 2004. – 67 с.

492. Новікова Л.М. Тренінг як засіб активізації навчання у вищій школі : [науково-методичний посібник] / Л.М. Новікова. – Павлоград : ЗДІЕУ, 2008. – 110 с.

493. Новоточина Л.В. Анализ научных подходов в исследовании проблемы управления общеобразовательными учреждениями [Электронный ресурс] / Л.В. Новоточина // Открытый урок : [сайт фестиваля педагогических идей]. – М., 2008. – Режим доступа : <https://festival.1september.ru/articles/502731>.

494. Образовательный менеджмент : [учеб. пособие для магистратуры по направлению «Педагогика»] / [Е.В. Иванов, М.Н. Певзнер, П.А. Петряков, Г.А. Федотова, Р.М. Шерайзина, А.Г. Ширин] ; [ред. Е.В. Иванов, М.Н. Певзнер]. – В. Новгород : НовГУ, 2009. – 412 с.

495. Образцов П.И. Психолого-педагогические аспекты разработки и применения в вузе информационных технологий обучения / П.И. Образцов. – Орел : Орловский государственный технический университет, 2000. – 145 с.

496. Овечкин В.П. Компетентность и мобильность специалиста / В.П. Овечкин // Профессиональное образование. – 2005. – № 8. – С. 19.

497. Овчарук О.В. Розвиток компетентнісного підходу : стратегічні орієнтири міжнародної спільноти / О.В. Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи / [ред. О.В. Овчарук]. – К. : К.І.С., 2004. – С.6–15.

498. Огнев'юк В.О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку (світоглядно-методологічний аспект) : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступ. д-ра філос. наук : спец. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / Віктор Олександрович Огнев'юк. – К., 2003. – 36 с.

499. Огнев'юк В.О. Освіта міжпарадигмального періоду / В.О. Огнев'юк // Нова парадигма : [журнал наукових праць] / [ред. В.П. Бех]. – К. : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2005. – Вип. 50. – С. 36–48.

500. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М. : АЗЪ, 1995. – 928 с.

501. Оконь В. Основы проблемного обучения / В. Оконь. – М. : Просвещение, 1968. – 204с.

502. Окса М.М. Розвиток діяльності магістратури в процесі підготовки магістрів специфічної категорії «Управління навчальним закладом» / М.М. Окса // Вісник Черкаського університету : [зб. наук. ст.] : серія «Педагогічні науки». – Черкаси : Видавництво ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2008. – Вип. 135. – С. 80–86.

503. Окса М.М. Стратегічний менеджмент в освіті : [навчальний посібник] / М.М. Окса. – Мелітополь : МДПУ, 2007. – 178 с.

504. Олійник В.В. Освіта впродовж життя : як і чого вчити дорослих? / В.В. Олійник // Управління освітою. – 2010. – № 1 (229), січень. – С. 4–7.

504. Олійник В.В. Феномен формування управлінської еліти у парадигмі неперервної освіти / В.В. Олійник // Теорія і практика управління соціальними системами : філософія, психологія, педагогіка, соціологія. – 2013. – № 2. – С. 114 – 119.

505. Олійник В.В. Формування правової компетентності керівників навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти : автореф. дис. ... на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Володимир Вікторович Олійник. – Запоріжжя, 2008. – 20 с.

506. Омаров А.М. Руководитель : размышления о стиле управления / А.М. Омаров. – М. : Политиздат, 1987. – 368 с.

507. Омеляненко С.В. Педагогічна культура викладача як чинник розвитку професійної компетентності майбутнього вчителя / Світлана Віталіївна Омеляненко // Проблеми сучасної педагогічної освіти : [збірн. стат.] : Серія «Педагогіка і психологія» ; [ред. О. В. Глузман та ін.]. – Ялта : РВНЗ «Крим. Гуманіст. Ун-т», 2005. – Вип. 8 (Ч.1). – С. 236–241.

508. Онищук Л.А. Гуманізація управлінської діяльності директора школи : [монографія] / Л.А. Онищук. – Житомир : Полісся, 2002. – 304 с.

509. Орбан-Лембрик Л.Б. Комунікативний простір міжособистісних відносин / Л.Б. Орбан-Лембрик // Вісник Прикарпатського університету. Філософські і психологічні науки. – Вип. 4. – Івано-Франківськ : ПДУ, 2003. – С.130–136.

510. Орбан-Лембрик Л.Е. Психологія управління : [навчальний посібник] / Л.Е. Орбан-Лембрик – К. : Академвидав, 2003. – 568 с.

511. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія : [посібник] / Л.Е. Орбан-Лембрик. – К. : Академвидав, 2008. – 456 с.

512. Орлов А.И. Менеджмент: [учебник] / А.И. Орлов. - М. : Изумруд, 2003. - 298 с.

513. Орлов В.Ф. Інноваційне психолого-педагогічне забезпечення гуманізації професійного становлення менеджера. – [Електронний ресурс] / В.Ф. Орлов. – Режим доступу: [http://www.knukim.edu.ua/articles\\_orlov.htm](http://www.knukim.edu.ua/articles_orlov.htm)

514. Осадчая Н.В. Оценка и анализ организации управленческого труда в условиях рынка / Н.В. Осадчая // Економіка : проблеми теорії та практики. – Дніпропетровськ : ДНУ. – 2002. – Вип. 151. – С. 3–8.

515. Осадчий І.Г. Проектно-цільове управління : програма розвитку навчального закладу / Осадчий І.Г. // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2005. – №2. – С. 104–110.

516. Освітній менеджмент : [навч. посібник] / [Л. Даниленко, Л. Карамушка та ін.] ; [ред. Л. Даниленко, Л. Карамушка]. – К. : Шкільний світ, 2003. – 400 с.

517. Осницкий А.К. Саморегуляция деятельности и подготовка к профессиональному самоопределению / А.К. Осницкий // Психологическое сопровождение выбора профессии : [науч.-метод. пособ.]. – М. : Флинта, 1998. – С. 14–26.

518. Островерхова Н. Методологія формування технологічної культури керівника ЗНЗ // Н.Островерхова // Рідна школа. – 2012. – № 6. – С. 27–32.

519. Островерхова Н.М. Ефективність управління загальноосвітньою школою : соціально-педагогічний аспект : [монографія] / Н.М. Островерхова, Л.І. Даниленко. – К. : Школяр, 1996. – 302 с.

520. П'ятакова Г.П. Сучасні педагогічні технології та методика їх застосування у вищій школі / Г.П. П'ятакова, Н.М. Заячківська. – Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2003. – 55 с.

521. Павлютенков Е.М. Профессиональное становление будущего учителя / Е.М. Павлютенков // Советская педагогика. – 1990. – №11. – С. 64–69.

522. Павлютенков Є. Мистецтво управління школою / Є. Павлютенков. – Х. : Основа, 2011. – 320 с.

523. Пазенок В. Гуманістичний принцип сучасної філософії освіти / В. Пазенок // Філософія освіти. – 2005. – №1. – С. 53–73.

524. Пазенок В. Синергетика в контексті становлення нової світоглядної парадигми / В. Пазенюк // Вища освіта України. – 2003. – № 3. – С. 21–28.

525. Панасюк В.П. Педагогическая система внутришкольного управления качеством образовательного процесса : автореф. дисс. ... на соиск. уч. степ. докт. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Василий Петрович Панасюк. – Спб., 1998. – 49 с.

526. Панфилов А.Н. Интеграция педагогического и психологического знания как основа профессионально-педагогической подготовки учителя : [методическое пособие]. – Елабуга : ЕГПИ, 2001. – 62 с.

527. Панчук Т.В. Мотивація вдосконалення управлінської діяльності директора школи : автореф. дис. ... на здоб. наук. ступ. канд. психол. наук : спец. 19.00.05 «Соціальна психологія ; психологія соціальної роботи» / Тетяна Володимирівна Панчук. – К., 2002. – 20 с.

528. Паращенко Л.І. Технологія формування ключових компетентностей у старшокласників : практичні підходи / Л.І. Пащенко. – К. : К.І.С., 2004. – С. 73–84.

529. Парижный Ю.А. О сущности гуманизации и гуманитаризации / Ю.А. Парижный // Гуманізація і гуманітаризація – пріоритетний напрямок

державної політики в галузі вищої освіти. – Дніпропетровськ : Дніпр. державний інститут. гуманітарний центр, 1992. – С. 13.

530. Парыгин Б.Д. Социально-психологический климат коллектива : пути и методы изучения / Б.Д. Парыгин ; [ред. В.А. Ядов]. – Л. : Наука. (Ленингр. отделение), 1981. – 192 с.

531. Пахолівецька М.В. Шляхи удосконалення професійної підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів [Електронний ресурс] / М.В. Пахолівецька. – Режим доступу : [http://cmsps.edukit.kr.ua/metodichna\\_robota/metodichna\\_robota\\_z\\_kerivnikami\\_navchaljnih\\_zakladiv](http://cmsps.edukit.kr.ua/metodichna_robota/metodichna_robota_z_kerivnikami_navchaljnih_zakladiv).

532. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении : [пособие для учителей и студентов педагогических вузов] / Н.Ю. Пахомова. – М. : АРКТИ, 2003. – 112 с.

533. Педагогічна конституція Європи [Електронний ресурс] // Сайт Асоціації ректорів педагогічних університетів Європи. – Режим доступу : <http://www.argue.org/index.php/ru/publykatsyy/pedagogicheskaya-konstitutsiya-evropy>.

534. Педагогика и психология высшей школы : [учеб. пособие для студ. и аспирантов вузов] / С.И. Самыгин [и др.] / [ред. С.И. Самыгин] – Ростов н/Д : Феникс, 1998. – 544 с.

535. Педагогіка вищої школи : [навч. посіб.] / З.Н. Курлянд, Р.І. Хмелюк, А.В. Семенова та ін. ; [ред. З.Н. Курлянд]. – К. : Знання, 2007. – 495 с.

536. Педагогічна майстерність : [практикум] / [упоряд. Людмила Галіцина]. – К. : Шкільний світ, 2012. – 118 с.

537. Пермінова Л.А. Развитие профессиональных умений руководителя школы у системе курсовой подготовки : дис. ... на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Людмила Аркадіївна Пермінова. – К., 2002. – 203 с.

538. Пернай Н.В. Проблемы образовательного менеджмента. Три трактата / Н.В. Пернай. – М. : Интеллект-Центр, 2004. – 288 с.



539. Петров А. Профессиональная компетентность : понятийно-терминологические проблемы / А. Петров // *Alma mater* (Вестник высшей школы). – 2004. – №10. – С. 6–10.

540. Петрова Ю.О. Лидерская компетентность в период изменений / Ю.О. Петрова // *Дискуссия*. – №4. – Екатеринбург : ООО «Институт современных технологий управления», 2013. – С. 58–61.

541. Петровский А.В. Общая психология / А.В. Петровский. – М. : Просвещение, 1976. – 479 с.

542. Петряков П.А. Концепции и стратегии образовательного менеджмента вуза в отечественной и зарубежной педагогике : автореф. дисс. ... на соиск. учен. степ. докт. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Петр Анатольевич Петряков. – Великий Новгород, 2013. – 60 с.

543. Петухова Л.Є. Теоретичні основи підготовки вчителів початкових класів в умовах інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища: дис. ... на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Любов Євгенівна Петухова. – Херсон, 2007. – 200 с.

544. Пикельная В.С. Теоретические основы управления (школоведческий аспект) / В.С. Пикельная. – М. : Высшая школа, 1990. – 175 с.

545. Пичугина Е.В. Управленческо-педагогическая подготовка будущих менеджеров образования : дисс. ... на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Екатерина Владимировна Пичугина. – Н. Новгород, 2006. – 178 с.

546. Підготовка магістра за спеціальністю специфічних категорій 8.000009 «Управління навчальним закладом». Галузевий стандарт вищої освіти України. – К. : Міністерство освіти і науки України, 2006. – 61 с.

547. Пикельная В.С. Управление школой / В.С. Пикельная : у 2 ч. – Харьков : Вид. группа «Основа», 2004. – 180 с.

548. Платов В.Я. Деловые игры : разработка, организация и проведение : [учебник] / В.Я. Платов. – М : Профиздат, 1991. – 192 с.

549. Платонов К.К. Вопросы психологии труда / К.К. Платонов. – М. : Медицина, 1970. – 264 с.

550. Платонов К.К. Психология / К.К. Платонов, Г.Г. Голубев. – М. : Высшая школа, 1977. – 256с.

551. Платонов Ю.П. Психология коллективной деятельности : Теоретико-методологический аспект / Ю. П. Платонов. – Л. : ЛГУ, 1990. – 184 с.

552. Погрібна Н. Функції інноваційної управлінської діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу / Н.Погрібна // Рідна школа. – 2006. – №10. – С. 54–57.

553. Погрібна Н.С. Педагогічні засади інноваційної управлінської діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу : автореф. дис. ... на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Нелля Сергіївна Погрібна. – К., 2007. – 20 с.

554. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс : [учеб. для студ. пед. вузов] : в 2 кн. / И.П. Подласый. – М. : ВЛАДОС, 1999. – 576 с.

555. Подмазин С.И. Личностно-ориентированное образование. Социально-философское исследование / С.И. Подмазин. – Запорожье : Просвіта, 2000. – 250 с.

556. Поздняков В.В. Инновационная компетентность руководителя / В.В.Поздняков // Кіраванне ў адукацыі. – 2007. – №5. – С. 3–8.

557. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти / О. Пометун. – Рідна школа. – 2005. – №1. – С. 65–69.

558. Пометун О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : [наук.-метод. посібн.] / О. Пометун, Л. Пироженко ; [ред. О.І. Пометун] – К. : А.С.К., 2004. – 192 с.

559. Пометун О. Як залучити додаткові ресурси для розвитку навчального закладу? : [порадник сучасного директора] / О. Пометун, А. Гонорська. – Тернопіль: Астон, 2006. – 120 с.

560. Пономарев И.П. Особенность обучения менеджменту [Электронный ресурс] / И.П. Пономарев, И.С. Попович // Менеджмент в России и за рубежом. –

2002. – №5. – Режим доступа : <http://www.cfin.ru/press/management/2001-5/11.shtml>.

561. [Попик Ю.В.](#) Формування фрустраційної толерантності у менеджерів освіти в умовах спільної діяльності : автореф. дис. ... на здоб. наук. ступ. канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна і вікова психологія» / Юрій Володимирович Попик. – К., 2008. – 22 с.

562. Попков В.А. Теория и практика высшего профессионального образования : [учебное пособие для системы дополнительного педагогического образования] / В.А. Попков, А.В. Коржуев. – М : Академический Проект, 2004. – 432 с.

563. Попов Г.Х. Проблемы теории управления / Г.Х. Попов. – М. : Экономика, 1974. – 206 с.

564. Попов О. Реферат «Из доклада Ж. Делора «Образование : сокрытое сокровище» Комиссии ЮНЕСКО «Образование : сокрытое сокровище» / О. Попов // Альма Матер (Вестник высшей школы). – 1997. – № 9. – С. 22–27.

565. Попова Е.В. Психолого-педагогическая компетентность как научно-педагогическая проблема // Известия Южного отделения Российской академии образования. – Выпуск 1. – Ростов н/Д., 1999. – С. 127–136.

566. Попова О.В. Розвиток інноваційних процесів у середніх загальноосвітніх навчальних закладах України в ХХ столітті : автореф. дис. ... на здоб. наук. ступ. докт. пед. наук. : спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / Олена Володимирівна Попова. – Харків : ХДШ, 2002. – 38с.

567. Поршнева А.Г. Качество, результативность и эффективность менеджмента [Электронный ресурс] / Анатолий Георгиевич Поршнева // Центр дистанционного образования «Элитариум». – 2010. – №4–5. – Режим доступа : [http://www.elitarium.ru/2010/04/05/kachestvo\\_menedzhmenta.html](http://www.elitarium.ru/2010/04/05/kachestvo_menedzhmenta.html).

568. Поташник М.М. Управление современной школой (В вопросах и ответах) : [пособие для руководителей образовательных учреждений и органов управления образованием] / М.М. Поташник, А.М. Моисеев. – М. : Новая школа, 1997. – 350 с.

569. Почуєва О.О. Моделювання в теорії управління освітніми процесами [Електронний ресурс] / О.О. Почуєва // Електронний збірник наукових праць Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти. – 2010. – №4 (10). – Режим доступу : [virtkafedra.ucoz.ua/el\\_gurnal/pages/vyp10/Pochueva.pdf](http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp10/Pochueva.pdf).

570. Прасол Д. Структура прогностичного компонента та його роль в управлінській діяльності / Д. Прасол // Соціальна психологія. – 2005. – № 5 (13). – С. 38–45.

571. Преодоление неравенства : важная роль управления. Всемирный доклад по мониторингу ОДВ (образования для всех) ; [пер. с англ.]. – Б.г. : Изд-во ЮНЕСКО, 2009. – 520 с.

572. Пригожин А.И. Сценарное мышление [Электронный ресурс] // [Management.com.ua](http://www.management.com.ua). – 2010. – Режим доступа : <http://www.management.com.ua/strategy/str196.html>.

573. Присяжная А.Ф. Прогностическая компетентность преподавателей и обучаемых / А.Ф. Присяжная // Педагогика. – 2005. – №5. – С. 71–78.

574. Професійні стандарти : теорія і практика розроблення : [колективна монографія] / [Л.І. Короткова, Л.Б. Лук'янова, Г.І. Лук'яненко, С.В. Мельник, І.М. Савченко]. – К. : Інститут Інститут професійно-технічної освіти НАПН України, 2011. – 310 с.

575. Психология : словарь / [авт.-разраб. А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский]. – М. : Политиздат, 1985. – 340 с.

576. Психология и педагогика : [учебное пособие] / [ред А.А. Бодалев, В.И. Жуков, Л.Г. Лаптев, В.А. Сластенин]. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 585 с.

577. Пудовкина Н.Г. Значение аналитической деятельности в управленческом цикле / Н.Г. Пудовкина // Вектор науки ТГУ. – 2011. – № 4(7). – С. 234–236.

578. Пузиков В. Технология ведения тренинга / В. Пузиков. – СПб. : Речь, 2007. – 224 с.

579. Рабунский Е.С. Индивидуальный подход в обучении / Е.С. Рабунский. – М. : Педагогика, 1981. – 168 с.

580. Равен Дж. Педагогическое тестирование : проблемы, заблуждения, перспективы : методический материал / Дж. Равен ; [пер. с англ. : Ю.И. Турчанинов, Э.Н. Гусинский]. – М. : Когито-Центр, 1999. – 144 с.

581. Рассел Б. Человеческое познание, его сфера и границы / Б. Рассел. – М. : Изд-во иностр. лит., 1957. – 555 с.

582. Реан А.А. Психология познания педагогом личности учащихся / А.А. Реан. – М. : Высшая школа, 1990. – 80 с.

583. Рева Ю. Деякі проблеми психолого-педагогічного управління колективом шкіл : / Ю.Рева // Вісник Міжнародного дослідного центру «Людина : мова, культура, пізнання» / [уклад. О.Холод]. – Кривий Ріг, 2004. – С. 47–57.

584. Ревская Н.Е. Психология менеджмента : [конспект лекций] / Н.Е. Ревская. – СПб. : Альфа, 2001. – 240 с.

585. Рибніков С.Р. Теоретико-методологічні засади моделювання та оцінки показників якості управлінської діяльності [Електронний ресурс] / С.Р. Рибніков, Н.О. Рибнікова // Науковий портал Донбасу. – 2007. – № 1. – Режим доступу : [http://alma-mater.lnpu.edu.ua/elect\\_v/r1/07rsryud.pdf](http://alma-mater.lnpu.edu.ua/elect_v/r1/07rsryud.pdf).

586. Роговая О.Г. Экологическое моделирование : практика : [учеб.-метод. пособие] / О.Г. Роговая. – СПб. : Книжный Дом, 2007. – 104 с.

587. Розанова В.А. Психология управления : [учебное пособие] / В.А. Розанова. – М. : ЗАО Бизнес-школа «Интель-Синтез», 1999. – 352 с.

588. Романенко Н.А. Підготовка майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища : автореф. дис. ... на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Наталя Анатоліївна Романенко. – Одеса, 2010. – 21 с.

589. Романов А.А. Управленческая имиджология / А.А. Романов, А.А. Ходырев. – Тверь : ГЕРС, 1998. – 244 с.

590. Романова І.А. Компетентнісний підхід до правової освіти студентів / І.А. Романова // Педагогіка та психологія : [зб. наук. праць] / [ред. І.Ф. Прокопенко, В.І. Лозова]. – Харків : Курсор, 2008. – Вип. 33. – С. 26–35.

591. Романовская М.Б. Метод проектов в учебном процессе : [методическое пособие] / М.Б. Романовская. – М. : Центр «Педагогический поиск», 2006. – 160с.

592. Роменець В.А. Психологія творчості : [навч. посібн.] / В.А. Роменець. – [2-е вид.]. – К. : Либідь, 2001. – 288 с.

593. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание / С.Л. Рубинштейн. – М. : Наука, 1957. – 328 с.

594. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – СПб. : Питер Ком, 1999. – 720 с.

595. Руднев Е.А. Развитие лидерского потенциала директора школы / Е.А. Руднев. – М. : Сентябрь, 2008. – 160 с.

596. Рябов В.В. Компетентность как индикатор человеческого капитала / В.В. Рябов, Ю.В. Фролов // Россия в Болонском процессе : проблемы, задачи, перспективы : [материалы к четвертому заседанию методол. семинара] ; (Москва, Россия, 16 ноября 2004 г.). – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 45 с.

597. Савельев Д.С. Материалы с семинарских занятий заместителя директора школы / Д.С. Савельев. – Ульяновск : ИПК ПРО, 1996. – 187 с.

598. Савельева С.С. Креативная среда как фактор формирования профессиональной компетентности учителя / С.С. Савельева // Воспитательное пространство : проблемы региона : [материалы Российской научно-методической конференции] : (Рязань, Россия, 4 сентября 2007 г.). – Рязань : РГУ им. С.А. Есенина, 2007. – С. 133–137.

599. Савченко В.А. Професійні стандарти : сутність, значення, перспективи створення і використання / В.А. Савченко // Соціально-трудові відносини: теорія та практика : [збірник наукових праць] ; [ред. А.М. Колот]. – К. : М-во освіти і науки, молоді та спорту України, ДВНЗ «Київ. нац. екон. ун-т ім. В. Гетьмана». – 2012. – № 2(4). – С. 23–31.

600. Садовская Е.А. Профессиональная компетентность будущих преподавателей-исследователей университета : [методические указания к практическим работам по дисциплине «Педагогика высшей школы»] / Е.А. Садовская. – Оренбург : РИК ГОУ ОГУ, 2004. – 50 с.

601. Самарин Ю.А. Очерки психологии ума / Ю.А. Самарин. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1962. – 504 с.

602. Самостроев Г.М. Педагогический менеджмент в оргаc : характерные черты и особенности [Электронный ресурс] / Г.М. Самостроев // Образование и общество. – 2001. – № 2(8). – Режим доступа: [http://www.jeducation.ru/2\\_2001/samostroevko.html](http://www.jeducation.ru/2_2001/samostroevko.html).

603. Сас Н.М. Інноваційна компетентність керівника навчального закладу / Н.М. Сас // Формування компетентностей обдарованої особистості в системі освіти : [матеріали науково-практичної конференції] ; (Севастополь, Україна, 06–07 липня 2012 р.) : у 2-х книгах. – Книга 1. – К. : Інститут обдарованої дитини, 2012. – С. 174–180.

604. Саюк В.І. Розвиток економічної компетентності педагогічних працівників у системі підвищення кваліфікації / В.І. Саюк // Вища освіта України. – 2006. – Т. 3. – С. 511–520.

605. Свенцицкий А.Л. Социальная психология управления / А.Л. Свенцицкий. – М. : ТК Велби, Изд-во Проспект, 2005. – 336 с.

606. Светенко Т.В. Стратегический менеджмент в образовании : [учебно-методический комплект материалов для подготовки тьюторов] / Т.В. Светенко, И.В. Галковская, Е.Н. Яковлева – М. : АПК и ППРО, 2007. – 76 с.

607. Светлорусова А.В. Підготовка менеджерів освіти до управління конфліктними ситуаціями / А.В. Светлорусова // Духовний простір освітнього менеджменту : [збірник наукових праць] / [ред. В.В. Вербицького, М.П. Лещенко]. – К. : Київський національний університет імені Тарасу Шевченка, 2008. – С. 117–120.

608. Святоха Н.А. Вплив управлінської культури керівника вищого навчального закладу на ефективність менеджменту / Н.А. Святоха // Теоретичні і прикладні проблеми психології. – 2013. – № 3(32). – С.237–242.

609. Селевко П.К. Компетентности и их классификация / П.К. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – 138–143.

610. Семашко О.В. Критерии оценки стратегий личностно-профессионального развития руководителей учреждения образования как менеджеров в сфере образования / О.В. Семашко // Кіраванне й адукацыі. – 2010. – № 1. – С.40–44.

611. Семир'янов Д.Я. Інформаційно-аналітичне забезпечення управління підрозділами податкової міліції України : афвтореф. дис. ... на здоб. наук. ступ. канд. юрид. наук : спец. 12.00.07 «Адміністративне право і процес ; фінансове право ; інформаційне право» / Дмитро Якович Семир'янов. – Ірпінь, 2004. – 18 с.

612. Семиченко В.А. Моделювання структури педагогічної діяльності / В.А.Семиченко. – Ялта : Надія, 2000. – 76 с.

613. Сигов И.И. О содержании моделей специалиста с высшим образованием и методике их разработки // Проблемы формирования личности специалиста широкого профиля : [сборник трудов Ленингр. инженерно-экономического института (ЛИЭИ)]. – Вып. 113. – Л. : ЛИЭТИ, 1976. – С. 35–47.

614. Сидоренко Е.В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии / Е.В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2001 – 208 с.

615. Сидоренко О. Ситуаційна методика навчання : теорія і практика : [практичний посібник] / О. Сидоренко, В. Чуба. – К. : Центр інновацій та розвитку, 2001. – 256 с.

616. Симен-Северская О.В. Педагогическая компетентность и профессионализм учителя / О.В. Симен-Северская // Сборник научных трудов Северо-Кавказского государственного технического университета. Гуманитарные науки. – Вып. 6. – Ставрополь, 2001. – С. 97–100.

617. Симонов В.П. Педагогический менеджмент / В.П. Симонов. – М. : Педагогическое сообщество России, 1999. – 430 с.



618. Симонов В.П. Педагогический менеджмент: 50 НОУ-ХАУ в области управления образовательным процессом / В.П. Симонов. – М. : Роспедагенство, 1997. – 266 с.

619. Сисоева С.О. Неперервна професійна освіта у документах Європейського Союзу / С.О. Сисоева, С.Г. Заскалета. – К. : АПНУ, 2009. – 275 с.

620. Ситуационный анализ, или анатомия кейс-метода / Ю. Сурмин, А. Сидоренко, В. Лобода, А. Фурда, И. Катерыняк, К. Меер. – К. : Центр инноваций и развития, 2002. – 287 с.

621. Січкарук О.І. Інтерактивні методи навчання у вищій школі : [навч.-метод. посібник] / О. І. Січкарук. – К. : Таксон, 2006. – 88 с.

622. Скаткин М.Н. Содержание общего среднего образования. Проблемы и перспективы / М.Н. Скаткин, В.В. Краевский. – М. : Знание, 1981. – 96 с.

623. Скворцов В.В. Способы разрешения конфликтов / В.В. Скворцов. – М. : АНХ при Совете Министров СССР, 1986. – 210 с.

624. Скворцова С.О. Формування професійної компетентності в майбутнього вчителя математики [Електронний ресурс] / С.О. Скворцова // Педагогічна наука : історія, теорія, практика. – 2010. – №4. – Режим доступу : [http://intellect-invest.org.ua/pedagog\\_editions\\_e-magazine\\_pedagogical\\_science\\_vypuski\\_n4\\_2010\\_st\\_4](http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n4_2010_st_4).

625. Скідін О.Л. Управління освітою: теоретико-методологічний аналіз соціальних технологій / О.Л. Скідін. – Запоріжжя : ЗДУ, 2000. – 291с.

626. Слостенин В.А. Педагогика: [учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений] / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов ; [ред. В.А. Слостенин]. – М. : Академия, 2002. – 576 с.

627. Слостенин В.А. Формирование профессиональной культуры учителя : [учеб. пособие] / В.А. Слостенин. – М. : Прометей, 1993. – 177 с.

628. Сливкин Ю.Н. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности менеджера : дисс. ... на соиск. учен. степ. канд. психол. наук : спец. 19.00.03 «Психология труда, инженерная психология, эргономика (психологические науки)» / Юрий Николаевич Сливкин. – СПб, 1993. – 160 с.

629. Словарь-справочник по педагогике [авт.-сост. В.А. Мищериков; ред. П.И. Пидкасистый]. – М. : ТЦ «Сфера», 2004. – 448 с.

630. Сляднева Н.А. Информационная аналитика – эзотерическое искусство или современная профессия? [Электронный ресурс] / Н.А. Сляднева // Факт. – 2000. – №7. – Режим доступа – <http://www.fact.ru/www/arhiv7s6.html>.

631. Смирнов Э.А. Основы теории организаций : [учебное пособие] / Э.А. Смирнов. – М. : Юнити, 1998. – 375 с.

632. Смирнова Е.Э. Пути формирования модели специалиста с высшим образованием / Е.Э. Смирнова. – Л. : ЛГУ, 1977. – 136 с.

633. Советский энциклопедический словарь / [ред. А.М. Прохоров]. – 3-е изд. – М. : Сов. энциклопедия, 1985. – 1600 с.

634. Сорочан Т.М. Розвиток професіоналізму управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти : автореф. дис. ... на здоб. наук. ступ. докт. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Тамара Михайлівна Сорочан. – Луганськ, 2005. – 39 с.

635. Социология: парадигмы и темы / [И.Г. Петров, Т.Н. Салькова, С.А. Кравченко и др.] ; [ред. И.Г. Петров]. – М. : Изд-во АНКИД, 1997. – 404 с.

636. Старева А.Н. Інтерактивна технологія навчання студентів у вищій школі / А.Н. Старева // Наукові праці : [збірник наукових праць]. Педагогічні науки. – Миколаїв : Видавництво : МФ НаУКМа. – 2011. – Вип.29. Том 42. – С.29–32.

637. Сторожева О.И. Развитие управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений в процессе повышения квалификации : автореф. дисс. ... на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Ольга Ивановна Сторожева. – Екатеринбург, 2010. – 26 с.

638. Сурмін Ю.П. Аналітична діяльність : [посіб. для аналітика неприбуткової організації] / Ю.П. Сурмін. – К. : Центр інновацій і розвитку, 2002. – 96 с.

639. Суходольский Г.В. Структурно-алгоритмический анализ и синтез деятельности / Г.В. Суходольский. – Л. : ЛГУ, 1976. – 120 с.

640. Талызина Л.Ф. Управление процессом освоения знаний / Л.Ф. Талызина. – М. : Изд-во Моск. гос. ун-та, 1975. – 343 с.

641. Талызина Н.Ф. Пути разработки профиля специалиста / Н.Ф. Талызина, Н.Г. Печенюк, Л.Б. Хохловский. – Саратов : Изд-во Саратов. гос. ун-та, 1987. – 176 с.

642. Талызина Н.Ф. Теоретические основы разработки модели специалиста / Н.Ф. Талызина. – М. : Знание, 1988. – 108 с.

643. Тамм А. Вища освіта як об'єкт державного управління / А. Тамм, О. Поступна // Публічне управління : теорія та практика. – 2011. – №3(7). – С. 183–187.

644. Таран Е.Н. Методические рекомендации по модульной организации практического обучения в колледже / Е.Н. Таран. – М. : Изд-во ГОУ СПО БК, 2006. – 35 с.

645. Тархан Л.З. Дидактическая компетентность инженера-педагога : теоретические и методические аспекты : [монография] / Л.З. Тархан. – Симферополь : КРП Крымучпедгиз, 2008. – 424 с.

646. Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования: Материалы ко второму заседанию методологического семинара. Авторская помощь / Ю.Г. Татур. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 68 с.

647. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю.Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20–26.

648. Тейлор Ф.У. Принципы научного менеджмента / Ф.У. Тейлор ; [пер. с англ. А.И. Зак]. – М. : Контроллинг, 1991. – 104 с.

649. Теоретичні і методичні засади моделювання фахової компетентності керівників закладів освіти : [монографія] / [Г.В. Єльнікова, О.І. Зайченко,

В.І. Маслов та ін.]; ред. Г.В. Єльнікова. – Київ–Чернівці : Книги – XXI, 2010. – 460 с.

650. Терехов В.Ф. Перспективне та річне планування роботи навчального закладу / В.Ф. Терехов, І.В. Усик, Н.І. Яременко – К. : Шк. світ, 2011. – 128 с.

651. Титенко С.В. Генерація індивідуального навчального середовища на основі моделі професійних компетенцій у Web-системі безперервного навчання / С.В. Титенко // Вісник Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. – 2009. – №1 (131). Ч.2. – С. 267–273.

652. Ткаліч Т.І. Кадровий потенціал менеджменту освіти : проблеми формування, використання і управління / Т.І. Ткаліч // Економічний вісник НГУ. – 2007. – № 3. – С. 101–108.

653. Токарева В.І. Європейський вектор реформи вищої освіти у контексті міжнародної інтеграції України [Електронний ресурс] / В.І. Токарева, І.М. Сікорська // Центр совершенствования Жана Монне в Донецком государственном университете управления. – Режим доступа : <http://jmce.dsum.edu.ua/ru/index.html>.

654. Толковый словарь русского языка : 80000 слов и фразеологических выражений / [авт.-разраб. С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова]. – М. : Азбуковник, 1997. – 944 с.

655. Толочек В.А. Современная психология труда / В.А. Толочек. – СПб. : Питер, 2006. – 479 с.

656. Тонконога Е.П. Проблемы повышения профессиональной квалификации руководителей школ / Е.П. Тонконога. – М. : Педагогика, 1987. – 236 с.

657. Торган М.М. Підготовка менеджерів освіти до здійснення контрольно-діагностичних функцій : автореф. дис. ... на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Маріанна Миколаївна Торган. – Одеса, 2012. – 21 с.

658. Торган М.М. Специфіка управлінської діяльності в освіті / М.М. Торган // Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби

України імені Б. Хмельницького : Серія Педагогічні науки. – Хмельницький, 2010. – № 53. – С. 115–117.

659. Торган М.М. Структура функціональної компетентності менеджерів освіти / М.М. Торган // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : [зб. наук. пр.] / [ред. Т.І. Сущенко]. – Випуск 10 (63). – Запоріжжя, 2010. – С. 187–193.

660. Тренінгові технології навчання з економічних дисциплін : [навч. посіб.] / Г.О. Ковальчук, Н.Ю. Бутенко, М.В. Артющина та ін. – К. : КНЕУ, 2006. – 320 с.

661. Третьяков П.И. Управление общеобразовательной школой по результатам : практика педагогического менеджмента / П.И. Третьяков. – М. : Новая школа, 1997. – 288 с.

662. Третьяченко В.В. Колективні суб'єкти управління: формування, розвиток та психологічна підготовка / В.В. Третьяченко. – К. : Стилос, 1977. – 585 с.

663. Трофімов Ю.Л. Психологія : [підручник] / Ю.Л. Трофімов, В.В. Рибалка, П.А. Гончарук та ін.; [ред. Ю.Л. Трофімов]. – К. : Либідь, 2001. – 560 с.

664. Тумалев А.В. Образовательный менеджмент [Электронный ресурс] / А.В. Тумалев // Проблемы системной модернизации экономики России : социально-политический, финансово-экономический и экологический аспекты. – СПб. : Институт бизнеса и права, 2010. – Режим доступа : <http://www.ibl.ru/konf/021210/118.html>.

665. Тураш М.М. Наукові основи планування роботи школи : [навч. посіб. для керівників шкіл, працівників органів освіти та слухачів інститутів, факультетів післядипломної освіти] / М.М. Тураш, М.В. Гадецький, О.Л. Сидоренко – Харків : ХДПУ, 1996. – 56 с.

666. Тюнников Ю.С. Методика выявления и описания интегрированных процессов в учебно-воспитательной работе / Ю.С. Тюнников. – СПб. : СПбГУ, 1987. – 47 с.

667. Тюнников Ю.С. Политехнические основы подготовки рабочих широкого профиля : [методическое пособие] / Ю.С. Тюнников. – М. : Высшая школа, 1991. – 192 с.

668. Тюття О. Комуникативна компетентність особистості / О. Тюття // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : [науково-методичний збірник] / [ред. Н. Софій, І. Єрмаков]. – К. : Контекст, 2000. – 336 с.

669. Тягай Н.А. Вибір стратегії загальноосвітньої школи – вибір майбутнього / Н.А. Тягай // Постметодика. – 2010. – С. 41–46.

670. Тягунов С.И. Понятие опыта в современной эпистемологии / С.И. Тягунов // Рационализм и культура на пороге третьего тысячелетия : [материалы III Российского философского конгресса]. – Ростов-на-Дону : Издательство Северо-Кавказского научного центра высшей школы, 2002. – Т.1. – С. 164.

671. Уманский Л.И. Личность. Организаторская деятельность. Коллектив. (Избранные труды) / Л.И. Уманский. – Кострома : Изд-во Костромского го ун-та, 2001. – 243с.

672. Уманский Л.И. Организатор и организаторская деятельность / Л.И. Уманский. – Л. : Лениздат, 1989. – 128 с.

673. Уманский Л.И. Поэтапное развитие группы как коллектива / Л.И. Уманский // Коллектив и личность / [ред. К.К. Платонов]. – М. : Наука, 1975. – С. 77–87.

674. Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников / Л.И. Уманский. – М. : Просвещение, 1990. – 312 с.

675. Управление школой : словарь-справочник руководителя образовательного учреждения [А.М. Моисеев и др.] ; [ред. А.М. Моисеев, А.А. Хван]. –М. : Педагогическое общество России, 2005. – 320 с.

676. Управління навчальним закладом : [навч.-метод. посіб.] : У 2 ч. / О.І. Мармаза, О.М. Касьянова, В.В. Григораш та ін. ; Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди, Ін-т післядиплом. освіти. – Х. : Ранок : Веста, 2003. – 158 с.

677. Учитель І.Б. Самоорганізація майбутнього педагога професійного навчання як складова формування педагогічної майстерності / І.Б. Учитель // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки : реалії та перспективи. – 2011. – Випуск 30. – С. 222–226.

678. Фатхутдинов Р. Концепция подготовки специалистов по менеджменту / Р. Фатхутдинов // Высшее образование в России. – 1996. – №4. – С. 31–38.

679. Федоров В.Д. Менеджмент закладу освіти, менеджер закладу освіти : психологічні засади / В.Д. Федоров. – Кам'янець-Подільський : Абетка-Нова, 2004. – 223 с.

680. Федоров И.А. Имидж как программирование поведения людей / И.А. Федоров. – Рязань : Новое время, 1997. – 236 с.

681. Филимонов А. А. Стратегическое лидерство / А.А. Филимонов, В.И. Гам. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2003. – 208 с.

682. Філософія освіти : [навчальний посібник] / [ред. В. Андрущенко, І. Предборська]. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – 310 с.

683. Фролов В.И. Школа молодого директора / В.И. Фролов. – М. : Просвещение, 1988. – 223 с.

684. Фролов С.С. Социология организаций : [учебник] / С.С. Фролов. – М. : Гардарики, 2001. – 384 с.

685. Хазова С.А. Показатели конкурентноспособности как критерии профессиональной компетентности специалистов по физической культуре и спорту [Электронный ресурс] / С.А. Хазова. – Режим доступа : <http://www.adygnet.ru/konfer/konfifk2006/soob/3/3Nazova.htm>.

686. Халитова И.С. Формирование корпоративной компетенции студентов технического вуза в процессе внеучебной деятельности : автореф. дисс. ... на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Ирина Сергеевна Халитова, Казань – 2009. – 24 с.

687. Хапілова В.П. Соціально-психологічні умови формування конкурентноздатності майбутніх менеджерів : автореф. дис. ... на здоб. наук.

ступ. канд. психол. наук : спец. 19.00.05 «Соціальна психологія ; психологія соціальної роботи» / Віра Петрівна Хапілова. – Київ, 2006. – 22 с.

688. Харцій О.М. Розвиток креативного потенціалу у майбутніх менеджерів організації : автореф. дис. ... на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 19.00.10 «Організаційна психологія ; економічна психологія» / Олена Миколаївна Харцій. – Київ, 2008. – 23 с.

689. Хафизова А.М. Педагогический менеджмент как особый вид управленческой деятельности / А.М. Хафизова // Фундаментальные исследования. – 2005. – № 3. – С. 93–94.

690. Хижняк Л.М. Перетворення організацій в умовах соціально-економічних змін / Л.М. Хижняк. – Харків : Основа, 1999. – 272 с.

691. Хмельницкая А.П. Морально-психологический климат в трудовом коллективе / А.П. Хмельницкая. – М. : Московский рабочий, 1989. – 95 с.

692. Хміль Ф.І. Менеджмент : [підручник для студентів кооперативних вищих навч. закладів] / Ф.І. Хміль. – К. : Вища школа, 1995. – 315 с.

693. Хміль Ф.І. Основи менеджменту : підручник / Ф.І. Хміль. – К. : Академвидав, 2003. – 608 с.

694. Хоменко В.В. Кваліфікаційні стандарти для менеджерів освіти у Франції [Електронний ресурс] / В.В. Хоменко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі. – 2010. – №3. – Режим доступу : [http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Pfto/2010\\_10/index.html](http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Pfto/2010_10/index.html).

695. Хриков Є.М. Управління навчальним закладом : [навч. посіб.] / Є.М. Хриков. – К. : Знання, 2006. – 365 с.

696. Хуторской А. Деятельность как содержание образования / А. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 8. – С. 107–114.

697. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты : Доклад на Отделении философии образования и теоретической педагогики РАО 23 апреля 2002 г. / А.В. Хуторской – [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». – Режим доступа : [www/eidos.ru/news/compet/htm](http://www/eidos.ru/news/compet/htm).



698. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – №2. – С. 58–64.

699. Хуторской А.В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов // Компетенции в образовании : опыт проектирования : [сб. науч. тр.] / [ред. А.В. Хуторской]. – М. : Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. – С. 12–20.

700. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций / А.В. Хуторской // Инновации в общеобразовательной школе. Методы обучения : [сборник научных трудов] ; [ред. А.В. Хуторской]. – М. : ГНУ ИСМО РАО, 2006. – С. 65–79.

701. Цимбал С.В. Синергичний та акмеологічний аспекти формування професійної компетентності студентів / С.В. Цимбал, О.В. Вознюк, С.О. Кубіцький. – К. : Наук.-метод. центр вищої освіти, 2005. – Вип. 40. – С. 80–90.

702. Цільмак О.М. Складові структури компетентностей / О.М. Цільмак // Наука і освіта : [науково-практичний журнал Південного наукового Центру АПН України]. – 2009. – № 1–2. – С.128–134.

703. Чабан А.С. Повышение профессиональной компетентности : ведущая тенденция развития подготовки рабочих кадров на современном этапе / А.С. Чабан // Проблеми розробки та упровадження модульної системи професійного навчання : [зб. наук. праць]. – Харків, 1999. – С. 9–15.

704. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе : [учебное пособие для вузов] / Д.В. Чернилевский. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.

705. Чечулин А.А. Руководство : наука, искусство, конкретная социальная технология : [учеб. пособие] / А.А. Чечулин. – Новосибирск, 1999. – 64 с.

706. Шадриков В.Д. Методика оценки уровня квалификации педагогических работников / В.Д. Шадриков, И.В. Кузнецова. – М. : Институт

содержания образования государственного университета высшей школы экономики, 2010. – 211 с.

707. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста : инновационная подготовка и компетентностный подход / В.Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 4. – С. 28–31.

708. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В.Д. Шадриков. – М. : Логос, 1982. – 241 с.

709. Шадриков В.Д. Психологическая характеристика нормального человека, или Познай самого себя / В.Д. Шадриков. – М.: Университетская книга; Логос, 2009. – 208 с.

710. Шакуров Р.Х. Социально-психологические особенности сплочения педагогического коллектива среднего ПТУ / Р.Х. Шакуров, М.Г. Рогов, Б.С. Алишев. – Казань : КГПУ, 1991. – 138 с.

711. Шамова Т.И. Управление образовательным творчеством в адаптивной школе / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко. – М. : Центр «Педагогический поиск», 2001. – 384 с.

712. Шамова Т.И. Управление образовательными системами : [учебное пособие для вузов] / Т.И. Шамова, П.И. Третьяков, Н.П. Капустин. – М. : Владос, 2002. – 320 с.

713. Шамова Т.И. Менеджмент в управлении школой / Т.И. Шамова. – М. : Магистр, 1992. – 232 с.

714. Шаповалов В.И. Конкурентоспособность личности в парадигме инновационного педагогического менеджмента [Электронный ресурс] / В.И. Шаповалов. – Режим доступа : [http://vestnik.yspu.org/releases/pedagoka\\_i\\_psichologiy/22\\_5/](http://vestnik.yspu.org/releases/pedagoka_i_psichologiy/22_5/).

715. Шаповалов В.Л. Модель специалиста как основа конструирования содержания образования и процесса обучения в педагогическом вузе / В.Л. Шаповалов, В.И. Горювая // Непрерывное педагогическое образование. – Вып. IV. – Р. 24. – РГПУ УМО ОППО; СГПУ, Ставрополь, 1994. – С. 3–11.

716. Шаполова В.В. Роль корпоративної культури у підвищенні якості підготовки студентів-менеджерів вищого технічного навчального закладу / В.В. Шаполова // Проблеми професійної освіти. – 2011. – №4. – С.101–106.

717. Шаркунова В.В. Соціальне управління та концепції педагогічного менеджменту в загальноосвітніх закладах : автореф. дис. ... на здоб. наук, ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / Вікторія Валентинівна Шаркунова. – Київ, 1998. – 20 с.

718. Шевченко А.И. Содержание образования как объект педагогического проектирования и управления системой профессионального образования / А.И. Шевченко, Г.И. Шевченко // Вестник Ставропольского государственного университета. Педагогические науки. – 2009. – № 64. – С. 20–26.

719. Шевченко В.А. Компетентностный подход в деятельности руководителя современного образовательного учреждения [Электронный ресурс] / В.А. Шевченко // Педагогическая наука и образование в России и за рубежом : региональные, глобальные и информационные аспекты. – 2006. – №3. – Режим доступа : [http://rspu.edu.ru/university/publish/pednauka/2006\\_3/Shevchenko.htm](http://rspu.edu.ru/university/publish/pednauka/2006_3/Shevchenko.htm).

720. Шеннон Р. Имитационное моделирование систем – искусство и наука / Р. Шеннон. – М. : Мир, 1978. – 424 с.

721. Шепель В.М. Человековедческая компетентность менеджера. Управленческая антропология / В.М. Шепель. – М. : Народное образование, 1999. – 432 с.

722. Шеремета П. Кейс-метод : з досвіду викладання в українській бізнес-школі / П. Шеремета, Г. Каніщенко ; [ред. О.І. Сидоренко]. – 2-е видання. – К. : Центр інновацій та розвитку, 1999. – 80 с.

