

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ПОЛТАВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ В. Г. КОРОЛЕНКА

Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису

ТОВСТЯК МАРІЯ МИХАЙЛІВНА

УДК 37.02.07:[005:001.895](043.5)

ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ СТРУКТУРУВАННЯ ЗМІСТУ
НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ ДИСЦИПЛІН
З МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ

13.00.09 – «теорія навчання»
Педагогічні науки

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

(підпис, ініціали та прізвище здобувача)

Науковий керівник:

Гриньова Марина Вікторівна,
доктор педагогічних наук,
професор, член-кореспондент
НАПН України

(прізвище, ім'я, по батькові, науковий ступінь, вчене звання)

Полтава - 2018

АНОТАЦІЯ

Товстяк М. М. Дидактичні засади структурування змісту навчального матеріалу дисциплін з менеджменту освіти. – Рукопис.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.09 – теорія навчання. – Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. – Харків, 2018.

Актуальність дослідження. Сучасний освітній процес являє собою основу подальшого розвитку суспільства, виступаючи як цілісна система, підпорядкована психолого-педагогічним, соціальним, культурним, економічним, науково-технічним вимогам сьогодення, що потребує для свого ефективного функціонування науково обґрунтованого, забезпеченого кваліфікованими фахівцями менеджменту.

Законами України «Про освіту» (2017 р.), «Про загальну середню освіту» (1999 р., зі змінами до 2017 р. вкл.), «Про вищу освіту» (2014 р.) визначено вагому роль управління освітою в забезпеченні її ефективності, спроможності вирішувати основоположні завдання суспільства, створювати підґрунтя для розвитку всіх галузей господарства, націленого на досягнення Україною європейського рівня.

Національною стратегією розвитку освіти в Україні до 2021 року актуалізовано в якості найбільш значущих цілей найближчого десятиліття підвищення доступності якісної, конкурентоспроможної освіти для громадян нашої держави відповідно до вимог інноваційного сталого розвитку суспільства, економіки, забезпечення особистісного розвитку людини згідно з її індивідуальними задатками, здібностями, потребами на основі навчання впродовж життя. Усе окреслене вимагає, насамперед, забезпечення вітчизняної системи освіти висококваліфікованими управлінськими кадрами, підготовленими у відповідності з найбільш прогресивними вітчизняними та світовими тенденціями. Адже саме професіоналізм управлінця, його

компетентність як менеджера бачиться головною умовою успішного функціонування освітньої галузі на всіх її рівнях.

Проблема управління освітнім процесом традиційно розглядається вітчизняними і зарубіжними дослідниками у контексті вирішення актуальних завдань функціонування окремих закладів і системи освіти в цілому. Управлінських аспектів у освіті торкалися І. Зязюн, В. Караковський, А. Макаренко, М. Пирогов, В. Сухомлинський, С. Шацький, Є. Ямбург. Теоретичне підґрунтя сучасного менеджменту в освіті складають праці Н. Коломинського, Л. Карамушки, С. Королюк, О. Мармази, В. Маслова, Н. Мойсеюк, В. Пікельної, Є. Хрикова та ін. У новому ракурсі проблема почала вивчатися з офіційним освоєнням спеціальності «Управління навчальними закладами» на освітньо-кваліфікаційному рівні «магістр». Наукові пошуки у галузі підготовки освітнього управлінця здійснюють В. Берека, М. Гриньова, А. Губа, Г. Єльнікова, Л. Задорожна-Княгницька, В. Луговий, В. Лунячек, Л. Карамушка, О. Коберник, В. Кремень, О. Мармаза, Л. Мартинець, Л. Кравченко, О. Отич, Т. Сорочан, Є. Хриков та ін. Більшість досліджень стосуються загальнопедагогічних засад підготовки менеджера, формування її змісту відповідно до сучасних умов, розвитку особистісних якостей майбутніх управлінців тощо, меншою мірою торкаючись дидактичних аспектів освоєння навчальних дисциплін, які складають основу процесу фахової підготовки в цій галузі.

Разом із тим, необхідність забезпечення якості цього процесу в системі вищої освіти ставить перед науковцями низку завдань, пов'язаних із оптимізацією навчання майбутнього менеджера, підвищенням результативності вивчення базових дисциплін, що закладають основи його успішної професійної діяльності і подальшого особистісно-професійного розвитку. Зокрема, дослідницький інтерес становлять дидактичні засади структурування змісту навчального матеріалу дисциплін з менеджменту освіти, його раціональна організація. У контексті професійної підготовки фахівця з менеджменту освіти досконале з психолого-педагогічної точки зору

структурування змісту навчального матеріалу базових дисциплін виступає не лише як засіб досягнення локального навчального результату, а й створює можливості для всебічного розвитку особистості майбутнього менеджера, його творчого мислення, інноваційного потенціалу, мотивації до постійного професійного самовдосконалення, сприяє опануванню відповідного інструментарію, необхідного для кваліфікованого управління освітнім процесом.

Проблеми структурування змісту навчального матеріалу, яке забезпечує ефективність його дидактичної презентації та, як наслідок, підвищує рівень результативності навчання, розглядаються дидактикою на всіх освітніх рівнях і мають багатовікову історію (В. Вахтеров, А. Дістервег, Я.-А. Коменський, К. Ушинський та ін.). Сучасні підходи до їхнього вирішення, пов'язані насамперед зі специфікою нинішнього періоду, що визначається фахівцями як інформаційний через величезні потоки доступної індивідуальній інформації та постійно зростаючі можливості для її передачі, представлені в роботах І. Андрощука, С. Бутакова, С. Вітвицької, О. Жерновникової, В. Жигірь, І. Журавльова, Л. Зоріної, Л. Дольнікової, О. Дубасенюк, М. Ломонової, О. Нечипорук, Р. Олійника, С. Рендюка, М. Фіцули, Б. Фуртак, О. Цупової, В. Чайки, В. Шаталова, Г. Шишкіна та ін.

Проте аналіз практики управлінської діяльності в освітній галузі, наукові пошуки у сфері підготовки та професійної діяльності менеджера освіти акцентують сьогодні наявність низки взаємопов'язаних суперечностей, що ускладнюють вирішення проблеми формування й подальшого вдосконалення професійної компетентності такого фахівця. Це, насамперед, суперечності між:

- вимогами щодо ефективного освітнього менеджменту в контексті сучасних економічно-культурних змін в українському суспільстві та недостатньою кількістю кваліфікованих кадрів, здатних до успішного професійного саморозвитку та адаптації в нових умовах діяльності;

- наявністю потужних інформаційних ресурсів у сфері підготовки і професійної діяльності освітнього управлінця і обмеженими можливостями

щодо їхнього практичного використання при викладанні дисциплін з менеджменту освіти;

– необхідністю досконалого структурування змісту навчального матеріалу дисциплін з менеджменту освіти та відсутністю наукового обґрунтування дидактичних засад цього процесу.

Актуальність окресленої проблеми, недостатнє її вивчення, необхідність усунення виявлених суперечностей зумовили вибір теми дослідження **«Дидактичні засади структурування змісту навчального матеріалу дисциплін з менеджменту освіти»**.

Зв'язок теми дослідження з науковими програмами, планами, темами. Тема дисертації є плановою в структурі науково-дослідницької роботи кафедри педагогічної майстерності та менеджменту Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка в межах теми **«Сучасний досвід та інновації у формуванні педагогічної майстерності майбутнього вчителя, менеджера навчального закладу та фахівця з управління проектами»** (протокол № 1 від 31.08.2010 р.).

Тему дисертації затверджено вченою радою Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (протокол № 4 від 25 листопада 2013 року) та рішенням бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 10 від 17 грудня 2013 року).

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні дидактичних засад, розробленні та експериментальній перевірці технології структурування змісту навчального матеріалу дисциплін з менеджменту освіти.

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

1. На основі аналізу наукової літератури схарактеризувати цілі, завдання та функції вивчення дисциплін з менеджменту освіти у вищій школі.
2. З'ясувати сутність та ступінь дослідженості проблеми структурування змісту навчального матеріалу дисциплін з менеджменту освіти.

3. Виокремити дидактичні засади структурування змісту навчального матеріалу дисциплін з менеджменту освіти та розробити на їхній основі відповідну технологію.

4. Обґрунтувати критерії, показники та рівні результату вивчення дисциплін з менеджменту освіти та здійснити експериментальну перевірку розробленої технології.

Об'єкт дослідження – вивчення дисциплін з менеджменту освіти у вищих навчальних закладах.

Предмет дослідження – технологія структурування змісту навчального матеріалу дисциплін з менеджменту освіти на виокремлених дидактичних засадах.

Наукова новизна та теоретичне значення одержаних результатів дослідження полягають у тому, що *вперше*:

на підставі вивчення результатів вітчизняних та зарубіжних досліджень *виокремлено* дидактичні засади структурування змісту навчальних дисциплін з менеджменту освіти (методологічні підходи: системно-структурний, особистісний, компетентнісний, акмеологічний, праксеологічний; принципи: єдності загального й окремого, теорії і практики; оптимальності; етапності; самоосвітньої зорієнтованості; поліфункціональності; відкритості; продуктивного самовираження);

обґрунтовано критерії (мотиваційно-цільовий, когнітивно-діяльнісний та аналітично-проективний), виокремлено показники (зацікавленість, обізнаність, самостійність, особистісно-професійне самопрогнозування) та описано рівні (елементарний, низький, середній, високий) навчального результату вивчення дисциплін з менеджменту освіти;

уведено до наукового обігу поняття «навчальне співуправління», що означає в контексті досліджуваної проблеми спосіб організації взаємодії викладача і студентів при вивченні дисциплін з менеджменту освіти, за якого студенти частково перебирають на себе функції викладача в управлінні

аудиторною чи самостійною роботою в межах виконання програмних завдань дисципліни;

на основі визначених дидактичних засад структурування змісту дисциплін з менеджменту освіти *розроблено та експериментально перевірено* технологію структурування змісту навчального матеріалу дисциплін з менеджменту освіти «Менеджмент в освіті» та «Менеджмент загальноосвітнього навчального закладу», яка включає концептуально-цільовий; змістовий; процесуальний; оцінно-результативний компоненти і відображає специфіку дисциплін з менеджменту освіти як теоретичної і практичної основи професійного і особистісного розвитку майбутнього менеджера.

Уточнено поняття «структурування змісту навчального матеріалу», «дисципліни з менеджменту освіти», «дидактичні засади структурування дисциплін з менеджменту освіти», що дало змогу підсилити понятійний апарат педагогічної науки;

подальшого розвитку набули ідеї щодо формування особистісно-професійних якостей майбутнього освітнього менеджера до управлінської діяльності засобами вивчення дисциплін з менеджменту освіти; щодо особливостей взаємовпливу компонентів навчання в дидактичному середовищі вищої школи; щодо специфіки здійснення процедури структурування навчального матеріалу в контексті професійної підготовки фахівця з освітнього менеджменту.

Практичне значення дослідження полягає у:

- з'ясуванні та узагальненні вимог до структурування змісту навчального матеріалу дисциплін з менеджменту освіти як відображення професійних запитів щодо підготовки освітнього управлінця;

- розвитку форм і методів організації навчального процесу дисциплін з менеджменту освіти, зокрема, з застосуванням тактики навчального співуправління аудиторною та самостійною роботою;

- удосконаленні процесу структурування змісту навчального матеріалу дисциплін з менеджменту освіти засобами розробленої технології;
- розробці критеріально-діагностичного апарату для перевірки ефективності розробленої технології структурування змісту навчального матеріалу дисциплін з менеджменту освіти.

Матеріали дослідження *доцільно використовувати* в ході вивчення курсів «Менеджмент в освіті», «Менеджмент загальноосвітніх навчальних закладів» та інших дисциплін з менеджменту освіти у закладах вищої освіти, у системі підвищення кваліфікації управлінців освітньої галузі, для роботи з резервом управлінських кадрів навчальних закладів, при написанні підручників та методичних посібників, курсових та магістерських робіт.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (248 найменувань, із них 7 – іноземними мовами), 5 додатків (на 23 сторінках). Загальний обсяг дисертації – 233 сторінки (основного тексту 182 сторінки).

У **вступі** обґрунтовано актуальність і доцільність дослідження обраної теми, визначено його мету, завдання, об'єкт, предмет, окреслено комплекс використаних дослідницьких методів, розкрито наукову новизну та практичну значущість роботи, відображено відомості про експериментальну базу дослідження та апробацію його результатів, подано інформацію про публікації та їхню кількість, дані про структуру й обсяг дисертації.

У першому розділі **«Структурування змісту навчального матеріалу дисциплін з менеджменту освіти як педагогічна проблема»** розкрито цілі, функції та завдання дисциплін з менеджменту освіти в процесі підготовки освітнього менеджера у вищій школі; з'ясовано ступінь розроблення проблеми структурування змісту навчального матеріалу у дидактичних дослідженнях загалом та щодо змісту навчального матеріалу дисциплін з менеджменту освіти зокрема.

У другому розділі «**Дидактичні засади структурування змісту навчального матеріалу при підготовці майбутніх фахівців з менеджменту освіти**» акцентуються особливості навчального змісту дисциплін з менеджменту освіти і обґрунтовується потреба в розробці технології його структурування. Визначено дидактичні засади зазначеного структурування, а саме, методологічні підходи та принципи структурування змісту навчального матеріалу дисциплін з менеджменту освіти; описується авторська технологія структурування змісту навчального матеріалу дисциплін з менеджменту освіти, визначаються критерії її ефективності.

У третьому розділі «**Експериментальне дослідження дидактичних засад структурування змісту навчального матеріалу дисциплін з менеджменту освіти**» подано опис організації експериментальної перевірки розробленої технології структурування змісту навчального матеріалу дисциплін з менеджменту освіти та проаналізовано його результати.

Ключові слова: дидактичні засади, зміст навчального матеріалу, структурування, навчальна дисципліна, менеджмент освіти, викладач, студент, майбутній менеджер.

***Опубліковані праці, що відображають основні
наукові результати дисертації***

**Статті в наукових фахових виданнях України та у виданнях, що
входять до міжнародних наукометричних баз даних**

1. Товстяк М. М. Формування змісту професійної підготовки майбутніх менеджерів освітніх закладів // Витоки педагогічної майстерності» : Зб. наук. праць: – Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2014. – Вип. 14. – С. 278–282.

2. Товстяк М. М. Дидактичні проблеми структурування навчальної інформації при підготовці магістра з управління навчальними закладами // Витоки педагогічної майстерності»: Зб. наук. праць. – Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2016. – Вип. 17– С. 190–195.

3. Товстяк М. М. Формування професійної готовності менеджера освітньої галузі в умовах магістратури // Рідна школа. – 2016. – № 11-12. – С. 67–72.

4. Товстяк М. М. Технологічні аспекти структурування змісту навчального матеріалу дисциплін з менеджменту освіти : Зб. наук. пр. – Х. : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2017. – Вип. 43. – С. 263–274.

5. Товстяк М. М. Навчальна мотивація як один з дидактичних орієнтирів при створенні робочої навчальної програми дисциплін з менеджменту освіти // Молодий учений. – 2017. – № 9. – С. 34–38.

Статті в зарубіжних наукових виданнях

6. Товстяк М.М. Особенности содержания и принципы структурирования учебного материала дисциплин по менеджменту образования в магистратуре педагогического вуза (The uniquenesses of the content and principles of structuring the learning material of the management education disciplines at graduate pedagogical university) «The scientific heritage» Editorial board address: Budapest, Kossuth Lajos utca 84, 1204; 2016. – С. 55-59.

Опубліковані праці, що додатково відображають результати дослідження

7. Товстяк М.М. Особливості формування психологічного клімату в учнівському колективі // Наукові здобутки студентів і магістрів – освіті XXI століття: Зб. наукових праць. Полтава: ПНПУ, 2012. – С. 286-288.

8. Товстяк М.М. Метод проектів як засіб активації пізнавальної діяльності учнів // «Проблеми відтворення та охорони біорізноманіття України: Збірник матеріалів науково-практичної конференції. – Полтава, Астроя, 2012. – С. 207-209.

9. Товстяк М.М. Роль недільних шкіл у духовному розвитку дитини // Збірник тез Всеукраїнського науково-практичного семінару «Релігійна

історія та християнська етика» (Полтава, 13.04.2013). – Полтава: ПНПУ, 2013. – С. 188-189.

10. Товстяк М.М. Конкретизація умов професійного цілепокладання майбутнього керівника начального закладу під час вивчення дисциплін із менеджменту освіти // Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції «Педагогіка і психологія: методика та проблеми практичного застосування». – Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2016. – С. 45-48.

11. Товстяк М.М. Психоемоційні аспекти структурування змісту навчального матеріалу при роботі зі студентами, що пережили кризові ситуації // Матеріали міжнародного науково-практичного семінару «Інноваційний університет і лідерство: сучасні виклики, концепти, моделі», 9-10 грудня 2016 р. – Полтава: ПНПУ, 2017. – С. 45-48.

ABSTRACT

Tovstiak M. M. Didactic principles of structuring the content of the educational material of the disciplines from the management of education. – Manuscript

Dissertation for the degree of a candidate of pedagogical sciences in specialty 13.00.09 - theory of training. - Kharkiv National Pedagogical University named after G. S. Skovoroda. – Kharkiv, 2018.

Relevance of research. The modern educational process is the basis for further development of society, acting as a holistic system, is subordinated to the psychological and pedagogical, social, cultural, economic, scientific and technical requirements of the present, which requires for its effective functioning scientifically sound, provided by skilled management specialists.

Laws of Ukraine "On Education" (2017), "On General Secondary Education" (1999, with changes to 2017 inc.), "On Higher Education" (2014) determined the important role of education management in ensuring its

effectiveness, the ability to solve the basic tasks of society, to create the basis for the development of all sectors of the economy, aimed at on the achievement of Ukraine by the European level.

The National Strategy for the Development of Education in Ukraine up to 2021 has been updated as the most significant goals of the next decade to increase the availability of quality, competitive education for the citizens of our country in accordance with the requirements of innovative sustainable development of society, economy, ensuring the personal development of a person according to his individual desires, abilities, needs. on the basis of lifelong learning. All the above requires, first of all, the provision of the domestic education system by highly skilled management personnel, prepared in accordance with the most progressive domestic and world trends. After all, it is the professionalism of the manager, his competence as a manager, as the main condition for the successful functioning of the educational industry at all its levels.

The problem of the management of educational process has traditionally been considered by domestic and foreign researchers in the context of solving the actual tasks of the functioning of individual institutions and the system of education in general. I. Zyazyun, V. Karakovsky, A. Makarenko, M. Pirogov, V. Sukhomlynsky, S. Shatskii, E. Yamburg addressed the managerial aspects in education. The theoretical basis of modern management in education are the works of N. Kolominsky, L. Karamushki, S. Korolyuk, O. Marmazi, V. Maslov, N. Moiseyuk, V. Piquelnya, E. Khrykova and others. In a new perspective, the problem began to be studied with the official mastering of the specialty "Management of Educational Institutions" at the educational qualification level "Master". Scientific researches in the field of training of the educational manager are carried out by V. Berek, M. Grinev, A. Guba, G. Yelnikova, L. Zadorozhnaya-Knyagnitska, V. Lugovy, V. Lunyachek, L. Karamushka, O. Kobernik, V. Kremin, O. Marmaz, L. Martinez, L. Kravchenko, O. Otich, T. Sorochan, E. Khrikov and others. Most studies relate to general pedagogical fundamentals of manager training, the formation of its content in accordance with modern

conditions, the development of personal qualities of future managers, etc., to a lesser extent, touching on the didactic aspects of mastering the disciplines, which form the basis of the process of professional training in this field.

At the same time, the need to ensure the quality of this process in the system of higher education puts before a number of tasks related to optimizing the training of the future manager, increasing the effectiveness of studying the basic disciplines, laying the foundations of his successful professional activities and further personal and professional development. In particular, the research interests are the didactic principles of structuring the content of the educational material of the disciplines from the management of education, its rational organization. In the context of the professional training of a specialist in the management of education, perfectly structured from the psychological and pedagogical point of view, the content of the educational material of the basic disciplines serves not only as a means of achieving local learning outcomes, but also creates opportunities for the comprehensive development of the personality of the future manager, his creative thinking, innovation potential, motivation to continuous professional self-improvement, helps to master the appropriate tools necessary for skilled management of educational rockstar

Problems of structuring the content of the educational material, which ensures the effectiveness of its didactic presentation and, as a consequence, increases the level of educational effectiveness, are considered didactics at all educational levels and have centuries-long history (V. Vakterov, A. Disterveg, J.-A. Komensky, K. Ushinsky and others). Modern approaches to their solution are related, first of all, to the specifics of the current period, which is determined by specialists as information through the huge streams of accessible personal information and the ever-increasing possibilities for its transmission, are presented in the works of I. Androshchuk, S. Butakov, S. Vitvitskaya, O Zhernovnikova, V. Zhigir, I. Zhuravlev, L. Zorina, L. Dolnikova, O. Dubaseniuk, M. Lomonova, O. Nechiporuk, R. Oliynyk, S. Rendyuk, M. Fitsuli, B. Furtak, O. Tsupova , V. Chaika, V. Shatalova, G. Shishkina and others.

However, the analysis of the practice of management in the educational sector, scientific research in the field of training and professional activity of the education manager emphasize today the existence of a number of interrelated contradictions that complicate the problem of the formation and further improvement of the professional competence of such a specialist. This, above all, contradictions between:

- Requirements for effective educational management in the context of modern economic and cultural changes in the Ukrainian society and insufficient number of skilled personnel capable of successful professional self-development and adaptation in new conditions of activity;
- the availability of powerful information resources in the field of training and professional activity of the educational manager and the limited opportunities for their practical use in the teaching of disciplines in the management of education;
- the need for the perfect structuring of the contents of the educational material of the disciplines in the management of education and the lack of scientific substantiation of the didactic principles of this process.

Relevance of the outlined problem, insufficient study of it, necessity to eliminate the revealed contradictions resulted in the choice of the **theme** of the study **"Didactic principles of structuring the content of the educational material of the disciplines from the management of education."**

Link the topic of research with scientific programs, plans, themes. The subject of the dissertation is planned in the structure of the research work of the Department of Pedagogical Excellence and Management of the Poltava National Pedagogical University named after VG Korolenko within the framework of the theme "Current experience and innovations in the formation of the pedagogical skills of the future teacher, manager of the educational institution and specialist in project management" (Minutes No. 1 dated August 31, 2010).

The subject of the dissertation was approved by the Academic Council of the VG Korolenko Poltava National Pedagogical University (Minutes No. 4 of

November 25, 2013) and the decision of the Bureau of the Interdepartmental Council for the Coordination of Scientific Researches on Pedagogical and Psychological Sciences in Ukraine (Minutes No. 10 of December 17, 2013).)

The purpose of the research is to substantiate the didactic principles, to develop and experimentally verify the technology of structuring the content of the educational material of the disciplines of the management of education.

According to the research objective, the following tasks were **identified**:

1. On the basis of the analysis of scientific literature, to characterize the goals, tasks and functions of studying the disciplines of management education in higher education.

2. To find out the essence and degree of research of the problem of structuring the content of the educational material of the disciplines from the management of education.

3. To distinguish the didactic principles of structuring the content of the educational material of the disciplines from the management of education and to develop on their basis the corresponding technology.

4. To substantiate the criteria, indicators and levels of the results of the study of the disciplines of the management of education and to carry out an experimental verification of the developed technology.

The **object** of the study is the study of disciplines in the management of education in higher education institutions.

The **subject** of the study is the technology of structuring the content of the educational material of the disciplines of management of education on the basis of the established didactic principles. The scientific novelty and theoretical significance of the results of the study are that for the first time:

On the basis of the study of the results of domestic and foreign studies, the didactic principles of structuring the contents of educational disciplines from the management of education are distinguished (methodological approaches: systemic, structural, personal, competence, acmeological, praxeological, principles: unity of the general and the separate, theory and practice, optimality,

stage, self-education orientation, polyfunctionality, openness, productive expression);

criteria (motivation-target, cognitive-activity and analytical-projective) are analyzed, indicators are indicated (interest, awareness, independence, personality-professional self-prediction) and the levels (elementary, low, medium, high) of the study result of the study of the disciplines of the management of education are described;

the concept of "educational co-administration" is introduced into the scientific circle, which means in the context of the problem under study the way of organizing the interaction of the teacher and students in the study of disciplines in management education, in which students partially take over the functions of a teacher in the management of classroom or independent work within the framework of the implementation of program tasks of discipline ;

on the basis of the determined didactic principles of structuring the contents of the disciplines of management of education, the technology of structuring the contents of the educational material of the disciplines from the management of education "Management in Education" and "Management of a comprehensive educational institution" was developed and experimentally tested, which includes the conceptual and target; meaningful; procedural; evaluative-productive components and reflects the specifics of the disciplines in the management of education as the theoretical and practical basis for the professional and personal development of the future manager.

The concept of "structuring the content of educational material", "discipline on management of education", "didactic principles of structuring disciplines from education management" was clarified, which enabled to strengthen the conceptual apparatus of pedagogical science;

ideas for developing the personality-professional qualities of the future educational manager for management activity through the study of the disciplines of management education acquired ideas for further development; on the peculiarities of the mutual influence of components of teaching in the didactic

environment of higher education; on the specifics of the implementation of the structuring process of the educational material in the context of the professional training of a specialist in educational management.

The practical significance of the study is:

- elucidation and generalization of the requirements for structuring the content of the educational material of the disciplines of management of education as a reflection of professional inquiries regarding the training of the educational manager;
- development of forms and methods of organizing the educational process of educational management disciplines, in particular, using the tactics of teaching co-management with classroom and independent work;
- improvement of the process of structuring the contents of the educational material of the educational management disciplines by means of the developed technology;
- development of a criterion-diagnostic apparatus for checking the effectiveness of the developed technology of structuring the content of the educational material of the disciplines of management education.

Materials of the research should be used in the course of studying the courses "Management in education", "Management of general educational institutions" and other disciplines in the management of education in institutions of higher education, in the system of training of managers of the educational industry, for work with the reserve of managerial staff of educational institutions, at writing textbooks and manuals, coursework and master's theses.

Structure and volume of the dissertation. The work consists of an introduction, three sections, conclusions to sections, general conclusions, list of sources used (248 titles, of which 7 - in foreign languages), 5 applications (in 23 pages). The total volume of the dissertation is 233 pages (the main text is 182 pages).

The introduction substantiates the relevance and expediency of the study of the chosen topic, defines its purpose, task, object, subject, outlines the complex of

used research methods, reveals the scientific novelty and practical significance of the work, reflects the information about the experimental research base and approbation of its results, information on publications and their number, data on the structure and volume of the dissertation.

In the first section "Structuring the content of educational material on the management of education as a pedagogical problem", the goals, functions and tasks of the disciplines of management education in the process of preparing an educational manager in a higher school are revealed; The degree of development of the problem of structuring the content of the teaching material in didactic studies in general and the content of the educational material of the disciplines of management of education in particular.

In the second section "Didactic principles of structuring the content of educational material in the preparation of future specialists in education management", the peculiarities of the educational contents of disciplines on management education are emphasized and the need to develop a technology for its structuring is substantiated. The didactic principles of the mentioned structuring are determined, namely, methodological approaches and principles of structuring the content of the educational material of the disciplines from the management of education; describes the author's technology of structuring the contents of the educational material of the disciplines from the management of education, determining the criteria for its effectiveness.

In the third section "Experimental study of the didactic principles of structuring the content of the educational material of the educational management disciplines", a description of the organization of experimental verification of the developed technology of structuring the content of the educational material of the disciplines of management of education is described and its results are analyzed.

Key words: *didactic principles, content of educational material, structuring, educational discipline, education management, teacher, student, future manager.*

The list of the author's publications
Articles in the ukrainian scientific professional editions and in the
publications included in the international science databases

1. Tovstyak M.M. Formuvannya zmistu profesijnoyi pidgotovky` majbutnix menedzheriv osvithnix zakladiv // Vy`toky` pedagogichnoyi majsternosti: Zb. nauk. pracz`: vy`p. 14. – Poltava, PNPU, 2014. – S. 278-282.
2. Tovstyak M.M. Dy`dakty`chni problemy` strukturuvannya navchal`noyi informaciyi pry` pidgotovci magistra z upravlinnya navchal`ny`my` zakladamy` // Vy`toky` pedagogichnoyi majsternosti: Zb. nauk. pracz`: vy`p. 17. – Poltava, PNPU, 2016. – S. 190-195
3. Tovstyak M.M. Formuvannya profesijnoyi gotovnosti menedzhera osvith`oyi galuzi v umovax magistratury` // Ridna shkola: Shhomisyachny`j naukovopedagogichny`j zhurnal: # 11-12. – Ky`yiv, 2016. – S. 67-71.
4. Tovstiyak M. M. Tekhnolohichni aspekty strukturuvannya zmistu navchalnoho materialu dystsyplin z menedzhmentu osvity : Zb. nauk. pr. – Kh. : KhNPU imeni H. S. Skovorody, 2017. – Vyp. 43. – S. 263–274.
5. Tovstiyak M. M. Navchalna motyvatsiia yak ody`n z dydaktychnykh oriientyriv pry stvorenni robochoi navchalnoi prohramy dystsyplin z menedzhmentu osvity // Molodyi uchenyi. – 2017. – № 9. – S. 34–38.

Articles in foreign scientific publications

6. Tovstyak M.M. Osobennosti` sodержany`ya y` pry`ncy`py struktury`rovany`ya uchebnogo matery`ala dy`scy`ply`n po menedzhmentu obrazovany`ya v magy`strature pedagogy`cheskogo vuza (The uniquenesses of the content and principles of structuring the learning material of the management education disciplines at graduate pedagogical university) «The scientific heritage» Editorial board address: Budapest, Kossuth Lajos utca 84, 1204; 2016. – S. 55-59.

Published works, which additionally reflect the results of the research

5. Tovstyak M.M. Osobly`vosti formuvannya psy`xologichnogo klimatu v uchnivs`komu kolekty`vi // Naukovi zdobutky` studentiv i magistriv – osviti XXI stolittya: Zb. naukovy`x prac`. – Poltava: PNPU, 2012. – S. 286-288.
6. Tovstyak M.M. Metod proektiv yak zasib akty`vaciyi piznaval`noyi diyal`nosti uchniv // «Problemy` vidtvorennya ta oxorony` bioriznomanittya Ukrainy`: Zbirny`k materialiv naukovo-prakty`chnoyi konferenciyi. – Poltava, Astraya, 2012. – S. 207-209.
7. Tovstyak M.M. Rol` nedil`ny`x shkil u duxovnomu rozvy`tku dy`ty`ny` // Zbirny`k tez Vseukrayins`kogo naukovo-prakty`chnogo seminaru «Religijna istoriya ta xry`sty`yans`ka ety`ka» (Poltava, 13.04.2013). – Poltava: PNPU, 2013. – S. 188-189.
9. Tovstyak M.M. Konkrety`zaciya umov profesijnogo cilepokladannya majbutn`ogo kerivny`ka nachal`nogo zakladu pid chas vy`vchennya dy`scy`plin iz menedzhmentu osvity` // Materialy` vseukrayins`koyi naukovo-prakty`chnoyi konferenciyi «Pedagogika i psy`xologiya: metody`ka ta problemy` prakty`chnogo zastosuvannya». – Zaporizhzhya: Klasy`chny`j pry`vatny`j universy`tet, 2016. – S. 45-48
10. Tovstyak M.M. Psy`xoemocijni aspekty` strukturuvannya zmistu navchal`nogo materialu pry` roboti zi studentamy`, shho perezhly` kry`zovi sy`tuaciyi // Materialy` mizhnarodnogo naukovo-prakty`chnogo seminaru «Innovacijny`j universy`tet i liderstvo: suchasni vy`kly`ky`, koncepty`, modeli», 9-10 grudnya 2016 r. – Poltava: PNPU, 2017.– S. 45-48.
11. Tovstyak M.M. Navchal`na moty`vaciya yak ody`n z dy`dakty`chny`x oriyenty`riv pry` stvorenni robochoyi navchal`noyi programy` dy`scy`plin z menedzhmentu osvity` // Molody`j ucheny`j. – 2017. – # 9 (47) – S. 34-38.

ЗМІСТ

ВСТУП	22
РОЗДІЛ 1 Структурування змісту навчального матеріалу дисциплін з менеджменту освіти як педагогічна проблема	31
1.1. Цілі, завдання та функції вивчення дисциплін з менеджменту освіти у вищій школі	31
1.2. Наукові погляди на структурування змісту навчального матеріалу у вітчизняній та зарубіжній дидактиці	45
Висновки до 1 розділу	96
Література до 1 розділу	98
РОЗДІЛ 2 Дидактичні засади структурування змісту навчального матеріалу при підготовці майбутніх фахівців з менеджменту освіти	111
2.1. Наукові підходи та принципи структурування змісту навчального матеріалу дисциплін з менеджменту освіти	111
2.2. Технологія структурування змісту навчального матеріалу дисциплін з менеджменту освіти	151
Висновки до 2 розділу	170
Література до 2розділу	171
РОЗДІЛ 3 Експериментальне дослідження дидактичних засад структурування змісту навчального матеріалу дисциплін з менеджменту освіти	186
3.1. Постановка експериментального дослідження	186
3.2. Аналіз результатів експериментального дослідження	198
Висновки до 3 розділу	209
Література до 3 розділу	211
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	213
ДОДАТКИ	216

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасний освітній процес являє собою основу подальшого розвитку суспільства, виступаючи як цілісна система, підпорядкована психолого-педагогічним, соціальним, культурним, економічним, науково-технічним вимогам сьогодення, що потребує для свого ефективного функціонування науково обґрунтованого, забезпеченого кваліфікованими фахівцями менеджменту.

Законами України «Про освіту» (2017 р.), «Про загальну середню освіту» (1999 р., зі змінами до 2017 р. вкл.), «Про вищу освіту» (2014 р.) визначено вагому роль управління освітою в забезпеченні її ефективності, спроможності вирішувати основоположні завдання суспільства, створювати підґрунтя для розвитку всіх галузей господарства, націленого на досягнення Україною європейського рівня.

Національною стратегією розвитку освіти в Україні до 2021 року актуалізовано в якості найбільш значущих цілей найближчого десятиліття підвищення доступності якісної, конкурентоспроможної освіти для громадян нашої держави відповідно до вимог інноваційного сталого розвитку суспільства, економіки, забезпечення особистісного розвитку людини згідно з її індивідуальними задатками, здібностями, потребами на основі навчання впродовж життя. Усе окреслене вимагає, насамперед, забезпечення вітчизняної системи освіти висококваліфікованими управлінськими кадрами, підготовленими у відповідності з найбільш прогресивними вітчизняними та світовими тенденціями. Адже саме професіоналізм управлінця, його компетентність як менеджера бачиться головною умовою успішного функціонування освітньої галузі на всіх її рівнях.

Проблема управління освітнім процесом традиційно розглядається вітчизняними і зарубіжними дослідниками у контексті вирішення актуальних завдань функціонування окремих закладів і системи освіти в цілому. Управлінських аспектів у освіті торкалися І. Зязюн, В. Караковський,

А. Макаренко, М. Пирогов, В. Сухомлинський, С. Шацький, Є. Ямбург. Теоретичне підґрунтя сучасного менеджменту в освіті складають праці Н. Коломинського, Л. Карамушки, С. Королюк, О. Мармази, В. Маслова, Н. Мойсеюк, В. Пікельної, Є. Хрикова та ін. У новому ракурсі проблема почала вивчатися з офіційним освоєнням спеціальності «Управління навчальними закладами» на освітньо-кваліфікаційному рівні «магістр». Наукові пошуки у галузі підготовки освітнього управлінця здійснюють В. Берека, М. Гриньова, А. Губа, Г. Єльнікова, Л. Задорожна-Княгницька, В. Луговий, В. Лунячек, Л. Карамушка, О. Кoberник, В. Кремень, О. Мармаза, Л. Мартинець, Л. Кравченко, О. Отич, Т. Сорочан, Є. Хриков та ін. Більшість досліджень стосуються загальнопедагогічних засад підготовки менеджера, формування її змісту відповідно до сучасних умов, розвитку особистісних якостей майбутніх управлінців тощо, меншою мірою торкаючись дидактичних аспектів освоєння навчальних дисциплін, які складають основу процесу фахової підготовки в цій галузі.

Разом із тим, необхідність забезпечення якості цього процесу в системі вищої освіти ставить перед науковцями низку завдань, пов'язаних із оптимізацією навчання майбутнього менеджера, підвищенням результативності вивчення базових дисциплін, що закладають основи його успішної професійної діяльності і подальшого особистісно-професійного розвитку. Зокрема, дослідницький інтерес становлять дидактичні засади структурування змісту навчального матеріалу дисциплін з менеджменту освіти, його раціональна організація. У контексті професійної підготовки фахівця з менеджменту освіти досконале з психолого-педагогічної точки зору структурування змісту навчального матеріалу базових дисциплін виступає не лише як засіб досягнення локального навчального результату, а й створює можливості для всебічного розвитку особистості майбутнього менеджера, його творчого мислення, інноваційного потенціалу, мотивації до постійного професійного самовдосконалення, сприяє опануванню відповідного

інструментарію, необхідного для кваліфікованого управління освітнім процесом.

Проблеми структурування змісту навчального матеріалу, яке забезпечує ефективність його дидактичної презентації та, як наслідок, підвищує рівень результативності навчання, розглядаються дидактикою на всіх освітніх рівнях і мають багатовікову історію (В. Вахтеров, А. Дістервег, Я.-А. Коменський, К. Ушинський та ін.). Сучасні підходи до їхнього вирішення, пов'язані насамперед зі специфікою нинішнього періоду, що визначається фахівцями як інформаційний через величезні потоки доступної індивідуальній інформації та постійно зростаючі можливості для її передачі, представлені в роботах І. Андрощука, С. Бутакова, С. Вітвицької, О. Жерновникової, В. Жигірь, І. Журавльова, Л. Зоріної, Л. Дольнікової, О. Дубасенюк, М. Ломонової, О. Нечипорук, Р. Олійника, С. Рендюка, М. Фіцули, Б. Фуртак, О. Цупової, В. Чайки, В. Шаталова, Г. Шишкіна та ін.

Проте аналіз практики управлінської діяльності в освітній галузі, наукові пошуки у сфері підготовки та професійної діяльності менеджера освіти акцентують сьогодні наявність низки взаємопов'язаних суперечностей, що ускладнюють вирішення проблеми формування й подальшого вдосконалення професійної компетентності такого фахівця. Це, насамперед, суперечності між:

- вимогами щодо ефективного освітнього менеджменту в контексті сучасних економічно-культурних змін в українському суспільстві та недостатньою кількістю кваліфікованих кадрів, здатних до успішного професійного саморозвитку та адаптації в нових умовах діяльності;

- наявністю потужних інформаційних ресурсів у сфері підготовки і професійної діяльності освітнього управлінця і обмеженими можливостями щодо їхнього практичного використання при викладанні дисциплін з менеджменту освіти;

- необхідністю досконалого структурування змісту навчального матеріалу дисциплін з менеджменту освіти та відсутністю наукового обґрунтування дидактичних засад цього процесу.

Актуальність окресленої проблеми, недостатнє її вивчення, необхідність усунення виявлених суперечностей зумовили вибір теми дослідження **«Дидактичні засади структурування змісту навчального матеріалу дисциплін з менеджменту освіти»**.

Зв'язок теми дослідження з науковими програмами, планами, темами. Тема дисертації є плановою в структурі науково-дослідницької роботи кафедри педагогічної майстерності та менеджменту Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка в межах теми **«Сучасний досвід та інновації у формуванні педагогічної майстерності майбутнього вчителя, менеджера навчального закладу та фахівця з управління проектами»** (протокол № 1 від 31.08.2010 р.).

Тему дисертації затверджено вченою радою Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (протокол № 4 від 25 листопада 2013 року) та рішенням бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 10 від 17 грудня 2013 року).

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні дидактичних засад, розробленні та експериментальній перевірці технології структурування змісту навчального матеріалу дисциплін з менеджменту освіти.

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

1. На основі аналізу наукової літератури схарактеризувати цілі, завдання та функції вивчення дисциплін з менеджменту освіти у вищій школі.
2. З'ясувати сутність та ступінь дослідженості проблеми структурування змісту навчального матеріалу дисциплін з менеджменту освіти.
3. Виокремити дидактичні засади структурування змісту навчального матеріалу дисциплін з менеджменту освіти та розробити на їхній основі відповідну технологію.
4. Обґрунтувати критерії, показники та рівні результату вивчення дисциплін з менеджменту освіти та здійснити експериментальну перевірку розробленої технології.

Об'єкт дослідження – вивчення дисциплін з менеджменту освіти у вищих навчальних закладах.

Предмет дослідження – технологія структурування змісту навчального матеріалу дисциплін з менеджменту освіти на виокремлених дидактичних засадах.

Методи дослідження. Для реалізації завдань дослідження було використано загальнонаукові та спеціальні методи, адекватні його темі й меті:

– *теоретичні*: вивчення та аналіз наукової літератури з проблеми дослідження для з'ясування ступеня розробки проблеми; порівняння, систематизація та узагальнення наукових положень, викладених у наукових працях, із метою визначення дидактичних засад та розробки технології структурування навчального матеріалу з менеджменту освіти;

– *емпіричні*: проведення індивідуальних та групових бесід зі студентами та викладачами, аналіз творчих робіт студентів з метою з'ясування особливостей їхньої мотивації до вивчення дисциплін з менеджменту освіти в цілому та поаспектно; методи діагностування особистісних якостей та вмінь, необхідних для успішної навчальної та управлінської діяльності (спостереження, анкетування, тестування, вивчення продуктів навчальної діяльності, метод експертних оцінок) – для з'ясування рівневої динаміки навчального результату в ході вивчення дисциплін з менеджменту освіти, фіксації змін у процесі формувального експерименту; педагогічний моніторинг, що дозволив поетапно відстежувати динаміку досліджуваних процесів; педагогічний експеримент – для перевірки ефективності розробленої технології структурування змісту навчального матеріалу дисциплін з менеджменту освіти;

– *методи математичної статистики* (статистична обробка результатів дослідно-експериментальної роботи) задля здійснення об'єктивного аналізу емпіричних даних, а також для підтвердження вірогідності й надійності результатів формувального експерименту.

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальна робота в межах дослідження проводилася у Центральнотериторіальному державному педагогічному університеті імені Володимира Винниченка (м. Кропивницький) та Чернігівському національному педагогічному університеті імені Т.Г. Шевченка.

При здійсненні експериментального дослідження було задіяно 478 студентів, з яких було сформовано експериментальну групу (240 чоловік) та контрольну групу (238 чоловік).

Наукова новизна та теоретичне значення одержаних результатів дослідження полягають у тому, що *вперше*:

на підставі вивчення результатів вітчизняних та зарубіжних досліджень *виокремлено* дидактичні засади структурування змісту навчальних дисциплін з менеджменту освіти (методологічні підходи: системно-структурний, особистісний, компетентнісний, акмеологічний, праксеологічний; принципи: єдності загального й окремого, теорії і практики; оптимальності; етапності; самоосвітньої зорієнтованості; поліфункціональності; відкритості; продуктивного самовираження);

обгрунтовано критерії (мотиваційно-цільовий, когнітивно-діяльнісний та аналітично-проективний), виокремлено показники (зацікавленість, обізнаність, самостійність, особистісно-професійне самопрогнозування) та описано рівні (елементарний, низький, середній, високий) навчального результату вивчення дисциплін з менеджменту освіти;

уведено до наукового обігу поняття «навчальне співуправління», що означає в контексті досліджуваної проблеми спосіб організації взаємодії викладача і студентів при вивченні дисциплін з менеджменту освіти, за якого студенти частково перебирають на себе функції викладача в управлінні аудиторною чи самостійною роботою в межах виконання програмних завдань дисципліни;

на основі визначених дидактичних засад структурування змісту дисциплін з менеджменту освіти *розроблено та експериментально перевірено*

технологію структурування змісту навчального матеріалу дисциплін з менеджменту освіти «Менеджмент в освіті» та «Менеджмент загальноосвітнього навчального закладу», яка включає концептуально-цільовий; змістовий; процесуальний; оцінно-результативний компоненти і відображає специфіку дисциплін з менеджменту освіти як теоретичної і практичної основи професійного і особистісного розвитку майбутнього менеджера.

Уточнено поняття «структурування змісту навчального матеріалу», «дисципліни з менеджменту освіти», «дидактичні засади структурування дисциплін з менеджменту освіти», що дало змогу підсилити понятійний апарат педагогічної науки;

подальшого розвитку набули ідеї щодо формування особистісно-професійних якостей майбутнього освітнього менеджера до управлінської діяльності засобами вивчення дисциплін з менеджменту освіти; щодо особливостей взаємовпливу компонентів навчання в дидактичному середовищі вищої школи; щодо специфіки здійснення процедури структурування навчального матеріалу в контексті професійної підготовки фахівця з освітнього менеджменту.

Практичне значення дослідження полягає у:

- з'ясуванні та узагальненні вимог до структурування змісту навчального матеріалу дисциплін з менеджменту освіти як відображення професійних запитів щодо підготовки освітнього управлінця;
- розвитку форм і методів організації навчального процесу дисциплін з менеджменту освіти, зокрема, з застосуванням тактики навчального співуправління аудиторною та самостійною роботою;
- удосконаленні процесу структурування змісту навчального матеріалу дисциплін з менеджменту освіти засобами розробленої технології;
- розробці критеріально-діагностичного апарату для перевірки ефективності розробленої технології структурування змісту навчального матеріалу дисциплін з менеджменту освіти.

Результати дослідження *впроваджено* в практику навчально-виховного процесу Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна (довідка № 01-06/63 від 17.03.2017), Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка (довідка №37 від 12.09.2017), Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (м. Кропивницький) (довідка № 523-20-34 від 01.09.2017).

Матеріали дослідження *доцільно використовувати* в ході вивчення курсів «Менеджмент в освіті», «Менеджмент загальноосвітніх навчальних закладів» та інших дисциплін з менеджменту освіти у закладах вищої освіти, у системі підвищення кваліфікації управлінців освітньої галузі, для роботи з резервом управлінських кадрів навчальних закладів, при написанні підручників та методичних посібників, курсових та магістерських робіт.

Апробація результатів дисертаційного дослідження. Основні положення та результати дослідження були оприлюднені на конференціях і семінарах різних рівнів: «Наукові здобутки студентів і магістрів – освіті XXI століття» (Полтава, 2012); «Технології управління освітніми закладами» (Полтава, 2012); «Управління організацією навчально-виховного процесу в середній і вищій школі» [Присвяченій пам'яті А. С. Макаренка] (Полтава, 2012); «Проблеми відтворення та охорони біорізноманіття України» (Полтава, 2012); «Методика викладання природничих дисциплін у вищій і середній школі» [XX Каришинські читання] (Полтава, 2013); «Викладання релігійної історії та християнської етики в загальноосвітніх закладах». (Полтава, 2013); «Теоретико-практична спадщина А.С. Макаренка в контексті євроінтеграційних тенденцій вітчизняної освіти» (Полтава, 2014), «Професійна свобода особистості у вимірах гуманістичної спадщини Антона Макаренка та Івана Зязюна» (Полтава, 2015); «Педагогіка і психологія: методика та проблеми практичного застосування» (Запоріжжя, 2016); «Інноваційний університет і лідерство: сучасні виклики, концепти, моделі» (Полтава, 2016).