723. Шипилина Л. Подготовка менеджеров образования / Л. Шипилина // Высшее образование в России. – 1999. – № 6. – С. 26–30.

724. Шипилина Л.А. Теоретические и технологические основы подготовки менеджеров образования в педагогическом университете : дисс. ... на соиск. учен.

степ. докт. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Людмила Андреевна Шипилина. – Омск, 1998. – 492 с.

725. Ширяева В.А. Теория сильного мышления : [учебный курс по ТРИЗ для старшеклассников] / В.А. Ширяева // Школьные технологии. – 2001. – № 3. – С. 66–83.

726. Шкваріна Т.М. Модель змісту підготовки вчителя до здійснення іншомовної освіти дошкільників / Т.М. Шкваріна // Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки. – 2008. – Випуск 40. – С. 102–105.

727. Шматков Е.В. Використання моделювання при навчанні учнів професійно-технічних навчальних закладів робітничим професіям / Е.В. Шматков, Д.І. Шматков // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2009. – №2. – С. 50–54.

728. Шпакина И.Г. Развитие компетентности руководителей школ в вопросах управления персоналом в муниципальной системе образования : автореф. дисс. ... на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Ирина Гидальевна Шпакина. – Омск, 2007. – 24 с.

729. Штанова В. Сутність та класифікація професійних якостей молодого керівника школи / В. Штанова // Управління школою. – 2010. – № 16–18 (280–282). – С. 9–20.

730. Штофф В.А. Моделирование и философия / В.А. Штофф. – М. : Наука, 1976. – 168с.

731. Штофф В.А. Проблемы методологии научного познания / В.А. Штофф. – М. : Высшая школа, 1978. – 271 с.

920. Щербаков А.И. Психологические основы формирования личности советского учителя в системе высшего педагогического образования / А.И. Щербаков. – Л. : Просвещение, 1967. – 266 с.

732. Энциклопедия профессионального образования / [ред. С.Я. Батышев]. – М. : Рос. академия образования, Ассоциация «Профессиональное образование», 1998. – Т.2. – 567 с.

733. Юрасюк Н.В. Формирование правовой компетентности будущего менеджера на основе ситуационного подхода : автореф. дисс. ... на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Наталья Васильевна Юрасюк. – Калининград, 2009. – 23 с.

734. Ягупов В.В. Інформаційно-аналітична компетентність керівників професійно-технічних навчальних закладів як суб'єктів управління / В.В. Ягупов // Професійна освіта. Проблеми і перспективи. – 2012. – Випуск 3. – С. 44–50.

735. Ягупов В.В. Модель развития специальной компетентности должностных лиц кадровых органов вооруженных сил Украины / В.В. Ягупов, О.Л. Тракалюк // Вестник Удмуртского университета. Серия философия. Социология. Психология. Педагогика. – 2013. – Вып. 4. – С. 67–74.

736. Яковлев Е.В. Педагогическая концепция : методологические аспекты построения / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – М. : ВЛАДОС, 2006. – 239 с.

737. Яловега Н.І. Служба маркетингу у системі управління вищого навчального закладу : передумови та необхідність існування / Н.І. Яловега // Актуальні проблеми економіки. – 2006. – № 11. – С. 113–119.

738. Ямпольская Д. Понятие эффективности менеджмента [Электронный ресурс] / Д. Ямпольская, М. Зонис // Центр креативних технологій. – Режим доступа : <http://www.inventech.ru/lib/management/management-0056>.

739. Яременко Л. Організаційно-економічний механізм управління вищою освітою / Л. Яременко // Рідна школа. – 2008. – № 10. – С. 49–51.

740. Ясвин В.А. Образовательная среда : от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.

741. Biemans H. Competence-based VET in the Netherlands : background and pitfalls / H. Biemans, M Mulder // Journal of Vocational Education and Training. – 2004. – Vol.56.4 – P. 523–538.

742. Birzea C. Education for democratic citizenship : a lifelong learning perspective. Council of Europe. DGEV/EDU/CIT (2000) / C. Birzea. – Strasbourg Cedex : CoE, 2000. – 88 p.

743. Bowden J. Competency-Based Education – Neither a Panacea nor a Pariah / J. Bowden. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [www.crm.hct.ac.ae/events/archive/tend.018.bowden.html](http://www.crm.hct.ac.ae/events/archive/tend.018.bowden.html).
744. Burkhard Mielke. No school without a good leader / Mielke Burkhard // *The Leadership Cocktail : A highly contextual mix.* – 2009. – LISA. – 32 p.
745. Fayol H. General and industrial management / H. Fayol. – London : Pitman, 1965. – 138 p.
746. Hoffmann T. The meanings of competency / T. Hoffmann // *Journal of European Industrial.* – 1999. – Vol.23.6. – P. 275–285.
747. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe // *Report of the Symposium Berne, Switzerland ; (Berne, Switzerland, 27–30 March, 1996).* – Berne : Council for Cultural Co-operation (CDCC). – 265 p.
748. Hyland T. Book review of *Competency Based Education and Training : A World Perspective* by A. Arguelles and A. Gonczi (eds.) / T. Hyland // *Journal of Vocational Education and Training.* – 2001. – Vol.53. – P. 487–490.
749. Maslow A. H. *Motivation and Personality.* — New York: Harpaer & Row, 1954. – 411 p.
750. McClelland D.C. Testsing for Competence Rather Than for «Intelligence» / D.C. McClelland // *American Psychologist.* – 1973. – №1. – P.1–14.
751. Short E. The Concept of Competence Its use and Misuse in Education / E. Short // *Journal of Teacher Education.* – 1985. – Vol. 36. – №2. – P. 5.
752. Stoof A. The boundary approach of competence : a constructivist aid for understanding and using the concept of competence / A. Stoof, R.L. Martens, J.J.G. Merriënboer, T.J. Bastiaens // *Human Resource Development Review.* – 2002. – №1. – P. 345–365.
753. Sykes A.J. *Navvies : Their Work Attitudes* / A.J. Sykes // *Sociology.* – 1969. – №3. – P. 21–157.
754. *Tuning Educational Structures in Europe.* – [Электронный ресурс] // *ЕС : Educational and Culture. Socrates–Tempus,* 2006. – Режим доступа : [http://www.eua.be/eua/en/projects\\_ects.aspx](http://www.eua.be/eua/en/projects_ects.aspx).

755. Zhigir Victorya. The efficiency of education manager's administrative work / V. Zhigir // European Researcher. – 2013 – Vol.(60). – № 10–1. – P. 2466–2473. [http://www.erjournal.ru/journals\\_n/1383017456.pdf](http://www.erjournal.ru/journals_n/1383017456.pdf).

**ДОДАТКИ**

## ДОДАТКИ

## ДОДАТОК А

Таблиця 1

Трактування поняття «менеджер освіти» у психолого-педагогічній літературі

Прізвище вченого	Трактування поняття «менеджер освіти»
<i>Менеджер освіти як професіонал</i>	
Маторін Є.	професіонал, який здатен творчо здійснювати професійну управлінсько-педагогічну діяльність, який реалізується та саморозвивається в ній [434]
Шаркунова В.	«професійно підготовлений управлінець, а не випадковий адміністратор із стихійними навиками керівництва» [717, с. 9]
Дрязгунов К.	фахівець, який професійно виконує функції управління та враховує специфіку навчального закладу як системи, де кожен управляє на своєму рівні; він є суб'єктом управління, має певну орієнтацію – професійно працює з людьми [210]
Бурлаєнко Т.	професійно підготовлений спеціаліст, який має достатню економічну підготовку і розвинуте економічне мислення, здатний виявляти проблеми, приймати управлінські рішення і нести відповідальність за їх реалізацію, продукує ідеї та аргументовано відстоює свою точку зору, проявляє ініціативу та має підприємницький хист, досягає позитивних результатів у роботі [87]
Торган М.	фахівець, що обіймає посаду певного управлінського рівня в освіті та володіє такими знаннями, уміннями, навиками, здобутими в результаті спеціальної підготовки у вищому навчальному закладі, особистісними якостями, що забезпечують ефективність здійснення управлінських функцій відповідно до цієї посади [658]
Коломінський Н.	особистість, яка професійно здійснює роботу з вироблення й актуалізації таких психічних станів людей, якостей і властивостей, що стають психологічним підґрунтям їхньої ефективної діяльності щодо досягнення поставленої управлінської мети [346]
<i>Менеджер освіти як керівник</i>	
Карамушка Л.	«професійний керівник, який отримав відповідну підготовку» [318, с. 117]
Блохіна І.	керівник установи, професійний управлінець, який, маючи відповідний рівень компетентності, свідомо застосовує науково обґрунтовані прийоми, засоби впливу на інших людей [64]
Мармаза О.	«керівник, який володіє професійними знаннями й уміннями для реалізації ефективного управління в освіті» [429, с. 63]
Кондрашина Г.	ефективний, інноваційний керівник, який володіє широким світоглядом, здатний до системного нестандартного мислення з питань внутрішнього зв'язку і взаємодії із зовнішнім середовищем, керується високими моральними цінностями, розвиває бізнесові уміння (проекування, розробка, корегування



	плану, прогнозування розвитку освітнього закладу з урахуванням потреб і запитів на ринку освітніх послуг [355]
<i>Менеджер освіти як суб'єкт освітніх процесів</i>	
Бех Ю.	суб'єкт, що здійснює управління навчально-виховним процесом, навчальним закладом або галуззю [55]
Пічугина Є.	суб'єкт управління освітніми процесами, що забезпечує реалізацію управлінських і педагогічних функцій, спрямованих на підготовку висококваліфікованого фахівця шляхом використання матеріальних, трудових, інформаційних, соціальних, науково-технічних, економічних ресурсів, застосування принципів функцій і методів сучасного менеджменту [545]
Курлянд З., Хмелюк Р., Семенова А.	суб'єкт, що здійснює професійну діяльність з управління навчально-виховним процесом у закладі освіти, якому належить активно-організуюча роль, підкріплена певною владою, що поширюється на об'єкт. Особа, яка професійно здійснює функції педагогічного менеджменту на рівні будь-якої педагогічної системи (від міністра освіти, його заступників, інспекторів відділів освіти і до окремого викладача). Менеджер навчально-пізнавального процесу – це вчитель, вихователь, викладач, педагог, який виступає в професійній ролі суб'єкта системи управління навчально-пізнавальною діяльністю тих, кого він навчає і виховує. Менеджер навчально-виховного процесу – це керівник закладу освіти (директор (ректор), його заступники), який виступає в професійній ролі суб'єкта системи управління навчально-виховною (педагогічною) діяльністю працівників освіти [535]

## ДОДАТОК Б

Таблиця 1

## Соціально-економічні та професійні вимоги до менеджерів освіти

Вимоги до менеджерів освіти	Характеристика вимог до менеджера освіти
Соціально-економічні	<ul style="list-style-type: none"> <li>- заглиблюватися в сутність явищ і процесів реального світу;</li> <li>- орієнтуватися в глобальних проблемах наукового розвитку, засвоювати та реалізовувати наукові та культурні досягнення світової цивілізації;</li> <li>- орієнтуватися та критично оцінювати й прогнозувати політичні, геополітичні, економічні, екологічні, культурні та інші події, явища та ситуації;</li> <li>- вивчати інтереси і потреби суспільства, щоб ставити нові цілі;</li> <li>- поважно ставитися до різних культур, релігій; враховувати національні та етнічні особливості людей, адекватно реагувати на прояв шовінізму й агресивних різновидів націоналізму;</li> <li>- розуміти місце та статус України в сучасному світі;</li> <li>- бути конкурентноспроможним (мати чіткі цілі й ціннісні орієнтації, працьовитість, творче ставлення до професійної діяльності, здатність до ризику, незалежність, здатність бути лідером, здатність до неперервного саморозвитку і професійного зростання, прагнення до високої якості кінцевого продукту праці та ін.) і мобільним (готовність і здатність до швидкої зміни професії (перекваліфікації), виробничих завдань, місця праці, уміння швидко адаптуватися до нових соціально-економічних і внутрішньоорганізаційних умов праці);</li> <li>- прогнозувати позитивне майбутнє, передбачати тенденції, майбутні умови та стани розвитку освіти й чинники, що на неї впливають;</li> <li>- мати національну самосвідомість, патріотизм, інтернаціоналізм, зрілість переконань, принциповість, науковий світогляд та світосприйняття, соціальну активність, безкомпромісність, соціальну вихованість, порядність, почуття суспільного обов'язку та суспільної відповідальності, демократичність.</li> </ul>
Комунікативні	<ul style="list-style-type: none"> <li>- володіти державною та іноземною мовами;</li> <li>- володіти мовою ділових паперів та усною мовою;</li> <li>- бути гарним оратором (чітко, послідовно та логічно висловлювати свої думки та переконання), проводити публічні виступи в аудиторіях різного типу; відчувати аудиторію, аргументувати, вести конструктивні переговори, результативні ділові бесіди, плідні дискусії, полеміку; толерантно ставитися до протилежних думок;</li> <li>- здійснювати діалогове спілкування та взаємодію (дотримуватися етики ділового спілкування);</li> <li>- доводити інформацію до виконавців, тримати їх у курсі справ, зацікавлювати у вирішенні проблем;</li> <li>- використовувати у своїй праці інформаційно-комунікаційні технології для вирішення різних професійних завдань (залежно від ситуації обирати найбільш відповідні інформаційні засоби та канали</li> </ul>

	<p>комунікації, користуватися мережею INTERNET);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- адаптуватися до зростаючих потоків інформації та критично ставитися до них.</li> </ul>
Індивідуальні	<ul style="list-style-type: none"> <li>- володіння методами самопізнання, самореалізації й саморозвитку (визначати власні цілі щодо самовираження, побудови кар'єри), управляти собою і ставитися до самого себе як до унікального ресурсу;</li> <li>- прагнення до підвищення якості своєї праці та до професійного зростання (постійно працювати над собою, вчитися, правильно «розряджатися», уникати стресів, ефективно використовувати час);</li> <li>- самомотивування й самоорганізація власної діяльності (позитивне відношення, позитивна налаштованість, спрямованість щодо професійної діяльності, бажання працювати менеджером освіти, переконаність у важливості обраної професії, потреба застосувати свої знання та вміння у практичній діяльності, швидка адаптація під час змін у професійній діяльності);</li> <li>- усвідомлювати і передбачати наслідки своїх дій та подій, чітко планувати свою діяльність, учитися на помилках;</li> <li>- розвивати індивідуальність, створювати свій неповторний стиль професійної діяльності (система взаємопов'язаних дій, яку менеджер освіти застосовує як управлінець-професіонал для досягнення мети управління через гармонізацію вимог діяльності та індивідуальних властивостей його особистості);</li> <li>- бути творчим працівником, здатним до вироблення нових ідей та прийняття нестандартних рішень в умовах невизначеності (мати почуття нового та потяг до створення нового, допитливість, швидкість у засвоєнні нової інформації, спроможність до прийняття виважених, відповідальних рішень, здатність до зміни прийнятого рішення та ін.).</li> </ul>
Особистісні	<ul style="list-style-type: none"> <li>- емпатійні: чуйність, емоційна сприйнятливість, тактовність, розуміння, доброзичливість, здатність співпереживати, толерантність та ін.;</li> <li>- моральні: розсудливість, чесність, справедливість, вимогливість, витримка, тактовність, доброзичливість, повага до людей, почуття гумору;</li> <li>- ділові: ініціативність, рішучість, цілеспрямованість, працездатність, об'єктивність, оперативність, усвідомлення особистої відповідальності, володіння впливом, в тому числі й його невербальними формами (жести, міміка тощо), чітке висловлювання своїх думок, впевненість у собі, авторитетність, дипломатичність, сумління до дорученої праці; охайність; акуратність у зовнішності;</li> <li>- вольові: рішучість; енергійність, сила волі, особиста дисциплінованість витримка.</li> </ul>
Когнітивні	<ul style="list-style-type: none"> <li>- наявність широкого наукового й культурного світогляду, соціально-правових, фінансово-економічних, психологічних знань;</li> <li>- розвинута ерудиція;</li> <li>- знання й розуміння основних засад (теоретичних і прикладних) педагогіки, психології, управління (в тому числі й сучасних проблем освітнього менеджменту, що належать до мети, завдань, змісту роботи, технологій діяльності);</li> <li>- володіння способами засвоєння знань;</li> <li>- свідоме використання наукових й професійних знань у пізнавальній та професійній діяльності.</li> </ul>
Діяльнісні	<ul style="list-style-type: none"> <li>- усвідомлювати завдання та зміст роботи, яку треба виконати для</li> </ul>

	<p>досягнення мети в освітній системі (освітній установі);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- працювати над забезпеченням різних ресурсів для якісного досягнення цілей;</li> <li>- передбачати тенденції, майбутні умови та стани розвитку освіти й чинники, що на неї впливають;</li> <li>- знаходити, конструювати оптимальну послідовність дій з досягнення наміченої мети, планувати діяльність освітньої системи (освітньої установи);</li> <li>- виділяти організаційну структуру; організувати діяльність всіх структурних підрозділів та підсистем освітньої системи (освітньої установи);</li> <li>- створювати організаційно-змістовні, організаційно-методичні, організаційно-правові умови для ефективного здійснення освітнього процесу;</li> <li>- самостійно приймати рішення;</li> <li>- реалізувати заплановані рішення в життя, використовуючи різні ресурси (матеріально-технічні, фінансові, трудові та ін.)</li> <li>- здійснювати маркетингову діяльність та елементи підприємницької діяльності;</li> <li>- налагоджувати ефективні зв'язки з громадськістю;</li> <li>- забезпечувати рентабельність і конкурентноздатність освітньої системи (освітньої установи);</li> <li>- оперативно упроваджувати інновації у практику освітньої діяльності;</li> <li>- моделювати нове (відкрите) освітнє середовище, адекватне сучасним потребам учнів і студентів, тенденціям розвитку сучасної культури, економіки, виробництва й технологій;</li> <li>- забезпечувати психолого-педагогічний супровід освітнього процесу;</li> <li>- здійснювати добір педагогічних кадрів та організувати їх діяльність щодо ефективності освітнього процесу, підвищення їх кваліфікації та ін.;</li> <li>- забезпечувати відкрите управління;</li> <li>- організувати роботу колективу відповідно до мети, місії, освітніх стандартів та соціально значущих педагогічних вимог; інтегрувати працівників й здійснювати поточну координацію та регулювання взаємодії між виконавцями, підрозділами організації;</li> <li>- забезпечувати гармонійне поєднання інтересів працівників, груп і організації, підтримувати нормальний морально-психологічний клімат у колективі, знімати стреси, згладжувати конфліктні ситуації;</li> <li>- встановлювати доброзичливі стосунки з усіма, від кого залежить реалізація мети та завдань управління освітою;</li> <li>- мотивувати й стимулювати діяльність працівників, формувати у них позитивні спонукання до праці, формувати та підтримувати у людей високий емоційний тонус, упевненість у досягненні мети, успішному вирішенні поставлених завдань;</li> <li>- налагоджувати інформаційний обмін;</li> <li>- об'єктивно оцінювати ступінь досягнення мети управління, якість роботи колективу, окремих виконавців, виявляти позитивне та недоліки, їх причини;</li> <li>- здійснювати моніторинг діяльності освітньої системи (освітньої установи), її внутрішнього і зовнішнього середовища, освітнього процесу;</li> </ul>
--	---

	- аналізувати продуктивність й результативність діяльності освітньої системи (освітньої установи).
Фізіологічні	- вимоги до здоров'я (міцне здоров'я, здорове тіло, фізична спритність, енергійність) та способу життя (прагнення вести нормальний спосіб життя, підтримувати гарну фізичну форму, спокійний і збалансований підхід до життя, відсутність шкідливих звичок, життєстійкість та ін.).
Психологічні	- інтелектуальні здібності (високий рівень розвитку уваги, словникового запасу, логічності, кмітливості, просторового, конвергентного (всі розумові зусилля концентруються на пошуку єдиного правильного рішення), дивергентного (швидкість, гнучкість та оригінальність мислення, пошук максимальної кількості варіантів вирішення проблеми), сценарного (всі розумові зусилля спрямовані на передбачення розвитку ситуації, виникнення проблем та створення різних можливостей щодо їх усунення) мислення); - аналітико-синтетична здатність мислення, його гнучкість і глибина, концептуальна спрямованість, критичність, здатність до аналізу й синтезу; - імажинативні здібності (здібності уяви), антиципація (здатність передбачати результати дій, прогнозувати явища та моделювати у свідомості майбутні події), інтернальність (схильність не підкорятися тиску інших, чинити опір під час маніпулювання особистістю, схильність приписувати відповідальність за результати діяльності собі, а не зовнішнім факторам), витримка; - необхідний рівень особистої домінантності, наявність необхідної твердості, особиста рівноваженість; - здатність витримувати нервово-психічні навантаження; - емоційна стійкість, що виявляється у терплячості й наполегливості, у витримці й оволодінні собою у стресових ситуаціях в умовах негативних емоційних впливів з боку інших людей та ін.
Рефлексивні	- готовність до професійної рефлексії, здатність до осмислення пізнавальної діяльності та подолання стереотипів мислення, володіння різними видами рефлексії: ретроспективної – критичне осмислення минулого досвіду; ситуативної – реальна оцінка поточної ситуації, уявлення про можливості використання сучасних методологічних підходів у своїй діяльності; перспективної – передбачення результатів управління, усвідомлений вибір оптимальної стратегії поведінки і т.ін.

Таблиця 2

Трактування поняття «управлінська компетентність» різними науковцями

Прізвище науковця	Трактування поняття «управлінська компетентність»
Ворон М.	функціональна взаємодія цілей і мотивів діяльності, змісту, засобів досягнення мети, контролю за участю об'єктів управління у вирішенні поставлених завдань, регулювання діяльності й оцінка її результатів. Вона є складовою професійної кваліфікації менеджера освіти, визначальним чинником удосконалення управління навчальним закладом і результативності його управлінських дій [113]
Сльникова Г.	сукупність знань, умінь, здібностей і готовності вирішувати управлінські завдання відповідно до функціонально-посадових обов'язків і вимог, які висуває управлінська діяльність до особистості менеджера освіти [219]
Торган М.	сукупність знань, умінь, навиків, професійно важливих якостей, що

	забезпечують ефективне виконання функцій внутрішньошкільного управління відповідно до вимог, які висуває управлінська діяльність до особистості менеджера освіти [659];
Даниленко Л., Карамушка Л.	«сукупність необхідних для ефективної професійної діяльності систематичних науково-філософських, суспільно-політичних, психолого-педагогічних, предметних та соціально-функціональних знань і умінь, відповідних особистісних якостей» [516, с. 20]
Маслов В.	«система теоретико-методологічних і нормативних положень, наукових знань, організаційно-методичних та технологічних умінь, що об'єктивно необхідні особистості для виконання посадово-функціональних обов'язків, а також відповідні моральні та психологічні якості» [432, с. 63]
Вдовиченко Р.	складне індивідуально-професійне утворення, що інтегрує в собі професійні теоретичні знання, практичні уміння, навички, професійно-особистісні цінності й якості та забезпечує кваліфіковане здійснення управлінської діяльності й свідомий вибір моделей поведінки [97]
Кузнєцова О.	сформована в процесі навчання і самоосвіти система управлінських компетенцій, що впливають на якість вирішення навчальних, а надалі, і професійних завдань [385]
Кяерст М.	один з компонентів особистості, що зумовлює успіх у рішенні проблемних завдань і виражається в результативності їх вирішення [391]
Сторожева О.	«інтегральна властивість особистості, заснована на професійних управлінських цінностях, яка відображає її готовність і здатність застосовувати систему управлінських знань і умінь, особистісні якості у процесі професійної управлінської діяльності» [637, с. 4]
Тонконога О.	інтегральна професійна якість, сплав досвіду, знань, умінь і навичок, показник готовності до управлінської праці, здатність ухвалювати обґрунтовані управлінські рішення [656]
Шпакіна І.	«інтегральна професійно-особистісна якість, що характеризує готовність до вирішення управлінських завдань різного рівня складності, забезпечена розумінням ролі теорії в управлінні персоналом, умінням виявляти психологічні характеристики особистості і враховувати їх у реалізації управлінських рішень, знанням і освоєнням сучасних технологій управління персоналом для ефективного досягнення цілей управління» [728, с. 10]

## НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНІ МАТЕРІАЛИ ДО ДИСЦИПЛІНИ «ПЕДАГОГІКА»

### Модуль 4. Основи педагогічного менеджменту

#### Анотація

В даний час спостерігається тенденція до розвитку професійних функцій педагога, орієнтованих не стільки на знання предмета і здатність організувати свою працю, скільки на формування самостійності та відповідальності вчителя, його здатності ефективно управляти навчально-пізнавальною діяльністю учнів, освітніми процесами в умовах інноваційних перетворень у системі вітчизняної освіти.

Модуль розрахований на студентів-бакалаврів педагогічних напрямів підготовки (0101 «Педагогічна освіта»).

Необхідність введення даного модуля в систему підготовки майбутніх учителів до педагогічної діяльності зумовлена низкою причин:

- модуль дозволяє виділити управлінський аспект педагогічної діяльності як особливе завдання професійної підготовки; розглянути своєрідність процесу навчання як системи управління;

- модуль дає можливість виробити майбутнім вчителям свій індивідуальний стиль професійної діяльності в статусі вчителя-предметника, класного керівника і менеджера освіти;

- модуль орієнтує випускників на творчу організаційно-управлінську діяльність під час виробничих практик.

**Метою модулю** «Основи педагогічного менеджменту» є формування у студентів системи узагальнених знань про основи управління освітніми процесами, про основні нормативно-правові документи, які регулюють діяльність освітніх установ; формування у майбутніх педагогів (менеджерів освіти) умінь щодо організації й управління освітнім процесом, досвіду вирішення психолого-педагогічних і організаційних проблем загальноосвітньої і професійної школи; розвиток необхідних професійних якостей щодо спілкування та гармонійної взаємодії з суб'єктами освітнього процесу; розширення світогляду та формування психолого-педагогічного й управлінського погляду на проблеми освітнього процесу.

#### Основні завдання модуля:

1. Ознайомити студентів з системою організації освіти в Україні, принципами та функціями державно-громадського управління освітою, нормативно-правовими й організаційними основами діяльності освітніх установ.

2. Надати студентам знання про педагогічний менеджмент та навчити їх аналізувати проблеми управління освітніми системами, освітніми установами, освітнім процесом.

3. Інформувати студентів про специфіку діяльності менеджера освіти в освітній системі (освітній установі).

4. Організувати самостійну роботу студентів з вивчення теорії і практики управління освітнім процесом з використанням літератури з менеджменту та педагогічного менеджменту.

5. Розвивати професійні якості майбутніх педагогів-менеджерів освіти, їх управлінську культуру.

Модуль розраховано на 32 аудиторні години, в тому числі 16 годин – лекції, 16 годин – семінарські заняття та 20 годин – самостійна робота. Форма підсумкового контролю – залік.

**Основні цілі викладача** – подання провідних ідей педагогічного менеджменту, що забезпечують ефективність формування у майбутнього менеджера освіти професійно-педагогічної компетентності.

Взаємозв'язок модуля з іншими дисциплінами навчального плану напряму підготовки 0101 «Педагогічна освіта», ОКР «Бакалавр» передбачається в інтеграції й актуалізації методологічних, психолого-педагогічних та управлінських знань, умінь, навиків, досвіду діяльності.

У межах модуля реалізуються міждисциплінарні зв'язки з дисципліною «Педагогіка» (модуль розроблено як інтегративну частину навчальної дисципліни «Педагогіка») а також з дисциплінами: «Психологія», «Вступ до спеціальності», «Основи менеджменту».

**Очікувані результати засвоєння навчальної дисципліни:**

– *на рівні ключових компетенцій*: формування умінь працювати з різноманітними джерелами інформації, вирішувати проблеми, аналізувати та інтерпретувати різні точки зору; розвиток критичного мислення, системи цінностей, спрямованих на гуманізацію сучасного суспільства; набуття досвіду організації та підпорядкування власних знань, самостійно займатися самонавчанням та саморозвитком;

– *на рівні базових компетентностей*: оволодіння знаннями з педагогічного менеджменту; формування професійної культури, мотивація щодо професійного становлення та професійної діяльності; набуття професійного досвіду; розвиток гнучкого професійного мислення;

– *на рівні професійних компетентностей*: знання базових категорій педагогічного менеджменту, основних психологічних і педагогічних проблем управління в педагогічній практиці освітньої установи; формування умінь використання провідних ідей педагогічного менеджменту для продуктивного вирішення управлінських завдань в системі освіти, умінь бачити власні обмеження і знаходити шляхи їх вирішення; розвиток професійного мислення, цінностей, мотивів професійної діяльності, рефлексії професійно-педагогічної діяльності.

**1. Вимоги до рівня підготовки випускника (результати навчання)**

**Студенти будуть орієнтуватися в:**

- цілях і завданнях педагогічного менеджменту;
- функціях, принципах педагогічного менеджменту;
- методах педагогічного менеджменту;
- основних вимогах до менеджера освіти та рівнях його підготовки;
- основних напрямках діяльності менеджера освіти.

**Студенти будуть розуміти:**

- співвідношення понять «освітній менеджмент», «педагогічний менеджмент»;
- діалектичний зв'язок теорії педагогічного менеджменту і практики управління в сучасному закладі освіти;
- педагогічні основи менеджменту й шляхи його впровадження в практику управління навчальним закладом та освітнім процесом;
- місце, роль і значення педагогічного менеджменту в системі психологічних й педагогічних знань;
- сутність і значущість діяльності менеджера освіти в сучасній освітній системі;
- результати діяльності суб'єктів педагогічного менеджменту.

**Студенти будуть знати:**

- основні категорії і поняття педагогічного менеджменту;
- сутність зміст, принципи, форми і методи педагогічного менеджменту;
- принципи державної політики в галузі освіти;
- державні і регіональні законодавчі документи в галузі освіти, нормативні локальні акти навчального закладу, які визначають стратегію розвитку та життєдіяльності системи освіти в Україні;
- принципи державної політики у галузі освіти;
- чинники, які визначають ефективність педагогічного менеджменту.

**Студенти будуть уміти:**

- проектувати, організувати й здійснювати освітній процес в навчальному закладі;
- аналізувати, проектувати та розробляти ефективні технології управління освітнім процесом;
- здійснювати системний підхід до управління процесом навчання, виховання й розвитку учнів;
- використовувати основні методи ділової комунікації на практиці;
- використовувати сучасні технології управління педагогічним колективом;



- здійснювати вибір стилю управління;
- самостійно застосовувати на практиці отримані знання з педагогічного менеджменту;
- грамотно аналізувати не лише власний досвід, а й досвід колег;
- критеріально оцінювати результативність діяльності менеджера освіти з точки зору педагогічного менеджменту;
- здійснювати вибір і поєднання типів управління у практичній діяльності.

#### **Студенти будуть володіти:**

- понятійним апаратом педагогічного менеджменту;
- навиками професійного мислення, необхідними для своєчасного визначення мети, завдань своєї професійної діяльності в галузі педагогічного менеджменту;
- основними прийомами та методами організації та планування освітнього процесу;
- технологіями педагогічного менеджменту;
- засобами аналізу педагогічного процесу;
- методами розробки програм виховання та розвитку учня;
- функціонально-рольовим репертуаром менеджера освіти.

#### **Студенти зможуть:**

- аналізувати структуру освітньої системи (освітньої установи);
- формулювати мету і завдання педагогічного менеджменту в освіті відповідно до сучасних потреб;
- планувати й організувати навчально-виховний процес;
- реалізовувати принципи, форми й методи управління освітнім процесом з урахуванням сучасних умов, індивідуальних особливостей учнів;
- враховувати фактори, що визначають ефективність педагогічного менеджменту;
- «будувати» освітній процес;
- реалізовувати різноманітні варіанти освітнього процесу (наприклад індивідуалізація навчання, організація прямих та зворотних зв'язків з іншими учасниками освітнього процесу та ін.);
- диференціювати моделі прийняття рішення в педагогічному менеджменті;
- описувати результати планування і організації діяльності;
- прогнозувати результати та наслідки прийнятих рішень;
- критично оцінювати технології педагогічного менеджменту, які використовуються на практиці;
- робити висновки про доцільність реалізації тих чи інших форм, методів, засобів педагогічного менеджменту;
- аналізувати міжособистісні стосунки в групі;
- налагоджувати конструктивні взаємостосунки із учнями, колегами, адміністрацією, батьками;
- обирати найбільш раціональні способи прийняття рішень та використовувати ефективні форми участі учнів в управлінні;
- самостійно добирати наукову та методичну літературу з певної проблеми педагогічного менеджменту і конспектувати її;
- здійснювати рефлексію педагогічного процесу, його елементів та труднощів, які з'явилися;
- здійснювати корекцію протікання освітнього процесу на основі поточної рефлексії.

#### **Студенти матимуть практичний досвід щодо:**

- аналізу навчальних та реальних педагогічних ситуацій, пов'язаних з управлінням освітнім процесом;
- виявлення й оцінки основних результатів управління освітнім процесом;
- знаходження способів виходу з конфліктних ситуацій;
- застосування різних стилів взаємовідносин в колективі;

- здійснення планування, організації та контролю власної професійно-педагогічної діяльності.

## 2. Зміст навчальної програми

### 2.1 Організаційно-методичні дані модуля

Форма навчання	Семестр	Усього годин / кредитів	Лекції	Практичні заняття	Самостій-на робота	Звітність за семестр
Денна	5	72/ 2	16	16	40	Залік

### 2.2 Тематичний план модуля

№	Назва теми	Кількість годин			
		Всього	Лекц.	Семін./ практич.	Самост.
1	Система організації освіти в Україні. Державно-громадський характер управління освітою	9	2	2	5
2	Навчальний заклад як педагогічна система та об'єкт управління	9	2	2	5
3	Нормативно-правові та організаційні основи діяльності освітніх установ	9	2	2	5
4	Поняття про педагогічний менеджмент	9	2	2	5
5	Основи управління освітнім процесом. Мета, планування й стратегії організації навчання і виховання	9	2	2	5
6	Аналіз й оцінка ефективності навчальних занять, оцінка якості навчання, виховання й розвитку учнів	9	2	2	5
7	Основи взаємодії суб'єктів освітнього процесу	9	2	2	5
8	Педагог-менеджер як основний суб'єкт навчально-виховного процесу. Функції менеджера освіти	9	2	2	5
	<b>Разом</b>	<b>72</b>	<b>16</b>	<b>16</b>	<b>40</b>

### 2.3 Зміст лекційних занять

#### *Тема 1. Система організації освіти в Україні. Державно-громадський характер управління освітою*

Особливості організації освіти в Україні. Державно-громадський характер управління освітою – принцип державної політики в галузі освіти. Взаємодія держави та освіти. Структура системи державно-громадського управління освітою в Україні. Регулювання повноважень органів управління на різних рівнях, розподіл компетенцій між центральними, регіональними та місцевими органами.

#### *Тема 2. Навчальний заклад як педагогічна система та об'єкт управління*

Навчальний заклад як педагогічна система та об'єкт управління. Служби управління. Системний підхід до управління навчальним закладом. Основні підсистеми і процеси в освітній установі. Політика, філософія, місія освітньої установи. Структура управління навчальним закладом: рівень директора (стратегічне управління); рівень заступників та інших членів адміністрації (тактичне управління); рівень вчителів, класних керівників, вихователів

(оперативне управління); рівень учнів (співуправління). Участь громадських організацій в управлінні навчальним закладом.

### ***Тема 3 Нормативно-правові та організаційні основи діяльності освітніх установ***

Законодавство, що регулює відносини в галузі освіти. Правовий статус освітніх установ. Типи і види освітніх установ та організацій. Установчі документи, реєстрація освітніх установ. Автономія освітніх установ. Контроль за відповідністю діяльності освітньої установи цілям, передбаченим її статутом.

Нормативно-правові та організаційні основи діяльності освітніх установ. Правове регулювання відносин у системі неперервної освіти та правовий статус учасників освітнього процесу. Відповідальність освітнього закладу перед особистістю, суспільством, державою.

### ***Тема 4. Поняття про педагогічний менеджмент***

Педагогічний менеджмент як діяльність. Структурно-функціональні компоненти та системоутворювальні чинники педагогічного менеджменту: мета діяльності, суб'єкт діяльності, об'єкт діяльності (він же другий суб'єкт), способи діяльності. Сутність і зміст функцій педагогічного менеджменту. Методи управління: адміністративні, економічні, соціально-психологічні, соціологічні, психологічні методи управління. Технології управління освітнім процесом.

### ***Тема 5. Основи управління освітнім процесом. Мета, планування й стратегії організації навчання і виховання***

Навчання як процес управління. Основи управління процесом навчання. Поняття про «зворотній зв'язок» вчитель-учень під час навчання. Контроль за процесом виконання діяльності учнем та контроль результату цього процесу. Управління процесом засвоєння знань; психологія засвоєння інформації та дії; теорія поетапного формування розумових дій. Програмоване навчання, як важливий підхід до проблеми управління процесом навчання. Управління навчальною діяльністю учня з метою розвитку його як особистості (особистісно-діяльнісний підхід). Основи адаптивного управління процесом навчання (взаємоприспосовування поведінки суб'єктів діяльності на діалогічній основі).

Цілепокладання і планування. Основні характеристики програмно-цільового підходу. Співвідношення цілей та засобів в організації та управлінні процесом навчання. Дерево цілей. Вимоги конкретності діагностованих цілей організації та управління процесом навчання. Регулювання та контроль процесу навчання. Методи стимулювання і мотивації навчально-пізнавальної діяльності спрямовані на формування позитивних мотивів навчання.

Менеджмент виховного процесу в закладах освіти України. Управління дисципліною учнів на занятті. Класне керівництво й педагогічний менеджмент. Характеристика моделей педагогічного управління (К.Роджерс, М.Марленд). Демократична модель класного керівництва. Біхевіоральна модель керівництва класним колективом. Програма управління Лі Кантера. Демократична модель

### ***Тема 6. Аналіз й оцінка ефективності навчальних занять, оцінка якості навчання, виховання й розвитку учнів***

Оцінка мети і результатів навчання, виховання й розвитку учнів. Якість навчання, виховання й розвитку учнів. Оціночна шкала. Рівні вимог до якості навчання, виховання й розвитку учнів. Зміст оцінки на кожному рівні вимог. Шкала оцінки ступеня навченості та вихованості особистості.

### ***Тема 7. Основи взаємодії суб'єктів освітнього процесу***

Організація діяльності колективу. Закономірності організації колективу. Методи управління колективом. Облік можливостей і потреб. Розвиток структури горизонтальних зв'язків. Форми управління колективами освітньої установи з урахуванням рівнів спілкування, творчості, соціального досвіду. Попередження і подолання формалізму в освітньому процесі.

Міжособистісна взаємодія як основа ділового спілкування в колективі. Стилі взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу.

### ***Тема 8. Педагог-менеджер як основний суб'єкт навчально-виховного процесу. Функції менеджера освіти***

Менеджер освіти як основний суб'єкт навчально-виховного процесу і лідер. Психологічні й соціально-економічні вимоги до менеджера освіти. Стилі керівництва. Ефективність керівництва. Управлінська майстерність і творчість в управлінській діяльності менеджера освіти.

Функції менеджера освіти (планування, організація, контроль, прийняття рішень та ін.).

## **2.4 Зміст семінарських (практичних) занять**

### ***Тема 1. Державно-громадський характер управління освітою***

#### **Семінар-дискусія**

*Теми доповідей:*

1. Основні напрями оптимізації державно-громадського механізму управління освітою в Україні в контексті глобалізаційних процесів.

2. Упровадження технологій державно-громадського управління освітою на регіональному рівні.

3. Роль державно-громадського управління в системі «освіта–соціально-економічна діяльність».

4. Міжнародна практика державно-громадського управління освітою.

5. Державно-громадське управління розвитком освіти на державному, регіональному та інституціональному рівнях.

*Питання для обговорення:*

1. Основні ознаки державного управління освітою.

2. Основні ознаки громадського управління освітою.

3. Соціальне партнерство як активний тип взаємодії освітнього закладу і соціуму.

4. Школа – організуючий центр спільної діяльності закладу освіти, сім'ї та громадськості.

5. Сім'я – специфічна педагогічна система. Методи роботи вчителя і класного керівника з батьками учнів.

*Питання для дискусії та обговорення:*

1 Державно-громадське або суспільно-державне управління освітою?

2 Які методи управління освітньою установою більш ефективні: адміністративні, економічні чи соціально-психологічні?

3 Чи може директор або піклувальна рада школи оцінювати роботу вчителя? Якщо – так, то в яких формах це припустимо? Чи підзвітний директор освітнього закладу громадським органам самоврядування?

*Література*

1. Конституція України від 28 червня 1996 року // Відомості Верховної Ради (ВВР). – 1996. – № 30. – ст. 53.

2. Закон України «Про освіту» від 23 травня 1991 року № 1060-XII // Відомості Верховної Ради (ВВР). – 1991. – № 34. – ст.451. (Із змінами за 1993-2011рр.)

3. Закон України «Про місцеве самоврядування в Україні» від 21 травня 1997 року № 280/97-ВР // Відомості Верховної Ради (ВВР). – 1997. – № 24. –т.170.

4. Постанова Кабінету Міністрів України «Про порядок створення, реорганізації і ліквідації навчально-виховних закладів» від 5 квітня 1994 р. N 228. – Київ, 1994.

5. Андрущенко В. Умови та напрями інноваційного розвитку освіти // Вища освіта України. – 2009. – №3. – С 5–14.

6. Бебик В.М. Менеджмент освіти глобального суспільства // Глобалізація і Болонський процес : проблеми і технології : [кол. моногр.]. – К. : МАУП, 2005.

7. Гаєвська Л.А. Державно-громадське управління загальною середньою освітою в Україні (друга пол. 19 – поч. 20 ст.) : монографія. – Умань : ПП Жовтий, 2008. – 332 с.

8. Гаєвська Л.А. Реформування управління освітою на місцевому рівні в контексті світового досвіду // Збірник наукових праць Уманського держ. педагогічного університету імені Павла Тичини. – Умань : РВЦ «Софія», 2007. – Ч.2. – С.37–47.

9. Луговий В.І. Управління освітою. Навч. посібник для слухачів, аспірантів, докторантів спеціальності «державне управління». – К. : Вид-во УАДУ, 1997. – 302 с.

10. Прокопенко А.І. Наукові основи управління в системі освіти : [монографія]. – Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Харків, 2005. – 304 с.

## ***Тема 2. Навчальний заклад як педагогічна система та об'єкт управління. Аналіз організаційної структури навчального закладу***

### **Практичне заняття**

*Мета:* Формування умінь аналізувати нормативно-правові документи освітньої установи, що визначають взаємини суб'єктів управління.

*Завдання для роботи:*

1. Проаналізуйте особливості управлінської системи конкретного навчального закладу (школи, в якій Ви навчалися, проходили практику).

2. Ознайомтеся зі змістом статутів кількох освітніх установ різних типів і видів.

3. Визначте склад і компоненти системи державно-громадського управління кожного освітнього закладу. Виділіть її суб'єктів, набір управлінських функцій.

4. Вивчіть функціональні обов'язки всіх суб'єктів управління навчального закладу. Виявіть зв'язки субординації і координації всередині кожної освітньої установи.

5. Покажіть у вигляді схеми, моделі організаційну структуру системи управління навчальним закладом, де, крім суб'єктів, показані й зв'язку між ними. Вкажіть хто кому підпорядковується (відносини субординації), хто з ким взаємодіє на рівних (відносини координації).

6. Визначте типи організаційних структур управління кожного навчального закладу (їх ієрархічну будову, управлінські зв'язки і відносини, підпорядкованість за рівнями, ланкам).

7. Виберіть найбільш оптимальний тип. Обґрунтуйте свій вибір.

## ***Тема 3. Нормативно-правові та організаційні основи діяльності освітніх установ***

### **Семінар-практичне заняття**

*Мета:* Формування умінь аналізувати нормативно-правові документи освітньої установи, визначати взаємовідносини суб'єктів управління.

*Питання для обговорення:*

1. Регламентація діяльності загальноосвітньої установи в Законі України «Про освіту».

2. Типове положення про загальноосвітню установу.

3. Нормативні акти, що регулюють діяльність загальноосвітньої школи в умовах модернізації української освіти.

4. Трудове законодавство як основа трудових стосунків в загальноосвітній установі.

5. Локальні акти загальноосвітньої установи.

6. Статут освітньої установи. Документація, яка доповнює статут освітньої установи.

*Практичні завдання з використанням ресурсів Internet*

*Мета:* Формування умінь використовувати сучасні інформаційні технології в галузі педагогічного менеджменту.

*Завдання 1:*

- 1 Завантажити програму – браузер Internet Explorer.
2. Увійти до бази даних офіційного сервера Міністерства освіти і науки України (www.mon.gov.ua)
3. Перейти за посиланням «Нормативні документи МОН»
- 4 Скласти каталог наказів (вид документа) за наступними розділами класифікатора:
  - a. Загальні питання освіти.
  - b. Органи управління освітою.
  - c. Установи післявузівської професійної освіти (аспірантура, докторантура...).
  - d. Позашкільні навчально-виховні установи.
  - e. Самоосвіта. Екстернат.
  - f. Організаційно-правові форми освітніх установ.
  - g. Плата і соціальний захист тих, хто навчається.
  - h. Стипендії. Пільги.
  - a. Дошкільні навчально-виховні установи.
  - b. Загальноосвітні школи.
  - c. Спеціальні (корекційні) установи для учнів з відхиленням.
  - d. Установи для дітей-сиріт і дітей, що залишилися без піклування батьків.
  - e. Установи професійно-технічної освіти
  - f. Установи вищої освіти
  - g. Інші установи, що здійснюють освітній процес
  - h. Державні
  - i. Муніципальні
  - j. Недержавні (приватні, громадські і релігійні)
  - k. Канікули. Літній відпочинок
  - l. Прийом іноземних громадян на навчання в Україні та навчання українських учнів і студентів за кордоном.
5. Зберегти документ і каталог наказів у вигляді окремого файлу.

*Завдання 2:*

1. Ознайомитися з тематикою ресурсів пошукової системи Яндекс та ін.
2. Пройдіть по розділах «Освіта» – «Педагогіка» – «Періодика з проблем освіти» і т.п.
3. Перегляньте деякі посилання з першої десятки, представлених у цих категоріях.
4. Користуючись пошуковою системою, сформулюйте запит за темою заняття: наприклад, «нормативно-правові акти системи освіти», «нормативні документи освіти».
5. Ознайомтеся з тематикою ресурсів, пропонованих системою за уведеними ключовими словами.
6. Збережіть матеріали у вигляді окремого файлу.

***Тема 4. Поняття про педагогічний менеджмент*****Практичне заняття**

1. Підберіть літературу з даної теми.
- 2 Коротко розкрийте зміст запропонованих теоретичних питань у робочому зошиті.
- 3 Зробіть висновки про можливість використання даних теоретичних відомостей у своїй практичній діяльності (як менеджера освіти).
- 4 Складіть список літератури відповідно до бібліографічних вимог.

*Робочий зошит*

Педагогічний менеджмент – \_\_\_\_\_

У структурі управлінської діяльності педагогів закладені наступні компоненти:

- \_\_\_\_\_ – позначення пізнавальних цілей, прогнозування результатів, визначення засобів і методів навчання;
- \_\_\_\_\_ – аналіз, цілепокладання і планування, організація і мотивація, контроль і регулювання.

Види педагогічного менеджменту

Стратегічний педагогічний менеджмент – це комплекс принципів, методів, організаційних форм і технологічних прийомів стратегічного управління освітою, спрямований на підвищення ефективності освіти при досягненні місії освітньої системи.

Він

включає:

---



---



---

Оперативний педагогічний менеджмент – це комплекс принципів, методів, організаційних форм і технологічних прийомів оперативного управління освітнім процесом, спрямованих на підвищення ефективності досягнення цілей освітньої установи

Він

припускає

---



---



---

Тактичний педагогічний менеджмент – це комплекс принципів, методів, організаційних форм і технологічних прийомів управління освітнім процесом, спрямованих на підвищення ефективності досягнення цілей заняття.

Він

ґрунтується

на

---



---



---

Операційний педагогічний менеджмент – це комплекс технологічних прийомів управління освітнім процесом (спосіб виконання операцій управління), спрямованих на підвищення ефективності досягнення управлінської дії на занятті.

Він

включає

в

себе:

---



---



---

Операційно-тактичний педагогічний менеджмент – це сфера управлінської діяльності педагога первинної ланки (першого рівня управління – менеджера освіти): викладача, майстра виробничого навчання в процесі управління конкретною педагогічною ситуацією при вирішенні педагогічного завдання.

Він припускає: \_\_\_\_\_

---



---



---

*Завдання 1* – знайдіть зайве

Цілі педагогічного менеджменту:

- 1) ефективно і планомірно використання сил, засобів і часу всіх працівників навчального закладу і учнів;

2) визначення відповідності діяльності менеджерів освіти в навчальному закладі конкретним цілям і реальним планам соціально-економічного та духовного розвитку суспільства;

3) обмін та продаж товарів та послуг в освітньому середовищі з метою отримання прибутку;

4) повнота, несуперечливість, взаємопов'язаність, конкретність і реальність визначених цілей, їх підпорядкованість головної мети;

### Завдання 2

Уважно прочитайте визначення та співвіднесіть їх з поняттями

Функції педагогічного менеджменту (М. Гончаров).

<b>Функція планування</b>	Включає доведення прийнятого рішення до виконавця, а також матеріально-технічне забезпечення можливості виконання даного рішення з узгодженням даного рішення з установками і потребами особистості виконавця
<b>Функція організації</b>	Це процес спонукання співробітника до ефективної трудової діяльності для досягнення цілей організації
<b>Функція мотивації</b>	Це процес отримання та переробки інформації про хід і результати освітнього процесу та прийняття на її основі управлінського рішення, що включає в себе спостереження, вивчення, аналіз, діагностику та оцінку ефективності діяльності виконавців
<b>Функція контролю</b>	Це процес реалізований через визначення основних видів діяльності та заходів із зазначенням конкретних виконавців, термінів виконання, з урахуванням наявного в розпорядженні даного суб'єкта фактичного бюджету часу.

### Завдання 3

Дайте характеристику принципам педагогічного менеджменту

Принципи педагогічного менеджменту – основні правила поведінки суб'єкта менеджменту при взаємодії його з суб'єктами управління (М. Гончаров).

Принцип	конкретного	визначення	мети	відображає	
Принцип	кооперації	і	розподілу	праці	відображає
Принцип	функціонального		підходу	передбачає	
Принцип		комплексності		відбиває	
Принцип	системного	самовдосконалення		включає	

### Методи ефективного управління

Методи управління – це способи здійснення управлінських дій на персонал для досягнення цілей управління освітньою системою. Виділяють адміністративні, економічні, соціологічні та психологічні методи, які розрізняються за способами впливу на людей.



Методи педагогічного управління – це способи здійснення управлінських дій на педагогів і учнів для досягнення цілей управління освітнім процесом.

#### *Завдання 4*

Заповніть таблицю, написавши характеристику основних методів управління.

<b><i>Адміністративні методи</i></b>	
Організаційні впливи	
Розпорядчі впливи	
Дисциплінарна відповідальність і стягнення	
Матеріальна відповідальність і стягнення	
Адміністративна відповідальність і стягнення	
<b><i>Економічні методи</i></b>	
Комерційний розрахунок	
Балансовий метод	
Кредитування	
Оплата праці	
Премія	
<b><i>Соціально-психологічні</i></b>	
Моральне заохочення	
Мотивація	
Соціальне планування	
Переконання і навіювання	
Особистий приклад	
Регулювання міжособистісних та міжгрупових відношень	
Створення та підтримка сприятливого клімату у колективі	

#### *Питання для самоконтролю*

1. У чому полягає основна відмінність педагогічного менеджменту?
2. Назвіть основні види педагогічного менеджменту.
3. Від чого залежить мотивація суб'єктів освітнього процесу?

***Тема 5. Основи управління освітнім процесом. Мета, планування й стратегії організації навчання і виховання***

#### **Семінар-дискусія-вирішення педагогічних ситуацій**

##### *Питання для дискусії та обговорення:*

1. Доведіть, що освітній процесом є системою, яка підлягає управлінню.
2. Наскільки теорію наукового менеджменту можна застосувати до управління освітнім процесом. Обґрунтуйте особливості цього управління.
3. Доведіть, що людина є цілісною системою. Чому людину «розчленовують» в людинознавчих дисциплінах, у тому числі і в педагогіці?
4. У чому особливість виховання як освітньої системи?

5. Охарактеризуйте основні принципи управління освітнім процесом у навчальному закладі.
6. Покажіть шляхи і перспективи удосконалення економічних методів управління у загальноосвітній школі.
7. Охарактеризуйте межі застосування адміністративних методів впливу в колективі навчального закладу.
8. Розкрийте сутність і перспективи удосконалення психолого-педагогічних методів і методів суспільного впливу в управлінні освітнім процесом.
9. Охарактеризуйте основні вимоги до ухвалення управлінського рішення менеджером освіти.
10. Охарактеризуйте предмет і продукт праці менеджера освіти.
11. Зробіть якісну і кількісну характеристику «знаряддю» педагогічної (управлінської) праці.
12. Яким арсеналом методів користується директор школи?
13. Які методи управління є для представників адміністрації освітнього закладу класичними, а які обумовлені введенням так званих ринкових відносин у педагогічне середовище?
14. Наведіть приклади з практики управління конкретним освітнім закладом.
15. Які групи методів найбільш часто застосовують вчителі, організовуючи діяльність учнів на уроці?
16. Які методи застосовували Ви на педагогічній практиці в ході вирішення управлінських завдань?

#### *Завдання 1*

Ознайомтеся з ситуацією про особливості організації початку заняття, описаною В.М. Лизинським (Лизинский В.М. Приемы и формы учебной работы. – М. : Центр «Педагогический поиск», 2002).

Учитель починає проявляти себе як управлінець з перших миттєвостей уроку.

«Настрій, з яким учитель приходять до класу, фактично визначає характер взаємодії, лінію успіху, ступінь включеності учнів, дисципліну на уроці, якість уроку, успішність процесу і результат. Зайва легкість і веселість педагога призводить до підвищеного збудження, коли важко переключити увагу учнів на пізнавальну діяльність; жорсткість і холодність вчителя створює обстановку негативної напруги, відчуженості, нервозності. Байдуже кинувши: «Здрастуйте», сівши за вчительський стіл і забувши про учнів, педагог як би показує, що йому все давно набридло, і стає якимось навіть незручно відволікати вчителя від його переживань.

Ось і виходить, що вчитель зобов'язаний ... внести в клас своє обличчя, фігуру, настрій, і таким чином, щоб за дверима кабінету залишилися негаразди, проблеми і переживання, щоб його сангвінічна зібраність, впевненість, доброзичливість, організованість стали очевидні для учнів і дали б їм необхідний імпульс для впевненої та ефективної пізнавальної праці».

Запитання до ситуації:

1. Яка на думку автора роль невербальних засобів спілкування в організації пізнавальної діяльності учнів?
2. Продемонструйте різні варіанти і комбінації вербальних і невербальних засобів для проведення організаційно-психологічного моменту на занятті.
3. Обґрунтуйте з точки зору педагогіки і психології необхідність створення позитивного емоційного настрою у дітей для виконання навчальних завдань.

#### *Завдання 2*

Проаналізуйте ситуацію, дайте їй оцінку і спробуйте розробити 2–3 альтернативних рішення (ситуація взята з щоденника з педагогічної практики студентки-практикантки).

«На одному з моїх уроків Володя Т. займався «своїми справами», не слухав пояснень, не виконував завдань. Класний керівник порадила мені бути з ним суворіше. Я поступила інакше. На наступному уроці я часто задавала Вові запитання, просила його повторити висловлену мною думку, знайти помилку у відповіді іншого учня. Наприкінці уроку я поставила йому «відмінно», так як хлопчик добре знав матеріал, але раніше не прагнув блиснути знаннями. Після того, як він зрозумів, що його роботу винагороджено по достоїнству, він став активніше на інших уроках, проведених мною».

Запитання до ситуації:

1. Чи вважаєте ви, що в даній ситуації студенткою були дотримані принципи гуманізації в управлінні діяльністю Володі? Аргументуйте свою відповідь. Спрогнозуйте наслідки «дисциплінуючого впливу», рекомендованого класним керівником по відношенню до учня.

### *Завдання 3*

Місце керівника будь-якої соціальної організації в управлінській ієрархії визначається не тільки посадовим становищем, повноваженнями прийняття рішень, але, перш за все, рівнем усвідомлення свого статусу. Кожен менеджер повинен прагнути виробити демократичний стиль управління. Ознайомтеся з «золотими правилами» управління. Прокоментуйте можливості їх дотримання, в сучасній школі.

Зіставте ці правила з управлінською діяльністю директора школи, класного керівника, менеджера освіти.

#### *«Золоті правила» управління*

- не починати день з догани, зауваження чи обіцянки покарання;
- не оцінювати учня (підлеглого) раз і назавжди, навіть за цілою низкою позитивних чи негативних якостей (НЕ навішувати «ярликів» типу: «цей поганий», «цей дуже хороший»);
- вчитися ставитися рівно до всіх, уникати виділення «любимчиків»;
- прагнути об'єктивно, оцінювати діяльність підлеглих, не забувати про стимулюючу роль позитивної оцінки будь-якої витраченої праці;
- оцінюючи негативно якусь дію, ні в якому разі не ототожнювати цю оцінку з оцінкою особистості в цілому;
- вчитися володіти собою за будь-яких важких і неприємних (для даного суб'єкта) обставин;
- вчитися реально, оцінювати можливості виконавців ваших вказівок;
- пам'ятати, що особистий приклад надає більший вплив, ніж декларації;
- вчитися радувати підлеглих своїм настроєм, доброзичливістю і всім стилем спілкування з ними;
- прагнути до спілкування з підлеглими не тільки в період спеціально організованих заходів, а й у позаслужбовий час, проте треба вміти уникати панібратства; удосконалювати свої знання в галузі педагогіки, психології, управління та пропагувати ці знання серед своїх колег.

### *Завдання 4*

Розгляньте основні закономірності і принципи організації педагогічного процесу, спираючись на навчальні посібники з педагогіки І. Підласого, І. Харламова, В. Сластьоніна та ін.

Запитання:

1. Як взаємопов'язані закономірності, принципи і правила педагогічного процесу?

2. Який зв'язок існує між категоріями «закономірність», «принцип», «правило»?
3. Наведіть приклади, які закономірності, принципи, правила лежать в основі педагогічного управління на уроці?
4. Визначте «законність» норм і вимог, що пред'являються до учнів у школі, спираючись на власний досвід і спостереження.

#### Завдання 5

1. Проаналізуйте наведені нижче фрагменти робіт різних авторів.
2. На основі зіставлення зробіть висновок, у чому сутність педагогічного процесу?
3. Охарактеризуйте структуру педагогічного процесу, виділіть його основні компоненти. Аргументуйте (там, де поставлено три крапки,) деякі авторські висловлювання.

У педагогічній літературі вживаються кілька понять, що відображають процес взаємодії педагогів і вихованців, кожна з яких має властиві лише йому особливості:

- навчально-виховний процес – звужене і неповне поняття, що не відображає всієї складності процесу і, перш за все, його головних відмінних рис – цілісності та спільності;
- педагогічний процес – головна сутність його забезпечується єдністю навчання, виховання та розвитку на основі цілісності й спільності в межах певного освітнього закладу;
- освітній процес – охоплює процес взаємодії всіх соціальних організацій, що забезпечують в кінцевому підсумку суспільно значиму задачу – освіту підростаючого покоління і населення в цілому.

Лихачев Б.Т. Педагогика. – М., 1993.

Педагогічний процес є цілеспрямована, змістовно насичена і організаційно оформлена взаємодія педагогічної діяльності дорослих і самозміни дитини в результаті активної життєдіяльності за провідної і спрямовуючої ролі вихователя.

Структура педагогічного процесу утворюється з органічно пов'язаних компонентів. Системоутворюючою ланкою педагогічного процесу є цілеспрямована педагогічна діяльність, її носій – педагог (він є першим компонентом педагогічного процесу). Педагог, як центральна фігура педагогічного процесу, виступає одночасно як його суб'єкт і об'єкт .....

Основним (другим) і головним компонентом педагогічного процесу, його об'єктом і суб'єктом, є дитина ..... Разом з вихователем вона утворює динамічну систему «педагог-дитина» за провідної ролі педагога.

Третім компонентом педагогічного процесу є його зміст.

Він являє собою основний засіб формування певного типу людської особистості .....

Четвертим структурним компонентом педагогічного процесу є його організаційно-управлінський комплекс, ядро якого – форми і методи виховання і навчання.

Управлінська система педагогічного процесу включає не тільки форми і методи навчання та виховання, а й способи, прийоми педагогічної діагностики, критерії ефективності педагогічної взаємодії і впливу.

П'ятим компонентом педагогічного процесу є педагогічна діагностика, що дозволяє судити про стан його «здоров'я» та життєдіяльності.

Шостий компонент – критерії ефективності педагогічного процесу, які встановлюються педагогікою і психологією.

Сьомим структурним компонентом педагогічного процесу є організація взаємодії з громадським і природним середовищем .....

Педагогика / Ю.К. Бабанский, В.А. Слостенин, Н.А. Сорокин и др; под ред. Ю.К. Бабанского. – М., 1988.

Синонімом терміна педагогічний процес є навчально-виховний процес – сукупність визначених занять, позакласної та позашкільної роботи, що проводяться педагогічним та учнівським колективами за єдиним планом.

Будь-яка діяльність має, за Марксом: мету, засоби, результат.

Засобами ж в широкому сенсі в педагогічній діяльності є її зміст, форми і методи. Звідси закономірно слід виділити такі компоненти педагогічної діяльності та самого педагогічного процесу, як його мета, зміст, форми, методи навчання та виховання, а також результати. Це дає підставу говорити про цільовий, змістовний, операційно-діяльнісний і оціночно-результативний компоненти педагогічного процесу.

Подласый И.П. Педагогика. – М., 1996.

Педагогічним процесом називається взаємодія вихователів і учнів, спрямована на досягнення заданої мети, яка розвивається і призводить до заздалегідь намічених змін стану, перетворенню властивостей і якостей учнів. Іншими словами педагогічний процес – це процес, в якому соціальний досвід переплавляється в якості особистості.

Педагогічний процес складається з безлічі підсистем, упродовженних одна в іншу або об'єднаних між собою іншими типами зв'язків.

Система педагогічного процесу не зводиться до жодної зі своїх підсистем, якими б великими і самостійними вони не були.

Педагогічний процес – це головна ланка, яка об'єднує всі система. У ній воедино злиті процеси формування, розвитку, виховання і навчання разом з усіма умовами, формами і методами їх перебігу.

Компоненти системи, в якій протікає педагогічний процес, – педагоги, учні, умови виховання. Сам педагогічний процес характеризують цілі, завдання, зміст, методи, форми взаємодії педагогів й учнів, результати. Це і є ті компоненти, які створюють систему – цільовий, змістовний, діяльнісний, результативний.

Шамова Т.И., Давыденко Т.М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2001.

Освітній процес – спеціально організована, цілеспрямована взаємодія педагогів та вихованців, учнів між собою, спрямована на вирішення освітніх, виховних і розвиваючих завдань.

В результаті вирішення цих завдань відбуваються зміни в навченості, вихованості, розвиненості учнів, в їх ціннісних відносинах .....

До компонентів освітнього процесу відносяться:

- цільовий – усвідомлення педагогом і прийняття учнем мети і завдань навчально-пізнавальної діяльності;
- стимулювально-мотиваційний – педагог стимулює пізнавальний інтерес учнів, що викликає у них потреби і мотиви до навчально-пізнавальної діяльності;
- змістовий – зміст найчастіше пред'являє і регулює учитель з урахуванням цілей навчання, інтересів і схильностей учнів;
- операційно-діяльнісний – найбільш повно відображає процесуальну сторону освітнього процесу (методи, прийоми, засоби);
- контроль-регулювальний – включає в себе поєднання самоконтролю і контролю вчителя;
- рефлексивний – самоаналіз, самооцінка з урахуванням оцінки інших і визначення подальшого рівня своєї навчальної діяльності учнем і педагогічної діяльності – учителем.

Освітній процес представлений нами в статичі, але він в реальній дійсності розвивається як зміна станів в певній логіці, в основі якої лежить зміна пізнавальних завдань для учня і педагогічних задач для вчителя.

Проаналізуйте ситуацію, описану студенткою в щоденнику по педагогічній практиці.

«На уроці вчителька вела бесіду на тему «Моральні цінності». У бесіді з учнями було порушено питання наркоманії. І вчителька сказала, що в кожному під'їзді приблизно половина мешканців – наркомани. Один учень їй заперечив. Наталія Борисівна попросила Семена обґрунтувати свою репліку, але він не зміг цього зробити. Тоді вона обізвала його «треплом». Хлопчик сказав, що вчителька теж не може точно знати, скільки хворих на наркоманію живе в кожному під'їзді, значить вона теж «тріплеться». За це Семен отримав сильний удар по голові підручником. Але ж був урок на тему «Моральні цінності» ... ..»

Завдання до ситуації:

1. Зіставте, як співвідносяться змістовний аспект уроку з управлінською діяльністю педагога?
2. Спрогнозуйте можливі наслідки даної ситуації: а) для педагога; б) для учнів.

#### Завдання 7

Проаналізуйте наступну педагогічну ситуацію (використання різних методів управління в освітньому процесі):

Початок уроку ... Увійшовши з дзвінком в клас, вчитель бачить, що п'ятикласники ще не готові почати роботу – вони шумно розмовляють, два хлопчики влаштували колотнечу, дівчинка за першою партою квапливо дожовує яблуко ...

Вставши перед дітьми і очікувально дивлячись на них, педагог голосно вимовив:

«Дзвінок». Витримавши паузу, ще раз оглянула клас і коли наступила тиша продовжувала: «Здрастуйте! Сідайте. Почнемо урок».

Завдання до ситуації:

1. Яка функція управління реалізована на даному етапі уроку?
2. Які засоби організації діяльності учнів використав педагог?
3. Охарактеризуйте технологічне та методичне забезпечення організаційного моменту на уроці. Обґрунтуйте ефективність застосованих методів і прийомів управління.

#### Завдання 8

Ситуація для аналізу:

«На занятті по світовій художній культурі у фізико-технічному ліцеї дев'ятикласник, який славився своїми успіхами з математики, в силу цього користувався великим авторитетом у хлопців і великою популярністю у педагогів, демонстративно заявив вчительці «Всі знають, що Ви і Ваш предмет нікому не потрібні ...».

Запитання до ситуації:

1. Які, на Ваш погляд, причини, що спонукали підлітка до подібного висловлювання?
2. Як слід вчинити вчителю?
3. Які методи управління доцільно використовувати для цього учня і для інших учнів, у присутності яких була зроблена «Заява»?
4. Вибір яких методів і методичних прийомів управління може спровокувати розвиток конфлікту?

#### Завдання 9

Ознайомтеся з описаною нижче ситуацією, і дайте їй оцінку з позиції адекватності форми і методу проведення контролю:

Урок географії, 7-ий клас. Учитель називає прізвища дітей (шість осіб), які відповідатимуть домашнє завдання. Перший з них, за розпорядженням учителя, починає переказувати зміст параграфа, який був заданий додому. У певний момент учитель робить

сигнал учневі в наказовій формі: «Досить!» (При цьому використовується різкий жест «вказуючий перст»). Призначається новий відповідальний, який повинен продовжити відтворення матеріалу. І так поки не відповідать всі діти. Якщо дитина, на яку вказав вчитель, не починає відповідати відразу, то він отримує «двійку». Учитель вважає, що такий вид контролю економічний за часом, тримає в «тонусі» всіх учнів, вирішує проблему оцінок.

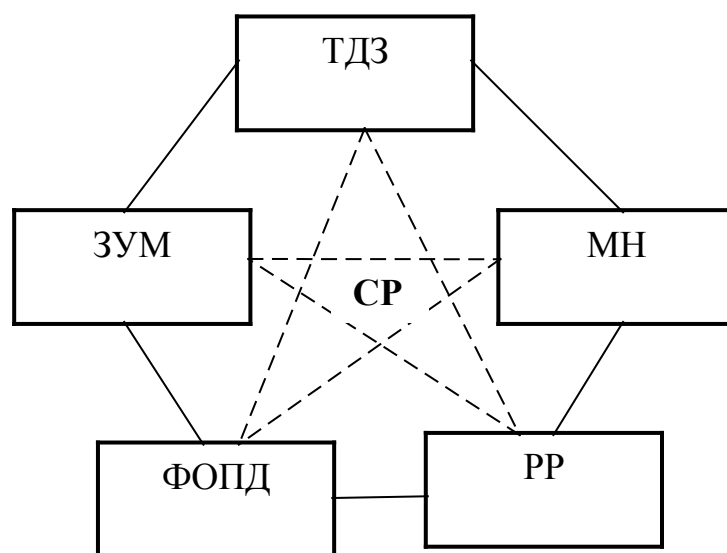
Завдання до ситуації:

1. Яка ваша думка з приводу такої реалізації функції контролю учителем?

### **Тема 6. Аналіз й оцінка ефективності навчальних занять, оцінка якості навчання, виховання й розвитку учнів**

#### **Практичне заняття**

Проаналізуйте усі компоненти «аналізу уроку як цілісної педагогічної системи» (за Шамовою Т.І.).



Позначення:

ТДЗ – триєдина дидактична задача уроку;

ЗУМ – зміст навчального матеріалу;

МН – методи навчання;

ФОПД – форми організації навчально-пізнавально діяльності;

РР – реальний результат;

ОЕР – дослідно-експериментальна робота;

СР – саморозвиток особистості.

1 Узгодженість цілей і результатів уроку (діагностичність постановки цілей, тобто можливість застосування діагностичних засобів перевірки досягнення результатів).

2 Відповідність ЗУМ меті та завданням уроку.

3 Адекватність вибору МН (вербальних; репродуктивних; активних: дослідницьких, евристичних, частково-пошукових; інтерактивних) і ФОПД (групових, індивідуальних, самостійних, фронтальних) триєдиної дидактичної задачі уроку особливостям класу.

4 Виділення головного етапу уроку і встановлення залежності, як на нього працювали інші етапи.

5 Реальний результат уроку (РР) виражається, перш за все, в тих знаннях, уміннях, навичках, які придбали учні. Оскільки на одному уроці це складно зробити і не завжди

проводиться педагогічна діагностика рівня засвоєних ЗУНів, то слід оцінювати повноту використання учителем можливостей для виховання і розвитку учнів.

### Завдання 1

Від чого залежить якість заняття як системи за Т. Шамовою?

- а) від рівня цілісності системи, що визначається оптимальним набором елементів і силою зв'язку між ними;
- б) від активності педагога та учнів;
- в) від незабезпеченості взаємного зв'язку між елементами заняття, коли кожен етап існував сам по собі і не працював на основний етап;
- г) від порушення зв'язків між компонентами всередині етапу, що призводить до ослаблення зв'язків між ними.

Для експертної оцінки ефективності уроку як системи, а також для самоаналізу та самооцінки діяльності рекомендується схема аналізу уроку Шамової Т.І. – таблиця 1

Таблиця 1

Характеристика уроку	Показники
1. Мета уроку названа	<input type="checkbox"/>
2. Організовано дії учнів з прийняття мети діяльності	<input type="checkbox"/>
3 Відповідність змісту навчального матеріалу ТДЗ Методи навчання забезпечили: - мотивацію діяльності; - співпрацю вчителя та учнів; - контроль і самоконтроль	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
4. Відповідність методів навчання: - ЗУМ; - ТДЗ	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
5. Форми пізнавальної діяльності забезпечили: - співпрацю учнів; - включення кожного учня в діяльність по досягненню ТДЗ	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
6.Форми організації пізнавальної діяльності відібрані відповідно до МН, ЗУМ та ТДЗ	<input type="checkbox"/>
Рівень досягнення ТДЗ: - пізнавальний аспект; - виховний аспект; - розвиваючий аспект	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

Примітка. Бальні оцінки:

- реалізовано повністю – 2
- реалізовано частково – 1
- Не реалізовано зовсім – 0

Наприклад, ефективність уроку  $E = 17: 26 \cdot 100\%$ , де 17 – сума балів, виставлених експертом; 26 – максимально можлива сума балів. Якщо  $E$  дорівнює 85% і немає жодної оцінки 0 – урок відмінний; від 65 до 84% – урок хороший; від 45 до 64% – урок проведений задовільно.

### Завдання 2

Заповніть таблицю, характеризуючи основні функції управління якістю освітнього процесу



Функції управління якістю	Характеристика
Інформаційно-аналітична -	забезпечує неперервність і цілісність управління і спрямована на реалізацію цілей і планів управління якістю освітнього процесу
Мотиваційно-цільова	спрямована на проведення контролю та діагностування стану якості діяльності з проміжним і кінцевим результатами
Планувальна	орієнтована на виправлення відхилень у підсистемах якості освітнього процесу, внесення необхідних оперативних змін до їх функціонування
Організаційно-виконавська	спрямована на складання програм реалізації цілей управління якістю освітнього процесу
Контрольно-діагностична	припускає постановку цілей в управлінні якістю освітнього процесу і розробку заходів щодо мотивації та стимулювання забезпечення і підвищення якості суб'єктами управління
Регулятивно-корекційна	отримання і аналіз інформації про вихідний стан якості освітнього процесу в підсистемах управління ним

#### Завдання 4

Охарактеризуйте такі методи оцінки якості освітнього процесу у навчальній установі  
Експертна оцінка

Моніторинг

Рейтингова система оцінки якості

#### Завдання 5

Перерахуйте основні критерії якості освітнього процесу

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.

### **Тема 7. Основи взаємодії суб'єктів освітнього процесу**

#### **Семінар-аналіз ситуацій-ділова гра**

*Мета:* поглибити знання студентів про причини конфліктів, навчити вирішувати конфлікти та не допускати їх.

*Питання для обговорення:*

1. Стилі педагогічного спілкування та їх технологічна характеристика.
2. Виявлення об'єктивних причин конфліктів.

3. Емоціональний і раціональний рівні конфліктів.
4. Вирішення конфліктної ситуації:
  - а) прямий шлях ліквідації наслідків конфлікту,
  - б) непрямий шлях ліквідації наслідків конфлікту.
5. Менеджер освіти з проблем конфліктних ситуацій.
6. Можливості уникнення конфлікту.

### *Завдання 1*

Вивчіть Конвенцію про права дитини і дайте відповідь, про те, про що йдеться в міжнародному документі:

- про дисципліну і покарання;
- про неприпустимість всіх видів експлуатації дітей;
- про гарантії дитини в разі обвинувачення її в порушеннях кримінального законодавства;
- про визнання прав дитини в освіті.

Прокоментуйте правові наслідки наступної ситуації:

В Тернополі вчительку молодших класів звинувачують в насильстві над дітьми. Як розповіли в районній прокуратурі, кримінальну справу проти Г.К. було порушено за «неналежне виконання обов'язків по вихованню неповнолітніх педагогом освітнього закладу, якщо ці діяння з'єднані з жорстоким поведінням з неповнолітніми».

Із заявою про те, що 60-річна вчителька з 32-річним стажем роботи лупцює учнів, в прокуратуру звернулися вихователі дитячого будинку. Дві 10-річні вихованки, що вчилися в класі Г.К., неодноразово говорили їм, що вчителька під час уроків «відважує запотилічники і б'є лінійкою і указкою по руках». Таким чином педагог карала свої підопічних за невивчені уроки і погану поведінку.

До тексту заяви увійшли також слова ще двох учнів Г.К., які підтвердили випадки необґрунтованого насильства. На допиті школярі показали, що звичка до рукоприкладства з'явилася у літньої вчительки з кінця минулого навчального року.

Підозрюваній призначено комплексну амбулаторно-психіатричну експертизу. Якщо вина Г.К. буде доведена в суді, їй загрожує до 2 років позбавлення волі з тимчасовим позбавленням права обіймати посади у сфері освіти.

Запитання до ситуації:

1. Чи може адміністрація звільнити вчительку на підставі викладених фактів?
2. Хто може звернутися з такою вимогою до адміністрації?
3. Виходячи з власного «шкільного» та студентського досвіду спробуйте скласти свій власний перелік тих проступків учнів (а), педагогічних працівників (б) і керівників освітніх установ (в), які в обов'язковому порядку повинні бути передбачені законодавством та за вчинення яких повинні нести юридичну відповідальність.

### *Завдання 2*

Прочитайте і проаналізуйте ситуацію, яка була описана в щоденнику з педагогічної практики однієї зі студенток (текст наводиться без змін).

«Я побувала в школі на уроці музики. У вчителя дуже незвичайні прийоми і методи впливу на учнів. Учитель музики – чоловік років сорока, який має солідний педагогічний стаж.

Діти на уроці вели себе дуже розкуто, шуміли, заглушаючи мову вчителя. Спочатку з його боку були погрози: «Ось я тобі двійку у чверті поставлю!», «Я поговорю з директором, і тебе виженуть!», «До мене можеш більше на уроки не ходити!». Ці загрози не мали впливів. Педагог вже не знав, що робити. Він схопив за руку дівчинку і сказав:

«Лізь у шафу» ( Біля стіни стояла висока, порожня шафа). Сторопівши, учениця ледь видавила з себе: «Я краще вийду». Учитель: «Заткнись! Я сказав – в шафу» і запхав її в шафу! Правда через 10 секунд вона звідти вийшла.

Учитель вигнав її з класу і наказав до кінця уроку не повертатися. У класі стояв регіт.

Я думаю, він просто не вміє керувати дітьми і тому кричить, але це теж не дає позитивного результату.

Він починає диктувати учням текст пісні, який у них вже є, трохи переробивши слова. Збивається, зауважує, що повторюється в словах.

Каже дітям: «Залиште місце, я потім придумаю, і ми допишемо». Діти починають веселитися, самі щось рифмують. Учитель злиться. Каже учневі, поряд з яким в даний момент стоїть: «Ти що пициш, як курка з яйцями?». І в такому роді йде весь урок».

Запитання до ситуації:

1. Які наслідки для дітей може мати таке «управління»?
2. Які заходи можуть і повинні бути зроблені по відношенню до такого педагога з боку адміністрації школи, з боку батьків?

### Завдання 3

Ділова гра «Педагогічний рейтинг».

Етапи гри:

- 1 Аудиторія ділиться на 3-4 групи.
- 2 Кожна група протягом 1 хвилини придумує собі назву.
- 3 Група публічно називає себе і дає інтерпретацію своєї назви.
- 4 Розминка:

Співпраця - що це?

- це спілкування і спільна діяльність. Повага до ближнього. Спільна радість. Бачення у співрозмовнику особистості з великої групи. Ставлення до інших так само, як ти хотів би, що б ставилися до тебе. Уміння оцінити творчі зусилля;

- робота «рука в руку»;
- співпрацювати - означає дружити;
- нецікавих людей немає.

Співтворчість - що це?

- спільний пошук і народження унікального;
- ситуація, коли слово «еврика» вимовляє кожен;
- не роби, як я, роби зі мною. Роби краще за мене!
- вища форма співпраці;
- це вміння підтримати і розвинути божевільну енергію іншого;
- зроби сам, але не забувай про плюралізм.

1-й раунд гри

- Як співпраця допомагає у вашій професійній діяльності?
- Що вам допомагає в здійсненні співробітництва у вашій професійній діяльності?
- Що вам заважає в цьому?
- Які ви бачите шляхи в здійсненні співробітництва у вашій професійній діяльності?

2-й раунд гри

- Співпраця. Які позитивні якості інших викладачів, учнів, управлінців допомагає вам у співпраці?

- Які негативні якості заважають вам реалізувати ідеї співпраці?
- Які ви бачите шляхи здійснення співробітництва з кожною з перерахованих груп (учні, викладачі, управлінці)?

При підведенні підсумків гри відзначаються її досягнення і негативні прояви:

- агресивність при стереотипності мислення;
- невміння бачити особистість на уроці;
- психолого-педагогічна занедбаність викладачів;
- «посидючість» викладачів у власному кріслі;
- відсутність педагогічного такту.

## **Тема 8. Педагог-менеджер як основний суб'єкт навчально-виховного процесу. Функції менеджера освіти**

### **Семінар-практичне заняття**

Проблемне завдання (робота у групах за методикою брейн-стормінг)

Тема: Культура менеджера освіти – необхідний компонент професіоналізму чи міра його гідності?

Активізація участі студентів у вирішенні проблемного завдання – відповіді на запитання:

1. Чи заслуговує запропонована проблема уваги?
2. Чому сприятиме її розв'язання?
3. Кому і навіщо це потрібно?
4. Що відбудеться, якщо нічого не змінювати?

1. Що таке зовнішня і внутрішня культура керівника?
2. Опишіть образ менеджера освітнього закладу як «культурної людини» і «людини культури». Або ці поняття синонімічні?

3. У чому виявляється інтелігентність менеджера освіти і як вона може впливати на ефективність роботи педагогічного колективу?

4. Наскільки важливі у професійній діяльності імідж і авторитет менеджера освіти?

### **Практичні завдання**

#### *Завдання 1*

Вивчіть тарифно-кваліфікаційні характеристики (вимоги) за посадами: учитель, менеджер освіти, директор, заступник директора й заповніть таблицю за формою:

Посада	Обов'язки	Функції	Кваліфікаційні вимоги
1. Вчитель			
2. Менеджер освіти			
3. Директор			
4. Заступник директора			

#### *Завдання 2*

На основі порівняльного аналізу основних якостей лідера і менеджера освіти зробіть висновок, яке з цих понять є більш містким.

#### *Завдання 3*

Охарактеризуйте стиль менеджменту ЗНЗ, в якому Ви проходили педагогічну практику. Які стилі менеджменту Ви вважаєте ефективними в умовах гуманізації освіти?

#### *Завдання 4*

На основі опрацювання літератури та аналізу наявної ситуації у ЗНЗ, в якому Ви проходили педагогічну практику, розкрийте роль мотивації в управлінні персоналом.

### **3. Самостійна робота студентів (СРС)**

#### **3.1 Зміст самостійної роботи**

№	Вид СРС	Форма звітності	Вид контролю	Кількість годин
1	Підготовка до лекцій		Участь в лекції	5

2	Підготовка до практичних занять	Конспект	Участь у практичному заняття	5
3	Вивчення матеріалу, що не увійшов до аудиторних занять. Аналіз літератури за темою. Складання глосарію	Конспект, глосарій	Захист, звіт	10
4	Підготовка докладів, рефератів та виконання завдань	Доклад, реферат, звіт	Захист	15
5	Підготовка до контрольних заходів		Тестування, залік	5
	Разом			40

### 3.2 Перелік тем, віднесених до самостійного вивчення студентами

1. Правовий статус навчальної установи.
2. Діяльність менеджера освіти щодо створення сприятливого психологічного клімату у колективах навчального закладу.
3. Діяльність менеджера освіти щодо попередження конфліктів у колективах навчального закладу.
4. Соціально-психологічні та культурно-етичні методи управління. Довіра до особистості.
5. Основи конструювання технології управління освітнім процесом у навчальному закладі.
6. Ефективність впровадження педагогічного менеджменту в практичну діяльність навчального закладу.

### 3.3 Перелік завдань для СРС

#### Перелік тем рефератів

1. Правові засади регулювання життєдіяльності навчального закладу.
2. Системне управління розвитком навчального закладу.
3. Удосконалення контрольної функції в управлінні процесом навчання.
4. Управління якістю освітнього процесу.
5. Управління конфліктами в педагогічному колективі.
6. Правова відповідальність педагогічних працівників.
7. Інформаційне забезпечення і його роль в управлінській діяльності вчителя.
8. Перевірка і оцінка знань, умінь і навичок як реалізація функції контролю в управлінні.
9. Управління як обов'язковий компонент будь-якої соціальної системи.
10. Учитель та його діяльність з управління.
11. Педагогічний процес як об'єкт управління і як соціальна система.
12. Особливості системного аналізу як стратегічного методу аналітичної діяльності педагога.

13. Прямий та зворотній зв'язок в управлінні. Фактори, що впливають на якість прямого і зворотного зв'язку.
14. Технологічні основи управління.
15. Триєдність навчання, виховання та розвитку в педагогічному процесі як об'єкти управління.
16. Функції мети й планування, їх сутність та значення. Вимоги до формулювання цілей.
17. Сутність і значення функції контроль і облік в управлінні освітнім процесом.
18. Методи організації та регулювання поведінки та діяльності суб'єктів педагогічного управління.
19. Рівні взаємодії суб'єктів педагогічного управління.
20. Особистісні та професійні якості вчителя як провідного суб'єкта педагогічного управління.
21. Види управлінської комунікації.
22. Психологічні бар'єри в управлінській діяльності вчителя.
23. Комунікативні бар'єри як передумови непродуктивного управління.
24. Диференційований підхід в управлінській діяльності учителя.

### **Перелік завдань**

#### *Завдання 1*

1. Вивчіть літературу і нормативно-правові документи, які регламентують діяльність органів управління освітою.
2. Складіть таблицю, яка схематично відображає структуру органів державно-громадського управління на всіх рівнях управління освітою в Україні (бажано з використанням прикладів, які ілюструють специфіку свого регіону чи навчального закладу).

#### *Завдання 2*

1. Наведіть приклади реалізації управлінських функцій в соб-ственной педагогічній діяльності. Якщо не маєте досвіду управління, то можливе використання для аналізу діяльності різних менеджерів освіти.
2. Доведіть циклічність управлінської діяльності.

#### *Завдання 3*

1. Випишіть із запропонованої літератури принципи управління, які, на Вашу думку, найбільш актуальні для сучасної освіти.
2. Обґрунтуйте свій вибір.

#### *Завдання 4*

1. Вивчіть документи освітньої установи, які регламентують діяльність будь-якої служби (положення, посадові інструкції та ін.).
2. Складіть проекти власних подібних документів.

#### *Завдання 5*

1. На основі аналізу особливостей професійної діяльності менеджерів освіти виділіть і згрупуйте їх професійно значущі якості особистості.
2. Підберіть методики для виявлення цих якостей.

## **4. Засоби контролю**

- 1) поточний контроль:
  - реферат;
  - завдання практичного характеру;
  - тест;

2) підсумковий контроль:  
- залік.

### Контрольні запитання

1. Охарактеризуйте основні системоутворювальні елементи педагогічного менеджменту (ПМ) як соціальної діяльничої системи.
2. Що таке освітній процес? В чому полягає його відмінність від поняття «навчально-виховний процес»?
3. Які види цілей у педагогічному менеджменті?
4. Охарактеризуйте основні цілі педагогічного менеджменту.
5. Назвіть основні завдання педагогічного менеджменту.
6. У чому полягає суть принципів діяльності суб'єктів освітнього процесу.
7. Назвіть основні принципи управління освітнім процесом.
8. В чому полягає функція управління освітнім процесом.
9. В чому полягає суть системного підходу до аналізу навчальних занять?
10. За якими параметрами можна оцінити основні особистісні якості викладача?
11. що входить в аналіз змісту діяльності викладача та учнів на заняттях?
12. Як оцінити ефективність способів діяльності викладача і учнів?
13. За якими параметрами проводиться оцінка мети і результатів проведеного заняття?
14. Наведіть критерії оцінки ефективності навчальних занять.

### Приклади тестових завдань:

1. Допишіть поняття  
Педагогічний менеджмент – це ...
2. Допишіть відсутнє визначення  
В Україні встановлено такі рівні освіти:  
а) основна загальна,  
б) середня (повна),  
в) початкова професійна,  
г) вище професійна,  
д)
3. Допишіть відсутнє визначення  
Виділяють 4 групи методів управління освітнім процесом:  
а) адміністративні,  
б) громадський вплив,  
в) психолого-педагогічні,  
г) ...
4. Виділіть 4 основні вимоги до планування освітнього процесу у навчальному закладі:  
а) цілеспрямованість,  
б) перспективність,  
в) узгодженість,  
г) комплексність,  
д) об'єктивність,  
е) інтегративність.

5. Допишіть відсутнє визначення

Педагогічний аналіз в теорії та практиці внутрішнього управління розділяють на:

- а) параметричний,
- б) тематичний,
- в) ...

6. Виділіть нові організаційні форми управлінської діяльності у навчальному закладі:

- а) педагогічна рада,
- б) науково-методична рада,
- в) опікунська рада,
- г) оперативні інформаційні наради,
- д) учнівський комітет,
- е) експертна рада,
- ж) шкільний парламент,
- з) рада школи.

7. Що притаманно ліберальному стилю управління

- а) стереотипність,
- б) врахування індивідуальних особливостей,
- в) анархія,
- г) усвідомленість,

8. Який тип менеджера освіти є більш ефективним при спілкуванні з учнями

- а) проактивний,
- б) реактивний,
- в) надактивний,

9. Функція управління це:

- а) все те, що повинен робити суб'єкт управління стосовно об'єкта управління
- б) основне правило, основні теорії управління, знання яких дозволяє здійснювати ефективне управління
- в) визначення ролі та місця кожного члена колективу у досягненні мети організації
- г) цілеспрямований вплив керівника та інших суб'єктів закладу освіти на працівників закладу освіти з метою спрямування їх на ефективну діяльність закладу освіти

10. Планування це

- а) сукупність політичних, соціальних і природних факторів, які мають великий вплив на створення, функціонування та розвиток закладу освіти
- б) визначення результатів, які бажано отримати, шляхів і методів досягнення результатів
- в) узагальнена характеристика роботи закладу освіти, що акцентує увагу на життєвих особливостях. Специфіці роботи закладу освіти на різних етапах функціонування
- г) процес приведення певної системи у порядок; вплив на деякі деталі для функціонування певної системи

11. Назвіть основні стилі керівництва

- а) авторитарний, демократичний
- б) ліберальний, лідерський
- в) християнський, мусульманський
- г) Авторитарний, демократичний, ліберальний, лідерський

12. Які із перерахованих законів не є законами прямої дії в галузі освіти?

- а) Закон України «Про освіту»



- б) Закон України «Про вищу освіту»
- в) Закон України «Про дошкільну освіту»
- г) Закон України «Про підприємницьку діяльність»

13. Якою в Україні на сучасному етапі є система управління освітою?

- а) централізована
- б) перехідна від (децентралізованої до державно-громадської)
- в) державно-громадська
- г) громадсько-державна

14. Один із принципів освіти в Україні, згідно положень Закону України «Про освіту» – це

- а) державна політика в галузі освіти
- б) доступність для кожного громадянина усіх форм і типів освітніх послуг, що надається державою
- в) органи управління школою
- г) всі відповіді вірні

### 5. Критерії оцінювання компетентностей студента

#### Рівні сформованості професійної компетентності

Показники	Критерії сформованості ПК студентів	Рейтинг
1	2	3
Високий (5)	Студент володіє системою знань про педагогічний менеджмент. Повністю володіє понятійним апаратом. Забезпечує повноту реалізації провідних положень педагогічного менеджменту у практичну діяльність.	(А)
Добрий (4)	Студент володіє системою знань з педагогічного менеджменту. Повністю володіє понятійним апаратом. Забезпечує реалізацію деяких положень педагогічного менеджменту у практичну діяльність.	(В)
Середній (3)	Студент володіє окремими знаннями з педагогічного менеджменту. Повністю володіє понятійним апаратом. Частково забезпечує реалізацію провідних положень педагогічного менеджменту у практичну діяльність. Допускає помилки у методах, формах, засобах педагогічного менеджменту. Не досить чітко орієнтується у нормативній базі.	(С)
Низький (2)	Знання студента з педагогічного менеджменту обмежені. Понятійний апарат фрагментарний. Допускає помилки у визначеннях основних категорій педагогічного менеджменту. Студент не досконало володіє методами, техніками й технологіями педагогічного менеджменту, не орієнтується у нормативній базі.	(D)

### 6. Рекомендована література

#### Основна

1. Вазина К.Я. Педагогический менеджмент : (Концепция, опыт работы) / К.Я. Вазина, Ю.Н. Петров, В.Д. Белиловский. – М. : Педагогіка, 1991. – 265 с.
2. Карамушка Л.М. Психологія освітнього менеджменту : [навч. посібник]. – К.: Либідь, 2004. – 424с.

3. Крижко В.В. Теорія та практика менеджменту в освіті : [навч. посібник]. – К.: Освіта України, 2005. – 256с.
4. Кульневич, С.В., Управление современной школой. Выпуск II. Организация и содержание методической работы: Практик. пособие для руководителей, методистов, учителей, студентов пед. учебн. заведений / С.В. Кульневич, В.И. Гончарова, Т.П. Лакоценина. – Ростов-н/Д, 2003. – 288с.
5. Педагогика: [учеб. пос.] ; [ред. В.А. Сластенин]. – М.: ВЛАДОС, 2003. – Ч. 2. – 256 с.
6. Подласый И.П. Педагогика / И.П. Подласый. – М.: ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1 – 576 с., Кн. 2 – 256 с.
7. Симонов В.П. Педагогический менеджмент / В.П. Симонов. – М. : Педагогическое сообщество России, 1999. – 430 с.
8. Шоробура І.М. Педагогічний менеджмент: [курс лекцій] / І.М. Шоробура. – Кам'янець-Подільський : Видавець Зволейко Д.Г., 2010. – 192с.