Результати дослідження обговорювалися на засіданнях кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка (2012-2017 рр.).

Публікації. Основний зміст дисертації висвітлено у 11 одноосібних наукових публікаціях, серед яких: 6 статей у фахових наукових виданнях (з них 1 у зарубіжному періодичному виданні), 5 – у збірниках матеріалів конференцій.

Структура та обсяг дисертації. Робота містить анотацію, вступ, три розділи, висновки до розділів, загальні висновки, список використаних джерел (248 найменувань, із них 7 – іноземною мовою) і 5 додатків. Загальний обсяг дисертації становить 233 сторінки, з них основного тексту 182 сторінки. Дисертація містить 6 таблиць і 8 рисунків.

РОЗДІЛ 1. СТРУКТУРУВАННЯ ЗМІСТУ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ З МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

1.1. Цілі, завдання та функції вивчення дисциплін з менеджменту освіти у вищій школі

Високоякісна освіта виступає однією з чільних умов подальшого цивілізаційного поступу України – це постійно стверджується процесом формування і оновлення законодавчої бази, яка регулює розвиток освітньої галузі в нашій державі (Закони України «Про освіту» (1991), «Про вищу освіту» (2014), «Про загальну середню освіту» (1999), Галузева Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти (2013), Національна стратегія розвитку освіти на період до 2021 року (2013) та ін.).

Як стверджується Галузевою концепцією розвитку неперервної педагогічної освіти, «постійне вдосконалення системи підготовки та підвищення кваліфікації науково-педагогічних і педагогічних працівників зумовлене зміною ролі людини у сучасному світі, баченням ідеалу освіченості людини та висуванням нових вимог до якості людського капіталу відповідно до культурно-духовних, суспільно-економічних і технологічних трансформацій, а також чисельних викликів глобального, європейського, національного, регіонального та місцевого рівнів». Такий підхід дозволяє актуалізувати в освітній галузі низку гуманістичних тенденцій, характерних для вітчизняних освітніх традицій, посилити вимоги до педагогічної діяльності як джерела норм і цінностей, що втілюються в суспільну практику починаючи з середовища кожного освітнього закладу, яке створюється, керується, урізноманітнюється, коригується і набуває визначальних виховних характеристик насамперед зусиллями педагогів.

Водночас, посилення конкуренції на сучасному ринку освітніх послуг у діяльності вищого навчального закладу сприяє зростанню уваги до якості підготовки фахівців, їхньої конкурентоспроможності, здатності орієнтуватися в змінних умовах праці, оцінювати нові суспільні реалії з

педагогічних позицій, підвищувати професійну майстерність, реалізувати свій творчий потенціал з урахуванням закономірностей розвитку освіти і суспільства в цілому. З огляду на це, у вищих навчальних закладах відбувається постійне вдосконалення навчального процесу, пошук шляхів до узгодження все зростаючих запитів щодо якості підготовки освітнього працівника і можливостей для їхнього вдоволення. І однією з найглобальніших проблем, що водночас свідчить про розвиток демократичних тенденцій у всіх сферах життя українського суспільства, є формування у майбутнього педагога здатності керувати діяльністю суб'єктів освітнього процесу, тобто, здійснювати освітній менеджмент.

Проблема вдосконалення управління освітою традиційно розглядається вітчизняними і зарубіжними дослідниками як із позицій вирішення актуальних завдань функціонування окремих закладів і системи освіти в цілому, так і безпосередньо в контексті професійної підготовки фахівця, що відповідає б запитам цієї системи на всіх рівнях її функціонування. Управлінських засад освіти торкалися В. Караковський, А. Макаренко, В. Сухомлинський, С. Шацький, Є. Ямбург. Теорія сучасного вітчизняного освітнього менеджменту базується на працях Г. Єльнікової, І. Зязюна, Л. Карамушки, Н. Коломінського, С. Корольок, О. Мармази, В. Маслова, Н. Мойсеюк, В. Пікельної, Є. Хрикова та ін.

Підготовка менеджера освіти в українській вищій школі стала предметом наукового пошуку В. Береки, М. Гриньової, В. Демчук, Г. Єльнікової, Л. Задорожної-Княгницької, О. Коберника, Л. Кравченко, В. Лугового, Л. Мартинець, О. Отич, Т. Сорочан та ін. і передбачає врахування в цьому процесі вимог сучасності, що є на сьогодні постійно змінними, тобто, вимагають від майбутнього керівника готовності до гнучкої управлінської політики, що, разом із тим, не заперечує, а виступає варіативним відображенням її гуманістичної сутності, незамінної для освіти цивілізованого суспільства.

Розвиток української освіти, піднесення її до міжнародного рівня вимагає залучення до цього процесу нової когорти управлінців, здатних успішно вирішувати завдання, що постають у цій важливій сфері суспільного життя.

На сьогодні до науки управління в Україні спостерігається значний інтерес. На думку О. Ковальчук, цьому сприяли як зовнішні, так і внутрішні причини: «здійснення реформ у суспільстві, перехід до ринкових відносин, критика авторитарних методів керування, величезний пошук раніше невідомої інформації із Заходу і необхідність її творчої переробки, пошук національної моделі управління тощо. У зв'язку із цим виникає велика кількість питань та дискусійних моментів, які вимагають ретельного аналізу й обговорення» (Ковальчук, 2011, с. 155).

Управління в освіті, як одна з найважливіших умов її функціонування і подальшого розвитку, розглядалось і розглядається науковцями задля вивчення його об'єктивних і суб'єктивних засад, визначення галузевої специфіки і відповідних їй управлінських закономірностей, вивчення проблем – внутрішньогалузевих і зумовлених особливостями всього суспільного життя, і безумовно – з'ясування наявних і потенційних можливостей та проектування шляхів поліпшення освітнього менеджменту, що в подальшому дозволило б вирішити чимало завдань – не лише локального, пов'язаного суто з освітнім процесом, а загальнодержавного рівня.

Слідом за В. Кулешовою та В. Мальованою, вважаємо вагомими в контексті нашого дослідження наступні специфічні особливості управлінської діяльності: вона спрямована на інших людей, спонукає їх до дій і організовує ці дії; є специфічним видом міжособистісної взаємодії; складається з конкретних дій, навичок, управлінської культури і креативних компонентів (управлінського мистецтва), що знаходяться в тісному взаємозв'язку (Кулешова, Мальована, 2010).

Проте зіставлення понять «менеджмент» та «управління» досі є одним із дискусійних моментів. Ю. Конаржевський, розглядаючи це питання, посилається на семантичний прерозподіл поняття «менеджмент», як воно дається в Оксфордському словнику англійської мови, де наводиться «чотири значення цього поняття: спосіб, манера спілкування з людьми; влада і мистецтво управління; особливого роду вмільсть та адміністративні навички; орган керування, адміністративна одиниця» (Конаржевський, 2000).

Не ототожнюючи загалом понять «менеджмент» і «управління», погоджуємося з думкою, яка досить часто зустрічається в дослідженнях, предметом яких є людина як суб'єкт індивідуальної чи колективної діяльності, і схильні, слідом за Г. Тимошко (Тимошко, 2011), вважати, що в умовах педагогічної діяльності їхній зміст часто фактично дублюється і вони є взаємозамінними. Як наслідок, менеджментом може вважатися як діяльність керівника навчального закладу, так і інших осіб, що уповноважені управляти певними ланками його діяльності.

Оперуючи галузевими варіантами застосування поняття «менеджмент» – «освітній менеджмент», «менеджмент в освіті», «менеджмент освіти», «педагогічний менеджмент», ми повинні уточнити, який зміст ми в них вкладаємо, оскільки в спеціальній і науковій літературі щодо цього спостерігається певна неузгодженість. Насамперед, слід говорити про з'ясування ними іманентних ознак менеджменту як інноваційного явища у вітчизняній практиці управління, його диференціацію на тлі споріднених явищ.

Проблема уточнення змісту поняття «менеджмент» є досить нагальною, оскільки, попри значну популярність цього терміну, в широкого загалу воно досі не набуло належної однозначності. За даними анкетування, проведеного нами серед 245 студентів третього курсу природничого, історичного та фізико-математичного факультетів Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (ще до їхнього знайомства з дисциплінами, присвяченими освітньому

менеджменту), майже сто відсотків молодих людей розглядають поняття «менеджмент» і «управління» як позначення одного й того самого явища через синонімічні англомовний та україномовний терміни.

Ситуація ускладнюється також полісемічністю обох термінів. Українська дослідниця А. Охріменко, констатуючи неоднозначність слова «management», засвідчену Оксфордським словником англійської мови (спосіб та манера поводження з людьми; влада і мистецтво управління; особливі вміння і навички; орган управління), зазначає, що вітчизняними теоретиками менеджмент розглядається як: а) наука, що інтегрує знання з різноманітних галузей (економіки, математики, соціології, психології та ін.); б) практика управління, накопичений попередніми поколіннями досвід; в) мистецтво, що спрямоване на неординарне перетворення дійсності; г) процес управління; д) орган, апарат управління; е) особлива категорія людей, що виконує в цьому апараті специфічні функції (Охріменко, 2006, с. 11-12). Водночас, вона наголошує на необхідності й можливості чіткого відмежування власне менеджменту в управлінському процесі як такому, трактуючи управління як «цілеспрямований вплив на певний об'єкт з метою зміни його стану або поведінки» (там само, с. 10), а менеджмент – як «цілеспрямований вплив на колектив працівників чи окремих виконавців організації для досягнення поставлених цілей» (там само, с. 11).

Суголосно думці А. Охріменко, ми розглядаємо менеджмент як організаційно-психологічний складник системи управління, що, тісно пов'язуючись із іншими її складниками, враховує й відображає соціальну сутність і роль будь-якої діяльності у виробничій та невиробничій сфері (зокрема – в освітній).

Один із перших вітчизняних дослідників менеджменту в освіті Н. Коломінський пропонував визначати цей феномен як усвідомлену взаємодію керівника з іншими людьми – підлеглими, партнерами, своїми керівниками, учнями, батьками тощо, спрямовану на забезпечення їхньої активної скоординованої участі в досягненні поставленої мети

(Коломінський, 2001). Проте наведене визначення, хоч і акцентує одну з найважливіших характеристик досліджуваного явища – взаємодію, залишає поза увагою його педагогічний характер, який ставить перед цією взаємодією величезну множину значущих цілей, де пріоритет належить тим із них, що стосуються позитивних виховних результатів чи попереджують можливий негатив.

Цю особливість управління в освіті свого часу ілюстрував Ш. Амонашвілі невеличкою ситуацією: спостерігаючи за тим, як під час контрольної роботи відстаючий учень намагається списати у відмінника, а той сердито затуляє від нього свій зошит, учитель констатує, що тривогу в нього як у педагога викликають обидва учні, хоча формально відмінник абсолютно правий, не дозволяючи однокласникові обдурити вчителя і завадити об'єктивному контролю. Але мотиви, з яких він це робить, небайдужі для вчителя і потребують уточнення, а в подальшому, ймовірно – й коригування.

Безумовно, освітнє середовище повинне бути підпорядковане певним нормам, але його формалізація завжди буде нижчою, ніж це властиво середовищам інших професійних сфер, інакше індивідуальний підхід – основа навчання і виховання кожної дитини – у принципі не буде можливим.

Почасти, ця неузгодженість викликана унікальністю освітньої сфери, її несхожістю з середовищем, де зародилась і довгий час розвивалась класична теорія менеджменту.

По-перше, згадана несхожість пов'язана із специфікою кінцевого продукту, який в освіті може бути визнаний таким досить умовно. Результат діяльності освітньої організації має свої матеріальні втілення, але загалом не є матеріальним і не вимірюється в фінансовому еквіваленті, як це відбувається стосовно більшості інших об'єктів менеджменту. Він також ніколи не є завершеним з точки зору формування особистості, а лише закладає певні основи, послуговуючись якими, це формування набуває

певних характеристик як у період безпосереднього входження людини до освітнього середовища, так і після її переходу до інших соціальних утворень.

По-друге, часто сам процес менеджменту в освіті має більшу вагу, ніж його кінцевий (чи, скоріше, етапний) результат, оскільки управлінські дії в освітньому закладі є доступними для сприйняття більшості не лише педагогів, а й учнів, а почасти – і їхніх батьків і створюють цілісну психоемоційну атмосферу, яка істотно впливає на ефективність діяльності закладу. В умовах, коли значення навчального закладу в житті дитини дискутується і на передній план виходять його соціалізуючі функції, саме якість комунікативного (управлінського) середовища закладу набуває особливого значення, що не характерно для менеджменту промислової чи комерційної сфери.

По-третє, прогнозованість результату в освіті – від глобальних проектів і до одиничних розпоряджень – набагато нижча, ніж у промисловій чи комерційній сфері, оскільки управлінські підсистеми характеризуються значною самоврядністю, варіативністю в сприйнятті та інтерпретації управлінських посилів, при цьому самоврядність цих підсистем не повинна розглядатися як така, що ускладнює діяльність системи в цілому. Різноманіття у відображенні є об'єктивним, воно остаточно нездоланне, навіть в умовах найбільш авторитарного суспільства і відповідних йому навчально-виховних засад, що завжди ставить перед менеджером освіти складне і важливе завдання – знайти баланс між припустимим і неприпустимим, знижуючи можливість запозичення деталізованих моделей управління, що виправдали себе в роботі з одним контингентом і далеко не обов'язково будуть успішними для управління іншою, навіть дуже подібною за основними характеристиками спільнотою.

По-четверте, навчання і виховання дитини за своєю сутністю досить далекі від обробки матеріальних об'єктів чи інформації, які на підприємстві чи в організації відбуваються, зазвичай, у разовому циклі, де кожен працівник виконує свою, тільки йому властиву функцію і до якого об'єкт

обробки потрапляє тільки раз і з чітко визначеною метою. Школяр перебуває одночасно в кількох полях впливу на свою особистість, часто суперечливих і неоднозначних за вимогами і ціннісними орієнтирами, що, врешті, може дати зовсім небажаний і непередбачуваний результат, особливо зважаючи на суб'єктність дитини.

По-п'яте, міра опосередкованості впливу керівника закладу на особистість конкретного учня, із яким і пов'язана ідея педагогічного результату, діяльністю рядового педагога настільки значна, що практично втілює в собі всю систему управління процесом отримання цього результату. Маючи за своє призначення «створити освітнє середовище, що ефективно працює та відповідає сучасним вимогам, є привабливим для реального та потенційного споживача» (Г. Тимошко), менеджмент в освіті делегує кожному педагогу місію створення дотичних до особистості дитини мікросередовищ, сукупність яких втілює для школяра єдине середовище освітнього закладу.

Таким чином, специфіка стосунків по управлінській вертикалі в освітньому закладі завдяки своїй унікальності створює ситуацію, в якій прийнятне для економічної сфери розуміння менеджменту потребує перегляду і адаптації, що ми й спостерігаємо в сучасній Україні, як свідчать роботи В. Береки, М. Гриньової, С. Корольок, В.Лунячека, В. Маслова, О.Мармази та ін.

Оскільки ж підхід до педагогічної діяльності як мета-діяльності (тобто, діяльності з управління іншою діяльністю) (Ю.Кулюткін, 1978) дозволяє розглядати менеджмент в освіті не тільки і не стільки як діяльність керівника, адміністратора, скільки як складник різнорівневої, поліфункціональної, не чітко диференційованої за управлінськими циклами системи педагогічної взаємодії, володіння основами освітнього менеджменту повинне сьогодні розглядатися як передумова успішної професіоналізації педагога, його здатності виконувати широкомасштабні завдання в змінних

обставинах, виконуючи типово управлінські функції по відношенню до ситуації, організуючим центром якої він виступає.

Саме таку думку обґрунтовує й О.Ковальчук, стверджуючи, що «шкільними менеджерами можуть бути як вчителі, так і директор школи. Проте, якщо вчителі є лінійними менеджерами, хто забезпечує взаємодію навчально-виховного, навчально-пізнавального та самоосвітнього процесу – управляють роботою учнів, то директор школи – це «топ-менеджер» (від англ. top-manager – менеджер вищої ланки), основна роль якого – визначення та реалізація різних освітніх процесів та забезпечення їх динамічної взаємодії. Він управляє роботою вчителів і учнів. Між лінійними менеджерами і топ-менеджерами зазвичай є середня ланка – заступники директора школи, завідувачі відділів, проектні менеджери. Середня ланка керує лінійними менеджерами і підпорядковується топ-менеджерам» (Ковальчук, 2011, с. 157).

Опанування дисциплін з менеджменту освіти в українських вишах також не є жорстко прив'язаною саме до майбутньої кар'єри освітнього управлінця. Спеціальність «Управління навчальним закладом» здобувається в українських вишах як магістерська і, зазвичай, до її навчальних планів у різних вишах включається чимало обов'язкових і вибіркових дисциплін, що безпосередньо торкаються процесу управління. Це «Освітній менеджмент», «Менеджмент освіти», «Менеджмент ЗНЗ», «Психологія управління», «Інноваційний менеджмент», «Інноваційне управління конфліктами», «Методика прийняття управлінських рішень» та ін.

Проте, як показує аналіз навчальних документів, дисципліни з менеджменту освіти більшістю педагогічних вишів включаються до змісту підготовки не лише фахівців з управління навчальним закладом, а й майбутніх учителів-предметників. Стало звичною практикою викладання дисциплін з менеджменту освіти і в педагогічних магістратурах, які готують вчителя, викладача, оскільки цього вимагає управлінський характер діяльності педагога, його безумовна причетність до різних аспектів

управління навчальним закладом, а також відкритість перспектив кар'єрного зростання по шляху освітнього управління.

Такий підхід бачиться нам цілком обґрунтованим і зайшов відбиток у педагогічних дослідженнях та при підготовці навчальної літератури для вишів (Гриньова, Штепа, 2003; Дуткевич, 2005; Карамушка, 2004; Черниш, 2008 та ін.).

Так, А. Губа, розглядаючи особливості підготовки педагога, стверджує, що «згідно з вимогами до сучасного працівника освіти важливе місце в структурі професійно-педагогічної культури має належати управлінській культурі вчителя, оскільки, з одного боку, він є керівником й організатором життя та діяльності учнів, з іншого, – повинен готувати своїх вихованців до життя за нових економічних умов». Учений упевнений, що «оволодіння основами освітнього (педагогічного) менеджменту сприятиме успішному розв'язанню майбутнім учителем багатьох проблем навчання й виховання, формуванню вмінь і навичок саморегуляції, раціонального використання часу, кваліфікованої переробки й використання інформації, здійснення інноваційної професійно-педагогічної діяльності» (Губа, 2010).

Знайомство майбутнього вчителя з теорією і практикою управління в освіті сприятиме глибшому розумінню професійних явищ, усвідомленню закономірностей освітньої діяльності, більш об'єктивному ставленню до управлінських проблем, причетним до яких він час від часу буватиме на будь-якій посаді. Така обізнаність здатна дати поштовх до професійного саморозвитку педагога в цьому напрямку, переосмисленню своїх кар'єрних намірів і успішної їх реалізації вже у молодому віці, коли він має достатньо сил і енергії для активної керівної роботи.

Управлінська компетентність педагога здатна також розширити його організаторські можливості при вирішенні нестандартних професійних завдань, таких, як розробка навчального чи соціального проекту, створення для цього робочої команди і управління нею. Вчитель, обізнаний з основами освітнього менеджменту, більшою мірою сприйнятливий до інноваційних

процесів, які не викликатимуть у нього психологічного бар'єру, пов'язаного з відсутністю вмінь і навичок оцінки і освоєння інновацій та впровадження їх, включення до усталеної системи діяльності.

Врешті, сучасний вчитель, особливо в сільській місцевості – особа публічна, відома в громаді завдяки своїй освіченості, причетності до навчання і виховання кількох вікових груп жителів мікрорайону чи населеного пункту. Часто саме йому делегуються громадою певні повноваження (наприклад, очолювати депутатську комісію, місцевий осередок певного руху чи партії), для виконання яких педагог потребує саме управлінської підготовки.

Отже, дисципліни з менеджменту освіти як такі, що включають теоретичні й практичні основи управлінської діяльності в освітньому закладі, ми вважаємо універсальними і потрібними для підготовки педагогічного працівника будь-якого профілю. СENS їхнього викладання на бакалавраті чи в педагогічній (неуправлінській) магістратурі пояснюємо зростанням вимог до особистості педагога, до його професійної та соціальної компетентності, що торкаються дедалі більшого кола професійних і позапрофесійних питань, тенденцією до професійної мобільності, що дедалі помітніше проявляється в українському суспільстві, та акмеологічними міркуваннями, які стосуються як розширення кар'єрних можливостей окремої людини, так і зростання кваліфікованих кадрових ресурсів в управлінні вітчизняною освітою.

З'ясовуючи сучасні вимоги до професійної підготовки менеджера освіти, відзначаємо складність цього процесу, пов'язану з баченням такого фахівця як високоосвіченої особистості, наділеної лідерськими якостями, з високорозвиненими інтелектуальними, творчими й організаторськими здібностями, який враховує в діяльності вимоги до себе як до педагога, науковця-дослідника, координатора творчого пошуку та конструктивних взаємин у колективі як учителів, так і учнів, менеджера проектів та інновацій, ініціатора прогресивних змін тощо.

Належний рівень підготовки професіонала, покликаного відповідати такому широкому спектру різнопланових вимог, неможливо забезпечити поза здійсненням науково обґрунтованого, систематизованого, технологічно оснащеного формування всебічно розвиненої особистості, здатної не лише використовувати здобуті знання у професійній діяльності, а й постійно їх поповнювати як із зовнішніх джерел, так і шляхом осмислення і теоретичного узагальнення свого професійного досвіду, а також продукуючи професійно значущу інформацію на основі власного науково-методичного пошуку. Забезпечення передумов такого формування вважаємо стратегічною метою вивчення дисциплін з менеджменту освіти, що конкретизується, творчо осмислюється і розвивається безпосередньо в освітньому процесі низкою більш дрібних цілей.

Така ієрархія цілей підтверджується авторитетними науковими напрацюваннями дослідників у педагогічній галузі, що має безпосереднє відношення до досліджуваної нами проблеми, оскільки дисципліни з освітнього менеджменту, орієнтуючись на відповідну професійну галузь, мають чітко виражений педагогічний складник. Зокрема, теоретико-методичні напрацювання науковців кафедри педагогічної майстерності ПНПУ імені В.Г. Короленка (Полтава) значною мірою базуються на положенні, що педагогічні цілі за ступенем узагальненості утворюють певну ієрархічну систему: «Виокремлюють вихідні або загальні цілі, які визначають спрямованість роботи певної системи освіти. Вихідні цілі втілюються в конструктивних педагогічних цілях. Конструктивні цілі зумовлюють рівень розвитку знань, умінь, навичок учнів на певному віковому етапі їхнього розвитку. Такі цілі, на відміну від загальних, мінливіші й динамічніші. Нижчий рівень в ієрархічній системі педагогічних цілей становлять цілі оперативні, що їх визначає вчитель під час реалізації програми навчально-виховної роботи в конкретній педагогічній ситуації з конкретним учнем. Таким чином, цілі професійно-педагогічної діяльності можуть мати як короткочасний, так і тривалий характер» (Основи..., 2004, с. 16).

Для дисципліни як досить об'ємної системи насамперед говоримо про вихідні (стратегічні) цілі, що є для неї базовими і виступають поєднуючим началом для формування цілісного змісту. Адже сама стратегія підготовки менеджера як такого націлює на залучення, при вивченні однієї дисципліни, кількох потужних пластів інформації, що в сукупності здатні забезпечити компетентність майбутнього фахівця. Як зазначає Л. Бродська, «підготовка менеджерів у вищих навчальних закладах має реалізуватися на економічно-економетричній, гуманітарній і технічній базі і має гарантувати студентам одержання, крім професійних знань у галузі організації та управління, економіки, фінансів, маркетингу, також гуманітарні знання (з психології, педагогіки, соціології), завдяки яким майбутній менеджер набуває високої психологічної надійності дій, комунікативних здібностей, вмінь приймати оптимальні рішення» (Бродська, 2008). За словами вченої, підготовка майбутніх менеджерів спрямовується на створення умов для досконалого оволодіння знаннями з інформатики, математичними і комп'ютерними техніками, іноземними мовами, всього, що може позиціюватися як «управління інформацією у широкому розумінні цього слова» (Бродська, 2008). Так само в основі підготовки фахівця, що володіє основами освітнього менеджменту, більшість завдань пов'язані з інформацією, її дидактичною інтерпретацією, тобто, насамперед, зі структуруванням, яке дає змогу її логічного впорядкування і оптимального застосування в управлінському процесі.

На перших етапах формування навчального змісту дисциплін з менеджменту світ їхньою загальною метою визначалося: дати знання, сформувати уміння практичного управління конкретними закладами та установами освіти (Федоров, 2004). Нині проблема вирішується з позицій компетентнісного підходу, що націлює на вирішення системи цілей, пов'язаних із формуванням особистісно-професійних якостей майбутніх управлінців, здатних у своєму комплексі вирішувати професійні завдання на високому рівні, орієнтуючись при цьому на умови професійної діяльності

менеджера освіти. Так, О. Коберник та М. Гагарін називають наступні компетентності, що мають формуватися засобами дисциплін з менеджменту освіти:

«1. Здатність реалізовувати управлінські функції, керувати навчальним закладом та його структурними підрозділами.

2. Спрямовувати діяльність закладу освіти на реалізацію Концепції нової української школи.

3. Здійснювати управління освітнім процесом у відповідності до нових стандартів змісту освіти.

4. Мотивувати персонал навчального закладу на інноваційну професійну діяльність.

5. Організовувати життєдіяльність колективу навчального закладу на забезпечення різнобічного розвитку зростаючої особистості.

6. Застосовувати сучасні форми і методи педагогічного менеджменту.

7. Забезпечувати державно-громадське управління освітою і навчальним закладом.

8. Вміло здійснювати комунікації із суб'єктами та об'єктами управління» (Коберник, Гагарін, 2017, с. 3).

Загалом, дисципліни з освітнього менеджменту, за визначенням авторів оприлюднених посібників та програм, мають на меті розкрити закономірності, принципи та методи управлінської діяльності керівника-менеджера навчального закладу; показати роль та методи ефективної управлінської діяльності керівника навчального закладу; підготувати студентів до управлінської та кадрово-педагогічної діяльності (Черниш, 2014, с. 5); надати студентам систематизовані знання з теорії і практики освітнього менеджменту; формувати комплексні компетенції менеджера / керівника загальноосвітнього навчального закладу; розвивати організаторські здібності, системне, творче, аналітичне мислення та сприяти професійному самовизначенню (Демчук, 2007, с. 5) тощо. Усі дослідники

при цьому, так чи інакше, торкаються формуванню в студента яскраво вираженої суб'єктності.

Можна помітити також, що науковці при формуванні змісту дисциплін з менеджменту освіти тією чи іншою мірою торкаються всієї ієрархії проблем організації освіти в країні, акцентуючи найбільш істотно певні рівні теорії та практики менеджменту: загальнотеоретичний; конкретно-галузевий; пов'язаний із специфікою тих чи інших закладів; соціально-психологічний, у тому числі й проблеми самоменеджменту.

Серед основних завдань, що вирішуються викладачем у навчальному процесі дисциплін з менеджменту освіти, є важливими наступні. У загальнотеоретичному аспекті: розкрити зміст поняття «менеджмент», дати йому цілісну характеристику, сприяти усвідомленню студентами сутності управлінської діяльності менеджера; в галузевому аспекті: сформувати поняття про освіту в Україні як цілісну систему; показати ієрархію основних рівнів управління освітою, визначити їх основні характерні ознаки; ознайомити з основними положеннями директивних і нормативних документів, що регламентують діяльність органів управління освітою; визначити разом зі студентами основні напрями поліпшення управління освітою. У конкретно-галузевому аспекті: дати поняття щодо основних типів навчальних закладів (середніх загальноосвітніх, вищих), показати особливості управління ними в умовах соціально-економічних перетворень у країні. У соціально-психологічному аспекті: засвоїти аксіологічні та етичні вимоги до діяльності керівника навчального закладу, поглиблювати знання про принципи, способи, методи типи, стилі управлінської діяльності менеджера, виробляти в магістрантів самодисципліну, організованість, самоосвітню мотивацію тощо (за: Гриньова, 2012; Коберник, Гагарін, 2017; Мартинець, 2013; Федоров, 2004; Хриков, 2016).

Особливо розлогим за змістом є посібник з курсу «Менеджмент в освіті» О. Коберника та М. Гагаріна (Коберник, Гагарін, 2017). Автори включили до нього характеристику педагогічного менеджменту, наукові

основи управління загальноосвітнім навчальним закладом, функції, принципи й методи управління, описується система внутрішньошкільного керівництва й контролю, методика аналізу стану викладання й рівня навчальних досягнень учнів, розкриваються теоретичні аспекти та практика ефективного планування роботи загальноосвітнього навчального закладу, організації методичної роботи з педагогічними працівниками, ведення шкільної документації, фінансування, атестації педагогів тощо.

Таким чином, намагаючись диференціювати зміст низки дисциплін, що розкривають особливості освітнього менеджменту, ми дійшли висновку, що чіткого розмежування на сьогодні здійснити не можливо, і більшість авторів намагаються охопити якомога ширше коло взаємопов'язаних питань, висуваючи перед курсом глобальні, основоположні для підготовки освітнього менеджера цілі і відповідно до них формулюючи значні за обсягом переліки завдань. Це дає підстави стверджувати, що:

- 1) на сьогодні в українській освіті не завершені процеси формування дисциплінарного напрямку, пов'язаного з освоєнням феномену освітнього менеджменту та близькоспоріднених із ним явищ;
- 2) дисципліни з менеджменту освіти являють собою нині не систематизовану в українському освітньому просторі сукупність, що, однак, поєднуються між собою

Загалом же завдання дисциплін з менеджменту освіти впливають із їхніх конкретних цілей і окреслюють етапи, які мають бути успішно пройдені суб'єктами освітнього процесу на шляху до отримання його запрограмованого результату.

Визначення сутності цього результату пов'язане з функціями, що їх виконують дисципліни з менеджменту освіти в процесі підготовки фахівця.

Для дисциплін з менеджменту освіти такими функціями були визначені наступні.

Теоретико-пізнавальна функція. Кожна з дисциплін складає певне теоретичне підґрунтя для осмислення однієї з сторін явища, що вивчається.

Специфіка виконання нею цієї функції залежить від конкретного навчального змісту, але при цьому має обов'язкові дотичні точки до пластів інформації більш глобального характеру. Так, А. Черниш, визначаючи зміст теоретичного складника дисципліни «Менеджмент освіти» говорить про опанування студентами «сутності, змісту та методів управління в освітньому менеджменті», а також ознайомлення з визначенням складових якості менеджера освіти і вимог менеджменту до шкільного освітнього середовища» (Черниш, 2008, с. 4). Л. Коробович, презентуючи курс із аналогічною назвою, вносить до його змісту поняття про основні теорії систем, управління освітою як цілісну систему; основні рівні управління освітою, директивні та нормативні документи, що регламентують діяльність навчальних закладів; теоретичні та методологічні основи процесу навчання у ВНЗ; основні типи навчальних закладів освіти, особливості їх діяльності; науково-методичне та нормативне забезпечення діяльності навчально-виховного закладу; системний підхід до управління навчальним закладом; науково-методичне забезпечення навчального процесу у ВНЗ; проблеми визначення критеріїв оцінювання управлінської діяльності закладів та установ освіти; підвищення ефективності контрольно-аналітичної діяльності закладів та установ освіти (Коробович, 2012, с. 3).

Більш локально вивчають аспекти освітнього менеджменту дисципліни, що стосуються управління загальноосвітніми і вищими навчальними закладами (Гриньова, Малаканова, Сорокіна, 2012; Кулешова, Мальована, 2010; Маслов, 2007; Лунячек, 2011 та ін.). Проте вони також у той чи інший спосіб торкаються його загальнотеоретичних засад, оскільки, в іншому випадку значною мірою втрачають концептуальність і обґрунтованість положень, що розглядаються. Це також є одним із наслідків уже відзначеного нами факту, що система дисциплін з менеджменту освіти на сьогодні в Україні лише складається і потребує в подальшому більш чіткої диференціації.

Не слід обходити увагою і педагогічну складову менеджменту, що є актуальною для будь-якого управління, незалежно від сфери діяльності. Цю

проблему деталізують Л. Бродська (2008), Л. Лабузна (2006), стверджуючи, що підготовка менеджерів до професійної діяльності зумовлює низку актуальних педагогічних завдань. Професійна підготовка менеджера визначається, з одного боку, структурою його професійної діяльності (послідовністю виконуваних управлінських функцій), а з іншого – професійно-педагогічними функціями, в яких ця діяльність реалізується.

Основними професійно-педагогічними функціями в професійній діяльності менеджера є: мотиваційна – формування інтересу до роботи і цілеспрямованість у членів колективу; управлінська – організація взаємодії цілого колективу чи його складових (окремих груп); аналітична – аналіз педагогічних ситуацій, прийняття оптимальних рішень і втілення їх в практику; комунікативна – розвиток комунікативних умінь; виховна – становлення і розвиток колективу організації; контрольна – педагогічно-корективний контроль діяльності колективу організації чи її підсистеми. Професійно-педагогічні функції менеджера визначають основні компоненти його професійної діяльності (Лабузна, 2006).

Таким чином, дисципліни з менеджменту освіти виступають джерелом науково-теоретичної інформації в галузі, націлюючи майбутніх менеджерів на розгляд як базових, так і похідних проблем, що становлять ядро управлінської діяльності в освіті.

Світоглядна функція дозволяє складати уявлення про об'єкт і предмет вивчення з точки зору певних концептуальних позицій. Учені відзначають, що у вітчизняних дослідженнях у галузі освітнього менеджменту реалізуються низка методологічних підходів, кожен з яких актуалізує для студента той чи інший аспект менеджменту, націлюючи на виокремлення в ньому первинних засад. Так, О. Цокур, аналізуючи напрями дослідницького пошуку в педагогічному менеджменті, стверджує, що найбільш узагальнено таких підходів можна виначити три: функціональний, «проблемним аспектом якого було визначення компонентної структури і кількості функцій в управлінні

школою як соціально-педагогічною системою», – такої точки зору дотримуються В. Бондар, Ю. Конаржевський, В. Маслов, В. Пікельна, М. Поташник та ін.; соціально-психологічний, що спрямований «на визначення ролі фактора особистості в управлінні педагогічною системою», – він найбільш яскраво проявляється в дослідженнях Н. Коломинського, Т. Шамової та ін.; кібернетичний, обстоюваний В. Симоновим, Н. Хмель та ін., який орієнтує «на визначення ролі інформації, а також організаційних циклів, структури і специфіки процесу прийняття управлінського рішення» (Цокур, 2005, с. 282).

Відповідно до кожного з цих підходів майбутній менеджер буде позиціонувати і себе як суб'єкта діяльності, надаючи пріоритетності тій чи іншій фаховій функції і вдосконаленню тих чи інших якостей, необхідних для її здійснення. Таким чином, акцентування різних сторін управління формує ті професійні позиції, з яких менеджер буде розглядати все поле професійної діяльності і виробляючи власну стратегію і тактику її здійснення.

Культурологічна функція враховує, з одного боку, значення об'єкта, що вивчається, у світовій та більш локальних різновидах культури; з іншого – націлює на освоєння культурологічних аспектів відповідного знання як особистісно значущих.

Так, В. Жигір (2012) стверджує, що менеджер освіти «виступає в ролі організатора, адміністратора, дослідника, психолога, господарника, суспільного діяча. Це керівник, обраний владою, що управляє великим колективом людей, це лідер, здатний вести за собою підлеглих, використовуючи свій авторитет, високий професіоналізм, позитивні емоції. Менеджер повинен виступати в ролі дипломата, що встановлює контакти з партнерами і владою, успішно переборює внутрішні і зовнішні конфлікти. Він інноватор, що розуміє роль науки в сучасних умовах і вміє оцінити, без зволікання впровадити в навчально-виховний процес нові технології. І нарешті – це просто людина, яка володіє високими знаннями і здібностями, рівнем культури, чесністю, рішучістю характеру й у той же час розважливістю, здатний бути у всіх відносинах зразком для навколишніх.

Професійна підготовка фахівця містить не лише засвоєння знань, навичок та технології управління, але й формування якостей, котрі охоплюють увесь спектр поняття «культура особистості», що має формуватися в навчанні, як і культура управління.

Вивчення дисциплін з менеджменту освіти тісно пов'язане з проблемою культурної ідентифікації майбутнього фахівця як члена суспільства, носія його визначальних рис. Способи впливу на особистість, що застосовуються при цьому, можна класифікувати як:

- інформаційні (ознайомлення із змістом культурного надбання свого народу чи людства в цілому);
- інструментальні (освоєння певних дій на достатньому культурному рівні);
- комунікативні (включення до процесу взаємодії з іншими суб'єктами – носіями культурного надбання, насамперед педагогами) (Жданова-Неділько, 2015).

Як відзначає В. Маслов, існує прямо порційна «залежність мотивації до праці педагогічного колективу від культури управління» (Маслов, 2007, с. 50). Вчений розуміє під культурою управління «поєднання професійного рівня управління з дотриманням вимог сучасного менеджменту, фахової, психолого-педагогічної ерудиції та вмінням їх втілювати в особисту практичну діяльність з урахуванням умов і можливостей навчального закладу, складу його педагогічного й учнівського колективів» (там само, с. 57). Культура управлінця не ототожнюється зі знаннями чи вміннями, це комплексне особистісне надбання, що виявляє себе як у виробничому, так і в соціальному контексті, дозволяючи розв'язувати професійні завдання у певних умовах з максимальною оптимальністю.

Нам імпонує думка Л. Журавльової, що «метою сучасної освіти є людина-ідеал, якій притаманна культура творчої праці, розумного споживання, культура гуманістичного спілкування, культура пізнання, культура естетичного засвоєння дійсності таким чином, щоб вона

робила людину не тільки освіченою, але й культурною, духовною, вчила не лише думати, а й мислити, націлювала не на оволодіння готовими знаннями та їх застосування, а на креативність. Культурний, духовний менеджер в освіті – досить важлива передумова не лише його успішної роботи, але й (що не менш важливо!) становлення правового демократичного суспільства» (Журавльова, 2006).

З огляду на сказане, вивчення дисциплін з менеджменту освіти повинне відбуватися в таких обставинах, де їхні культурологічні аспекти проявлялися б повною мірою і набували для кожного студента як загальнопрофесійного, так і особистісного сенсу.

Аксіологічна функція враховує ціннісний характер гуманітарного знання, що формується засобами дисципліни. Одним із перших у вітчизняній освіті послідовно розкрив цю проблему В. Крижко в «Антології аксіологічної парадигми управління освітою». «Навіть у відносно простих випадках, – стверджує дослідник, – майже всі освітні зміни цінностей вимагають нових вмінь поведінки і переконань або розуміння. За відомою формулою «педагог – це експерт із запровадження цінностей» особливого, проблемного сенсу набуває необхідність здійснення аксіологічних корекцій стосовно управління освітою як соціальною інституцією» (Крижко, 2005, с. 6).

Саме така «експертиза цінностей» у контексті їхнього утворення, функціонування, коригування має бути освоєна менеджером у ході вивчення дисциплін з менеджменту освіти. Студент повинен отримати навички її здійснення у контексті цілісної системи управління, розуміючи причинно-наслідкові зв'язки, діалектичні засади актуалізації і впливовості певних цінностей, а також, що дуже важливо, коригувати особистісні цінності згідно з логікою професійної позиції, яка формується на об'єктивних раціоналістичних засадах, але неминуче несе на собі відбиток особистості свого суб'єкта.

Окремо слід відзначити цінності, суголосні педагогічним аспектам діяльності менеджера, насамперед, ті, що виступають чинниками професійної спрямованості його особистості. Сюди можна віднести: зміст фахової діяльності і конкретних дій менеджера; повнота предметної області фахової підготовки спеціаліста; предметна структура педагогічних наукових знань; інваріантно-особистісний чинник; диференціація змісту педагогічної підготовки фахівця. Система педагогічних понять і знань включає підсистему наукових знань про педагогічні основи мотивації (професійний інтерес); підсистему наукових знань про педагогічні основи управління і взаємодії в колективі; підсистему наукових знань про педагогічний аналіз інформації, її оцінку і прийняття рішень; підсистему наукових знань про комунікаційний процес; підсистему наукових знань про розвиток і контроль колективу організації (Бродська, 2008).

Професійно-аналітична функція стосується формування у тих, хто навчається, здатності вирізняти професійні явища, диференціювати їх, давати їм об'єктивне пояснення. Основне завдання викладача в цьому плані – зорієнтувати студента на поєднання дедуктивного і індуктивного підходів при розгляді професійної реальності, сформулювати навички вибудовування і перевірки гіпотез щодо глибинної сутності явищ, які спостерігаються на різних рівнях управління, віднаходження дієвих алгоритмів пошуку об'єктивних способів перевірки їхньої істинності.

Як один із прикладів реалізації цієї функції можна виокремити запропонований А. Охріменко спосіб аналізу комунікативних бар'єрів в управлінській практиці та способів їхнього подолання. Дослідниця пропонує скористатися таблицею (1.1), що поділяє такі бар'єри на дві групи – індивідуальні та організаційні, навчаючи не ототожнювати їх, добираючи адекватні засоби усунення.

У практиці викладання дисциплін з менеджменту освіти застосування цієї таблиці дозволяє компонування значної кількості навчальних ситуацій, за

допомогою яких простежуються наслідки неправильного діагностування комунікативних проблем чи добору невідповідних їм способів реагування.

Таблиця 1.1

Комунікативні бар'єри та способи їхнього усунення
(за А. Охріменко)

Класифікаційна група	Бар'єр	Навички, необхідні для подолання бар'єру
Індивідуальні	– слабе вміння слухати й повідомляти; – нерозуміння важливості інформації; – невідповідність жестів та міміки; – упередження щодо чогось; – змушування до комунікації	– розвивати вміння сприймати і повідомляти; – заохочувати дво-направлені комунікації; – чітко розуміти значення слів; – поважати позиції обох співрозмовників
Організаційні	– проблеми стосунків; – різні статуси або владні відмінності співрозмовників; – різне світосприйняття; – інформаційне перевантаження	– прагнути досягти поставленої мети; – регулювати інформаційні потоки; – розуміти значущість тих чи інших засобів комунікації

Компаративна функція базується на прагненні знайти спільне і відмінне в освітньо-управлінському досвіді різних країн, з'ясувати можливості його перенесення на вітчизняний ґрунт.

Сьогодні, коли вітчизняна освіта освоює орієнтири євроінтеграції, реалізація цієї функції стає особливо важливою з огляду на такі обставини, як необхідність:

- глибинного розуміння сутності процесів, що визначають специфіку освітніх явищ у інших країнах;
- визначення можливостей та шляхів освоєння зарубіжного досвіду;

- зіставлення проектів, що розробляються, з зарубіжними аналогами, зокрема, вже реалізованими, та формування висновків щодо їхньої життєздатності, ризиків і т. ін.

За твердженням Є. Хрикова, аналіз основних існуючих у світі концепцій менеджменту, дозволяє зазначити, що:

- «розвиток теорії управління обумовлювався змінами у суспільних відносинах, появою нової управлінської практики, нових організаційних завдань;
- значне розмаїття управлінських теорій обумовлене наявністю різних поглядів на співвідношення в управлінні ролі мети, людини та управлінської діяльності;
- розвиток теорії управління відбувався від акцентування на окремих складових організації (зміст та способи діяльності працівника – «школа наукового управління», взаємини працівників у процесі виробництва – «школа людських стосунків») до створення системно-синтетичних концепцій, які більш цілісно охоплювали всі головні складові організації («теорія стратегічного управління», «концепція 7 С», TQM тощо);
- накопичений за роки існування менеджменту теоретичний арсенал може бути використаний для розробки сучасної теорії управління навчальними закладами, але не може її замінити;
- в наш час потрібні нові концепції управління освітніми установами, які б враховували надбання теорії менеджменту, сучасний стан суспільства та освіти, існуючі традиції та управлінську практику» (Хриков, 2016, с. 56-57).

Фактично, компаративна функція дисциплін з менеджменту освіти сприяє тому, що для майбутнього менеджера розширюються межі професійного пошуку, хоча, водночас, вона має регулювати ці межі, демонструючи значущі особливості обставин, за яких застосування тих чи інших прийомів буде результативним.

Соціальна функція сприяє розвитку якостей, необхідних для соціального управління, що становлять симбіоз професійного й особистісного, і формує інструментарій соціально-управлінської взаємодії.

Організація навчальної взаємодії під час вивчення дисциплін з менеджменту освіти повинна бути підпорядкована завданням коригування взаємин як у академічній групі, так і з викладачем, що моделюють управлінську комунікативну практику в її різноманітних виявах, тим більше, що навчальне середовище дає для цього чимало можливостей. У подальшому ми зупинимося на цій думці, розглядаючи навчальне співуправління – спосіб організації стосунків у процесі вивчення дисциплін з менеджменту освіти, що розглядається нами як такий, що допомагає оптимізувати навчальну роботу з огляду на провідні цілі цих дисциплін.

Дослідницька функція передбачає розвиток мотиваційної, когнітивної, оперативно-процесуальної готовності до більш глибокого вивчення управлінських ситуацій і контексту управлінської діяльності в цілому.

На сьогодні нами відзначалися такі основні способи реалізації цієї функції, як розробка студентами творчо-дослідницьких завдань для їхньої інсталяції в зміст заняття; розробка в контексті самостійної роботи, що базується на виборі студентом певної проблеми на основі програмових вимог і її вирішенні дослідницькими методами; залучення до дисциплінарного чи інтердисциплінарного наукового пошуку, здійснюваного в дослідницькій групі під керівництвом викладача з подальшим оприлюдненням результатів у формі участі в конкурсах студентських наукових робіт, науково-методичних конференціях, здійсненні публікацій.

Проективно-організаційна функція тісно пов'язана з попередньою і орієнтує на конструктивне поєднання дослідницьких даних з можливістю їх плідно використати для розвитку управлінського середовища та його організаційного контексту. Для її реалізації застосовуються кейс-технології, розробляються інструкції до практичних робіт в аудиторних умовах та під час виробничої практики.