#### *Додаткова*

1. Антонюк О. Менеджмент в освітянській сфері : концептуальні засади / О. Антонюк // Персонал. – 2006. – №10. – С. 58–65.
2. Глазунов А.Т. Образовательный менеджмент в профессиональном лицее : [метод. пособие] / А.Т. Глазунов, И.В. Зиновьева, В.Г. Казаков. – М. : Издательский центр АПО, 1999. – 92 с.
3. Гончаров М.А. Основы менеджмента в образовании : [учебное пособие] / М.А. Гончаров. – М. : Кнорус, 2006. – 480 с.
4. Григораш В.В. Управління навчальним закладом. В 2-х частинах / В.В. Григораш, О.М. Касьянова, О.І. Мармаза. – Харків. : Ранок Веста, 2003. – 160 с.
5. Гришан И.П. Менеджмент образовательных учреждений / И.П. Гришан. – Владивосток : Изд-во ДГУ, 2002. – 65 с.
6. Коваленко О.Е. Менеджмент освіти: [навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів інженерно-педагогічних спеціальностей] / О.Е.Коваленко, Н.О.Брюханова, В.В.Кулешова, І.С.Посохова, Т.В.Калініченко. – Харків: ВПП «Контраст», 2008. – 68 с.
7. Конаржевский Ю.А. Менеджмент и внутришкольное управление / Ю.А. Конаржевский. – М. : Изд. Центр «Педагогический поиск», 2000. – 224 с.
8. Кравченко А.И. Социология менеджмента / А.И. Кравченко. – М. : Юнити-Дана, 1999. – 368 с.
9. Крижко В.В. Аксиологічний потенціал державного управління освітою. [навч.посібник] / В.В. Крижко, І.О. Мамаєва. – К. : Освіта України, 2005. – 255 с.
10. Крижко В.В. Менеджмент в освіті : [навчально-методичний посібник] / В.В. Крижко, Є.М. Павлютенков. – К. : ІЗМН, 1998. – 192 с.
11. Мармаза О.І. Менеджмент в освіті : дорожня карта керівника / О.І. Мармаза. – Х. : Основа, 2007. – 448 с.
12. Образовательный менеджмент : [учеб. пособие для магистратуры по направлению «Педагогика»] / [Е.В. Иванов, М.Н. Певзнер, П.А. Петряков, Г.А. Федотова, Р.М. Шерайзина, А.Г. Ширин] ; [ред. Е.В. Иванов, М.Н. Певзнер]. – В. Новгород : НовГУ, 2009. – 412 с.
13. Орбан-Лембрик Л.Е. Психологія управління : [посібник] / Л.Е.Орбан-Лембрик. – К. : Академвидав, 2003. – 568 с.
14. Островерхова Н.М. Ефективність управління загальноосвітньою школою : соціально-педагогічний аспект : [монографія] / Н.М. Островерхова, Л.І. Даниленко. – К. : Школяр, 1996. – 302 с.
15. Пікельна В.С. Управління школою : у 2 ч. / В.С. Пікельна. – Х. : Основа, 2004. – Ч. 1. – 112 с.

16. Сунцов Н.С. Управление общеобразовательной школой. Вопросы теории и практики / Н.С. Сунцов. – М. : Педагогика, 1982. – 24 с.
17. Управління навчальним закладом : [навч.-метод. посіб.] : У 2 ч. / О.І. Мармаза, О.М. Касьянова, В.В. Григораш та ін. ; Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди, Ін-т післядиплом. освіти. – Х. : Ранок : Веста, 2003. – 158 с.
18. Федоров В.Д. Менеджмент закладу освіти, менеджер закладу освіти : психологічні засади / В.Д. Федоров. – Кам'янець-Подільський : Абетка-Нова, 2004. – 223 с.
19. Хриков Є.М. Управління навчальним закладом: [навч. посіб.] / Є.М. Хриков. – К. : Знання, 2006. – 365 с.
20. Шамова Т.І. Менеджмент в управленні школою / Т.И. Шамова. – М. : Магистр, 1992. – 232 с.

## МЕТОДИЧНІ МАТЕРІАЛИ ДО СПЕЦКУРСУ «СТРАТЕГІЧНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ В ОСВІТІ»

### ЗМІСТ ПРОГРАМИ

#### **Тема 1 Місія та цінності в системі стратегічного планування**

Місія та цінності освіти як орієнтаційне поле розвитку; бачення – образ бажаного майбутнього, соціальне замовлення освіти, інноваційна діяльність, роль лідера у визначенні та реалізації стратегії, культура організації.

#### ***Вивчивши тему студенти***

*знатимуть:*

- основи управління школою через розвиток її організаційної культури;
- систему внутрішньошкільних цілей і цінностей;

*зможуть:*

- виділити унікальні характеристики школи при порівнянні її з іншими подібними навчальними закладами;
- визначити для себе перспективи розвитку освітнього закладу, побудувати образ бажаного майбутнього школи;
- визначити і презентувати бачення ідеального стану школи;
- виявити зміст попиту суспільства до школи, обумовленого вимогами сучасності;
- розробити план організаційних заходів із залучення педагогічного колективу в процес розробки і формулювання місії;
- виявити чинники, які впливають на становлення організаційної культури школи.

#### ***Основні терміни:***

*Ідеальний образ або бачення* – (з англ. бачення – бачення, картина.) – це ідеальний образ бажаного майбутнього, досягнення якого можливе тільки за найсприятливіших внутрішніх і зовнішніх умов; образ найкращого, найбільш досконалого стану школи, що склався в нашій свідомості.

*Місія* – прийняте шкільним співтовариством і офіційно деклароване рішення про загальне призначення освітнього закладу у майбутньому, його головних прийнятих обов'язках по відношенню до найбільш важливих клієнтів, співвіднесених із соціальним замовленням, з його можливостями. Місія покликана відобразити всі найважливіші перспективні устремління шкільної спільноти, задає межі і напрями, усередині яких будуть ставитися і досягатися конкретні цілі.

*Лідерство* – феномен життєдіяльності будь-яких груп людей, в тому числі соціальних організацій, який значно впливає на характер управління організаційною поведінкою, вирішенням організаційних задач і проблем, взаємовідносин в групі, колективі. Лідерство передбачає: здатність людини впливати на групи людей, вести їх за собою, щоб спонукати їх працювати для досягнення поставлених цілей; відносини домінування і підпорядкування, впливу в системі міжособистісних відносин в групі.

*Організаційна культура* – система уявлень про способи діяльності та норми поведінки; набір звичок, писаних і неписаних правил, заборон, цінностей, очікувань, уявлень про майбутнє і сьогодення та ін., свідомо чи несвідомо поділюваних більшістю членів колективу.

*Цінності* – суспільно значущі для особистості, суспільства в цілому матеріальні, соціальні об'єкти, духовна діяльність людини та її результати; схвалювані більшістю людей уявлення про те, що таке добро, справедливість, дружба і т.п. Цінності не піддаються сумніву, вони служать еталоном, ідеалом для людей.

### **Практичні завдання**

- 1 Робота з кейсами з визначення можливих варіантів місії в кожній конкретній ситуації.
- 2 Освоєння технології розробки місії навчального закладу і аналіз її на відповідність принципам освітньої політики регіону.
- 3 Робота з кейсами: аналіз ситуацій, в яких проявляються різні управлінські компетенції менеджера освіти.
- 4 Розробка особистого профілю управлінських компетенцій.
- 5 Методика формування ціннісних орієнтацій команди розробників.

#### *Завдання 1*

Виділити загальне в місіях навчальних закладів

КЕЙС 1. Відкриття простору для розвитку потенційних можливостей і самореалізації дітей та дорослих.

Дати кожному учневі можливість знайти і виразити себе згідно своїм здібностям.

Виховання учня, готового до турботи про своє здоров'я і здоров'я оточуючих його людей, що володіє здоров'язберігальними технологіями.

Створення морально-психологічного комфорту для учасників освітнього процесу, підготовка учнів до вибору, в який людина включена протягом всієї своєї життєдіяльності; забезпечення організаційно-педагогічних умов для підвищення загальної та художньо-естетичної культури учнів мікрорайону.

Побудова школи, в якій розвиток дітей обумовлено збереженням їх здоров'я. Виявлення і розвиток здібностей кожного учня, формування духовно багатого, вільної, фізично здорової, творчо мислячої особистості, орієнтованої на вибір професії, здатної в подальшому на участь в духовному та економічному розвитку суспільства.

Формування рис фізично розвиненої особистості, орієнтованої на творче перетворення дійсності і саморозвиток, на здоровий спосіб життя, особистості освіченої та самостійної, яка прагне до оволодіння досвідом духовного життя, моральної поведінки, освоєння цінностей національної культури.

Створення умов для самореалізації та усвідомленого особистісного самовизначення учнів відповідно до їх схильностей та інтересів і підготовка на цій основі випускників, готових до життя у відкритому і мінливому світі.

Організація психолого-медико-педагогічного супроводу, зміцнення психічного здоров'я та особистісного благополуччя підростаючого покоління в освітньому просторі міста.

КЕЙС 2 Наша школа повинна стати центром соціально-культурної активності мікрорайону.

Наша школа може бути ресурсним центром освітніх інновацій для регіону.

Успіх нашої школи забезпечений об'єднанням державних і суспільних ресурсів.

Бачення школи може бути представлено через метафоричний образ, що відображає ідеальний стан освітньої установи.

Завдання: запропонуйте власну місію для навчального закладу, де Ви вчилися або проходили практику.

#### *Завдання 2*

Уявіть собі «ідеальну школу» і знайдіть метафоричний образ, який найбільшою мірою збігається з Вашим уявленням про таку ідеальну школу.

А тепер запишіть три аргументи, що пояснюють, чому Ви обрали саме цю метафору.

Ідеальна школа – це \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ , тому, що:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

### Завдання 2

Створенню місії завжди передують факторний аналіз ситуації. З цією метою пропонуємо Вам згадати по можливості всі фактори, що впливають на освітній заклад, де Ви вчилися, або проходили практику і розділити їх на зовнішні та внутрішні. Виділіть, використовуючи знак «+» і «-», ті з них, на які Ви б змогли вплинути (+) як менеджер освіти і ті, які важко змінити (-) – таблиця 1.

Таблиця 1

Зовнішні чинники	Внутрішні чинники

Враховуйте отримані результати при виконанні наступного завдання.

### Завдання 3

Заповніть таблицю 2 «Модель розробки місії», спираючись на особливості свого освітнього закладу.

Таблиця 2

Місія на рівні	Місія на рівні колективу	Місія на рівні соціуму
Особистісному	Що повинна дати робота в колективі кожному її члену особисто?  Відповіді:	Що може дати команда школи кожному клієнту, партнеру, колезі, конкуренту особисто?  Відповіді:
Соціальному	Які соціальні перспективи може дати робота в команді її членам?  Відповіді:	Який соціальний вплив може чинити школа (формує культуру відносин, впливає на сім'ю, на соціальне замовлення та ін.)? Яке місце в соціумі хоче зайняти школа?  Відповіді:
Духовному	Якою бачить школа свою духовну місію по відношенню до самої себе?  Відповіді:	У якому образі й контексті школа може представити соціуму свою духовну місію (Ми – команда, яка рятує, захищає, піклується, підтримує ... та ін.; допомога ближньому, турбота про екологію, мікроклімат та ін.)?  Відповіді:

*Завдання 4*

Ґрунтуючись на послідовності і змісті діяльності чотирьох етапів включення колективу в розробку місії, складіть план-графік заходів для освітнього закладу – таблиця 3.

Таблиця 3

Дії	Терміни	Відповідальні

*Завдання 5*

Спираючись на результати виконаних завдань, напишіть есе (твір-роздум) на тему «Спогад про майбутнє моєї школи», в якому зв'яжіть минуле, сьогодення і майбутнє школи, де Ви вчилися або проходили практику. «Легенда школи», яка може «народитися» з Вашого есе, стане тим «прапором», під яким збереться колектив, щоб досягти бажаного образу.

*Завдання 6*

Для Вашого розгляду дається список з 49 цінностей, переконань або особистісних характеристик. Дані нижче кроки допоможуть Вам визначити, які з них є найбільш важливими управлінськими принципами. Можливо, Вам буде корисно визначити ступінь їх важливості, оцінивши, чи будете Ви засмучені або зрадієте, якщо Ваш справжній стан або ситуація в житті відносно певної цінності будуть значним чином ослаблені або посилені. Іноді Вам може допомогти одночасний розгляд відразу двох цінностей: запитайте себе, наскільки одна з них важливіша, ніж інша.

Незалежно від техніки або методу, який Ви оберете, виконайте наступні кроки:

1) Визначте 15 дуже важливих для Вас цінностей, відзначте їх зірочкою або обведіть колом.

**Список цінностей, переконань або бажаних характеристик особистості:**

ДОСЯГНЕННЯ – почуття звершення, успіху, вкладу у будь-що

ЧЕСТОЛЮБСТВО – бажання просування або досягнення в кар'єрі

ПРИГОДА – нові «виклики», важкі ситуації

ПРИХИЛЬНІСТЬ – любов, тепле ставлення

КРАСА – естетика в природі, мистецтві чи любові

ШИРОТА ПОГЛЯДІВ – відкритість мислення

ВЕСЕЛИЙ – радісний

ЧИСТИЙ – охайний, стерильний

КОМПЕТЕНТНИЙ – здібний, ефективний

ЗМАГАЛЬНИЙ ДУХ – досягнення перемог, ризикованість

КОМФОРТНЕ ЖИТТЯ – життя у добробуті або без проблем

СПІВРОБІТНИЦТВО – вміння працювати з іншими, робота в команді

ХОРОБРИЙ – здатний захистити свої переконання

ТВОРЧИСТЬ – наявність уяви, вміння створювати нове

ДИСЦИПЛІНОВАНИЙ – що має самоконтроль, стриманий

НАДІЙНІСТЬ матеріальне становище – постійний, достатній доход

РІВНІСТЬ – зрівняльний підхід, рівні можливості для всіх

СХВИЛЬОВАНЕ ЖИТТЯ – життя, сповнене стимулюючих важких подій

СЛАВА – прославляння, популярність

СІМЕЙНЕ ЩАСТЯ – щаслива родина – з однієї особи або велика

НАДІЙНІСТЬ СІМ'Ї – безпечна сім'я – з одного або більше членів

ТОЙ, ХТО ВМІЄ ПРОБАЧАТИ – готові пробачити судження інших людей

СВОБОДА – незалежність, автономія, свобода вибору, опора на себе

ДРУЖБА – тісні відносини, товариство

ЩАСТЯ – задоволеність

ЗДОРОВ'Я – стан фізичного і розумового благополуччя

ДОПОМОГА – надання допомоги іншим, поліпшення суспільства

ВНУТРІШНЯ ГАРМОНІЯ – у мирі з самим собою  
 ЦІЛІСНІСТЬ – чесність, щирість, порядність  
 УЧАСТЬ – залученість у справи інших, приналежність до групи  
 ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИЙ – мислячий абстрактно, поняттями, символами  
 ЛОГІЧНИЙ – раціональний  
 ЛЮБЛЯЧИЙ – відданий, ніжний  
 ВІРНІСТЬ – борг, повага, слухняність  
 ЗРІЛА ЛЮБОВ – сексуальна і духовна близькість  
 НАЦІОНАЛЬНА БЕЗПЕКА – захист від нападу  
 ПОРЯДОК – спокій, стабільність, злагода  
 МИР – мир на землі, без воїн і конфліктів  
 ОСОБИСТИЙ РОЗВИТОК – особистий розвиток  
 ЗАДОВОЛЕННЯ – розваги, сміх, приємний легкий стиль життя  
 ВВІЧЛИВІСТЬ – поважний, з хорошими манерами  
 ВЛАДА – контроль, авторитет, вплив на інших людей  
 ВИЗНАННЯ – визнання суспільства, повага людей, статус  
 РЕЛІГІЯ – сильні релігійні вірування  
 ВІДПОВІДАЛЬНИЙ – надійний, на якого можна покластися  
 ПОРЯТУНОК – вічний спокій  
 САМОПОВАГА – самооцінка, гордість, почуття власної гідності  
 ДОБРОБУТ – заробляти гроші, багатіти  
 МУДРІСТЬ – мудрість

2) З отриманого списку з 15 цінностей, виберіть 10, які є для Вас найважливішими, і впишіть їх.

Мої 10 найбільш важливих цінностей:

3) Зі списку 10 цінностей виділіть 5 найбільш значущих для Вас. Кожній з цих 5 цінностей дайте оцінку від «1» – найважливіша, до «5» – найменш важлива з п'яти виділених.

Мої 5 найважливіших цінностей:

Найважливіша цінність (ранг №1) \_\_\_\_\_

Друга найважливіша цінність (ранг №2) \_\_\_\_\_

Третя найважливіша цінність (ранг №3) \_\_\_\_\_

Четверта найважливіша цінність (ранг №4) \_\_\_\_\_

П'ята найважливіша цінність (ранг №5) \_\_\_\_\_

Запропонуйте заповнити цю анкету Вашим колегам. Отримані дані обговоріть. Це допоможе Вам виявити цінності, які розділяються всім колективом і індивідуальні. Виходячи з цього, Ви зможете визначити, що слід залишити незмінним, а на що можна вплинути, намагаючись здійснити зміни в організаційній культурі школи.

Отже, відповідаючи на запитання «А як у нас все відбувається, будується, організується?», Колектив школи фактично підводить підсумки пройденого шляху, осмислює свій досвід, визначає ті ключові позиції, які є основою для створення або уточнення місії своєї школи.

### *Завдання 7*

Наведені нижче пропозиції описують вміння та навички менеджменту, які є базовими.

Використовуйте шкалу від 1 до 7 балів, щоб оцінити сформованість у себе кожної з якостей: 1 бал – «абсолютно не згоден», 7 балів – «повністю згоден». Відповідний бал поставте поруч з кожною з пропозицій.

1 Мені постійно потрібна інформація про те, як оточуючі оцінюють мою поведінку.

2 Я сильно мотивована особистістю.

3 Я володію прийомами планування.

4 Я знаю, як отримати інформацію про потенційних клієнтів.

5 У мене є чітке уявлення про себе.

6 Я володію технікою створення команди.



- 7 Я вмію знаходити вихід у змінених умовах.
- 8 Я знаю, як використовуючи інших, зміцнити свою особисту владу.
- 9 Якщо у мене кілька цілей, я можу чітко розставити їх за пріоритетами.
10. Я вмію добре мотивувати інших.
11. Я розумію роль принципів поділу обов'язків в організації.
12. Я можу виявити проблему в ході роботи організації.
13. У спілкуванні я чуйно реауюю на емоційний стан співрозмовника.
14. Я знаю, коли потрібно користуватися прийомом колегіального прийняття рішень.
15. Я вважаю себе творчою особистістю.
16. Я вмію прогнозувати виграти для обох сторін результати переговорів.
17. Я вмію делегувати іншим як авторитет, так і відповідальність.
18. Я завжди починаю свій день з планування своєї роботи.
19. Я знаю суть концепції багатофункціональної команди.
20. Я знаю, як визначити задоволеність клієнта.
21. Я вмію ефективно підтримувати колег в роботі.
22. Я знаю, як вирішити конфлікт без збитку для обох сторін.
23. Я вмію точно оцінити всі «за» і «проти» за будь-яких змін.
24. При підготовці до усного виступу, я враховую його мету, особливості аудиторії, наявні засоби.
25. Я знаю, як допомогти членам багатофункціональної команди налагодити співпрацю.
26. Я повністю включаюся в роботу, яку виконую.
27. Я вмію розкласти проект / задум на складові компоненти, щоб оцінити часові та матеріальні витрати.
- 28 Я намагаюся дізнатися, як впливають мої рішення на інших.
29. У мене є чітка система цінностей.
30. Я вмію перетворити групу людей в злагоджену команду.
31. Я впевнений, що при плануванні будь-яких змін в організації необхідний правильний прогноз реакції співробітників.
32. Я знаю, як можна ефективно користуватися офіційною владою.
33. Я завжди чітко уявляю мету роботи.
34. Я вмію створювати у інших сильну мотивацію діяльності.
35. Я знаю, якими способами можна вивчити навколишнє середовище при плануванні діяльності організації.
36. Я знаю принципи / правила поновлення організації.
37. У спілкуванні з людьми я волю невимушеність.
38. Я вмію користуватися технікою прийняття колегіальних рішень.
39. Я завжди намагаюся старі проблеми розглядати з нової точки зору.
40. На переговорах я можу оцінювати результати об'єктивно.
41. Я не відчуваю труднощів з прийомами делегування повноважень.
42. Я завжди закінчую день з почуттям, що хоча б одну важливу справу виконано.
43. Я вмію створити самоврядну команду.
44. Я знаю, як скласти аналіз-схему моїх вчинків і як нею користуватися.
45. Я можу і вмію давати рекомендації співробітникам.
46. Я стійкий до стресу, тому конфліктні ситуації при мені вирішуються спокійно.
47. Я знаю, що робити, якщо співробітники чинять опір змінам.
48. Доручення, які я даю, завжди ефективні.
49. Я вмію переконувати людей.
50. Я не боюся змін.
51. Я знаю, як з робочої групи зробити ефективно працюючу команду.
52. Я чесний з самим собою.
53. Мені цікаві думки про те, як оцінюють мої вчинки інші люди.
54. Я вмію складати критичну діаграму («доріжку в обхід всіх перешкод»).

55. Мені подобається, коли в моїй роботі є своєрідний виклик.
56. Я знаю, як сформулювати / змінити завдання з урахуванням потреб співробітника.
57. У мене завжди є чіткий план на кожен день.
58. Я вмію надихнути людей так, що вони роблять більше, ніж від них очікувалося.
59. Я вмію складати схему функціонування організації.
60. Я знаю, як виявити марну роботу в організації та усунути її.
61. Під час розмови я спостерігаю за реакцією співрозмовника.
62. Я знаю, в яких ситуаціях не підходить колегіальне прийняття рішень.
63. Я знаю «плюси» і «мінуси» розширення функціоналу співробітників.
64. Я знаю, як визначити наявність конфлікту серед співробітників.
65. Делегувавши частину своїх обов'язків співробітникам, я звільняю час для більш важливих справ.
66. Я знаю, як стимулювати співробітників до пошуку шляхів оновлення роботи організації.
67. Я вмію використовувати різні підходи до управління конфліктом, в залежності від ситуації.
68. Я вмію супроводжувати співробітників і допомагати їм у їх професійному зростанні.
69. Я знаю, яким чином можна точно дізнатися бажання клієнта.
70. Я можу перелічити всі труднощі в роботі багатофункціональної команди.
71. Найважливіші справи я роблю в той час, коли моя працездатність найбільш велика.
72. Я можу передати частину своїх повноважень своїм колегам.
73. Я знаю, як використовувати заохочення для ефективного впливу на співробітників.
74. Я швидко пристосовуюся до умов (нових обставин).
75. Щоб підвищити ефективність роботи команди, я заохочую регулярну зміну ролей членами команди.
76. Я знаю, що мені властива позиція «керівник завжди правий», і працюю над цим.
77. Я заохочую людей давати як позитивну, так і негативну оцінку моїх вчинків.
78. Я можу знаходити додаткові кошти для керівництва діяльністю.
79. Я одержимий ідеєю постійного поліпшення своєї роботи.
80. Я знаю, як створити імідж моєї організації.
81. Я знаю, як під час переговорів утримати дискусію в рамках предмета переговорів.
82. Я охоче знайомлюся з новими ідеями.
83. Я відчуваю труднощі в залученні співробітників до прийняття колегіальних рішень.
84. У спілкуванні я чуйно реауюю на невербальні сигнали (жести, міміка, поза співрозмовника).
85. Я можу ввести в дію і завершити план поліпшення чого-небудь.
86. Я розумію переваги децентралізації та передачі справ різним структурам організації.
87. Я знаю, як можна швидко стимулювати людину показати себе з кращого боку.
88. Я завжди прошу ясно висловлюватися з приводу моєї манери працювати.
89. Я розумію принцип делегування та знаю, як його застосовувати.
90. Якщо я готую усний виступ, то знаю, як привернути увагу аудиторії.
91. Я вмію стимулювати зміни в організації.
92. Я знаю, яким чином конфліктну ситуацію перетворити на продуктивну.
93. Я можу дати моїм підлеглим пораду з найважливіших питань, пов'язаних з їх професійним вдосконаленням.
94. Мені відомі актуальні тенденції, які допоможуть передбачити бажання клієнта.
95. Я знаю принципи керівництва багатофункціональною командою.
96. Я знаю, як треба вести себе в стресовій ситуації.
97. Я можу на практиці здійснити поетапне делегування керівних функцій.
98. Я з тих, хто багато і старанно працює.
99. Я знаю, як визначити переваги та недоліки різних проектів.
100. У мене є система отримання чесного відгуку про мої вчинки.

101. Я намагаюся бути чесним і справедливим.
102. Я знаю, як провести збори, щоб кожен відчував свою важливість і значимість у прийнятті рішень.
103. Я знаю, як використовувати внутрішню культуру організації, щоб допомогти співробітникам пристосуватися до змін.
104. Я можу впливати на людей за допомогою переконання.
105. Я завжди ставлю перед собою мету: вирішувати задачі, що знаходяться на межі можливого.
106. Я вмію організувати роботу співробітників в оптимальному режимі.
107. Я знаю, як виявити суть найгостріших проблем.
108. Я вмію співчувати і уважно / зацікавлено слухати.
109. Я намагаюся у всякій новій проблемі бачити свій позитивний шанс.
110. Я не напружений, якщо мені доведеться виступати перед аудиторією.
111. Мої нові пропозиції найчастіше доцільні.
112. Я регулярно використовую техніку керівництва стресом.
113. Я знаю, як аналізувати процес змін в організації.
114. Я вмію визначати завдання і використовувати принцип їх ускладнення.
115. Я вмію складати аналітичні схеми.
116. Я вмію під час зборів спровокувати конфлікт, щоб почути різні думки.
117. Я можу перерахувати переваги багатofункціональної команди.

Далі заповніть лист самооцінки, вписуючи поруч з номером кожного питання той бал, який ви вписали в опитувальник – таблиця 4. Підрахувавши суму балів по кожному стовпчику, знайдіть середнє арифметичне (суму поділіть на кількість питань).

Таблиця 4

## Лист самооцінки

1

1.1	1.2	1.3
21	13	5
45	37	29
68	61	52
93	84	76
Разом/4=	108	101
	Разом/ 5=	Разом/ 5=

2

2.1	2.2	2.3
22	14	6
46	38	30
67	62	51
92	83	75
116	102	
Разом /5=	Разом/5=	Разом/4 =

3

3.1	3.2	3.3
1	12	4
28	36	20
53	60	44
77	85	69
100	107	94
Разом /5=	Разом/5=	Разом/5 =

4

4.1	4.2	4.3
3	43	19
27	56	25
54	63	70
78	97	95
115	114	117
Разом /5=	Разом/5=	Разом/5 =

5

5.1	5.2	5.3
17	11	9
41	35	33
65	59	57
72	86	80
89	99	88
		105
Разом /5=	Разом/5=	Разом/6 =

6

6.1	6.2	6.3
18	10	2
42	34	26
71	58	55
96	87	79
112	106	98
Разом /5=	Разом/5=	Разом/5 =

7

7.1	7.2	7.3
24	16	8
48	40	32
90	64	49
110	81	73
		104
Разом /4=	Разом/4=	Разом/5 =

8

8.1	8.2	8.3
23	15	7
47	39	31
66	82	50
91	109	74
113	111	103
Разом /5=	Разом/5=	Разом/5 =

Кожне з отриманих середньостатистичних значень відзначте на відповідній осі – рисунок 1.

Поеднавши відмітки на осях і отримавши свій лідерський профіль, Ви можете визначити свої сильні сторони і точки росту. Для того щоб Вам було легше працювати з профілем, скористайтеся описом основних компетенцій по кожному з секторів:

1 Ментор – координує роботу співробітників, сприяє мотивації, створює атмосферу комфортності взаємодії.

1.1. Встановлення субординації, формування думки про себе і про інших.

1.2. Ефективність спілкування.

- 1.3. Розуміння потреб підлеглих в професійному зростанні.
- 2 Стимулятор – активізує роботу співробітників, сприяє створенню команди.
  - 2.1. Управління конфліктом.
  - 2.2. Колегіальне прийняття рішень.
  - 2.3. Створення команди.

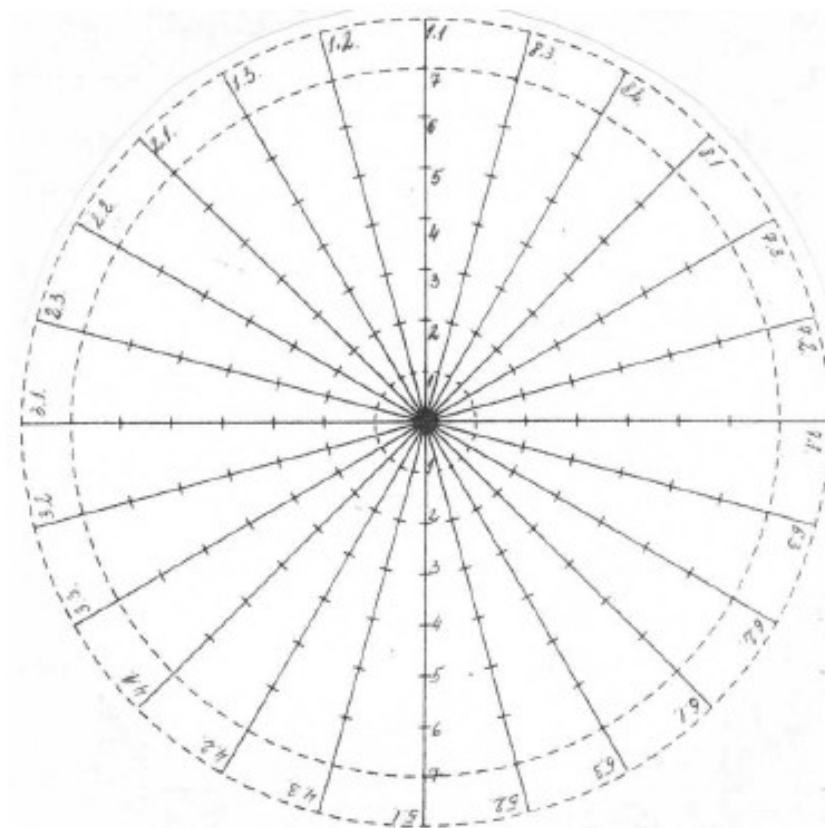


Рис. 1

3. Контролер – стежить за якістю роботи, дотриманням ієрархії, забезпечує чіткість виконання управлінських дій.
  - 3.1. Контроль за своєю роботою.
  - 3.2. Контроль за роботою команди.
  - 3.3. Контроль за роботою організації в цілому.
- 4 Координатор – забезпечує злагодженість, стабільність і ефективність роботи команди.
  - 4.1. Загальне керівництво організацією.
  - 4.2. Керівництво проектом: вміння визначити цілі, поставити завдання, вибрати оптимальні шляхи їх вирішення.
  - 4.3. Управління багатофункціональною командою, вміння розподілити ролі й делегувати відповідальність.
- 5 Керуючий – забезпечує продуктивність роботи на основі раціонального аналізу і чіткого роз'яснення цілей персоналу.
  - 5.1. Уміння делегувати функції.
  - 5.2. Уміння створювати проекти і реалізовувати їх.
  - 5.3. Здатність мати свій погляд, думку, виходячи з цього, ставити цілі, планувати діяльність.
- 6 Виробник – сприяє організації роботи, націленої на максимальний результат, забезпечує чітке і ефективне управління.
  - 6.1. Здатність раціонально використовувати час і кошти.
  - 6.2. Уміння створити атмосферу, сприяє плідній роботі.

6.3. Уміння забезпечити ефективність власної управлінської роботи.

7 Посередник – забезпечує продуктивні зв'язки всередині організації та із зовнішнім оточенням, сприяє конкурентоспроможності організації.

7.1. Вміння презентувати ідеї.

7.2. Уміння вести переговори, домовлятися, узгоджувати думки.

7.3. Здатність визначити і зберегти свій статус.

8 Інноватор – забезпечує виживання і ефективне функціонування організації в умовах, що змінюються, задіє засоби із зовнішнього середовища для реконструкції організації.

8.1. Уміння генерувати нові ідеї, творчо мислити.

8.2. Уміння творчо вирішувати проблеми, керувати змінами.

8.3. Здатність приймати зміни як належне, пристосовуватися до них.

Цю методику можна використовувати для визначення ролі членів колективу.

## **Тема 2 Аналітичний етап стратегічного планування**

Аналіз і оцінка внутрішніх і зовнішніх можливостей для визначення стратегії розвитку. Організаційна культура як ресурс розвитку в умовах змін. Методи аналізу зовнішнього та внутрішнього середовища. Визначення проблемного поля розвитку. Вибір пріоритетних напрямків розвитку.

### ***Вивчивши тему студенти***

*знатимуть:*

- особливості зовнішнього і внутрішнього середовища освітньої установи;
- деякі аналітичні методики, які дозволяють виявити проблеми зовнішнього і внутрішнього середовища освітньої установи та проаналізувати їх;

*зможуть:*

- проаналізувати можливості зовнішнього і внутрішнього середовища для формування стратегії розвитку школи;
- використовувати знання про зовнішнє і внутрішнє середовище освітнього закладу для вирішення управлінських завдань;
- освоїти алгоритм використання різних видів аналізу внутрішнього і зовнішнього середовища і використовувати їх у своїй управлінській діяльності;
- використовувати результати аналітичної діяльності для ідентифікації «проблемного поля» освітнього закладу і вибору пріоритетних напрямків розвитку освітньої установи;
- представляти результати розвитку освітньої установи у вигляді конкретних продуктів.

### ***Основні терміни розділу:***

*Зовнішнє середовище школи* – сукупність соціальних і природних факторів, дія яких значима для створення, виживання, функціонування і розвитку школи як відкритої, соціально-орієнтованої та соціально-відповідальної системи. Зовнішнє середовище обумовлює спрямованість діяльності школи, створює для цієї діяльності і сприятливі можливості, і обмеження, і загрози. Це сфера, в якій освітній заклад здійснює свою життєдіяльність; сукупність «факторів впливу» поза освітнього закладу.

*Внутрішнє середовище* – сукупність компонентів, їх функціональних взаємозв'язків та учасників освітнього процесу, в діяльності яких реалізуються цілі освітньої установи.

### ***Практичні завдання***

- 1 Проведення SWOT і PEST-аналізу. Сценарне стратегічне планування
- 2 Побудова профілю організаційної культури.
- 3 Проведення порівняльного аналізу профілю організаційної культури і особистого профілю управлінських компетентностей керівника.
- 4 Заповнення таблиць «Фактори успіху – фактори ризику».

5 Систематизація проблемного поля розвитку.

6 Визначення результатів стратегічного розвитку у вигляді конкретних продуктів.

### Завдання 1

Визначте найбільш суттєві політичні, економічні, соціальні, технологічні (управлінські) чинники, що впливають на розвиток освітнього закладу, де Ви вчилися або проходили практику.

Політичні чинники – всі дії влади, що впливають на розвиток школи: державні, регіональні, муніципальні програми і проекти, законодавчі документи.

Економічні чинники – економічний стан регіону, міста, селища, основні роботодавці, взаємини з бізнесом, промисловими підприємствами, характер фінансування школи.

Соціальні чинники – взаємовідносини школи з суспільством, демографічна ситуація, культурно-освітні можливості мікрорайону школи, громадські організації, соціальне партнерство і т.п.

Технологічні (управлінські) чинники – державно-громадський характер управління освітою, дії органів управління освітою по відношенню до школи.

А тепер внесіть ці чинники в таблицю 5 «Аналіз зовнішнього середовища освітнього закладу»

Після того, як Ви проаналізували основні зовнішні чинники, що впливають на розвиток школи, необхідно звернутися до аналізу її внутрішнього середовища. Для цього виконайте завдання 2.

Таблиця 5

Аналіз зовнішнього середовища освітнього закладу

<b>Політика</b>	
+	-
<b>Економіка</b>	
+	-
<b>Соціум</b>	
+	-
<b>Управлінські технології</b>	
+	-

### Завдання 2

Звертаючись до актуальної ситуації освітнього закладу, визначте його сильні і слабкі сторони і випишіть їх у запропоновані нижче графи таблиці 6.

Далі, використовуючи позитивні сторони всіх факторів аналізу зовнішнього середовища школи, виберіть з них ті, які можна віднести до можливостей, що сприяють усуненню слабких сторін у розвитку школи.

Аналогічним чином попрацюйте з негативними сторонами всіх факторів зовнішнього середовища, визначте загрози, що перешкоджають розвитку сильних сторін школи. Заповніть відповідні графи таблиці 6.

Таблиця 6

<b>Можливості</b>	<b>Сильні сторони</b>
<b>Загрози</b>	<b>Слабкі сторони</b>
<b>Зовнішнє середовище</b>	<b>Організація</b>

Представлений алгоритм аналізу зовнішнього та внутрішнього середовища школи (аналіз факторів сильні сторони – загрози слабкі сторони – можливості) Ви можете використовувати для наступного кроку – розробки програми розвитку освітньої установи після визначення бачення і формулювання місії.

### *Завдання 3*

Тепер, коли Ви ретельно проаналізували ситуацію в зовнішньому і внутрішньому середовищі школи, Ви можете уточнити, конкретизувати її місію. Виконання даного завдання необхідно для більш чіткого виділення проблемного поля на підставі аналізу зовнішнього та внутрішнього середовища.

### *Завдання 4*

Початку процесу розробки стратегії передують процедура ідентифікації проблемного поля. Грунтуючись на даних аналізу зовнішнього та внутрішнього середовища, визначте основні невідповідності між сформульованою місією і реальним станом школи. Дані невідповідності – розриви – і є тими проблемами, які визначають стратегічний напрям програми розвитку школи.

### *Завдання 5*

Використовуючи дані аналізу, визначте перелік зовнішніх і внутрішніх проблем, які реально можуть бути вирішені за Вашої участі та впишіть їх в два верхніх квадрата таблиці 7.

Потім сформулюйте внутрішні і зовнішні проблеми, вирішити які Ви не в змозі і запишіть їх у два нижніх квадрата.

Внутрішні і зовнішні проблеми, які Ви зможете вирішити стануть пріоритетними напрямками в розвитку Вашої школи.

Таблиця 7

	<b>Внутрішні</b>	<b>Зовнішні</b>
В змозі вирішити		
Не в змозі вирішити		

### *Завдання 6*

Вирішіть КЕЙС 1 (міська школа)

Школа № ... розташована в обласному центрі. В мікрорайоні школи проживають 5000 осіб, більшість з яких сім'ї військовослужбовців.

Співвідношення народжуваності та смертності в останні роки 1:1, спостерігається поступове підвищення народжуваності за рахунок сімей молодих військовослужбовців.

В мікрорайоні немає великих промислових підприємств, але розташовані великі медичні та військові об'єкти. Основна зайнятість населення мікрорайону пов'язана саме з цими об'єктами.



Достаток більшості сімей середній. На території мікрорайону ведеться інтенсивне будівництво, що є фактором збільшення працездатного і платоспроможного населення.

На території мікрорайону знаходяться: Будинок офіцерів, комплекс обласної лікарні, дитяча бібліотека, кілька профтехучилищ, військова частина. Закладів культури і спорту недостатньо: клуби, кінотеатри, концертні зали, спортивні комплекси відсутні. Але є Інтернет-кафе і диско-зал, які є місцем молодіжних тусовок й одночасно осередком напруженості в мікрорайоні. З кожним роком зростає кількість магазинів, ринків, супермаркетів, дрібних торгових точок, які, у зв'язку з відсутністю спеціалізованих установ, стають невід'ємною частиною індустрії розваг. Практично відсутня зелена зона, немає скверів, парків, але в надлишку рюмочні, пивні, закусочні та інші подібні дешеві установи громадського харчування.

Таким чином, складається парадоксальна ситуація, коли населення має кошти для культурної організації вільного часу, а інфраструктура мікрорайону не може задовольнити цю потребу.

Дане протиріччя породжує розвиток асоціальних явищ: замість здорового відпочинку і корисного дозвілля – прилучення до прийняття спиртного і безцільного проведення часу. Дана ситуація породжує соціальну апатію, незадоволеність, сприяє пошуку «гострих відчуттів» молоді мікрорайону.

Дане явище вселяє особливе побоювання, так як у відносно сприятливому мікрорайоні міста складається ситуація, що налаштовує до зростання наркоманії, токсикоманії, пияцтва, появи неформальних молодіжних угруповань реакційного, націоналістичного спрямування (за даними інформаційно-аналітичного відділу УВС області).

Ситуація ускладнилася особливо останнім часом у зв'язку зі скороченням установ додаткової освіти та введенням широкого переліку платних послуг за відвідування спортивних секцій, гуртків, центрів туризму, будинків дитячої творчості.

Свідомість багатьох батьків не готова до прийняття ринкових відносин в освіті, в результаті чого багато хто відмовляється оплачувати витрати на додаткову освіту (виняток становлять музичні школи) і діти опиняються на вулиці, де організують своє дозвілля на власний розсуд. У даній ситуації зростає роль школи як культурно-освітнього центру мікрорайону.

У школі мікрорайону навчаються 1200 учнів. З них 450 – на початковому ступені навчання, 470 – на другому ступені навчання, 280 – на третьому ступені. У школі відкриті класи корекційно-розвивального навчання: 28 учнів у класі КРО VIII виду, 44 учнів у класі КРО VII виду.

Педагогічний колектив складають 84 вчителі і вихователя. У школі викладають 14 молодих фахівців. Троє вчителів навчаються в аспірантурі місцевого педагогічного університету.

Віковий склад педагогічного колективу: до 30 років – 23 особи, від 30 до 40 років – 19 осіб, від 40 до 50 – 28 осіб, від 50 до 55 – 6 осіб, від 55 і старше – 8 осіб. Вищу кваліфікаційну категорію мають 30 вчителів, першу – 28 вчителів, другу – 17 вчителів. Звання «Заслужений вчитель Росії» мають 3 педагога, 16 педагогів – «Відмінник освіти». У штаті школи маютьсся ставки психолога і соціального педагога.

У 2011 р школа отримала юридичну самостійність при збереженні фінансової залежності від муніципального органу влади. В школі створено Керуюча рада, але фактично керівництво здійснюється через накази, розпорядження, постанови, вказівки муніципального та регіонального органів управління освітою.

Успішність у школі в останні роки становить 90%, кількість учнів на «4» і «5» – 34%, з одних «3» – 27%.

У школі реалізуються загальноосвітні програми, у початковій школі – програми розвиваючого навчання за системою Давидова-Ельконіна, програми поглибленого навчання з окремих предметів на 2 і 3 ступенях.

Надходження до вищих навчальних закладів – 90% від загальної кількості випускників, в середні спеціальні заклади – 5% від загального числа випускників. У вищі навчальні заклади

випускники вступають як на бюджетні, так і на платні місця. Найбільш переважні професії пов'язані з інфотехнології, медицини, військової справи, юриспруденції.

У школі працюють різні гуртки та клуби: хореографічний, фото-студія, туристичний, музейної справи, музичний, аеробіки та ін.

Між школою і військовою частиною існують давні дружні зв'язки. Десантники вже багато років шефтують над школою, допомагаючи в ремонтних роботах, проведенні уроків мужності, в організації літніх спортивних таборів.

Матеріально-технічна база школи: у школі є обладнані кабінети з усіх предметів, включаючи два комп'ютерні класи, виробничі майстерні із застарілим обладнанням. Будівля школи потребує капітального ремонту, особливо зносилася сантехніка та комунікації в підвальних приміщеннях, протікає дах над спортзалом, їдальнею і в актовому залі.

Субвенцій, що виділяються на матеріально-технічні потреби, не вистачає на задоволення потреб усіх структурних підрозділів школи.

Шкільна бібліотека має фонд – 30 000 примірників книг. Кількість найменувань передплатних видань – 55. Шкільна їдальня забезпечує дітей початкової школи сніданками і всіх учнів гарячими обідами. 118 школярів з малозабезпечених та багатодітних сімей харчуються безкоштовно.

На прохання окремих сімей організуються полуденки учням, які відвідують групу продовженого дня. Школа займає 4 гектари, на яких, крім самої будівлі, розташована невеликий спортивний майданчик і розбито кілька клумб, на яких працюють діти під час літньої практики. Учні школи, вчителі – постійні учасники олімпіад і конкурсів міського, обласного рівнів.

Учительський колектив готовий до сприйняття нового, займає активну професійну позицію.

В даному районі міста крім цієї школи, яка є загальноосвітньою, розташовані мовна гімназія і багатопрофільний ліцей, які є серйозними конкурентами при наборі учнів.

Завдання: проаналізуйте плюси і мінуси зовнішнього і внутрішнього середовища міської школи з метою визначення можливих шляхів її розвитку; з'ясуйте сильні і слабкі сторони школи.

#### *Завдання 7*

##### **Вирішіть КЕЙС 2**

Загальна чисельність сільського населеного пункту N – 1333 людини, третина з них – пенсіонери.

Співвідношення народжуваності та смертності в останні три роки – 1: 4.

Бюджет місцевості – дотаційний. Основні напрями господарської діяльності пов'язані з сільським господарством та туристичними об'єктами.

Середня заробітна плата жителів N – менше 1500 гривнів. Практично всі займаються веденням підсобного господарства. Будівництво, в тому числі житлове, не ведеться. Дуже низький рівень доходів, відсутність соціальних перспектив приводять до процвітання пияцтва.

Основні роботодавці – агрофірма і туристична база.

Чисельність робітників в агрофірмі в останні роки скоротилася з 3000 чоловік до 300, припинені деякі напрями діяльності – м'ясне тваринництво, вирощування птиці та інші. Разом з тим, з'явилися два досить великих рибних господарства, в яких використовується праця найманих робітників.

Туристична база є, разом з агрофірмою, основним роботодавцем. Адміністрація шукає можливості розширення сфери діяльності, має досвід залучення позабюджетних коштів для розвитку туристичного та готельного бізнесу. У той же час, будучи бюджетною організацією, бракує достатніх коштів для розширення своєї діяльності і активного залучення до неї молодих людей.

В результаті виникає гостре протиріччя, яке визначає особливості ситуації: з одного боку, молоді люди та їхні батьки не бачать перспектив життя в N, т. як немає роботи з гідним заробітком, немає можливості молодим сім'ям обзавестися власним житлом, нема чим зайняти

вільний час. Тому бажано відправляти дітей до міста. З іншого боку, переважна більшість сімей не мають матеріальних можливостей навчати дітей в місті чи надавати їм фінансову допомогу, якщо вони залишилися там після закінчення навчального закладу. Оплачувати житло в місті і тим більше придбати його – неможливо.

Таким чином, складається ситуація відсутності життєвих перспектив, яка посилюється тим, що молоді люди, які не мають хоча б початкової професійної освіти, взагалі не можуть розраховувати на скільки-небудь гідний заробіток. Все це призводить до моральної та соціальної деградації тієї частини молодих людей, яка не зуміла знайти своє місце в житті населеного пункту.

У той же час на його території мають дачі висококваліфіковані викладачі вищих навчальних закладів ряду великих міст, і професійний потенціал цих людей може бути задіяний в системі освіти регіону.

У зв'язку з цим, особливого значення набуває створення на території Н-ска навчального закладу, який буде не тільки забезпечувати початкову і середню професійну освіту за місцем проживання випускників школи, а й надасть можливість дорослим жителям придбати спеціальності та / або підвищити кваліфікацію по тих напрямках, які найбільш перспективні і затребувані в межах даного соціуму.

Особливості школи. Середня загальноосвітня школа розташована в Н-ську, що перебуває в 30 км від обласного та в 20 км від районного центру.

У школі навчається 176 учнів. З них на першому ступені навчання – 74, на другому – 92, на третьому – 10. У школі функціонують класи корекційно-розвивального навчання, в яких навчаються 13 осіб: 5 – в класі КРО VII виду і 8 – в класі КРО VIII виду.

При школі працює інтернат, розташований в окремій будівлі. З 1 жовтня 2011 року змінено його статус: він став інтернатом з перебуванням у вихідні дні. В інтернаті проживають учні не тільки з віддалених населених пунктів мікрорайону школи, а й діти з неблагополучних сімей району, в яких або відсутні нормальні умови для проживання вдома, або вирішується питання про позбавлення батьківських прав дорослих членів сімей.