Акмеологічна функція орієнтує суб'єктів управління на проектування і здійснення успішного кар'єрного розвитку. Її реалізації значною мірою сприяє здатність викладача застосовувати технологію створення успіху, коли студент має змогу перевірити життєздатність своїх професійних (і, зокрема, кар'єрних) намірів у взаємодії з іншими людьми, отримавши для цього належні настанови і поради, вчиться проектувати успішну особистісно-професійну траєкторію саморозвитку.

Особистісно-розвивальна функція дає змогу забезпечити цей розвиток на особистісному рівні, через самопізнання та самовдосконалення.

Всі перелічені функції дисциплін з менеджменту освіти реалізуються засобами конкретного навчального змісту завдяки вирішенню системи завдань, які трансформують цей зміст у систему взаємопов'язаних дій, що спрямовані на досягнення навчального результату, окресленого метою вивчення дисципліни.

Як закономірності, що впливають на формування змісту підготовки майбутнього менеджера освіти, дослідники виокремлюють: 1) інтеграцію професійного та особистісного досвіду майбутнього управлінця; 2) врахування неперервного характеру управлінсько-освітньої діяльності менеджера освіти (ступеневість освіти), яка визначає такі ступені професійної підготовки: підготовка у вищих педагогічних навчальних закладах, підвищення кваліфікації у закладах додаткової післядипломної освіти; 3) теоретичний та практичний характер професійної діяльності менеджера освіти, що визначає необхідність розподілу професійної підготовки на теоретичну й практичну; 4) особистісно-орієнтовану професійну діяльність майбутнього менеджера освіти, спрямовану на самовизначення та самореалізацію в процесі навчання; 5) самовдосконалення майбутнього менеджера освіти в навчальному процесі, яке відображає прагнення особистості під час професійної підготовки виробити необхідні для майбутньої професійної діяльності професійні якості. Ці закономірності визначають загальні підходи до структури змісту

професійної підготовки майбутнього менеджера освіти й виявляються на всіх її ієрархічних рівнях, мають міцний діалектичний взаємозв'язок (Жигірь, 2011, с. 139).

Проте аналіз навчальної документації, що використовуються при виконанні магістерських програм, показує, що в більшості випадків ми маємо справу не з чітко диференційованою дисципліною, а саме з дисципліною, що належить до блоку дисциплін з менеджменту освіти. Ні підручники, що були видані в Україні 2000-2016 рр. (ми їх проаналізували 15), ні робочі напрацювання не дають чіткої відповіді, чи можна найближчим часом сподіватися на якісне логічне міждисциплінарне розмежування цих дисциплін або ж, хоча б, супутньої їм термінології.

Так, ми розглянули зміст двох дисциплін, що читаються магістрантам педагогічного вишу (див. додатки Б і В).

Перший перелік тем стосується дисципліни «Менеджмент ЗНЗ» і включає наступне.

Змістовий модуль 1. Специфіка проектування управлінської діяльності в ЗНЗ

Тема 1. Специфіка сучасного менеджменту та його проектування

Тема 2. Теоретико-методологічні основи проектування управлінської діяльності в ЗНЗ

Тема 3. Стратегічне проектування менеджменту ЗНЗ

Тема 4. Сучасні структури управління ЗНЗ і їх проектування

Змістовий модуль 2. Проектування управлінської компетентності менеджера ЗНЗ ХХІ століття

Тема 5. Компетентність менеджера ХХІ століття, його професійна культура

Тема 6. Управлінська культура менеджера, її проектування

Тема 7. Проектування лідерства як способу життя менеджера ЗНЗ

Змістовий модуль 3. Проектування гармонійного духовного розвитку особистості

Тема 8. Проектування гармонійного розвитку особистості як функція менеджменту ЗНЗ

Тема 9. Мотивація діяльності в менеджменті ЗНЗ та її проектування

Дисципліна «Менеджмент в освіті» має такий зміст:

Змістовий модуль 1. Загальні засади освітнього менеджменту

Тема 1. Управління освітою як цілісна система. Особистісно орієнтоване управління

Змістовий модуль 2. Організаторська діяльність як функція управління

Тема 2. Організаційне, науково-методичне та нормативне забезпечення навчально-виховного закладу в умовах інноваційної діяльності

Змістовий модуль 3. Професійна компетентність менеджера освіти

Тема 3. Зміст і структура професійної компетентності педагогічних і керівних кадрів освіти. Поліфункціональна модель менеджера освіти

Бачимо, що автори програм намагаються диференціювати свої дисципліни, хоча подекуди вони все ж не уникають дублювання змісту. Вочевидь, на сьогодні все ж бракує науково обґрунтованих підстав для чіткого міждисциплінарного розмежування дисциплін з менеджменту освіти, що має починатися з визначеності термінологічної.

У наступному підрозділі ми розглянемо ті вимоги, які ставляться завданнями професійної підготовки управлінця в освітній галузі до вивчення дисциплін з освітнього менеджменту, а отже, й до специфіки структурування їхнього змісту, яке ми бачимо відображенням двох взаємопов'язаних процесів: власне навчання, побудованого на особливостях людської природи, та майбутньої професійної діяльності, «згорнутої» до навчальних форм.

Не заперечуючи значення доступності величезних інформаційних пластів, що має місце в сучасних умовах, педагог професійної школи повинен виконувати місію, пов'язану з первинним, концентрованим введенням майбутнього фахівця до навчального змісту, який слугує відправною точкою для подальшого ознайомлення з необхідною навчальною

(а далі – робочою) інформацією, зокрема, ще й тому, що в подальшому фахівець змушений буде виступати суб'єктом її пошуку, аналізу, відбору та інтерпретації у відповідності з тими завданнями, які буде виконувати.

Проте не менш важливим завданням, яке має вирішити викладач, є належне впорядкування навчального змісту при його опануванні, або ж структурування, що дозволяє перетворити чималі обсяги розрізної інформації на певну діяльнісно-змістову єдність, що здатна лягти в основу продуктивного навчання.

Зміст освіти, що конкретизується змістом окремих дисциплін – найважливіша складова освітньої системи і відповідно головна мета планованих змін у ній. Сутність організаційно-управлінських, економічних й правових перетворень – це умови і механізми вироблення і реалізації нового змісту освіти фахівців, де знаходять концентроване вираження як інтереси суспільства, так й інтереси особистості. розвиток тих властивостей особистості, які потрібні їй і суспільству для включення в соціально цінну діяльність (Жигір, 2012).

Проте навчальний зміст сам по собі не спроможний підняти ефективність навчання на належний рівень і потребує певних дидактичних трансформацій, до яких, насамперед, належить його структурування.

1.2. Наукові погляди на структурування змісту навчального матеріалу у вітчизняній та зарубіжній дидактиці

Поняття «структурування змісту навчального матеріалу» досить часто зустрічається в педагогічній літературі, хоча сам процес, який під ним розуміють різні вчені, є неоднозначним, так само, як і його базові складники, а також глобальні і окремі цілі.

Поняття структурування по відношенню до змісту навчальних дисциплін традиційно розглядалося в контексті навчання дітей шкільного віку. Проблемі структурування змісту навчальних дисциплін присвячено чимало наукових досліджень. На науковому рівні ці питання висвітлені у роботах А. Губи (2009), Л. Дольнікової та О. Цубової (Дольнікова, Цубова, 2013), Т. Крилової та Е. Гулеші (Т.Крилова, Е.Гулеша, 2013), І. Лернера (1980), В. Лутфуліна (2013), З. Козловської (2013), А. Сохора (1974), О. Філіппова (2003) та ін. Актуальність проблеми структурування навчального матеріалу з психолого-педагогічних позицій знайшла обґрунтування в дослідженнях Г. Костюка (1989, с. 422-426), В. Онищука (1987, с. 22-23, 106-115). Гостру необхідність вирішення цієї проблеми підкреслюють Ч. Купісевич, Е. Моносзон, В. Оконь, К. Сосницький, О. Савченко, Н. Тализіна та інші вітчизняні і зарубіжні автори. Проте, як зазначають вітчизняні дослідники загальної і вищої освіти, «на практиці ця проблема не вирішується, що викликає подальше зростання навчальних перевантажень» (Лутфулін, 2013).

Структурування змісту навчальних дисциплін розглядають частіше у зв'язку з усуванням навчальних перевантажень учнів загальноосвітньої школи, проте для вищої школи ця проблема також існує і досліджується. З нею постійно зустрічаються вчені, що створюють навчальні посібники з менеджменту освіти (М. Гриньова, Л. Малаканова, Г. Сорокіна, 2012; В. Демчук, 2007; О. Коберник, М. Гагарін, 2017; В. Крижко, 2005; В. Кулешова та В. Мальована, 2010; Л. Мартинець, 2013; А. Черниш, 2008 та

ін.). Однак детального вивчення проблема структурування змісту навчального матеріалу дисциплін з менеджменту освіти досі не знайшла і потребує вивчення в своєму дидактичному ракурсі.

Тлумачний словник (2012) визначає структурування як «одержання або надання чомусь структурної організації». В дидактичному контексті поняття «структурування» розуміється як раціональна організація матеріалу (О. Нечипорук, 2008, с. 4). При цьому ми можемо говорити про інваріантність такої організації тією мірою, яка відповідає найбільш універсальним вимогам до засвоєння навчального змісту, і про її варіативність, зокрема, по відношенню до шляхів, за допомогою яких це засвоєння може відбуватися. В цьому відношенні нам цілком імпонує думка Л. Дольнікової та О. Цубової, що під структуруванням змісту навчального матеріалу слід розуміти визначення його оптимальних характеристик для заданої навчальної ситуації і подальшу раціональну організацію (Дольнікова, Цубова, 2013).

Сутність підходів до компонування навчального матеріалу, за твердженням О. Бартків, зводиться до єдиного положення – «структурувати навчальний матеріал таким чином, щоб усі теорії, категорії, поняття поєднувались в одну систему і доповнювали одна одну». При цьому, говорить дослідниця, «важливо враховувати те, що як надмірна спресованість, нероздільність, так і детальне розчленування, розтягнутість у часі засвоєння взаємопов'язаних компонентів ускладнює процес цілісного оволодіння студентами уявленнями і знаннями» (Бартків, 2003, с. 10-11).

Визначення оптимального відбору змісту навчального матеріалу і його раціональну організацію (структурування) дослідники вважають першочерговим завданням методики викладання будь-якої з дисциплін (Щерба, 2013, с. 190). Дійсно, згідно з результатами досліджень (Мільто, 2001; Смирнов, 2001 та ін.), успішність засвоєння матеріалу значною мірою зумовлена формою його представлення.

Як зауважує О. Щерба, «асpekt логічної економності впорядкування обсягу навчання тій чи іншій дисципліні відповідає, насамперед, тому, що здатність мозку як резервуара або каналу для перенесення певної сукупності знань, які людина мусить опанувати, обмежена. Тому під час логічного аналізу й упорядкування навчального матеріалу треба створити такі умови, щоб процес опанування знань відбувався без надлишкової інформації» (Щерба, 2013, с. 190). На сьогодні це особливо важливо з огляду на ті потоки інформації, які стали легко і загальнодоступними, але з якими студент повинен уміти справлятися в навчальному процесі. Фактично, структуруючи навчальний матеріал, викладач презентує студентам модель грамотної обробки інформації в навчальному процесі, який, на відміну від набуття ерудованості шляхом поглинання певної інформації, характеризується цілеспрямованістю опанування і наявністю та впорядкованістю внутрішніх зв'язків.

Проблему структурування змісту навчальних дисциплін у вітчизняній і зарубіжній дидактиці загальноосвітньої школи найчастіше пов'язують із завданнями усунення перевантажень. Так, В. Лутфулін, роблячи аналіз педагогічної спадщини минулого і досвіду кращих учителів, говорить про наявність великих резервів у вирішенні проблеми усунення навчальних перевантажень на кожному з рівнів навчання (репродуктивному, реконструктивному, творчому) і зазначає, що Я.-А. Коменський, Й. Песталоцці, А. Дістервег, К. Ушинський, Д. Менделєєв, В. Вахтеров та інші видатні педагоги наполегливо підкреслювали необхідність зосередження уваги вчителя й учнів на засвоєнні найважливіших теоретичних положень і емпіричних фактів, що вимагає звільнення навчального матеріалу від численних другорядних деталей. Узагальнюючи, дослідник наголошує, що найвидатніші дидакти завжди виступали проти обтяження навчального змісту дрібним, другорядним, таким, що «саме собою впливатиме» з основного, якщо воно буде з'ясоване (Лутфулін, 2013, с. 199-214).

Так, російський педагог В. Вахтеров висловлював обурення тим, що до навчальних програм матеріал вноситься бездумно, навіть жорстоко по відношенню до школяра. На його погляд, зміст навчання повинен відповідати насамперед потребам самого учня, які, в свою чергу, зорієнтовані вимогами часу. Ще в 1913 році, розробляючи основи нової педагогіки, вчений писав у однойменній праці: «Нова педагогіка скине з плечей учня весь непотрібний багаж застарілих вимог, увесь баласт знань, що втратили у нас час всілякий педагогічний інтерес і всяке значення; вона піде за сучасним життям і природними, здоровими прагненнями самого учня, буде розвивати в ньому спрагу все нових і нових знань, що відповідають потребам і ідеалам віку» (Вахтеров, 1990, с. 522-523).

Як показують численні посили у наукових дослідженнях наших співвітчизників, на сучасну українську педагогіку мають значний вплив пошуки у цій сфері польських дидактів Ч. Купісевича, В. Оконя, К. Сосницького, російських дослідників П. Ерднієва, І. Журавльова, Л. Зоріної, І. Лернера, Ш. Ганеліна, Т. Шамової та ін. Проте в Україні склалася своя когорта вчених, зацікавлених цією проблемою: В. Бондарь, С. Гончаренко, Л. Дольнікова, М. Ломонова, В. Лутфуллін, О. Нечипорук, В. Онищук, І. Осадченко, В. Устінова, Б. Фуртак, О. Цубова, В. Чайка та ін. Їхні роботи привертають сьогодні увагу педагогів-практиків, стурбованих необхідністю надати учням можливість орієнтуватися в «безрозмірних» потоках інформації, до яких отримує доступ сучасна людина.

Фахівці у галузі загальної середньої освіти знають, що переповнення програм сучасної школи другорядним і третьорядним матеріалом майже повністю позбавляє вчителя можливості зосередити увагу на засвоєнні учнями найважливіших компонентів змісту навчального предмета. Для вищої школи програми зараз складаються найчастіше самим викладачем, але проблема найбільш виграшного для процесу і якісного результату вивчення дисципліни є актуальною.

Сучасні дослідники визнають, що при вирішенні проблеми усунення перевантажень актуального значення набуває розроблена польським дидактом К. Сосницьким концепція структуралізму, що стосувалася, насамперед, шкільного навчання. За словами І. Підласого, ця концепція передбачає, що «зміст навчання повинен бути організований у вигляді ґрат із великих структур, які містять основні системотвірні компоненти... Тільки так можна уникнути перевантаженості змісту і скоротити обсяг навчального матеріалу без шкоди для якості освіти» (Підласий, 2004, с. 148).

Особливого значення Сосницький надає забезпеченню єдності теорії та практики. Це зрозуміло, оскільки є необхідною умовою «будь-якої раціонально організованої навчально-виховної роботи, бо тільки її дотримання дозволяє учням оволодіти ... основними фактами, поняттями і законами, точне розуміння яких ... дає можливість набутти вміння користуватися ними на практиці» (Лутфулін, 2013, с. 105-106).

Подібні думки характерні для іншого відомого польського дидакта Ч. Купісевича, що активно обстоював ретельність розмежування дійсно потрібних для учня середньої школи знань та тих, що лише ілюструють певні моменти, але з якихось причин підносяться як основні. Разом із тим, він наголошував, що існує значна складність при виокремленні таких знань, і насамперед, коли мова йде не про точні дисципліни (Купісевич, 1986, с. 106). Крім цього, «Проблема полягає насамперед у тому, що необхідно велику кількість навчальної інформації подати не просто у стислому вигляді, а у тому, щоб виділити провідні знання, навчити студентів мислити, узагальнювати, передбачати» (Дольнікова, Цубова, 2013, с. 380).

Говорячи про логічну структуру навчального матеріалу, засоби його раціонального викладу та засвоєння, зазвичай згадують і розроблену в 60-х роках минулого століття П. Ердієвим теорію укрупнення дидактичних одиниць. У результаті досліджень у рамках цієї теорії було доведено, що вирішити проблему інтеграції знань учнів можливо не спрощенням завдань,

а їхнім ускладненням – укрупненням дидактичних одиниць, але за умови особливої структури навчального матеріалу.

Сучасні науковці по-різному підходять до проблеми структурування змісту навчальної дисципліни, визначаючи пріоритетними той чи інший підхід. В. Антонов та Н. Лівінцев зазначають, що проблема ефективного засвоєння дисциплін навчального плану у вищій школі включає насамперед формування цілей вивчення цих дисциплін, виділення основних структурних елементів змісту, що ґрунтується на керованості навчальним процесом (Антонов, Лівенцев, 1985). Керованість навчальним процесом, на думку цих та інших дослідників, дасть можливість впливати на перебіг і результати цього процесу, на певні його критерії, які залежать від форми цього керування. Тут вступає в дію закономірність, згідно з якою оптимізація навчального процесу вимагає на кожному етапі оптимізувати один елемент, який одночасно впливає з цілей навчального процесу загалом.

У контексті проблеми підвищення якості шкільної освіти розглядав проблему структурування В. Онищук, який обґрунтував необхідність нерозривного зв'язку структурування навчального матеріалу із системним представленням засвоюваних учнями наукових понять. Цікаве його тлумачення структури: це, на думку вченого, інваріантний аспект системи – відносно стійка єдність елементів, їх відношень, що забезпечує цілісність об'єкта (Онищук, 1987, с. 107). Таким чином, за В. Онищуком, структура матеріалу виступає його інваріантом; проте, на наш погляд, все ж це поняття на практиці слід трактувати дещо ширше. Власне, вчений говорить про той кістяк, який характерний для будь-якої навчальної дисципліни, але в конкретному вияві він «обростає» певними нашаруваннями, які також є для тієї чи іншої дисципліни інваріантом. Не можна не погодитися (і це суголосно поглядам багатьох вітчизняних дослідників (Данилов, 1972; Загвязинський, 2001; Ільясов, 1986; Ліхачов, 1992; Москаленко, Гадецький, 1992 та ін.)) що до структури змісту навчальних предметів загальноосвітньої школи слід віднести такі компоненти, як фактичний матеріал емпіричного і

експериментального характеру; поняття, закони, принципи, провідні наукові теорії, основні світоглядні ідеї, етичні й естетичні ідеали та правові норми; методи дослідження і наукового мислення; способи пізнавальної діяльності учнів, уміння виконувати логічні операції; перелік і зміст навичок, умінь і компетенцій, що їх учні набувають на основі засвоєних знань, і матеріали для їх формування (вправи і задачі) тощо, але для дисциплін, що побудовані, скажімо, на основі точних чи гуманітарних наук певні відмінності будуть спостерігатися навіть на цьому, найзагальнішому рівні.

Намагання визначити цільові, процедурні, результативні характеристики структурування змісту навчального матеріалу знаходимо в досвіді багатьох педагогів-практиків та вчених, що цілком закономірно. Увагу цій проблемі приділяли: С. Гончаренко, який, зокрема, виділяє рівні структурності навчального матеріалу залежно від змісту зв'язків між його структурними елементами (Гончаренко, 1997); Т. Ільїна, що адає особливої ваги виділенню зовнішніх і внутрішніх зв'язків, притаманних змісту навчального матеріалу (Т. Ильина, 1972), В. Краєвський та І. Лернер, які розробляли його процесуальні критерії (Теоретические основы..., 1983). Серед педагогів останньої чверті минулого століття надзвичайної популярності набув досвід В. Шаталова, що впроваджував ідею опори, яка базувалась також на засадах структурування. Досягнувши успіху при навчанні математики, педагог випробував свою технологію при вивченні низки інших дисциплін, у тому числі гуманітарних, і довів таким чином її універсальність.

Проблема структурування пов'язана і з таким важливим явищем у навчанні як його мотивування (Краєвський, Хуторской, 2007; Пехота, Старева, 2006; Тализіна, 1973; Wroghy, J. 2004 та ін.). Структурування змісту дозволяє більш чітко узгодити його з метою навчання, «прокреслити» внутрішню логіку його окремих компонентів та взаємозв'язки між ними, що дозволяє «оцінити» їхню вагомість ще до глибокого проникнення у сам зміст. «Навчальний матеріал, – стверджує відомий дидакт М. Скаткін, –

запам'ятовується добре, якщо учень ясно розуміє мету роботи і усвідомлює значущість цієї мети і того матеріалу, який потрібно запам'ятати, вивчити. Для розкриття перед учнями значущості матеріалу, який вивчається, дуже важливо на самому початку роботи з теми показати її місце в курсі, необхідність знань із даної теми для свідомого засвоєння наступних тем курсу і матеріалу з суміжних навчальних предметів, показати сфери застосування основних ідей теми в житті. Сказане стосується і кожного окремого уроку» (Скаткін, 1980, с. 53).

Важливо, що вчений оговорює наявність певних рівнів структурування, підсистем у системі, що передбачає певну етапність у процесі структурування.

Психологічне підґрунтя структурування навчального матеріалу в загальноосвітній школі було детально розроблене відомим українським психологом Г. Костюком і пов'язувалося з психологічною структурою процесу учіння. Його компонентами виступають цілі, завдання, зміст, мотиви, способи дій та їхні результати (Костюк, 1989). Структурною одиницею змісту навчального предмета він розглядав учбову задачу – своєрідний симбіоз мети і змісту навчання. Учні мають розв'язувати їх під керівництвом учителя, поступово рухаючись до розширення власних можливостей і розвиваючи свій потенціал.

Але чим більш досвідченими стають ті, хто навчаються, тим ближче підходять вони до можливості власного, самостійного конструювання таких задач і подальшого їхнього вирішення. Саме це ми спостерігаємо у вищій школі. Однак період навчання якраз і важливий тим, що будь-які самостійні дії суб'єкта учіння перебувають у зоні уваги педагога і, за необхідності, коригуються ним. Якщо ж така корекція є недосконалою, малоефективною, то, ймовірно, це якраз і є наслідком некваліфікованого структурування змісту навчального матеріалу.

У вищій школі ми маємо справу з суб'єктами, що знаходяться на зовсім іншому рівні освітньої діяльності, ніж школярі, яким присвячена

більшість відомих робіт з досліджуваної проблеми. Проте й тут структурування навчального матеріалу так само важливе, оскільки, по-перше, стосується можливостей економного і водночас ефективного використання досить обмежених часових ресурсів, а по-друге, значною мірою впливає на якість професійної підготовки як основної мети освітнього процесу.

Питання структурування змісту окремих навчальних дисциплін було предметом дослідження низки вчених (О. Косихина, О. Нечипорук, 2008; 2004 О. Филиппов, 2003 та ін.) Проте у трактуванні цього питання з урахуванням інновацій в організаційних та методичних підходах у вишах немає єдності, і це питання є актуальним і сьогодні.

Як зазначають дослідники, структура навчальної дисципліни має багато спільного зі структурою провідної галузі знань, проте одночасно включає в себе і дидактичні матеріали. До змісту навчання належать такі основні форми наукового знання, як наукові факти, уявлення та поняття, закони, закономірності та принципи, теорії та ідеї, методи та правила. За допомогою структурного підходу до змісту навчального матеріалу узагальнюються і систематизуються знання студентів. Застосування дидактичних підходів до структурування змісту навчального матеріалу означає надання йому такої структури, яка б відображала максимальну кількість зв'язків між її елементами (Дольнікова, Цупова, 2013).

Навчальна дисципліна, зазвичай, включає три когнітивні підструктури: історично-наукову, предметну, методологічну та (рис. 1.1). Кожна з них має своє значення при виконанні дисципліною своїх функцій і докладає певну значущу інформацію в цілісну інтегративну, логічно обґрунтовану в доцільності кожного елемента картину, що вибудовується в свідомості студента при вивченні дисципліни.

При вивченні дисциплін з менеджменту освіти їхня історично-наукова складова постає як розгляд теорії освітнього менеджменту в її історичному розвитку, що дозволяє зацентувати увагу студентів на конкретно-

історичному характері управлінської діяльності, її детермінованості суспільними запитами і нормами, а також розвинути хронологічні межі науково-методичного пошуку з урахуванням обмежень, пов'язаних з внутрішніми і зовнішніми характеристиками середовища, в якому здійснюється управлінська діяльність. У процесі вивчення дисциплін з менеджменту освіти завдяки цьому змістовому компоненту актуалізуються культурологічні, аксіологічні, компаративні, мотиваційні аспекти.

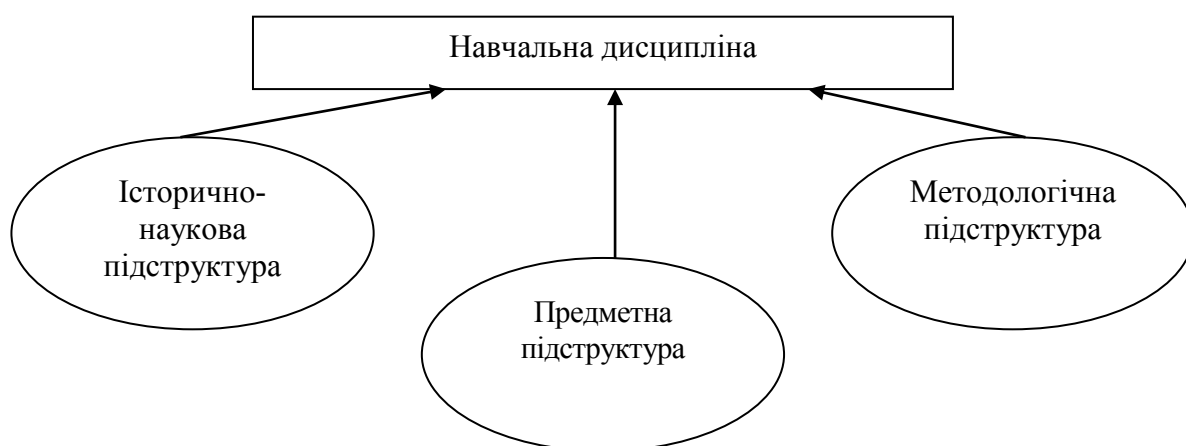


Рис. 1.1. Когнітивні підструктури навчальної дисципліни

Предметна підструктура базується на теоретичному підґрунті вчень освітнього менеджменту, а також узагальненому та більш конкретизованому представленні в змісті навчального матеріалу тих проблем, з якими зустрічається освітній менеджер у процесі виконання управлінських функцій (аналізу, прогнозування, планування, організовування, регулювання, контролю). Відбувається формування у майбутнього менеджера системи професійних знань як підґрунтя для вирішення завдань практичної діяльності в процесі менеджменту і самоменеджменту, що дозволяє забезпечити ефективність вивчення навчальних дисциплін з менеджменту освіти у їхньому пролонгованому сприйнятті – як основи професійного розвитку і саморозвитку майбутнього освітнього менеджера.

Компоненти професійної компетентності керівника також окреслюють параметри предметної підструктури змісту дисциплін з менеджменту освіти. Наводимо одну із класифікацій, яка, на наш погляд, подає цю структуру на вищому рівні деталізації (В. Вдовченко, 2003):

- особистісні якості – світогляд, гуманістична спрямованість, відповідальність, принциповість, комунікативність, толерантність, новаторство, особистісна схильність і психологічна готовність працювати з високоякісним результатом;

- педагогічна підготовка – знання наукових основ і технологій організації навчально-виховного процесу, вільне володіння практичними методами управлінської діяльності, вміння здійснювати вибір оптимальної позиції у процесі взаємодії з учнями, педагогами, батьками, громадськістю та іншими соціальними групами й організаціями;

- спеціальна підготовка – фундаментальні знання, практичні вміння у сфері управлінської підготовки; зростання власного професійно-управлінського потенціалу;

- педагогічна культура – широка загальнокультурна підготовка, знання й виконання норм педагогічної етики, вміння педагогічного спілкування, розвиток рефлексивних здібностей, здатність до творчого пошуку, самопізнання й самовдосконалення;

- організаційна культура – потреба в підвищенні ефективності професійної діяльності, самоорганізація, професійна компетентність, підвищення управлінської кваліфікації в системі післядипломної освіти, набуття інноваційного досвіду (Вдовиченко, 2003).

Методологічна підструктура, власне, більшою мірою забезпечує можливість успішного освоєння перших історично наукової та методологічної підструктур, проте має і самостійне професіоналізуюче значення. Дослідники нині акцентують увагу на тому, що нині «оволодіння управлінською діяльністю майбутніми менеджерами освіти передбачає ґрунтовне ознайомлення та опрацювання відповідних методів, які виникли в

результаті взаємного збагачення досвіду менеджменту в бізнесі та в управлінні шкільними колективами.

Методи менеджменту в освіті умовно розподіляють на три групи; першу становлять загальнологічні методи – загальні методи наукового пізнання, які формуються в межах філософії і використовуються як у теоретичному, так і в емпіричному плані (абстрагування, аналіз, синтез, індукція, дедукція, аналогія, порівняння, визначення і класифікація, моделювання, прогнозування, спостереження і експеримент). Друга група включає методи теоретичного дослідження: системний, історичний, порівняльний (компаративний), діалектичний, структурно-функціональний, комунікативно-кібернетичний. До останньої належать емпіричні методи: безпосередній нагляд, контент-аналіз інформаційних потоків, експеримент, анкетне опитування, інтерв'ювання тощо» (Лаврентьєва, 2013).

Хочемо, однак, зауважити, що хоча структурування змісту навчального матеріалу, зазвичай, розуміють як виділення його логічної структури і акцентують увагу на з'ясуванні можливостей використання виокремлених логічних зв'язків з дидактичною метою, ми вбачаємо необхідність виявлення в ході структурування змісту навчального матеріалу найбільш важливих в умовах заданої навчальної ситуації характеристик цього матеріалу і з точки зору їхнього ціннісно-емоційного сенсу. Певною мірою вони повинні враховуватися і для його подальшої раціональної організації, що дозволяє уникнути невмотивованих часових і діяльнісних затрат на його вивчення, забезпечити міцність запам'ятовування і ефективність оперування отриманими знаннями при вирішенні подальших навчальних та професійних завдань.

Така точка зору зумовлена визнанням значущості емоційного контексту навчальної діяльності для отримання якісного навчального результату, думкою щодо значної детермінованості характеристик навчального процесу у вищій школі професійними запитами, а також різномасштабністю інформаційних блоків, що виступають у якості

навчального матеріалу і підлягають дидактичній обробці, яка забезпечує оптимальні можливості для його згортання, розгортання, ущільнення тощо.

Дослідження умов, необхідних для забезпечення системності знань студентів, вимагає аналізу саме цих трьох складових: структури навчальної дисципліни та виокремлення її елементів, наукового змісту дисципліни та процесу засвоєння цього змісту. Водночас кожна з цих трьох може бути так само структурована відповідно до логіки свого представлення та подальшого розгляду в роботі над вивченням дисципліни, яка, в свою чергу, абстрагує і моделює певний фрагмент реальності.

Розгортання навчального матеріалу з урахуванням визначених вище складових відбувається багато в чому завдяки опорі наступних знань на попередні (яких у студентів уже має бути сформовано чималий ресурс). Маються на увазі не лише суто змістові знання, а й концептуально-світоглядні (як-от, розуміння законів діалектики та способів їхнього вияву, загальнокультурні, що формують ерудицію молодого людини і дають змогу орієнтуватися у просторово-часових вимірах, що стосуються інформації, яка вивчається), процесуальні, завдяки яким набуті вміння усвідомлено застосовуються і успішно екстраполюються в інші ситуації. Однією з найцінніших їх характеристик є динамічність, тобто здатність трансформуватися без руйнування, набувати більшої глибини на наявній основі, легко вписуючись із цими новими характеристиками у вже наявні системи.

Дослідники обстоюють думку, що загальні особливості процесу структурування навчального змісту мають однакові складові, незалежно від специфіки дисципліни. Так, В. Краєвський, І. Лернер вважають, що під час структурування змісту навчального матеріалу проявляються:

- етапність (розчленування навчального матеріалу на частини);
- обмеження (кожна виділена частина повинна являти собою порівняно закінчену єдність – смислову та логічну);
- зв'язок нового з уже відомим;

- виділення найважливішого у навчальному матеріалі;
- дидактична цінність (Теоретические основы..., 1983).

Дійсно, навчальна дисципліна завжди має певну логіку, яка поєднує предметний зміст із компетентностями, що формуються у суб'єкта учіння при її вивченні.

Відповідаючи на питання щодо можливості вивести певні найбільш загальні, універсальні закономірності цієї логіки, можемо звернутися до цілком конкретного аналогу логічного структурування об'єкта, представленого в дослідженнях з архітектури. Йдеться про структурування елементів при проектуванні інтер'єру, що застосовуються в дизайні. Автор однієї з теорій такого структурування Л. Грицюк виходить саме з дидактичних досліджень, спираючись на думку вченого-педагога А. Сохора про те, що структурування – це спосіб стійкого поєднання, взаємовпливу елементів цілісних систем. Тобто, доводиться взаємоперехідність логічних основ вибудовування матеріальних і нематеріальних систем (Грицюк, 2014, с. 72).

Логічний характер структурування неминує пов'язує його з певною схематизацією, пошуком згорнутих конструктів, завдяки яким у сприйнятті тих, хто навчається, актуалізується основний матеріал і стають більш очевидними внутрішньо рівневі і між рівневі зв'язки в його структурі. Практикується створення матриць, на основі яких моделюється схема розгортання матеріалу, формування основної системи та підвладних їй підсистем.

Аналіз досліджень з педагогіки вищої школи виявив як часто використовувані способи наочної реалізації структурного підходу до змісту навчальної дисципліни у вищій школі – при вивченні як гуманітарних, так і інших циклів дисциплін використання графів, побудову структурних формул, використання метамови під час виділення основних зв'язків між елементами системи, урахування змісту на рівні елементів та інтеграції змісту – на рівні системи (яскравим прикладом є посібник Сю Вітвицької

«Практикум з педагогіки вищої школи» (2005), де структурування змісту навчального матеріалу набуло значного використання). При цьому можуть застосовуватися різні графічні варіанти, кожен з яких, зазвичай, має свій сенс і може бути ситуативно доречним (див. додаток А, що ілюструє три поширені форми згортання навчального змісту, кожен з яких має свої переваги й недоліки, а отже, потребує застосування не лише дидактичної, а й загально педагогічної майстерності при своєму створенні і застосуванні). Така робота може виконуватися як на основі готових графічних об'єктів, так і з залученням до їхнього створення самих студентів.

Отже, структурування змісту навчального матеріалу розглядається дослідниками в нерозривному зв'язку з аналізом психологічної структури процесу учіння, компонентами якого є цілі, завдання, зміст, мотиви, способи дій та їхні результати. Воно традиційно пов'язувалося, насамперед, з пошуком шляхів забезпечення ефективності навчання учнів загальноосвітньої школи, усуненням їхніх навчальних перевантажень, розвитком обдарованості тощо, проте для вищої школи ця проблема також стоїть досить гостро і активно досліджується, зокрема, з огляду на необхідність методичного забезпечення самостійної роботи студентів, розвитку дистанційної освіти, оптимізації використання навчального часу студентів та поліпшення навчальних результатів у контексті професійної підготовки.

Специфіка вищої освіти значною мірою визначається тим, що отримані знання є не лише знаннями про професійну діяльність як таку, тобто, знаннями, зорієнтованими на управління певною ситуацією. Вони спрямовані на управління більш масштабною системою, в якій кожна ситуація, що складається в професійній діяльності, розглядається в розгалуженій структурі інших ситуацій, пов'язана з ними як причинами і особливостями свого виникнення, так і своїми можливостями впливу на подальше функціонування системи і закономірну зміну якостей її елементів у цьому процесі.

Особливо значущою є ця обставина при професійній підготовці менеджера, для якого готовність управляти є основним орієнтиром професійного становлення. При цьому, в якій би галузі не працював майбутній фахівець, йдеться, насамперед, про управління людьми як складником будь-якої організаційної системи, а отже – про готовність діяти в умовах, що характеризуються значною непередбачуваністю внаслідок природної своєрідності суб'єктивного компонента, індивідуальних особливостей, що виявляються як у більш стабільних, характерологічних, так і в процесуальних характеристиках не лише об'єкта, а й самого суб'єкта управління. «Кожен управлінець у повсякденній діяльності в тому або іншому ступені керується своїм індивідуальним балансом управлінської техніки, управлінської культури, управлінського мистецтва. При цьому, вчені відзначають ще одну важливу специфічну рису менеджменту в сучасних умовах: сучасний ефективний управлінець-професіонал не просто «керує» людьми, але робить це найгуманніше – принаймні, повинен прагнути діяти саме таким чином» (Кулешова, Мальована, 2009).

Стосуючись загалом сучасного менеджера, ці слова найбільшою мірою стосуються менеджера освіти, організацію професійної підготовки, і в її контексті – навчання якого розглядає сьогодні чимало дослідників (Ю. Атаманчук, 2012; Л. Бродська, 2008; Л. Вознюк, 2004; А. Губа, 2010; В. Жигір, 2012; Д. Козлов, 2015; Н. Коломінський, 2001; Л. Кравченко, 2004; О.Лаврентьева, 2013; М. Окса (2015), А. Фастівець, 2004; В. Федоров, 2004 та ін.). Адже освіта є специфічною сферою менеджменту. Цілі, які ставить перед нею суспільство, істотно вирізняють діяльність освітнього менеджера на тлі класичного менеджменту, що стосується матеріальної сторони життя суспільства.

Разом із тим, класична теорія управління, сформована на ідеях Ф. Тейлора, доктрина «людських відносин», а також розвиток соціології стали базою для сучасних теорій управління, які представлені декількома школами: «емпіричною», «школою соціальних систем», «новою школою»,

«ситуаційною теорією лідерства», «школою маркетингу» Кожна з них так або інакше відбивається в теорії освітнього менеджменту.

Проте класичні погляди на менеджмент піддаються в сучасній Україні ревізуванню, що відображається змістом відповідних дисциплін. Так, О.Лаврентьєва стверджує, що необхідна сучасному менеджеріві «методологічна підготовка має сприяти осмисленню сучасної парадигми освітнього менеджменту, що характеризується відмовою від управлінського раціоналізму класичних шкіл менеджменту, зорієнтованих переважно на вплив на внутрішні чинники організації» (Лаврентьєва, 2013). Дослідниця спирається на думку А.Губи, який вважає на сьогодні пріоритетними «такі функції менеджменту, як підтримки освітніх ініціатив і нововведень; створення умов, що забезпечують стабільне функціонування й розвиток освітніх систем; розвитку і самореалізації учасників освітнього процесу, правового та економічного захисту освіти та її суб'єктів; прогнозування та прийняття оптимальних рішень» (Губа, 2010).

Гуманітарний характер дисциплін з менеджменту освіти спричиняє, з одного боку, певну неузгодженість між дослідниками, які намагаються акцентувати в їхньому змісті, як найбільш значущі, дискусивні аспекти, що не мають однозначного визнання чи, після тривалого висвітлення під певним кутом, сьогодні ревізуються. З іншого боку, він дає широкий простір для варіювання, творчості на різних етапах опрацювання навчального змісту. Якщо розглядати, слідом за В. Онищуком, структуру дисципліни як жорсткий інваріант, виникає ситуація, за якої швидка оновлюваність навчальної інформації не буде враховуватися, цілі й завдання вивчення дисципліни зазнають архаїзації.

Ще одна особливість цих дисциплін полягає в тому, що їхній зміст дуже істотно і різнобічно пов'язаний з особистістю тих, хто навчається, і навпаки – руйнування такого зв'язку призведе до нездатності дисциплін з менеджменту освіти виконувати делеговані їм функції.

Широкий спектр вимог до майбутнього менеджера освіти накладає відбиток як на komponування змісту досліджуваних дисциплін, так і на їхнє структурування.

Як зазначає В. Жигірь (2012), за своєю природою діяльність менеджера освіти поліфункціональна. Саме тому «в процесі вивчення дисциплін з менеджменту освіти як основоположних для формування професійного обличчя майбутнього менеджера потрібно не тільки навчати, а й виховувати певні якості, установки, риси характеру. Формування особистісних якостей пов'язано насамперед з розвитком ініціативності, надійності, впевненості у судженнях; воно передбачає здатність до творчості, гнучкість, швидкість мислення, мужність, впевненість у собі тощо. Не менш важливе значення мають і соціальна відповідальність, усвідомлення етичних і моральних стандартів і готовність їх дотримуватися; прагнення після завершення одного з етапів діяльності не зупинятися на досягнутому».

Дослідниця також апелює до думки В. Хапілової, яка наголошує на необхідності формування в освітнього менеджера групи загальних психологічних характеристик, які забезпечують ефективність менеджерської діяльності :

а) загальні інтелектуальні здібності (високий рівень розвитку: уваги, словникового запасу, логічності, кмітливості, просторового мислення, стратегій поведінки);

б) регулятивні якості (високий рівень інтернальності – як загальної, так і в окремих сферах життєдіяльності);

в) вольові якості (високий рівень сили волі).

До групи спеціальних характеристик, які забезпечують ефективність безпосередньо менеджерської діяльності, належать:

а) професійна спрямованість (гармонійне поєднання особистісної, колективної та ділової спрямованості);

б) спеціальні здібності (високорозвинуті організаторські та комунікативні здібності);

в) лідерські якості (високий рівень розвитку в усіх сферах – діловій (формальній), неформальній та емоційній).

Зрозуміло, що ці характеристики тісно корелюють із змістом дисциплін з менеджменту освіти і мають формуватися одночасно з їхнім змістовим опануванням. Проте для їхнього формування необхідно створити певні умови, в ході яких студент міг би діяти одночасно і у відповідності з вимогами навчальної програми, і з орієнтацією на власні запити та усвідомлені чи неусвідомлені проблеми.

У зв'язку з цим постає значущою також проблема особистості студента як суб'єкта освітнього процесу.

Чим вищий освітній рівень здобуває людина, тим більша міра самостійності їй делегується. Особливо це стосується саме вивчення дисциплін з менеджменту освіти, які мають однією з провідних цілей формування суб'єктності майбутнього фахівця – виконавця низки управлінських функцій у освітньому процесі і тим самим націлені на здійснення навчального співуправління зі студентами.

Ми розуміємо під навчальним співуправлінням спосіб організації взаємодії викладача і студентів при вивченні дисциплін з менеджменту освіти, за якого студенти частково перебирають на себе функції викладача в управлінні аудиторною чи самостійною роботою в межах виконання програмних завдань дисципліни, що накладає відбиток в тому числі на структурування змісту цих дисциплін, надаючи йому яскраво вираженого праксеологічного сенсу.

В контексті досліджуваної проблеми успішне здійснення навчального співуправління є чинником, що ініціює оновлення способів структурування змісту навчального матеріалу дисциплін з менеджменту освіти з метою реалізації і розвитку в цьому процесі особистісно-професійного потенціалу майбутнього управлінця.

Продуктивним бачиться застосування наступної системи напрямів навчального співуправління (за В. Нагаєвим, 2007) (рис. 1.2).

Отже, реалізуються такі напрями:

1. планування індивідуальної стратегії самонавчання студентів;
2. структурований поділ навчального матеріалу на окремі модулі;



Рис. 1.2. Напрями навчального співуправління викладача і студента в процесі вивчення дисциплін з менеджменту освіти

3. технологічна послідовність вивчення дисципліни;
4. система дидактичного забезпечення процесу навчання;
5. мотиваційні умови навчально-творчої діяльності студентів;
6. налагодження дієвого зворотного зв'язку і контроль за якістю освіти.

Навчально-творча діяльність студента, характерна для навчального співуправління, виступає у ролі процесора, який відчуває педагогічний вплив, спрямований на створення і ефективне функціонування підсистем

планування, організації навчального процесу, мотивації та контролю. Водночас ми вважаємо, що при вивченні дисциплін з менеджменту освіти він сам повинен включатися до процесів дидактичної трансформації навчального змісту, до яких відносяться і різні способи структурування змісту навчального матеріалу.

Як зазначає В. Нагаєв (2007), навчально-творча діяльність студента визначається насамперед програмованим блоком управління, який включає в себе елементи управління і самоуправління, основним з яких є модуль. Самоуправління навчанням включає такі функції студента, як: самопланування, самоорганізація, самомотивація, самоконтроль (самоаналіз), які призводять до активізації навчально-творчої діяльності і, як наслідок, до досягнення основної мети – сформованості творчого досвіду.

Корегування управлінського впливу здійснюється як викладачами і студентами, так і дидактичними процесами (інноваційні методи, форми, засоби активізації навчально-творчої діяльності), які впливають як на керовану систему, так і на систему, якою керують. Особлива увага має бути звернена на формування сучасного управлінського мислення та системи спеціальних знань у галузі менеджменту, формування розуміння основ системного управління організаціями; набуття умінь аналізу внутрішнього та зовнішнього середовища, прийняття адекватних управлінських рішень. Припускаємо, що успішне застосування цього прийому, так само, як і загалом успішна організація засвоєння магістрантами навчального змісту, також вимагає подальшої розробки дидактичного підґрунтя структурування навчального матеріалу дисциплін з менеджменту освіти, оскільки вони дозволяють надати навчальному процесу наукової вивіреності, а отже – й гарантованості успішного результату.

Водночас теоретичні напрацювання щодо структурування змісту навчального матеріалу в практиці вищої професійної освіти досі не створюють цілісної картини і потребують подальших дослідницьких зусиль. Зокрема, існує смислова неузгодженість між трактовками самого поняття «структурування»,

по відношенню до змісту навчального матеріалу, певна розмитість смислових меж порівняно з термінами «компонування», «конструювання», «раціональна організація» тощо; між визначенням специфічних рис відповідної діяльності у вищій школі порівняно з нижчими рівнями освіти тощо, що вказує на необхідність подальшого дослідження окресленої проблеми.

Висновки до 1 розділу

Структурування змісту навчального матеріалу дисципліни з менеджменту освіти, як організаційно-змістової підсистеми в системі професійної підготовки освітнього управлінця, потребує уточнення запитів, які стоять загалом перед цією підготовкою і перед досліджуваними дисциплінами зокрема.

Належний рівень підготовки професіонала, покликаного відповідати такому широкому спектру різнопланових вимог, неможливо забезпечити поза здійсненням науково обґрунтованого, систематизованого, технологічно оснащеного формування всебічно розвиненої особистості, здатної не лише використовувати здобуті знання у професійній діяльності, а й постійно їх поповнювати як із зовнішніх джерел, так і шляхом осмислення і теоретичного узагальнення свого професійного досвіду, а також продукуючи професійно значущу інформацію на основі власного науково-методичного пошуку. Забезпечення передумов такого формування вважаємо стратегічною метою вивчення дисциплін з менеджменту освіти, що конкретизуються, творчо осмислюються і розвиваються безпосередньо в освітньому процесі низкою тактичних і більш дрібних – оперативних – цілей.