Педагогічний колектив складають 21 учитель і вихователь, з них 2 вихователя пришкольного інтернату та 1 вихователь групи продовженого дня для учнів класу КРО VIII виду. 11 педагогів – випускники цієї школи, 16 педагогів школи мають вищу освіту, 4 – середню спеціальну, 1 – середню. Віковий склад педагогічного колективу: до 30 років – 7 осіб, від 30 до 40 – 6, від 40 до 50 – 2, від 50 до 55 – 1, старше 55 – 5 осіб. Вищу кваліфікаційну категорію мають 4 людини, першу – 3, другу – 7 чоловік.

Кваліфікаційні розряди: 15 – 2 особи; 14 – 2; 13 – 3; 12 – 7; 11 – 2; 10 – 2; 8 – 1; 7 – 2 людини. Один педагог школи має звання «Заслужений учитель», один – «Учитель-методист», один – «Відмінник освіти». Психолога та соціального педагога в штаті школи немає.

Школа реалізує загальноосвітні програми. В варіативну частину включені «Історія рідного краю» та «Світова художня культура». Протягом останніх трьох років успішність склала 97,2%, кількість учнів на «4» і «5» – 21%; другорічників – 5%. З 2013 р школа бере участь в експерименті з профільного навчання (технологічний профіль), у зв'язку з чим має наукового керівника.

Вступ до ВНЗ і ССНЗ – 70-80%, ПТУ – 10%. Вибираються головним чином навчальні заклади, розташовані в обласному та районному центрах. Професійно-технічні навчальні заклади та ВНЗ I-Пр.а. також вибираються, в основному, розташовані в обласному центрі, а саме – індустріальний технікум, сільськогосподарський технікум, коледж будівництва та архітектури, кооперативний технікум.

На роботу випускники, які повернулися в Н-ськ, влаштовуються, головним чином, на туристичну базу й в агрофірму.

На території мікрорайону школи знаходяться кілька установ, з якими школа підтримує тісний зв'язок: туристична база, агрофірма, Будинок культури, сільська бібліотека, районний Будинок ветеранів, лісництво.

Матеріально-технічна база школи: у школі є 9 обладнаних кабінетів: початкових класів, біології, математики, української мови та літератури, історії, фізики, хімії, машинознавства, виробничі майстерні, спортивний зал. Технічне оснащення кабінетів застаріло.

Будівля школи, побудована в 1964 році, потребує ремонту. В 2011/12 навчальному році школа отримала комп'ютери, придбала музичний центр. Шкільна бібліотека має фонд – 13 000 примірників книг.

Мається пришкільна ділянка площею 0,25 га та виробнича ділянка для вирощування картоплі площею 0,25 га. Продукція з дільниць йде на харчування учнів у шкільну їдальню і столову пришкільного інтернату.

У школі організовано гаряче харчування. Щодня учні отримують обід з першого і третього або другого і третього блюд. 63 школяра з малозабезпечених та багатодітних сімей харчуються безкоштовно. Батьківська плата за харчування становить 60 гривень на місяць. 25 учнів пришкільного інтернату забезпечені 4-разовим безкоштовним харчуванням.

Вартість навчання одного учня становить 600 гривнів на рік.

Завдання: проаналізуйте плюси і мінуси зовнішнього і внутрішнього середовища сільської школи з метою визначення можливих шляхів її розвитку; з'ясуйте сильні і слабкі сторони школи.

### *Завдання 8*

#### **Робота над проектом**

Ознайомтеся з методикою **сценарного планування**

1 Визначення ключових стратегічних напрямів розвитку навчального закладу.

Збір і концентрація даних стратегічного аналізу. Визначення конкретних переліків всіх ключових напрямів розвитку навчального закладу.

2 Встановлення провідних факторів ближнього зовнішнього середовища

Фіксація і аналіз основних провідних факторів з ближнього зовнішнього середовища, які визначають успіх / невдачу по кожному з напрямів, встановленому в п. 1; а також чинників, що зумовлюють відповіді з кожного питання п. 1.

3 Визначення провідних факторів дальнього зовнішнього середовища

Виявлення та аналіз основних провідних факторів дальнього зовнішнього середовища, які визначають дію чинників, встановлених у п. 2; тобто мова йде про фактори рівня PEST-аналізу. Повинні бути визначені всі відповідні ключові фактори, що впливають на даний навчальний заклад саме через чинники п. 2.

4 Ранжування за важливістю і ступенем невизначеності

Ранжування всіх факторів рівнів п. 3 і п. 2 за двома критеріями. Перший - важливість кожного фактора для прийняття рішень рівня п. 1; другий - ступінь невизначеності за факторами рівнів п. 3 і п. 2 для вирішення питань рівня п. 1. Встановлюються 2-3 основних фактори за критерієм 1 і 2-3 фактора за критерієм 2.

5 Виявлення логіки кожного сценарію

Досягнення мети: відповідно до різних «логічних стрижнів» вийти на невелике число сценаріїв (), які є дійсно істотно різними за критерієм змісту рішень питань рівня 1. В рамках кожного сценарію - власне динамічний аспект логіки його розвитку - визначається як особливий т.зв. «Сценарний драйвер».

6 «Очищення» сценаріїв

Повернення до ключових факторів рівня 3 і 2. Такі фактори по кожному сценарію повинні стати предметом окремого цільового дослідження.

7 Формулювання висновків з ключових стратегічних питань рівня 1. Оцінка стійкості як окремих можливих стратегічних рішень рівня 1, так й відповідних сценаріїв розвитку організації в цілому - щодо всіх розроблених сценаріїв.

8 Визначення характерних індикаторів

Встановлення системи характерних індикаторів по кожному сценарію. Запуск механізму сценарного моніторингу.

*Завдання* розробіть сценарії розвитку відповідно до запропонованої методики за Кейсом 1 чи Кейсом 2.

### **Тема 3. Формування стратегічного плану школи**

Формати стратегічних планів. Процес розробки структури стратегічного плану. Визначення ресурсної бази реалізації стратегічного плану. Виробничі стратегії реалізації плану. Науково-методичне та організаційно-управлінський супровід розробки і реалізації стратегічного плану.

#### ***Вивчивши тему студенти***

*знатимуть:*

- процедуру визначення мети в рамках напрямів стратегічного розвитку школи;
- формати стратегічного плану та критерії його ефективності;
- сутність програми розвитку школи як альтернативної форми стратегічного плану, її призначення, алгоритм розробки та реалізації:

*зможуть:*

- визначати для себе роль цілепокладання в формуванні стратегічного плану школи;
- встановлювати взаємозв'язки і взаємозалежності різних рівнів і галузей стратегічного цілепокладання в освітній установі;
- застосовувати різні способи структурування стратегічних цілей;
- формулювати цілі відповідно до прийнятих в освітньому менеджменті норм і вимог;
- визначати внутрішній і зовнішній ресурс, необхідний для реалізації стратегічного плану;
- розробляти план стратегічних заходів і програму розвитку освітньої установи;
- оволодіти методикою «Дзеркало прогресивних перетворень»;
- сформувати для себе критерії ефективності управлінського рішення;
- раціонально розподіляти навантаження серед менеджерів освіти і членів адміністрації школи.

#### ***Основні терміни розділу:***

*Дерево цілей* – метод, який дозволяє розчленувати стратегічну мету на підцілі, а також розкрити взаємозв'язок між метою, завданнями і заходами. «Дерево цілей» дозволяє конкретизувати цілі діяльності на планований період.

*Стратегічне планування* – визначає напрями діяльності (розвитку) школи в мінливому зовнішньому і внутрішньому середовищі.

*Програма* – опис моделі майбутньої діяльності в цілому або по одному / кількох напрямках.

*Концепція* – 1) певний спосіб розуміння, трактування будь-яких явищ, основна точка зору, керівна ідея для їх освітлення; провідний задум, конструктивний принцип різних видів діяльності; 2) відносно цілісна і завершена, структурована сукупність, система поглядів, уявлень, ідей. Опис основного сенсу діяльності в цілому.

*Програма розвитку школи* – найважливіший стратегічний документ освітнього закладу, який переходить в інноваційний режим життєдіяльності і який прийняв за основу програмно-цільову ідеологію розвитку. Може розглядатися як особливий різновид загальношкільного плану роботи, що відрізняється від традиційного спрямованістю на вирішення стратегічних завдань, впровадження основних нововведень, на реалізацію не тільки актуальних, але і перспективних, очікуваних, прогнозованих освітніх потреб, соціального замовлення на освіту.

#### ***Практичні завдання***

- 1 Визначення значущих подій розвитку системи через «Круг спогадів».
- 2 Освоєння методики «Дзеркало прогресивних перетворень».
- 3 Порівняльний аналіз варіативних форм стратегічного плану.

- 4 Тренінг формулювання цілей і задач.
- 5 Заповнення таблиці «Завдання-дії».
- 6 Робота з кейсами: аналіз стратегічних планів розвитку навчальних закладів.
- 7 Розробка робочого варіанту стратегічного плану.

#### *Завдання 1*

##### **Робота над проектом**

Ознайомитися з алгоритмом методики «Дзеркало прогресивних перетворень»:

- 1 крок: Сформулюйте одну конкретну проблему і запишіть її.
- 2 крок: Виявіть і запишіть основні причини її виникнення (причини формулюються зі слів «не» і «ні»).
- 1 і 2 кроки являють ситуацію «мінус».
- Далі її треба перевести в ситуацію «плюс».
- 3 крок: Проблема переформулюється в ціль.
- 4 крок: Причини стають завданнями.
- 5 крок: Для кожного завдання визначається комплекс заходів – кроків щодо її вирішення, для кожного кроку призначаються відповідальні, які підбирають команду для реалізації заходів.
- 6 крок: Відповідальні визначають необхідні матеріальні ресурси і час для виконання заходів.
- 7 крок: Для кожного блоку завдань із заходами визначається конкретний продукт і критерії ефективності рішення задачі.

Нижче представлений зразок роботи з даною методикою на прикладі конкретної ситуації – Завдання 4 з попередньої теми 3.

#### 6. Ресурс:

кадровий:

- методична служба школи на чолі з науковим керівником;
- центр зайнятості району;
- кабінет профорієнтації;
- регіональний центр програми «Досягнення молодих»;

часовий: 2 роки.

матеріально-технічний і соціальний:

- соціальні партнери, піклувальники, Рада школи
- бюджет освітньої установи;
- виробнича і проектна діяльність учнів

#### 7. Продукт:

- цільова програма «Партнерство»;
- пакет методичних матеріалів;
- макет учнівського портфоліо;
- каталог професій;
- нормативно-правові документи школи, в тому числі, договір про соціальне партнерство.

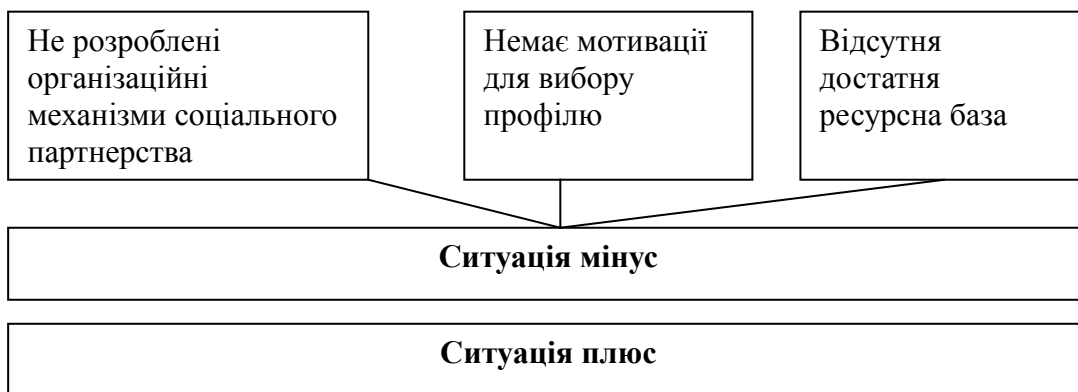
#### 8 Критерії ефективності:

Ми будемо вважати умови достатніми, якщо не менше 80% випускників успішно освоюють технологічний профіль, якщо будуть затребувані не менше 90% методичних матеріалів та каталог професій, якщо регулярно (1 раз на місяць) буде проводитися виставка професій, якщо, аргументуючи свій вибір профілю, учні будуть використовувати свій портфоліо.

## 1. Постановка проблеми:

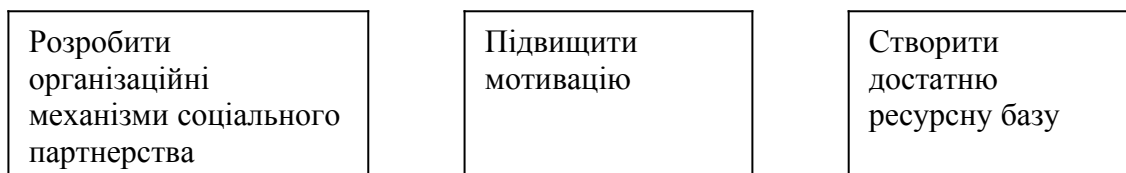
*Недостатні умови для реалізації технологічного профілю старшої школи*

## 2. Причини:

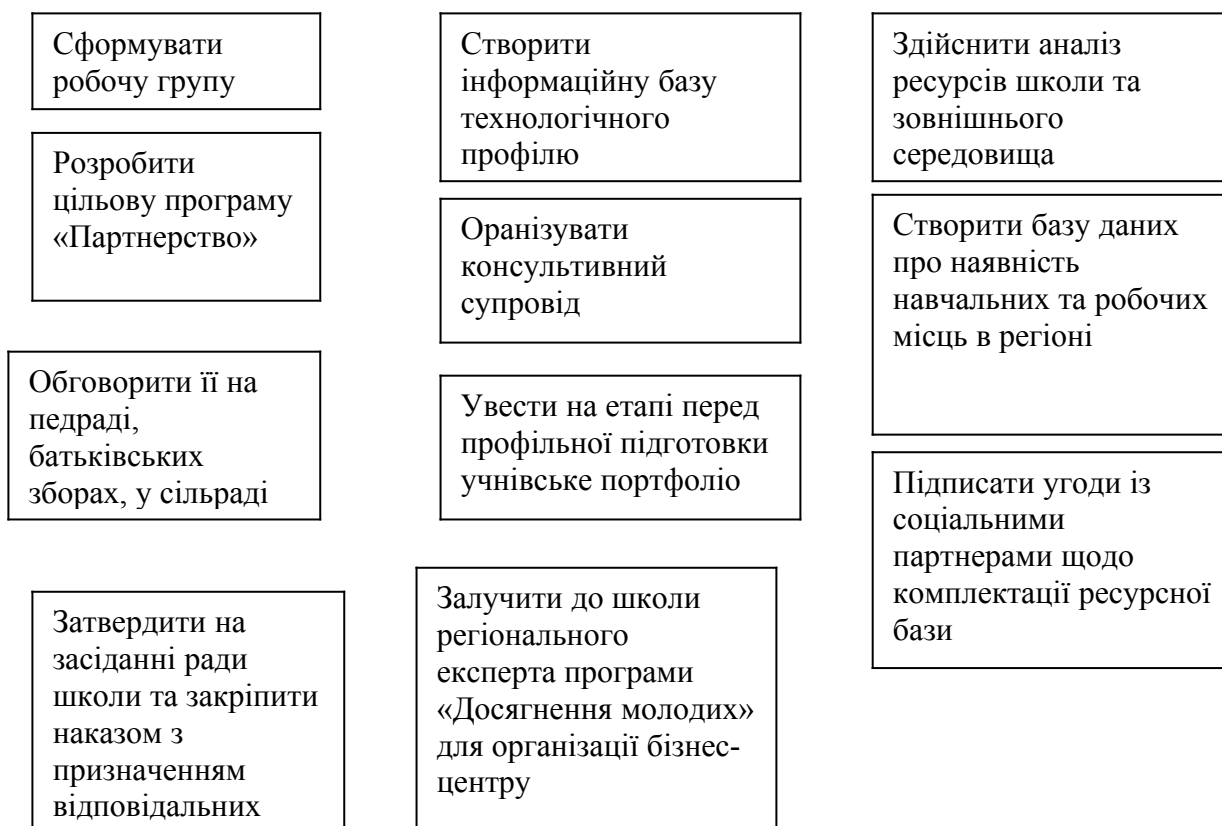


Створити умови для реалізації технологічного профілю на старшому ступені навчання

## 4. Завдання:



## 5. Заходи:



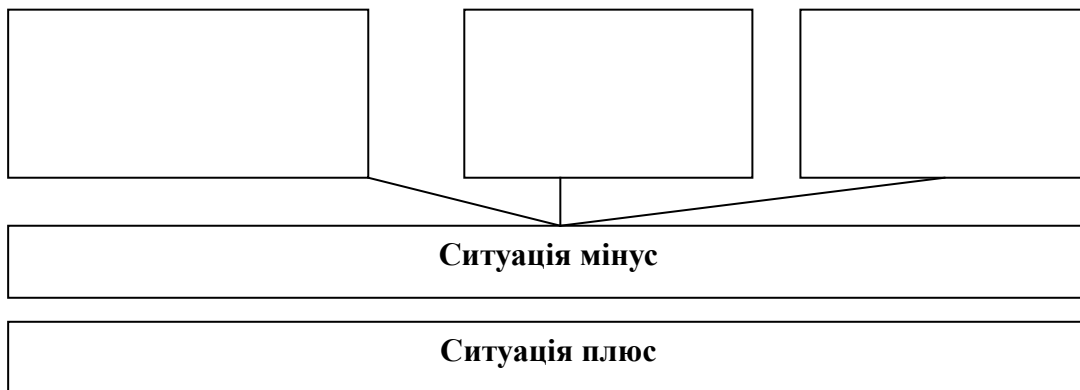
А тепер заповніть «Дзеркало прогресивних перетворень», вибравши найбільш актуальну проблему освітнього закладу, де Ви вчилися або проходили практику.

## 1. Постановка проблеми:

---

---

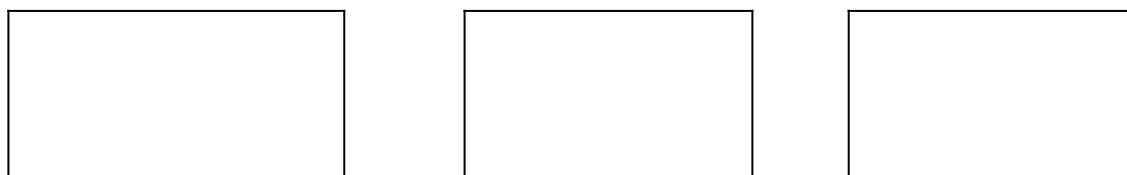
2. Причини:



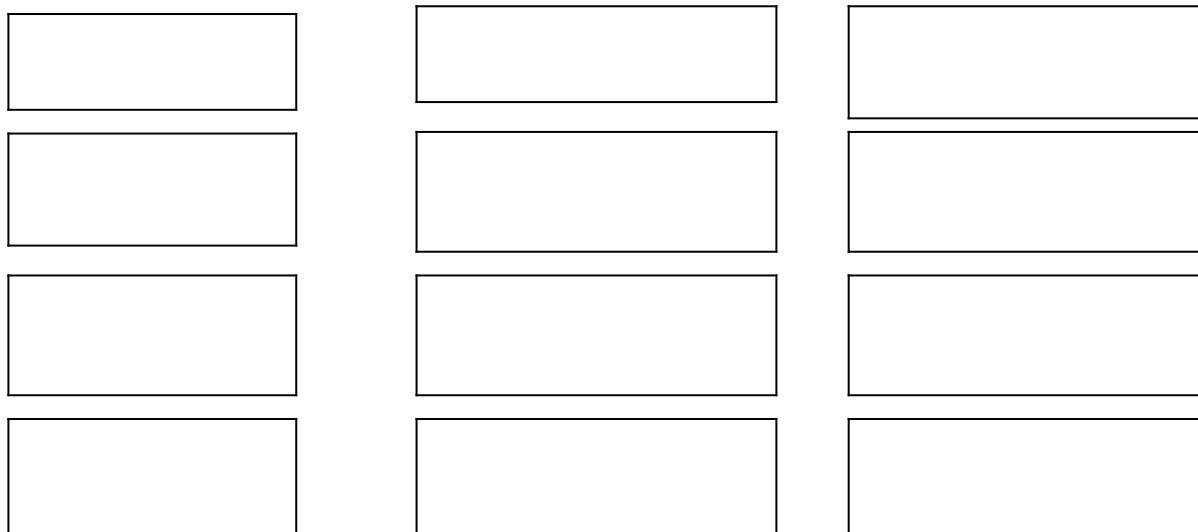
3. Мета:

---

4. Завдання:



5. Заходи:



6. Ресурс:  
Кадровий:

---

Терміни

---

Матеріально-технічний та соціальний:

---

7. Продукт:

---

8. Критерії ефективності:

---



Завдання	Заходи	Терміни	Очікуваний результат	Індикатори досягнення результату	Партнери	Відповідальні	Ресурси

### Завдання 2

Виберіть із сформульованих Вами пріоритетних цілей і заповніть матричну таблицю, яку можна використовувати як один з варіантів оформлення стратегічного плану школи. Заповнивши її, Ви зможете максимально повно систематизувати і структурувати всі напрями та елементи стратегічного плану.

Отже, у вас готовий робочий варіант стратегічного плану. Використовуючи процедури розробки місії, який Ви засвоїли, вивчивши тему 1, запропонуйте варіант організації обговорення плану колективом Вашої школи.

Розробка і реалізація стратегічного плану неможлива без ефективної комунікації.

Вибрати оптимальні засоби інформаційної взаємодії можна різними способами. З одним з них Ви можете попрацювати, виконавши завдання № 3.

### Завдання 3

Користуючись таблицею 8 «Оцінки ефективності засобів комунікації», визначте для себе найбільш ефективні засоби комунікації, проставивши в графі таблиці бали від 1 до 5, потім бали підсумуйте. Найбільш ефективним буде засіб комунікації, яке набрало максимальну кількість балів.

Таблиця 8

Оцінка ефективності засобів комунікації

Засоби комунікації	Показники ефективності засобів комунікації					
	Доступність (можливість використання у зручний час)	Періодичність	Повнота передачі інформації	Відношення (затребуваність співробітників)	Відсутність порушень, збоїв у передачі інформації	Низька затратність
Особиста зустріч						
Дошка об'яв						
Пам'ятки						
Офіційна документація						
Збори, планерки						
Журнал організації						
Електронна пошта						

*Завдання 4*

Прийнявши управлінське рішення, Ви стикаєтеся з необхідністю розподілу доручень між членами адміністрації школи. Частина обов'язків Ви вже розподілили, працюючи за методикою «Дзеркало прогресивних перетворень».

Для того щоб раціонально розподілити відповідальність і навантаження членів адміністрації, пропонуємо скористатися таблицею 9 «Розподілу ролей в команді».

Таким чином, досягнення мети безпосередньо залежить від уміння менеджера освіти приймати правильні, краще оптимальні, рішення, спрямовані на досягнення певної мети. Якщо Ви впевнені, що вибір зроблено правильно, починайте діяти, планомірно йдіть вперед, до мети.

Таблиця 9

Цільові настанови	Члени команди					
	Директор	Завуч 1	Завуч 2	Завхоз	Організатор виховання	Керівник методич. ради
Підвищення професійного рівня учителів	К	І	У	Р	У	В
Залучення фахівців для реалізації профільного навчання	Р/К	В	І	У	-	К
Використання здоров'язберігаючих технологій	І	К	У	Р	В	І

Умовні позначення:

В – відповідальність

К – контроль

І – інформування

У – доля

Р – ресурсне забезпечення

*Завдання 5*

Дайте відповідь на запитання анкети «Програма розвитку школи».

**1 Якими повинні бути, на Ваш погляд, головні завдання школи?** (Позначте не більше трьох пунктів)

1 Навчання на високому рівні знань.

2 Підготовка до вступу у ВНЗ.

3 Розвиток пізнавальних інтересів.

4 Допомога в професійному самовизначенні.

5 Виховання почуття впевненості в собі.

6 Виховання самостійності у вирішенні життєвих проблем.

7 Інше (вказіть, що саме) \_\_\_\_\_

**2 Які особистісні якості повинні формуватися в школі?** (Позначте не більше трьох відповідей.)

1 Високий рівень розвитку інтелекту.

2 Працьовитість і цілеспрямованість.

3 Чесність і порядність.

4 Чуйність і милосердя.

5 Допитливість і кмітливість.

6 Підприємливість і рішучість.

7 Уміння вільно спілкуватися з людьми.

8 Уміння робити самостійний вибір.

9 Уміння справлятися з труднощами.

10. Відповідальність.

11. Якості лідера.

12. Творчі здібності.

**3 Чи вважаєте Ви, що навчання в школі сприяє розвитку інтелектуальних здібностей учнів?**

1 Так.

2 Не зовсім.

3 Ні.

4 Не знаю.

**4 Чи вважаєте Ви, що навчання в школі допомагає розвитку життєво важливих умінь учнів?**

1 Так.

2 Не зовсім.

3 Ні.

4 Не знаю.

**5 Якби Ви могли виключити з програми навчання в школі (або скоротити години викладання) з трьох предметів, то це були б:**

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

**6. Якби Ви могли додатково додати в програму навчання в школі нові предмети або збільшити години викладання за вже наявними трьох предметів, то це були б:**

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

**7 Вашій школі ближче підходить визначення:**

1 Школа навчання.

2 Школа виховання особистості.

3 Школа розвитку.

4 Школа свободи.

5 Школа насильства.

6. Інше: \_\_\_\_\_.

**8. Оцініть якість роботи школи за 10-бальною системою (1 бал – «зовсім не подобається», 10 балів - «Дуже подобається» Відзначте колом відповідну цифру).**

1    2    3    4    5    6    7    8    9    10

**9 Оцініть ступінь Вашої задоволеності середовищем школи за 10-бальною шкалою (1 бал – «зовсім задоволений», 10 балів – «задоволений значною мірою»).**

<i>Характеристики середовища</i>	<i>Бали</i>
1. Якість знань	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
2. Рівень виховної роботи	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
3. Психологічний комфорт у школі	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
4. Взаємовідношення учнів й учителів	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
5. Відношення між учнями	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
6. Відношення учителів і батьків	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Цільова програма як форма оперативного планування реалізації нововведень. Технологія розробки цільових програм. Проект як спосіб управління безперервним розвитком системи освіти.

### ***Вивчивши тему студенти***

*знатимуть:*

- особливості процедури оперативного планування;
- механізмами реалізації діяльності за різними напрямками стратегічного плану школи;
- технології розробки проектів та цільових програм, як найбільш ефективних способів вирішення проблем, що виникають в ході реалізації стратегічного і оперативного планів;

*зможуть:*

- застосовувати на практиці алгоритми оперативного планування;
- складати цільову програму, проект і використовувати їх для реалізації оперативного плану;
- планувати всі етапи проектної роботи;
- використовувати графічні форми при оперативному плануванні;
- розробляти зміст дій в рамках процесу змін.

### ***Основні терміни розділу:***

*Оперативний план* – забезпечує здійснення загальних стратегічних установок і орієнтирів в конкретних умовах розвитку школи.

*Проект* – це діяльність по досягненню нового результату в межах встановленого часу з урахуванням певних ресурсів. Опис конкретної ситуації, яка має бути покращена, і конкретних методів щодо її поліпшення.

*Цільова програма* – основний інструмент цілісного розвитку освітнього процесу в школі, основне призначення якої пов'язане з розробкою конкретних перспективних напрямів або подоланням конкретних проблем розвитку освітньої установи. Робота за цільовими програмами передбачає участь в їх реалізації всього колективу освітньої установи, при цьому загальний результат залежить від якості і точності виконання робіт на кожному конкретному рівні.

### ***Практичні завдання***

- 1 Робота з кейсами: аналіз цільових програм.
- 2 Складання цільової програми за вибором студентів.
- 3 Розробка плану з реалізації будь-якої конкретної мети стратегічного плану, використовуючи варіативні техніки на вибір (діаграма Ганнта, дзеркало прогресивних перетворень, мережевий графік, матриця і т.ін.).
- 4 Аналіз кейсів: проекти різної проблематики, реалізовані в освітніх системах різних регіонів.
5. Розробка проекту по одному з напрямів стратегічного плану.

#### **Завдання 1**

Підготуйте проект наказу про розробку в освітній установі оперативного плану.

---



---



---



---



---



---



---



---

#### **Завдання 2**

Складіть діаграму Гантта за своїми функціональними обов'язками. Визначте на основі цього найбільш напружений час і перерозподіліть навантаження – таблиця 10.

Таблиця 10

№	Заходи	Термін виконання											
		2011				2012							
		09	10	11	12	01	02	03	04	05	06	07	08
1													
2													
3													
4													
5													
6													

### Завдання 3

Уявіть, що у школі, де Ви вчилися або проходили практику розробляється інноваційний проект, спрямований на вдосконалення профільного навчання учнів. В ході роботи над ним доцільно здійснити зміни в способах контролю та оцінки результатів.

Визначте склад дій, які забезпечують необхідні зміни на рівні цих компонентів. Складіть таблицю 11 «завдання-дії».

Пам'ятайте, що одні дії можуть виконуватися тільки послідовно один за одним, а інші – паралельно. Постарайтеся домогтися рівномірної завантаженості виконавців. Забезпечте раціональний розподіл та координування всіх передбачуваних дій у часі. Для цього можна використовувати будь-які мережеві графіки або діаграми.

Таблиця 11

Завдання змін	Склад дій

### Завдання 4

В розробці цільової програми Вам допоможе таблиця 12 розподілу функцій учасників її реалізації. Заповніть таблицю 12 для цільової програми «Здоров'я», доповнивши список учасників з урахуванням можливостей Вашої школи:

Таблиця 12

Учасники	Зміст діяльності
Адміністрація	
Педагоги	
Служба супроводу (психолог, медик, соціальний педагог)	
Методисти	
Бібліотека	
Батьки	
Інші учасники	

### Завдання 5

Розробіть проект, використовуючи такий алгоритм:

- 1 Мета проекту
- 2 Очікувані результати проекту
- 3 Завдання проекту
- 4 Постановка проблеми

- 5 Збір інформації
  - 6 Способи вирішення проблеми
- Рекомендовані теми проектів:
- 1 Прикрасимо школу своїми руками
  - 2 Профільна підготовка в старшій школі
  - 3 Здоров'я учнів – понад усе!

### **Розділ 5 Створення ефективної команди в процесі розробки і реалізації стратегічного плану**

Принципи побудови ефективної команди. Прийоми й техніки командоутворення. Розподіл ролей в команді. Планування професійного росту членів команди (коучинг).

#### ***Вивчивши тему студенти***

*знатимуть:*

- організаційні процеси, спрямовані на становлення ефективного колективу співробітників школи;

- прийоми і техніки, спрямовані на розвиток команди;
- варіативні технології ситуаційного аналізу та командної взаємодії;

*зможуть:*

- сформулювати принципи побудови ефективного колективу працівників школи;
- організувати роботу своєї команди;
- використовувати різні прийоми і техніки командоутворення;
- розподіляти ролі між членами команди;
- здійснювати моніторинг ефективності своєї команди.

#### ***Основні терміни розділу:***

*Команда* – це автономний колектив професіоналів, здатний оперативно, ефективно і якісно вирішувати поставлені перед ним завдання.

*Група* – це спільність людей, об'єднаних спільною діяльністю, єдністю цілей та інтересів, взаємної відповідальністю.

*Командоутворення* – процес створення команди.

*Хартія (угода)* – набір угод, які чітко констатують, чого команда хоче домогтися, чому це важливо і як команда має намір здійснювати спільну роботу для досягнення результатів.

#### ***Практичні завдання***

- 1 Методики командоутворення «Будуємо міст», «Вісім кроків».
- 2 Виявлення та вирішення проблем взаємодії.
- 3 Техніки обміну інформацією.
- 4 Розподіл ролей в команді.
- 5 Профіль ефективної команди.

#### ***Завдання 1***

Дискусійна вправа «Асоціація»: заповніть асоціативну таблицю 13 «Команда-виглядає як ... Команда-звучить як ...» і презентуйте свої варіанти групам. Обґрунтуйте свою позицію стосовно характеристик команди.

Таблиця 13

Команда виглядає як	Команда звучить як

#### ***Завдання 2***

На лекції Ви познайомилися з ознаками ефективної команди і, звичайно, помітили, що перші букви кожної з характеристик утворюють слово «ПРОДУКТ». Як взаємопов'язані поняття «команда» і «продукт»? Чи може команда бути продуктом?

Обговоріть ці питання в малій групі.

### *Завдання 3*

Для того щоб команда (кожен з її членів) могла ефективно виконати свою задачу, потрібно мати чіткі уявлення про її «точки зростання» по 4 напрямках:

- 1) комунікативна компетентність члена команди;
- 2) професійна компетентність члена команди;
- 3) відповідальність члена команди;
- 4) креативність члена команди.

Пропонуємо виконати тест оцінки компетентності членів команди.

Наведені нижче висловлювання описують вміння та навички групової роботи, які є базовими. Використовуйте шкалу від 1 до 7 балів, щоб оцінити сформованість у себе кожного з якостей (1 бал – зовсім не згоден, 7 балів – повністю згоден).

1 Я вмію уважно слухати партнера і використовувати техніки активного слухання: перефразування, повторення, інтерпретація слів партнера та ін.

2 Я завжди коректний і делікатний у спілкуванні.

3 Я завжди доводжу почату справу до кінця.

4 Я завжди добре розумію склад і значення робіт по своїй «зоні відповідальності».

5 Я добре вмію планувати власну діяльність і виконувати заплановане.

6 Я завжди активно приймаю участь в груповому обговоренні.

7 Я завжди відповідально виконую доручені мені справи, дотримуючись термінів і зобов'язання.

8 Мені завжди цікавіше постійно включати в роботу щось нове, шукати нові шляхи, ніж використовувати відпрацьовані технології та алгоритми.

9 Я дуже добре володію знаннями з предмета своєї діяльності.

10. Я завжди підтримую і слідую тим цінностям, які виділила моя команда.

11. Мені не потрібна допомога, щоб відповісти на запитання «Що мені робити?», так як я завжди можу визначити склад своєї роботи.

12. Я вмію слухати і чути те, що говорять члени моєї команди, і розумію, що вони мають на увазі, висловлюючи свою думку.

13. Я завжди виконую всі професійні вимоги.

14. Я не допускаю «вільних висловлювань», грубості, безтактності по відношенню до інших.

15. Я здатний працювати до 10-12 годин на день.

16. Я ніколи свідомо не ухиляюся від слідування загальнокомандним цінностям.

17. Я вмію знімати напругу в команді.

18. Я волю працювати в «екстремальному режимі», усуваючи проблеми.

19. Я завжди намагаюся заздалегідь передбачити всілякі перешкоди і попередити їх, щоб в термін реалізувати доручену справу.

20. Мені легко діяти в ситуації «невизначеності», коли відомо, що потрібно робити, але незрозуміло як.

21. Я завжди уважний до думок і почуттів, станом іншого.

22. Я вмію залучати необхідну для виконання роботи інформацію.

23. Я вмію підбирати і формулювати аргументи, що відображають мою позицію.

24. У мене не виникає незгоди з цінностями, прийнятими в моїй команді.

25. Я завжди відчуваю відповідальність, якщо проблема виникає в моєму напрямку діяльності, і намагаюся не звинувачувати інших або обставини.

26. Я ніколи не відкладаю доручені мені справи у «довгий ящик».

27. Я завжди ясно уявляю собі результат, коли беруся за справу.

28. Я завжди доступно формулюю свої думки для членів команди.
29. Я постійно прагну поповнювати професійні знання, підвищувати свою кваліфікацію.
30. Моя мова, одяг, поведінка завжди адекватні ситуації та очікуванням партнера по спілкуванню.
31. Я легко ставлюся до «професійної конкуренції» і визнаю перемоги, заслуги, удачі колег по професії.
32. Форма представлення результату моєї діяльності завжди відповідає професійним вимогам.
33. Я легко йду на компроміс, щоб прийти до спільного рішення.
34. Я завжди працюю на «випередження» в зоні своєї відповідальності.
35. Мене називають у команді «генератором ідей».
36. Я вмію грамотно, конструктивно і ефективно будувати контраргументацію.
37. Я легко адаптуюся до змін.
38. Я вмію залучати необхідні для роботи ресурси.
39. Я завжди ділюся цікавою ідеєю з командою.
40. Я вмію знаходити спільне у своїй позиції і в судженнях, ідеях, пропозиціях моїх колег.
41. Я відповідальний за свою роботу настільки, що команда може бути абсолютно спокійна, знаючи, що на моєму «фронті» все добре.
42. У мене не виникає сильного страху, тривоги або паніки, коли я дізнаюся про зміни.
43. Я ніколи не застосовую маніпуляцію по відношенню до членів своєї команди.
44. Я ніколи не відволікаюся на сторонні справи під час роботи.
45. Я ніколи не займаю позицію «сидіти і не висовуватися».
46. Я не обмежую себе в прояві ініціативи, легко і відкрито обговорюю свої пропозиції з колегами.
47. Я іноді не відволікаюся на сторонні справи під час роботи.
48. Я завжди хворобливо сприймаю ситуацію, коли команда відхиляє мою ініціативу.
49. У мене є звичка підбивати підсумки дня, подумки переглядати все, що зроблено за день, і оцінювати власну результативність.
50. Мені часто потрібні паузи, перерви в роботі для перекурів, чаювань, спілкування.
51. Я завжди легко знайомлюся з новою людиною, вимогами, пропозиціями.
52. Я завжди коректно розпоряджаюся чужою особистою інформацією, яку мені повідомили, не обговорюючи її з третіми особами.
53. Я вважаю, що ініціатива «карається».
54. Я часто проявляю ініціативу «не по справі» і піддаюся критиці з боку членів команди.
55. Я володію техніками ефективного спілкування, протистояння маніпулюванню і цивілізованого впливу.
56. Я легко допускаю, щоб члени команди вносили доповнення або зміни в мою ініціативу.
57. Я легко відходжу від звичного сценарію дій.
58. Я вважаю, що за ефективну ініціативу мені повинна даватися додаткова нагорода.

### ЛИСТ САМООЦІНКИ

1

1.1	1.2	1.3
6	2	1
12	14	17
28	21	23
33	30	36
47	43	40
	52	55
Разом/5=	Разом/ 6=	Разом/ 6=



2.1	2.2	2.3
9	5	3
13	11	15
29	22	27
31	38	32
	44	50
		49
Разом /4=	Разом/5=	Разом/6 =

3

3.1	3.2	3.3
7	10	4
19	16	18
26	24	25
		34
		41
Разом /3=	Разом/3=	Разом/5 =

4

4.1	4.2	4.3
8	37	39
20	42	45
28	48	53
35	51	46
	57	54
		48
		56
		58
Разом /4=	Разом/5=	Разом/8 =

### Області компетентності члена команди

#### 1 Область комунікативної компетентності

Характер поведінки під час групових обговорень і дискусій. Культура міжособистісної комунікації. Уміння будувати «конструктивний конфлікт».

#### 2 Область професіоналізму члена команди

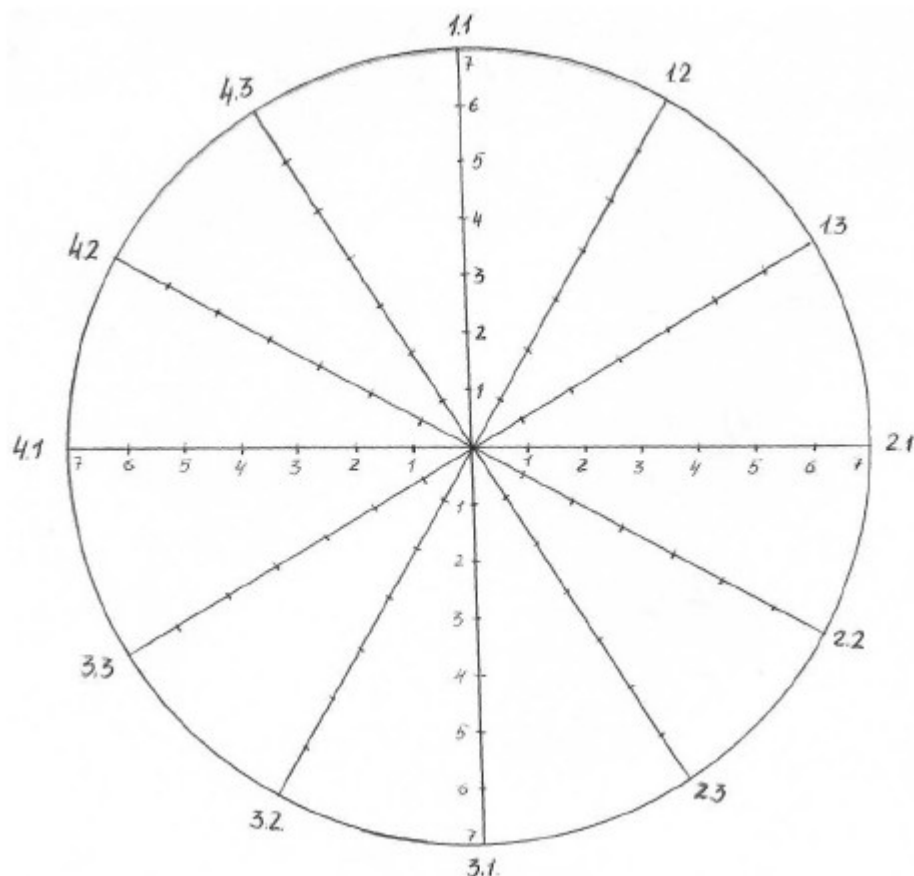
Професійне знання предмета основної діяльності. Уміння спланувати власну діяльність. Результативність.

#### 3 Область відповідальності члена команди.

Рівень виконавської відповідальності. Рівень відповідальності стосовно загальнокомандним цінностям. Рівень відповідальності за власну «зону відповідальності» в межах команди.

#### 4 Область креативності членів команди.

Здатність до інновацій, нестандартних рішень. Гнучкість, пристосовуваність до мінливих вимог зовнішнього середовища. Конструктивна ініціативність.



#### Завдання 4

Для того щоб Ви могли визначити загальні норми і правила роботи команди, попрацюйте з опитувальником, представленим нижче. Прочитайте цю інструкцію до початку роботи з опитувальником.

При створенні команди слід орієнтуватися на певні норми. Нижче представлені 28 характеристик організації, що відображають особливості, на яких базується робота команди.

Які ж це цінності? З 28 характеристик Ви повинні виділити ті 8, які відповідають цілям, ідеям, політиці, загальної стратегії Вашої команди.

Відбираючи ту чи іншу характеристику, Ви повинні мати на увазі команду в цілому, а не окремих її членів.

А тепер, відзначте, будь ласка, 8 обраних Вами характеристик:

- 1 Готовність йти на ризик.
- 2 Взаєморозуміння.
- 3 Ясність цілей.
- 4 Наявність одного лідера.
- 5 Виконання стандартних процедур.
- 6 Орієнтація на виконання завдань.
- 7 Наявність неформальних відносин в команді.
- 8 Відповідальність за результат власних дій.
- 9 Дотримання формально встановлених правил.
10. Терпимість до критики.
11. Висока працездатність, самовіддача членів команди.
12. Система заохочення членів команди.
13. Інтерес до освоєння нових технологій і застосування їх на практиці.
14. Гнучкість.
15. Дотримання традицій.
16. Довіра один одному.

17. Ефективна робота.
  18. Оцінювання результатів.
  19. Керівництво діяльністю.
  20. Підтримка і співпраця.
  21. Узгодженість дій в команді.
  22. Консерватизм.
  23. Підтримка один одного при вирішенні проблем поза роботою.
  24. Колегіальність.
  25. Презентація і просування ідей команди.
  26. Комфортність.
  27. Прагнення до нового, до творчості.
  28. Увага до авторитету керівництва.
- Запропонуйте заповнити цю анкету Вашим колегам. Отримані дані обговоріть.

#### *Завдання 5*

Коли досягнення результату передбачає досить великий обсяг різнопланових робіт, що вимагають чітко скоординованих дій виконавців, керівникам допоможе техніка «Майстер».

Розділіться на мікрогрупи, в кожній виберіть Майстра, готового запропонувати команді свій план вирішення однієї з проблем стратегічного плану.

Команда може встановити правила: кожен Майстер має право скликати оперативну нараду своєї мікрогрупи, якщо це йому необхідно для досягнення результату.

Програйте дану ситуацію.

#### *Завдання 6*

У процесі аналізу ситуації неминуче відбувається оцінка ризиків: випробуйте існуючу технологію «Оцінки ризиків», послідовно проходячи всі шість її кроків.

##### **Технологія оцінки ризиків**

В процесі ситуаційного аналізу неминуче відбувається оцінка ризиків, і тоді члени команди задаються питаннями:

Які наслідки спричинить втілення цієї ідеї?

Чим ми ризикуємо, вибираючи цей шлях?

Крок перший. «Формування "мінного поля"»

Члени команди здійснюють «мозковий штурм», відповідаючи на питання:

Якщо ми приймаємо це рішення, йдемо цим шляхом, які неприємності і втрати можуть нас очікувати?

Яка ймовірність кожної з цих втрат і неприємностей?

Крок другий. «Оцінка реальної загрози»

Члени команди працюють з кожною ідеєю зі складу «мінного поля», формуючи можливий негативний сценарій і відповідаючи на питання:

Що нам загрожує, якщо трапиться, відбудеться ...? або: що найстрашніше може статися, якщо ...?

Крок третій. «Пошук протиотрути»

Члени команди методом «мозкового штурму» шукають способи захисту і протидії негативним сценаріям. При цьому вони відповідають на питання:

Що ми можемо зробити, якщо відбудеться, станеться це ...?

Чи є у нас ресурси, страхівка, якщо відбудеться ...?

Якщо «протиотруту» не знайдено для 70% негативних сценаріїв, то потенційне рішення надзвичайно ризиковано. 0% ризику допустимо. Проте бувають ситуації і рішення, по відношенню до яких справедливо і актуально крилатий вислів «Ризик – благородна справа».

#### *Завдання 7*



2. Чи залежить організаційна культура навчального закладу від рівня культури директора?
3. Чи є державно-громадське управління освітою реальною необхідністю чи це чергова опрацьована адміністративна реформа?
4. Чи готові управління освітою на муніципальному та регіональному рівнях поділитися владою з громадськістю?
5. Чи можливий розвиток договірних відносин у системі освіти в рамках існуючої нормативно-правової бази?
6. Яким чином можна вирішити протиріччя між потребами конкретних навчальних закладів у підвищенні кваліфікації та орієнтованою на середньостатистичну школу державною системою підвищення кваліфікації?

МАТЕРІАЛИ ДО СПЕЦКУРСУ «ОСНОВИ ОСВІТНЬОГО МЕНЕДЖМЕНТУ У  
ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ »

БЕРДЯНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

КАФЕДРА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

«Затверджую»

Проректор з навчальної роботи

«\_\_\_\_\_» \_\_\_\_\_ 20\_\_ р.

***НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИЙ КОМПЛЕКС***

***ДИСЦИПЛІНИ***

***ОСНОВИ ОСВІТНЬОГО МЕНЕДЖМЕНТУ У ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ***

напрямок підготовки

**6.010104 Професійна освіта. Економіка**

**6.010104 Професійна освіта. Комп'ютерні технології**

факультет

**Економіки та управління**

**Комп'ютерних технологій**

Бердянськ – 2012 рік

**1. Опис навчальної дисципліни**

Найменування показників	Галузь знань, напрям підготовки, освітньо-кваліфікаційний рівень	Характеристика навчальної дисципліни	
		денна форма навчання	заочна форма навчання
Кількість кредитів – 3	Галузь знань 0101 Педагогічна освіта	За вибором навчальним закладом	
	Напрямок підготовки		
Модулів – 2	Спеціальність (професійне спрямування): –6.010104 Професійна освіта. Економіка 6.010104 Професійна освіта. Комп'ютерні технології	<b>Рік підготовки:</b>	
Змістових модулів – 4		3й	3й
Індивідуальне науково-дослідне завдання		<b>Семестр</b>	
Загальна кількість годин – 108		6-й	6-й
Тижневих годин для денної форми навчання: аудиторних – самостійної роботи студента –	Освітньо-кваліфікаційний рівень: магістр	18 год.	4 год.
		<b>Практичні, семінарські</b>	
		18 год.	4 год.
		<b>Лабораторні</b>	
		год.	год.
		<b>Самостійна робота</b>	
		72 год.	100 год.
		<b>Індивідуальні завдання: год.</b>	
Вид контролю: залік			

**Примітка.**

Співвідношення кількості годин аудиторних занять до самостійної і індивідуальної роботи становить:

для денної форми навчання – 4/1

для заочної форми навчання – 1/25

**2. Мета та завдання навчальної дисципліни**

**Мета курсу** засвоєння теоретичних основ менеджменту у професійній освіті, набуття знань щодо методології, методики та інструментарію управлінської діяльності менеджера освіти; вироблення практичних умінь аналізувати, проектувати і здійснювати управління професійним закладом освіти; досвіду практичного застосування наукового менеджменту у сфері професійної освіти.

**Завдання курсу:**

- розкриття понятійного апарату менеджменту в галузі професійної освіти;
- вивчення теорій і сучасних підходів до формування та вдосконаленню організаційних структур управління в галузі професійної освіти;
- формування поняття про менеджмент у професійній освіті в Україні як цілісну систему;

- ознайомлення з ієрархією основних рівнів управління професійною освітою, визначити їх основні характерні ознаки;
- ознайомлення з основними положеннями директивних і нормативних документів, що регламентують діяльність органів управління професійною освітою;
- вивчення основних типів навчальних закладів (професійно-технічних, вищих);
- засвоєння принципів і придбання навичок прийняття управлінських рішень;
- формування у студентів знань, необхідних для ефективного виконання функцій менеджера в системі професійної освіти;
- усвідомлення студентами сутності управлінської діяльності менеджера;
- поглиблення знань про принципи, способи, методи, типи, стилі управлінської діяльності менеджера освіти;
- розвиток потреби займатися управлінською діяльністю в галузі професійної освіти і усвідомлення її професійної та соціальної значущості;
- розширення професійного та культурного світогляду;
- оволодіння управлінськими компетентностями;
- вироблення самодисципліни, організованості, навичок планомірної систематичної роботи;
- вироблення індивідуального стилю управлінської діяльності.

#### **Очікувані результати засвоєння навчальної дисципліни:**

– *на рівні ключових компетентностей*: формування умінь працювати з різноманітними джерелами інформації, вирішувати проблеми, аналізувати та інтерпретувати різні точки зору; розвиток критичного мислення, системи цінностей, спрямованих на гуманізацію сучасного суспільства; набуття досвіду організації та підпорядкування власних знань, самостійно займатися самонавчанням та саморозвитком;

– *на рівні базових компетентностей*: оволодіння знаннями з педагогічного менеджменту; формування професійної культури, мотивація щодо професійного становлення та професійної діяльності; набуття професійного досвіду; розвиток гнучкого професійного мислення;

– *на рівні професійних компетентностей*: знання базових категорій педагогічного менеджменту, основних психологічних і педагогічних проблем управління в педагогічній практиці освітньої установи; формування умінь використання провідних ідей освітнього менеджменту для продуктивного вирішення управлінських завдань в системі професійної освіти, умінь бачити власні обмеження і знаходити шляхи їх вирішення; розвиток професійного мислення, цінностей, мотивів професійної діяльності, рефлексії професійно-педагогічної діяльності.

#### **У результаті вивчення навчальної дисципліни студент буде орієнтуватися в:**

- особливостях управлінської діяльності у галузі професійної освіти;
- принципах, способах, методах, типах, стилях управлінської діяльності менеджера освіти;
- нормативній базі, яка регламентує діяльність установ професійної освіти;
- практиках управління розвитком установ професійної освіти установ професійної освіти;

#### **розуміти:**

- зміст менеджменту, роль та місце елементів менеджменту у професійній освіті;
- основні компоненти системи «управління професійною освітою»;
- сутність, основні положення директивних і нормативних документів, що регламентують діяльність органів управління професійною освітою;
- основні типи професійних навчальних закладів, їх ознаки;

#### **знати:**



- визначення змісту навчальної діяльності закладу професійної освіти;
- особливості діяльності професійно-технічних та вищих закладів освіти;
- основні компоненти системи управління професійним навчальним закладом, їх характеристики;

- зміст та методики планування діяльності професійного навчального закладу;
- основні показники оцінки діяльності закладів та установ професійної освіти;

#### **уміти:**

- визначати мету, завдання діяльності професійного закладу освіти;
- визначати зміст і структуру діяльності професійного закладу освіти;
- розподіляти службові повноваження між працівниками професійного закладу освіти
- розробляти критерії оцінки діяльності професійного закладу освіти,
- складати програму проведення нарад, рад, колегій тощо;
- розробляти методики контролю за станом діяльності;
- розробляти стратегію діяльності;

#### **володіти:**

- методиками прогнозування розвитку закладу професійної освіти;
- методами прийняття рішень;
- навиками регулювання і контролю в системі освітнього менеджменту;
- навиками взаємодії і управління людиною і групою;
- навиками ділового спілкування;

#### **матиме досвід щодо:**

- ефективної організації роботи підлеглих;
- використання наукових методів аналізу;
- розробки аналітичних документів (довідки, акти, службові записки тощо);
- розробки стратегії діяльності;

**Основні цілі викладача** – подання провідних ідей освітнього менеджменту, що забезпечують ефективність формування у майбутнього менеджера освіти професійно-педагогічної компетентності.

Курс «Основи освітнього менеджменту у професійній освіті» є інтегрованим курсом, який базується на таких навчальних дисциплінах як «Філософія», «Політологія», «Культурологія», «Психологія», «Професійна педагогіка», «Соціологія», «Менеджмент» та ін.

Взаємозв'язок курсу з іншими дисциплінами навчального плану напряму підготовки 0101 «Педагогічна освіта», ОКР «Бакалавр» передбачається в інтеграції й актуалізації методологічних, психолого-педагогічних та управлінських знань, умінь, навиків, досвіду діяльності.

### **Принцип побудови і структура змісту програми**

Програма побудована за модульним принципом і складається з 2 модулів, кожний з яких має змістові модулі.

## **3. Програма навчальної дисципліни**

### **Модуль 1**

#### **Змістовий модуль 1.**

Тема 1. Державна політика у сфері професійної освіти в Україні

Тема 2. Правові основи управління професійним навчальним закладом

#### **Змістовий модуль 2.**

Тема 3. Основи інноваційного та стратегічного менеджменту у професійній освіті

Тема 4. Основи маркетингу у професійній освіті

### **Модуль 2**

#### **Змістовий модуль 3.**

Тема 5. Структури управління професійним навчальним закладом як організацією

Тема 6. Економіко-фінансові основи управління професійним навчальним закладом

#### Змістовий модуль 4.

Тема 7. Основи ділового адміністрування у професійній освіті

Тема 8. Оцінка діяльності професійного закладу освіти

Тема 9. Основні напрями поліпшення управління професійною освітою

#### 4. Структура навчальної дисципліни

№ теми змістових модулів	Кількість годин											
	денна форма						Заочна форма					
	усього	у тому числі					усього	у тому числі				
		л	п	лаб	інд	с.р.		л	п	лаб	інд	с.р.
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
<b>Модуль 1</b>												
<b>Змістовий модуль 1</b>												
Тема 1.	12	2	2			8	8	1	1			6
Тема 2.	12	2	2			8	8	1	1			6
Разом за змістовим модулем 1	24	4	4			16	16	2	2			12
<b>Змістовий модуль 2</b>												
Тема 3.	12	2	2			8	8	1	1			6
Тема 4.	12	2	2			8	9	1	1			7
Разом за змістовим модулем 2	24	4	4			16	17	2	2			13
<b>Усього годин</b>	48	8	8			32	33	4	4			25
<b>Модуль 2</b>												
<b>Змістовий модуль 3</b>												
Тема 5.	12	2	2			8	15	-	-			15
Тема 6.	12	2	2			8	15	-	-			15
Разом за змістовим модулем 3	32	8	8			16	30	-	-			30
<b>Змістовий модуль 4</b>												
Тема 7.	12	2	2			8	15	-	-			15
Тема 8.	12	2	2			8	15	-	-			15
Тема 9.	12	2	2			8	15	-	-			15
Разом за змістовим модулем 4	36	6	6			24	45	-	-			45
<b>Усього годин</b>	68	14	14			40	75	-	-			75
<b>Усього годин за дисципліною</b>	108	18	18			72	108	4	4			100

## 5. Тематика лекційних занять

№	Тема	Кількість годин (денне відділення)	Кількість годин (заочне відділення)
1	Державна політика у сфері професійної освіти в Україні	2	1
2	Правові основи управління професійним навчальним закладом	2	1
3	Основи інноваційного та стратегічного менеджменту у професійній освіті	2	1
4	Основи маркетингу в професійній освіті	2	1
5	Структури управління професійним навчальним закладом як організацією	2	
6	Економіко-фінансові основи управління професійним навчальним закладом	2	
7	Основи ділового адміністрування у професійній освіті	2	
8	Комунікації в управлінні професійним навчальним закладом	2	
9	Оцінка діяльності професійного закладу освіти	2	
	Разом	18	4

### 5.1 Зміст лекційних занять

#### Тема 1. Державна політика у сфері професійної освіти України

Стратегічна мета, пріоритетні завдання, ключові етапи і показники реалізації державної політики в галузі професійної освіти. Перспективи розвитку системи професійної освіти в Україні. Регіональна політика у сфері професійної освіти. Мета, завдання, основні напрями діяльності Міністерства освіти і науки України. Зміст і структура управлінської діяльності обласного управління професійною освітою.

#### Тема 2. Правові основи управління професійним навчальним закладом

Об'єктивне і суб'єктивне право. Характеристика джерел права в Україні. Поняття нормативного правового акта. Розмежування повноважень у сфері освіти. Компетенція державних органів влади. Зміст і структура Положення про Міністерство освіти і науки України. Зміст, структура Типового положення про управління професійною освітою обласної, Київської та Севастопольської міських державних адміністрацій.

Поняття освітньої організації. Типи, види і категорії освітніх організацій. Структурні підрозділи освітніх організацій. Філії та представництва. Бюджетні та автономні державні (муніципальні) установи.

Основні положення Законів України «Про освіту», «Про професійно-технічну освіту», «Про вищу освіту» щодо управління професійною освітою.

Поняття та ознаки локальних актів. Види локальних актів установи професійної освіти. Процедура видання локальних нормативних актів. Структура локального нормативного акта.

#### Тема 3. Основи інноваційного та стратегічного менеджменту у професійній освіті

Інновації в освіті. Інноваційна діяльність ПНЗ. Інноваційна політика в сфері освіти. Якість освіти. Якісна професійна освіта – пріоритет державної політики в освіті. Визначення стратегічних напрямів розвитку ПНЗ, планування змін в діяльності ПНЗ.

Формування стратегічного плану ПНЗ. Формати стратегічних планів. Програма розвитку ПНЗ. Процес розробки структури стратегічного плану. Визначення ресурсної бази реалізації

стратегічного плану. Науково-методичний та організаційно-управлінський супровід розробки і реалізації стратегічного плану.

Сучасні методики і технології стратегічного управління і відпрацювання їх стосовно до конкретних умов ПНЗ.

#### **Тема 4. Основи маркетингу у професійній освіті**

Маркетинг і його призначення. Значення маркетингу в галузі освіти. Специфіка маркетингу в сфері професійної освіти. Особливості освітнього простору. Кошторис і вартість освітніх послуг.

Аналіз впливу ринкового середовища на маркетинг освітніх послуг. Розробка стратегії маркетингу для професійних навчальних закладів. Формування маркетингового комплексу для навчальних закладів.

Маркетингове дослідження. Аналіз і прогноз ринку надання освітніх послуг. Маркетинг комунікацій.

#### **Тема 5. Структури управління професійним навчальним закладом як організацією**

Поняття «організація». Потреби людей в організації. Спільні риси організацій, вимоги до них. Ознаки організації як спільноти. Формальна і неформальна структури організації.

Освітня організація, її основні елементи. Основні специфічні риси освітньої організації, які визначають напрями менеджменту. Об'єкти управління. Специфіка результатів діяльності освітніх організацій.

Структура управління організацією. Принципи формування організаційної структури управління. Типи організаційної структури управління: лінійна, функціональна, лінійно-функціональна, адаптивна, проектно-цільова, державно-громадська, сегментна (секторна), колегіальна, матрична, модульна.

#### **Тема 6. Економіко-фінансові основи управління професійним навчальним закладом**

Витрати на професійну освіту та на оплату праці з коштів бюджету України. Механізми впровадження нормативно-подушового фінансування, уведення нової системи оплати праці. Характерні переваги та недоліки існуючої системи стимулювання праці педагогів.

Платні додаткові освітні послуги. Здача майна в оренду. Порядок здачі майна бюджетної освітньої установи в оренду. Форма і зміст договору оренди. Порядок використання коштів від здачі майна в оренду. Залучення позабюджетних коштів у вигляді пожертвувань від фізичних та юридичних осіб.

#### **Тема 7. Основи ділового адміністрування у професійній освіті**

Ролі менеджера; делегування і відповідальність, прийняття рішень. Професіоналізм менеджера освіти. Рівні вирішення управлінських проблем.

Інформаційні потоки в організації. Структура інформаційних потоків. Класифікація та функції документів. Види документів та їх підготовка. Вимоги до оформлення документів. Мова службових документів. Використання загальноприйнятих скорочень.

#### **Тема 8. Комунікації в управлінні професійним навчальним закладом**

Типи комунікаційних мереж в організації; неформальні мережі комунікацій в організації; комунікації, спілкування і стиль управління; шляхи підвищення ефективності комунікацій і спілкування в організації.

Планування та управління часом.

Публічне спілкування (виступ). Підготовка промови. Технологія підготовки «виступу». Місце виступу. Одяг. Техніка виступу.

Бар'єри спілкування. Подолання комунікативних бар'єрів. Ділова бесіда. Стратегія і тактика ведення бесіди. Етапи ділової бесіди. Правила, що сприяють тому, щоб людина

прийняла Вашу точку зору. Риторичні методи аргументування. Конструктивний підхід до постановки питань. Типи питань, які є у діловому спілкуванні.

### **Тема 9. Оцінка діяльності професійного закладу освіти**

Сутність моніторингу. Види моніторингу. Фактори, що впливають на оцінку результатів освітньої діяльності, їх облік в ході розробки програми моніторингу ПНЗ. Оцінка готовності освітніх систем до введення моніторингу.

Використання моніторингу як інструменту внутрішнього управління.

Взаємозв'язок результатів моніторингу та стратегічного планування. Стратегія прийняття управлінських рішень на підставі аналізу результатів моніторингу.

#### **6. Тематика практичних занять**

<b>№</b>	<b>Тема</b>	<b>Кількість годин (денне відділення)</b>	<b>Кількість годин (заочне відділення)</b>
1	Державна політика у сфері професійної освіти в Україні	2	1
2	Правові основи управління професійним навчальним закладом	2	1
3	Основи інноваційного та стратегічного менеджменту у професійній освіті	2	1
4	Основи маркетингу в професійній освіті	2	1
5	Структури управління професійним навчальним закладом як організацією	2	
6	Економіко-фінансові основи управління професійним навчальним закладом	2	
7	Основи ділового адміністрування у професійній освіті	2	
8	Комунікації в управлінні професійним навчальним закладом	2	
9	Оцінка діяльності професійного закладу освіти	2	
	<b>Разом</b>	<b>18</b>	<b>4</b>

#### **6.1 Зміст практичних занять**

##### **Тема 1. Державна політика у сфері професійної освіти в Україні**

###### ***Проблемні питання***

Дискусія у групах:

1. Чи готові управління освіти на державному і регіональному рівнях поділитися владою з громадськістю?
2. Чи можливий розвиток договірних відносин в системі професійної освіти в межах існуючої нормативно-правової бази?

###### ***Проблемні запитання і завдання:***

1. Використовуючи технологію «Круг спогадів», уявіть перспективи розвитку професійної освіти до 2020 року. Визначте її провідні напрями і завдання. Що спонукає Вас так вважати?

2. Визначте спільне та особливе у повноваженнях державних, регіональних та муніципальних органах управління професійною освітою.

3. Визначте, працюючи в групах, ті заходи, які будуть сприяти розвитку регіональної системи професійної освіти по одному з напрямів: заходи, які можуть бути реалізовані на рівні

держави; заходи, які можуть бути реалізовані на рівні регіону; заходи, які можуть бути реалізовані на рівні освітньої установи.

## **Тема 2. Правові основи управління професійним навчальним закладом**

### ***Питання для обговорення:***

1. Опишіть, у чому відмінність значення терміна «право» в об'єктивному та суб'єктивному сенсі.
2. Перелічіть основні джерела права в Україні.
3. Назвіть орган державної влади, який здійснює ліцензування освітньої діяльності та державну акредитацію ПНЗ.
4. Назвіть, до чийої компетенції належить забезпечення і проведення єдиного державного іспиту.

### ***Практичні завдання:***

1. Дайте поняття юридичної особи.
2. Назвіть відмінності структурного підрозділу від філії.
3. Назвіть плюси і мінуси автономної установи.
4. Перелічіть обов'язкові ознаки локальних актів.
5. У чому полягає небезпека прийняття локальних актів «про запас»?

## **Тема 3. Основи інноваційного та стратегічного менеджменту у професійній освіті**

### ***Проблемні питання***

Дискусія у групах:

1. Чи повинна місія ПНЗ, запропонована директором / адміністрацією, бути прийнятою всіма членами педагогічного колективу?
2. Чи залежить організаційна культура ПНЗ від рівня культури директора?
3. Яким чином можна вирішити протиріччя між потребами конкретних ПНЗ у підвищенні кваліфікації кадрів та орієнтованою на середньостатистичний навчальний заклад державною системою підвищення кваліфікації?

### ***Практичні завдання***

1. Визначте результати стратегічного розвитку ПНЗ у вигляді конкретних продуктів.
2. Ознайомтеся з методикою «Дзеркало прогресивних перетворень» та розробіть пропозиції щодо можливості її застосування у стратегічному плануванні розвитку ПНЗ.

## **Тема 4. Основи маркетингу у професійній освіті**

### ***Питання для обговорення***

1. Охарактеризуйте формування ринку освітніх послуг у вашому регіоні.
2. Назвіть види освітніх послуг у вашому регіоні. Попит і пропозиція на ринку освітніх послуг. Послуга навчання та її компоненти.
3. Охарактеризуйте сутність і особливості маркетингу в сфері професійної освіти. Стратегії маркетингу освітніх послуг.
4. В чому особливості реклами на ринку освітніх послуг і формування іміджу навчального закладу.
5. Обґрунтуйте конкурентну ситуацію на ринку освітніх послуг щодо професійних навчальних закладів вашого регіону. Назвіть її причини.
6. Опишіть особливості емерджентної якості системи професійної освіти.

## **Тема 5. Структури управління професійним навчальним закладом як організацією**

### **Практичні завдання (робота в групах)**

1. Опишіть в робочому зошиті й обговоріть організаційні структури ПНЗ де Ви проходили практику або навчатися.
2. Охарактеризуйте типи організаційних структур управління. Які Ви вважаєте оптимальними для ПНЗ?
3. Яким чином відбувається структурування повноважень і відповідальності?
4. В чому особливості відносини субординації та координації у ПНЗ? Покажіть, як будуються горизонтальні і вертикальні відносини.
5. Назвіть і дайте характеристику найбільш розповсюджених типів організаційних структур управління у професійній освіті.
6. Як ви уявляєте формальну і неформальну організації? Чи надає неформальна організація вплив на розвиток формальної організації? Якщо «так», то розкрийте механізм такого впливу.

### **Тема 6. Економіко-фінансові основи управління професійним навчальним закладом**

#### **Питання для обговорення:**

1. Яка з форм фінансової самостійності професійного закладу освіти, на Вашу думку, найбільш ефективна при впровадженні моделей нормативно-подушового фінансування?
2. Що включає в себе підготовча робота, яка вимагається для переходу на принципи нормативно-подушового фінансування професійної освіти?
3. Яке співвідношення учнів (студентів) і викладачів (інженерно-педагогічних працівників) у ПНЗ де Ви проходили практику чи навчалися? Викладачів і адміністративно-господарського персоналу?
4. Чи існують недоліки в моделі нормативного фінансування професійно-технічної освіти Запорізької області?
5. В якій формі існує фінансова самостійність ПНЗ?

#### **Проблемні питання:**

1. Що, на Ваш погляд, є метою оптимізації механізму управління бюджетними ресурсами?
2. Як Ви вважаєте, за рахунок чого досягається підвищення ефективності економічних відносин? Чи підтримуєте Ви ці заходи? Обґрунтуйте чому.
3. Що означає термін «норматив розвитку»?
4. Оцініть переваги і недоліки системи стимулювання праці педагогів, прийнятої у ПНЗ де Ви проходили практику або навчалися.
5. Опишіть, як пов'язані механізми атестації педагогів і нова система оплати праці.
6. Перелічіть основні недоліки існуючої тарифної системи оплати праці інженерів-педагогів.
7. У чому основна мета уведення нової системи оплати праці педагогів?

### **Тема 7. Основи ділового адміністрування у професійній освіті**

#### **Питання для обговорення:**

1. Що таке професіоналізм управлінця?
2. У чому відмінності між діяльнісним завданням і проблемою?
3. У чому полягає раціональний процес планування і контролю?
4. У чому суть роботи менеджера освіти у ПНЗ?
5. Які загальні принципи планування робочого часу?

#### **Практичні завдання**

1. Перепишіть речення. виправте помилки, поясніть їх.  
Промовець, плануючи виступати, наближається до трибуни.  
Виступаючі довго спорили про міри надання матеріальної допомоги дітям-сиротам.  
У засіданні приймали участь представники вищестоящих організацій.

Люди ділового круга знають, наскільки важливе взаємопорозуміння в неофіційній зустрічі ділових партнерів.

Представники делегацій заключили договір про співробітництво.

### ***Ділова гра «Діловодство в ПНЗ»***

Робота по групах. Учасники гри вибирають актуальну тему роботи з будь-якого напрямку діяльності ПНЗ: навчальний процес, виховна система, методична система, зміцнення здоров'я учасників цілісного педагогічного процесу та ін. Група розробляє 5 видів документів з обраної теми: наказ, протокол, витяг з протоколу, лист, телефонограму або ін. Учасник від групи представляє результати діяльності у вигляді презентації.

### ***Ділова гра «Кандидат»***

Завдання гри: знайти гідного претендента на вакантне місце (директора школи, заступника директора з навчальної роботи, завідувача методичної ради та ін. – вибрати самостійно) і переконати оточуючих у тому, що це найбільш гідна кандидатура.

Скласти тези повідомлення про якості кандидата на посаду. В них описати «Портрет» кандидата, але справжнє ім'я не вказувати.

Заохочувальні бали присуджуються тим студентам, хто назве ім'я кандидата на посаду.

## **Тема 8. Комунікації в управлінні професійним навчальним закладом**

### ***Формування банку ситуацій учасниками групи:***

1. Учасники групи обговорюють наступні питання:

*Перший блок питань* зачіпає область труднощів у спілкуванні за відсутності навичку:

Згадайте випадки з вашого життя, коли ...

Які почуття ви відчували?

Чи хотілося вам ...

Чи виникало у вас почуття ...

Учасники групи відповідають на запитання, наводять приклади з особистого досвіду.

*Другий блок питань* зачіпає область вдалого спілкування

Згадайте й інші випадки, коли ...

Як це вдалося?

Що ж таке робив ... (ви самі або ваш партнер по спілкуванню)

Учасники наводять приклади вдалого спілкування і пояснюють, чому це спілкування відбулося.

Згадайте приклади, коли Ви не змогли переконати свого співрозмовника; які правила, що сприяють тому, щоб людина прийняла Вашу точку зору, були порушені? Чому? У чому причина?

Згадайте приклади з освітньої практики використання риторичних методів аргументування. Які з них найбільш часто застосовували? Чому?

Згадайте робоче питання, проблему, ситуацію, які можна вирішити тільки в ході ділової бесіди. Які техніки Ви б використовували для переконання співрозмовника?

### ***Ділова гра «Мистецтво спілкування»***

Мета гри:

– формувати вміння налагоджувати міжособистісні контакти у спілкуванні;

– розвивати навички управління ініціативою в спілкуванні, розуміння стилю спілкування співрозмовника;

– відпрацювати оптимальні навички та прийоми особистого спілкування;

– удосконалювати культуру мовлення.

Сутність гри:

1. Проблема: «Оптимальне вирішення проблем у спілкуванні».

2. Учасники гри та їх функції:



## 2.1. Модель керівника гри – науково-педагогічного працівника

Науково-педагогічний працівник:

- пояснює сутність гри, її правила та регламент;
- призначає експертну групу;
- підбиває підсумки.

## 2.2. Модель учасників гри

Учасники гри:

- готують варіант розповіді (переказ фільму, оповідання, цікавий фрагмент із особистого життя тощо);
- продумують можливі способи перехопити ініціативу у співрозмовника під час його монологічного мовлення;
- виступ учасників команди.

Експерти:

- оцінюють виступи учасників команд: оптимальне використання способів перехоплення ініціативи під час розмови, дотримання мовленнєвих норм;
- визначають команду-переможницю.

## 3. Порядок проведення ділової гри: до участі у грі залучаються усі присутні студенти.

Завдання до гри студентам – кожному студенту підготувати розповідь.

Науково-педагогічний працівник гуртує студентів в команди (по чотири) безпосередньо перед їх виступом та призначає експертів, які оцінюють виступи.

Завдання під час гри учасникам команди – виступити та продемонструвати вміння перехопити ініціативу під час розмови.

Один з учасників створеної команди починає розповідь, а інші – шукають нагоду перехопити ініціативу розмови, дотримуючись правил мовного етикету.

Експерти оцінюють виступи команди в цілому та кожного учасника зокрема, коментують схвалене рішення та оголошують команду-переможницю.

На завершення науково-педагогічний працівник висловлює свою думку, підбиває підсумки гри.

4. Підбиття підсумків гри: оптимальне використання способів перехоплення ініціативи під час розмови – 1–5 балів; оригінальність розповіді – 1–3 бали; дотримання правил мовного етикету – 1–5 балів.

## **Тема 9. Оцінка діяльності професійного закладу освіти**

### ***Проблемні запитання:***

1. У чому відмінність моніторингу від інших форм контролю якості освіти?
2. Яка інформація необхідна менеджеру освіти для прийняття управлінських рішень, спрямованих на підвищення якості освіти?
3. Що означає якісна освіта для різних категорій учасників освітнього процесу?
4. Що відрізняє сучасні цінності і цілі освіти?
5. Що є найбільш важливим при оцінці якості професійної освіти і чим ця оцінка відрізняється від якості шкільної освіти?

### ***Практичні завдання:***

1. Проаналізуйте запропоновані об'єкти моніторингу. Запропонуйте показники для виявлених критеріїв об'єктів моніторингу.
2. Заповніть таблицю «Методи збору інформації».
3. Визначте переваги і недоліки тестування як методу оцінки якості освіти.
4. Розробіть проект програми моніторингу якості освіти для ПНЗ.
5. Розробіть проект публічного звіту про діяльність освітнього ПНЗ.
6. Побудуйте макет бази даних про діяльність ПНЗ.

7. **Ділова гра «Самоосвіта викладача – запорука успішної роботи кожного навчального закладу».**

Мета:

- залучити колектив студентів до широкого обговорення питань, пов'язаних з самоосвітою.

- актуалізувати знання щодо самоосвітньої роботи вчителя.

- сприяти позитивному ставленню до освітніх реформ, усвідомлення ролі викладача та значущості його діяльності у реалізації місії освіти.

- посилити мотивацію студентів до самоосвітньої діяльності.

Форма проведення: ділова гра

Обладнання: ноутбук, медіа проектор, екран, презентації матеріалів, стікери, ватман, маркери.

Хід гри:

Виступ голови ради професійного навчального закладу «Самоосвіта педагога» за темою педради.

Проведенню даної педагогічної ради передувала підготовка до її проведення, а саме:

- видано наказ «Про підготовку та проведення засідання педагогічної ради»;

- складено план підготовки засідання педради;

- підготовлено всі необхідні матеріали відповідно до технології проведення педрад.

Оголошення теми, мети педради. Форма педради – ознайомлення членів педради з однією із форм проведення нетрадиційних засідань педагогічної ради.

В процесі творчої роботи на засіданні педради необхідно:

- довести, що основне завдання сучасного викладача – безперервно вчитися і творити;

- накреслити шляхи створення сприятливих умов для самоосвіти педагога;

- шляхом колективної співпраці на основі ділової гри виробити рішення педради.

Перед початком роботи згадаємо «золоті правила» ділових ігор:

- поважне ставлення до співрозмовника

- один говорить – усі слухають

- кожен має право на свою точку зору

- ми всі різні, але будьмо толерантними

- час дорого цінується

Місія освіти – виконати соціальне замовлення суспільства – формування громадянина-патріота, здатного розбудувати суверенну Україну. На сучасному етапі розвитку суспільства всі розуміють, що кожному громадянину необхідні універсальні знання, здатність вирішувати свої життєві та професійні проблеми.

Завдання адміністрації не в тому, щоб учити педагога все життя, а в тому, щоб він навчився робити це сам.

Мотиви, які спонукають педагога до самоосвіти:

1. Щоденна робота з інформацією. Готуючись до уроку, виступу, батьківських зборів, виховної години, олімпіади, викладач має потребу в пошуку та аналізі нової інформації

2. Бажання творити. Викладач — професія творча. Творча людина не може з року в рік працювати за одним і тим самим поурочним планом чи сценарієм, читати одні й ті самі доповіді чи навіть користуватися чужими планами. Мусить з'явитися бажання мати власні, якісні напрацювання

3. Стрімкий розвиток сучасної науки, особливо педагогіки та психології. В епоху автомобілів не варто користуватися візком

4. Зміни, що відбуваються в суспільстві. Вони насамперед позначаються на учнях, формують їхній світогляд та, відповідно, як правило, створюють імідж учителя як «несучасної людини».

5. Цікавість. Учитися просто цікаво.

6. Матеріальний стимул. Категорія викладача, думка атестаційної комісії, премії, надбавки

7. Громадська думка. Педагогу не байдуже, вважають його «хорошим» чи «поганим».

Зміст самоосвіти виражається через:

- вивчення наукової, методичної та навчальної літератури;
- участь у колективних і групових формах методичної роботи;
- вивчення досвіду своїх колег;
- теоретичну розробку і практичну апробацію особистих матеріалів
- науково-дослідницьку роботу

Адміністрація школи сприяє формуванню в педагога стійкої потреби в самоосвіті. Для цього використовуються форми організації самоосвіти:

- спеціальна освітня підготовка (одержання вищої освіти або другої спеціальності)
- підвищення кваліфікації (на курсах і в міжкурсовий період)
- індивідуальна самоосвітня діяльність
- опрацювання матеріалів засобів масової інформації;
- робота з обчислювальною оргтехнікою;
- відвідування бібліотек, музеїв, виставок, театрів, клубів;
- екскурсії;
- участь у наукових, технічних, художніх, спортивних організаціях
- дослідження, експерименти, творчі справи, завдання
- спілкування з ученими, цікавими людьми;
- осмислення передового досвіду й узагальнення власної практичної діяльності.

Спробуємо розкрити сутність поняття «самоосвіта» шляхом підбору відповідних слів, які починаються з букв, що утворюють це слово.

Отже, самоосвіта — це постійна діяльність педагога, спрямована на розширення й поглиблення знань і вмінь, підвищення рівня предметної підготовки, розвиток його творчої особистості.

Формування 4 аналітичних груп та груп експертів (за запрошеннями)

Кожна аналітична група працює над своїм завданнями:

I аналітична група

- Чи є самоосвіта шляхом становлення педагогічної майстерності?
- Чому?

II аналітична група

- Чи сприяє самоосвіта вчителя формуванню соціальної, громадянської, комунікативної та інформаційної компетентностей учнів, що є потребою сьогодення? Яким чином?

III аналітична група

- Самоосвіта: це міф чи реальність?

IV аналітична група

- Яка роль самоосвіти для викладача, учня, навчального закладу, держави?

Ключове питання для всіх груп: «Самоосвіта педагога: самоціль чи необхідність? »

Регламент. Час на виконання завдання – 5 хвилин, на аргументацію питання аналітичною групою – 3 хвилини.

Оцінка діяльності аналітичних груп експертами за поданими критеріями – 4 хвилини (по 1 хвилині на групу).

Група експертів оцінює виступи аналітичних груп

Підсумок проведеної роботи.

Слово голови педради.

Прослухавши звіти аналітичних груп, можна зробити висновок, що самоосвіта педагога – це і самоціль, і необхідність.

Отже, місія освіти буде виконана, якщо викладач буде :

- безперервно збагачуватись знаннями
- володіти педагогічними вміннями
- удосконалювати свою особистість
- досягати педагогічної майстерності

Робота груп над проектом рішення педради (10 хвилин)

I група: Голові педради \_\_\_\_\_, викладачам \_\_\_\_\_

II група Заступнику директора з навчально-виховної роботи \_\_\_\_\_,

Психологу \_\_\_\_\_

III група Керівникам методичних комісій \_\_\_\_\_,

Бібліотекарю \_\_\_\_\_

Кураторам \_\_\_\_\_

Затвердження рішення педради.

Заключне слово голові педради.

Вважаю, що після засідання педагогічної ради ні в кого не залишилося сумніву, що «Педагог живе доти, доки вчиться, тільки-но він перестає вчитись, у ньому помирає педагог» (К.Ушинський).

Від цього виграє управління школою.

## 7. Тематика самостійних робіт

№	Тема	Кількість годин (денне відділення)	Кількість годин (заочне відділення)
1	Державна політика у сфері професійної освіти в Україні	8	6
2	Правові основи управління професійним навчальним закладом	8	6
3	Основи інноваційного та стратегічного менеджменту у професійній освіті	8	6
4	Основи маркетингу в професійній освіті	8	6
5	Структури управління професійним навчальним закладом як організацією	8	7
6	Економіко-фінансові основи управління професійним навчальним закладом	8	15
7	Основи ділового адміністрування у професійній освіті	8	15
8	Комунікації в управлінні професійним навчальним закладом	8	15
9	Оцінка діяльності професійного закладу освіти	8	15
	Разом	72	100

### 7.1 Зміст самостійних робіт

#### Тема 1. Державна політика у сфері професійної освіти в Україні

Розробіть кластер (модель успішного розвитку) стратегічних завдань розвитку закладу професійної освіти в робочому зошиті.

#### Кластер стратегічних завдань розвитку закладу професійної освіти

ПНЗ \_\_\_\_\_ на  
20\_\_\_\_-20\_\_\_\_ гг.

**Завдання стратегічного розвитку**

Сфера 1

**«Освітній процес: зміст і технології»**

Сфера 3 «Соціальне партнерство»
Сфера 2 «Комфортність існування»
Сфера 5 «Розвиток професіоналізму колективу»
Сфера 4 «Оцінка якості освіти»
Сфера 6 «Управління ПНЗ»

## **Тема 2. Правові основи управління професійним навчальним закладом**

### **Практичні завдання:**

1. Опишіть у робочому зошиті процедуру прийняття та затвердження змін до статуту ПНЗ.
2. Перерахуйте основні принципи, які необхідно враховувати при виданні локальних актів.
3. Перелічіть питання, які повинні бути врегульовані в договорі надання платних освітніх послуг.
4. Складіть проект договору надання платних освітніх послуг у вищому професійному НЗ.

## **Тема 3. Основи інноваційного та стратегічного менеджменту у професійній освіті**

### **Теми есе:**

Як стимулювати розвиток інноваційної діяльності у ПНЗ?

Ніколи не помиляється той, хто нічого не робить (Т.Рузвельт).

Інноваційна освіта – це ...

Інновації в освіті: за і проти.

Скарги учнів та їх батьків – джерело розвитку.

### **Практичні завдання:**

1. Підберіть та проаналізуйте стратегічні документи у сфері професійної освіти.
2. Зробіть аналіз інноваційної діяльності ПНЗ де Ви проходили практику.
3. Розробіть карти інновацій (застосовуваних і планованих) ПНЗ де Ви проходили практику.

## **Тема 4. Основи маркетингу у професійній освіті**

### **Практичні завдання:**

1. Підготуйте рекламу вищого навчального закладу.
2. Поясніть подані твердження.
3. Розробіть план маркетингової діяльності ПНЗ та контроль за її виконанням.

## **Тема 5. Структури управління професійним навчальним закладом як організацією**

### **Практичні завдання:**

#### **1. Виконайте тестові завдання**

1. Що слід розуміти під організаційною структурою управління?

1. Сукупність ланок управління організацією;
2. Склад підрозділів управління ПНЗ;
3. Впорядкованість підрозділів управління ПНЗ;
4. Сукупність і впорядкованість взаємопов'язаних управлінських ланок, які забезпечують здійснення і виконання функцій організації.

*2. Норма керованості – це:*

1. Допустима кількість відділів, які підпорядковані одному робітнику;
2. Допустима кількість виконавців, які підпорядковані одному робітнику;
3. Допустима кількість керівників в організації;
4. Допустима кількість структурних підрозділів в організації.

*3. Структури, які характеризуються ієрархією влади в освітній організації, мають централізоване прийняття рішень, називаються:*

1. Механістичні;
2. Адаптивні;
3. Фіктивні;
4. Прозорі.

*4. Структури, які мають розмиті межі управління, невелику кількість рівнів управління, децентралізацію, називаються:*

1. Механістичні;
2. Адаптивні;
3. Фіктивні;
4. Прозорі.

*5. Де переважно застосовується лінійна структура управління?*

1. В управлінні корпораціями;
2. В управлінні акціонерними товариствами;
3. В управлінні малими підприємствами;
4. В управлінні холдингами.

*6. Що створює структуру управління організацією?*

1. Сукупність лінійних органів управління;
2. Сукупність функціональних служб;
3. Сукупність лінійних і функціональних служб;
4. Сукупність виробничих підрозділів.

*7. Яка організаційна структура є простою, економічною, з оперативним прийняттям та реалізацією управлінських рішень?*

1. Лінійна;
2. Лінійно-штабна;
3. Лінійно-функціональна;
4. Функціональна.

*8. Де переважно застосовують лінійно-функціональні служби управління?*

1. В управлінні великими організаціями;
2. В управлінні малими організаціями;
3. В управлінні великими і малими організаціями;
4. В управлінні середніми організаціями.

*9. Де переважно застосовують матричні організаційні структури?*

1. В управлінні багатофункціональними організаціями з нетривалим життєвим циклом продукції;
2. В управлінні малими організаціями;
3. В управлінні великими організаціями;
4. В управлінні середніми за розмірами організаціями.

*10. Яка основна перевага при застосуванні матричної організаційної структури?*

1. Орієнтованість на удосконалення інформаційних зв'язків між ланками управління;
2. Орієнтованість на розробку інновацій;

3. Гнучкість та орієнтованість на нововведення;
4. Орієнтованість на задоволення потреб споживачів.

11. Яку організаційну структуру доцільно застосовувати підприємству, яке має багато регіональних відділень?

1. Лінійно-функціональну;
2. Функціональну;
3. Дивізійну;
4. Матричну.

12. Яку організаційну структуру доцільно застосовувати, якщо на підприємстві існує велика кількість спеціалізованих робіт?

1. Лінійну;
2. Функціональну;
3. Лінійно-функціональну;
4. Матричну.

13. Який основний недолік застосування дивізійної організаційної структури?

1. Дублювання функцій управління на рівні підрозділів;
2. Існує внутрішньофірмова конкуренція;
3. Існує тісний взаємозв'язок виробництва зі службовцями;
4. Відсутнє втручання в оперативну діяльність виробничих підрозділів.

14. В яких організаціях доцільно застосовувати конгломератну структуру?

1. Виробництво мобільних телефонів;
2. Кондитерська фабрика;
3. Хлібозавод;
4. Університет.

## **Тема 6. Економіко-фінансові основи управління професійним навчальним закладом**

### **Практичні завдання:**

#### **1. Дайте відповідь на питання тесту:**

1. Цільовий капітал некомерційної організації може бути сформований:

- A. за рахунок бюджетних коштів
- B. за рахунок пожертвувань, внесених жертводавцем (жертводавцями) (правильна відповідь)

2. Цільовий капітал некомерційної організації може бути сформований за рахунок пожертвувань, внесених жертводавцем (жертводавцями):

- A. у вигляді грошових коштів (правильна відповідь)
- B. у вигляді цінних паперів
- B. у вигляді нерухомого майна

3. Виберіть правильну відповідь:

A. некомерційні організації звільнені від сплати податку на прибуток тільки на доходи, одержувані від благодійників на формування (поповнення) цільового капіталу

B. некомерційні організації звільнені від сплати податку на прибуток тільки на доходи від інвестування цільового капіталу

B. некомерційні організації звільнені від сплати податку на прибуток, як на доходи, одержувані від благодійників на формування (поповнення) цільового капіталу, так і доходи від інвестування цільового капіталу (правильна відповідь)

2. Розробіть проект дій менеджера освіти з формування і управління цільовим капіталом.

3. Складіть штатний розклад ПНЗ для цього:

- виконайте розподіл працівників ПНЗ по професійно-кваліфікаційних групах;
- встановіть оклади даними працівникам відповідно до кваліфікації;
- розробіть показники для встановлення стимулюючих виплат.

## Тема 7. Основи ділового адміністрування у професійній освіті

### Практичні завдання:

1. Які проблеми з часом Вам потрібно буде вирішити в першу чергу?
2. Розробіть алгоритм написання документів: наказу, розпорядження, інструкції, протоколу
  2. Визначте склад і оформіть реквізити документа:
    - Найменування організації
    - Адреса організації та банківські реквізити
    - Адресат
    - Дата
    - Найменування документа
    - Заголовок до тексту
    - Гриф затвердження
    - Підпис
    - Гриф ознайомлення
4. Розробіть організаційно-розпорядчий документ: протокол, комерційний лист, акт.

## Тема 8. Комунікації в управлінні професійним навчальним закладом

1. Відповідайте на контрольні запитання:
  1. Що таке спілкування?
  2. Які основні цілі та функції спілкування?
  3. Назвіть основні фази процесу спілкування.
  4. Розкрийте суть етапів комунікативного процесу.
  5. Вербальні та невербальні засоби комунікації.
  6. Що може стати бар'єром у спілкуванні?
  7. Що таке «активне слухання»? Назвіть етапи активного слухання.
  8. Як бути хорошим слухачем?
  9. Охарактеризуйте різні типи питань: відкрите, альтернативне, спрямоване, закрите, питання-естафета, питання-луна, питання-дзеркало, питання-капкани, питання, спрямовані на перевірку компетентності, питання, спрямовані на демонстрацію своїх знань, що збивають питання, провокаційні питання.
  10. Що таке перефразування?
  11. Як організувати ефективний зворотний зв'язок?
  12. Як сприяти тому, щоб людина прийняла вашу точку зору? Які техніки Ви б використовували для переконання співрозмовника?
  13. Як підвищити ефективність нарад?
  14. Які шляхи підвищення ефективності комунікацій і спілкування в організації?

### Практичні завдання

1. За допомогою використання «Генератора казенних текстів» розробіть текст публічного виступу за будь-якою темою.
2. Виконайте завдання тесту
 

На кожне із запитань виберіть правильну відповідь.

  1. Яка з нижче вказаних властивостей не належить до структури спілкування:
    - а) комунікативна;
    - б) інтерактивна;
    - в) перцептивна;
    - г) емпативна.
  2. Яке з нижчезазначених положень не належить до спілкування:
    - а) обмін думками;
    - б) різновид людської діяльності;
    - в) специфічна соціальна форма інформаційного зв'язку;
    - г) правильної відповіді немає;



д) усі відповіді правильні.

3. Механізм міжособистісного сприйняття у спілкуванні, який характеризує розуміння та інтерпретацію співрозмовника шляхом ототожнення себе з ним, називається:

- а) рефлексією;
- б) емпатією;
- в) ідентифікацією;
- г) стереотипізацією.

4. Духовне спілкування – це:

а) різноманітні взаємини та цілеспрямована взаємодія керівників з працівниками у процесі їх матеріально-практичної діяльності, передусім у професійній діяльності, а також їхня поведінка в різних сферах суспільного життя закладу;

б) взаємодія керівників і працівників, в якому вони одночасно (або послідовно) виступають одне щодо одного і об'єктами, і суб'єктами;

в) виконання соціально значимих ритуалів (поздоровлення, висловлювання співчуття тощо); воно у значній мірі визначається правилами і нормами відповідного етикету;

г) обмін між керівниками та працівниками різноманітною систематизованою пізнавальною та емоційно-почуттєвою інформацією, переживаннями і думками за допомогою живої людської мови, засобів масової комунікації і невербальних засобів.

3. Вирішіть управлінські ситуації

#### *Ситуація 1*

Припустимо, що Ви пообіцяли допомогти колезі, але обставини змінилися таким чином, що виконати обіцяне для Вас стало проблематично. Як Ви вчините?

- а) повідомлю про зміни обставин і неможливість виконати обіцянку;
- б) спробую сказати правду і пообіцяю при можливості виконати обіцяне;

в) буду намагатися виконати обіцяне. Виконаю – добре, не виконаю – не біда, пошлюся на зміни обставин;

- г) не буду повідомляти про зміни обставин, виконаю обіцяне в будь-якому разі.

#### *Ситуація 2*

Ваш колега з якихось причин працює дуже повільно. Через це термінову роботу, яку поклали на вас обох, Вам доводиться виконувати одному. Як Ви на це реагуєте?

### **Тема 9. Оцінка діяльності професійного закладу освіти**

#### ***Орієнтовна тематика проектів:***

- 1 Моніторинг якості професійної освіти.
- 2 Моніторинг стану здоров'я.
- 3 Моніторинг готовності до проведення державної атестації у ПНЗ.
- 4 Моніторинг рівності доступу до освіти.
- 5 Моніторинг стану виховної роботи у ПНЗ.

#### ***Орієнтовні теми есе:***

- 1 Якісно працюючий ПНЗ – це освітній заклад, в якому ... ..
- 2 Політика в сфері управління якістю
- 3 Якість освіти – це ... ..
- 4 Управління якістю – стратегічне завдання
- 5 Сучасна професійна освіта і її результати
- 6 Чи можна оцінювати якість професійної освіти лише за результатами?
- 7 Моніторинг якості освіти і сучасний ПНЗ.