Кожна навчальна дисципліна виконує низку функцій, що виокремлюють її в цілісній системі підготовки майбутнього фахівця. Для дисциплін з менеджменту освіти такими функціями були визначені наступні: теоретико-пізнавальна, світоглядна, культурологічна, аксіологічна, професійно-аналітична, компаративна, соціальна, дослідницька, проективно-організаційна, акмеологічна, особистісно-розвивальна. Вони реалізуються засобами конкретного навчального змісту завдяки вирішенню системи завдань, які трансформують цей зміст у систему взаємопов'язаних дій, що спрямовані на досягнення навчального результату, окресленого метою вивчення дисципліни.

Одним із загальновизнаних засобів підвищення ефективності процесу навчання залишається структурування змісту навчального матеріалу, що

відкриває найбільш раціональні шляхи до його засвоєння. Маючи своїм орієнтиром загальні закономірності, властиві навчанню, процес структурування змісту навчального матеріалу враховує також низку чинників, що накопичуються й диференціюються відповідно до рівня освіти й сприяють утворенню нових навчальних дисциплін.

Структурування змісту навчального матеріалу дисциплін з менеджменту освіти, як окреме явище, у вітчизняній педагогіці детально не акцентоване, хоча його розрізнені аспекти зустрічаємо практично в усіх роботах з проблем професійної підготовки освітнього управлінця. Воно бачиться інтегративним процесом, що актуалізує і систематизує змістові, діяльнісні та особистісно-проективні аспекти освоєння навчального змісту відповідно до визначених навчальних цілей та особистих можливостей і потреб майбутнього менеджера, спираючись на загальні закономірності навчання та посилюючи індивідуальну спрямованість останнього.

У зв'язку з цим розглядаємо в контексті дослідження феномен навчального співуправління як спосіб організації взаємодії викладача і студентів при вивченні дисциплін з менеджменту освіти, за якого студенти частково перебирають на себе функції викладача в управлінні аудиторною чи самостійною роботою в межах виконання програмних завдань дисципліни, що накладає відбиток в тому числі на структурування змісту цих дисциплін, надаючи йому яскраво вираженого праксеологічного сенсу.

Успішне здійснення навчального співуправління бачиться чинником, що ініціює оновлення способів структурування змісту навчального матеріалу дисциплін з менеджменту освіти з метою реалізації і розвитку в цьому процесі особистісно-професійного потенціалу майбутнього управлінця.

Література до 1 розділу

1. Антонов, В.Ф., Ливенцев, Н.М.(1985) Анализ целей изучения и основного содержания курса «Медицинская и биологическая физика» в процессе его формирования: Метод. пособие – М.: ММА им. И.М.Сеченова
2. Артемова, Л. В. (2008) Педагогіка і методика вищої школи : [навч.-метод. посіб.] К. : Кондор.
3. Атаманчук, Ю. (2012). Управління навчальним закладом у вітчизняній системі освіти. Витоки педагогічної майстерності: Зб. наук. праць ПНПУ імені В. Г. Короленка. Вип. 10. Полтава, 19-22.
4. Бартків, О.С. (2003). Дидактичні засади відбору змісту курсу “педагогіка” у педагогічних училищах: автореф. ... канд.. пед. наук 13.00.09 – теорія навчання. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова
5. Берека, В.Є. (2008). Магістерська підготовка майбутніх менеджерів освіти : монографія. Хмельницький : ХГПА.
6. Богданова, І.М. (2003). Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій: автореф. ... доктора пед.. наук 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. К.: Інститут педагогіки АПН України.
7. Бойко, А.М. (2009) Менеджер освіти – креативна особистість і компетентний професіонал: [Ел. ресурс]. – Режим доступу до дж.: www.irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe
8. Болюбаш, Я. Я. (1997). Організація навчального процесу у вищих закладах освіти : [навч. посіб. для слухачів закладів підвищення кваліфікації системи вищої освіти]. К. : КОМПАС.
9. Бондар, В. І. (2005). Дидактика : [навч. посіб.]. К. : Либідь.
10. Бондаревская, Е. В. (2000). Теория и практика личностного образования. Ростов-на-Дону : Учитель.
11. Бродська, Л.В. (2008). Педагогічна підготовка менеджерів в сучасних закладах вищої освіти України. [Ел. ресурс]. – Реж. доступу http://www.rusnauka.com/8_NIT_2008/Tethis/Pedagogica/27478.doc.htm

12. Вахтеров, В. П. (1990). Основы новой педагогики. Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. М.: Педагогика, 520-545.
13. Вербицкий, А.А. (1991). Активное обучение в высшей школе: Контекстный поход. М.: Высшая школа.
14. Вища освіта в Україні: навч. Посіб. [Кремень, В. Г., Ніколаєнко, С. М., Степко, М. Ф. та ін.] (2005). К. : Знання.
15. Вітвицька, С.С. (2003). Основи педагогіки вищої школи: методичний посібник для студентів вищої школи. – К.: Центр навч. л-ри.
16. Вітвицька, С.С. (2005). Практикум з педагогіки вищої школи: Навчальний посібник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури. К.: Центр навчальної літератури.
17. Вознюк, Л. (2004). Розвиток управлінської культури керівника закладу середньої освіти в умовах нових соціокультурних змін. Імідж сучасного педагога, № 10, 14 – 16.
18. Вознюк, О., Дубасенюк О. (2010). Проблема організації знань у системі професійної підготовки вищої школи [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/OD/2010_2/10VOVPVS.pdf .
19. Волкова, Н.П. (2001) Педагогіка: посібник для студентів вищих навчальних закладів. К. : Видавничий центр «Академія».
20. Галузева Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти. Затверджена Наказом Міністерства освіти і науки України від 14 серпня 2013 р. №1176 [Ел. ресурс]. – Режим доступу до дж.: <http://marschool47.at.ua/nmon-kontseptsia2013.pdf>
21. Генсон, М. Е.(2002). Керування освітою та організаційна поведінка. Львів: Літопис.
22. Гершунский, Б. С. (1997). Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). М. : Интер-Диалект.

23. Гончаренко, С. У. (1997). Український педагогічний словник. К. : Либідь.
24. Граник, Г.Г., Концевая, Л.А., Бондаренко, С.М. (2004). О перспективах расширения функций ученика. Проблемы школьного учебника : XX век : итоги : сборник статей. М. : Просвещение.
25. Гребенюк, О.С., Гребенюк, Т.Б. (2003). Теория обучения: Учеб. для студ. высш. уч. Заведений. М.: «ВЛАДОС-ПРЕСС»
26. Гриньова, М.В., Штепа, О.Г. (2003). Менеджмент в освіті: навч. посібник для студентів і магістрів. Полтава: ПНПУ.
27. Гриньова, М.В., Малаканова, Л.В., Сорокіна, Г.Ю. (2012) Менеджмент загальноосвітніх навчальних закладів : навч.-метод. посібник для студентів і магістрантів. Полтава: ПП «Астроя».
28. Гринчук, О. І. (2004). Психологічні засади комунікативної підготовки майбутніх менеджерів [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Прикарпатський національний ун-т ім. В. Стефаника, Івано-Франківськ.
29. Грицюк, Л.С. (2014). Теорія проектування інтер'єрів: структурування елементів. Містобудування та територіальне планування. Вип. 52, 71-75.
30. Губа А. В.(2009) Структурування навчального матеріалу як засіб підвищення якості навчально-пізнавальної діяльності учнів. Вісник післядипломної освіти (вип. 11(1), 67-75).
31. Губа, А.В. (2010) Теоретико-методичні засади формування управлінської культури вчителя-майбутнього менеджера освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Луганськ.
32. Гура, О.І. (2005). Педагогіка вищої школи: вступ до спеціальності: Навчальний посібник. Київ: Центр навчальної літератури.
33. Даниленко, Л.І. (2005). Теоретико-методичні засади управління інноваційною діяльністю у загальноосвітніх навчальних закладах.

Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01. – «Загальна педагогіка та історія педагогіки». – Інститут педагогіки АПН України, Київ

34. Демчук, В.С. (2007). Основи освітнього менеджменту. К.: Ленвіт.

35. Дидактика современной школы : пособие для учителей / [Б. С. Кобзарь и др.] ; под ред. В. А. Онищука (1987). НИИ педагогики УССР. Киев : Рад. Школа.

36. Доброскок, І.І. (2015). Практикоорієнтованість системи професійної підготовки магістрів соціальної педагогіки [Ел. ресурс]. – Реж. доступу http://gnpu.edu.ua/files/VIDANNIY/Visnik_15_2/V15_2_37_41.pdf

37. Дольнікова, Л.В., Цубова, О.Л. (2013). Структурування змісту навчальних дисциплін як важлива передумова для підвищення якості підготовки фахівців / Л.В. Дольнікова, О.Л. Цубова [Ел. ресурс]. – Реж. доступу http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/VNULPM_2013_76_7_56.pdf

38. Дубасенюк, О.А., Семенюк, Т.В., Антонова, О. Е. (2003). Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: Монографія. Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т.

39. Єльнікова, Г., Медведь, В. (1997). Підвищення рівня культури цільового управління керівників професійно-технічних навчальних закладів [Ел. ресурс]. – Режим доступу до джерела http://lib.iitta.gov.ua/4062/1/3%D0%93%D0%92%D0%84_%D0%BF%D1%96%D0%B4%D0%B2_%D1%80%D1%96%D0%B2%D0%BD%D1%8F_%D0%9A%D0%A6%D0%A3_%D0%BA%D0%B5%D1%80_%D0%9F%D0%A2%D0%9D%D0%97.pdf

40. Жданова-Неділько, О.Г. (2015). Аксіодидактична система взаємодії викладача і студента при вивченні педагогічних дисциплін: монографія. Полтава: ТОВ «Фірма «Техсервіс».

41. Жигір, В. (2012). Теоретичні основи підготовки менеджера освіти у ВНЗ. Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. – [Ел. ресурс]. – Режим доступу до джерела <http://bdpu.org/sites/bdpu.org/files/konferencii/ped-nau/n1/ukr/20.pdf>. – С. 135-143.

42. Журавльова, Л.П., Данковцева, Є.В. (2006). Особистісні чинники успішної професійної діяльності. Наука і освіта, № 5-6, 32-34.

43. Загвязинский, В. И., Закирова, А.Ф. (2008). Педагогический словарь. М. : Академия.

44. Зязюн, І. А. (1999). Сучасна освіта у контексті гуманістичної філософії. Діалог культур: Україна у світовому контексті: філософія освіти. Львів : Світ, вип. 4, 5–12.

45. Ильина, Т. (1972). Структурно-системный подход к организации обучения М.: Знание.

46. Ильясов, И. И. (1986). Структура процесса учения. М. : Изд-во МГУ.

47. Каптерев, П. Ф. (1982). Избранные педагогические сочинения. М. : Педагогика.

48. Капустеринська, Т. (2004). До проблеми формування динамічного лідера – керівника сучасного освітнього закладу. Імідж сучасного педагога, № 10, 5 – 7.

49. Карашук, Л. М., Полоз, Я.О. (2015). Дослідження організаційної культури сільськогосподарських підприємств. Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Економічні науки, № 1, 42-47.

50. Коберник, О.М., Гагарін, М.І. (2017). Менеджмент в освіті: Навч. посібник. Умань: ВПЦ «Візаві»

51. Кобыляцкий, И. И. (1978). Основы педагогики высшей школы. К. : Вища школа.
52. Ковальчук, О.С. (2011). Забезпечення ефективності шкільного менеджменту через делегування повноважень. Витоки педагогічної майстерності: ПНПУ, 154-162.
53. Козлов, Д.О. (2015). Управлінська компетентність викладача вищої школи як ресурс інноваційного розвитку вищої освіти. Теорії та технології інноваційного розвитку вищої освіти: глобальний і регіональний контексти: монографія / за заг. ред. А.А. Сбруєвої. Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка.
54. Коломінський, Н.Л. (2001). Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект). Автореф. дис. ... докт. пс. наук 19.00.05 – соціальна психологія. К., ЦППО.
55. Коменский, Я.-А. (1989). Великая дидактика. Я. А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци. Педагогическое наследие. М.: Педагогика.
56. Конаржевский, Ю. (2002). Менеджмент и внутришкольное управление. М.: Педагогический поиск.
57. Костюк, Г. С. (1989). Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / за ред. Л. М. Проколієнко. К. : Радянська школа.
58. Кравченко, Л. М. (2006). Неперервна педагогічна підготовка менеджера освіти : монографія. Полтава : Техсервіс.
59. Краевский, В.В., Хуторской, А.В. (2007). Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Изд. центр «Академия».
60. Крамаренко, А.М. (2011) Технології управління педагогічним процесом у вищій школі: теоретичний аспект. Витоки педагогічної майстерності.Збірник наукових праць ПНПУ імені В.Г. Короленка. Випуск 8. Частина I, 188-193.

61. Крижко, В. В. (2005). Антологія аксіологічної парадигми управління освітою [Текст] : підручник для пед. ун-тів. К. : Освіта України.
62. Крижко, В. В. (2005). Теорія та практика менеджменту в освіті: навч. посібник. К. : Освіта України.
63. Крылова, Т. В., Гулеша, Е. М. (2013). Информационно-коммуникационные технологии в учебном процессе высшей школы. Збірник наукових праць Дніпродзержинського державного технічного університету. Технічні науки, Вип. 2, с. 159-163. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpddtu_2013_2_37.
64. Кулешова В.В., Мальована В.В. (2010) До проблеми формування управлінських умінь майбутніх інженерів-педагогів при вивченні дисципліни «Менеджмент освіти». [Інтернет-ресурс]: режим доступу http://library.uipa.edu.ua/library/Left_menu/Zbirnuk/26-27/%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B1%D0%BB.%D1%96%D0%BD%D0%B6-%D0%BF%D0%B5%D0%B4.%E2%84%9626-27/10kvvdme.pdf
65. Кулешова, В. В., Мальована, В.В. (2010). Основи менеджменту у системі професійно-технічної освіти [Текст] : навч. посібник для вищих навч. закладів інж.-пед. спец. Укр. інж.-пед. акад. – Х. : [б. в.].
66. Куписевич, Ч. (1986) Основы общей дидактики [пер. с пол.]. – М. : Высш. школа.
67. Лаврентьева, О.О. (2013). Напрями й підходи до організації методологічної підготовки менеджера освіти. Народна освіта: електронне фахове видання, №2 (20) [Інтернет-ресурс]: режим доступу https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=518
68. Лебедик, Л. В. (2009). Педагогічна підготовка магістрів у вищих економічних навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Полтава.
69. Лекції з педагогіки вищої школи: Навчальний посібник / За ред. В.І. Лозової (2006). Харків: «ОВС»

70. Лернер, И.Я. (1980). Процесс обучения и его закономерности. М., Просвещение.
71. Луговий, В.І. (1994). Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку. К.: Мауп, 1994.
72. Лунячек, В. Е. (2010). Державне управління освітою [Текст] : підручник для вищих навч. Закладів. Х. : Гімназія.
73. Лутфулін, В.С. (2013). Структурування навчального матеріалу як головний чинник усунення навчальних перевантажень. Педагогічні науки. № 1 (57), 34-38.
74. Малафійк, І.В. (2005). Дидактика. К. : Кондор, 2005.
75. Мартынец Л. (2013). Менеджмент организаций: методическое пособие. Донецк.
76. Маслов, В.І. (2007). Наукові основи та функції процесу управління загальноосвітніми навчальними закладами. Тернопіль: Астон.
77. Менделеев, Д.И. (2006). Заветные мысли. Репринтное воспроизведение издания 1903-1905 гг. – СПб.
78. Менеджмент освіти [Текст] (2008): навч. посібник для вищих навч. закладів інж.-пед. спец. / О. Е. Коваленко [та ін.] ; Укр. інж.-пед. акад. – Х. : Контраст.
79. Мільто, Л.О. (2001). Формування творчої індивідуальності майбутнього вчителя в процесі професійної педагогічної підготовки. Автореф.... канд.. пед.. наук 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. Київ.
80. Москаленко, П.Г., Гадецький, М.В. (1992). Основи теорії навчання. Навчальний посібник для студентів пед.вузів, вчителів і керівників шкіл. Харків: ХДПІ.
81. Нагаєв, В.М. (2007). Методика викладання у вищій школі: Навчальний посібник. К.: Центр учбової літератури.
82. Національна доктрина розвитку освіти України в ХХІ ст. // Освіта України. – 2002. – № 33. – С. 4–6.

83. Національна стратегія розвитку освіти на період до 2021 року. Схвалена указом Президента України від 25 червня 2013 року № 344/2013 [Ел. ресурс]. – Режим доступу до дж.: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>

84. Нечипорук, О.В. (2008). Дидактичні засади структурування змісту навчального матеріалу з іноземної мови у процесі навчання учнів 5-7 класів загальноосвітньої школи: Автореф. дис. ... канд.. пед.. наук 13.00.09 – теорія навчання. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова.

85. Оконь, В. (1990). Введение в общую дидактику: Пер. с польск. М.:Высшая школа.

86. Окса, М. (2015) Інноватизація змісту підготовки майбутнього менеджера освіти. Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Сер : Педагогіка, № 1,126-133.

87. Онаць, О.М. (2016). Ролі і стилі в управлінській діяльності директора школи в змісті підручника для менеджера освіти. Теорія та методика управління освітою, № 1 (17), 1-17.

88. Оніпко, О. (2007). Досвід оцінювання вищої освіти за кордоном. Імідж сучасного педагога, № 1-2, 29 – 31.

89. Отич, О. (2014) Основи педагогічної майстерності викладача професійної школи: Підручник. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 08.

90. Охріменко, А.Г. (2006). Основи менеджменту: навч. посібник. К.: Центр навчальної л-ри.

91. Павлютенков, Є.М. (2003) Професійна компетентність директора школи [Текст]. Управління школою : Науково-методичний журнал, N7(19), 2-4.

92. Паршакова, О. (2010). Проблеми організації та контролю самостійної роботи студентів у світлі Болонського процесу освітнього процесу. Вища освіта України, №2, 36 – 43.

93. Педагогічна майстерність: підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; за ред. І.А. Зязюна (2004). К. : СПД Богданова А.М.

94. Пехота, О. М., Старєва, А.М. (2006) Особистісно-орієнтоване навчання: підготовка вчителя: [монографія]. Миколаїв: Видатництво „Ліон”.

95. Подласый И.П., (2004). Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учеб. пособие для вузов. М.: ВЛАДОС-пресс.

96. Подлєсна, Г. (2004). Вивчення стилю керівництва закладами освіти як вирішальна умова становлення особистості менеджера освіти. Імідж сучасного педагога, № 10, 51 – 52.

97. Поясок, Т. (2004). Нові підходи до організацій системи професійної підготовки майбутніх фахівців. Імідж сучасного педагога, № 7, 37 – 40.

98. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. [Ел. ресурс]. – Режим доступу до джерела: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

99. Про загальну середню освіту: Закон України від 13.05.1999. № 651-XIV [Електронний ресурс]. – Режим доступу до дж.: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=651-14>

100. Про освіту: Закон України від 23.05.1991. № 1060-XII [Електронний ресурс]. – Режим доступу до дж.: <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=1060-12>

101. Прокопенко, І. (2013). Управління розвитком вищого навчального закладу [Текст] . Новий колегіум. N 2, 3–9.

102. Прокопенко, І. (2011). Управління університетом в умовах модернізації освіти [Текст]. Новий колегіум, N 2, 24–27.

103. Радкевич, В. (2010). Мета і зміст професійної освіти і навчання: концептуальні засади. Науково-методичне забезпечення професійної освіти і навчання. К.: Ін-т проф.-техн. освіти НАПН України, 8-12.

104. Рогова, Т. В. (2011). Проблема персоналізації особистості вчителя. Педагогіка та психологія. Вип. 39, 6-15.
105. Світлорусова, А. В. Професійна підготовка магістрів управління навчальним закладом на засадах рефлексивного підходу: автореф. Дис... канд. пед. н. 13.00.04. К., 2009.
106. Семиченко, В.А. (2010). Проблема особистісного розвитку й саморозвитку в контексті неперервної професійної освіти. Педагогіка і психологія, №2, 46-56.
107. Синявська, О.О. (2011). Методичні вказівки до складання робочих навчальних програм спеціальних та загальних курсів на історичному факультеті. Одеса: Одеський національний університет.
108. Скаткин, М.Н. (1980) Проблемы современной дидактики. М.: Педагогика
109. Сорочан, Т.М. (2005). Розвиток професіоналізму управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти : автореф. дис ... д-ра пед.наук: 13.00.04. Луганськ : Б.в., 2005.
110. Сохор, А.М. (1974). Логическая структура учебного материала. М.: Педагогика, 1974.
111. Талызина, Н.Ф. (1983). Формирование познавательной деятельности учащихся. М.: Знание.
112. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В.Б. Краевского, И.Я. Лернера (1983). – М.: Педагогика.
113. Тернавська, Т.А. (2009). Формування пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін: дис.. ... к.п.н. 13.00.09. – теорія навчання. Приватний вищий навчальний заклад «Соціально-педагогічний інститут «Педагогічна академія». Кіровоград.

114. Тимцуник, Ю. (2014). Сучасний стан підготовки майбутніх магістрів управління навчальними закладами до маркетингової діяльності. Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки, №4 (25), 234-242.

115. Товстяк, М.М. (2014) Роль прогнозування в управлінні навчальним закладом. Матеріали XIII Міжнародної науково-практичної конференції «Теоретико-практична спадщина А.С. Макаренка в контексті євроінтеграційних тенденцій вітчизняної освіти». – Полтава: ПНПУ, 83-84.

116. Товстяк, М.М. (2014). Формування змісту професійної підготовки майбутніх менеджерів освітніх закладів. Витоки педагогічної майстерності: Зб. наук. праць: вип. 14. – Полтава, ПНПУ, 288-292.

117. Товстяк М.М. Формування професійної готовності менеджера освітньої галузі в умовах магістратури / М.М. Товстяк // Рідна школа: Щомісячний наук.-пед. журнал: № 11-12. – Київ, 2016. – С. 67-71.

118. Фастівець, А. (2004). Механізм формування майбутнього менеджера освітнього закладу. Імідж сучасного педагога, № 10, 47 – 48.

119. Федоров, Г. В. (2004). Навчальна програма дисципліни «Менеджмент освіти» (для магістрів). К.: МАУП.

120. Филиппов, О. Е. (2003). Логическая структуризация учебного материала как средство систематизации и обобщения знаний учащихся старших классов средней школы по физике. Дисс. ... канд. пед. наук. М. [Интернет-ресурс]: режим доступа <http://bo0k.net/index.php?p=achapter&bid=15314&chapter=1http://www.dissertat.com/content/logicheskaya-strukturizatsiya-uchebnogo-materiala-kak-sredstvo-sistematizatsii-i-obobshcheni#ixzz4vjV67bd2>

121. Харцій, О. М. (2014). Творчий компонент в діяльності. Наука і освіта, № 1, 60-63

122. Хриков, Є. М.(2016) Управління навчальним закладом [Текст] : навч. Посібник. К.: Знання.

123. Цокур, О.С.(2005). Педагогічний менеджмент // Курлянд, З.Н., Хмелюк, Р.І. та ін.. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. К.: Знання.

124. Чайка, В.М.(2011). Основи дидактики: навч. Посібник. К.: Академвидав.
125. Чередниченко, К.Е., Валенкевич Л.П. (2013). Методичні аспекти професійної підготовки менеджерів у вищих навчальних закладах України. Економічні проблеми сталого розвитку : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, присвяченої пам'яті проф. Балацького О.Ф., м. Суми, 24-26 квітня 2013 р. / За заг. ред. О.В. Прокопенко. – Суми : СумДУ, – Т.2, 247-249.
126. Чернікова, Т. (2012).Професійне становлення педагогів як пріоритет розвивального управління [Електронний ресурс]. Режим доступу до дж. <http://osvita.ua/school/theory/1674/>
127. Черниш, А.П. (2008). Менеджмент освіти: Навчальний посібник. К.: Видавництво «Університет» КМПУ імені Б.Д. Грінченка.
128. Черниш, А.П. (упор.) (2014). Робоча програма Освітній менеджмент для студентів галузі знань 0306 «Менеджмент», спеціальності 6.030601 «Менеджмент».К.: Інститут суспільства.
129. Щерба, О.В. (2013). Принципи структурування змісту навчального матеріалу з іноземної мови для курсантів академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного. Вісник Житомирського державного університету. Випуск 4 (70). Філологічні науки, 190-194.
130. Brophy, J. (2004). Motivating students to learn / Brophy J. – London: Lawrence Erlbaum associates, publishers, 418 p.
131. Englander, K. (2002). Real life problem solving: a collaborative learning activity Текст. / K. Englander // English Teaching Forum. Vol. 40, № 1, 811.
132. Kerner, H. (2007). Reden für jeden Anlass. Genehmigte Lizenzausgabe EDITION XXL GmbH: Fränkisch-Crumbach, –147.

РОЗДІЛ 2. ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ СТРУКТУРУВАННЯ ЗМІСТУ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ

2.1. Наукові підходи до структурування змісту навчального матеріалу дисциплін з менеджменту освіти

Інтегрування України у світову спільноту вимагає удосконалення соціально-педагогічних умов освіти молодого покоління, впровадження ідей гуманістичної педагогіки та технологій орієнтованого на майбутню професійну діяльність навчання. Ефективному вирішенню проблем гуманізації і демократизації українського суспільства, безумовно, сприятиме модернізація системи освіти в контексті європейських вимог, її структурне та змістове оновлення. Згідно з Законом України «Про вищу освіту», Указом Президента України «Про додаткові заходи щодо забезпечення розвитку освіти в Україні» здійснюється цілеспрямована робота з метою створення нової законодавчої та нормативної бази вищої освіти, оновлюються зміст, структура і методи навчання, впроваджуються у навчально-виховний процес вищих навчальних закладів міжнародні, галузеві стандарти підготовки фахівців.

У цих умовах важливо забезпечити об'єктивне теоретичне обґрунтування досліджуваним процесам, що стосуються раціонального впорядкування змісту навчальних дисциплін з менеджменту освіти, або ж його структурування. Іншими словами, необхідно виявити дидактичні засади структурування зазначеного змісту, здатні пояснити його концептуальні орієнтири і окреслити вимоги до здійснення.

Це досить складно, оскільки зміст матеріалу навчальної дисципліни з менеджменту освіти являє собою неоднорідне, багатоаспектне утворення. Якщо у когнітивному аспекті ми виокремлювали в ньому предметну, методологічну та науково-історичну підструктури, то відповідно до тих завдань, які вирішуються в процесі навчання, а також їхнього відношення до визначеного освітньо-професійною характеристикою змісту професійної

освіти менеджера у ньому нами виокремлюються такі його основні складники, як фундаментальний, варіативний і праксеологічний, що в процесі структурування утворюють діяльнісно-сміслову єдність і водночас презентують різноранговість інформації, яка лежить в основі навчального матеріалу, і її здатність виконувати у ході навчання функції опису, пояснення, припису, зв'язку.

Фундаментальний складник являє собою інформаційний пласт, який по відношенню до заявлених цілей навчальної дисципліни є первинним і в ході освоєння якого студенти отримують можливість ознайомитися з необхідним і достатнім обсягом інформації, який дозволяє висловлювати об'єктивні судження щодо базових проблем наук, які даною дисципліною презентуються, і користуватися їхніми положеннями для вирішення завдань загальнотеоретичного плану. Саме він, на наш погляд, становить той інваріант, який і можна назвати «кістяком» чи то дисципліни в цілому, чи то її окремих структурних одиниць, які розглядаємо як її відносно самостійні змістові підсистеми.

Значущість фундаментального складника полягає в тому, що він висвітлює теорію, визначальну для галузі знань, яку опановують студенти. Саме він відмежовує цю галузь від іншого знання, значущого для наукової чи професійної діяльності майбутнього фахівця, розкриває основні точки зору на об'єкт і предмет вивчення, дає йому опору, на тому чи іншому етапі розвитку наукової теорії, трактовку як феномену об'єктивної реальності.

Варіативний складник у структурі змісту навчальної дисципліни дозволяє розглянути фундаментальну теорію через призму тих завдань, які вирішуються при вивченні дисципліни суголосно викладачем і студентом. Цей складник можна трактувати через постановку надзавдання, що його вирішує викладач засобами навчального матеріалу.

Поняття надзавдання є одним із важливих у теорії педагогічної майстерності, яка у 80-ті роки активно розроблялась у Полтавському педагогічному виші (державному інституті, а нині національному

педагогічному університеті) науковим колективом під проводом І. Зязюна. Під ним розуміють привабливу для педагога ідейно-творчу мету педагогічної дії (Основи..., 2006, с. 208-209). Проте, на наш погляд, певне надзавдання завжди ставиться викладачем при структуруванні навчального матеріалу, втілюючи його особистісне бачення як потенціалу, що закладений у інваріантній складовій дисципліни, так і її недоліків для повноцінної дидактичної інтерпретації, прогалин, своєрідних потенціальних потреб студентів, які слід вдовольнити для ефективного навчання.

Аналізуючи стандартну ситуацію комунікативної взаємодії в педагогічній практиці, дослідники стверджують: «Розробка надзавдання – важливий етап роботи. Визначення теми дає відповідь на запитання, про що я хочу розповісти, з'ясування мети – чому я хочу про це розказувати, визначення надзавдання – задля чого я говоритиму» (Там само, с. 209). Так само і варіативний складник навчального матеріалу, як ми його бачимо, є своєрідним прагматичним дороговказом, що сприяє не просто розумінню і вивченню змісту навчальної дисципліни, а надає йому більш конкретного, життєвого, зрозумілого з точки зору поставлених перед дисципліною завдань характеру.

Так, до прикладу, посібник Є. Хрикова «Управління навчальним закладом» (Хриков, 2016), за словами автора, «відповідає курсу навчальної дисципліни «Теорія та практика управління навчальним закладом» і призначений для магістрантів, що навчаються за освітніми програмами «Управління навчальним закладом», «Управління соціальним закладом» та «Педагогіка вищої школи»». Автор стверджує, що «книга буде корисною також студентам педагогічних навчальних закладів інших спеціальностей, слухачам курсів підвищення кваліфікації, керівникам освітніх установ, широкому колу педагогічних працівників».

За рахунок чого посібник, написаний для вивчення однієї дисципліни з менеджменту освіти, може бути значущим при опануванні кількох інших, успішно змінювати (хоч і не кардинально) свою цільову аудиторію? Це відбувається завдяки тому, що його фундаментальна складова не є локальною,

включає інформацію, яка може розкривати найглибші основи управлінської діяльності. І водночас, поруч із нею, в органічному поєднанні, співіснує складова варіативна, яка відносно легко відокремлюється суб'єктом навчальної діяльності і заміщується іншою, що конкретизує фундаментальну інформацію засобами вже іншого змісту.

Саме так і відбувається при роботі викладача із змістом навчального матеріалу певної дисципліни. Він відштовхується від стратегічних цілей її вивчення, але сам процес викладання вибудовує на похідних, тактичних цілях, що вимагають залучення матеріалу варіативного, тобто, з педагогічної точки зору, найбільш відповідного ситуації. Цей матеріал розкриває, ілюструє, надає практичної осмисленості фундаментальним складникам, які, в свою чергу, створюють підґрунтя для ефективного оперування змістовими варіантами, вбудовуючи їх до певної системи, де кожен із них отримує пояснення, обґрунтування, прогностичні підстави.

Проте у ході навчання визначений зміст неминуче зазнає трансформацій, детермінованих специфікою тих, хто навчається. І ці трансформації можуть бути як негативними (відхід від первинного задуму, вимушене зміщення акцентів в умовах обмеженого навчального часу внаслідок невдалості первинного проекту освоєння дисципліни, необхідністю його поспішної перебудови, що неминуче призведе до навчальних втрат), так і позитивними (доречне доповнення навчального змісту продуктами самостійної діяльності студентів, що, поруч із іншим, сприяє двом важливим моментам: уносить до нього певну новизну, допомагаючи необхідному в сучасних умовах перманентному оновленню навчального змісту, та дозволяє адаптувати і взаємоузгодити зовнішні по відношенню до особистості студента цілі з внутрішніми).

В результаті таких позитивних трансформацій до змісту дисциплін з менеджменту освіти в процесі їхнього вивчення вноситься третій, праксеологічний складник, ігнорувати який, на наш погляд, недоречно. Його наявність не є стихійною, випадковою — вона досить чітко відображає

оптимальну позицію майбутнього менеджера в навчальному процесі і суголосна ідеї навчального співуправління, про яку говорилося вище.

Зміст навчального матеріалу дисципліни є неоднорідним також відповідно до основної сфери його презентації в навчальному процесі; тут він може розглядатися в декількох ракурсах:

– загальнопрофесійному, що має на меті, по-перше, відмежувати ту чи іншу дисципліну від споріднених, запобігати необґрунтованому дублюванню навчальної інформації, а по-друге, дозволяє уникнути змістового розриву між ними, здійснювати міждисциплінарні зв'язки, забезпечуючи, таким чином, цілісність і системність професійної підготовки, здатність фахівця розглядати ситуації професійної реальності якнайбільш різнобічно і об'єктивно. Не можна охопити неосяжне, і водночас, не варто надміру подрібнювати реальність у призмі цілей і завдань надмірної кількості локальних дисциплін, що не спроможні об'єктивно відобразити систему управлінської діяльності. Саме стосовно цього ракурсу зустрічаємо найбільше похибок у відборі матеріалу в підручниках з менеджменту, коли автор намагається надати якомога більше інформації зі сфери освітнього менеджменту, уніфікуючи його щодо якнайбільшої кількості завдань підготовки менеджера і розширюючи в такий спосіб межі навчальної дисципліни. Але часто це призводить лише до того, що губиться наскрізна думка, яка має виступати організаційно-змістовим стрижнем матеріалу і підґрунтям певних світоглядних переконань, що мають бути сформовані засобами вивчення дисципліни;

– конкретно-дисциплінарному, згідно з яким загальний змістовий масив розподіляється на окремі теми, які акцентують увагу на провідних аспектах навчального змісту саме цієї дисципліни, презентують значення відповідних реалій у цілісній структурі професійної діяльності під тим кутом зору, який визначається предметом вивчення тієї чи іншої навчальної дисципліни, поєднуючись у змістові модулі, кожен з яких відображає певну комплексну ідею вивчення навчального матеріалу і реалізує найбільш значущі взаємозв'язки між темами; власне дидактичному, що узгоджує поставлені

перед навчальною дисципліною і розподілені за змістовими модулями завдання та прийняті способи їхнього вирішення у навчальному процесі;

– безпосередньо-діяльнісному, що орієнтує як викладача, так і студента на виконання особистісно детермінованих дій, насамперед комунікативних, засобами яких індивідуалізується процес засвоєння навчального змісту, покликаний забезпечити формування професійних компетентностей майбутнього фахівця. Зміст навчального матеріалу трансформується у зміст діяльності, яка зовнішньо зорієнтована на досягнення стратегічних цілей вивчення дисципліни, але обов'язково матиме на собі особистісний відбиток.

Відповідно до значущості і обсягу навчального змісту, що структурується, бачаться чинними чотири етапи структурування: інтердисциплінарний, внутрішньо дисциплінарний, внутрішньо модульний, структурно-тематичний.

Аналіз фундаментальної навчальної інформації і вибір шляхів її засвоєння, що відповідають завданням вивчення дисципліни в загальному контексті підготовки менеджера освіти, розглядаємо як первинний, *інтердисциплінарний етап*, який вирізняється яскраво вираженою діалектичністю. Його завданням є, з одного боку, виокремлення певної дисципліни з освітнього менеджменту серед споріднених («Менеджмент в освіті», «Менеджмент ЗНЗ», «Основи освітнього менеджменту», «Управління навчально-виховним процесом», «Психологія управління», «Інноваційний менеджмент» тощо), розкриття лише їй притаманного змісту, постановку фундаментальних завдань, а з іншого, – акцентування тих елементів змісту, які відображають спільні для цих дисциплін явища, і пошук адекватних способів їхнього висвітлення задля формування загальнопрофесійних компетентностей майбутнього менеджера освіти.

Внутрішньодисциплінарний етап передбачає виокремлення в змісті дисципліни змістових модулів, кожен з яких являє собою відносно самостійну

логічно завершену частину навчального матеріалу й зорієнтований на оволодіння певними компетенціями.

Внутрішньомодульний етап структурування змісту навчального матеріалу з менеджменту освіти зорієнтований на виокремлення в змістовому модулі окремих тем, що не лише розкривають його основне інформаційне наповнення, а й окреслюють обсяг матеріалу, доступний для вивчення на одній лекції чи/та одному практичному занятті. В умовах вищої школи це також важливо, оскільки в часі відповідає 1-2 тижневому проміжку для виконання аудиторної та позааудиторної роботи і відображає традиційний для вітчизняного вишу тижневий ритм занять, що, як показує досвід, має для студентів чимале організаційне значення. На внутрішньомодульному етапі відбувається основне узгодження теоретичних та практичних аспектів засвоєння змісту навчального матеріалу, забезпечується їхнє оптимальне поєднання в навчальному процесі та добір форм діяльності, у якій має відбуватися їхнє освоєння і яка сама є джерелом інформації для найбільш ефективного вибудовування такого освоєння.

Структурно-тематичний етап має важливе значення для керованості процесом навчання як постійної взаємодії викладання і учіння, що враховує специфіку певної навчальної ситуації, яка значною мірою залежна від характеристик її суб'єктів і може впливати на оперування навчальним матеріалом у контексті безпосередньої взаємодії. При вивченні дисциплін з менеджменту освіти однією з провідних ознак такої ситуації є значна міра самостійності тих, хто навчається, наявна в них здатність до індивідуально зумовлених способів опрацювання навчального змісту, що вимагає відповідного проектування дидактичного процесу в межах конкретної теми і заняття.

Проте успішна організація засвоєння студентами навчального змісту вимагає звертання до явищ більш високого концептуального порядку як підґрунтя системно-технологічного розроблення процесу структурування навчального матеріалу дисциплін з менеджменту освіти, оскільки вона

дозволяє надати навчальному процесу наукової вивіреності, логічної стрункості, а отже – гарантованості успішного результату. Йдеться про методологічні підходи та принципи структурування навчального матеріалу дисциплін з менеджменту освіти, що позиціонуються нами як дидактичні засади цього процесу.

Чисельні педагогічні дослідження, що мають у своїй темі термін «засади», далеко не завжди дають чітку відповідь, що ж, власне, мається на увазі, хоча є очевидними і постійними намагання розкрити засади досліджуваного процесу як певні ключові моменти забезпечення його успішного перебігу.

Один з найбільш авторитетних у сучасній дидактиці вчених В. Краєвський застосовує поняття «дидактичні засади» для позначення сукупності норм, що регулюють відбір складу соціального досвіду. Вони розглядаються з метою урахування єдності змістової і процесуальної сторін навчання, визначення характеристик процесу навчання тощо (Краєвський, 2007).

Найчастіше ж термін «засади» трактується як основа чогось, те головне, на чому ґрунтується, базується що-небудь, вихідне, головне положення, принцип, основа світогляду, правило поведінки.

Структура навчальної дисципліни розглядається науковцями як така, що має багато спільного зі структурою провідної галузі знань, проте одночасно включає в себе і дидактичні аспекти, що дає змогу виокремити дидактичні засади структурування змісту включеного до неї навчального матеріалу – а це такі основні форми наукового знання, як наукові факти, уявлення та поняття, закони, закономірності та принципи, теорії та ідеї, методи та правила. Застосування дидактичних засад до структурування змісту навчального матеріалу означає надання йому такої структури, яка б відображала максимальну кількість зв'язків між її елементами (Дольнікова, Цубова, 2013).

Вчені (Липова, Лукашенко, Малишев, 2013), узагальнюючи погляди дослідників на це явище, відносять до дидактичних засад, перш за все, методологічні підходи і дидактичні принципи, і ми слідуємо за цією думкою.

Як зазначає К. Мусаєв, останніми роками у педагогічній науці виник комплекс системних методологічних підходів до навчання, що спрямовані на активізацію пізнавальної діяльності тих, хто навчається. Ці підходи реалізують психологічну, дидактичну і методичну складові навчального процесу і реалізують частину психодидактичного підходу до змісту освіти (Мусаєв, 2010). І хоча предметом нашого дослідження не є безпосередньо навчання, але структурування змісту навчального матеріалу дисциплін з менеджменту освіти є засобом реалізації навчальних цілей, що визначаються з огляду на ті чи інші методологічні підходи, а отже, також орієнтується на них.

На підставі аналізу наукових досліджень, що стосуються проблем структурування навчального змісту, а також проблем професійної підготовки менеджера освіти як чинника, що детермінує його специфіку в навчальному процесі вищої школи, в якості провідних *методологічних підходів* до структурування змісту навчальних дисциплін з менеджменту освіти, що відображають сучасні уявлення про оптимальні способи організації навчання, виокремлюємо *системно-структурний*, що дозволяє розглядати навчальну дисципліну як цілісну структуру, утворену взаємопов'язаними і взаємозумовленими складниками; *особистісний*, який акцентує детермінованість структурування змісту навчальної дисципліни її особистісно-формульним призначенням – впливом на особистість і через особистість як самоврядного суб'єкта для формування визначених професійних якостей майбутнього менеджера освіти; *компетентнісний*, що розкриває специфіку цілей навчання; *діяльнісний*, який вказує на механізми досягнення навчального результату – через залучення суб'єкта до відповідних видів діяльності; *акмеологічний*, що націлює на реалізацію ідеї саморозвитку студента в навчанні як основи його професійного зростання; *праксеологічний*, яким підкреслюється

вагомість особистого внеску студента – майбутнього менеджера до здійснення навчального процесу в його цілісному вигляді.

Системно-структурний підхід у контексті процесу засвоєння знань учнями А. Крутський описує через приклад освоєння наукової теорії, яку він вважає оптимальною одиницею знання. При цьому сама теорія набуває вже не стільки науково-теоретичної, скільки дидактичної структури – із фактами, що входять до неї, гіпотезами, ідеальними об'єктами, величинами, законами і практичним застосуванням – тобто, вибудовується не тільки і не стільки дедуктивним, а й індуктивним шляхом, через опанування етапів здобуття наукового знання, осмислення закономірностей його розвитку, екстраполяцію на ситуації, що мають наближену, але не повну тотожність із уже дослідженими тощо.

Поступове розкриття теорії дає змогу вибудувати структурну схему знання, яка постає перед тими, хто навчається, у динаміці, конструюючись на їхніх очах. Важливого значення набуває підсумкове узагальнення, що дозволяє представити структуру теорії як завершений, логічно обґрунтований об'єкт. Аналіз матеріалу і подання його у вигляді структурної схеми забезпечують розуміння наукового знання, забезпечуючи систематичність і системність засвоєння знань, осмислення структури досліджуваного матеріалу, підвищення свідомості і міцності знань (Крутський, Гібельгауз, 2013).

О. Косіхіна (2006), розглядаючи системність як основну якість знання, вважає цей підхід незамінним у дидактиці загальноосвітньої школи. Цитуючи відому дослідницю Л. Зоріну, вона стверджує, що системними є знання, адекватні щодо структури наукової теорії, і розкриває низку суперечностей, які стоять на заваді впровадженню системного підходу в більшості навчальних закладів. Так, вчена говорить, що на сьогодні в психолого-педагогічній літературі висунута система вимог до процесу навчання, що забезпечує його перебігу відповідно до принципів дидактики, серед яких є принцип систематичності, але не розроблені, в достатній мірі,

теоретичні основи та технології, що забезпечують реалізацію цих вимог. У дидактичній літературі висунуті загальні вимоги до системності знань, які повинні бути адекватні структурі досліджуваної наукової теорії, що забезпечує надійність їх засвоєння, але структура наукової теорії в застосуванні до шкільного процесу навчання і форми подання системного знання опрацьовані недостатньо. Крім того, в останні десятиліття педагогічна наука висуває підвищені вимоги до рівня системності знань, але методики навчальних предметів не забезпечують своєчасного впровадження в процес навчання технологій, що реалізують ці вимоги.

Врешті, реалізація дидактичної вимоги системності знань передбачає відповідну філософську, дидактичну, психологічну та методичну підготовку вчителя, в той час як в змісті вищої педагогічної освіти навчання студентів технологіям системного засвоєння знань не відображено в належній мірі (Косіхіна, 2006).

Відображаючи чимало загальних дидактичних закономірностей, стосовно викладання дисциплін з менеджменту освіти у вищій школі не всі викладені нарікання є чинними (насамперед, щодо недостатньої філософської, дидактичної, психологічної та методичної готовності педагогів до впровадження окресленого підходу). Проте саме в процесі підготовки майбутніх освітніх менеджерів доречно торкнутися його професійно-педагогічного та управлінського підґрунтя, залучаючи студентів до системного осмислення, узагальнення, а відтак – і цілеспрямованого транслявання навчального змісту.

Особистісний підхід ґрунтується на уявленнях про особистість як рушійну силу, умову і орієнтир власного розвитку. Визнаючи значення середовища та його особистісно-формуального впливу, педагоги та психологи (Ш. Амонашвілі, І. Бех, Л. Божович, О. Дубасенюк, О. Жданова-Неділько, Л. Журавльова, В. Котирло, О. Пехота, К. Платонов, С. Рубінштейн, О. Савченко, В. Семиченко, А. Старєва та ін.) обстоюють думку, що будь-які зовнішні впливи спричиняють зміни в особистості

відповідно до того, як ці впливи переломлюються в ній як у відображаючій системі, створеній на основі її спрямованості, досвіду, почуттів, способу мислення, характеру тощо.

О. Дубасенюк виділяє наступні ознаки особистісно орієнтованого підходу: «організація суб'єкт-суб'єктної взаємодії; створення умов для самоактуалізації особистості; її активізація; забезпечення зовнішніх і внутрішніх мотивів учнів; отримання задоволення від вирішення навчальних завдань і завдань у співпраці з іншими суб'єктами освіти; забезпечення умов для самооцінювання, саморегуляції і самоактуалізації; перенесення акценту у функціях педагога на позицію фасилітатора» (Дубасенюк, 2010, с. 20).

На думку В. Радкевич, мету професійної освіти і навчання взагалі «доцільно визначати ... як систему, що, насамперед, забезпечує неперервний розвиток особистості фахівця на основі культури життєдіяльності, виховання, оволодіння професійними знаннями й відповідними видами професійної діяльності протягом усього життя» (Радкевич, 2010, с. 2). Отже, вона обстоює, як найбільш реальні і природо відповідні, позиції особистісно зорієнтованої освіти, тобто такої, що, перш за все, забезпечує особистісний розвиток своїх суб'єктів відповідно до їхніх нахилів і потреб.

Дослідниця зазначає, що «особистісно орієнтований зміст професійної освіти і навчання формується з урахуванням таких вимог:

- соціально-культурні, які передбачають задоволення потреб особистості в якісній неперервній професійній освіті, забезпечення розвитку особистості майбутнього фахівця, здатного впливати на соціокультурні процеси;
- психолого-педагогічні, що сприяють розвитку професійної компетентності й соціально-значущих знань, умінь особистості, які сприятимуть їй в удосконаленні на кожному етапі навчання, розвитку мотивації до постійного самовдосконалення;
- науково-технічні, які передбачають забезпечення успішної професійної діяльності, мобільності та адаптації особистості в умовах

динамічної техніко-технологічної модернізації виробництва» (Радкевич, 2010, с. 4).

На перший погляд, особистісний підхід до структурування змісту навчального матеріалу дисциплін з менеджменту освіти суперечить описаному вище системно-структурному підходу з його потенційною технологічністю й узагальненістю щодо природи людського пізнання. Але, здатність зрозуміти особливості конкретної людини як неповторної особистості, підібрати ті засоби впливу, які саме для неї дадуть благотворний результат, діалектично поєднана з опорою в освіті на найбільш загальні людські характеристики. Адже «особистість як саморозвивальна система є водночас і великою таємницею, і підпорядковується певним відомим закономірностям. Зокрема, як і кожна система, вона повинна аналізуватися не через сукупність певних властивостей, а через специфіку їхньої взаємодії. Подібні особистісні якості в різних людей можуть по-різному проявлятися в їхній поведінці, зумовлювати неоднакові життєві вибори» (Жданова-Неділько, 2015).

При викладанні дисциплін з менеджменту освіти положення особистісного підходу змушують урахувати, насамперед, такі чинники успішного навчання, як ставлення студента до навчальної діяльності, його внутрішню готовність активізуватися задля виконання навчальних цілей, що є дуже важливим для результатів навчання. Так, аналізуючи специфіку навчання у вищій школі, О. Жданова-Неділько зазначає, що в умовах колективного навчання ситуація ускладнюється тим, що сукупність суб'єктів, відмінних за своїми індивідуальними рисами, створюють соціальне тло взаємодії, урізноманітнюючи запити щодо змісту і організації взаємодії, і потрібно шукати як індивідуальні, так і загальні шляхи включення їх до сумісної діяльності. Можливості студентів у засвоєнні і переробці складної інформації є обмеженими і дуже часто неоднорідними в умовах гетерогенної за здібностями студентської групи. Вирішити цю суперечність можна структуруванням змісту навчальних дисциплін можна

лише за умови поєднання всіх трьох описаних вище компонентів – фундаментального, варіативного та праксеологічного, при чому, два останніх носять яскраво виражений особистісний характер.

Друга проблема зумовлена тим, що кожен менеджер по-своєму організує свою професійну діяльність, шукає власні шляхи до реалізації її цілей. Тому «професійна підготовка повинна являти собою індивідуалізований проект, що відображає особливості особистості майбутнього менеджера, його набуті та потенційні можливості, включає програму найближчого розвитку та подальшого саморозвитку, спирається на його унікальний життєвий досвід [...], а також враховує рівень його життєвих домагань» (Жданова-Неділько, 2015). Майбутнього менеджера освіти не слід підганяти під строгий шаблон, потрібно створювати умови, в яких він обере саме ті напрямки самовдосконалення, які підходять йому, найкраще відповідають його особистісним якостям, але водночас не слід і очікувати, що це відбудеться самотужки. Отож, системно-структурний та особистісний підхід у своєму поєднанні становлять діалектичну діаду, що поєднує два основні чинники ефективного опанування навчального змісту.

Нині надзвичайно актуальним у вітчизняній освіті є компетентнісний підхід. Саме на його основі розробляються сьогодні навчальні та робочі програми у вишах, формуються банки навчальних завдань.

У компетентнісному підході «відображено зміст освіти, що не зводиться до знаньсво-орієнтованого компонента, а передбачає набуття цілісного досвіду вирішення життєвих проблем, виконання ключових функцій, соціальних ролей, вияв компетенцій. Компетентнісний підхід зумовлює не інформованість студента, а розвиток умінь вирішувати проблеми, які виникають у життєвих ситуаціях» (Чеснокова, 2014). Вчена стверджує, що серед принципів професійного розвитку педагогів та управлінських кадрів освіти реалізацію компетентнісного підходу визнано провідною щодо розвитку фахової кваліфікації педагогів і керівників навчальних закладів, «що передбачає необхідність переходу від кваліфікації,

яку спеціаліст здобуває один раз і назавжди, до компетентності, яка дозволяє мобільно змінювати професійну діяльність, зумовлену соціально-економічними змінами, динамікою ринку праці» (там само).

Компетентнісний підхід забезпечується виконанням професійної (знання та досвід з управління, зокрема у сфері економічної діяльності), ситуативної (досвід, що реалізується через практичну підготовку та інноваційні технології навчання – кейс-методи, рольові та ділові ігри, імітаційні методи, моделювання, ПЕОМ, медіа-засоби), соціальної (це вміння працювати в соціальній групі, адаптуватися в колективі, виявляти лідерські та комунікативні здібності тощо) та інтелектуальної компетентності (розвиток інтелекту, загальної та фахової ерудиції) (Мазаракі, Ткаченко, 2013).

Професійну компетентність характеризують як «здатність мобілізувати персональні ресурси, організовані в систему знань, умінь, здібностей та особистісних якостей, зусиль необхідних для ефективного вирішення професійних завдань в типових та нестандартних ситуаціях; інтегральну якість особистості, що забезпечує здатність вирішувати проблеми та типові завдання, які виникають в реальних життєвих ситуаціях, з використанням знань, навчального й життєвого досвіду, цінностей і схильностей, розуміючи «здатність» у цьому випадку не як «схильність», а як «вміння». (Жигірь, 2011).

До переліку компетенцій, що мають формуватися у майбутнього освітнього менеджера, відносять:

- здатність визначати стратегію розвитку навчального закладу з урахуванням найкращого світового досвіду й особливостей розвитку освіти в регіонах нашої держави;
- здатність до ефективних зовнішніх і внутрішніх комунікацій;
- здатність використовувати сучасні інформаційні технології і засоби комунікації для здійснення управлінського процесу;

- здатність здійснювати оцінювання та моніторинг різних аспектів освітньої сфери;
- володіння технологіями маркетингу в освіті з метою просування власного продукту на ринок освітніх послуг;
- здатність до прийняття та реалізації управлінських рішень;
- здатність застосовувати сучасні управлінські технології;
- здатність ефективно управляти ресурсами, планувати й прогнозувати роботу підприємства.
- здатність організовувати власну управлінську працю;
- здатність здійснювати організацію заходів щодо створення сприятливих соціально-психологічних умов діяльності колективу;
- здатність застосовувати технології управління закладом з урахуванням особливостей його функціонування;
- здатність до побудови системи внутрішнього забезпечення якості освіти у навчальному закладі;
- здатність до формування кадрової політики, управління персоналом, розвитку персоналу;
- здатність до керівництва фінансово-економічною діяльністю навчального закладу, володіння правовими аспектами управлінської діяльності ;
- здатність до самоаналізу та коригування особистої діяльності як складової колективної діяльності, самоменеджменту, саморозвитку.

Основні особистісні орієнтири формування управлінської компетентності майбутнього менеджера освіти В. Мельник формулює так: демократизм – усезагальність, доступність якісного рівня освіти для всіх, хто цього бажає; цілісність – розподіл загальних і часткових задач між різними етапами навчання у відповідності з логікою змісту та цілями кожного етапу; варіативність – різноманітність форм, видів, методів та засобів навчальної

діяльності; наступність – формування цілісності навчального процесу, інтегрованості всіх етапів і ступенів; гуманізм – створення умов для поступального розвитку та вдосконалення творчої індивідуальності керівника; прогностичність – випереджуючий розвиток професійної освіти в змінних умовах та різноплановій діяльності менеджера освіти (Мельник, 2009).

Оскільки «компетенція як потенційна якість знаходиться в студента як знання, яке втілюється в поведінці в певних професійних ситуаціях» (Мрачковська, 2009), підтверджується обов'язковість у змісті навчальних дисциплін з менеджменту варіативного та праксеологічного компонентів.

У межах компетентнісного підходу акцентується одна з найважливіших тенденцій розвитку освітніх стандартів у компетентнісному форматі – «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 (там само).

При розробці технології структурування змісту навчальних дисциплін з менеджменту освіти, яка буде презентована в наступному підрозділі, саме це положення дозволило поставити заключний штрих, розглянувши оціночно-діагностичну діяльність як завершальний компонент технологічного циклу.

Діяльнісний підхід розкриває механізми, за допомогою яких особистісні та професійні якості фахівця формуються найбільш плідно. Він базується на положенні, що вплив на розвиток певних якостей людини, необхідних для успішного виконання якихось дій чи вирішення ти або інших завдань, найкращим чином забезпечує включення до відповідної діяльності. Його теоретичному обґрунтуванню присвячені наукові дослідження вчених, які здійснювалися філософами (І. Зязюн, М. Каган, В. Лекторський, Г. Юдін та ін.), психологами (І. Бех, П. Гальперін, В. Давидов, Г. Костюк,

А. Леонтьев, С. Рубінштейн). Саме у психології було сформульовано і досліджено ключове положення діяльнісного підходу: «Не свідомість визначає діяльність, а діяльність визначає свідомість» (Іванюк, Січка, 2015).

Розглядаючи діяльність людини як свідому активність, що виявляється в системі доцільних дій, М. Варій (2009) пише: «Діяльність породила людину, виокремивши її з природного середовища. Людська психіка, її свідомий рівень розвивається й виявляється в діяльності» (Варій, 2009, с. 203).

Педагогами (М. Гриньова, Н. Гузій, І. Зимня, Г. Іванюк, З. Курлнд, В. Лозова, Т. Севустьяненко та ін.). було зроблено чимало, аби розкрити оптимальні способи включення суб'єкта в діяльність як із безпосередньо виробничою, так і з навчальною метою. Проте, попри тривалу історію вивчення, діяльнісний підхід усе ще становить інтерес у дослідницькому плані і пов'язується з проблемою активності в освіті.

Активність студента як заздалегідь задана його якість у навчальному процесі розглядається нами як одна із перманентно актуалізованих локальних цілей структурування змісту навчального матеріалу дисциплін з менеджменту освіти. Діяльність менеджера в сучасних умовах як ніколи пов'язана з необхідністю вирішення постійно виникаючих різноманітних ситуацій. Однак за традиційної системи навчання студентами-майбутніми менеджерами відбувається засвоєння готових знань і зразків діяльності. Проте, не існує єдиного рішення для усіх випадків. Залучення складних проблемних ситуацій у професійну підготовку менеджерів, прийняття та їх аналіз студентами, пошук шляхів їх вирішення, оцінка результатів, – усе це підіймає підготовку менеджерів на якісно новий рівень (Мрачківська, 2009).

Залучення майбутнього менеджера до активної навчальної діяльності бачиться основним способом, чи, навіть, у певному розумінні, одним із важливих завдань професійної підготовки.

Це завдання вирішує велика кількість взаємопов'язаних дисциплін. Як відзначає О. Лаврентьєва, згідно з Освітньо-професійною програмою (ОПП)

основні напрями підготовки менеджера освіти об'єднані в певні блоки навчальних дисциплін, куди входять: «Правові аспекти управління навчальним закладом», «Теорія організації», «Менеджмент організації», «Керівник навчального закладу», «Управління навчальною та виховною діяльністю», «Управління фінансово-економічною діяльністю», «Управління трудовими ресурсами», «Управління змістом роботи», «Управління інформаційними зв'язками», «Техніка управлінської діяльності», «Аудит та оцінювання управлінської діяльності», «Психологія управління», «Соціальна та екологічна безпека діяльності», «Освітні технології» тощо. «Ці дисципліни, – зазначає дослідниця, – мають забезпечити фундаментальну теоретико-педагогічну, психологічну, фінансово-економічну підготовку майбутнього керівника навчального закладу; засвоєння ним теоретичних і практичних основ традиційних та інноваційних технологій управління навчальним закладом як відкритою соціальною системою; сформувати здатність визначення змісту управління навчально-виховним процесом у загальноосвітній школі, здійснювати ретроспективний аналіз і вивчення сучасного стану функціонування освітніх систем. На їх вивчення відводиться 70% навчального часу. Окрім цих нормативних курсів, програма підготовки включає широке коло спецкурсів за рахунок варіативного компонента (30% навчального часу) для розкриття таких питань: новітні педагогічні технології, основи маркетингу, методологія та психологія управління, основи педагогічної діагностики, управління розвитком школи, якістю навчання й виховання, формування творчої особистості засобами етнопедагогіки тощо» (Лаврентьева, 2013).

Особлива роль у дидактичному процесі належить, на наш погляд, підготовці керівника в діяльнісному руслі, зміст якої окреслюють В. Кулешова та В. Мальована:

«До керівника (менеджера освіти) пред'являються такі вимоги: 1. Здатність управляти собою і своїм часом – інтеграційна здатність, що включає: раціональне і результативне використання часу, взагалі, і

робітника, зокрема; ефективне ранжирування справ; доцільне спілкування з оточуючими; наявність відчуття власної гідності; умілий «відхід» від стресів. 2. Наявність розумних особистісних цінностей – основні життєві позиції, які дозволяють сучасному керівнику виносити правильні думки про те, що важливе, а що ні, і приймати правильні управлінські рішення. 3. Наявність чітких особистісних цілей, що орієнтують керівника на конкретні справи і їх результати та дають можливість ранжувати сили, час і інші ресурси управлінської діяльності. 4. Постійне особистісне зростання, розвиток на основі знання себе і своїх індивідуальних можливостей, що припускає виділення часу для розвитку, позитивне відношення до перешкод, оцінку власного досвіду, віру в свої сили, реагування на зміни в кар'єрі через управління професійним розвитком. 5. Уміння ефективно вирішувати проблеми, що припускає постійну націленість на вирішення проблем, вибір адекватних методів, використання системного підходу, визначення відповідальних за проблему, чітка постановка мети праці кожного, встановлення критеріїв для визначення успіху, уміле використання інформації, ефективне планування, виділення часу на аналіз, ефективне координування роботи колективу. 6. Здібність до інновацій – інтеграційна здатність керівника, що включає позитивну оцінку творчого підходу в інших людях, віру в свої творчі здібності, уміння виділяти чинники, що перешкоджають творчості, наполегливість у вирішенні завдань, потреба у змінах, використання системного підходу до вирішення проблем і відбору новаторських ідей по їх вирішенню, уміння вчитися на помилках, прагнення до ризику. 7. Здатність впливати на оточуючих, що характеризується уміннями правильно оцінювати оточуючих, встановлювати взаємостосунки, ясно висловлювати думки, наявністю реалістичного уявлення про власне «Я», упевненої поведінки, прагнення бути настирним, умінням «почути» іншого, бажанням його зрозуміти. 8. Знання сучасних управлінських підходів, припускає знання стилів управління і власного стилю, зміну стилю управління залежно від потреби і ситуації, уміння добитися від людей

всього, чого вони можуть дати. 9. Здатність управляти (уміло використовувати людські ресурси) – здатність, що може бути сформована і розвинена. Вона включає розуміння власної ролі і чинників, що впливають на виконання цієї ролі, адаптацію стилю управління до змін у суспільстві, системний підхід до аналізу роботи, кваліфіковане делегування повноважень і створення позитивного зворотного зв'язку, пошук активізації діяльності співробітників і критеріїв успіху. 10. Уміння навчати і розвивати підлеглих – особливе уміння керівника, пов'язане з його виховними функціями. Керівник повинен прагнути створити в колективі позитивне середовище для навчання, аналізувати потреби співробітників у навчанні, систематично оцінювати співробітників, знати сильні й слабкі сторони підлеглих, ставити цілі, що вимагають зусиль, використовувати можливості розвитку в процесі роботи» (Кулешова, Мальована, 2009).

У професійному ракурсі реалізація цих вимог може бути подана через аналіз управлінських технологій, що, в свою чергу, повинні «відповідати сучасному рівню розвитку професійно-педагогічних відносин, вимогам гуманістичної педагогіки співробітництва» (Лаврентьева, 2013). На передній план виступають і ринково-педагогічні управлінські технології, що їх Л. Кравченко характеризує наступним чином:

«– індивідуально-рефлексивні технології самоздійснення менеджера освіти (технологія самоменеджменту особистісних ресурсів, риторичної майстерності, конструювання ортобіотичної поведінки, самоіміджування, самодіагностики фахових компетентностей тощо);

– особистісно-соціальні технології реалізації владних повноважень менеджером освіти (реінжинірингу освітніх бізнес-процесів, бенчмаркінгу досвіду конкурентів, маркетингу і моніторингу якості освітніх послуг, конструювання і навчання трудового колективу та ін.)» (Кравченко, 2006).

Чим більш активно включається студент до процесу освоєння цих технологій в аудиторній, поза аудиторній навчальній роботі, тим більше підстав вважати, що до моменту реальної професійної діяльності воно буде

здійснене на високому рівні. А отже, діяльнісний підхід до структурування навчального змісту дисциплін з менеджменту освіти націлює на такий розподіл у ньому акцентів, за якого діяльнісні можливості кожного студента набувають максимального потенціалу для реалізації.

Акмеологічний підхід до структурування змісту навчального матеріалу дисциплін з менеджменту освіти виокремлюється нами як актуальний з огляду на те, що він характеризує діяльність майбутнього менеджера в навчальному процесі як підґрунтя його особистісного і кар'єрного зростання.

У вітчизняній науці основи акмеологічного підходу розроблялися як психологами (Б. Ананьєв, М. Бахтін, О. Бодальов, Б. Кедров, В. Мясіщев, С. Рубінштейн та ін.), так і педагогами, і насамперед – у сфері професійної освіти, сформувавши навіть відповідну галузь – педагогічну акмеологію (А.Деркач, В. Зазикін, Н. Кузьміна, В. Максимова, А.Реан та ін.)

Дослідниця О.Г. Жданова-Неділько виокремлює низку умов, важливих для професійного розвитку людини.. По-перше, особистість повинна мати віру в свої сили, тобто бути впевненою в адекватності рівня своїх домагань, інакше мотивація її поступу буде надто слабкою. По-друге, її впевненість повинна забезпечуватися адекватними проміжними результатами, що, в психолого-педагогічному аспекті, з одного боку, підтверджували б правильність обраної стратегії і тактики самоствердження в професії, з іншого – доводили реальність поставленої мети, і, врешті, засвідчували, що людина обрала саме той напрямок самореалізації, який найкращим чином відповідає її бажанням і нахилам. По-третє, на шляху свого розвитку людина повинна мати достатню психологічну і технологічну підтримку, отримувати належне інформаційне забезпечення, оскільки її часові, фізичні, інтелектуальні, психоемоційні ресурси не безмежні, а завдання, що виникають на цьому шляху, часто вимагають значного розширення зони її можливостей (Жданова-Неділько, 2015, с. 49-50).

У професійній палітрі освітнього управлінця можна віднайти чимало барв. За визначенням Л. Кравченко, менеджер освіти – це: високого рівня

професіонал, освітній лідер, талановитий організатор педагогічної взаємодії, що володіє конвергентним мисленням, творчими й організаторськими здібностями, наділений владними повноваженнями з боку держави чи власника закладу, професійно керує педагогічним колективом відповідно до мети, місії, освітніх стандартів та соціально значущих педагогічних вимог, забезпечує рентабельність і конкурентоздатність освіти, здійснює моніторинг внутрішнього і зовнішнього педагогічного середовища, проводить маркетинг освітніх послуг, налагоджує ефективні зв'язки з громадськістю, як креативна особистість займається оперативним упровадженням інновацій у практику діяльності закладу; такий рівень якості професіонала неможливо забезпечити за відсутності науково обґрунтованого процесу його спеціальної підготовки; нових засобів формування всебічно розвиненої особистості, здатної не лише використовувати здобуті знання у професійній діяльності, а й постійно їх поповнювати (Кравченко, 2006). У цьому переліку кожен майбутній фахівець здатен знайти привабливі для себе орієнтири самовияву та саморозвитку, але завданням викладача має бути здійснення допомоги у визнанні актуальними для себе і такими, що повинні бути опановані, більшості з перелічених вимог.

Праксеологічний підхід дає змогу розглянути структурування змісту навчального матеріалу дисциплін з менеджменту освіти як процес спільної (хоч і різної за своїми функціональними характеристиками) діяльності викладача та студентів.

Сучасні соціально-економічні умови ставлять перед системою професійної освіти завдання підготовки компетентного, конкурентоспроможного фахівця для роботи в динамічно мінливих умовах, здатного самостійно і творчо вирішувати професійні завдання, готового до подальшої самоосвіти та самовдосконалення. Особлива увага сучасних дослідників звернена на підготовку фахівців, здатних творчо реалізовувати свої професійні уміння в нових умовах життя та в суперечливих процесах змін, які тривають в освіті. Система управління освітою, яка склалася в

попередній період розвитку країни, сьогодні потребує вдосконалення й оновлення, оскільки не здатна забезпечити перехід освітніх установ з екстенсивного на інтенсивний шлях розвитку і саморозвитку. Одне з провідних місць у процесі вирішення цих завдань належить менеджеру освіти, якому доводиться стикатися із зростаючою складністю нових цілей і нести все більшу відповідальність за прийняті рішення та кінцеві результати роботи. Всі ці якості повинні тим чи іншим чином знайти відбиток у навчальній діяльності.

Реалізація праксеологічного підходу в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу «уможливорює формування у студентів сукупності професійно зумовлених знань, практичних вмінь, що є основою успішної діяльності за рахунок свідомого вибору методів, прийомів і засобів роботи, забезпечують результативність праці, активізують творчість, спонукають до активної творчої діяльності» (Поліщук, 2014)

Праксеологічним підходом, за твердженням А. Малихіна, виконується в процесі структурування навчального змісту низка функцій (рис. 2.1):

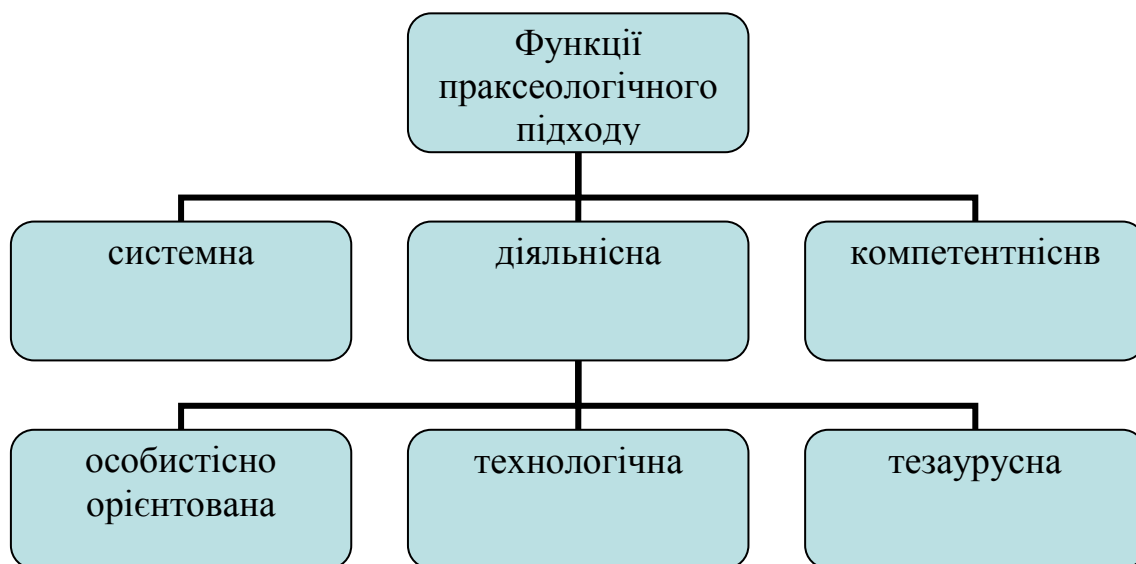


Рис. 2.1 Функції праксеологічного підходу в процесі структурування навчального змісту (за А. Малихвним)

- системна – дозволяє уявити об'єкт вивчення як систему з усіма її зв'язками;
- діяльнісна – дозволяє проникнути в сутність діяльності з психологічної і педагогічної точки зору, виявити її закономірності, умови успішного протікання, вимагає максимальної активності студентів у процесі опанування методичними знаннями та навичками;
- компетентнісна – орієнтує на досягнення певного результату, що дуже важливо для виявлення динаміки розвитку студентів під час навчання;
- особистісно-орієнтована – дозволяє зробити опис умов для повноцінної реалізації особистості в період навчання у ВНЗ, а також майбутній педагогічній діяльності;
- технологічна – дозволяє визначати необхідні педагогічні технології, спрямовані на розвиток методичної компетентності.
- тезаурусна – вказує, що той, хто навчається, володіючи термінологією у конкретній професійній діяльності, здатен самостійно породжувати нове наукове знання (Малихін, 2014).

Не повою мірою схвалюючи назви цих функцій – не всі вони достатньо відображають передбачений зміст, а часом є недоречно омонімічними щодо інших понять – ми солідарні з автором у тому, що праксеологічний підхід у цьому контексті є поліфункціональним.

Аналізуючи шляхи і способи кадрового забезпечення освітнього менеджменту, Л. Кравченко виокремила поняття «поетапна педагогічна професійна підготовка менеджера освіти». Дослідниця тлумачить це поняття як поетапний концентричний індивідуалізований процес цілеспрямованого виявлення, формування, виховання особистісних і професійних компетентностей фахівця та його самоздійснення у системі освіти впродовж життя (Кравченко, 2006, с. 18). Така трактовка цілком відповідає тим установкам, які, на наш погляд, диктує праксеологічний підхід до структурування навчального змісту дисциплін з менеджменту освіти.

З цих позицій структурування навчального матеріалу з менеджменту освіти бачиться як такий спосіб його раціонального впорядкування, за якого студент отримує необхідну підготовку в плані не лише професійного менеджменту, а й, насамперед, самоменеджменту, тобто діє як суб'єкт професійного саморозвитку вже на етапі професійної освіти, причому, не обмежуючись лише умово поставленими завданнями, а працюючи з конкретними людьми як суб'єкт управління.

Таким чином, праксеологічний підхід до структурування навчального змісту дисциплін з менеджменту освіти дозволяє розвивати суб'єктність студентів – майбутніх освітніх менеджерів – засобами включення їх не лише до процесу вивчення навчальної дисципліни, а й до процесу її змістових, а відтак, і дидактичних трансформацій, що певною мірою можна розглядати як опанування ними професійних функцій у їхньому абстрагованому виді.

Друга грань цього підходу дозволяє підсилити навчальну мотивацію студентів.

Як стверджує американський дослідник у галузі управління освітою Марк Е. Генсон, «засоби мотивації мають відповідати трьом організаційним потребам. По-перше, організації повинні приваблювати людей та дорожити ними. По-друге, люди мусять усвідомлювати, що вони мають сумлінно та ефективно виконувати свою роботу. По-третє, люди мусять бути налаштовані на творчий підхід до роботи і до нових виробничих відносин, що дасть змогу розв'язувати проблеми дуже ефективно та дієво» (Генсон, 2002, с. 219).

Спираючись на цю думку та екстраполюючи її сутність у ситуацію дидактичного оснащення дисциплін з менеджменту освіти, ми вважаємо за належне враховувати у процесі структурування навчального матеріалу на засадах праксеологічного підходу наступні напрямки діяльності майбутнього менеджера:

1. Актуалізація особистісного складника. Кожен студент бакалаврату чи магістратури має в своєму арсеналі досить значний безпосередній досвід

перебування в освітньому середовищі та опосередковану спеціальною літературою обізнаність із середовищем інших освітніх закладів (колонія імені М. Горького у творах А. Макаренка, школа в Павлиші В. Сухомлинського та над Россю А. Захаренка тощо). Вважаємо важливим передбачити в змісті навчання проведення міні-досліджень аналітичного чи порівняльного характеру, що мали б на меті оприлюднення інформації про близько знайомі студентам навчальні заклади з яскраво вираженим позитивним спрямуванням. Ціннісне ставлення до діяльності педагогічного колективу, його повсякденної роботи і творчого пошуку, неприпустимість зневаги до суб'єктів педагогічного процесу, що акцентуються в змісті навчальних завдань, дозволяють вплинути на особистісну позицію майбутнього менеджера, що визначається нами в оптимальному варіанті як конструктивна, тобто зорієнтована не лише на власний успіх, а на сумісний позитивний результат.

2. Змістова і процесуальна підтримка продуктивної потреби. Як зауважує М. Е. Генсон, мотивація згасає в двох випадках: коли потреба вже реалізована, або ж коли зникає впевненість у можливості її реалізації (Генсон, 2002, с. 219). Безумовно, студенти мають розуміти, що їхнє професійне життя не може бути надто простим і комфортним, і викладач не повинен ігнорувати цю обставину, водночас не перебільшуючи потенційної складності проблем, що виникають, за умови науково обґрунтованого підходу до їхнього вирішення. Так, зміст навчальної роботи повинен передбачати поетапність вирішення професійного завдання, зокрема – при плануванні самостійної роботи. Для цього бачимо два основні шляхи: акцентування різнорівневості пропонованих завдань (що згодом знаходить роз'яснення в методичних рекомендаціях) та вичленування етапів роботи над ними з урахуванням супутніх проблем та перспективних завдань, що впливають із їхнього змісту. Студент повинен бачити проблему, потреба вирішення якої перед ним стоїть, у кількох ракурсах: стратегічному, тактичному і оперативному, і правильно давати оцінку рівню їхньої

складності, що визначає тип дій, спрямований на їхнє вирішення: репродуктивні, частково-пошукові чи творчі. В такому випадку він готується до досить різнопланового бачення ситуації, що сприяє виявленню на її загальному тлі таких напрямів актуальних дій, які дадуть змогу вирішити частину завдання в межах досяжних можливостей. З іншого боку, орієнтуючи студента на неперервність розвитку педагогічної ситуації, ми націлюємо його на перспективу подальших дій, потреба в яких постійно актуалізується в роботі освітнього менеджера.

3. Специфіка діяльності менеджера полягає в тому, що кінцевий результат його діяльності пов'язаний із спільними діями кількох осіб чи груп. Тож оцінювання навчальних досягнень студента повинне передбачати не лише констатування міри індивідуального успіху, а й мати змогу врахувати його здатність до співробітництва, що повинне закладатися в змісті самостійної роботи та частини завдань до практичних і семінарських занять.

Для діяльності освітнього менеджера характерні обставини, у яких він виступає суб'єктом самоаналізу і самовдосконалення – професійно значущих процесів, які необхідні для професійного зростання і перебіг яких детермінується внутрішніми рушіями значно сильніше, ніж зовнішніми. І для їхньої актуалізації самомотивація є надзвичайно важливою.

Оскільки вимоги до сучасного менеджера освіти постійно зростають, це повинно бути враховано як при формуванні змісту освітньо-професійних програм, за якими здійснюється його підготовка, так і безпосередньо в процесі створення навчальних та робочих навчальних програм, а також у ході добору шляхів та засобів формування фахових компетентностей майбутніх менеджерів. Відповідно, процес вивчення навчальної дисципліни від моменту її первинного проектування до дидактичного втілення проходить декілька етапів, кожен з яких виконує власні функції щодо забезпечення навчального результату, який, у свою чергу, може розглядатися і класифікуватися в полісистемному контексті відповідно до масштабу

завдань, вирішення яких із ним пов'язане, що, в свою чергу, може розглядатися як поступ від стратегічних, найбільш загальних завдань підготовки менеджера освіти до виокремлення певних змістових підсистем (навчальна програма як основний зміст навчальної дисципліни), їхньої тактичної інтерпретації (робоча навчальна програма, в якій презентуються загальні способи вивчення навчального змісту) та до безпосереднього застосування форм і методів навчальної діяльності у їхньому значному різноманітті, що, однак, не повинне бути суперечливим щодо завдань більш загального рівня.

Як конкретні правила, дотримання яких забезпечує ефективність структурування навчального змісту дисциплін з менеджменту освіти в руслі визначених методологічних підходів, нами було виокремлено та деталізовано низку принципів такого структурування.

1. Принцип єдності загального й окремого, теорії і практики, який утілює відповідність зазначеного процесу провідним загальнодидактичним принципам.

Відомо, що опанування навчального змісту може відбуватися двома шляхами: індуктивним (від окремого до загального) та дедуктивним (від загального до окремого). Індукція дозволяє накопичувати індивідуальний досвід, поетапно узагальнюючи його, рухаючись від повсякденної практики до узагальнення й абстрагування її результатів, створення елементів теорії, що в подальшому потребують вивірення шляхом зіставлення зі знанням, яке в ході свого історичного розвитку набуло статусу істинного. Якщо цього не відбувається, то особистий досвід втрачає свій орієнтувальний сенс у побутовій та (чи) професійній сферах життєдіяльності, аж до протилежності. Адже те, що виправдовує себе в одній ситуації, може бути неприйнятним для іншої і призвести до її деструктивного розвитку.

Дедукція дає теоретичні підстави трактувати тим чи іншим чином елементи практики, пояснювати притаманні їй явища, прогнозувати динаміку процесів, що спостерігаються чи організуються. Інформація, здобута

дедуктивним шляхом, суб'єктивно може сприйматися як менш цінна, проте її об'єктивна цінність поступово повинна бути повністю усвідомлена тими, хто навчається. І одним із основних шляхів до такого усвідомлення є несуперечливість між окремим і загальним, що розкривається в ході опанування навчального змісту.

Штучно розставити пріоритети між індуктивним і дедуктивним шляхом опанування навчального змісту неможливо: чим більш освічена і досвідчена людина, що навчається, тим менш керованими будуть процеси здійснюваного нею вибору. Проте в ході структурування навчального змісту це не є негативним явищем: по-перше, воно дозволяє вдосконалювати процес розгортання узагальненої інформації за рахунок власних інформаційних ресурсів. По-друге, ці власні ресурси є присвоєними, освоєними і такими, що становлять для суб'єкта певну особистісну цінність. Узгоджуючись із теорією, що складає навчальний зміст, вони тим самим підвищують її суб'єктивну цінність і прискорюють для студента інтелектуальне сходження до її основних положень.

Так, розглядаючи особистісні передумови ефективного управління, майбутній менеджер уже, безумовно, має цілу низку прикладів того, як певні особистісні якості реалізуються в управлінській практиці. Більше того, він часто апелює до суперечливого досвіду, згідно з яким пропонована теорія не тільки не пояснює певних феноменів, а видається на їхньому тлі недостовірною. Зокрема, це можемо спостерігати при теоретичному аналізі сутності й наслідків комунікативних маніпуляцій, до яких вдаються суб'єкти управлінської взаємодії, або ж порушень професійного такту, переважання конкурентних тактик у конфліктній ситуації і таке інше. У сучасному українському суспільстві застосування цих засобів в управлінській практиці є досить частим і далеко не завжди призводить до яскраво виражених негативних наслідків. Проте детальний розгляд управлінської ситуації, препарування її на значущі складники, що, в свою чергу, чітко класифікуються за найвагомішими

ознаками, дає змогу пояснити, чому так відбувається і які саме чинники визначають нейтральний чи позитивний розвиток взаємодії.

2. Принцип етапності, що передбачає виокремлення в навчальному матеріалі частин, які характеризуються смисловою і логічною єдністю. Ці частини повинні поєднуватися між собою таким чином, щоб кожна попередня містила достатню інформацію для розуміння наступної, а кожна наступна слугувала підтвердженням необхідності й досконалості попередньої.

Так, наприклад, майбутній керівник закладу освіти повинен мати низку організаційних умінь, що дозволяють здійснювати перманентний розвиток закладу. До них належать: прогнозувати діяльність закладу, установи; моделювати процеси створення та функціонування навчального закладу; підготувати до ліцензування заклад освіти; підготувати до атестації та акредитації заклад освіти; визначати мету, завдання діяльності закладу, установи; визначати зміст і структуру діяльності закладу, установи; розподілити службові повноваження між працівниками закладу, установи; підготувати статут, положення закладу, установи; планувати роботу закладу, установи; розробляти критерії оцінки діяльності закладу, установи, групи, працівника тощо; розробляти нормативні, розпоряджувальні акти; використовувати системний підхід при аналізі та моделюванні діяльності; складати програму проведення нарад, рад, колегій тощо; ефективно організовувати роботу підлеглих; використовувати наукові методи аналізу; складати аналітичні документи (довідки, акти, службові записки тощо); розробляти методики контролю за станом діяльності; розробляти стратегію діяльності; працювати над підвищенням рівня професійної компетентності (власним і своїх підлеглих) і таке інше. Проте, перш ніж зупинитися на формуванні цих умінь, викладач повинен забезпечити кожне з них у змістовому плані. Наприклад, щоб розглядати зміст та структуру підготовки закладу до ліцензування, слід мати уявлення про сутність та призначення цієї процедури, її передумови та призначення. Щоб складати довідки, акти чи службові записки, необхідно диференціювати ситуації, в яких вони

застосовуються, і розкрити їхні функції в загальному управлінському процесі тощо.

Отже, структурування навчального матеріалу дисциплін з менеджменту освіти має розглядатися не як проста послідовність орієнтованих форм навчання і самоосвіти майбутнього керівника, а як взаємодіючі і взаємодоповнюючі етапи інтенсивного розвитку його особистості і професіоналізму. Кожний з етапів опанування навчального змісту виконує певну функцію, має свої технологічні прийоми і засоби, сприяючи таким чином отриманню та поглибленню теоретичних знань, розширенню й розвитку пізнавальних потреб і інтересів, засвоєнню сучасних технологій управління, навчання та виховання. Такий підхід дозволяє майбутньому менеджеру не тільки визначити рівень своїх знань, умінь та навичок, але й виявити потенційні професійні потреби й можливості та отримати спеціальну післядипломну освіту для наступної реалізації в практичній діяльності.

3. Принцип оптимальності, що орієнтує на всебічне врахування специфіки навчальної ситуації, її значущих об'єктивних та суб'єктивних характеристик, а відтак дозволяє із усіх наявних варіантів вирішення проблеми обрати той, який у даних умовах, із даними цілями і обмеженнями, спроможний дати найкращий результат.

Уведений до обігу Ю. Бабанським, цей принцип широко застосовується в педагогічному контексті, націлюючи на такі способи управління суб'єктами педагогічного процесу, за яких можливість отримати не досить добрий, з точки зору загальної ефективності, результат переважає можливість отримати результат набагато кращий, але такий, що для даних умов є не досить вірогідним.

Так, наприклад, будь-яка ситуація управлінської взаємодії, що має на меті внести зміни до способів, а через них – і результатів діяльності об'єкта управління (у нашому випадку – навчальна) може мати три різновиди вирішення: негативний, коли зусилля не увінчалися успіхом; позитивний, коли

результат повною мірою відповідає найкращим прагненням, та частковий, коли ця відповідність існує лише в більшій чи меншій мірі. Четвертий результат отримується у випадку відмови від застосування обговорюваного засобу.

Залучаючи студентів до навчального співуправління, ми, в більшості випадків (хоча й маючи добрі винятки), отримуємо частковий результат, тобто такий, який відмінним назвати не можна.

Проте, відмовляючись від перспективи його одержати, ми тим самим виключаємо можливість поліпшення ситуації в такий спосіб взагалі, тобто відкидаємо значущий ресурс удосконалення навчальної діяльності як групи в цілому, так і окремих студентів, розширення власного дидактичного досвіду і поінформованості у прирощеному змісті дисципліни, що досягається засобами навчального співуправління, та щодо студентів як суб'єктів навчання і професійного становлення. Ото ж, оптимальним бачиться вибір, який може дати частковий результат і негативність результату при застосуванні якого може і повиненна скоригуватися завдяки нашій викладацькій майстерності, проти вибору, який не зорієнтований на можливість позитивного результату в значущій сфері взагалі.

4. Принцип поліфункціональності, відповідно до якого кожний елемент навчального змісту повинен сприяти реалізації навчальною дисципліною максимальної кількості делегованих їй функцій. У більш широкому розумінні цей принцип можна було б назвати принципом економності, оскільки він обстоює ретельний відбір компонентів навчального змісту, уникаючи включення тих із них, що, не відіграючи істотної ролі для його розгортання, перевантажує пам'ять і «засмічує» інформаційний простір дисципліни.

Поліфункціональність як принцип структурування змісту навчального матеріалу дисциплін з менеджменту освіти, в той же час, припускає і його розширення за рахунок компонентів, що здатні забезпечити «містки» між кількома іншими компонентами, поєднати їх спільною ідеєю, при розкритті якої функції, виконувні навчальною дисципліною, набудуть ширших

можливостей. Так, включення до змісту додаткового матеріалу науково-історичного характеру в одних випадках може залишитися у смисловому полі теоретико-пізнавальної функції, в інших – встановити внутрішні зв'язки, здатні зробити його засобом посилення культурологічної, аксіологічної, дослідницької та інших функцій дисципліни.

5. Принцип відкритості, який передбачає доповнення змісту навчальної дисципліни продуктами інформаційного, методичного, творчого пошуку суб'єктів освітнього процесу. Акцентування цього принципу передбачає доречність у змісті навчальної дисципліни варіативних компонентів, і навіть «надваріативних», які далі називаємо праксеологічними, оскільки їхня «надваріативність» – це, власне, повна чи часткова непередбачуваність, похідна від специфіки суб'єкта їхнього продукування – студента.

Відкритість у цьому контексті є по-своєму парадоксальною, бо, включення до змісту навчального матеріалу непрогнозовних компонентів, їхню спонтанність здатні зруйнувати уже усталені підструктури. Проте природа сучасного знання така, що його постійне оновлення запобігає стагнації, ще більш руйнівному по відношенню до змісту навчальної дисципліни явищу.

6. Принцип самоосвітньої зорієнтованості, що означає пріоритетність цільових орієнтирів, пов'язаних зі становленням студентів як суб'єктів професійного саморозвитку і самоосвіти. Сучасний студент живе в суспільстві, де отримання тієї чи іншої інформації стало не просто легкою, а навіть некерованою справою, оскільки джерел інформаційних потоків стає все більше. При цьому слід відрізняти студента як споживача інформації і студента як суб'єкта професійного саморозвитку. Перший сприймає інформацію хаотично, і її накопичення не приносить користі, насамперед завдяки своїй безсистемності. Якщо ж студент має досвід роботи з професійно значущою інформацією, вміє виокремлювати в ній головне і другорядне, створювати структурні схеми, бачити її функціональну доцільність, він дійсно стає суб'єктом саморозвитку і продуктивної самоосвіти, здатним регулювати свої позиції в умовах інформаційного суспільства.

7. Принцип продуктивного самовираження, що дає змогу кожному студентові стати суб'єктом навчального співуправління при вивченні дисциплін з менеджменту освіти. Він базується на положеннях теорії потреб А. Маслоу, згідно з якою самовираження однією з вагомих потреб людини, яку вона прагне вдовольняти завжди, якщо для цього є сприятливі умови. Тому в будь-якій змістовій підструктурі повинна бути передбачена можливість для самовираження студента як свідомого, творчого, активного суб'єкта суспільно значущої і схвалюваної діяльності.

Отже, структурування навчального змісту дисциплін з менеджменту освіти розглядається нами з інтегративних позицій, що зумовлені особливістю професійних вимог до майбутнього менеджера освітньої діяльності, який має в процесі освоєння навчального змісту отримати науково обґрунтовний, кваліфіковано скоригований досвід, що узгоджується з цільовим призначеннями вивчення названих дисциплін.

Широкий спектр знань і умінь майбутнього менеджера освіти вимагає від викладача реалізації гнучкої моделі вивчення навчальної дисципліни, що враховує окреслені вище рівні конкретизації змісту навчального матеріалу в процесі професійної підготовки менеджера і дозволяє оптимально поєднати в ході навчання формування як об'єктивного, так і суб'єктивного підґрунтя майстерності менеджера на науково обґрунтовних дидактичних засадах. У період навчання межі освоєння визначених частин цього обсягу є досить умовними і орієнтуються на певні стандарти, в основі яких методисти намагаються покласти оптимальне співвідношення між бажаним і можливим, співвідносячи професійні вимоги з психологічно і педагогічно обґрунтованими та апробованими в практичній діяльності перспективами навчання. Проте впродовж подальшого професійного життя відбувається перманентна активізація певних викликів професійної майстерності, і при вивченні навчальних дисциплін з менеджменту освіти слід закласти теоретичні і практичні основи для того, аби сам менеджер міг визначати сутність проблем, які виникають і поодинокі, залежно від управлінської

ситуації, і системно, внаслідок істотних змін у вимогах до повсякденного життя освітнього закладу чи нагальних перспектив його розвитку.

На основі визначених дидактичних засад нами було розроблено технологію структурування змісту навчального матеріалу дисциплін з менеджменту освіти, що систематизує і впорядковує етапи його здійснення, підвищуючи міру керованості процесом вивчення цих дисциплін.

2.2. Технологія структурування змісту навчального матеріалу дисциплін з менеджменту освіти

Проблема структурування і добору змісту навчального матеріалу давно і широко обговорюється. При цьому постановка питання могла б виглядати таким чином: якою має бути модель структури знання, яка б сприяла найбільш раціональному засвоєнню навчального матеріалу і, як наслідок, поліпшенню якості предметних знань? І, далі: чи можливо надати системно-технологічного вигляду процесові структурування навчального матеріалу дисциплін з менеджменту освіти?

При цьому слід урахувувати, що йдеться не про одну дисципліну, а про цілий дисциплінарний цикл, споріднений ззовні, але диференційований внутрішньо. А отже, необхідно виокремити такі його ознаки, які відзначали б найбільш спільні риси цих дисциплін і водночас давали б достатній простір для виявлення відмітних рис.

Логічна організація змісту навчального матеріалу тим більш важлива, що чітка фіксація навчальної інформації дидактичними засобами сприяє усвідомленому розумінню складних професійних ситуацій, формуванню умінь приймати рішення, трансформувати знання та уміння у нові ситуації. Усе це, безперечно, значно підвищить мотивацію навчання та якість сформованих знань.

Поширеними способами впорядкування дидактичних об'єктів, що мають у своїй основі характеристики логічної структури навчального матеріалу, з'ясування логічної структури навчального процесу є моделювання, яке трактують як «засіб висвітлення структурних елементів і зв'язків між ними, пізнання закономірностей дидактичного процесу» (Козлов, 2015, с. 3–10) та технологізація, засобами якої реалізується переведення наукової теорії з усією притаманною їй чіткістю й обґрунтованістю у конкретні дії, спрямовані на вискоефективне вирішення визначених завдань.

Моделювання у дидактиці трактується як засіб інтегративно-диференційованого підходу з метою формування системних знань і умінь, що є важливою передумовою до підвищення якості підготовки фахівців. Моделювання навчального матеріалу дає змогу відображати або відтворювати об'єкт дослідження, може змінювати його так, щоб вивчення цього навчального матеріалу дало нову інформацію про цей об'єкт. Реалізувати ці завдання можна застосуванням інтегративної моделі.