### **8. Особливості організації навчального процесу:**

- навчання організовано з урахуванням «принципу свободи», що забезпечує можливість вибору студентом індивідуальної освітньої траєкторії на основі блочно-модульного підходу до реалізації програми навчання;

- навчання носить практико-орієнтовану спрямованість і здійснюється з використанням інтерактивних методів навчання;

- супровід навчання консультаційною підтримкою.

Процес освоєння програми побудований на поєднанні аудиторних занять (заснованих на інтерактивних формах освоєння навчального матеріалу, а також на використанні прикладів і ситуацій з управлінського досвіду, отриманого студентами на практиці) і самостійної роботи, орієнтованої на освоєння методичного інструментарію в реальну практику для вирішення конкретних проблем в професійних освітніх установах.

Основними формами роботи зі студентами є:

**Інтерактивна лекція** – форма заняття, що припускає інтерактивний виклад викладачем змісту тем курсу. Основна мета – актуалізація знань студентів за темою, постановка і висвітлення проблем, досягнення розуміння інформації через рефлексивні процедури, стимулювання інтересу до досліджуваної теми.

**Практикум** – форма заняття, що припускає виконання практичних завдань індивідуально або в невеликих групах (5-9 чол.), спрямована на освоєння та відпрацювання технологій і методик менеджменту у професійній освіті.

**Індивідуальні консультації** – представляють собою форму роботи викладача з окремим студентами, що включає обговорення тих матеріалів і завдань, які або викликають труднощі, або пов'язані з поглибленим інтересом студента до певної проблеми.

**Інші форми роботи** – групова і спільна робота над проектом, практика ділових ігор, аналіз ситуацій.

Для ефективної організації діяльності групи студентів використовуються комп'ютерні презентації, робочі зошити та інші методичні матеріали (в електронному вигляді); за необхідності надається можливість роботи в мережі Інтернет та на персональному комп'ютері (в процесі виконання індивідуальних і групових завдань і проектів).

## 9. Методи контролю

Тестування, залік

### 9.1 Тестові завдання з курсу

1. Функція управління – це

- А. Все те, що повинен робити суб'єкт управління стосовно об'єкта управління
- Б. Основне правило, основні теорії управління, знання яких дозволяє здійснювати ефективне управління
- В. Визначення ролі та місця кожного члена колективу у досягненні мети організації
- Г. Цілеспрямований вплив керівника та інших суб'єктів закладу освіти на працівників закладу освіти з метою спрямування їх на ефективну діяльність закладу освіти

2. Яка складова системи освіти не забезпечена законом прямої дії?

- А. Професійно-технічна
- Б. Позашкільна
- В. Дошкільна
- Г. Післядипломна

3. Назвіть основні види планувальної роботи

- А. Стратегічний
- Б. Тактичний
- В. Оперативний
- Г. Все перераховане

4. Планування – це

- А. Сукупність політичних, соціальних і природних факторів, які мають великий вплив на створення, функціонування та розвиток закладу освіти

- Б.Визначення результатів, які бажано отримати, шляхів і методів досягнення результатів  
 В.Узагальнена характеристика роботи закладу освіти, що акцентує увагу на життєвих особливостях. Специфіці роботи закладу освіти на різних етапах функціонування  
 Г. Процес приведення певної системи у порядок; вплив на деякі деталі для функціонування певної системи
5. Яка державна інституція має право видавати нормативні документи?  
 А.Кабінет Міністрів України, Міністерство освіти і науки України  
 Б.Президент, Міністерство освіти і науки України, керівник навчального закладу  
 В.Батьківський комітет, профспілковий комітет, педагогічна рада  
 Г.Все неправильно
6. Назвіть основні стилі керівництва  
 А.Авторитарний, демократичний  
 Б.Ліберальний, лідерський  
 В.Християнський, мусульманський  
 Г.Авторитарний, демократичний, ліберальний, лідерський
7. Назвіть типи ділових нарад, які проводяться в закладах освіти  
 А.Проблемні, інструктивні  
 Б.Підсумкові  
 В.Оперативні  
 Г.Все вище перераховане
8. Які із перерахованих законів не є законами прямої дії в галузі освіти?  
 А.Закон України «Про освіту»  
 Б.Закон України «Про вищу освіту»  
 В.Закон України «Про дошкільну освіту»  
 Г.Закон України «Про підприємницьку діяльність»
9. Мета стратегічного управління це  
 А.Застосування нових технологій управління  
 Б.Управління діяльністю організації  
 В.Правильні відповіді а і б  
 Г.Забезпечення функціонування організації у продовж тривалого часу
10. Які є системи управління освітою  
 А. Централізована державна система управління, децентралізована державна система управління, державно-громадська, громадсько-державна  
 Б. Державно-громадська  
 В. Громадсько-державна  
 Г.Децентралізована державна система управління, централізована державна система управління
11. Контрольна функція полягає  
 А.У вивченні результатів діяльності, функціонування організації та співставлення їх із запланованим  
 Б.У цілеспрямованому впливові керівників на інших суб'єктів закладу освіти з метою спрямування їх на ефективну діяльність відповідно до прийнятих планів  
 В.У визначенні ролі та місця кожного члену колективу у досягненні мети діяльності цієї організації  
 Г.У визначенні результатів, які бажано отримати у майбутньому, шляхів і методів досягнення цих результатів
12. Метою інструктивної наради є  
 А.Отримання інформації про поточний стан справ у закладі освіти  
 Б.Передача необхідної інформації підлеглим  
 В.Обговорення проблем і прийняття колективного рішення  
 Г.Підведення підсумків роботи за певний час, чи після виконання певної роботи

13. Який з цих рівнів чи груп не входить у систему управління освітою?
  - А. Міністерство освіти і Науки України
  - Б. Керівники закладів освіти
  - В. Відділи освіти районних державних адміністрацій або міськвиконком
  - Г. Об'єднання спонсорів та меценатів
14. Визначити положення про контролюючу функцію закладу освіти
  - А. Без контролю функціонування закладу освіти не можливе
  - Б. Контроль не може зводитися лише до перевірок
  - В. Контроль повинен здійснюватися з високим рівнем компетентності
  - Г. Всі відповіді вірні
15. В якому стилі управління керівника ігнорують, не виконують його вказівок та команд
  - А. Демократичний
  - Б. Ліберальний
  - В. Авторитарний
  - Г. Лідерський
16. Якою в Україні на сучасному етапі є система управління освітою?
  - А. Централізована
  - Б. Перехідна від (децентралізованої до державно-громадської)
  - В. Державно-громадська
  - Г. Громадсько-державна
17. Атестація педагогічних працівників
  - А. Є обов'язковою і проводиться 2 рази на п'ять років
  - Б. Є обов'язковою і проводиться 1 раз на п'ять років
  - В. Є обов'язковою і проводиться 1 раз на три роки
  - Г. Проводиться за бажанням вчителів
18. Для того, щоб оперативна нарада була ефективною, скільки часу вона повинна тривати
  - А. 40-45хв
  - Б. 2 години
  - В. 90хв
  - Г. Доки не напрацюється проект ефективного вирішення проблеми
19. Від яких чинників залежить успіх у здійсненні основних функцій керівництва
  - А. Використання науково-обґрунтованої системи управління
  - Б. Уміння модно одягатися
  - В. Оволодіння мистецтвом управляти
  - Г. Використання науково-обґрунтованої системи управління, оволодіння мистецтвом управляти.
20. Один із принципів освіти в Україні, згідно положень Закону України “Про освіту” – це
  - А. Державна політика в галузі освіти
  - Б. Доступність для кожного громадянина усіх форм і типів освітніх послуг, що надається державою
  - В. Органи управління школою
  - Г. Всі відповіді вірні
21. Оперативне управління – це
  - А. Забезпечення організаційним життям організації
  - Б. Управління поточним життям організації, сукупність дій, які дають можливість досягти поставлених цілей
  - В. Управління організаційними питаннями підприємства
  - Г. Немає вірної відповіді
22. Структура освіти включає
  - А. Науково-методичні установи
  - Б. Державні і місцеві органи управління освітою
  - В. Дошкільна, загальна, середня, вища, професійно-технічна, післядипломна

- Г. Немає правильної відповіді
23. В якому нормативному документі визначені права та обов'язки відділу освіти районної державної адміністрації?
- А. Типове положення про відділ освіти районної, районної у м. Києві та Севастополі державної адміністрації, постанова кабінету міністрів прийнята від березня 1999р
  - Б. Закон України «Про освіту»
  - В. Закон України «Про загально-середню освіту»
  - Г. Закон України «Про охорону дитинства»
24. Метою проблемної наради є
- А. Обговорення проблем і прийняття колективного рішення щодо вирішення проблеми
  - Б. Підведення підсумків роботи за певний час, чи після виконання певної роботи
  - В. Передача необхідної інформації підлеглим
  - Г. Отримання інформації про поточний стан роботи у закладі освіти
25. Управлінська комунікація – це
- А. Створення сприятливих умов для колективної роботи й ухвалення рішення
  - Б. Формування атмосфери невимушеності і діловитості
  - В. Різновид спілкування в ході управління, взаємодія керівника і підлеглих
  - Г. Директивні документи органів управління освітою
26. Нарада – це
- А. Форма організації спільної діяльності працівників, яку збирає керівник для обговорення того чи іншого питання, вироблення чи прийняття рішень
  - Б. Педагогічна рада, яка спрямована на розвиток педагогічного теоретичного мислення
  - В. Центр педагогічної думки закладу освіти
  - Г. Необхідна складова ліцензування закладу освіти
27. Управління підвищенням кваліфікації педагогічних кадрів – це
- А. Розроблення і вибір оптимальних варіантів організаційної структури педагогічної, навчальної, управлінської праці
  - Б. Робота методичних об'єднань у руслі дієвої допомоги педагогу у підвищенні його фахової майстерності
  - В. Формування творчого, працездатного колективу через вивчення особистісних якостей і можливостей кожного вчителя
  - Г. Немає правильної відповіді
28. Критерії стратегічного управління
- А. Ефективність використання внутрішніх ресурсів організації
  - Б. Поетапна реалізація намічених цілей
  - В. Своєчасність і точність реакції на запити зовнішнього середовища
  - Г. Немає вірної відповіді
29. Назвіть кодекс законів за яким здійснюють фінансово-господарську діяльність закладу освіти?
- А. Цивільний кодекс
  - Б. Бюджетний кодекс
  - В. Кодекс законів “Про працю”
  - Г. Кримінальний кодекс
30. Яка з вищеназваних освітніх послуг є безкоштовною?
- А. Навчання студентів у вищих навчальних закладах понад державне замовлення
  - Б. Здобуття повної загальної середньої освіти
  - В. Курси водіїв
  - Г. Підготовка та перепідготовка робітників і спеціалістів за замовленнями служб зайнятості населення
31. Вищим навчальним закладом першого рівня акредитації є:
- А. Технікум
  - Б. Університет, академія

- В.Інститут  
Г.Все неправильно
32. Що не повинен робити головуючий на нараді  
А.Створювати на нараді доброзичливу атмосферу  
Б.Повторювати слова жести, які відволікають учасників від наради  
В.Намагатися досконало володіти мовою  
Г.Дякувати кожному за висловлену пропозицію
33. Усиновлення дітей-сиріт та дітей позбавлених батьківського піклування це  
А.Оформлене спеціальним юридичним актом прийняття в сім'ю неповнолітньої дитини на правах сина або дочки  
Б.Виховання неповнолітньої дитини, захист її особистих та майнових інтересів  
В.Утримання неповнолітніх дітей та непрацездатних повнолітніх дітей, які потребують матеріальної допомоги  
Г.Оформлення передачі дітей на виховання за кордон.
34. Яких прав та обов'язків щодо своїх дітей не втрачає особа, позбавлена батьківських прав?  
А.Особисті немайнові права щодо дитини  
Б.Бути законним представником дитини  
В.Обов'язку щодо матеріального утримання дитини  
Г.Обов'язку щодо навчання та виховання дитини
35. Батьки або один з них можуть бути позбавлені батьківських прав, якщо буде встановлено:  
А.Що батьки ухиляються від виконання своїх обов'язків по вихованню дітей  
Б.Зловживають своїми батьківськими правами, жорстоко поведуться з дітьми  
В.Шкідливо впливають на дітей своєю аморальною, антигромадською поведінкою  
Г.Все вище перераховане
36. До матеріально-технічної бази закладу освіти не входить:  
А.Будівлі  
Б. Під'їзні шляхи до освітнього закладу  
В.Обладнання  
Г.Службове житло
37. Що не може бути додатковим джерелом фінансування освітнього закладу?  
А.Кошти одержані за науково-дослідні роботи (послуги)  
Б.Доходи від реалізації продукції навчально-виробничих майстерень  
В.Гонорари, одержані педагогічними працівниками за наукову діяльність  
Г.Добровільні грошові внески. Матеріальні цінності, одержані від підприємств, установ, окремих громадян
38. З яких частин складається кошторис?  
А.Надходження – видатки  
Б.Загальний – спеціальний  
В.Обидва варіанти  
Г.Все неправильно
39. Цілісні соціальні утворення, які володіють загальними характеристиками організацій, виконують специфічну функцію навчання, виховання, розвитку громадян або супроводжують виконання цих функцій – це  
А.Освітня установа  
Б.Педагогічна рада  
В.Піклувальна рада  
Г.Профспілкова організація
40. Що таке статут закладу освіти?  
А.Документ, у якому визначаються організаційно правові засади та зміст діяльності закладу освіти  
Б.Документ, у якому визначається матеріально-технічна база закладу освіти  
В.Документ, у якому визначаються права і обов'язки керівника закладу освіти

- Г.Документ, у якому визначається фінансова база закладу освіти
41. Види трудових договорів:  
 А.Безстрокові  
 Б.На визначений термін  
 В.На період виконання роботи  
 Г.Всі перераховані
42. Заклад освіти – це  
 А.Відкрита, складна соціальна система, освітня організація, метою якою є навчально-виховний розвиток громадян  
 Б.Найбільш крупна одиниця класифікації поділу, визначених діючим законодавством України  
 В.Добровільне об'єднання людей однієї професії на основі вільного волевиявлення з метою здійснення захисту своїх прав та інтересів  
 Г.Все неправильно
43. Оперативне управління в освітньому менеджменті розглядається як система що включає в себе  
 А.Принципи оперативного управління  
 Б.Функції оперативного управління  
 В.Методи оперативного управління  
 Г.Всі відповіді вірні
44. Трудовий колектив:  
 А.Основний персонал  
 Б.Адміністративно-управлінський  
 В.Обслуговуючий і допоміжний  
 Г.Всі перераховані
45. Як називається документ, що має бюджетне призначення?  
 А.Лімітна довідка  
 Б.Банківський рахунок  
 В.Кошторис  
 Г.Все неправильно

### 10. Критерії оцінювання компетентностей студента

Рівні сформованості професійної компетентності		
Показники	Критерії сформованості ПК студентів	Рейтинг
1	2	3
Високий (5)	Студент володіє системою знань про освітній менеджмент у професійній освіті. Повністю володіє понятійним апаратом. Забезпечує повноту реалізації провідних положень педагогічного менеджменту у практичну діяльність.	(А)
Добрий (4)	Студент володіє системою знань про освітній менеджмент у професійній освіті. Повністю володіє понятійним апаратом. Забезпечує реалізацію деяких положень педагогічного менеджменту у практичну діяльність.	(В)

Середній (3)	Студент володіє окремими знаннями про освітній менеджмент у професійній освіті. Повністю володіє понятійним апаратом. Частково забезпечує реалізацію провідних положень педагогічного менеджменту у практичну діяльність. Допускає помилки у методах, формах, засобах педагогічного менеджменту. Не досить чітко орієнтується у нормативній базі.	(C)
Низький (2)	Знання студента з освітнього менеджменту у професійній освіті мінімальні. Понятійний апарат фрагментарний. Допускає помилки у визначеннях основних категорій педагогічного менеджменту. Студент не досконало володіє методами, техніками й технологіями педагогічного менеджменту, не орієнтується у нормативній базі.	(D)

### 11. Розподіл балів, які отримують студенти

Залік

Поточне тестування та самостійна робота									Підсумковий тест (залік)	Сума
ЗМ1		ЗМ2		ЗМ3		ЗМ4			50	100
T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9		
6	6	6	6	6	5	5	5	5		

### Шкала оцінювання: національна та ECTS

Сума балів за всі види навчальної діяльності	Оцінка ECTS	Оцінка за національною шкалою	
		для екзамену, курсового проекту (роботи), практики	для заліку
90 – 100	<b>A</b>	відмінно	зараховано
82-89	<b>B</b>	добре	
74-81	<b>C</b>		
64-73	<b>D</b>	задовільно	
60-63	<b>E</b>		
35-59	<b>FX</b>	незадовільно з можливістю повторного складання	не зараховано з можливістю повторного складання
0-34	<b>F</b>	незадовільно з обов'язковим повторним вивченням дисципліни	не зараховано з обов'язковим повторним вивченням дисципліни

### 12. Методичне забезпечення

1. Конспект лекцій
2. План практичних занять
3. Методичні вказівки до самостійної роботи
4. Тестові завдання

### 14. Рекомендована література

#### Базова

1. Барліт О.О. Основи стратегічного менеджменту в освіті : [навч. посіб.] / О. О. Барліт, М.В. Елькін, М.М. Окса ; Мелітоп. держ. пед. ун-т ім. Б.Хмельницького. – Мелітополь : ММД, 2009. – 256 с.
2. Гринькова М.В. Менеджмент в освіті : [навчальний посібник для студ. і магістр. спец. пед. ун-тів] / М.В. Гринькова, О.Г. Штепа. – Полтава, 2003. – 73 с.
3. Демчук В.С. Основи освітнього менеджменту. – К.: Ленвіт, 2007. – 263с.



4. Коваленко О.Е. Менеджмент освіти: [навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів інженерно-педагогічних спеціальностей] / О.Е.Коваленко, Н.О.Брюханова, В.В.Кулешова, І.С.Посохова, Т.В.Калініченко. – Харків: ВПП «Контраст», 2008. – 68 с.
5. Крижко В.В. Теорія та практика менеджменту в освіті: Навч. посібник. Вид. 2-ге доповнене. – К.: Освіта України, 2005. – 236с.
6. Мармаза О.І. Інноваційні підходи до управління навчальним закладом. – Х.: Видав. гр. "Основа", 2004. – 240с.
7. Мороз І.В. Менеджмент і маркетинг освіти : [навчально-методичний посібник] / І.В. Мороз. – К. : Освіта України, 2009. – 192 с.
8. Освітній менеджмент : [навч. посібник] / [Л. Даниленко, Л. Карамушка та ін.] ; [ред. Л. Даниленко, Л. Карамушка]. – К. : Шкільний світ, 2003. – 400 с.
9. Светенко Т.В. Стратегический менеджмент в образовании : Учебно-методический комплект материалов для подготовки тьюторов / Т.В. Светенко, И.В. Галковская, Е.Н. Яковлева – М. : АПК и ППРО, 2007. – 76 с.

#### Допоміжна

10. Білобровко Т.І. Кредитно-модульний курс з освітнього менеджменту : [навч. посібник] / Тетяна Іванівна Білобровко. – Переяслав-Хмельницький, 2008. – 76 с.
11. Глазунов А.Т. Образовательный менеджмент в профессиональном лицее : [метод. пособие] / А.Т. Глазунов, И.В. Зиновьева, В.Г. Казаков. – М. : Издательский центр АПО, 1999. – 92 с.
12. Гришан И.П. Менеджмент образовательных учреждений / И.П. Гришан – Владивосток, 2002. – 65 с.
13. Даниленко Л. Інноваційний освітній менеджмент / Л.Даниленко. – К. : Главник, 2006. – 144 с.
14. Коломінський Н.Л. Психологія менеджменту в освіті: Соціально психологічний аспект: Монографія. – К., 2000. – 286с.
15. Мармаза О.І. Менеджмент в освіті: секрети успішного управління. – Х.: Видав. гр. "Основа", 2005. – С. 6-105.
16. Осовська Г.В. Основи менеджменту : [навчальний посібник] / Г.В. Осовська, О.А. Косовський. – К. : Кондор, 2006. – 664 с.
17. Пернай Н.В. Проблемы образовательного менеджмента. Три трактата / Н.В. Пернай. – М. : Интеллект-Центр, 2004. – 288 с.
18. Пікельна В.С. Управління школою. У 2 ч. – Х.: Вид. гр. "Основа", 2004. – Ч. 1, 2 – 112с.
19. Сладкевич В.П. Сучасний менеджмент організацій : [навчальний посібник для студентів ВНЗ] / В.П. Сладкевич, А.Д. Чернявський – К. : МАУП, 2007. – 488 с.
20. Шавкун І. Г. Філософія менеджменту. – Запоріжжя : Тандем Арт Студія, 2007. – 262 с.
21. Шерайзина Р.М. Образовательный менеджмент : управление образованием или управление посредством образования / Р.М. Шерайзина. – В. Новгород : НовГУ, 2010. – 415 с.
22. Яцура В.В., Жук О.П. Менеджмент: Навчальний посібник. – Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2008. – 444с.

**КОНТРОЛЬНИЙ ЛИСТ СТУДЕНТА**  
з курсу  
**«ОСНОВИ ОСВІТНЬОГО МЕНЕДЖМЕНТУ У ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ»**

Факультет \_\_\_\_\_

Форма навчання \_\_\_\_\_

Група \_\_\_\_\_

Графік звітностей

№	Назва тема	Термін звітності	Бали за тему	Підпис викладача
1	Державна політика у сфері професійної освіти в Україні			
2	Правові основи управління професійним навчальним закладом			
3	Основи інноваційного та стратегічного менеджменту у професійній освіті			
4	Основи маркетингу в професійній освіті			
5	Структури управління професійним навчальним закладом як організацією			
6	Економіко-фінансові основи управління професійним навчальним закладом			
7	Основи ділового адміністрування у професійній освіті			
8	Комунікації в управлінні професійним навчальним закладом			
9	Оцінка діяльності професійного закладу освіти			
	<b>Усього балів</b>			

**Тема 1. Державна політика у сфері професійної освіти в Україні**

Розробіть кластер (модель успішного розвитку) стратегічних завдань розвитку закладу професійної освіти

**Кластер стратегічних завдань розвитку закладу професійної освіти**

ПНЗ \_\_\_\_\_ на

20\_\_\_\_-20\_\_\_\_ гг.

**Завдання стратегічного розвитку**

Сфера 1 «Освітній процес: зміст і технології»

Сфера 3 «Соціальне партнерство»
Сфера 2 «Комфортність існування»
Сфера 5 «Розвиток професіоналізму колективу»
Сфера 4 «Оцінка якості освіти»
Сфера 6 «Управління ПНЗ»

**Тема 2. Правові основи управління професійним навчальним закладом**

1. Процедура прийняття та затвердження змін до статуту ПНЗ.

2. Основні принципи, які необхідно враховувати при виданні локальних актів:

3. Питання, які повинні бути врегульовані в договорі надання платних освітніх послуг

4. Проект договору надання платних освітніх послуг у вищому професійному НЗ

**Тема 3. Основи інноваційного та стратегічного менеджменту у професійній освіті**

*Есе* \_\_\_\_\_

1. Перелік стратегічних документів у сфері професійної освіти:

2. Аналіз інноваційної діяльності \_\_\_\_\_  
назва професійного начального закладу

3 Карта інновацій \_\_\_\_\_  
назва професійного начального закладу

**Тема 4. Основи маркетингу у професійній освіті**

1. Реклама \_\_\_\_\_  
назва професійного начального закладу

2. План маркетингової діяльності \_\_\_\_\_

## Тема 5. Структури управління професійним навчальним закладом як організацією

1. Що слід розуміти під організаційною структурою управління?

1. Сукупність ланок управління організацією;
2. Склад підрозділів управління ПНЗ;
3. Впорядкованість підрозділів управління ПНЗ;
4. Сукупність і впорядкованість взаємопов'язаних управлінських ланок, які забезпечують здійснення і виконання функцій організації.

2. Норма керованості – це:

1. Допустима кількість відділів, які підпорядковані одному робітнику;
2. Допустима кількість виконавців, які підпорядковані одному робітнику;
3. Допустима кількість керівників в організації;
4. Допустима кількість структурних підрозділів в організації.

3. Структури, які характеризуються ієрархією влади в освітній організації, мають централізоване прийняття рішень, називаються:

1. Механістичні;
2. Адаптивні;
3. Фіктивні;
4. Прозорі.

4. Структури, які мають розмиті межі управління, невелику кількість рівнів управління, децентралізацію, називаються:

1. Механістичні;
2. Адаптивні;
3. Фіктивні;
4. Прозорі.

5. Де переважно застосовується лінійна структура управління?

1. В управлінні корпораціями;
2. В управлінні акціонерними товариствами;
3. В управлінні малими підприємствами;
4. В управлінні холдингами.

6. Що створює структуру управління організацією?

1. Сукупність лінійних органів управління;
2. Сукупність функціональних служб;
3. Сукупність лінійних і функціональних служб;
4. Сукупність виробничих підрозділів.

7. Яка організаційна структура є простою, економічною, з оперативним прийняттям та реалізацією управлінських рішень?

1. Лінійна;
2. Лінійно-штабна;
3. Лінійно-функціональна;
4. Функціональна.

8. Де переважно застосовують лінійно-функціональні служби управління?

1. В управлінні великими організаціями;

2. В управлінні малими організаціями;
  3. В управлінні великими і малими організаціями;
  4. В управлінні середніми організаціями.
9. Де переважно застосовують матричні організаційні структури?
1. В управлінні багатофункціональними організаціями з нетривалим життєвим циклом продукції;
  2. В управлінні малими організаціями;
  3. В управлінні великими організаціями;
  4. В управлінні середніми за розмірами організаціями.
10. Яка основна перевага при застосуванні матричної організаційної структури?
1. Орієнтованість на удосконалення інформаційних зв'язків між ланками управління;
  2. Орієнтованість на розробку інновацій;
  3. Гнучкість та орієнтованість на нововведення;
  4. Орієнтованість на задоволення потреб споживачів.
11. Яку організаційну структуру доцільно застосовувати підприємству, яке має багато регіональних відділень?
1. Лінійно-функціональну;
  2. Функціональну;
  3. Дивізіональну;
  4. Матричну.
12. Яку організаційну структуру доцільно застосовувати, якщо на підприємстві існує велика кількість спеціалізованих робіт?
1. Лінійну;
  2. Функціональну;
  3. Лінійно-функціональну;
  4. Матричну.
13. Який основний недолік застосування дивізіональної організаційної структури?
1. Дублювання функцій управління на рівні підрозділів;
  2. Існує внутрішньофірмова конкуренція;
  3. Існує тісний взаємозв'язок виробництва зі службовцями;
  4. Відсутнє втручання в оперативну діяльність виробничих підрозділів.
14. В яких організаціях доцільно застосовувати конгломератну структуру?
1. Виробництво мобільних телефонів;
  2. Кондитерська фабрика;
  3. Хлібозавод;
  4. Університет.

Таблиця відповідей

Номер запитання	Номер відповіді			
1	1	2	3	4
2	1	2	3	4
3	1	2	3	4
4	1	2	3	4
5	1	2	3	4
6	1	2	3	4
7	1	2	3	4
8	1	2	3	4
9	1	2	3	4
10	1	2	3	4
11	1	2	3	4
12	1	2	3	4
13	1	2	3	4
14	1	2	3	4

**Тема 6. Економіко-фінансові основи управління професійним навчальним закладом**  
**Практичні завдання:**

**1. Дайте відповідь на питання тесту:**

1. Цільовий капітал некомерційної організації може бути сформований:

- А. за рахунок бюджетних коштів
- Б. за рахунок пожертвувань, внесених жертводавцем (жертводавцями)

2 Цільовий капітал некомерційної організації може бути сформований за рахунок пожертвувань, внесених жертводавцем (жертводавцями):

- А. у вигляді грошових коштів
- Б. у вигляді цінних паперів
- В. у вигляді нерухомого майна

3. Виберіть правильну відповідь:

А. некомерційні організації звільнені від сплати податку на прибуток тільки на доходи, одержувані від благодійників на формування (поповнення) цільового капіталу

Б. некомерційні організації звільнені від сплати податку на прибуток тільки на доходи від інвестування цільового капіталу

В. некомерційні організації звільнені від сплати податку на прибуток, як на доходи, одержувані від благодійників на формування (поповнення) цільового капіталу, так і доходи від інвестування цільового капіталу

Таблиця відповідей

Номер запитання	Номер відповіді		
	<b>1</b>	А	Б
<b>2</b>	А	Б	В
<b>3</b>	А	Б	В

2. Проект дій менеджера освіти з формування і управління цільовим капіталом

3. Штатний розклад

\_\_\_\_\_   
 назва професійного начального закладу

Розподіл працівників ПНЗ по професійно-кваліфікаційних групах:

Оклади працівникам відповідно до кваліфікації:

	<b>ПІБ працівника</b>	<b>Кваліфікація</b>	<b>Розряд, звання</b>	<b>оклад</b>
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				

Показники для встановлення стимулюючих виплат:

## **Тема 7. Основи ділового адміністрування у професійній освіті**

### ***Практичні завдання:***

1. Алгоритм написання документів:

Наказ

Розпорядження

Інструкція



## Протокол

## 2. Реквізити документа:

Найменування організації \_\_\_\_\_

Адреса організації та банківські реквізити  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_Адресат  
\_\_\_\_\_

Дата \_\_\_\_\_

Найменування документа  
\_\_\_\_\_Заголовок до тексту  
\_\_\_\_\_Гриф затвердження  
\_\_\_\_\_

Підпис \_\_\_\_\_

Гриф ознайомлення \_\_\_\_\_

## 4. Розробіть організаційно-розпорядчий документ:

Протокол

Комерційний лист

Акт

**Тема 8. Комунікації в управлінні професійним навчальним закладом**

1. Контрольні запитання

1. Спілкування – це  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2. Цілі та функції спілкування:

---

---

3. Фази процесу спілкування:

---

---

4. Етапів комунікативного процесу:

---

---

---

---

---

---

5. Вербальні та невербальні засоби комунікації:

Вербальні: \_\_\_\_\_

---

Невербальні \_\_\_\_\_

---

6. Бар'єри у спілкуванні:

---

---

7. «Активне слухання» – це

---

---

Етапи активного слухання:

---

---

---

---

8. Хороший слухач – це

---

---

---

9. Відкрите питання – це

---

---

Альтернативне питання – це

---

---

Спрямоване питання – це

---

---

Закрите питання – це

---

---

Питання-естафета – це

---

---

Питання-луна – це

---

---

Питання-дзеркало – це

---

---

Питання-капкани – це

---

---

Питання, спрямовані на перевірку компетентності – це

---

---

Питання, спрямовані на демонстрацію своїх знань – це

---

---

Провокаційні питання – це

---

---

10. Переформулювання – це

---

---

11. Організація ефективного зворотного зв'язку

---

---

---

---

---

---

---

12. Техніки для переконання співрозмовника:

---

---

---

---

13. Ефективність нарад залежить від:

---

---

---

---

---

---

14. Шляхи підвищення ефективності комунікацій і спілкування в організації

---

---

---

---

---

---

### ПРАКТИЧНІ ЗАВДАННЯ

1. Текст публічного виступу за темою:

---

---

2. Виконайте завдання тесту

На кожне із запитань виберіть правильну відповідь.

1. Яка з нижчезазначених властивостей не належить до структури спілкування:

- а) комунікативна;
- б) інтерактивна;
- в) перцептивна;
- г) емпативна.

2. Яке з нижчезазначених положень не належить до спілкування:

- а) обмін думками;
- б) різновид людської діяльності;
- в) специфічна соціальна форма інформаційного зв'язку;
- г) правильної відповіді немає;
- д) усі відповіді правильні.

3. Механізм міжособистісного сприйняття у спілкуванні, який характеризує розуміння та інтерпретацію співрозмовника шляхом ототожнення себе з ним, називається:

- а) рефлексією;
- б) емпатією;
- в) ідентифікацією;
- г) стереотипізацією.

4. Духовне спілкування – це:

а) різноманітні взаємини та цілеспрямована взаємодія керівників з працівниками у процесі їх матеріально-практичної діяльності, передусім у професійній діяльності, а також їхня поведінка в різних сферах суспільного життя закладу;

б) взаємодія керівників і працівників, в якому вони одночасно (або послідовно) виступають одне щодо одного і об'єктами, і суб'єктами;

в) виконання соціально значимих ритуалів (поздоровлення, висловлювання співчуття тощо); воно у значній мірі визначається правилами і нормами відповідного етикету;

г) обмін між керівниками та працівниками різноманітною систематизованою пізнавальною та емоційно-почуттєвою інформацією, переживаннями і думками за допомогою живої людської мови, засобів масової комунікації і невербальних засобів.

Таблиця відповідей

Номер запитання	Номер відповіді			
1	а	б	в	г
2	а	б	в	г
3	а	б	в	г
4	а	б	в	г

### 3. Вирішіть управлінські ситуації

#### *Ситуація 1*

Припустимо, що Ви пообіцяли допомогти колезі, але обставини змінилися таким чином, що виконати обіцяне для Вас стало проблематично. Як Ви вчините?

- а) повідомлю про зміни обставин і неможливість виконати обіцянку;
- б) спробую сказати правду і пообіцяю при можливості виконати обіцяне;
- в) буду намагатися виконати обіцяне. Виконаю – добре, не виконаю – не біда, пошлюся на зміни обставин;
- г) не буду повідомляти про зміни обставин, виконаю обіцяне в будь-якому разі.

Відповідь \_\_\_\_\_

#### *Ситуація 2*

Ваш колега з якихось причин працює дуже повільно. Через це термінову роботу, яку поклали на вас обох, Вам доводиться виконувати одному. Як Ви на це реагуєте?

Відповідь \_\_\_\_\_

---



---



---

### Тема 9. Оцінка діяльності професійного закладу освіти

Проект \_\_\_\_\_

назва проекту

Есе \_\_\_\_\_

назва есе

**Приклад звіту студента**

ПІБ \_\_\_\_\_ Дата \_\_\_\_\_

Курс (форма навчання) \_\_\_\_\_ Група \_\_\_\_\_

Що мені більше за все сподобалося у спецкурсі

---

---

---

Що мені менш за все сподобалося у спецкурсі

---

---

---

Чи сподобався мені узагалі спецкурс

---

---

---

Чи подобається мені виконувати завдання контрольного листа

---

Примітки та коментарі

---

---

---

Бали за звітність \_\_\_\_\_

Підпис студента \_\_\_\_\_

Підпис викладача \_\_\_\_\_

## АНКЕТА

### «Уявлення студентів освітньої галузі 0101 «Педагогічна освіта» про менеджера освіти, його професійну діяльність та професійну компетентність»

Шановний студенте! З метою проведення дослідження з проблеми формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх вчителів (викладачів) як менеджерів освіти, просимо Вас відповісти на запитання, подані в анкеті. Від точності та відвертості Ваших відповідей буде залежати правильність наших висновків.

Сподіваємося, що Ваші відповіді допоможуть нам у дослідженні!

#### 1. На якому курсі Ви навчаєтесь

1. 1 курс
2. 2 курс
3. 3 курс
4. 4 курс

#### 2. За яким напрямом підготовки Ви навчаєтесь?

1. 6.010101 «Дошкільна освіта»;
2. 6.010102 «Початкова освіта»;
3. 6.010103 «Технологічна освіта»;
4. 6.010104 «Професійна освіта (за профілем)»;
5. 6.010105 «Корекційна освіта (за нозологіями)»;
6. 6.010106 «Соціальна педагогіка».

#### 3. Що Ви знаєте про професію менеджера?

---

---

---

#### 4. Хто такий менеджер освіти у Вашому розумінні?

1. Організатор
2. Управлінець
3. Адміністратор
4. Керівник
5. Він виконує усі перелічені ролі

#### 5. Кого вважають менеджером освіти у навчальному закладі?

1. Директора навчального закладу
2. Заступника директора навчального закладу
3. Керівника методичного об'єднання
4. Вчителя
5. Вихователя
6. Куратора

#### 6. У чому сутність професійної діяльності менеджера освіти?

---

---

---

**7. Які функції виконує менеджер освіти?**

1. Планувальну
2. Прогностичну
3. Організаційну
4. Адміністративну
5. Інформаційно-аналітичну
6. Економічну
7. Фінансово-господарську
8. Маркетингову
9. Інноваційну
10. Контрольно-діагностичну

**8. Як Ви вважаєте чи є престижною професія менеджера освіти?**

1. Так
2. Ні

**9. Чи є затребуваною професія менеджера освіти у навчальних закладах? Якщо ні, то чому?**

---

---

---

**10. Чи є у Вас бажання працювати менеджером освіти?**

1. Так
2. Ні

**11. Чи знаєте Ви Де готують менеджера освіти?**

---

---

---

**12. Як Ви вважаєте, які труднощі у даній професії?**

---

---

---

**13. Як на Вашу думку, що таке «професійна компетентність»?**

---

---

---

**14. З чим у Вас асоціюється зміст поняття «професійна компетентність менеджера освіти»?**

1. Професійною культурою.
2. Професійною кваліфікацією.
3. Професійною досконалістю.
4. Професіоналізмом.
5. Професійними знаннями, вміннями та навиками.



6. Професійними та загальнолюдськими якостями.

7. Професійним досвідом.

**15. Чи вважаєте Ви за необхідне наявність сформованої професійної компетентності у менеджера освіти?**

1. Так.

2. Ні.

3. \_\_\_\_\_

**16. У чому виявляється професійна компетентність менеджера освіти?**

---



---



---

**17. Яким чином проявляється професійна компетентність у професійній діяльності менеджера освіти?**

---



---



---

**18. Які елементи Ви вважаєте необхідними для формування професійної компетентності менеджера освіти?**

1. Знання

2. Уміння й навички

3. Здібності до професійної діяльності

4. Досвід діяльності

5. Цінності, мотиви і потреби

6. Професійну культуру особистості

7. Професійно-важливі якості особистості

7. Усі перелічені

**19. Визначте за рівнем значущості рейтинг рис сучасного менеджера освіти: навпроти зазначених якостей вказати порядковий номер серед наявних рис, причому 1 – найвагоміший, 15 – менш значущий.**

№ п/п	Професійно-особистісні якості	Ранг
1.	Активність	
2.	Відповідальність	
3.	Вимогливість	
4.	Гуманність	
5.	Компетентність	
6.	Комунікативність	
7.	Організованість	
8.	Професійність	
9.	Раціональність	
10.	Самоконтроль	
11.	Самокритичність	
12.	Стриманість	
13.	Тактовність	

14.	Толерантність	
15.	Чесність	

**20. Де, на Вашу думку, закладаються основи професійної компетентності менеджера освіти?**

1. Під час навчання у ВНЗ.
2. Під час спеціальної підготовки у післядипломній освіті.
3. Під час самоосвіти.

**21. Яку роль, на Вашу думку, грає сформована професійна компетентність менеджера освіти? Забезпечує:**

1. Високий рівень виконання менеджером освіти своїх професійних обов'язків
2. Належний психологічний клімат у педагогічному колективі
3. Ефективне управління освітніми процесами
4. Володіння знаннями, вміннями та навиками ділового спілкування
5. Критичне ставлення до підлеглих та до самого себе
6. Позитивне ставлення до своєї професійної діяльності.

**22. Як Ви гадаєте, чи можна сформувати професійну компетентність менеджера освіти в процесі його навчання у ВНЗ на рівні бакалавр?**

1. Так.
2. Ні.
3. \_\_\_\_\_

**23. Яким чином, на Вашу думку, викладачі вищого навчального закладу повинні сприяти формуванню професійної компетентності менеджера освіти під час навчання його у ВНЗ.**

---



---



---

Дякуємо за співпрацю!

## АНКЕТА

### «Необхідність професійно-педагогічних компетентностей сучасному вчителю»

Шановний колего! З метою проведення дослідження з проблеми формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх вчителів (викладачів) як менеджерів освіти, просимо Вас відповісти на запитання, подані в анкеті. Від точності та відвертості Ваших відповідей буде залежати правильність наших висновків.

Анкетування проводиться анонімно. Результати будуть використовуватися виключно у наукових цілях.

Сподіваємося, що Ваші відповіді допоможуть нам у дослідженні!

#### 1. Чому Ви обрали професію вчителя?

1. Подобається робота з дітьми
  2. Підходить режим і характер роботи вчителя
  3. Вирішальний вплив мала любов до даної спеціальності
  4. Під впливом бажання здобути вищу освіту
  5. Під впливом інших чинників (яких?).
- 

#### 2. Чи хотіли б Ви перейти на іншу, непедагогічну роботу?

1. Так
2. Ні
3. Не знаю

#### 3. Чи подобається Вам робота в школі?

1. Так
2. Ні
3. Ставлюся до неї байдуже

#### 4. Що подобається Вам найбільше у педагогічній діяльності?

1. Проведення уроків
2. Позакласна робота з предмета
3. Позакласна виховна робота
4. Робота з батьками
5. Методична робота
6. Громадська діяльність

#### 5. Яке значення Ви відводите управлінню у Вашій педагогічній праці?

1. Управління є важливим видом діяльності педагога
2. Педагог не повинен займатися управлінською діяльністю
3. Не приділяю особливого значення питанням управління

#### 6. Чи знайомі Ви з основними ідеями управління?

1. Так
2. Ні

#### 7. Чи виконуєте Ви функції управління у школі і які?

1. Планувальну

2. Прогностичну
3. Організаційну
4. Адміністративну
5. Інформаційно-аналітичну
6. Економічну
7. Фінансово-господарську
8. Маркетингову
9. Інноваційну
10. Контрольно-діагностичну

## 8. Що Ви розумієте під поняттям «педагогічний менеджмент»?

---



---

**9. Яке визначення підходить для поняття «управлінська діяльність педагога як менеджера освіти»? Якщо Ви іншої думки, запишіть власне визначення педагогічному менеджменту.**

1. Вид професійної діяльності педагога з організації процесів досягнення учнями системи навчально-виховних цілей, прийнятих і реалізованих з використанням наукових педагогічних підходів, освітніх концепцій і людського фактора

2. Педагогічна діяльність, що відрізняється переважно розумовою і творчою працею, в якій постановка цілей, прийняття рішень, розробка способів і шляхів їх досягнення, а також організація спільної діяльності учнів

3. Педагогічна діяльність, предметом якої є інформація, яка перетворюється з метою прийняття рішень, спрямованих на зміну стану керованого об'єкта

4. Управління процесом навчання і виховання в їх системному взаємозв'язку: сукупність принципів, методів, засобів і форм управління навчальним процесом з метою підвищення його ефективності

5. Вміння педагога домагатися поставлених цілей, використовуючи працю, інтелект, мотиви поведінки учнів спосіб, манери поводження з учнями і мистецтво управління навчальним процесом

6. Нову галузь педагогічного знання, засновану на припущенні, що методи мислення, розвинуті природничими науками, можуть і повинні бути застосовані до навчання людини і груп людей

7. Інтегративний процес, за допомогою якого професійно підготовлені педагоги формують учнівський колектив у цілому та окремих його членів зокрема і управляють здійснюваною ними навчальною діяльністю шляхом постановки цілей і способів їх досягнення, що розробляються спільно з учнями

Власне визначення:

---



---

## 10. Чи потрібно учителю бути менеджером освіти?

1. Так
2. Ні
3. Не знаю

**11. Як Ви оцінюєте свою підготовку до управлінської діяльності у навчальному закладі?**

1. Цілком задоволений

2. Незадоволений

**12. Як Ви оцінюєте свою підготовку з уміння організувати свою працю?**

1. Цілком задоволений
2. Незадоволений

**13. Чи відчуваєте Ви гостру потребу в управлінських знаннях, уміннях й навиках?**

1. Так (з яких питань?) \_\_\_\_\_
2. Не впевнений
3. Ні

**14. Чи пов'язуєте Ви свої труднощі з тим, що недостатньо глибоко знаєте теоретичні питання з менеджменту?**

1. Так (з яких питань?) \_\_\_\_\_
2. Не впевнений
3. Ні

**15. Можливо, Ваші труднощі пов'язані з тим, що Ви оволоділи не всіма способами, методами, засобами управління?**

1. Так
2. Не впевнений
3. Ні

**16. Чи важко Вам управляти учнівським колективом?**

1. Так
2. Не впевнений
3. Ні

**17. Чи відчуваєте Ви труднощі у взаємовідносинах з колегами?**

1. Так (з яких питань?) \_\_\_\_\_
2. Не впевнений
3. Ні

**18. Чи відчуваєте Ви труднощі у взаємовідносинах з адміністрацією?**

1. Так (з яких питань?) \_\_\_\_\_
2. Не впевнений
3. Ні

**19. Як на Вашу думку, що таке «професійна компетентність»?**

---



---



---

**20. З чим у Вас асоціюється зміст поняття «професійна компетентність менеджера освіти»?**

1. Професійною культурою.
2. Професійною кваліфікацією.
3. Професійною досконалістю.
4. Професіоналізмом.
5. Професійними знаннями, уміннями та навиками.
6. Професійними та загальнолюдськими якостями.
7. Професійним досвідом.

**21. Чи вважаєте Ви за необхідне наявність сформованої професійної компетентності у менеджера освіти?**

3. Так.      2. Ні.

3. \_\_\_\_\_

**22. У чому виявляється професійна компетентність менеджера освіти?**

---



---



---

**23. Яким чином проявляється професійна компетентність у професійній діяльності менеджера освіти?**

---



---



---

**24. Які елементи Ви вважаєте необхідними для формування професійної компетентності менеджера освіти?**

1. Знання
2. Уміння й навички
3. Здібності до професійної діяльності
4. Досвід діяльності
5. Цінності, мотиви і потреби
6. Професійну культуру особистості
7. Професійно-важливі якості особистості
7. Усі перелічені

**25. Визначте за рівнем значущості рейтинг рис сучасного менеджера освіти: навпроти зазначених якостей вказати порядковий номер серед наявних рис, причому 1 – найвагоміший, 15 – менш значущий.**

№ п/п	Професійно-особистісні якості	Ранг
1.	Активність	
2.	Відповідальність	
3.	Вимогливість	
4.	Гуманність	
5.	Компетентність	
6.	Комунікативність	
7.	Організованість	
8.	Професійність	
9.	Раціональність	
10.	Самоконтроль	
11.	Самокритичність	
12.	Стриманість	
13.	Тактовність	
14.	Толерантність	
15.	Чесність	

**26. Де, на Вашу думку, закладаються основи професійної компетентності менеджера освіти?**

1. Під час навчання у ВНЗ.
2. Під час спеціальної підготовки у післядипломній освіті.
3. Під час самоосвіти.
4. Під час професійної діяльності

**27. Яку роль, на Вашу думку, грає сформована професійна компетентність менеджера освіти? Забезпечує:**

1. Високий рівень виконання менеджером освіти своїх професійних обов'язків
2. Належний психологічний клімат у педагогічному колективі
3. Ефективне управління освітніми процесами
4. Володіння знаннями, вміннями та навиками ділового спілкування
5. Критичне ставлення до підлеглих та до самого себе
6. Позитивне ставлення до своєї професійної діяльності.