Зміст навчального матеріалу дисципліни є явищем суперечливим. Його можна вважати і відносно сталим, і водночас динамічним: адже об'єм інформації, необхідної для плідної праці та життя освіченої людини, постійно зростає, що вимагає від майбутніх фахівців умінь самостійно орієнтуватися у всезростаючих інформаційних потоках, сприймати їх системно, здійснюючи критичний аналіз. Тому до рівня сформованості самостійності у майбутніх фахівців сьогодні висувуються особливі вимоги: формування цілісної системи світоглядних, поведінкових, творчих здібностей і навичок самостійного наукового пізнання, самоосвіти і самореалізації особистості, що певним чином інтегруються в цілісну картину, досить складну вже через те, що змістове наповнення перелічених понять має велике різноманіття суб'єктивних трактовок.

З'ясування впливу логічних зв'язків (відносин) у навчальному матеріалі на дидактичні властивості різних варіантів пояснення цього матеріалу займався А. Сохор, який трактував саму логічну структуру навчального матеріалу як «систему, послідовність, взаємозв'язок складових в єдине ціле навчального матеріалу» (Сохор, 1974, с. 22-23). На його думку, від того, що розуміється під елементом навчального матеріалу, і від того, як встановлюються зв'язки між виділеними елементами, залежать і варіанти представлення логічної структури навчального матеріалу, що знову ж актуалізує підняту нами в попередніх розділах проблему відсутності чітких об'єктивних орієнтирів структурування навчальних дисциплін, особливо гуманітарних, до яких відносимо й дисципліни з менеджменту освіти.

К. Мусаєв (2010), спираючись на дослідження А. Усової і В. Белікова (1997), пропонує низку критеріїв виділення зв'язків між елементами: наявність причинно-наслідкових відносин між елементами; наявність зв'язку між основними, так званими родовими, поняттями та їх похідними; функціональні зв'язки між величинами; зв'язок між елементами, один із яких входить до складу іншого (Мусаєв, 2010).

Навчальний матеріал, що структурований таким чином, – вважає дослідник, – безперечно, при вмілому використанні має низку дидактичних переваг. Однак інші вчені, зокрема А. Уман та М. Фьодорова (2008) зазначають, що лінійні структури (знання, що викладаються в деякій послідовності) одних і тих самих знань у різних підручниках і навчальних посібниках навіть по одному предмету не збігаються, отож, якщо структурування знань ведеться способом простих одиниць, то завдання поєднуються у велику кількість блоків, які мають розрізнений, автономний характер. Отже, таке структурування навчального змісту може значно знизити його дидактичну цінність.

Об'єктивність і різноплановість теорії структурування, як вона представлена в дидактиці, підтверджується екстраполяцією її ідей у, здавалось би, досить віддалені сфери. Так, Л. Грицюк, розглядаючи способи дизайну інтер'єру, спирається на дидактичну концепцію А. Сохора. Запропонована дослідником (Грицюк, 2014) теорія структурування елементів інтер'єру «ґрунтується на формуванні і систематизації змісту, тобто на такому його впорядкуванні, яке пов'язане з виділенням відповідних для цього змісту груп, а в них – складових і зв'язків між ними. За цією теорією структуру елементів інтер'єру можна поділити на чотири основні групи: конструктивні елементи; інсталяційні елементи; функціональні елементи; декоративні елементи».

Технологія структурування навчального змісту дисциплін з менеджменту освіти, по своїй суті, теж має бути структурним утворенням, що, з одного боку, забезпечує цій процедурі необхідне наукове і практичне

підґрунтя, а з іншого – повною мірою узгоджується з уже визначеними цілями, завданнями і функціями як самої дисципліни, так і матеріалу, призначеного для вивчення.

Строго кажучи, така технологія не є навчальною, оскільки лише створює відповідним чином організоване тло для навчального процесу. Більшою мірою вона може бути віднесена до соціальних технологій, яким, за О.Головніною (2006), притаманні наступні характеристики:

- «це механізм сполучення знань з умовами їх реалізації;
- це сукупність методів розв'язання суперечності між взаємо- і самореалізацією людей в процесі соціальної діяльності;
- це послідовне планомірне передбачувальне операційне здійснення соціальної діяльності на засадах наукових знань з врахуванням специфіки галузі діяльності;
- це єднання двох форм: процесу процедур і операцій та безпосередньої діяльності, побудованої відповідно до цього проекту;
- це елемент людської культури, що виникає двома шляхами: еволюційно або за законами;
- це явище соціальної практики: комплекс прийомів для забезпечення досягнення сприятливих умов життя людей (*у нашому випадку – сприятливих умов навчальної діяльності – М.Т.*), ефективної взаємодії, задоволення суспільного інтересу, що відповідає вимогам соціального часу» (Головніна, 2006).

Більшість із цих характеристик збігаються з нашими явленнями про технологію структурування навчального змісту дисциплін з менеджменту освіти, як ми її розуміємо

На основі визначених дидактичних засад було розроблено технологію структурування змісту навчального матеріалу дисциплін з менеджменту освіти, яка включає компоненти: концептуально-цільовий, змістовий; процесуальний; оцінно-результативний – та відображає функціональні взаємозв'язки між ними (рис. 2.1).



Рис. 2. 1. Технологія структурування навчального змісту дисциплін з менеджменту освіти

Концептуально-цільовий компонент відображає методологічні підходи та принципи, на засадах яких відбувається структурування змісту навчальної дисципліни з менеджменту освіти, та конкретизує цілі, завдання, функції дисципліни в системі підготовки фахівця.

Змістовий компонент орієнтує на оптимальне поєднання фундаментального, варіативного та праксеологічного складників навчального змісту шляхом створення логічно-змістових конструкцій, що акцентують ключові моменти навчального змісту, практичне втілення і апробацію яких у різних формах організації навчальної діяльності при вивченні дисциплін з менеджменту освіти (аудиторні, позааудиторні, змішані; колективні, групові, парні, індивідуальні, ситуативно-неоднорідні) являє собою процесуальний компонент технології. Відмітною ознакою змістового компонента є залучення до процесу структурування змісту навчального матеріалу студентів у якості суб'єктів розроблення, конструювання та представлення в навчальну процесі і аналізу навчально-змістових структур різних типів. Розширення в такий спосіб змістових, процесуально-технологічних та особистісно-креативних меж викладання дисципліни на основі визначених методологічних підходів та принципів структурування змісту навчального матеріалу дисциплін з менеджменту освіти розглядаємо як одну з найвагоміших рис розробленої технології.

Результативно-коригувальний компонент технології передбачає перманентний аналіз і оцінку результатів освоєння навчального змісту відповідно до використаних способів його структурування і визначення теоретичних та практичних передумов зміни чи фіксації цього способу в дидактичному контексті дисципліни. Він націлює на колективну сумісну діяльність (взаємодію) суб'єктів навчання і учіння, що являє собою перманентний аналіз і оцінку результатів навчальної діяльності з позицій як навчального (особисті навчальні досягнення), так і власне управлінського процесу. Із цих міркувань дидактичне забезпечення дисциплін з

менеджменту освіти бачимо максимально зорієнтованим на індивідуальні аспекти професійної підготовки, а навчальну взаємодію з викладачем – побудованою на засадах особистісної відкритості, конструктивної комунікації, фасилітативності педагогічного впливу, поетапного розвитку лідерських якостей у навчальній діяльності тощо.

Така взаємодія в процесі професійної підготовки майбутнього менеджера покликана забезпечити для нього можливість:

- зіставити власні можливості й потреби з вимогами обраної професії, дійти обґрунтованого висновку про свою здатність і послідовне прагнення опанувати її;
- освоїти основоположні засади професійної діяльності через опанування теоретичних та практичних основ освітнього менеджменту, насамперед у ході моделювання елементів професійної діяльності, з'ясувавши індивідуально прийнятні шляхи розвитку власних умінь і навичок;
- здобути досвід продуктивного професійного спілкування з наставниками та однодумцями і переживання позитивних емоцій, пов'язаних із успішним вирішенням професійних завдань різного рівня – як власним, так і здійсненим колегами;
- сформувати орієнтири професійного саморозвитку та освоїти гідні засоби самовираження й самореалізації в його процесі.

Розроблена нами технологія в своїй результативно-коригувальній складовій містить суперечливий момент. Вона анонсує форми діяльності не викладача як суб'єкта структурування змісту навчального матеріалу дисциплін з менеджменту освіти засобами технології, а студента, який – щоправда, не в повній мірі – виступає об'єктом, адресатом дидактичних трансформацій змісту, що вносять зміни до всієї практики роботи над дисципліною.

Проте ми переконані, що зорієнтованість на навчальне співуправління дозволяє нам розглядати студента (індивідуально чи узагальнено) як

повноправного суб'єкта роботи з навчальним змістом. Його рефлексивна діяльність, що відбувається одночасно з навчанням, є важливим доповненням до традиційних джерел робочої інформації, якою послуговується викладач у своїй діяльності, а форми роботи, що в нашій інтерпретації більшою мірою класифіковані за організаційною ознакою, в конкретній ситуації мають набути особистісно зорієнтованого, а часто – й інноваційного змісту.

Педагогічна діяльність несе на собі істотний відбиток особистості її суб'єкта – викладача. На відміну від студента, який перебуває в найбільш сприятливому для засвоєння нових знань і формування нових умінь віці, а середовище його спілкування характеризується багатьма рисами інноваційності, змінності, освоєння, – у більшості викладачів, зазвичай, уже склалась система необхідних професійних умінь і навичок, а також пов'язаних з ними прийомів діяльності, одними з яких вони оперують легко і ефективно, а до інших вдаються неохоче в силу того, що не відчують себе достатньо компетентними. І хоча більшість із 42 опитаних нами педагогів чотирьох українських вишів відповіли, що в зазначеній ситуації вони швидше прагнуть учитися незнайомому, ніж відкинути його через складність опанування, але, скажімо, прилучення до нових інформаційних технологій в освіті потребує досить багато дефіцитних ресурсів: наявності необхідного обладнання, сформованості базових умінь і навичок, різнотипних знань – в тому числі, методичних і технологічних, що виходять за межі їхньої компетенції, необхідний час, а також доступне і надійне джерело консультування.

Ще один бар'єр, що стає на заваді застосуванню інноваційних способів структурування навчального матеріалу, пов'язаний з індивідуальними особливостями мислення педагога, його схильністю до роботи з гуманітарним знанням, яке, як уже відзначалось, за своєю природою є хаотичнішим, менш пристосованим для логічної схематизації, ніж математичне чи природничо-наукове.

Проте проблема структурування змісту навчальних дисциплін на сьогодні розв'язується на різних полюсах світосприйняття, вирішуючи при цьому, однак, головну проблему цієї процедури: вибудовування ієрархічно організованих підсистем усередині змістової системи, що пов'язані логічними взаємозв'язками внутрішньо і демонструють їх іззовні, сприяючи усвідомленню окресленої ними ієрархічності та логічності змісту навчальних дисциплін.

Наведемо кілька способів структурування змісту дисциплін з менеджменту освіти, що відображають різні способи осмислення і представлення матеріалу в його логічній побудові і на різних рівнях роботи з ним.

Найбільш стислими й схематичними є розробки знакового типу, що часто призначені для стандартизованого осмислення формальних характеристик матеріалу. Сюди відноситься, скажімо, матрична модель (матриця зв'язків) дисципліни в контексті дисциплінарного циклу, чи окремої теми в контексті дисципліни, чи внутрішньотемних зв'язків, яка наочно і через числову інформацію демонструє кількість цих зв'язків і їхню взаємну спрямованість.

Близько до матричної моделі за своєю сутністю стоять розробки графо-математичних моделей, що відбивають обсяг навчального матеріалу і дозволяють визначити оптимальне інформаційне завантаження тем. Ці способи структурування є найбільш абстрактними, і тому грають швидше інструментальну, допоміжну роль в організації й раціоналізації навчального змісту. Проте знайомство із значною кількістю підручників з менеджменту освіти, виданих у сучасній Україні, показує, що саме інструментальне оснащення процесу формування й структурування навчального змісту відповідає викликам сьогодення. Вочевидь, однією з причин недостатньої цільової й змістової розмежованості дисциплін з менеджменту освіти (що, загалом, не дивно для такого короткого періоду становлення цієї галузі на теренах вітчизняної науки) саме і є недостатня популярність перелічених і

близьких до них способів структурування змісту навчального матеріалу, що, водночас, відіграють експертну роль для визначення дидактичної спроможності та слабких місць уже створених змістових композицій та виступають структурною основою для більш досконалого змістового заповнення.

Набувають популярності сьогодні й створення графічно-словесних схем, які дають змогу представити власне логіку навчального змісту. Це, наприклад, побудова «дерева цілей», структурно-логічних схем, мережевих графіків, чи розробка змістових графів, які мають більш конкретну змістову прив'язку до тієї чи іншої дисципліни.

Однак практика роботи з навчальною документацією доводить, що нелінгвістичні по суті способи структурування змісту навчального матеріалу не можуть вважатися єдино можливими і раціональними. Так, із цікавих позицій підходять до проблеми Г. Граник, Л. Концевая та С. Бондаренко, розглядаючи структурування навчального матеріалу з огляду на його лінгвістичну форму. Вони виділяють такі види структур: формальні, змістові, синтаксичні, і виокремлюють у ньому значну кількість лінгвістичних маркерів, що можуть сприяти структуруванню складників навчального змісту. Чим вища структурність змісту навчального матеріалу, тобто чим більше у ньому логічних, семантичних і синтаксичних зв'язків, тим легше вивчається матеріал, вважають учені (Граник, Концевая, Бондаренко, 2004, с. 153).

Комбінований спосіб структурування, що значною мірою завдячує своєю появою комп'ютерним технологіям, є поява фреймових структур. Створення і використання фреймів завдяки ІТ-технологіям значно полегшилося, дозволяючи реалізувати дидактичний задум швидко і якісно, тираувати його продукт тощо. Проте також слід зазначити, що аналіз значної кількості електронних сторінок показав наявність активного процесу переосмислення цього поняття, що дедалі більше відходить від ідеї творця фреймових технологій М. Мінського, на користь більш чи менш компактних

за формою подачі матеріалу, зручних і доступних технічно комп'ютерних презентацій.

Розглядається структурування матеріалу і з точки зору його логічного розподілу згідно із взаємозалежними функціями, що їх виконують змістові підсистеми у контексті навчальної дисципліни. Так, Є. Коробов (2010) вважає, що «Сконцентрований у підручниках, навчальних посібниках, збірниках задач і вправ, довідниках, інструкціях, дидактичних матеріалах, засобах наочності тощо, навчальний матеріал залежно від виконуваних функцій може бути згрупований таким чином:

- інформаційний (поданий звичайно як тексти, малюнки, креслення, схеми та інші форми графічного вираження інформації (таблиці, географічні карти), музичні твори, ноти, твори скульптури й живопису, моделі, установки, реальні об'єкти навколишньої дійсності й т.ін.);
- операційний (задачі, вправи, завдання інтелектуального або практичного змісту, під час виконання яких виробляються уміння та навички);
- контролюючий (завдання, що забезпечують внутрішній і зовнішній зворотний зв'язок);
- актуалізуючий (тексти, завдання, які сприяють актуалізації опорних знань, умінь і навичок, необхідних для розуміння й засвоєння нового матеріалу);
- стимулюючий (тексти, завдання, що викликають потребу набути нові знання або нові способи дій);
- діагностуючий (завдання, які дозволяють виявити прогалини в знаннях, причини неправильних дій учнів)».

При цьому, наголошує вчений, із перелічених видів навчального матеріалу носіями основної інформації служать інформаційний, операційний і частково контролюючий. Решта видів виконують допоміжну роль,

сприяючи якісному, міцному й більш оперативному засвоєнню основної інформації.

Розмаїття способів структурування навчального матеріалу дисциплін з менеджменту освіти саме й дозволило винести ці способи за формальні межі технології, покладаючись на технічні та інші можливості суб'єктів педагогічної діяльності.

Оскільки провідною метою розроблення і застосування представленої технології є поліпшення ефективності вивчення дисциплін з менеджменту освіти, виокремлені критерії її ефективності відповідають узагальненій структурі передбачуваного навчального результату (мотиваційно-цільовий, когнітивно-діяльнісний та аналітично-проективний). Саме вони лягли в основу діагностичного інструментарію, за допомогою якого було організовано експериментальну перевірку розробленої технології.

Критерії в дослідженнях – це мірило, підстава, правило, згідно з яким приймається те чи інше рішення. Виокремлюючи кожен з них, так само виходимо з міркувань системності, цілісності досліджуваних явищ, у нашому випадку – навчального результату, який очікується при вивченні дисциплін з менеджменту освіти.

Діяльність починається з належної мотивації і водночас постійно підтримується, зміцнюється нею. Мотиваційно-цільовий критерій показує, наскільки суб'єкт здатен проявляти цілеспрямовану активність у ситуаціях, пов'язаних із опануванням навчального змісту. Існує взаємозалежність між тим, як людина вмотивована на діяльність, і наскільки успішно реалізуються нею інші складники цієї діяльності. Тому саме цей критерій вважаємо первинним.

Професійна управлінська компетентність менеджера освіти є складним структурним утворенням, тобто складною компетентністю, яка розпадається на більш дрібні, специфічні компоненти, проте когнітивне і діяльнісне наповнення навчального процесу складає неподільну цілісність. Ми розглядаємо його управлінську компетентність як системне утворення, що

визначається сукупністю таких компонентів: знання, необхідні для даної спеціальності або посади; уміння і навички, необхідні для успішного виконання функціонально-посадових обов'язків; професійні, ділові і особистісно значущі якості для більш повної реалізації власних сил, здібностей і можливостей у процесі діяльності; загальна культура, необхідна для формування гуманістичного світогляду, духовно-ціннісних орієнтирів, моральних і етичних принципів особистості; мотиваційна сфера професійної діяльності. Проте все останнє лише розширює і доповнює когнітивно-діяльнісну сутність професійного розвитку менеджера, чим і пояснюється вибір другого критерію

З урахуванням сучасних наукових надбань управлінська компетентність менеджера освіти розуміється як інтегральна здібність зрілої особистості керівника будувати свій поступальний професійний розвиток з постійним ускладненням завдань і зростанням рівнів досягнень. Це найбільш повно мобілізує внутрішні ресурси керівника щодо їх оптимальної реалізації в конкретних умовах управлінської діяльності.

Аналітично-проективний критерій відображає належну спрямованість особистості менеджера на постійне професійне самовдосконалення, основи якого закладаються у виші, водночас виконуючи моніторингові та коригувальні завдання в процесі професійної підготовки.

Таким чином, спираючись на виокремлені критерії, ми підходимо до експериментальної перевірки технології структурування змісту дисциплін з менеджменту освіти, що становить предмет нашого дослідження.

Висновки до 2 розділу

У ході аналізу змісті матеріалу навчальної дисципліни з менеджменту освіти була з'ясована його значна неоднорідність. Так, виокремлено такі його складники, як фундаментальний, варіативний і праксеологічний. що в процесі структурування утворюють діяльнісно-сміслову єдність і водночас презентують різноранговість інформації, що вивчається, і її здатність виконувати у процесі пізнання функції опису, пояснення, припису, зв'язку. Окреслено значущі ракурси його розгляду: загально професійний, конкретно-дисциплінарний, власне дидактичний, безпосередньо-діяльнісний.

Відповідно до значущості і обсягу навчального змісту, що структурується, визначено чотири етапи його структурування: інтердисциплінарний, внутрішньо дисциплінарний, внутрішньо модульний, структурно-тематичний.

Відзначено, що при вивченні дисциплін з менеджменту освіти однією з провідних ознак такої ситуації є значна міра самостійності тих, хто навчається, наявна в них здатність до індивідуально зумовлених способів опрацювання навчального змісту, що вимагає відповідного проектування дидактичного процесу в межах конкретної теми і заняття.

Успішна організація засвоєння студентами навчального змісту вимагає виокремлення дидактичних засад структурування навчального матеріалу – методологічних підходів (системно-структурний, особистісний, компетентнісний, акмеологічний, праксеологічний) та принципів, за якими здійснюється це структурування (єдності загального й окремого, теорії і практики; оптимальності; поліфункціональності; відкритості; самоосвітньої зорієнтованості; продуктивного самовираження).

На основі визначених дидактичних засад було розроблено технологію структурування змісту навчального матеріалу дисциплін з менеджменту освіти, яка включає компоненти: концептуально-цільовий, змістовий; процесуальний; оцінно-результативний – та відображає функціональні взаємозв'язки між ними.

Виокремлено критерії ефективності технології структурування змісту навчального матеріалу дисциплін з менеджменту освіти (мотиваційно-цільовий, когнітивно-діяльнісний та аналітично-проективний), на основі яких було проведене дослідження, описане в наступому розділі.

Саме вони лягли в основу діагностичного інструментарію, за допомогою якого було організовано експериментальну перевірку розробленої технології.

Список літератури до 2 розділу

1. Акімова, О.В. (2010) Теоретико-методичні засади формування творчого мислення майбутнього вчителя в умовах університетської освіти. Дис. ... доктора пед. наук 13.00.04 – Теорія та методика професійної освіти – Тернопіль
2. Алексюк, А.М. (1998). Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія – К.: Либідь
3. Артемова, Л. В. (2008) Педагогіка і методика вищої школи : [навч.-метод. посіб.] К. : Кондор
4. Архангельский, С.И. (1976) Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе – М. : Высш. школа
5. Архангельский, С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы : [учебн.-метод. пособ.]– М. : Высш. школа
6. Атаманчук, Ю. (2012). Управління навчальним закладом у вітчизняній системі освіти. Витоки педагогічної майстерності: Зб. наук. праць ПНПУ імені В. Г. Короленка. Вип. 10. Полтава.19-22.
7. Балютіна, К. (2007). Узгодження засобів освіти з її цілями як об'єктивна необхідність. Імідж сучасного педагога. № 1-2. 3 – 5.
8. Берека, В.Є. (2008) Магістерська підготовка майбутніх менеджерів освіти : монографія. Хмельницький : ХГПА.
9. Бех, І. Д. (2012). Особистість у просторі духовного розвитку: навч. посіб. К.: Академвидав.
10. Білик, Н.І. (2001). Персоналтехнологія розвитку творчого потенціалу особистості вчителя-дослідника. Імідж сучасного педагога, № 2, с. 6 – 11.
11. Болюбаш, Я. Я. (1997). Організація навчального процесу у вищих закладах освіти : [навч. посіб. для слухачів закладів підвищення кваліфікації системи вищої освіти] К. : КОМПАС.
12. Бондар, В. І. (2005). Дидактика : [навч. посіб.] К. : Либідь.

- 13.Бордовская, Н.В., Реан, А.А. (2000). Педагогика : учеб. для вузов. СПб : Питер.
- 14.Бродська, Л.В. (2008). Педагогічна підготовка менеджерів в сучасних закладах вищої освіти України [Ел. ресурс]. – Режим доступу
http://www.rusnauka.com/8_NIT_2008/Tethis/Pedagogica/27478.doc.htm
- 15.Вдовиченко, Р. П. (2003). Між професійною підготовкою та компетентністю. Управління освітою (Шкільний світ), № 15–16, с. 2–3.
- 16.Вербицкий, А.А. (1991). Активное обучение в высшей школе: Контекстный поход. М.: Высшая школа.
- 17.Верещак, Л. (2015). Формування управлінських умінь у педагогічних працівників дошкільних навчальних закладів як чинник реалізації сучасних вимог освітнього менеджменту. Витоки педагогічної майстерності. Вип. 15, 77-81.
- 18.Вознюк, О., Дубасенюк О. (2010). Проблема організації знань у системі професійної підготовки вищої школи [Електронний ресурс]. — Режим доступу: www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/OD/2010_2/10VOVPVS.pdf.
- 19.Галузева Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти. Затверджена Наказом Міністерства освіти і науки України від 14 серпня 2013 р. №1176 [Ел. ресурс]. – Режим доступу до дж.: <http://marschool47.at.ua/nmon-kontseptsia2013.pdf>
- 20.Галузинский, В. М., Евтух, Н.Б. (1995). Основы педагогики и психологии высшей школы в Украине : учеб. пособие. К. : ИНТЕЛ.
- 21.Генсон, М. Е. (2002). Керування освітою та організаційна поведінка. Львів: Літопис.
- 22.Головніна, О.Г. (2006). Основи соціальної економіки :підручник /О.Г. Головніна ; Нац. транспорт. ун-т. К. : Арістей.

23. Гончаров, С. М. (2006). Інтерактивні технології навчання в кредитно-модульній системі організації навчального процесу : навч.-метод. посіб. Рівне : НУВГП.
24. Гребенюк, О.С., Гребенюк, Т.Б. (2003). Теория обучения: Учеб. для студ. высш. уч. Заведений. М.: «ВЛАДОС-ПРЕСС».
25. Гриньова М.В. Менеджмент в освіті: навч. Посібник для студентів і магістрів / М. В. Гриньова, О.Г. Штепа. – Полтава: ПНПУ, 2003. – 74 с.
26. Гриньова М.В. Менеджмент загальноосвітніх навчальних закладів : навч.-метод. Посібник для студентів і магістрантів/ М.В. Гриньова, О.М. Коберник, Л.В. Малаканова, Г.Ю. Сорокіна. – Полтава: ПП «Астроя», 2012. – 311 с.
27. Гриньова М.В. Саморегуляція: навчально-методичний посібник / Марина Вікторівна Гриньова ; Полтавський держ. пед. ун-т імені В.Г. Короленка. – Полтава : АСМІ, 2008. – 266 с.
28. Гринчук, О. І. (2004). Психологічні засади комунікативної підготовки майбутніх менеджерів [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Прикарпатський національний ун-т ім. В. Стефаника. – Івано-Франківськ.
29. Грицюк, Л.С. (2014). Теорія проектування інтер'єрів: структурування елементів. Містобудування та територіальне планування, Вип. 52, с. 71-75.
30. Гура, О.І. (2005). Педагогіка вищої школи: вступ до спеціальності: Навчальний посібник. К. : Центр навчальної літератури.
31. Гурина, Р.В., Соколова, Е.Е. (2005). Фреймовое представление знаний: Монография. М.: НИИ школьных технологий.
32. Даниленко, Л.І. (2004). Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах: [моногр.] К.: Міленіум.

- 33.Данилов, М. А. (1972). Дидактика: Проблемы методологии педагогики и методики исследования. М. : Педагогика.
- 34.Данилова, В. И. (2003). Дидактическое структурирование процесса обучения студентов в педагогическом вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01.– Пермь : ПГПУ.
- 35.Демідов, Д.В. (2009). Моделювання технології організації навчального процесу у педагогічних університетах: автореф. дис.. канд.. пед.. наук 13.00.06 – теорія та методика управління освітою. Луганськ: ЛНУ імені Тараса Шевченка.
- 36.Демчук, В.С. (2007). Основи освітнього менеджменту. К.: Ленвіт.
- 37.Дидактика современной школы : пособие для учителей / [Б. С. Кобзарь и др.] ; под ред. В. А. Онищука (1987) ; НИИ педагогики УССР. – Киев : Рад. Школ.
- 38.Доброскок, І.І. (2015) Практикоорієнтованість системи професійної підготовки магістрів соціальної педагогіки / Ірина Іванівна Доброскок [Ел. ресурс]. – Реж. доступу http://gnpu.edu.ua/files/VIDANNIY/Visnik_15_2/V15_2_37_41.pdf
- 39.Дольнікова, Л.В., Цубова, О.Л. (2013). Структурування змісту навчальних дисциплін як важлива передумова для підвищення якості підготовки фахівців / Л.В. Дольнікова, О.Л. Цубова [Ел. ресурс]. – Реж. доступу http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/VNULPM_2013_767_56.pdf
- 40.Дорохіна, І.В. (2012). Дидактичні засади формування індивідуально-особистісного стилю пізнавальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів: Автореф. дис. ... канд.. пед.. наук 13.00.09 – теорія навчання.Кривий Ріг: Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».

- 41.Дубасенюк, О.А. (2012) Теоретико-технологічні засади впровадження особистісно орієнтованого підходу у професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя. Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка,. 14-40.
- 42.Дуткевич, Т. В. (2005). Конфліктологія з основами психології управління. – К.: Центр навчальної літератури.
- 43.Жданова-Неділько, О.Г. (2015). Аксіодидактична система взаємодії викладача і студента при вивченні педагогічних дисциплін: монографія. Полтава: ТОВ «Фірма «Техсервіс».
- 44.Жигір, В. (2011) Теоретичні основи підготовки менеджера освіти у ВНЗ / В. Жигір // Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. – [Ел. ресурс]. – Режим доступу до джерела <http://bdpu.org/sites/bdpu.org/files/konferencii/ped-nau/n1/ukr/20.pdf>. – С. 135-143.
- 45.Журавльова, Л.П., Данковцева, Є.В. (2006). Особистісні чинники успішної професійної діяльності. Наука і освіта, № 5-6, с. 32-34.
- 46.Завалевський, Ю. (2011). Педагогічні технології підготовки конкурентоспроможного вчителя : навч. посіб. Чернівці : Букрек.
- 47.Загвязинский, В. И. (2001) Теория обучения: Современная интерпретация: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб, заведений. М.: Издательский центр «Академия».
- 48.Зорина, Л.Я. (1978). Дидактические основы формирования системности знаний старшеклассников. М. : Педагогика.
- 49.Зязюн, І. А. (1999). Сучасна освіта у контексті гуманістичної філософії. Львів : Світ.
- 50.Іванюк, Г.І., Січкарь, А.Д. (2015). Діяльнісний підхід до навчання й виховання дітей дошкільного віку в історико-педагогічному контексті ХХ століття. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології , № 2 (46), 119-130.

- 51.Ильина, Т. (1972). Структурно-системный поход к организации обучения. – Вып. 1. – М.: Знание.
- 52.Калашнікова, С. А. (2010). Актуальність лідерства в умовах сучасних суспільних трансформацій та його вплив на професійну підготовку управлінців. Освітологічний дискурс, № 1, 75-89.
- 53.Карамушка, Л.М., Філь, О.А. (2007). Формування конкурентоздатної управлінської команди. К. : ІНКОС.
- 54.Каращук Л. М., Полоз Я.О. (2015). Дослідження організаційної культури сільськогосподарських підприємств. Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Економічні науки, № 1, 42-47.
- 55.Касьянова, О.М. (2000). Педагогічний аналіз навчального процесу в загальноосвітній школі як засіб підвищення його ефективності: Автореф. Дис.. ... канд.. пед.. наук 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. К: ЦППО АПНУ
- 56.Кларин, М. В. (1995). Иновационные модели учебного процесса в современной зарубежной педагогике : дис. ...д-ра пед. наук : 13.00.01. –Москва.
57. Ковальчук, Л. (2014) Розвиток професійного мислення майбутнього вчителя на засадах фреймового підходу до вивчення педагогічних дисциплін у класичному університеті. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.franko.lviv.ua/Pedagogika/periodic/visnyk/23/14_kovalchuk.pdf.
- 58.Козлов, Д.О. (2014) Теоретичне обґрунтування моделі формування управлінської компетентності майбутнього викладача вищої школи у процесі магістерської підготовки. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, № 8 (42), 238-293.
- 59.Козлов, Д.О. (2015). Управлінська компетентність викладача вищої школи як ресурс інноваційного розвитку вищої освіти. Теорії та

технології інноваційного розвитку вищої освіти: глобальний і регіональний контексти: монографія / за заг. ред. А.А. Сбруєвої. Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка.

60. Колодочка, Т.Н. (2003). Дидактические возможности фреймовой технологи. Школьные технологи, №3. – с. 27-30.
61. Коломінський, Н.Л. (2001). Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект). Автореф. дис. ... докт. пс. наук 19.00.05 – соціальна психологія. К., ЦППО, 2001.
62. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : бібліотека з освітньої політики / під заг. ред.. О.В. Овчарук (2004). – К.: «К.І.С.»
63. Конаржевский, Ю. (2002). Менеджмент и внутришкольное управление. М.: Педагогический поиск.
64. Косихина, О.С. (2006). Системно-структурный подход к усвоению знаний в средней школе: Дисс. Канд. пед. Наук 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования. Барнаул. Научная библиотека диссертаций и авторефератов disserCat <http://www.dissercat.com/content/sistemno-strukturnyi-podkhod-k-usvoeniyu-znaniy-v-srednei-shkole#ixzz4vkF8Jjz4>
65. Костюк, Г. С. (1989). Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / за ред. Л. М. Проколієнко. К. : Радянська школа.
66. Кравченко, Л.М. (2004). Людинознавча компетентність менеджера освіти: психологічні управлінські знання. Імідж сучасного педагога, № 10, 53 – 54.
67. Кравченко, Л. М. (2006). Неперервна педагогічна підготовка менеджера освіти : монографія. Полтава : Техсервіс.
68. Краевский, В.В., Хуторской, А.В. (2007). Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Изд. центр «Академия».

69. Крамаренко, А.М. (2011) Технології управління педагогічним процесом у вищій школі: теоретичний аспект. Витоки педагогічної майстерності. Збірник наукових праць ПНПУ імені В.Г. Короленка. Випуск 8. Частина I, 188-193.
70. Кривко, М.П. (1996). Організаційно-педагогічні основи індивідуалізації підготовки менеджерів освіти шкільного рівня : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 ; 13.00.04. Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка.
71. Крижко, В. В. (2005). Теорія та практика менеджменту в освіті: навч. Посібник. К. : Освіта України.
72. Крылова, Т. В., Гулеша, Е. М. (2013). Информационно-коммуникационные технологии в учебном процессе высшей школы. Збірник наукових праць Дніпродзержинського державного технічного університету. Технічні науки, Вип. 2, с. 159-163. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpddtu_2013_2_37.
73. Крутский, А.Н., Гибельгауз, О.С. (2013) Дискретный поход к обучению и усвоению знаний. Наука и школа, №6, с. 110-113.
74. Кулешова В.В., Мальована В.В. (2010) До проблеми формування управлінських умінь майбутніх інженерів-педагогів при вивченні дисципліни «Менеджмент освіти». [Інтернет-ресурс]: режим доступу http://library.uipa.edu.ua/library/Left_menu/Zbirnuk/26-27/%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B1%D0%BB.%D1%96%D0%BD%D0%B6-%D0%BF%D0%B5%D0%B4.%E2%84%9626-27/10kvvdme.pdf
75. Лабузна, Л. (2006) Теоретичні аспекти підготовки менеджерів нової генерації в системі неперервної освіти. Актуальні проблеми професійно- педагогічної освіти та стратегії розвитку: Зб. наук. Праць. За заг. ред. О.А. Дубасенюк, Л.В. Калініної, О.Є. Антонової. Житомир: Вид-во ЖДУ, . 75-77.

- 76.Лаврентьева, О.О. (2013). Напрями й підходи до організації методологічної підготовки менеджера освіти. Народна освіта: електронне фахове видання, №2 (20) [Інтернет-ресурс]: режим доступу https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=518
- 77.Лернер, И.Я. (1980). Процесс обучения и его закономерности. М., Просвещение.
- 78.Липова, Л., Лукашенко, Т., Малишев, В. (2013). Дидактичні засади формування екологічної компетентності випускників. Освіта регіону, №1. [Інтернет-ресурс]: режим доступу <http://social-science.com.ua/article/1020>
- 79.Луговий, В.І. (1994). Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку. К.: Мауп, 1994.
- 80.Лунячек, В.Е. (2011). Підготовка магістрів державного управління до забезпечення якості освіти: теорія та практика [Текст] : монографія. М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Харків. нац. ун-т ім В. Н. Каразіна. - Х. : ХНУ ім. В. Н. Каразіна.
- 81.Луппов, Г.Д. (1996) Опорные конспекты и тестовые задания по физике : 11 кл.: Кн. для учителя. Москва : Просвещение : Учебная література.
- 82.Мазаракі, А.А., Ткаченко Т.И. (2013). Компетентнісна модель менеджера в галузевих стандартах вищої освіти України [Ел. ресурс]. – Режим доступу до дж.: http://ir.nmu.org.ua/bitstream/handle/123456789/2676/%20%20%201_p003-005.pdf?sequence=1
- 83.Максимова, Н.В. (2002). Акмеология: новое качество образования. СПб: Питер.
- 84.Малафійк, І.В. (2005). Дидактика. К. : Кондор, 2005.
- 85.Малихін, А. (2014) Сутність і принципи праксеологічного підходу в методичній підготовці майбутнього вчителя технологій. Наукові

- записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка, №3,
86. Малихін, О. В. (2009). Теоретико-методологічні засади організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів: автореф. дис. ... доктора пед. наук 13.00.09 – теорія та методика навчання. – Харків, ХНПУ імені Г.С. Сковороди.
 87. Мармаза, О. І. (2014). Інноваційний менеджмент в освіті: сутність, функції, засоби. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. - Вип. 36, 309-316.
 88. Мартынец, Л. (2013). Менеджмент организаций: методическое пособие. Донецк: ДНУ.
 89. Маслов, В.І. (2007). Наукові основи та функції процесу управління загальноосвітніми навчальними закладами. Тернопіль: Астон.
 90. Медведєва, А.С. (2001) Технологии представления математических знаний. Педагогіка та психологія: зб. наук. пр. Х. : ХДПУ.
 91. Мельник, В. (2009). Модель розвитку управлінської компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу. [Інтернет-ресурс]: режим доступу <http://tme.umo.edu.ua/docs/2/09melcsd.pdf>
 92. Методика викладання у вищій школі: навч. посібник / О.В. Малихін, І.Г. Павленко та ін. (2014) – К.: КНТ.
 93. Минский, М. (1988). Фрейм для представления знаний. М. : Педагогика.
 94. Мрачковська, М. (2009). Компетентнісний підхід до формування міжкультурних комунікативно-професійних якостей майбутнього менеджера. [Ел. ресурс]. – Режим доступу до дж.: http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/journals/2009/NiO_7_2009/2_rozdil/Mrachkovskaya.htm
 95. Мусаєв, К.Ф. (2010). Підходи до побудови логічної структури навчального матеріалу. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. № 7, 116-122.

96. Наукові підходи до педагогічних досліджень : колективна монографія / За заг. ред. В.І. Лозової (2012). – Харків: Вид-во Віровець А.П. «Апостроф»
97. Національна доктрина розвитку освіти України в ХХІ ст. (2002). Освіта України. № 33. 4–6.
98. Національна стратегія розвитку освіти на період до 2021 року. Схвалена указом Президента України від 25 червня 2013 року № 344/2013 [Ел. ресурс]. – Режим доступу до дж.: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>
99. Нечипорук, О.В. (2008) Дидактичні засади структурування змісту навчального матеріалу з іноземної мови у процесі навчання учнів 5-7 класів загальноосвітньої школи: Автореф. дис. ... канд.. пед.. наук 13.00.09 – теорія навчання. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова.
100. Нікітчина, С. (2011) Освіта дорослих як соціально-економічна та педагогічна проблема. Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи., Вип. 3(1), 40-51.
101. Орлов, А.А. (2011) Проектирование содержания педагогических дисциплин в вузе / А.А. Орлов. – [Інтернет-ресурс]: режим доступу http://library.by/portalus/modules/shkola/readme.php?archive=1196815384&id=1192628677&start_from=&subaction=showfull&ucat=
102. Осадченко, І.І. (2010). Різномірне застосування ситуаційної методики навчання у ВНЗ [Інтернет-ресурс]: режим доступу http://intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n1_2010_st_14/
103. Остапенко, А.А. (2000). Крупноблочные опоры: составление, типология, применение. Школьные технологии. №3, 19-32.
104. Островерхова, Н. (2012). Методологія формування технологічної культури керівника ЗНЗ . Рідна школа, № 6, 27-32.
105. Отич, О. (2014) Основи педагогічної майстерності викладача професійної школи: Підручник. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 08.

106. Охріменко, А.Г. (2006). Основи менеджменту: навч. посібник. К.: Центр навчальної л-ри, 130.
107. Павлютенков Є.М., (2003) Професійна компетентність директора школи [Текст]. Управління школою : Науково-методичний журнал, N7(19), 2-4.
108. Пехота О. М., Старєва, А.М. (2006) Особистісно-орієнтоване навчання: підготовка вчителя: [монографія]. Миколаїв: Видавництво „Іліон”.
109. Пікельна, В.С. (2004). Управління школою. У 2 ч. Х.: Вид. гр. «Основа»
110. Подлесна Г., (2004). Вивчення стилю керівництва закладами освіти як вирішальна умова становлення особистості менеджера освіти. Імідж сучасного педагога, № 10, 51 – 52.
111. Подмазин С.И., (2000). Личностно-ориентированное образование: Социально-философское исследование. Запорожье: Просвіта, 250.
112. Поліщук, В.А. (2014). Праксеологічний підхід як інноваційна основа вдосконалення професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Соціальна робота». Вип. 32, 147-150.
113. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. [Ел. ресурс]. – Режим доступу до джерела: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
114. Про загальну середню освіту: Закон України від 13.05.1999. № 651-XIV [Електронний ресурс]. – Режим доступу до дж.: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=651-14>
115. Про освіту: Закон України від 23.05.1991. № 1060-XII [Електронний ресурс]. – Режим доступу до дж.: <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=1060-12>

116. Радкевич, В., (2010). Мета і зміст професійної освіти і навчання: концептуальні засади. Науково-методичне забезпечення професійної освіти і навчання. К.: Ін-т проф.-техн. освіти НАПН України, 8-12.
117. Рогова, Т. В. (2011). Проблема персоналізації особистості вчителя. Педагогіка та психологія. Вип. 39, 6-15.
118. Світлорусова, А. В. (2009). Професійна підготовка магістрів управління навчальним закладом на засадах рефлексивного підходу: автореф. Дис.. ... канд.. пед.. н. 13.00.04, К.
119. Семиченко В.А. Пути повышения эффективности изучения психологии / В. А. Семиченко. – К.: Магистр-S, 1997. – 120 с.
120. Скібицька, Л., Щелкунов, В., Сівашенко Т., Чичкан-Хліповка Ю. (2017). Офісний менеджмент. К.: Центр навчальної л-ри
121. Смирнов, С.Д. (2001). Педагогика и психология высшего образования. От деятельности к личности [Текст] : учеб. пособие. М.: Академия.
122. Сорочан, Т.М. (2005). Розвиток професіоналізму управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти : автореф. дис ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Луганськ
123. Сохор, А.М. (1974). Логическая структура учебного материала. М.: Педагогика.
124. Сухомлинський, В. О. (1977) Розмова з молодим директором / В.О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори в п'яти томах. — К. : Радянська школа.
125. Тимцуник Ю. (2014) Сучасний стан підготовки майбутніх магістрів управління навчальними закладами до маркетингової діяльності. Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки, №4 (25), 234-242.
126. Товстяк М.М. (2016). Дидактичні проблеми структурування

навчальної інформації при підготовці магістра з управління навчальними закладами. Витоки педагогічної майстерності: Зб. наук. праць: вип. 17. – Полтава, ПНПУ, 2016. – С. 190-195

127. Товстяк М.М. (2016). Конкретизація умов професійного цілепокладання майбутнього керівника начального закладу під час вивчення дисциплін із менеджменту освіти. Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції «Педагогіка і психологія: методика та проблеми практичного застосування». – Запоріжжя: Класичний приватний університет.
128. Товстяк М.М. (2012). Метод проектів як засіб активації пізнавальної діяльності учнів. «Проблеми відтворення та охорони біорізноманіття України: Збірник матеріалів науково- практичної конференції. – Полтава, Астроя, с. 207-209.
129. Товстяк М.М. (2012). Навчальна мотивація як один з дидактичних орієнтирів при створенні робочої навчальної програми дисциплін з менеджменту освіти. Молодий учений, № 9 (47), 34-38.
130. Товстяк М.М. (2016). Особенности содержания и принципы структурирования учебного материала дисциплин по менеджменту образования в магистратуре педагогического вуза (The uniquenesses of the content and principles of structuring the learning material of the management education discilines at graduate pedagogical university) «The scientific heritage» Editorial board address: Budapest, Kossuth Lajos utca 84, 1204, 55-59.
131. Товстяк М.М. (2012) Формування професійної готовності менеджера освітньої галузі в умовах магістратури. Рідна школа: Щомісячний науково-педагогічний журнал: № 11-12, с. 67-71.
132. Торган, М.М. (2010). Аналіз стану підготовки менеджерів освіти до виконання професійних функцій. Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України,1.

133. Траверсе, Т.М. (2009) Психологія викладацької роботи : Підручник К. : Науковий світ.
134. Уман, А.И, Фёдорова, М.А. (2008). Модели процесса обучения: от догматической до личностно-страгической. Инновации в образовании, №4, с. 119-130.
135. Усова, А.В., Беликов, В.А. (1997). Учись самостійно учиться. Учебное пособие для учащихся школы. — Челябинск-Магнитогорск: Факел.
136. Хриков, Є.М. (2006). Управління навчальним закладом : Навчальний посібник. Київ : Знання.
137. Часникова, О.В. (2014). Компетентнісний підхід в освіті як основа її реформування. Народна освіта. № 3.
138. Черабаева, Н. А. (2009). Фреймовое представление знаний на уроках биологии как способ интенсификации учебного процесса [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://sinncom.ru/content/rip/index_dial.htm .
139. Чередніченко, Г.А., Тверезовська, Н.Т. (2011) Культурологічний підхід до формування особистості майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки [Електронний ресурс]. Режим доступу до дж. http://www.rusnauka.com/14_NPRT_2011/Pedagogica/5_86986.doc.htm
140. Чередниченко, К.Е., Валенкевич, Л.П. Методичні аспекти професійної підготовки менеджерів у вищих навчальних закладах України. Економічні проблеми сталого розвитку : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, присвяченої пам'яті проф. Балацького О.Ф., м. Суми, 24-26 квітня 2013 р. / За заг. ред. О.В. Прокопенко. — Суми : СумДУ, Т.2, 247-249.

220. Черниш А.П. Менеджмент освіти: Навчальний посібник / А.П. Черниш. – К.: Видавництво «Університет» КМПУ імені Б.Д. Грінченка, 2008. – 50 с.
141. Bowen, T. Inside teaching: options for English language teachers Текст. / T. Bowen, J. Marks. Oxford : Macmillan Heinemann English Language Teaching, Oxford, 2003. - 176 p.
142. Brophy J. Motivating students to learn / Brophy J. – London: Lawrence Erlbaum associates, publishers, 2004. – 418 p.
143. Davies, P. Success in English teaching Текст. / P. Davies, E. Pearse. -Oxford : Oxford University Press, 2004. 221 p.
144. Englander, K. Real life problem solving: a collaborative learning activity Текст. / K. Englander // English Teaching Forum. 2002. - Vol. 40, № 1. - P. 811.
145. Lynch, T. Communication in the language classroom Текст. / T. Lynch. Oxford : Oxford University Press, 2006. - 174 p.
146. Meyer H. J. Rhetorik in der Wissenschaft / H. J. Meyer. — Stuttgart ; Leipzig : Hirzel, 1998. — 19 s.

РОЗДІЛ 3 ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ДИДАКТИЧНИХ ЗАСАД СТРУКТУРУВАННЯ ЗМІСТУ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ ДИСЦИПЛІН З МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ

3.1. Постановка експериментального дослідження

Створена на основі визначених дидактичних засад технологія структурування змісту навчального матеріалу дисциплін з менеджменту освіти, що є предметом нашого дослідження, перевірялась засобами педагогічного експерименту.

Педагогічний експеримент являє собою метод педагогічного дослідження, що визнається одним із провідних для збирання інформації ході науково-дослідної діяльності.

Як зазначає О. Жосан, проведення експерименту завжди «пов'язане з пошуком причинно-наслідкових відносин досліджуваних явищ дійсності». Історично експеримент є розвитком методу спостереження та логічного аналізу. Але якщо спостереження – це пасивний метод збирання інформації, то експеримент передбачає активний вплив на об'єкт дослідження кількох контрольованих чинників. Проведення експерименту завжди пов'язане з активним впливом на об'єкт, який веде до його переструктурування, тому планувати експеримент у соціологічному дослідженні можна тільки тоді, коли є певність, що цей вплив ні в якому разі не утискуватиме інтереси учасників експерименту. Цінність інформації, отриманої у результаті проведення експерименту, полягає в тому, що вона «не просто описує об'єкт, але й дозволяє пояснити існування й розвиток певних зв'язків, відносин, процесів» (Педагогічний експеримент, 2008).

За характеристикою Е. Панасенко, експеримент – це дослідницький метод, зокрема, як «своєрідно (згідно із завданнями дослідження) сконструйований і здійснений педагогічний процес, який охоплює принципово нові його елементи, що дає можливість глибше, ніж звичайно, бачити зв'язки між реальними його аспектами й точно враховувати результати внесених змін» (Панасенко, 2013, с. 4).

Постановка експериментів, – пише Е. Панасенко, – допомагає «перевірити ефективність запропонованих нововведень, створених у процесі творчої, науково-дослідної діяльності, або, навпаки, виявити необґрунтованість ідей, що всуваються» (Панасенко, 2013, с. 6).

Відповідно з визначеними критеріями (мотиваційно-цільовим, когнітивно-діяльнісним та аналітично-проективним) якості навчального результату вивчення дисциплін з менеджменту освіти («Менеджмент в освіті» та «Менеджмент загальноосвітнього навчального закладу»), для констатувальної та контрольної оцінки досягнутого навчального результату було обрано показники, що відбивають особистісну готовність студента до успішної діяльності (зацікавленість, обізнаність, самостійність, особистісно-професійне самопрогнозування) (табл. 3. 1)

Таблиця 3.1

**Зміст показників, за якими покритеріально визначалась якість
навчального результату дисциплін з менеджменту
освіти**

Показник	Характеристики
Зацікавленість	Позитивне ставлення, інтерес, наполегливість, цілеспрямована активність, самокритичність та прагнення до самовдосконалення
Обізнаність	Володіння інформацією стосовно значущості дисциплін з менеджменту освіти; змістом матеріалу та інформацією щодо способів ефективної рботи з ним; щодо успішного здійснення самоосвіти
Самостійність	Здатність систематично і успішно виконувати навчальні завдання без сторонньої допомоги
Особистісно-професійне самопрогнозування	Усвідомлення себе суб'єктом успішного саморозвитку з опорою на отримані компетенції, конкретизація його цілей й завдань, оптимізм щодо здійснення свого наміру

У психологічному розумінні зацікавленість, інтерес – це «стан, пов'язаний з інтересом до чогось, пов'язаний з виявом уваги» (Варій, 2009). Під зацікавленістю у вивченні дисциплін з менеджменту освіти розуміємо яскраво виражене позитивне ставлення до складників процесу навчання та самої навчальної взаємодії, щодо якої суб'єкт демонструє особистісну включеність, готовність докладати певні зусилля, інтерес до результату власних дій і діяльності загалом. Зацікавленість є основою мотивації, яка зумовлює цілеспрямовану активність студента задля вирішення завдань, які стоять перед ним у контексті дисциплін з менеджменту освіти чи споріднені з ними.

Залежно від того, про який із визначених критеріїв йдеться, зацікавленість може означати зорієнтованість на ознайомлення з навчальним змістом, внутрішню готовність працювати з ним задля вирішення професіоналізуючих або ж особистісно-формувань завдань; довільну підтримку належного рівня активності в навчальному процесі, виражену готовність до свідомого само моніторингу, корекції власних досягнень, що характеризується послідовністю і наполегливістю.

Обізнаність, стосовно змісту кожного критерію, означала володіння інформацією щодо матеріалу з менеджменту освіти як особистісно значущого (мотиваційно-цільовий критерій), щодо шляхів і способів його ефективного опрацювання, в тому числі засобами дидактичного структурування (когнітивно-діяльнісний критерій) та щодо самоосвітніх пошуків у відповідному напрямку (аналітично-проективний критерій).

Самостійність як показник, що, за нашим задумом, відбиває один із аспектів особистісної готовності студента до освоєння дисциплін з менеджменту освіти, характеризується певною внутрішньою суперечливістю, оскільки, з одного боку, показує високий рівень здатності вирішувати навчальні завдання, а з іншого – можливу відстороненість від взаємодії з викладачем і товаришами. Проте в ході дослідження ми диференціювали делегований йому зміст відповідно до наших дослідницьких намірам, а саме: самостійність

розглядалась як здатність систематично і успішно виконувати навчальні завдання без сторонньої допомоги, що в більшості випадків виявлялася студентом.

Особистісно-професійне прогнозування відображає цільові орієнтири вивчення дисциплін з менеджменту освіти в їхній особистісній екстраполяції, тобто, студент усвідомлює себе суб'єктом успішного саморозвитку з опорою на отримані компетенції, конкретизує його цілі й завдання, демонструє належний оптимізм щодо здійснення свого наміру

Було описано рівні ймовірного результату навчання (табл. 3.2).

Таблиця 3.2

Рівні освоєння навчального змісту дисциплін з менеджменту освіти

Рівень	Критерії		
	мотиваційно-цільовий	когнітивно-діяльнісний	аналітично-проективний
Елементарний	Низька мотивація до освоєння дисципліни, зацікавленість не проявляє	Слабка орієнтація в змісті навчального матеріалу, несамотійний	Нечітке уявлення про подальше професійне самовдосконалення
Низький	Мотивція часткова (вибіркова), зацікавленість проявляє зрідка	Ситуативна орієнтація в змісті навчального матеріалу, самотійність проявляє зрідка	Фрагментарні уявлення про подальше професійне самовдосконалення
Середній	Мотивція достатня, зацікавленість проявляє часто	Самостійно вирішує навчальні завдання на інтуїтивному і лише частково на теоретично-науковому та вивіреному практичному підґрунті	Ситуативно прогнозує подальше професійне самовдосконалення
Високий	Мотивція значна, зацікавленість проявляє постійно	Самостійно вирішує навчальні завдання переважно на теоретично-науковому та вивіреному практичному підґрунті	Системно і повно прогнозує подальше професійне самовдосконалення

1. Елементарний рівень: студент має низьку мотивацію до освоєння дисципліни, слабо орієнтується в змісті навчального матеріалу, нездатний самостійно вирішувати навчальні завдання, нечітко уявляє подальше професійне самовдосконалення.

2. Низький рівень: студент має деяку (вибіркову) мотивацію до освоєння дисципліни, подеколи орієнтується в змісті навчального матеріалу, час від часу самостійно вирішує навчальні завдання, подальше професійне самовдосконалення уявляє фрагментарно.

3. Середній рівень: студент має достатню мотивацію до освоєння дисципліни, загалом орієнтується в змісті навчального матеріалу, самостійно вирішує навчальні завдання на інтуїтивному і лише частково на теоретично-науковому та вивіреному практичному підґрунті, ситуативно (несистемно) прогнозує подальше професійне самовдосконалення.

4. Високий рівень: студент має значну мотивацію до освоєння дисципліни, добре орієнтується в змісті навчального матеріалу, постійно розширює обізнаність із теоретичним і практичним складниками дисципліни, самостійно вирішує навчальні завдання на усвідомленому теоретично-науковому та вивіреному практичному підґрунті, системно прогнозує подальше професійне самовдосконалення.

В експериментальній роботі, спрямованій на дослідження ефективності дидактичної моделі структурування змісту навчального матеріалу дисциплін з менеджменту освіти, було задіяно 478 студенти, що вивчали дисципліни з менеджменту освіти («Управління навчальними закладами». Та «Освітній менеджмент» на бакалавраті педагогічних вишів – у Центральноукраїнському державному педагогічному університеті імені Володимира Винниченка (м. Кропивницький) та Чернігівському національному педагогічному університеті імені Т.Г. Шевченка.

Експериментальна робота включала підготовчий, констатувальний, формувальний та контрольний етапи.

Завдання *підготовчого етапу експериментальної роботи* полягали в тому, щоб підготувати базу для здійснення формульованого експерименту, а саме:

1. Розробити технологію структурування змісту навчального матеріалу дисциплін з менеджменту освіти.
2. Розробити інструментарій для реалізації зазначеної технології в процесі професійної підготовки менеджера освіти.
3. Підготувати діагностичний матеріал для визначення досягнутого рівня успішності освоєння навчальної дисципліни з менеджменту освіти.
4. Виділити контрольну та експериментальну групи, визначити та порівняти характерний для них узагальнений рівень успішності освоєння навчальної дисципліни з менеджменту освіти.

Процес підготовки до експериментальної роботи за 1-3 завданнями схарактеризовано в попередніх розділах дисертації.

На основі отриманих у ході констатувального експерименту даних було сформовано гомогенні експериментальну (240 осіб) та контрольну (238 осіб) групи, до яких входили студенти Чернігівського національного університету імені Т.Г. Шевченка та Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (м. Кропивницький), які вивчали дисципліни з менеджменту освіти.

На різних етапах збору інформації, необхідної для проведення дослідження, було використано загальнонаукові та спеціальні методи, адекватні його темі й меті: теоретичні: вивчення та аналіз наукової літератури з проблеми дослідження, систематизація та узагальнення наукових положень, викладених у наукових працях, що лягли в основу розробки програми експерименту; емпіричні: проведення індивідуальних та групових бесід зі студентами та викладачами, аналіз творчих робіт студентів з метою з'ясування особливостей їхньої мотивації до вивчення дисциплін з менеджменту освіти; методи діагностування їхніх особистісних якостей та вмінь, необхідних для успішної навчальної та, загалом, управлінської

діяльності взаємодії (спостереження, анкетування, тестування, вивчення продуктів навчальної діяльності, метод експертних оцінок) – для вивчення рівневої динаміки навчального результату в ході вивчення дисциплін з менеджменту освіти, фіксації змін у процесі формувального експерименту; педагогічний моніторинг, що дозволив поетапно відстежувати динаміку досліджуваних процесів; методи математичної статистики (статистична обробка результатів дослідно-експериментальної роботи, обчислення критерію Пірсона) задля здійснення об'єктивного аналізу емпіричних даних, а також для підтвердження вірогідності й надійності результатів формувального експерименту.

Констатувальний зріз проводився згідно з визначеними критеріями впродовж 1-2 занять з дисципліни; формувальний тривав фактично впродовж одного семестру (період вивчення дисципліни). Узагальнення даних, отриманих завдяки йому, дозволило виокремити групи, що за значущими показниками у своїх парах є гомогенними і можуть залучатися до дослідження в якості контрольної та експериментальної.

За мотиваційно-цільовим та аналітично-проективним критеріями студенти могли набрати від 0 до 3 балів (0 – якість виражена дуже слабо; 1 – якість виражена слабо; 2 – якість виражена достатньо; 3 – якість яскраво виражена). За когнітивно-діяльнісним критерієм, що передбачав використання оцінок, отриманих за виконання навчальних завдань за п'ятибальною шкалою, можна було набрати від 0 до 4 балів, що в сумі давало 10. Студентів, які набрали від 8 до 10 балів, відносили до тих, хто мають високий рівень освоєння навчального змісту дисциплін з менеджменту освіти; 5-7 – середній, 3-4 – низький і 0-2 – елементарний.

Оцінка за мотиваційно-цільовим критерієм включала в себе: а) узагальнення результатів спостережень за роботою студента на занятті; б) узагальнення результатів індивідуальної бесіди; в) узагальнення результатів експрес-тесту на визначення прагнення до лідерства (див. додаток В).

Позитивний результат розглядалося нами як свідчення прояву нахилів до управлінської діяльності, негативний – відсутності.

Когнітивно-діяльнісний критерій діагностувався шляхом виставлення оцінки за виконання навчального завдання, що передбачало можливість діяльності на творчому рівні (успішне виконання – 5 балів, у протоколі дослідження проставляється адаптована оцінка –4; виконання з помилками оцінювалося за прийнятими для дисципліни критеріями, у протоколі дослідження проставлялася адаптована – на бал нижча оцінка); на частково-пошуковому рівні (успішне виконання – 4 бали, у протоколі дослідження проставляється адаптована оцінка –3; виконання з помилками оцінювалося за прийнятими для дисципліни критеріями, у протоколі дослідження проставлялася адаптована – на бал нижча оцінка); на репродуктивному рівні (успішне виконання – 3 бали, у протоколі дослідження проставляється адаптована оцінка –2; виконання з помилками оцінювалося за прийнятими для дисципліни критеріями, у протоколі дослідження проставлялася адаптована оцінка); завдання не виконане – 0 балів.

Завдання передбачало інформаційний пошук з теми «Історія вчень менеджменту», і на творчому рівні вимагала розробка навчального міні-проекту, спрямованого на особистісно-включене обговорення студентами на наступному занятті найбільш цікавих концепцій. На частково-пошуковому рівні вимагалось підготувати і провести опитування за визначеними викладачем комплексними питаннями. На репродуктивному рівні необхідно було написати реферат щодо одного із вчень, який не потрібно було читати чи обговорювати.

Інформацію стосовно аналітично-проективного критерію отримали за даними письмового самоаналізу, здійснюваного студентами на основі виконання ними тестів професійної самодіагностики (див. додаток Г), запропонованих викладачем. Банк налічував 5 тестових методик, що відображали різні аспекти особистісно-професійного розвитку майбутнього менеджера. 1 бал давався в тому випадку, якщо студент, без будь-якого

тиску і підказки, обирав 3 і більше тести. Решта, до 2-х балів, виставлялася за результатами письмового самоаналізу, який кожен із студентів мав зробити після виконання тестів.

Констатувальний експеримент підтвердив актуальні аспекти дослідницької проблеми, що показало правильність первинного обґрунтування поставлених завдань, та засвідчив гомогенність вихідних умов у контрольній та експериментальній групах, завдяки чому експеримент мав змогу бути достатньо об'єктивним.

Основоположним змістом формувального експерименту було впровадження технології структурування навчального змісту дисципліни, розробленої на визначених дидактичних засадах. Окрім робочої програми, яка стосувалася структурування навчального змісту дисципліни з менеджменту освіти на інтердисциплінарному та внутрішньо дисциплінарному рівнях, викладач розробляв неофіційні навчальні документи, один з яких відображав внутрішньомодульний, а другий – структурно-тематичний етапи структурування навчального змісту. Документи розроблялися в електронному вигляді і призначалися як для особистого використання в навчально-виховному процесі, так і для особистого, он-лайн-комп'ютерного та через використання електронної пошти обговорення зі студентами і внесення поточних коректив.

Педагог повністю відповідав за фундаментальний складник навчального змісту, розглядав його як інваріант навчальної дисципліни, скомпонований як її необхідна і достатня сутність.

Певні трансформації були передбачені й щодо робочої програми, яка являє собою документ, що інтерпретує зміст навчальної програми відповідно до навчального плану. Як зазначає О. Синявська, «робоча навчальна програма визначає науковий зміст, методичну побудову навчальної дисципліни, назви і основні питання розділів і тем, розподіл навчального часу за розділами, темами і видами навчальних занять [...]. У навчальній програмі сформульовані: основні положення і мета дисципліни; організаційно-методичні вказівки щодо її вивчення; науковий зміст, розподіл

навчального часу за розділами, темами і видами навчальних занять; перелік самостійних та індивідуальних завдань; інформаційно-методичне забезпечення» (Синявська, 2011, с. 2). Проте вона більшою мірою зорієнтована на внутрішньодисциплінарний, менше – на внутрішньомодульний етап структурування змісту навчального матеріалу, а структурно-тематичний представлений у ній лише схематично. Це закономірно, проте означає, що варіативний та, особливо, праксеологічний складники навчального змісту дисциплін з менеджменту освіти в своїй дидактичній інтерпретації є досить стихійними.

З одного боку, в цьому випадку не обмежується професійна творчість викладача, залишається простір для ситуативного варіювання, імпровізації. З іншого – інтенсивність накопичення дидактичного досвіду знижується, вдалі педагогічні знахідки не фіксуються, залишаючись іноді лише інтуїтивно зрежисованим епізодом. На ситуативний характер напружень, відсутність часу і можливостей на їхню фіксацію досить часто нарікали викладачі, з якими нам доводилося спілкуватися як у ході дослідження, так і поза ним.

В цьому розумінні застосування експериментальної технології означало системне поліпшення викладання, раціоналізацію діяльності не лише студентів, а й викладача. У процесі її застосування відзначались такі її якості, як концептуальність (відповідність визначеним і науково обґрунтованим дидактичним засадам структурування змісту навчального матеріалу дисциплін з менеджменту освіти), системність (закладена в основі самого процесу моделювання), гарантованість (підтверджена стійкою позитивною динамікою освоєння дисципліни «Менеджмент загальноосвітніх навчальних закладів» у експериментальній групі за всіма визначеними критеріями в ході формувального експерименту) та відтворюваність (підтверджена близькістю отриманих для складників загальної експериментальної групи по всіх задіяних вищих даних).

Застосування навчального співуправління студентів, передбаченого розробленою технологією, дозволило розширити можливості викладача

щодо вибудовування варіативних підструктур навчального змісту та ініціювало інсталювання до змісту дисципліни праксеологічних підструктур, відмінність яких від варіативних полягала в тому, що вони майже повністю є продуктом діяльності тих чи інших студентів і в подальшій роботі викладача в такому вигляді і в аналогічній ситуації застосовуватися не можуть.

Відразу після завершення контрольного зрізу в експериментальній групі викладачі ознайомили студентів із загальногруповими та індивідуалізованими проектами, що передбачали їхнє залучення до процесу структурування навчального змісту. Були застосовані наступні його прийоми та способи: аналіз проблем сприйняття певних дидактичних одиниць; розробка логічно-структурних схем навчальних тем та практичних занять; створення переліку ключових понять за змістом лекцій; змістові доповнення з їхнім логічним обґрунтуванням; інформаційний пошук за завданням викладача з інструктуванням та обговоренням якості результату; мікрОВикладання без застосування мультимедійних презентацій; мікрОВикладання з розробкою і застосуванням мультимедійних презентацій; обробка та дидактична інтерпретація текстів міні-хрестоматії, а також її поповнення текстами з та без методичного супроводу; випуск паперових чи електронних бюлетенів, що підсумовували роботу над освоєнням навчального змісту дисципліни за попередній тиждень.

У контрольній групі викладачі користувалися традиційною парадигмою навчальних стосунків, заснованою переважно на вторинній ролі студентів щодо компонування і структурування навчального змісту, основним суб'єктом якого був сам педагог, а викладання дисципліни не передбачало спеціальної роботи зі структурування змісту навчального матеріалу відповідно до розробленої технології.

3.2. Аналіз результатів експериментального дослідження

Цілеспрямовані зміни, що були нами теоретично спроектовані і внесені до традиційного процесу вивчення дисциплін з менеджменту освіти, дозволили провести експериментальне дослідження, що мало на меті з'ясувати ефективність розробленої технології структурування навчального змісту цих дисциплін.

Ця технологія розглядається нами як засіб інтеграції і системної раціоналізації змісту навчального матеріалу дисциплін з менеджменту освіти. Її застосування дозволяє посилити логічні взаємозв'язки між уже наявними компонентами навчального змісту і з урахуванням визначених дидактичних засад уводити до нього нові компоненти, надавши цьому процесу достатньої обґрунтованості (застосування положень визначених методологічних підходів) та керованості (застосування принципів структурування навчального матеріалу дисциплін з менеджменту освіти).

Починаючи від другого за наступністю (процесуально-змістового) компонента застосування технології в експериментальній групі зростала залученість до цього процесу студентів, що виступали суб'єктами структурування навчального змісту в ході навчального співуправління з викладачем.

Для отримання достовірних результатів формульного експерименту було визначено інструментарій, ідентичний за своєю сутністю тому, що застосовувався на констатувальному етапі та під час заключного констатувального зрізу.

Експериментальна група (далі – ЕГ) налічувала 240 осіб (студентів бакалаврату), контрольна група (далі КГ) – 238. Відповідно до визначених критеріїв, на 1-2 заняттях ми відзначили, що узагальнено рівень освоєння дисциплін з менеджменту освіти у цих групах можна було визначити як ближчий до середнього (див. табл. 3.1 та рис. 3.1).

Таблиця 3.1

**Рівень освоєння дисциплін з менеджменту освіти у
експериментальній та контрольній групах (констатувальний
експеримент)**

Група	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень		Елементарний рівень		Всього, Чол.
	Чол.	%	Чол.	%	Чол.	%	Чол.	%	
Е Г	22	9,24	191	80,22	22	9,24	5	2,1	240
К Г	24	10,08	187	78,54	19	7,98	8	3,36	238
Разом									478

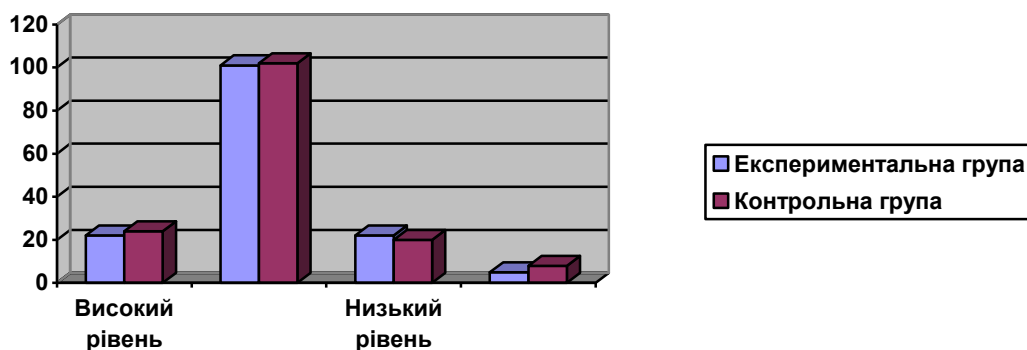


Рис. 3.1. Рівень освоєння дисциплін з менеджменту освіти у експериментальній та контрольній групах (констатувальний експеримент)

Основною проблемою, з якою довелося зіткнутися в експериментальній групі, виявилася інертність деякої частини студентів, що не досить активно включалися до додаткової роботи, передбаченої застосуванням авторської технології. Мотиви відмов переважно стосувалися перевантаженості навчальною роботою та нерозуміння сенсу завдань, що пропонувалися. Було проведено цілісний моніторинг навчальних запитів та можливостей студентів групи, визначено кілька категорій студентів за показниками зацікавленості та самостійності (умовні назви: хочу-можу, хочу-не можу, не можу – хочу, не можу – не хочу). Студентів категорії «хочу-можу» викладач залучив до виконання перших навчальних завдань, а згодом усіх, хто вдало виконував призначене йому завдання, призначав тьютором.

Для кожного студента чергувалися можливості призначення та вільного вибору завдань. Було помічено, що переважна більшість студентів у першому триместрі дослідження не виявляла ініціативи щодо їхнього вибору, тоді як у останньому триместрі кількість тих, хто бажав отримати перше-ліпше завдання, істотно зменшилась і з'явилися не тільки бажання вільного вибору, а й особисті ініціативи. Природа цих ініціатив не завжди була широю, доводилось відзначати просто намагання отримати легше завдання, але сама здатність студента знайти чи сформулювати логічно обґрунтований варіант роботи зі змістом уже була цінною і відображала зростання його можливостей.

Збільшилась щільність взаємодії з суб'єктами співуправління, на одному занятті кількість презентованих завдань зросла до 3-х-4-х, що дозволило обґрунтовано спонукати студентів до пошуку способів раціонального використання навчального часу для засвоєння фундаментального змістового складника засобами структурування змісту навчального матеріалу.

У більшості студентів зникли комунікативні бар'єри, що виникали в ситуаціях особистісної та професійної рефлексії. Проте повністю зняти їх не вдалося, вочевидь, через те, що самоаналіз та самозвіт вимагали певної самокритичності, саморозкриття, а поліпшення ділового мікроклімату, на жаль, не дало відчутного поліпшення мікроклімату психоемоційного.

В останній тиждень роботи з групою відбувався констатувальний зріз, що включав як окремі дослідницькі процедури, так і базувався на даних, зібраних у ході формувального експерименту. Значна увага зверталася на те, як змінилася якість підготовки студентів до занять, сутність і логічність їхніх виступів, коментарів, взаєморецензій.

Отримані дані показали наявність більш значної динаміки якості освоєння навчального змісту в експериментальних групах і деяке позитивне зміщення показників у контрольних групах, що працювали без застосування авторської технології, а спиралися в роботі над дисципліною на класичні

схеми опрацювання інформації, переважно на репродуктивному та адаптаційному рівнях (див. табл. 3.2 та рис. 3.2).

Таблиця 3.2

Динаміка успішності освоєння навчального змісту дисциплін з менеджменту освіти (констатувальний експеримент та заключний зріз)

Група	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень		Елементарний рівень		Всього, Чол.
	Чол.	%	Чол.	%	Чол.	%	Чол.	%	
ЕГ	22	9,24	191	80,22	22	9,24	5	2,1	240
	78	32,76	142	59,64	19	7,98	1	0,42	240
		+23,52		-20,57		-1,26		-1,68	
КГ	24	10,08	187	78,54	19	7,98	8	3,36	238
	47	19,74	177	47,46	11	3,35	3	1,26	238
		+9,66		+7,15		-5,85		-3,25	
Разом									478

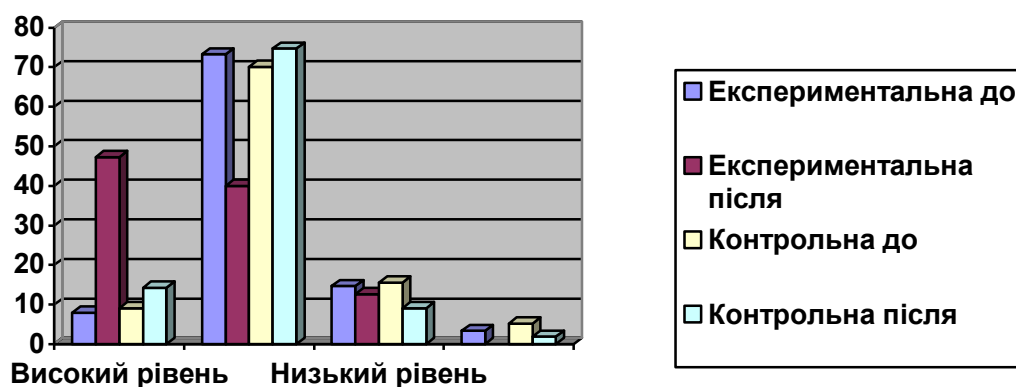


Рис. 3.2. Динаміка успішності освоєння навчального змісту дисциплін з менеджменту освіти (констатувальний експеримент та заключний зріз)

Отже, у ході проведеного дослідження у експериментальній групі було відзначено позитивну динаміку сформованості взаємодії викладача і студента при вивченні дисциплін з менеджменту освіти за всіма без винятку показниками, що складала в середньому близько 22 %.

У контрольній групі, де застосовувалася традиційна система роботи, динаміка високого рівня становила, відповідно, близько 10 %, що

відображало природні наслідки зростання рівня освоєності навчального змісту дисциплін з менеджменту освіти студентами та професіоналізм викладачів і певну результативність застосованих дидактичних засобів. Протяженість експериментальної роботи в часі (2014-2017 рр.) дала змогу стверджувати закономірність відстеженої динаміки, тобто незначну залежність від безпосереднього індивідуального складу контрольних та експериментальних груп.

Для більш ґрунтовного порівняння рівнів сформованості навчальної взаємодії передбачено послугування методами математичної статистики, за допомогою яких можна проаналізувати отримані в ході дослідження результати, визначити їхню ефективність або неефективність та, як наслідок, підтвердити або спростувати дослідницьку гіпотезу, що в нашому випадку стосувалась ефективності застосованої технології.

Для порівняння рівнів успішності освоєння навчального змісту дисциплін з менеджменту освіти в контрольній та експериментальній групах було використано статистичний критерій Пірсона χ^2 (Грабарь, Краснянская, 1977), який дозволяє співставити два емпіричні розподіли та зробити висновок про те, чи узгоджуються вони між собою.

Критерій Пірсона χ^2 («хі-квадрат») обчислюється за формулою:

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^k \sum_{j=1}^l \frac{(N_{ij} - N_{ij}^0)^2}{N_{ij}^0},$$

де N_{ij} – емпірична частота,

N_{ij}^0 – теоретична частота, що обчислюється як $N_{ij}^0 = \frac{1}{N} N(x_i) N(y_j)$.

$N(x_i)$ – маргінали (підсумки) по X , $N(y_j)$ – по Y ,

N – загальна кількість об'єктів,

K – число рядків кореляційної таблиці,

L – число стовпців.

У таблиці 3.3 зведено результати поточних розрахунків задля можливості обчислення критерію Пірсона χ^2 на основі вимірів

констатувального і формувального (заключного зрізу) етапів експерименту щодо формування навчальної взаємодії при вивченні дисциплін з менеджменту освіти студентами груп ЕГ і КГ. Для обрахунків ми скористалися числовими значеннями, отриманими за всіма визначеними критеріями.

Таблиця 3.3.

Динаміка успішності освоєння навчального змісту дисциплін з менеджменту освіти за визначеними критеріями (групи ЕГ та КГ)

Критерії	Рівні успішності	Початок експерименту				Кінець експерименту			
		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
		Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%
Змістовий	високий	20	8,40	19	7,98	85	35,70	52	21,84
	середній	190	79,80	185	77,7	136	57,12	158	66,36
	низький	26	10,92	30	12,6	18	7,56	25	10,5
	елементарний	4	1,68	4	1,68	1	0,42	3	1,26
	усього	240	100	238	100	240	100	238	100
Процесу- альний	високий	24	10,08	20	8,40	75	31,5	37	15,54
	середній	177	74,34	182	76,7	136	57,12	181	76,02
	низький	34	14,28	30	12,6	26	10,92	18	7,56
	елементарний	5	2,10	5	3,9	3	1,26	2	0,84
	усього	249	100	238	100	240	100	238	100
Аналітично- проектив- ний	високий	15	6,30	16	6,2	70	29,4	44	18,48
	середній	195	81,90	171	71,82	156	65,52	155	65,10
	низький	22	9,24	46	19,32	10	4,20	37	15,54
	елементарний	8	3,36	5	2,10	4	1,68	2	0,84
	усього	240	100	238	100	240	100	238	100
Загалом	високий	22	9,24	24	10,08	78	32,76	47	19,74
	середній	22	9,24	187	78,54	142	59,64	177	74,34
	низький	22	14,7	19	7,98	111	3,35	11	3,35
	елементарний	5	2,1	3	3,36	11	0,42	3	1,26
	усього	240	100	238	100	240	100	238	100

Використавши наведені в таблиці числові дані, ми отримали для груп ЕГ та КГ за змістовим критерієм $T_{\text{набл}}$ (емпіричне значення χ^2) = 14,7;

- за процесуальним критерієм $T_{\text{набл}} = 16,2$;
- за аналітично-проективним критерієм $T_{\text{набл}} = 25,6$.

Для педагогічних досліджень рівень значимості (тобто, вірогідності помилки, що полягає в неприйнятті нульової гіпотези) приймається $\alpha=0,05$;

при цьому критичне значення (еталонне число) для числа ступенів свободи $\nu=2$ дорівнює $T_{\text{крит}} = 5,99$.

Оскільки $T_{\text{набл}} > T_{\text{крит}}$ (за змістовим критерієм $14,7 > 5,99$; за процесуальним критерієм $16,2 > 5,99$; за аналітично-проективним критерієм $25,6 > 5,99$), то нульову гіпотезу відхиляємо і приймаємо за істину альтернативну гіпотезу – в експериментальній групі (ЕГ) динаміка показників за визначеними критеріями дає змогу стверджувати, що розроблена дидактична модель структурування змісту дисциплін з менеджменту освіти сприяє зростанню рівня сформованості взаємодії викладача і студента при вивченні педагогічних дисциплін.

Даючи якісну оцінку результатів експерименту, особливо цікавими і значущими ми вважаємо наступні результати.

Застосування при вивченні дисциплін з менеджменту освіти технології структурування змісту навчального матеріалу, заснованої на визначених дидактичних засадах, дозволило розкрити перед студентами не лише логіку взаємозв'язків структурних компонентів, що становлять змістовий кістяк дисципліни, а й технологічні основи роботи з навчальною інформацією, що легко екстраполювалися в повсякденну практику інформаційного пошуку та відбору і раціонального оформлення наукової інформації.

Як побічний, але, скоріш за все, значущий результат відзначаємо зростання в експериментальній групі ділової культури, що, на наш погляд, пов'язано із підвищенням авторитету навчальної роботи та поваги до себе як суб'єкта навчального співуправління.

В ході експерименту стало очевидним, що в групах, де дисципліна «Менеджмент загальноосвітнього навчального закладу» включала в свою структуру праксеологічний компонент (тобто, активне залучення магістрантів до індивідуального розширення та особистісної інтерпретації навчального змісту на заняттях та в ході самостійної роботи), показник якості навчального результату був стабільно вищий, ніж там, де викладання велося за традиційною моделлю. Загалом у експериментальній групі

позитивні зрушення чи закріплення високих досягнень спостерігалися у 99,2% досліджуваних (238 осіб); лише 2 студенти з початкових 12 на момент закінчення вивчення дисципліни залишилися на елементарному рівні, демонструючи при цьому окремі позитивні зміни відповідно до визначених показників). При цьому в контрольній групі кількість таких студентів зменшилася з 10 до 6 осіб (на 1,7 відсотка), причому, високий рівень було констатовано у 16 осіб на початку експерименту і у 45 – в кінці (позитивне зрушення на 12,2 %, 29 осіб), тоді як у експериментальній групі таке зрушення становило 20,8% (50 осіб).

Значущість отриманого результату була доведена шляхом обчислення критерію Пірсона.

Таким чином, експеримент засвідчив: застосування технології, розробленої з урахуванням визначених дидактичних засад структурування змісту матеріалу дисциплін з менеджменту освіти, забезпечило істотне підвищення ефективності їхнього вивчення.

Висновки до 3 розділу

З метою експериментального дослідження дидактичних засад структурування змісту навчального матеріалу з менеджменту освіти для магістрантів було створено програму експерименту.

Відповідно з визначеними критеріями якості навчального результату вивчення дисциплін з менеджменту освіти було обрано відповідні їм показники, що відбивають компоненти професійної готовності фахівця у їхньому конкретно-діяльнісному представленні. Таким чином, кожен критерій оцінювався за чотирма показниками – змістовим, мотиваційним, процесуальним та акмеологічним.

Було описано рівні ймовірного результату навчання: елементарний (студент має низьку мотивацію до освоєння дисципліни, слабо орієнтується в змісті навчального матеріалу, нездатний самостійно вирішувати навчальні завдання, нечітко уявляє подальше професійне самовдосконалення), низький (студент має деяку мотивацію до освоєння дисципліни, частково орієнтується в змісті навчального матеріалу, час від часу самостійно вирішує навчальні завдання, подальше професійне самовдосконалення уявляє фрагментарно), середній (студент має достатню мотивацію до освоєння дисципліни, загалом орієнтується в змісті навчального матеріалу, самостійно вирішує навчальні завдання на інтуїтивному і лише частково на теоретично-науковому та вивіреному практичному підґрунті, прогнозує подальше професійне самовдосконалення), високий (студент має значну мотивацію до освоєння дисципліни, добре орієнтується в змісті навчального матеріалу, постійно розширює обізнаність із теоретичним і практичним складниками дисципліни, самостійно вирішує навчальні завдання на усвідомленому теоретично-науковому та вивіреному практичному підґрунті, системно прогнозує подальше професійне самовдосконалення).

На основі отриманих у ході констатувального експерименту даних було сформовано гомогенні експериментальну (240 осіб) та контрольну (232

особи) групи, до яких входили студенти Чернігівського національного університету імені Т.Г. Шевченка та Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (м. Кропивницький).

Основоположним змістом формувального експерименту було впровадження технології структурування навчального змісту дисциплін з меєдмету освіти, розробленої на визначених дидактичних засадах.

У контрольних групах викладання дисципліни проводилося за стандартною методикою, обраною викладачами. Після завершення формувального експерименту, що тривав упродовж одного навчального семестру, здійснювався контрольний зріз, у ході якого використовувалися дослідницькі методики, максимально наближені за інструментовкою до тих, що застосовувалися на констатувальному етапі.

Результати експериментального дослідження були належним чином упорядковані та проаналізовані шляхом якісної інтерпретації отриманих даних та їхнього кількісного узагальнення і порівняння за визначеними критеріями та шляхом виведення усередненого числового показника, що дав змогу схарактеризувати динаміку рівня успішності студентів при вивченні дисциплін з менеджменту освіти.

В ході експерименту в експериментальній групі спостерігалася значна динаміка ефективності освоєння змісту дисциплін з менеджменту освіти, на тлі якої було помітне істотне відставання контрольної групи. Значущість отриманого результату була доведена шляхом обчислення критерію Пірсона.

Таким чином, застосування визначених дидактичних засад структурування змісту матеріалу дисциплін з менеджменту освіти забезпечило істотне підвищення ефективності їхнього вивчення.

Список літератури до 3 розділу

1. Варій, В.М. (2009). Психологія. К.: Центр у
2. Гончаров, С. М. (2006). Інтерактивні технології навчання в кредитно-модульній системі організації навчального процесу : навч.-метод. посіб. Рівне : НУВГП.
3. Грабарь, М. И., Краснянская, К.А (1977). Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы. М.: Педагогика.
4. Наукові підходи до педагогічних досліджень : колективна монографія / За заг. ред. В.І. Лозової (2012). – Харків: Вид-во Віровець А.П. «Апостроф».
5. Панасенко, Е.А. (2013) · Эксперимент у педагогічних дослідженнях в Україні: теорія та практика (1943-1991 рр.): монографія. Донецьк:Донбасс.
6. Педагогічний експеримент : навч.-метод. посіб. (2008) / [укладач О. Е. Жосан]. – Кіровоград : Видавництво КОІППО імені Василя Сухомлинського,
7. Подлєсна, Г. (2004). Вивчення стилю керівництва закладами освіти як вирішальна умова становлення особистості менеджера освіти. Імідж сучасного педагога, № 10, 51 – 52.
8. Синявська, О.О. (2011). Методичні вказівки до складання робочих навчальних програм спеціальних та загальних курсів на історичному факультеті. Одеса: Одеський національний університет.
9. Товстяк, М.М. (2016). Дидактичні проблеми структурування навчальної інформації при підготовці магістра з управління навчальними закладами. Витоки педагогічної майстерності: Зб. наук. праць: вип. 17. – Полтава, ПНПУ, 2016. – С. 190-195
10. Товстяк, М.М. (2016). Конкретизація умов професійного цілепокладання майбутнього керівника начального закладу під час вивчення дисциплін із менеджменту освіти. Матеріали всеукраїнської науково-

практичної конференції «Педагогіка і психологія: методика та проблеми практичного застосування». – Запоріжжя: Класичний приватний університет.

11. Товстяк, М.М. (2012). Метод проектів як засіб активації пізнавальної діяльності учнів. «Проблеми відтворення та охорони біорізноманіття України: Збірник матеріалів науково-практичної конференції. – Полтава, Астроя, 207-209.

12. Товстяк, М.М. (2012). Навчальна мотивація як один з дидактичних орієнтирів при створенні робочої навчальної програми дисциплін з менеджменту освіти. Молодий учений, № 9 (47), 34-38.

13. Товстяк, М.М. (2016). Особенности содержания и принципы структурирования учебного материала дисциплин по менеджменту образования в магистратуре педагогического вуза (The uniquenesses of the content and principles of structuring the learning material of the management education disciplines at graduate pedagogical university) «The scientific heritage» Editorial board address: Budapest, Kossuth Lajos utca 84, 1204, 55-59.

14. Товстяк, М.М. Формування змісту професійної підготовки майбутніх менеджерів освітніх закладів / М.М. Товстяк // Витоки педагогічної майстерності: Зб. наук. праць: вип. 14. – Полтава, ПНПУ, 2014. – С. 288-292.

12. Товстяк, М.М. (2012) Формування професійної готовності менеджера освітньої галузі в умовах магистратури. Рідна школа: Щомісячний науково-педагогічний журнал: № 11-12, с. 67-71.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Проведене теоретичне та експериментальне дослідження дало змогу зробити наступні **ВИСНОВКИ**.

1. Забезпечення успішного функціонування української системи освіти вимагає сьогодні науково обґрунтованого поєднання професійних запитів щодо підготовки управлінських кадрів та можливостей навчального процесу в закладі вищої освіти.

З огляду на це, важливим є підвищення ефективності вивчення дисциплін з менеджменту освіти, які мають своєю стратегічною метою формування особистості майбутнього управлінця і вирішують завдання, пов'язані зі створенням теоретичного і практичного підґрунтя його особистісно-професійного становлення. В контексті професійної освіти ці дисципліни виконують теоретико-пізнавальну, світоглядну, культурологічну, аксіологічну, професійно-аналітичну, компаративну, соціальну, дослідницьку, проєктивно-організаційну, акмеологічну, особистісно-розвивальну функції, що реалізуються засобами освоєння навчального змісту.

2. Структурування змісту навчального матеріалу розуміємо як виділення його логічної структури і з'ясування можливостей використання виокремлених у ньому логічних зв'язків, що має на меті запобігання невмотивованим часовим і діяльнісним затратам на його вивчення, забезпечення міцності запам'ятовування і успішності оперування отриманими знаннями при вирішенні подальших навчальних та професійних завдань.

Структурування змісту навчального матеріалу дисциплін з менеджменту освіти бачиться інтегративним процесом, що актуалізує і систематизує змістові, діяльнісні та особистісно-проєктивні аспекти освоєння навчального змісту відповідно до визначених навчальних цілей та особистих можливостей і потреб майбутнього менеджера, спираючись на загальні закономірності навчання та посилюючи індивідуальну спрямованість останнього.

З'ясовано, що проблема структурування змісту навчального матеріалу окреслює один із важливих напрямів методичного пошуку і є предметом наукового розгляду педагогів, оскільки нероздільно пов'язана з такими важливими освітніми орієнтирами, як раціональність навчального навантаження та якість навчального результату. Традиційно вона розглядалась у контексті загальної освіти, проте на сьогодні є однією з активно досліджуваних у вищій освіті.

Констатовано, що на сьогодні цей напрям поліпшення якості результатів навчання плідно розвивається, проте безпосередньо структурування змісту навчального матеріалу дисциплін з менеджменту освіти предметом наукового дослідження досі не виступало, а її дидактичні аспекти залишалися переважно поза увагою дослідників, не знаходячи системного висвітлення.

3. Встановлено, що дидактичними засадами, на яких навчальний матеріал структурується найбільш раціонально щодо цілей, завдань і функцій дисциплін з менеджменту освіти, є методологічні підходи і принципи структурування змісту навчального матеріалу дисциплін з менеджменту освіти як провідних при професійній підготовці менеджера.

Виокремлено та деталізовано наступні методологічні підходи до структурування змісту навчального матеріалу дисциплін з менеджменту освіти: системно-структурний, особистісний, компетентнісний, акмеологічний, праксеологічний. Сформульовано та висвітлено принципи його структурування: єдності загального й окремого, теорії і практики; етапності; оптимальності; самоосвітньої зорієнтованості; поліфункціональності; відкритості; продуктивного самовираження.

На основі визначених дидактичних засад було розроблено технологію структурування змісту навчального матеріалу дисциплін з менеджменту освіти, яка включає компоненти: концептуально-цільовий, змістовий; процесуальний, результативно-аналітичний.

4. З урахуванням узагальненої структури передбачуваного навчального результату вивчення дисциплін з менеджменту освіти обґрунтовано критерії

його якості (мотиваційно-цільовий, когнітивно-діяльнісний та аналітично-проективний), виокремлено показники (зацікавленість, обізнаність, самостійність, особистісно-професійне самопрогнозування) та описано рівні (елементарний, низький, середній, високий) отриманого результату навчання, що дало змогу проаналізувати ефективність застосування розробленої технології структурування змісту навчальних дисциплін з менеджменту освіти.

Засобами констатувального та формувального експерименту було здійснено перевірку ефективності технології, розробленої на визначених дидактичних засадах структурування змісту навчальних дисциплін з менеджменту освіти. У дослідженні були задіяні експериментальна (240 осіб) та контрольна (238 осіб) групи, що мали на початок дослідження статистично не значущі відмінності за визначеними критеріями. Отримані результати були належним чином упорядковані та проаналізовані шляхом якісної інтерпретації отриманих даних та їхнього кількісного узагальнення і порівняння за визначеними критеріями та шляхом виведення усередненого числового показника, що засвідчив більш значну динаміку рівня успішності студентів при вивченні дисциплін з менеджменту освіти в експериментальних групах. Значущість отриманого результату підтверджена шляхом обчислення критерію Пірсона, що дало змогу стверджувати: застосування визначених дидактичних засад структурування змісту матеріалу дисциплін з менеджменту освіти забезпечило істотне підвищення ефективності їхнього вивчення.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми і націлює на новий науковий пошук. Зокрема, актуальним бачиться вивчення потенціалу дисциплін з менеджменту освіти щодо формування професійних компетентностей, необхідних для реалізації Концепції «Нова українська школа», та шляхів його успішної реалізації в навчальному процесі.