**28. Як Ви гадаєте, чи можна сформувати професійну компетентність менеджера освіти в процесі його навчання у ВНЗ на рівні бакалавр?**

2. Так.
2. Ні.
3. \_\_\_\_\_

**29. Яким чином, на Вашу думку, викладачі вищого навчального закладу повинні сприяти формуванню професійної компетентності менеджера освіти під час навчання його у ВНЗ.**

---

---

---

**Дякуємо за співпрацю!**

## АНКЕТА (для студента)

### діагностики рівня сформованості професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти за критеріями

Шановний студенте! З метою проведення дослідження з проблеми формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх вчителів (викладачів) як менеджерів освіти, просимо Вас відповісти на запитання, подані в анкеті. Від точності та відвертості Ваших відповідей буде залежати правильність наших висновків.

Сподіваємося, що Ваші відповіді допоможуть нам у дослідженні!

#### 1. На якому курсі Ви навчаєтесь

1. 1 курс
2. 2 курс
3. 3 курс
4. 4 курс

#### 2. За яким напрямом підготовки Ви навчаєтесь?

1. 6.010101 «Дошкільна освіта»;
2. 6.010102 «Початкова освіта»;
3. 6.010103 «Технологічна освіта»;
4. 6.010104 «Професійна освіта (за профілем)»;
5. 6.010105 «Корекційна освіта (за нозологіями)»;
6. 6.010106 «Соціальна педагогіка».

**Оцініть рівень сформованості у вас професійно-педагогічних компетентностей за критеріями:**

Використовуйте 4-бальну шкалу від 1 до 4

- 4 – досконалий рівень;  
3 – високий рівень;  
2 – середній рівень;  
1 – низький рівень.

#### За когнітивним критерієм

№ п/п	Показники сформованості професійно-педагогічних компетентностей за когнітивним критерієм	Компоненти професійно-педагогічних компетентностей							
		Базові компетентності				Спеціальні компетентності			
		Бали							
1	Сформованість професійно-педагогічних знань	1	2	3	4	1	2	3	4
2	Гнучкість професійно-педагогічних знань	1	2	3	4	1	2	3	4
3	Міцність професійно-педагогічних знань	1	2	3	4	1	2	3	4



4	Розуміння сутності професійно-педагогічної діяльності менеджера освіти	1 2 3 4	1 2 3 4
5	Розвиток професійно-педагогічного мислення	1 2 3 4	1 2 3 4

### За операційно-технологічним критерієм

№ п/п	Показники сформованості професійно-педагогічних компетентностей за операційно-технологічним критерієм	Компоненти професійно-педагогічних компетентностей			
		Базові компетентності		Спеціальні компетентності	
		Бали			
1	Рівень професійно-педагогічних умінь	1	2	3	4
2	Вміння працювати з професійно-педагогічною інформацією	1	2	3	4
3	Вміння розв'язувати професійно-педагогічні завдання	1	2	3	4

### За діяльнісним критерієм

№ п/п	Показники сформованості професійно-педагогічних компетентностей за діяльнісним критерієм	Компоненти професійно-педагогічних компетентностей			
		Базові компетентності		Спеціальні компетентності	
		Бали			
1	Використання знань й умінь у професійно-педагогічній діяльності	1	2	3	4
2	Наявність та використання досвіду професійно-педагогічної діяльності	1	2	3	4
3	Активність та результативність професійно-педагогічної діяльності	1	2	3	4
4	Самостійність у прийнятті професійно-педагогічних рішень	1	2	3	4

### За особистісним критерієм

№ п/п	Показники сформованості професійно-педагогічних компетентностей за особистісним критерієм	Компоненти професійно-педагогічних компетентностей			
		Базові компетентності		Спеціальні компетентності	
		Бали			
1	Відповідність індивідуально-психологічних та психофізіологічних особливостей професійним вимогам	1	2	3	4
2	Наявність та рівень розвитку професійно-педагогічних здібностей	1	2	3	4
3	Сформованість професійно-важливих якостей та професійно-педагогічної	1	2	3	4

	культури особистості		
4	Сформованість професійно-педагогічної позиції та професійно-педагогічних установок	1 2 3 4	1 2 3 4

### За мотиваційно-ціннісним критерієм

№ п/п	Показники сформованості професійно-педагогічних компетентностей за мотиваційно-ціннісним критерієм	Компоненти професійно-педагогічних компетентностей			
		Базові компетентності		Спеціальні компетентності	
		Бали			
1	Інтерес до професійно-педагогічної діяльності	1	2	3	4
2	Мотивація професійно-педагогічної діяльності	1	2	3	4
3	Потреби у професійно-педагогічній діяльності	1	2	3	4
4	Наявність та розвиток системи професійно-педагогічних цінностей	1	2	3	4

### За рефлексивним критерієм

№ п/п	Показники сформованості професійно-педагогічних компетентностей за рефлексивним критерієм	Компоненти професійно-педагогічних компетентностей			
		Базові компетентності		Спеціальні компетентності	
		Бали			
1	Рефлексія професійно-педагогічної діяльності	1	2	3	4
2	Усвідомлення значущості професійно-педагогічної діяльності	1	2	3	4
3	Самоаналіз професійно-педагогічної діяльності	1	2	3	4
4	Самоорганізація професійно-педагогічної діяльності	1	2	3	4
5	Здатність до самовдосконалення, самоосвіти та саморозвитку у професійно-педагогічній діяльності	1	2	3	4

Дякуємо за співпрацю!

**Додаток до анкет діагностики рівня сформованості професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти за критеріями (для студентів і викладачів)**

**Професійно-педагогічні компетентності майбутніх менеджерів освіти** – інтегральні якості особистості, які визначають здатність вирішувати професійні проблеми й завдання, пов'язані з управлінням (планування, організація, контроль, прийняття управлінського рішення, діагностика, прогнозування, координація і регулювання та ін.) навчально-виховним процесом, колективом учнів, які виникають у реальних ситуаціях професійно-педагогічної діяльності; це синтез його базових і спеціальних компетентностей (рисунок 1),



Рис. 1 Структура професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти

**Характеристика елементів професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти (знання, уміння, здатності) для когнітивного, операційно-технологічного та діяльнісного критеріїв**

п/п	№ Назва компетентності	Характеристика елементів компетентностей		
		Знання	Уміння	Здатності
<b>Базові компетентності</b>				
1.	<b>Освітньо-професійна</b>	про особисту, ділову та професійну етику,	самостійно отримувати знання з	самостійного вирішення освітньо-

		діловий імідж	різних джерел інформації; структурувати її, бачити і визначати проблему, знаходити шляхи її вирішення проблеми; оцінювати результати вирішення проблеми	професійних завдань; визначення пріоритетів, швидкого і адекватного реагування на позаштатні ситуації
2.	<b>Навчально-пізнавальна</b>	про організацію, цілепокладання, планування, аналіз, рефлексію, самооцінку самостійної пізнавальної діяльності	креативно й продуктивно здійснювати діяльність; діяти у нестандартних ситуаціях; використовувати евристичні методи вирішення проблем; відрізняти факти від домислів; володіти вимірjuвальними навиками використання імовірнісних, статистичних та інших методів пізнання	здійснювати навчально-пізнавальну діяльність, спрямовану на розв'язання різного роду завдань; організувати своє навчання для досягнення успішного результату
3	<b>Інформаційно-комунікаційна</b>	з інформаційно-комунікаційних технологій: комплексу навчальних та інформаційно-методичних матеріалів, технічних і інструментальних засобів обчислювальної техніки навчального призначення; роль і місце засобів електронно-обчислювальної техніки в навчальному процесі, форми і методи їхнього застосування для вдосконалення роботи викладачів; систему сучасних інформаційних методів і засобів цілеспрямованого	знаходити і відбирати необхідні дані, класифікувати їх, узагальнювати, критично до них ставитися; вирішувати будь-яку інформаційну проблему, пов'язану з професійною діяльністю; забезпечувати інформаційну взаємодію суб'єктів управління в процесі створення, зберігання, перетворення, передавання, сприймання, використання інформації; свідомо організовувати інформаційне середовище навколо навчального закладу і	орієнтуватися в інформаційному просторі; отримувати інформацію та оперувати нею відповідно до власних потреб і вимог сучасного високотехнологічного інформаційного суспільства; приймати і пропонувати нове, проявляти ініціативу, керувати творчістю; забезпечувати систему засобів спілкування усіх учасників навчально-виховного процесу з людським знанням, що служить як для

		створення, збирання, зберігання, опрацювання, інформації; методів й алгоритмів створення електронної наочності й дидактичних матеріалів; специфіки поєднання інформаційних технологій з інтерактивними; мережі Internet, електронної пошти та ін.	відповідне середовище всередині нього	збереження, структурування, представлення інформації
4	<b>Функціональна</b>	про способи діяльності, що є необхідними для виконання виробничих завдань	проектувати власні технології управління та організації діяльності: конструювання логіки процесу; прийомів самостійного та мобільного вирішення завдань; генерування ідей, нестандартного мислення	максимально продуктивно виконувати професійні обов'язки в зонах відповідальності, тобто функціонально відповідати посаді
5	<b>Рефлексивна</b>	про внутрішній світ людини, психологічні детермінанти її активності й відносин; про свої вчинки й відносини, образ власного «Я»; про об'єкти й способи взаємодії; про сутність рефлексивної діяльності, психологічні основи та компоненти діяльності, структуру професійної діяльності, формування її інформаційної основи	пізнавати власні індивідуально-психологічні особливості; оцінювати свій психічний стан; набувати нових сенсів і цінностей; вступати в нові нестандартні комунікативні системи; планувати власну діяльність і управляти нею; здійснювати різнобічне сприймання й адекватне пізнання особистості учня і самого себе	творчо осмислювати і долати проблемні ситуації, виходити з внутрішніх конфліктних станів; аналізувати, осмислювати й переосмислювати свої відносини із навколишнім світом; свідомо регулювати, контролювати свою поведінку та усвідомлювати її значення для інших людей; свідомо контролювати й осмислювати результати діяльності та особисті досягнення; формувати

				професійно-важливі якості та індивідуальний стиль діяльності
6	<b>Комунікативна</b>	технологій комунікативних процесів; основ ділового спілкування, спілкування іноземною мовою	ставити правильні запитання і визначати ступінь інформованості та емоційний стан партнера; створювати ефектну презентацію, виступ; вести наукові і науково-методичні наради, ділові бесіди, переговори; володіти стратегіями переконання	надихати новими ідеями та планами, ставити правильні запитання; створювати канали двосторонньої комунікації; ефективно заохочувати і критикувати інших людей попереджати та вирішувати конфлікти у колективі; надихати новими ідеями та планами; концентруватися на словах співрозмовника; відстоювати власну думку, права; не руйнуючи відносин, підтримувати гармонійні стосунки з оточенням, досягати взаєморозуміння та взаємопідтримки, що вибудовувати на основі упродовження принципів толерантності, розуміння прагнень інших людей, їх прав
7	<b>Психолого-педагогічна:</b>			
7.1	<b>Психологічна</b>	індивідуальних особливостей особистості (темперамент, здібності тощо) та закономірностей розвитку особистості; особливостей перебігу психологічних процесів	використовувати психологічні знання в конструюванні та реалізації реального освітнього процесу; управляти вольовою та емоційною сферами, різними технологіями	управляти власним психічним розвитком та психічним розвитком учнів (студентів); оцінити власні здібності, можливості, рівень домагань,

		(мислення, пам'ять, уява тощо), мотивів, здібностей, спрямованості учнів; психологічних особливостей засвоєння навчального матеріалу конкретними учнями (студентами), з урахуванням їх вікових характеристик; психологічних особливостей навчально-пізнавальної та комунікативної діяльності; власних психолого-педагогічних особливостей; психології управлінського спілкування; основ психології управління; психологічних особливостей лідерства; психологічних закономірностей розвитку особистості та ін.	подолання професійної та комунікативної деструкції; виділяти психологічні аспекти в оточуючому житті та праці; управляти своїм психологічним станом, власними ресурсами; аналізувати вчинки й дії учнів та колег і робити висновки про спонукальні мотиви поведінки учня (студента), про його плани і цілі; використовувати технології адаптивного управління в роботі з колективом освітньої установи та ін.	психологічні особливості; регулювати власні емоційні стани, долати критичні життєві ситуації; створювати сприятливий психологічний клімат у колективі, формувати атмосферу відданості справі, ініціативи та відповідальності; розуміти психічний стан працівника в певний момент, здатність поставити себе на його місце, співпереживати з ним та ін.
7.2	<b>Педагогічна</b>	методологічні (закономірності розвитку загальнофілософського ряду, обумовленість цілей виховання і навчання, методологічні підходи до управління тощо), дидактичні (закономірності педагогічного процесу, сучасні психолого-педагогічні теорії навчання, виховання і розвитку, закони, принципи педагогіки, основні форми діяльності, загальнопедагогічні методи, прийоми, методики та технології	переводити зміст об'єктивного процесу виховання в конкретні педагогічні задачі: дослідження особистості та колективу з метою визначення рівня готовності до активного оволодіння знаннями і проектування на цій основі процесу розвитку; виділення комплексу освітніх, розвиваючих і виховних задач; створювати і приводити до дії логічно завершену педагогічну систему: комплексне	використовувати інформацію для орієнтування в основних поточних проблемах управління навчальним процесом; здійснювати педагогічну діагностику; розвивати в учнів стійкий інтерес до предмета, що вивчається; педагогічно мислити, діагностувати педагогічні явища, аналізувати їх складові (умови, причини, мотиви,

		навчання й виховання, нові інформаційні технології в управлінні освітою та ін.); технологічні (рівень вирішення практичних завдань навчання і виховання в конкретних умовах) та їх творче використання та ін.	планування навчально-виховних задач; обґрунтований відбір змісту освітнього процесу; оптимальний вибір форм, методів і засобів його реалізації; виділення й встановлення взаємозв'язків між компонентами і факторами виховання, приведення їх у дію; активізація особистості, розвиток її діяльності, організація і розвиток сумісної діяльності; забезпечення зв'язку з навколишнім середовищем, регуляція зовнішніх непрограмованих впливів тощо; врахування й оцінки результатів педагогічної діяльності: самоаналіз і аналіз освітнього процесу та результатів діяльності педагога; визначення нового комплексу домінуючих задач та ін	засоби, форми та інше); знаходити способи оптимального рішення педагогічних проблем; прогнозувати педагогічний процес, обґрунтовувати способи та етапи його реалізації; визначати основні види діяльності; аналізувати власну професійну діяльність (правильність постановки мети і завдань, адекватність змісту педагогічного процесу поставленим завданням, відповідність форм, методів, засобів індивідуальним і віковим особливостям учнів (студентів)
<b>7.3</b>	<b>Методична</b>	основних тенденцій розвитку відповідної науки, яка є основою навчального предмету, що викладається; сучасного стану методики викладання навчального предмету у навчальних закладах різного типу; методичних принципів викладання навчального матеріалу; прийомів, методів, засобів навчання; основ педагогічної діяльності	використовувати різні методи навчання, застосовувати їх для засвоєння знань й умінь у процесі навчання; логічно й обґрунтовано конструювати навчальний процес для конкретної дидактичної ситуації з урахуванням психологічних механізмів засвоєння навчального матеріалу;	осмислювати нові концепції предмета, педагогічні технології; вибрати програму і підручники із запропонованих варіантів, оцінювати їх із специфіки методики предмета, власних можливостей, типу навчального закладу й особливостей учнів; сприймати та інтерпретувати



		в роботі над міждисциплінарними (інтегральними) проектами та ін.	вирішувати педагогічні ситуації, які пов'язані з результативним викладом навчального матеріалу; аналізувати й оцінювати кращі педагогічні досягнення в галузі методики викладання; застосовувати новітні засоби й технології під час викладання конкретного предмету; розповсюджувати власний досвід викладання предмету та ін.	інформацію; застосовувати методи навчання залежно від умов навчального процесу; здійснювати рефлексію формування власної методики викладання; проводити моніторинг досягнень учнів з навчального предмету та ін.
7.4	<b>Науково-дослідна</b>	принципів, методів, форм пізнання як у межах відповідного фаху, так і у межах наукового пошуку взагалі; загальнонаукової методології, тобто процесу планування, організації та здійснення пошуково-перетворювальної діяльності, об'єктом якої виступають психолого-педагогічна і галузева складові; нових досягнень у педагогічних науках; інноваційних відкриттів педагогів та ін.	організовувати результативну наукову та науково-методичну діяльність у сфері освіти, конкретних форм управління; проводити теоретичні і емпіричні дослідження; використовувати наукові методи вивчення педагогічних явищ, фактів для вироблення нових знань про закономірності, структуру, зміст, технології навчання й виховання; впроваджувати освітні інновації та ін.	виявляти та формулювати проблеми, визначати об'єкт та предмет дослідження, формулювати мету та гіпотезу дослідження; визначати основні поняття до вивчення матеріалів наукових досліджень і трансформації основних теоретичних положень у зміст навчальних дисциплін; поширювати педагогічний досвід і надавати науково-методичну підтримку педагогам, які залучені до експериментальної та інноваційної діяльності та ін.
<b>Спеціальні (управлінські) компетентності</b>				
<b>8</b>	<b>Нормативно</b>	основних напрямів	розробити статут	реалізовувати

	<p><b>-правова</b></p> <p>державної політики у сфері освіти і культури; законодавства у сфері освіти (законодавчі акти, постанови і розпорядження уряду; накази й інструкції міністрів; рішення місцевих органів влади; накази керівників освітніх організацій); змісту і форм застосування державно-громадської моделі управління освітніми системами (освітніми установами); громадянських та професійних прав педагогів; законодавства про охорону дитинства і права дітей; законодавчих і нормативно-правових основ здійснення фінансово-господарської діяльності в навчальному закладі (основ трудового законодавства, законів та інших нормативних документів про освіту, прав та обов'язків працівників закладу, основних форм та методів використання влади); державних норм та вимог до матеріально-технічного забезпечення та оснащення освітнього процесу, обладнання приміщень та ін.</p>	<p>освітньої установи, інших локальних актів; розробити концепції, визначити місію та організацію роботи навчального закладу відповідно до вимог і стандартів державної політики у сфері освіти; застосовувати основні форми адміністративного і державно-громадського управління освітньою системою (освітньою установою); налагоджувати партнерські стосунки з іншими організаціями; представляти навчальний заклад, педагогічний колектив на всіх рівнях; забезпечувати незалежність закладу від ідеологічного впливу будь-яких партій, релігійних общин; донести в доступній формі основні положення нормативно-правових документів учасникам освітнього процесу; співпрацювати з усіма учасниками освітнього процесу на основі вимог нормативно-законодавчих документів; захищати свої права і права педагогів; здійснювати правовий захист учнів (студентів); аналізувати нормативні</p>	<p>освітню політику освітньої системи (освітньої установи) відповідно до вимог і стандартів державної політики у сфері освіти; виконувати функціональні обов'язки, не порушуючи законодавчих норм; налагоджувати процес функціонування та розвитку освітньої системи (освітньої установи) відповідно до існуючих нормативно-правових стандартів; відповідати за результати власної управлінської діяльності та ін.</p>
--	---	--	--

			документи, контролювати виконання трудового законодавства, дотримуватися санітарно-гігієнічного режиму, вимог протипожежної безпеки у закладі освіти та ін	
9	<b>Планово-прогностична</b>	видів планування (поточне, річне, перспективне; тактичне й стратегічне планування) та їх складових; основ та складових комплексно-цільового планування; раціонального розподілу часу (тайм-менеджмент); основ планування й нормування власної праці та праці підлеглих; процедури оцінювання результатів планування й коригування планів; структури прогнозування; прогностичних підходів, принципів і методів (аналізу педагогічної діяльності з точки зору реального і можливого застосування прогнозування; експрес-аналізу прогностичної діяльності) прогнозування; напрямів розвитку суспільства, системи освіти, системи неперервної освіти; основи моделювання й проектування та ін.	проектувати, розробляти й корегувати плани; застосовувати різні види планування; укладати комплексно-цільові програми; прогнозувати розвиток освітньої системи (освітнього закладу) з урахуванням потреб і запитів на ринку освітніх послуг; ставити цілі; визначати та аналізувати варіанти дій (значна кількість описів майбутньої реальності) в певній конкретній ситуації, а також при їх оцінці та виборі найдоцільнішого варіанту розв'язання проблеми для досягнення поставленої мети; передбачати можливі тенденції розвитку освітньої установи з врахуванням соціально-економічних, освітянських, регіональних особливостей, а також традицій, звичаїв, потреб суспільства; здійснювати довгостроковий прогноз щодо	розробляти концепції діяльності; обґрунтовувати моделі та програми розвитку освітньої системи (освітньої установи); створювати позитивний імідж освітньої системи (освітньої установи); передбачувати й адекватно оцінювати власну освітню діяльність, результати прогностичної діяльності; визначати місію освітньої системи (освітньої установи); здійснювати міждисциплінарні теоретичні та прикладні (практично-орієнтовані) прогностичні дослідження (прогностичний аналіз цілепокладання та стандартизації в освітній діяльності, пошук шляхів, методів і засобів підвищення престижу освіти, прогнозування цілей

			<p>перспектив розвитку на кілька років вперед, виходячи з наявних соціальних умов і ресурсів освітньої системи (освітньої установи); використовувати різні методи прогнозування діяльності закладів освіти; розробляти та впроваджувати соціально-педагогічні проекти та ін.</p>	<p>і змісту освіти на різних ступенях, вивчення прогностичного фону, на якому формуються і реалізуються політика і стратегія у сфері освіти та ін.) та ін.</p>
10	Стратегічна	<p>основ стратегії розвитку освітньої системи (освітньої установи); місії та цінностей освіти як орієнтацій на майбутнє; організаційної культури як ресурсу розвитку в умовах змін; методів аналізу зовнішнього та внутрішнього середовища; форматів стратегічних планів; основ розробки структури стратегічного плану; основ моніторингу і контролю реалізації стратегічних планів і стратегій розвитку та ін.</p>	<p>здійснювати стратегічне планування; проектувати інноваційну діяльність; визначати стратегії розвитку освітньої системи (освітньої установи) та розробляти ефективні дії щодо їх досягнення; створювати власні проекти і цільові програми, спрямовані на вирішення стратегічних завдань освіти; використовувати альтернативи, створювати систему обміну інформацією, пов'язаною з різними напрямками розвитку освітньої системи (освітньої установи), системи зовнішніх зв'язків, які дають можливість реагувати на зміни і досягнення поставлених цілей; розраховувати обсяги діяльності та динаміку розвитку освітньої системи (освітньої установи) та ін.</p>	<p>здійснювати процедуру осмислення стратегій; формулювати місію, стратегічну мету, визначаючи точки розвитку освітньої системи (освітніх установи) та адекватні їм стратегічні механізми; розробляти бізнес-плани розвитку освітньої системи (освітньої установи); орієнтуватися в стані невизначеності і визначати допустимий ступінь ризиків; долати постійно виникаючі перешкоди; здійснювати аналіз і оцінку внутрішніх і зовнішніх можливостей для визначення стратегії розвитку; визначати проблемне поле розвитку та вибирати пріоритетні напрями розвитку; визначати ресурсну базу</p>

				реалізації стратегічного плану та ін.
11	<b>Організаційна</b>	методів організації управлінської діяльності (організаційні, соціальні, економічні); організаційних структур (лінійна, функціональна, дивізійна, лінійно-функціональна, адаптивна); видів управлінських рішень (за терміном дії наслідків рішення (стратегічні, тактичні, оперативні), за джерелом виникнення (ініціативні, пропонувані знизу або зверху), за частотою прийняття (одноразові та ті, що повторюються), за широтою охоплення (загальнотематичні, вузькоспеціалізовані), за формою підготовки (одноосібні, групові, колективні) та їх технологію; теорії прийняття управлінських рішень та вміння застосовувати методи організації управлінської діяльності у навчальному закладі, враховуючи специфічність об'єкта й суб'єкта управління та ін.	розробляти програму дій та заходів по досягненню мети або вирішення завдання; узгоджувати програму дій відповідно до чинного законодавства та галузевим нормативним актам; координувати та узгоджувати дії всіх учасників навчально-виховного процесу та зацікавлених організацій; розробляти критерії оцінки і параметри ефективності досягнення мети, виконання завдання, а також окремих етапів і елементів реалізації програми; проводити аналіз виконання програми дій, скласти і оформити звіт про виконану роботу; погоджувати доручену роботу з комплексом дій та заходів в системі освіти в цілому; забезпечувати фіксацію, зберігання і трансляцію досягнутих результатів; організувати та ефективно використовувати робочий час педагогічного персоналу; створювати систему своєчасного інформування про події всередині	застосовувати різні техніки управління (партіципативний менеджмент, системний менеджмент, цільовий менеджмент, менеджмент виключення та ін.); організувати та координувати діяльність себе, учнів (студентів) і колективу для вирішення навчальних, виховних, наукових, методичних, господарських, фінансових та ін. завдань; розподіляти рівні адміністративної відповідальності в організації праці колективу, тобто у структуруванні та впорядкуванні внутрішнього середовища організації для виконання різноманітних організаційних завдань; розставляти пріоритети, концентруватися на важливому; вести кореспонденцію, документацію; правильно оцінювати ресурси (час, фінансові кошти, число виконавців, необхідну і достатню їх

			<p>колективу; розвивати системи матеріального і морального стимулювання, які сприяють зміцненню колективу та ін.</p>	<p>кваліфікацію, інформацію для виконавців і для надання її громадськості та іншим зацікавленим особам та організаціям) необхідні для досягнення мети або виконання завдання; розробляти кошторис і бюджет програми по досягненню мети і вирішення завдання; розподіляти відповідальність між усіма учасниками програми по досягненню мети або вирішення завдання; делегувати повноваження; розробляти інструкції виконавцям і протоколи доручень; мотивувати розвиток ініціативи, творчості, енергії педагогічного персоналу; створювати матеріально-технічні та соціально-педагогічні умови для функціонування й розвитку навчальної установи, орієнтованої на досягнення якості освіти; формувати та розвивати системи цінностей і переконань; приймати</p>
--	--	--	--	--

				оперативні конкретні й чіткі рішення за всіма питаннями освітньої діяльності та ін.
12	<b>Корпоративна</b>	політики і стандартів в галузі роботи з клієнтами; характеристик ефективної команди; основ корпоративної культури; етики корпоративної поведінки (головної мети і цінностей освітньої системи (освітньої установи), норм і правил внутрішнього розпорядку); особливостей командної роботи працівників різних типів; правил проведення «мозкового штурму» та ін.	створювати команду, працювати в ній; підтримувати клімат співробітництва; виконувати правила поведінки і спілкування членів команди; проводити ефективні обговорення і наради з вирішення проблем; проявляти високу вимогливість до себе і підлеглих та ін.	раціонально підбирати кадри; консультувати і будувати партнерські відносини з членами колективу, учнями (студентами); організовувати й підтримувати взаємодію, дисципліну; проявляти ініціативу, вносити творчі пропозиції у діяльність, бути активним у спільній діяльності; проектувати власну професійну кар'єру в межах корпоративної культури; враховувати і контролювати результати своєї праці і праці колективу; стимулювати працівників, брати на себе відповідальність у здійсненні власних рішень; усувати і не допускати будь-які прояви бюрократизму в своїй роботі й роботі підлеглих та ін.
13	<b>Лідерська</b>	сучасних теорій лідерства; психологічних особливостей лідерства; технологій командного управління; теоретичних основ	управляти собою, іншими, групою; працювати з носіями різних стилів менеджменту та налагоджувати їх ефективну взаємодію;	постійно рухатися вперед, надихати інших на виконання завдань, приймати рішення у складних ситуаціях; домагатися

		<p>ефективного лідерства; стилів управління; способів удосконалення власного стилю управління; практичних методів ефективного управління в умовах ризику та невизначеності; функціонального менеджменту; сутності емоцій та важливості управління ними в процесі взаємодії; сутності конфліктів та способів їх вирішення та ін.</p>	<p>бути лідером як для підлеглих різних за статусом, так і для керівників; навчати лідерству інших, розвивати навички ефективної взаємодії, делегування; здійснювати лідерство шляхом подолання конфліктів; обирати оптимальний стиль управління та мотиваційні стратегії в роботі з педагогічним колективом; генерувати продуктивні ідеї, просувати їх подальше втілення; надихати педагогів до реалізації продуктивних ідей та ін.</p>	<p>поставлених завдань; бачити перспективи; встановлювати відносини співробітництва; налаштовуватись на зміни; взаємодіяти з носіями інших стилів при прийнятті рішень, їх впровадженні; формувати команду; управляти персоналом і змінами та ін.</p>
14	<b>Комуніка-тивно-ділова</b>	<p>теоретичних основ ділового спілкування, в тому числі іноземною мовою (функції, види і типи спілкування, бар'єри у спілкуванні та ін.); психологічні основи спілкування та комунікації (засоби психологічного впливу на співрозмовника та ін.); засоби ефективної презентації; основи проведення ділових переговорів; основи комунікації у мережі Інтернет та ін.</p>	<p>вести ділову переписку та переговори; вести наукові і науково-методичні наради, ділові бесіди, переговори; забузпечувати ефективну взаємодію з різними організаціями, органами влади та управління, їх представниками; використовувати сучасні форми і методи комунікації; розв'язувати конфліктні ситуації; забезпечувати ефективні комунікації в колективі; виконувати представницькі функції, як у великому, так і в малому колі та ін.</p>	<p>демонструвати ефективні стратегії спілкування залежно від ситуації (технології говоріння і слухання, ділового мовлення); дискутувати, публічно виступати; робити презентації; встановлювати та розширювати ділові зв'язки і контакти у соціально-професійному середовищі; представляти себе, свою команду; швидко налаштовуватись на роботу з обговорення проблем, що виникають, і за необхідністю</p>



				переключатися на інші теми; професійно розбиратися в обговорюваних запитаннях; «тонко відчувати» і об'єктивно оцінювати ситуацію, оперативно реагувати на її зміни; не втрачати самовладання у критичних ситуаціях; протягом тривалого часу вести плідне професійне й ділове спілкування в умовах великого інтелектуального та емоційного навантаження та ін.
15	<b>Інформаційно-аналітична</b>	структури та змісту аналітичного процесу; видів аналізу (за часом (оперативний, поточний, перспективний), за об'єктом (аналіз роботи навчального закладу в цілому, роботи окремих структурних підрозділів та роботи персоналу), за суб'єктом (аналіз, який проводиться адміністрацією, громадськими організаціями, та самоаналіз), за періодичністю (епізодичний, одноразовий, постійний), за змістом (параметричний, тематичний, комплексний)); етапів складання аналітичних документів (визначення проблеми,	аналізувати і приймати рішення в умовах невизначеності; вивчати й оцінювати фактори, що впливають на конкурентоспроможність освітньої системи (освітньої установи); застосовувати на практиці технології статистичних і математичних досліджень; користуватися інструментами, які дозволяють реалізувати ці знання при вирішенні конкретних професійних завдань і на цій основі прогнозувати подальший розвиток освітньої установи; розробляти план аналітичного процесу, формулювати його	аналітично й послідовно мислити і діяти; відбирати, систематизувати, аналізувати та узагальнювати інформацію; систематизувати, стандартизувати завдання і підходи; розуміти пріоритети; аналізувати альтернативи і знаходити оптимальні варіанти рішень; нести відповідальність за прийняття рішень; розкласти проблему на складові частини, визначати та чітко формулювати головні з них; досліджувати протиріччя у спостережуваних

		<p>характеристика зацікавлених осіб, пошук аналогій, побудова можливих альтернатив вирішення, порівняння альтернатив, обґрунтування обраної альтернативи, формулювання рекомендацій для виконання обраної альтернативи, усна або письмова презентація проекту); методів аналітичної діяльності (нормативний, порівняльний, гіпотетичний, метод аналогій, ранжування, спроб, моделювання, індукції, дедукції спрощення); сутності проектування та різновидів проектів (соціально-психологічні, психолого-педагогічні, освітні); організацію роботи з різними інформаційними джерелами та ресурсами; методів й алгоритмів створення електронних баз та банків даних та ін.</p>	<p>цілі та завдання; обирати та обґрунтовувати відповідні методи та показники, за допомогою яких буде здійснений аналіз, обирати достовірні та ефективні джерела інформації; координувати роботу окремих виконавців, зводити та узагальнювати інформацію; визначати відхилення показників, знаходити взаємозв'язок між ними; визначати причини та тенденції розвитку керованого об'єкта на перспективу; виявляти невикористані можливості; розробляти належні висновки та пропозиції за результатами аналізу; визначати дієві заходи щодо усунення недоліків та підвищення ефективності процесу управління; орієнтуватись у тенденціях і перспективах сучасних інформаційних технологій; застосовувати ІКТ в управлінні та повсякденному житті; раціонально використовувати комп'ютер і комп'ютерні засоби для пошуку, здобуття та опрацювання інформації, її</p>	<p>фактах, співставляти різні явища і виявляти характер зв'язку між ними; орієнтуватися в інформаційному просторі, отримувати інформацію та оперувати нею відповідно до власних потреб і вимог сучасного високотехнологічного інформаційного суспільства</p>
--	--	--	---	--

			обробки, систематизації; будувати інформаційні моделі й досліджувати їх за допомогою засобів ІКТ; давати оцінку процесам й досягнутим результатам діяльності та ін.	
16	Інноваційна	методології і термінології інноваційного управління, управління освітніми системами та навчальними закладами; основи педагогічної інноватики, а також діючих у цих галузях системних взаємозв'язків; інноваційної політики держави в освіті; нормативно-правового забезпечення інноваційної освітньої діяльності, в тому числі інноваційної управлінської діяльності; менеджменту освітніх інновацій та ін.	і розробляти і впроваджувати новий зміст, форми, методи, методики і технології освітньої та управлінської інноваційної діяльності; застосовувати інновації в управлінні освітніми системами (освітніми установами); створювати умови для розвитку нового педагогічного мислення; здійснювати постійний моніторинг результатів управлінської діяльності; виявляти інноваційні ресурси; застосовувати системний, прогностичний підхід до відбору та організації нововведень та ін.	і осмислювати дійсність, трансформувати діяльність і вносити елементи новизни; запроваджувати інновації у навчально-виховний процес; застосовувати наукові основи управління та інновацій; створювати умови особистісного та професійного розвитку учасників навчально-виховного процесу; визначати головні перспективні напрями розвитку освітньої системи (освітньої установи); розробляти різноманітні форми та види педагогічної діяльності для здійснення права вибору та адаптації членів педагогічного колективу до інноваційної діяльності; підтримувати та стимулювати інноваційну та експериментальну діяльності

				педагогів; моделювати організаційні структури управління інноваційними закладами освіти та ін.
17	<b>Економічна</b>	основ економіки, фінансів, маркетингу, підприємницької діяльності, діловодства; економічних основ управління й ефективності економічної діяльності; економіки освіти (основні функції і аспекти управління економічною діяльністю освітньої системи (освітньої установи); методів й етапів розробки економічних рішень; основ фінансово-господарської діяльності; законів економічного функціонування й розвитку, які допомагають реалізувати принцип науковості під час вирішення управлінських завдань та ін.); форм, методів, прийомів економічного впливу; навчально-матеріальної бази, адміністративно-господарських і фінансових питань роботи навчальної установи; теорії і практики маркетингу в освіті (розробка маркетингової стратегії, проведення маркетингового аналізу середовища освітньої установи (його	обґрунтовувати альтернативні стратегії економічної діяльності; розробляти її раціональні форми організації; управляти бюджетом установи; здійснювати маркетингову діяльність та реалізувати маркетингову стратегію; вивчати можливості діяльності інших навчальних закладів; аналізувати ефективність економічних зв'язків з урахуванням поділу праці; здійснювати діагностику процесів, що відбуваються (наприклад, зміна реального попиту на освітні послуги, залежність професійної кар'єри від освіти) та ін.	моделювати ситуації економічних відносин у сфері педагогічної діяльності; аналізувати кризи і конфлікти в економічних відносинах та їх вплив на освітню систему (освітню установу); формувати пропозиції щодо шляхів і способів поведінки в конкретних ситуаціях; виявляти проблемні ситуації; формувати цілі та критерії оптимізації; генерувати альтернативні рішення; застосовувати колективне прийняття рішень; укладати угоди з постачальниками ресурсів та ін.

		конкурентів, клієнтів, послуг), аналіз найбільш прийнятних для навчальної установи форми і методів маркетингової діяльності, оцінювання їх ефективності) та ін.		
18	<b>Контрольно-діагностична</b>	видів контролю (попередній, поточний, періодичний, підсумковий, тематичний); методів контролю (спостереження, бесіда, перевірка документації, письмові перевірки, аналіз і самоаналіз уроку, тестування, опитування, анкетування, графічна перевірка); етапів контролю (підготовчий, етап активних дій, заключний та контроль за виконанням рішень); форм контролю (усна, письмова, фронтальна, групова, індивідуальна); напрямів контролю (контроль за: виконанням навчальних програм і планів; використанням годин варіативної частини навчального плану; організацією індивідуального навчання учнів (студентів); рівнем знань, умінь, навичок учнів (студентів); методичною роботою; роботою викладачів; виховною роботою; відвідуванням учнями (студентами) занять; складових діагностичної діяльності (порівняння, аналіз, прогнозування,	планувати контрольну та діагностичну діяльність в освітній системі (освітній установі); здійснювати контроль за виконанням навчальних програм і планів, науково-методичної, виховної роботи в освітній системі (освітній установі); діагностувати рівень навчальних досягнень учнів (студентів) та ін.	оцінювати і коректувати діяльність підлеглих; спостерігати, збирати та обробляти дані, які характеризують керований процес; визначати кращі форми, методи роботи педагогічного колективу з учнівською (студентською) молоддю; оперативно реагувати на недоліки в організації навчально-виховного процесу та ін.

		інтерпретація, оголошення результатів діагностичної діяльності та контроль за їх впливом на досліджувані об'єкти); етапів діагностування (збір даних, переробка й інтерпретація даних, винесення рішення та ін.		
--	--	---	--	--

**Характеристика елементів професійно-педагогічної компетентності менеджера освіти (здібності, професійні якості особистості, цінності, мотиви, потреби, рефлексія) для особистісного, мотиваційно-ціннісного критеріїв**

№ п /п	Елементи проф.-педагог. компетентності	Компоненти професійно-педагогічної компетентності менеджера освіти	
		Базові компетентності	Спеціальні компетентності
1	<b>Цінності</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- суспільно-педагогічні, які регламентують соціальні контакти (мораль, релігія, філософія);</li> <li>- цінності-цілі, що розкривають особистість в її різних проявах, видах діяльності та результатах професійного самовдосконалення;</li> <li>- цінності-засоби, які базуються на концепції педагогічної техніки і технології, педагогічних інноваціях;</li> <li>- цінності-відносини, основою яких є концепція власної педагогічної позиції як сукупності названих відносин;</li> <li>- цінності-знання, що розкривають значення теоретико-методологічних знань;</li> <li>- цінності-якості, в основі яких лежить концепція професійно-важливих якостей особистості педагога, що знаходять відображення у спеціальних здібностях (програмування своєї</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- моральні управлінські цінності, які зумовлюють поведінку, котра має бути реально сприйманим моральним орієнтиром для підлеглих;</li> <li>- цінності-цілі, що розкривають значення і сенс управління системою освіти, цілісним освітнім процесом на різних рівнях ієрархії, педагогічним і учнівським (студентським) колективами, самовихованням і саморозвитком особистості тощо;</li> <li>- цінності-знання, що розкривають значення і сенс знань у сфері управління (методологічних основ управління, освітнього менеджменту, особливостей роботи з учнями (студентами), критеріїв ефективності управління педагогічним процесом та ін.);</li> <li>- цінності-відносини, що розкривають значущість взаємовідносин між учасниками освітнього процесу, ставлення до себе, до своєї професійної діяльності, міжособистісних стосунків в педагогічному та учнівському (студентському) колективах, можливості їх цілеспрямованого формування і управління;</li> <li>- цінності-якості, що розкривають різноманіття особистісних, комунікативних, поведінкових якостей</li> </ul>

	<p>діяльність і передбачення її наслідків; творча діяльність; уміння співвідносити свої цілі й дії з іншими; уміння виробляти спільну позицію співробітництва, діалогічно мислити і та ін.).</p>	<p>особистості менеджера освіти як суб'єкта управління, які відбиваються у спеціальних здібностях (прогнозувати свою діяльність і передбачити її наслідки, співвідносити свої цілі й дії з цілями й діями інших, співробітництва і співуправління та ін.).</p>
2	<p><b>Мотиви</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- особистісного розвитку: актуалізація за рахунок прояву креативності та прагнення вдосконалити не лише себе, але й професійну діяльність;</li> <li>- соціальні: можливість принести користь нашому суспільству; сприяння розвитку та становленню іншої особистості (особистості учня) та інші;</li> <li>- моральні: можливість брати активну участь у педагогічній діяльності;</li> <li>- естетичні: можливість відчувати радість та задоволення від праці;</li> <li>- пізнавальні: можливість використовувати власні здібності та постійно самовдосконалюватися;</li> <li>- творчі: можливості для творчості,</li> <li>- матеріальні: можливість зрозуміти престижність педагогічної діяльності, стабільного майбутнього, добре оплачуваної праці; велика відпустка (влітку); робота не пов'язана з особливою фізичною перевтомою;</li> <li>- престижні: можливість широкого підвищення кваліфікації та професійне зростання, розуміння високого престижу діяльності серед друзів, знайомих, інших людей;</li> <li>- самовираження та самовизнання шляхом отримання високих результатів у педагогічній діяльності, розширення світогляду для прояву</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- особистісного розвитку: можливість реалізувати власний творчий потенціал: впроваджувати нові підходи в управлінні освітнім процесом, навчальним закладом, нові форми і методи навчання, приймати оригінальні, нестандартні рішення;</li> <li>- соціальні: широкі соціальні контакти і зв'язки (можливість безпосередньо взаємодіяти з органами влади, спонсорами, громадськими організаціями фондами і т.д.);</li> <li>- матеріальні: можливість зрозуміти престижність управлінської діяльності, стабільного майбутнього, добре оплачуваної праці; робота не пов'язана з особливою фізичною перевтомою; досягнення успіху, влади;</li> <li>- самореалізації та самоствердження через управлінську діяльність: прагнення зайняти у професійній діяльності та інших сферах життєдіяльності позицію лідера; інтерес і бажання реалізувати свої знання, досвід в управлінській діяльності творчого характеру; прагнення вдосконалювати свою управлінську компетентність</li> </ul>

		індивідуальності; - самоповага та самоствердження, що реалізуються в досягненні авторитетності, задоволення ставленням колег;	
3	<b>Потреби</b>	займатися педагогічною діяльністю, спілкуватися і взаємодіяти з учнями та їх батьками; створювати умови для забезпечення поваги до особистості учня, забезпечення її розвитку; спостерігати за розвитком учня, бачити результати своєї праці; сприяти гуманізації навчання і виховання учнів та ін.	займатися управлінською діяльністю; спілкуватися і взаємодіяти з підлеглими; приналежності до професійної групи менеджерів; самостійно ставити цілі й більш ефективно, ніж раніше, досягати їх; керувати іншими ті ін.
4	<b>Здібності</b>	- педагогічну спрямованість особистості – інтерес і любов до своєї професії, захопленість педагогічною діяльністю, працездатність не зважаючи ні на що, професійну позицію, суспільну активність; - дидактичні: здібності успішно вирішувати питання про зміст матеріалу, про методи викладання; оцінювати труднощі поставлених перед учнем (студентом) завдань; знання і розуміння вікових та індивідуальних особливостей вихованців здібність «заражати» учнів та емоційно впливати на них; - перцептивні – здібність розуміти внутрішній світ своїх вихованців, можливість проникнення педагога в індивідуальну своєрідність особистості того, хто навчається і розуміння самого себе; - сугестивні – здібності до безпосереднього вольового впливу на тих, хто навчається; - комунікативні – здібність встановлювати і підтримувати контакт;	- «діагностичні (аналітико-синтетична здатність мислення); - прогностичні і проектувальні (імажинативні здібності, антиципація); - організаторські і комунікативні (альтруїзм, емпатія, рефлексія); - порівнювально-оцінювальні (критичність розуму, схильність до порівняння); - гностичні (гнучкість і глибина мислення (академічні здібності); - емоційно-вольові (суспільна енергійність, інтернальність, витримка тощо); - здібності до керівництва виявляються у здатностях управляти самим собою, уміння навчати і розвивати підлеглих, формувати ефективні робітничі групи, бачити перспективи та реалізовувати їх; - здібності лідера - здатність людини впливати на індивідуумів і групи людей, щоб спонукати їх працювати для досягнення цілей, котрі роблять процес управління більш ефективним, авторитет серед підлеглих, колег, адміністрації



		<ul style="list-style-type: none"> <li>- науково-пізнавальні – здібності до занять у відповідній галузі науки;</li> <li>- організаторські – здібності до організації учнів</li> </ul>	
5	<b>Професійно-важливі якості</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- професійний борг – здійснення визначених професійних функцій (освітніх), необхідність творчого відношення до своєї праці, особлива вимогливість до себе, прагнення до поповнення професійних знань і підвищення педагогічної майстерності, необхідність поважного і вимогливого ставлення до учнів і їхніх батьків, уміння вирішувати складні колізії та конфлікти повсякденного життя;</li> <li>- професійну честь – це не лише усвідомлення педагогом своєї значимості, але й суспільне визнання, суспільна повага його моральних заслуг і якостей. При цьому честь педагога – це, насамперед, суспільна оцінка його реальних професійних переваг, що виявляються в процесі виконання ним професійного боргу;</li> <li>- педагогічний авторитет, як моральний статус у колективі учнів і колег, своєрідна форма дисципліни, за допомогою якої авторитетний і шанований педагог регулює поведінку учнів, впливає на їхні переконання. Його рівень визначається глибиною знань, ерудицією, майстерністю, відношенням до роботи і т.д.</li> <li>- педагогічний такт, як дотримання почуття міри у спілкуванні та взаєминах</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- діловитість, як загальний аналог таких якостей, як активність, ініціативність, підприємливість; самостійність; авторитетність; схильність до інновацій; прагнення до професійного зростання та самовдосконалення;</li> <li>- працездатність, як потенційну можливість індивідуума виконувати доцільну діяльність на заданому рівні ефективності протягом певного часу;</li> <li>- організованість, яка сама по собі є універсальною характеристикою, здатною вплинути на успішність будь-якої людської діяльності, проте, будучи накладеною на перераховані вище характеристики, призводить до прояву таких якостей, як висока старанність, пунктуальність, висока ступінь особистої ініціативи, уміння самостійно організувати свою працю швидко приймати рішення і діяти без зволікання, вміння координувати дії й процеси, зберігаючи контроль над ходом декількох справ одночасно, здатність оперативно реагувати на будь-яке відхилення від плану та ін.; здатність планувати й організовувати; уміння контролювати підлеглих; послідовність у своїх діях; вимогливість; дисциплінованість; точність; акуратність; оперативність; здатність делегувати повноваження; уміння добирати команду (персонал, кадри); спроможність використовувати професійні знання підлеглих; уміння доводити справу до кінця; наполегливість; здатність проводити ділові наради, вести ділові бесіди й переговори тощо;</li> <li>- відповідальність – усвідомлену готовність і прагнення виконувати свої обов'язки так, щоб повністю реалізувати прийняту ним відповідальність</li> </ul>