Додатки

Додаток А

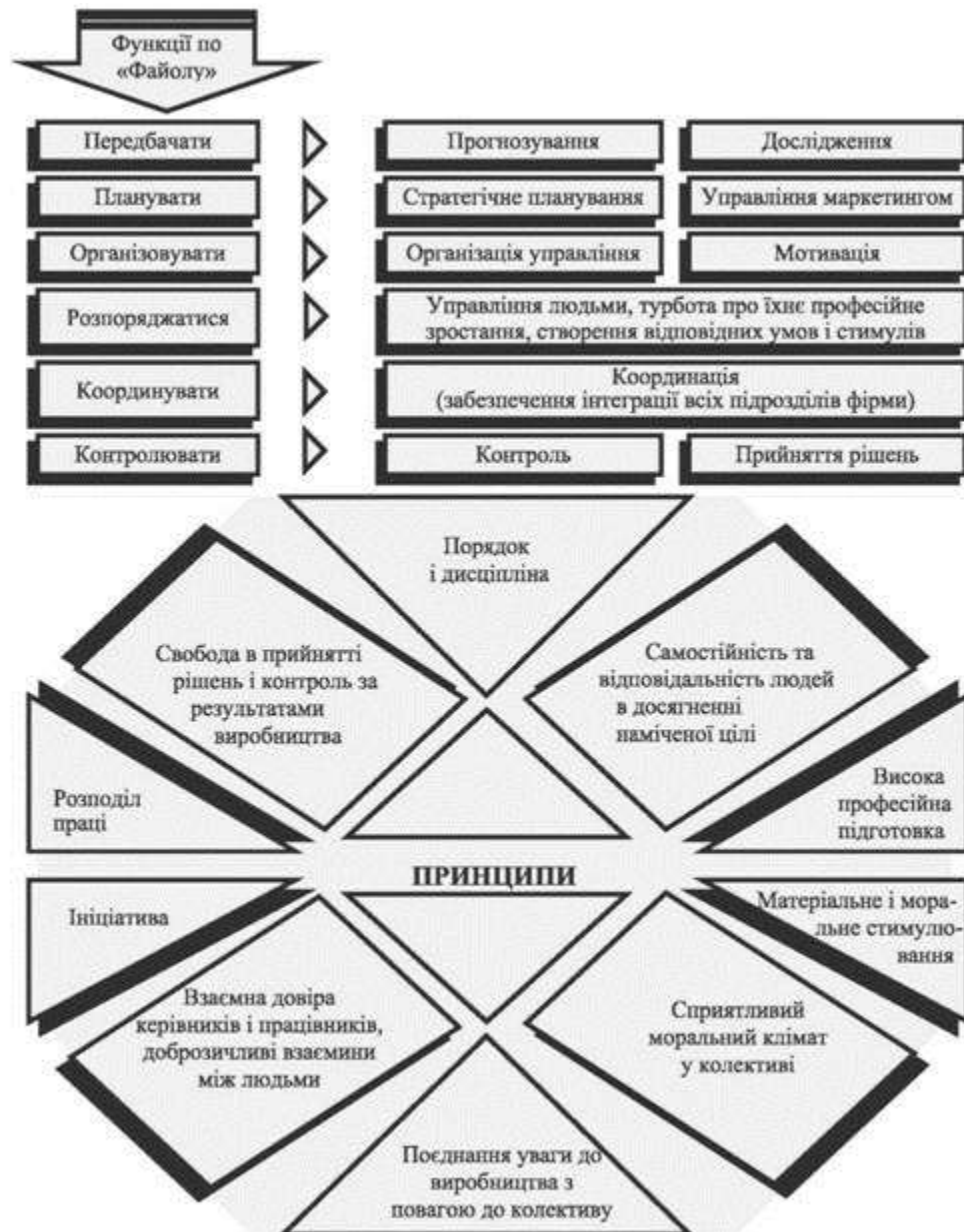
**Графічне оснащення заняття з дисципліни «Менеджмент
загальноосвітнього навчального закладу»
(тема «Історія вчень менеджменту»)**

Варіант 1

14 принципів управління А. Файоля



Варіант 2



Варіант 3

Таблиця 1.5 Принципи управління А. Файоля

Принципи	Зміст принципів
Розподіл праці	Спеціалізація робіт, що необхідна для ефективного використання робочої сили (за рахунок скорочення числа цілей, на які спрямовуються зусилля працівника)
Повноваження і відповідальність	Кожному працівникові мають бути делеговані повноваження, достатні для того, щоб нести відповідальність за виконання роботи
Дисципліна	Працівники мусять дотримуватися умов угоди, укладеної між ними та керівництвом, менеджери повинні застосовувати справедливі санкції до порушників порядку
Єдиновладдя	Працівник отримує розпорядження тільки від одного безпосереднього керівника і звітує лише перед ним
Єдність дій	Усі дії, що мають однакову мету, повинні бути згруповані і виконуватися за єдиним планом
Підпорядкованість інтересів	Інтереси організації мають перевагу перед інтересами індивідуума
Винагорода персоналу	Отримання працівниками справедливої винагороди за свою працю
Централізація	Природний порядок в організації, що має керуючий центр
Скалярний ланцюг	Безперервний ланцюг команд, яким передаються всі розпорядження і здійснюються комунікації між усіма рівнями ієрархії
Порядок	Робоче місце для кожного працівника і кожен працівник на своєму робочому місці
Справедливість	Встановлених правил повинні дотримуватися на всіх рівнях скалярного ланцюга
Стабільність персоналу	Установка на довгострокову роботу в організації, оскільки висока плинність знижує ефективність
Ініціатива	Заохочення працівників до незалежних суджень у межах делегованих їм повноважень
Корпоративний дух	Гармонія інтересів персоналу та організації забезпечує єдність зусиль

Робочі навчальні програми дисциплін з менеджменту освіти (фрагменти)

Робоча навчальна програма курсу «Менеджмент в освіті» (ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2011 р.)

1. Мета та завдання навчальної дисципліни

Мета: залучення магістрантів до оволодіння комплексом базових знань і умінь щодо управлінської діяльності в освіті, формування здатності практичного управління конкретними освітніми закладами та установами.

Завдання:

- формування поняття про освіту в Україні як цілісну систему;
- вивчення особливостей управління освітою в умовах соціально-економічних перетворень у державі;
- поглиблення знань про методологію, інструментарій та понятійний апарат сучасного освітнього менеджменту;
- ознайомлення із різними науковими підходами в галузі освітнього менеджменту;
- формування у майбутніх керівників освітніх закладів інтересу і прагнення до управлінської діяльності;
- розвиток комплексу вмінь щодо самоорганізації управлінської діяльності, пошуку форм і методів її оптимізації;
- формування здатності застосування нових управлінських технологій для реалізації освітніх завдань.

У результаті вивчення навчальної дисципліни студент повинен

знати: поняття про систему, “системний підхід”, основні види і типи систем, їх властивості та ознаки, класифікації; поняття “управління”, основну мету та завдання управління, функції управління, основні компоненти системи управління освітою; сутність основних директивних і нормативних документів, що регламентують діяльність органів управління освітою та функціонування навчально-виховного закладу; шляхи формування та оптимізації мережі освітніх закладів, що дають середню освіту, особливості створення та функціонування ліцеїв, гімназій, колегіумів, навчально-виховних комплексів, приватних шкіл тощо; основні компоненти системи управління навчальним закладом, їх характеристики; зміст та структуру професійної компетентності педагогічних і керівних кадрів освіти, особливості підготовки менеджера освіти.

вміти: прогнозувати діяльність закладу, установи, моделювати процеси створення та функціонування навчального закладу; визначати зміст і структуру діяльності закладу, установи, розподілити службові повноваження між працівниками закладу, установи; планувати роботу закладу, установи; використовувати системний підхід при аналізі та моделюванні діяльності;

складати програму проведення нарад, рад, колегій тощо; працювати над підвищенням рівня професійної компетентності (власним і своїх підлеглих).

2.

3. Програма навчальної дисципліни

Змістовий модуль 1. Загальні засади освітнього менеджменту.

Тема 1. Управління освітою як цілісна система. Особистісно орієнтоване управління.

Визначення понять “система”, “управління”. Основні види, властивості та ознаки систем. Людина в системі управління: самоорганізація, суборганізація, мета організації.

Головні підходи теорії управління.

а) Поведінковий підхід і його специфіка. “Школа людських відносин” і “школа організаційної поведінки”.

б) Кількісний підхід або школа науки управління: її сутність та головні переваги.

в) Процесний підхід і поняття функцій управління.

г) Системний підхід і цілісне уявлення про сутність управління.

д) Ситуаційний підхід. Сутність принципового і ситуаційного мислення. Поняття менеджменту, його багатоаспектність.

Особливості управління освітньою установою. Освітній менеджмент як складова соціального управління.

Основна мета управління. Основні компоненти системи “управління освітою”: діагностичний, прогностичний, проектувальний, організаторський, комунікативний, мотиваційний, емоційно-вольовий, – їх ознаки. Шкільний менеджмент як комплекс організаційних форм, цілеспрямованих впливів керівника школи на діяльність персоналу та прийомів управління взаємодією освітніх процесів.

Мета і завдання освітнього менеджменту. Професійна специфіка менеджменту в освіті. Схема процесу управління. Функції управлінської діяльності. Цілепокладання, організація, контроль, аналіз, регулювання, координація, корекція. Принципи менеджменту, використання яких забезпечує високу якість керівництва педагогічними колективами. Саморегуляція дій при здійсненні управлінської діяльності. Співвідношення змісту роботи менеджера освіти з цілями роботи суб’єктів і об’єктів системи освіти. Вимоги до діяльності менеджера освіти.

Визначальні тенденції розвитку світової освітньої системи. Сучасні проблеми управління освітою України. Розробка та прийняття управлінських рішень.

Змістовий модуль 2. Організаторська діяльність як функція управління.

Тема 1. Організаційне, науково-методичне та нормативне забезпечення навчально-виховного закладу в умовах інноваційної діяльності.

Основні компоненти змісту діяльності вчителя та менеджера. Функціональний склад управління в сучасних умовах. Напрямки ефективної реалізації основних функцій управління школою:

- а) інформаційно – аналітична функція;
- б) мотиваційно – цільова функція;
- в) планово – прогностична функція;
- г) організаційно – виконавча функція;
- д) контрольно-діагностична функція;
- е) регулятивно-корекційна функція.

Технологія внутрішньо шкільного управління як система функціонування людських, матеріальних, інформаційних та інших компонентів, які служать для реалізації в школі функції управління. Повноваження як спрямоване зусилля співробітників на виконання завдання, їх класифікація. Мета інноваційної стратегії сучасного управління.

Нормативна база створення та функціонування навчально-виховного закладу. Основні директивні документи. Контрольно-аналітична діяльність керівника та інновації.

Фінансово-господарська діяльність школи.

Організація самоврядування в загальноосвітніх закладах. Визначення стратегії діяльності закладу.

Навчальні плани і програми. Посібники, методичні рекомендації. Дидактичне обладнання.

Планування як цільова функція в системі внутрішньошкільного управління. Основні підходи до планування роботою школи: аспектний, функціональний, програмноцільовий, змішаний.

Змістовий модуль 3. Професійна компетентність менеджера освіти

Тема 1. Зміст і структура професійної компетентності педагогічних і керівних кадрів освіти. Поліфункціональна модель менеджера освіти.

Поняття “компетенція” та “професійна компетентність”. Зміст професійної компетентності педагога. Поняття “менеджер освіти”. Менеджер як індивідуальність з властивостями індивіда та особистості.

Стиль керівництва як стійка сукупність особистісних суб’єктивно-психологічних характеристик керівника, за допомогою яких реалізується той чи інший метод. Стили роботи менеджера: а) Демократичний. Алгоритм демократичного управління. б) Кооперативний. Приклади кооперації в управління освітнім закладом. в) Стиль стороннього спостерігача. г) Бюрократичний. д) Стиль невтручання. е) Доброзичливо-деспотичний. є) Авторитарний. ж) Ліберальний.

Етапи впровадження загальношкільних концепцій. Культура менеджменту як досягнутий рівень ефективності управління в різних сферах за рахунок високої культури самого менеджера, організаційної культури установи освіти, прогресивної системи ділових відносин з усіма учасниками навчально-виховного процесу.

Зміст і структура професійної компетентності керівника освіти. Особливості підготовки менеджера освіти. Ціннісні основи процесу професійної підготовки менеджерів освіти і його базові складові: правова культура; психолого-педагогічна культура; управлінська культура; організаційна культура.

Рівні управління педагогічним колективом. Формування сприятливого клімату в установах освіти.

Атестація керівника навчального закладу.

6. Теми практичних занять

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
1	Наукові основи становлення й розвитку освітнього менеджменту і маркетингу	2
2	Організаторська діяльність як функція управління	2
3	Складання поліфункціональної моделі керівника. Основні напрями поліпшення управління освітою	4

8. Самостійна робота

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
1	Принципи і джерела планування	1
2	Методика перспективного і річного планування. Структура і короткий зміст розділів	1
3	Розклад уроків і вимоги до нього	1
4	Поточне планування	1
5	Адміністративно-господарська діяльність керівника	1
6	Санітарно-гігієнічний режим в школі	1
7	Вимоги до сучасного уроку	1
8	Шляхи підвищення ефективності уроку	1
9	Організація факультативу в школі	1
10	Система відвідування і аналіз уроків	1
11	Вивчення стану викладання основ наук, системи уроків та системи роботи вчителя	1
12	Створення оптимальних умов праці. Розподіл обов'язків та доручень	1
13	Робота по підвищенню фахового та методичного рівня вчителів. Методична робота в школі	1
14	Атестація вчителів	1
15	Робота з молодими вчителями і заочниками	1
16	Керівництво самоосвітою вчителів	1
17	Освітня організація, її основні елементи	1
18	Інноваційні підходи до освітнього менеджменту	1
	Разом	18

9. Індивідуальні завдання

Індивідуальне завдання виконується у письмовій формі. Мета виконання завдання – ознайомлення з технологічними аспектами управління сучасним освітнім закладом.

Теми для індивідуальної роботи

1. Проаналізувати річні плани роботи шкіл.
2. Підготувати виступ на педагогічній раді “Здійснення тематичного обліку та оцінювання рівня знань, умінь і навичок учнів, виходячи з критеріїв оцінювання рівня навчальних досягнень школярів за 12-бальною шкалою”.
3. Скласти графік позакласних заходів на II півріччя
4. Ознайомитись із документацією школи.
5. Підготувати накази по школі про прийом учнів в школу, прийом на роботу.
6. Оформити акти на списання матеріальних цінностей.
7. Здійснити аналіз уроку.
8. Здійснити аналіз виховного закладу.
9. Здійснити аналіз факультативного заняття.
10. Скласти тематику засідань педагогічних рад на рік.
11. Проаналізувати плани роботи методичних об'єднань.
12. Скласти план роботи з молодими вчителями.

ПИТАННЯ ДО ЗАЛІКУ

1. Визначити поняття “система”.
2. Чим відрізняються поняття “система” і “системний підхід”?
3. Довести, що управління є цілісною системою.
4. Дати визначення основним функціям управління.
5. Назвати провідні повноваження різних функцій управління.
6. Основні директивні та нормативні документи, що регламентують діяльність органів управління освітою, їх основні положення, структура.
7. Основні типи навчальних закладів, що дають середню освіту.
8. Середні загальноосвітні навчально-виховні заклади нових типів.
9. Характерні ознаки ліцею, гімназії, авторської школи, навчально-виховного комплексу, приватної школи тощо.
10. Основні типи вищих навчальних закладів, особливості їх діяльності.
11. Що є складовими компонентами системи науково-методичного та нормативного забезпечення діяльності навчально-виховного закладу?
12. Дати визначення поняття “концепція”.
13. Сутність системного підходу до управління навчальним закладом.
14. Сутність понять “ліцензування”, “акредитація”, “атестація”.

- 15.Сучасні підходи до організації планування діяльності закладу, установи освіти.
- 16.Принципи розподілу службових повноважень у системі освіти.
- 17.Поняття “критерій”.
- 18.Основні показники оцінки діяльності закладу освіти.
- 19.Орієнтовні критерії оцінки управлінської діяльності закладу освіти.
- 20.Вимоги до розробки програми контрольно-аналітичної діяльності закладів та установ освіти.
- 21.Основні структурні компоненти професійної компетентності педагогічних і керівних кадрів освіти.
- 22.Основні напрями поліпшення управління освітою.
- 23.Визначення поняття системи управління; основні компоненти, їх характеристика.
- 24.Зміст і структура Положення про Міністерство освіти і науки України.
- 25.Характеристика Положення про державний вищий заклад освіти.
- 26.Зміст Типового положення про управління освіти обласної, Київської та Севастопольської міських державних адміністрацій.
- 27.Основні завдання та напрями діяльності районних відділів освіти відповідно до Типового положення про відділ освіти районної, районної у містах Києві та Севастополі міських державних адміністрацій.
- 28.Зміст Положення про дошкільний виховний заклад України.
- 29.Положення про середній загальноосвітній навчально-виховний заклад, його зміст і структура.
- 30.Зміст і структура Положення про професійний навчально-виховний заклад України.
- 31.Порядок створення, реорганізації та ліквідації навчально-виховних закладів.
- 32.Порядок ліцензування, атестації та акредитації закладів освіти.
- 33.Структура та основні положення Закону України “Про середню загальну освіту”.
- 34.Основні типи середніх загальноосвітніх закладів нової формації, їх особливості.
- 35.Основні критерії оцінки управлінської діяльності середньої загальноосвітньої школи.
- 36.Основні типи вищих навчальних закладів, особливості їх діяльності.
- 37.Принципи розподілу службових повноважень у закладі освіти, їх характеристика.
- 38.Система нормативного і науково-методичного забезпечення діяльності освітнього закладу, її характеристика.
- 39.Сучасні підходи до планування діяльності закладу та установи освіти.
- 40.Сутність наукового підходу в контрольно-аналітичній діяльності закладу освіти.
- 41.Сутність програмно-цільового підходу в управлінні закладом освіти.
- 42.Зміст і структура професійної компетентності педагога.
- 43.Поняття “компетенція”, “професійна компетентність”.

- 44. Зміст професійної компетентності керівника освіти.
- 45. Шляхи поліпшення управління освітою.

Робоча навчальна програма з курсу «Менеджмент ЗНЗ»

1. Мета та завдання навчальної дисципліни

Метою вивчення дисципліни “Менеджмент загальноосвітніх навчальних закладів” є залучення магістрантів до оволодіння компетенціями управлінської діяльності в навчальному закладі; ознайомлення їх із стратегією та тактикою управління організацією та власним професійним вдосконаленням; надання їм знань щодо методології, методики та інструментарію управлінської та проектної діяльності менеджера загальноосвітнього навчального закладу; формування у магістрантів знання понятійного апарату та технологій; вироблення практичних умінь аналізувати, проектувати і здійснювати самоменеджмент та управління загальноосвітнім навчальним закладом.

Завданнями вивчення дисципліни є: усвідомлення сутності управлінської діяльності менеджера; розвиток потреби займатися управлінською діяльністю і усвідомлення її професійної та соціальної значущості; розширення професійного та культурного кругозору; поглиблення знань про принципи, способи, методи, типи, стилі управлінської та проектної діяльності менеджера; оволодіння управлінськими та проектними компетенціями; вироблення самодисципліни, організованості, навичок планомірної систематичної роботи; вироблення індивідуального стилю управлінської діяльності.

У результаті вивчення навчальної дисципліни магістрант повинен знати: особливості менеджменту як рефлексивної суб’єкт-суб’єктної взаємодії; принципи, способи, методи, типи та стилі управлінської діяльності менеджера у взаємодії з підлеглими; функції та відповідні їм компетенції менеджера; способи та технології управлінської діяльності менеджера; стратегії посилення згуртованості, підвищення ефективності освітньої організації, характеристики лідера та лідерства, його типів, теорії мотивації та їхні сильні і слабкі сторони; вміти: виконувати функції менеджменту; використовувати способи та засоби самоменеджменту, організовувати власну життєдіяльність, виробляти навички планомірної систематичної роботи; оволодівати компетенціями менеджменту.

2. Програма навчальної дисципліни

Змістовий модуль 1. Специфіка проектування управлінської діяльності в ЗНЗ

Тема 1. Специфіка сучасного менеджменту та його проектування

Тема 2. Теоретико-методологічні основи проектування управлінської діяльності в ЗНЗ

Тема 3. Стратегічне проектування менеджменту ЗНЗ

Тема 4. Сучасні структури управління ЗНЗ і їх проектування

Змістовий модуль 2. Проектування управлінської компетентності менеджера ЗНЗ ХХІ століття

Тема 5. Компетентність менеджера ХХІ століття, його професійна культура

Тема 6. Управлінська культура менеджера, її проектування

Тема 7. Проектування лідерства як способу життя менеджера ЗНЗ

Змістовий модуль 3. Проектування гармонійного духовного розвитку особистості

Тема 8. Проектування гармонійного розвитку особистості як функція менеджменту ЗНЗ

Тема 9. Мотивація діяльності в менеджменті ЗНЗ та її проектування

4. Структура навчальної дисципліни

Назви змістових модулів і тем	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
Модуль 1												
Змістовий модуль 1. Специфіка проектування управлінської діяльності в ЗНЗ												
Тема 1. Специфіка сучасного менеджменту та його проектування	4	2	-	-	-	2	7	2	2	-	-	3
Тема 2. Теоретико- методологічні основи проектування управлінської діяльності в ЗНЗ	4	2	-	-	-	2	7	2	2	-	-	3
Тема 3. Стратегічне проектування менеджменту ЗНЗ	4	2	-	-	-	2	3	-	-	-	-	3
Тема 4. Сучасні структури управління ЗНЗ і їх проектування	4	2	-	-	-	2	3	-	-	-	-	3

Разом за змістовим модулем 1	16	8	-	-	-	8	20	4	4	-	-	12
Змістовий модуль 2. Проектування управлінської компетентності менеджера ЗНЗ ХХІ століття												
Тема 5. Компетентність менеджера ХХІ століття, його професіональна культура	4	2	-	-	-	2	3	-	-	-	-	3
Тема 6. Управлінська культура менеджера, її проектування	4	2	-	-	-	2	3	-	-	-	-	3
Тема 7. Проектування лідерства як способу життя менеджера ЗНЗ	4	2	-	-	-	2	3	-	-	-	-	3
Разом за змістовим модулем 2	12	6	-	-	-	6	9	-	-	-	-	9
Змістовий модуль 3 Проектування гармонійного духовного розвитку особистості												
Тема 8. Проектування гармонійного розвитку особистості як функція менеджменту ЗНЗ	4	2	-	-	-	2	3	-	-	-	-	3
Тема 9. Мотивація діяльності в менеджменті ЗНЗ та її проектування	4	2	-	-	-	2	4	-	-	-	-	4
Разом за змістовим	8	4	-	-	-	4	7	-	-	-	-	7

модулем 3												
Усього годин	36	18	-	-	-	18	36	2	4	-	-	28
Модуль 2												
ІНДЗ	18	-	-	-	18	-	18	-	-	-	18	-
Усього годин	54	18	-	-	18	18	54	4	4	-	18	28

5. Теми семінарських занять

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
1		
2		
...		

6. Теми практичних занять для з/в

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
1	Менеджер-професіонал, його сутність і функції	2
2	Духовна культура менеджера як компонент його професіональної культури	2

7. Теми лабораторних занять

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
1		
2		
...		

8. Самостійна робота

№ з/п	Назва тем	Кількість годин
1	Тема 1. Специфіка сучасного менеджменту та його проектування	2/3
2	Тема 2. Теоретико-методологічні основи проектування управлінської діяльності в ЗНЗ	2/3
3	Тема 3. Стратегічне проектування менеджменту ЗНЗ	2/3
4	Тема 4. Сучасні структури управління ЗНЗ і їх проектування	2/3
5	Тема 5. Компетентність менеджера ХХІ століття, його професіональна культура	2/3
6	Тема 6. Управлінська культура менеджера, її	2/3

	проектування	
7	Тема 7. Проектування лідерства як способу життя менеджера ЗНЗ	2/3
8	Тема 8. Проектування гармонійного розвитку особистості як функція менеджменту ЗНЗ	2/3
9	Тема 9. Мотивація діяльності в менеджменті ЗНЗ та її проектування	2/4
	Разом	18/28

9. Індивідуальні завдання

Опрацювати інформаційні джерела й підготувати електронні презентації теоретичних питань або опорні листи:

1. Зв'язок між соціально-економічним розвитком суспільства і зміною освітніх систем.
2. Неспроможність традиційної освіти задовольнити сучасні потреби особистості, суспільства, держави.
3. Підходи до визначення сутності та змісту менеджменту.
4. Моделі менеджменту. Особливості кожної з них.
5. Менеджмент як наука.
6. Менеджмент як функція.
7. Менеджмент як процес.
8. Менеджмент як орган чи апарат управління.
9. Менеджмент як категорія людей.
10. Менеджмент як мистецтво.
11. Посадові вимоги до менеджера загальноосвітнього навчального закладу.
12. Педагогічна культура народу як засіб виховання дітей.
13. Актуальність проблеми професійної культури менеджера сучасного загальноосвітнього навчального закладу.
14. Загальна культура менеджера.
15. Особистісна культура менеджера.
16. Педагогічна культура менеджера.
17. Управлінська культура менеджера.
18. Професійне покликання менеджера.
19. Інтелігентність менеджера.
20. Толерантність менеджера.
21. Духовна культура менеджера.
22. Світогляд менеджера.
23. Гармонійний духовний розвиток менеджера.
24. Індивідуальність менеджера.
25. Імідж менеджера.

10. Методи навчання

евристична бесіда, проблемний виклад матеріалу, навчальний діалог, активізація пізнавальної діяльності, мотивація, моделювання, мисленнєва гімнастика, тестування, використання опорних листів, включення в діяльність, вправляння.

11. Методи контролю

Засоби діагностики успішності навчання:

Поточний контроль: експрес-контроль знань під час лекцій; індивідуальне відпрацювання пропущених тем; оцінка роботи студентів на лекціях; оцінювання самостійної роботи.

Модульний контроль: у формі розробки індивідуального завдання, опорного листа.

Підсумковий контроль: залік у формі творчої презентації – електронного варіанта відповіді на питання, що передбачене програмою.

12. Розподіл балів, які отримують студенти

Поточний контроль, самостійна та індивідуальна робота									Сума
Змістовий модуль №1				Змістовий модуль № 2			Змістовий модуль 3		
T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	20
10	10	10	10	8	8	8	8	8	
									100

T1, T2 ... T9 – теми змістових модулів.

Шкала оцінювання: національна та ECTS

Сума балів за всі види навчальної діяльності	Оцінка ECTS	Оцінка за національною шкалою	
			для заліку
90 – 100	A		зараховано
83-89	B		
75-82	C		
68-74	D		
60-67	E		
35-59	FX		не зараховано з можливістю повторного складання
0-34	F		не зараховано з обов'язковим повторним вивченням дисципліни

Завдання для проведення досліджень за мотиваційно-цільовим критерієм

Методика “Експрес-тест самооцінки лідерства”

Призначення. Даний експрес-тест дозволяє визначити актуальний рівень виявлення лідерства у сумісній діяльності.

Інструкція. Уважно прочитайте кожне з десяти суджень і виберіть найбільш підходящу для вас відповідь в буквеній формі. Працюючи з опитувальником, пам'ятайте, що немає ні поганих, ні хороших відповідей. Важливим фактором є те, що в своїх відповідях потрібно прагнути до об'єктивності і записувати ту відповідь, яка першою приходить в голову.

Що для Вас є важливішим у грі?

А. Перемога. Б. Розвага.

Чому Ви надаєте перевагу в загальній розмові?

А. Виявляти ініціативу, пропонувати щось.

Б. Слухати і критикувати те, що пропонують інші.

Чи здатні Ви витримати критику, не входячи у дрібні суперечки, не виправдовуючись?

А. Так. Б. Ні.

Чи подобається Вам, коли Вас хвалять прилюдно?

А. Так. Б. Ні.

Чи відстоюєте Ви свою думку, якщо обставини (думка більшості) проти Вас?

А. Так. Б. Ні.

В компанії, у спільній справі Ви завжди заводило, щось придумуєте, що є цікавим для інших?

А. Так. Б. Ні.

Чи вмієте Ви приховувати свій настрій від оточуючих?

А. Так. Б. Ні.

Чи завжди Ви терміново і покірливо робите те, що Вам говорять старші?

А. Так. Б. Ні.

Чи вдається Вам у розмові, дискусії переконати, привабити на свій бік тих, хто раніше був з Вами не згоден?

А. Так. Б. Ні.

10. Чи подобається Вам вчити (повчати, виховувати, навчати, давати поради) інших?

А. Так. Б. Ні.

Обробка та інтерпретація даних

Підрахуйте загальну кількість „А" і „Б" відповідей.

Високий рівень лідерства А = 7-10 балів.

Середній рівень лідерства А = 4-6 балів.

Низький рівень лідерства А = 1-3 балів.

Переважання відповідей „Б" свідчить про дуже низьке або деструктивне лідерство.

Пакет завдань для проведення досліджень за аналітично-проективним критерієм

**Дослідження самооцінки за методикою Дембо-Рубінштейн
(модифікація А.Прихожан)**

Інструкція. Сторони людської особистості можна умовно зобразити вертикальною лінією, нижня точка якої буде символізувати найнижчий розвиток, а верхня – найвищий. Вам пропонується сім таких ліній. Вони позначають: 1) здоров'я; 2) розум, здібності; 3) характер; 4) авторитет у оточуючих; 5) вміння багато чого робити своїми руками, умілі руки; 6) зовнішність; 7) впевненість у собі.

На вертикальних лініях відзначте певними позначками, як Ви оцінюєте розвиток у себе цих якостей на даний момент часу. Після цього позначкою відзначте, при якому рівні розвитку цих якостей Ви були б задоволені собою або відчували гордість за себе. Час, відведений на заповнення шкали разом з читанням інструкції, 10-12 хв.

Обробка та інтерпретація результатів.

Обробка проводиться за шістьма шкалами (перша, тренувальна – «здоров'я» - не враховується). Кожна відповідь виражається в балах. Довжина кожної шкали 100мм, відповідно до цього відповіді педагогів отримують кількісну характеристику (наприклад, 54мм = 54 балів).

За кожною із шести шкал визначаються:

- рівень домагань – відстань в мм від нижньої точки шкали («0») до знаку «х»;
- рівень самооцінки – від «0» до знаку «-»;
- значення розбіжності між рівнем домагань і самооцінкою - відстань від знаку «х» до знаку «-», якщо рівень домагань нижче самооцінки, він виражається від'ємним числом.

Розрахувати середню величину кожного показника рівня домагань і самооцінки за всіма шкалами.

Рівень домагань. Норму, реалістичний рівень домагань, характеризує результат від 60 до 89 балів. Оптимальний – порівняно високий рівень – від 75 до 89 балів, підтверджує оптимальне представлення про свої можливості, що є важливим чинником особистісного розвитку. Результат від 90 до 100 балів зазвичай засвідчує нереалістичне, некритичне ставлення педагогів до власних можливостей. Результат менше 60 балів свідчить про занижений рівень домагань, він – індикатор несприятливого розвитку особистості.

Рівень самооцінки. Кількість балів від 45 до 74 («середня» і «висока» самооцінка) засвідчують реалістичну (адекватну) самооцінку.

Кількість балів від 75 до 100 і вище свідчить про завищену самооцінку і вказує на певні відхилення у формуванні особистості. Завищена самооцінка може підтверджувати особистісну незрілість, невміння правильно оцінити результати своєї діяльності, порівнювати себе з іншими; така самооцінка може вказувати на суттєві викривлення у формуванні особистості – «закритості для досвіду», нечутливості до своїх помилок, невдач, зауважень та оцінок оточуючих. Кількість балів нижче 45 вказує на занижену самооцінку (недооцінку себе) і свідчить про крайнє неблагополуччя у розвитку особистості. За низькою самооцінкою можуть ховатися два абсолютно різних психологічних явища: справжня невпевненість в собі і «захисна», коли декларування (самому собі) власного невміння, відсутність здатності і тому подібного дозволяє не докладати жодних зусиль.

Методика визначення видів самооцінки

Інструкція. Уважно прочитайте список і складіть з нього два ряди по 10-20 слів у кожному.

Перший ряд мають утворювати слова, які, на Вашу думку, описують позитивні риси Вашого ідеалу. В другий ряд слід вписати слова, які характеризують антиідеал. Це еталонні ряди.

Потім Ви маєте вибрати з позитивного та негативного рядів ті слова, що позначають риси, притаманні саме Вам. Орієнтуватися треба не на міру вираженості, а тільки на наявність чи відсутність тієї чи іншої риси.

З еталонних рядів Ви вибираєте ті слова-риси (якості), які, на Вашу думку, відзначають у Вас колеги (вихованці).

Список слів, що характеризують якості особистості:

Акуратність, активність, альтруїзм. Безтурботність, безвільність, безкорисливість, безстрашність, безхарактерність, безцеремонність, боязкість.

Ввічливість, вдумливість, веселість, вірність, витривалість, вразливість.

Гордість, грубість, гуманність. Делікатність, діловитість, дисциплінованість, доброзичливість, доброта, довірливість. Егоїстичність, ентузіазм.

Жадібність, жорстокість, життєрадісність. Заздрість, зарозумілість, злопам'ятність. Ініціативність, імпульсивність. Комунікабельність, критичність.

Легковір'я, лицемірство. Мрійливість, мовчазність, мстивість, м'якість.

Наївність, наполегливість, неухважність, незворушність, незалежність, непрактичність, невибагливість, нерішучість, нестриманість, нервозність, ніжність. Образливість, організованість, обережність. Пасивність, підозрілість, підприємливість, привабливість, привітність, принциповість,

поетичність, пунктуальність. Рішучість, розсудливість. Самолюбство, самостійність, самовпевненість, стриманість, скромність, сором'язливість, сміливість, старанність, співчутливість. Тактовність, терпимість, точність. Хвалькуватість, хитрість, хоробрість, холодність. Цілеспрямованість. Чесність.

Обробка даних.

Кількість вибраних з ряду слів-якостей ділять на загальну кількість слів у еталонному ряді. Якщо коефіцієнт позитивного ряду близький до одиниці, то педагог, певно, переоцінює себе; результат, який наближається до нуля, свідчить про недооцінку себе, підвищену самокритичність; коли результат близький до 0,5 – самооцінка середня, близька до адекватної, педагог сприймає себе досить критично.

Так само визначають коефіцієнт за негативним рядом. У цьому випадку результат, близький до нуля, свідчить про завищену самооцінку; близький до одиниці – про занижену; а близький до 0,5 – про нормальну.

Як визначити свій темперамент

Інструкція. Як відомо, чисті темпераменти зустрічаються дуже рідко. Існують не тільки змішані типи темпераментів, а й проміжні, перехідні. Для визначення типу темпераменту розроблено безліч методик, тестів.

Пропонуємо вашій увазі наступний тест, який дозволить вам визначити процентне співвідношення кожного типу темпераментів і виділити ваш основний тип. Поставте плюс, якщо ви згодні з твердженням і мінус, якщо немає. Отже,

Ви:

- 1.Відрізняєтеся непосидючістю.
- 2.Запальні і імпульсивні.
- 3.Найчастіше нетерплячі.
- 4.Ініціативні і рішучі.
- 5.Наполегливі, навіть уперті.
- 6.Швидко орієнтуєтеся в суперечках, спритні.
- 7.Ритм вашої діяльності нерівномірний, стрибкоподібний.
- 8.Любять ризикувати.

- 9.Легко прощаєте образи.
- 10.Ваша мова швидка і палка.
- 11.Часто страждаєте від своєї неврівноваженості.
- 12.Не терпите недоліків.
- 13.Вас приваблює все нове.
- 14.Ваш настрій часто змінюється.
- 15.Ви життєрадісний і веселий чоловік.
- 16.Енергія б'є ключем, ви завжди зібрані.
- 17.Часто кидаєте почате на півдорозі.
- 18.Не завжди адекватно оцінюєте свої сили.
- 19.Ваші інтереси та інтереси часто змінюються.
- 20.До зміненим планам і новим обставинам звикаєте легко.
- 21.Вам не важко відволікатися від своїх справ, ви швидко розбираєтеся з чужою проблемою.
- 22.Ретельне опрацювання деталей і кропітка праця не для вас.
- 23.Ви чуйні, любите спілкування.
- 24.Ваша мова виразна і гучна.
- 25.Ви не панікуєте навіть у складних ситуаціях, у вас відмінне самовладання.
- 26.Легко засинаєте і швидко прокидаєтеся.
- 27.Вам складно зосередитися, прийняти обдумане рішення.
- 28.Ви розсіяні, неуважні.
- 29.Ви стримана і холоднокровна людина.
- 30.У своїх словах і ділах ви відрізняєтеся послідовністю.
- 31.Ви обережні і розважливі.
- 32.Витримані, вмієте вичікувати.
- 33.Неговірки, не любите порожньо-порожньої балаканини.
- 34.Ваша мова розмірено, спокійна.
- 35.Ви грамотно розподіляєте свої сили, ніколи не викладається повністю.

36. У вас існує чіткий режим дня, ви плануєте свої робочі справи.
37. Спокійно сприймаєте критику, байдужі до осуду.
38. Вам важко з ходу перемкнутися на іншу діяльність.
39. З іншими людьми у вас рівні, гарні відносини.
40. Акуратні, педантичні в дрібницях
41. Вам складно пристосуватися до нової обстановки і зміненим планам.
42. Ви не любите багато рухатися, повільні.
43. Ви сором'язлива людина.
44. Нова обстановка викликає у вас замішання.
45. Ви невпевнені в собі, своїх силах.
46. Самотність не обтяжує вас.
47. Невдачі і неприємності надовго вибивають вас із колії.
48. У складні життєві періоди ви замикається в собі.
49. Ви не занадто витривалі, швидко втомлюєтеся.
50. Ваша мова тиха, іноді невиразна.
51. Ви автоматично переймаєте риси характеру співрозмовника і його манеру говорити.
52. Сентиментальні і вразливі.
53. Ви перфекціоніст, у вас завищені вимоги до себе і навколишнього світу.
54. Вам властива деяка помисливість і підозрілість.
55. Вас легко образити.
56. Вам приємно, коли оточуючі співпереживають вам.

Обробка результатів. У тесті 4 групи питань, у кожній групі 14 тверджень. Перші 14 (з першого по чотирнадцятий твердження) описують холеричний темперамент. Друга група, з 15-го по двадцять восьме твердження описує сангвініка. Третя група, з 29 по 42 - флегматичний тип темпераменту. І остання група, з 43 по 56 твердження описує меланхолійний темперамент. Якщо в якийсь із груп ви отримали

більше 10 плюсів, то цей тип темпераменту у вас домінуючий. Якщо кількість плюсів 5-9, то ці риси виражені у вас значною мірою. І якщо позитивних відповідей менше 4, то риси такого типу темпераменту слабо виражені. Як ви переконалися, немає однозначного ідеалу серед типів темпераментів. І змінити його не можна, тому що це не риса характеру, а всього лише особливість реакцій організму. Але, дізнавшись докладніше про кожен з типів темпераменту, визначивши, яким типом темпераменту володієте ви, вам буде простіше будувати свої відносини з людьми та обрати майбутню професію.

5. Чи можеш ти бути керівником?

«Поганий той солдат, який не мріє стати генералом», - говорить народне прислів'я. Однак є безліч людей, які ніколи не повинні бути керівниками. Чи є у вас риси характеру, які говорили про вашу схильності до керівної роботи?

1. Чи можете ви командувати людьми? так - 5; ні - 0.
2. Чи любите ви працювати на присадибній ділянці? так - 5; ні - 0.
3. Чи доставляє вам задоволення заперечувати комусь? так - 5; ні - 0.
4. Яке з двох достоїнств цінуєте більше? авторитет - 5; ніжність - 0.
5. Чи любите ви виголошувати промови? так - 5; ні - 0.
6. Чим, на вашу думку, можна визначити рівень цивілізації?
Ступенем емансипації жінок - 0; рівнем розвитку техніки - 5.
7. Чи дратує вас чиясь невмілість, незручність? так - 5; ні - 0.
8. Чи любите ви роботу, що вимагає контактів з людьми? так - 5; ні - 0.
9. Чи вважаєте ви, що в дитинстві занадто довго перебували під впливом матері?
Так - 5; ні - 0.
10. Під час знайомства ви в першу чергу звертаєте увагу на:
зовнішній вигляд - 0;
насамперед на те, що і як говорить співрозмовник - 5.
11. Впадаєте ви в лют, якщо не можете наполягти на своєму?
Так - 5; ні - 0.
13. Який вид кар'єри здається вам найбільш привабливим?
Відомого актора Гаррі Купера - 0; Джиммі Кларка, чемпіона автогонок - 5.
14. Чи часто вас висувають на виборну роботу? так - 5; ні - 0.
15. Чи буваєте ви організатором сміливих починань? так - 5; ні - 0.
16. Чи чекаєте ви, поки справи вирішаться самі по собі? так - 0; ні - 5.
17. Чи дратує вас те, що живете, наприклад, в кімнаті без штор на вікнах?
18. Так - 0; ні - 5.

19.17. Який колір більше подобається? блакитний - 0; червоний - 5.

20.18. Чи легко приймаєте рішення? так - 5; ні - 0.19. Які види спорту вам до душі?

Ті, які розвивають спритність - 0; або ті, які розвивають силу - 5.

21. Чи визнаєте ви керівника, що представляє протилежну стать, якщо він достатньо компетентний?

22. Так - 5; ні - 0.

Обробка результатів

Якщо ви набрали:

100-80 балів:

Ви та людина, яка має велику потребу домінувати над людьми. Незважаючи на те, що ви проявляєте ініціативу і буваєте прекрасним організатором, ваша гарячність, ваше прагнення бути визнаним будь-яку ціну, ваше бажання маніпулювати іншими значно знижують ефективність ваших дій. Сильне нервово напруження, невміння розслабитися призводять до того, що, будучи схвильованим, занадто легко можете образити іншу людину, часто вихваляєтесь, зізналася, буваєте агресивні. Але якщо вам вдасться змінити своє ставлення до людей, то схильність до керівної роботи може принести прекрасні результати.

70-40 балів:

У вас високі запити, часто буваєте самовпевнені, любите підкреслювати власне «Я». Керованість емоціями і схильність до аналізування своїх вчинків призводять до того, що необхідність керувати іншими не приймає у вас крайніх форм. Ви любите ходити невторованими дорогами, маєте власну думку, яка не завжди збігається з думкою інших. Ви не любите нав'язувати себе іншим, насилу їм підкорятися. Вам байдуже те, що про вас говорять, водночас маєте схильність критикувати інших. Любіть, щоб ваше слово завжди було останнім.

35-0 балів:

Ви людина, яка має більше схильностей бути підлеглим, ніж керувати іншими. У ролі «шефа» ви б відчували себе дуже погано. Ви, швидше за все, людина несміливий, скромний, невпевнений у собі. Ви рідко виступаєте з ініціативою. Із задоволенням підкоряєтесь керівництву інших. Найчастіше за все ви віддаєте перевагу компромісним рішенням і залишаєтеся в тіні інших людей

**Міні-хрестоматія
з освітнього менеджменту
для розвитку вмінь структурування змісту навчального матеріалу
(фрагменти)**

Пояснення. Міні-хрестоматія з освітнього менеджменту є посібником, що існує та функціонує у електронному варіанті і призначений для організації самостійної та групової роботи з менеджменту освіти

1. В. Сухомлинський. Розмова з молодим директором

Педагогічна культура вчителя

З чого складається педагогічна культура? Це перш за все глибоке знання вчителем свого предмета. Ми вважаємо дуже важливим, щоб учитель орієнтувався в найскладніших питаннях науки, основи якої він викладає в школі, в питаннях, що представляють собою перший план наукової думки. Якщо ви викладаєте фізику, то ви повинні знати про елементарні частинки, розбиратися в теоріях поля, уявляти собі хоча б в загальних рисах перспективи розвитку енергетики в майбутньому. Біологу треба знати генетику в історичному аспекті і в її сучасному розвитку, треба добре розбиратися в теорії походження життя, в біохімічних процесах, що відбуваються в клітині. З цього починається і на цьому будується педагогічна культура. Можна заперечити: навіщо вчителю знати те, що не вивчається на уроках і не стикається безпосередньо з досліджуванним в середній школі матеріалом? Потім, щоб знання шкільної програми було для вчителя азами, азбукою його кругозору. Коли його кругозір незмірно ширше шкільної програми, лише тоді він справжній майстер, художник, поет педагогічного процесу.

Я знаю десятки таких майстрів. Їх педагогічна культура позначається вже при підготовці до уроку. Вони готуються до уроку за програмою, а не за підручником. Вони продумують програму, після цього прочитують відповідний розділ підручника, для того щоб подумки поставити себе на місце учня, поглянути на матеріал з його точки зору. Справжній майстер

педагогічного процесу, що знає набагато більше, ніж вивчається в школі, не дає в поурочному плані виклад нового матеріалу. Він продумує зміст оповідання, готує наочні посібники, приклади та завдання. Все це немає потреби записувати в поурочні плани. Його поурочні плани - це не зміст розповіді (лекції, пояснення), а замітки про деталі педагогічного процесу на уроці, необхідні для керівництва розумовою працею учнів. Майстер педагогічної справи настільки добре знає абетку своєї науки, що на уроці, в ході вивчення матеріалу, в центрі його уваги не саме зміст того, що вивчається, а учні, їх розумова праця, їх мислення, труднощі їх розумової праці. [...]

... Без глибокого знання науки, основи якої викладає вчитель, ні педагогічної культури. Але як же домогтися того, щоб кожен вчитель знав не тільки ази навчання, а й глибокі витoki предмета?

Читання, читання і ще раз читання - ось від чого залежить ця риса педагогічної культури вчителя. Читання як найперша духовна потреба, як їжа для голодного. Смак до читання, бажання покопатися в книгах, вміння посидіти над книгою, поміркувати. [...]

У кожного вчителя є своя творча лабораторія, вона з року в рік збагачується - це дуже важлива сторона педагогічної культури. Йдеться про технологію педагогічної праці. У викладачів математики, наприклад, з року в рік накопичується дидактичний матеріал - завдання кількох ступенів (варіантів) труднощі, наочні посібники, зроблені вчителем і учнями. З кожним роком у вчителя все більше матеріалу на кожен урок, і йому немає потреби складати поурочні плани, Словесники поступово створюють збірники індивідуальних карток з граматики на кожен розділ програми, складають і уточнюють мінімум орфограмм, які учні повинні твердо запам'ятати. [...]

Без твердого психологічного ґрунту немає педагогічної культури. Декому з вчителів психологія здається нудною наукою, яка не має свого практичного застосування в школі. Ми дбаємо про те, щоб психологія була

справжнім компасом в практичній роботі колективу. Про дослідженнях вчених-психологів ми розповідаємо на засіданнях педагогічної ради, книги з психології виставляємо на стенді «Книжкові новинки» в учительській - читайте, думайте, вивчайте. Звичайно, ця пропаганда книг залишилася б лише благим побажанням, якби не постійна, вдумлива робота кожного вчителя - директора і завуча - над педагогічної характеристикою дитини, з його складним духовним світом, з його радощами і прикрощами, а в основі педагогічної характеристики лежать психологічний аналіз, спостереження, вивчення. [...]

Немає в світі більш гуманних професій, ніж професія лікаря і педагога. До останньої хвилини бореться лікар за життя людини, ніколи він не дасть відчутти хворому, що його стан погане або навіть безнадійна. Це азбучна істина лікарської етики. Ми, вчителі, повинні розвивати, поглиблювати в своїх колективах нашу педагогічну етику, стверджувати гуманне початок у вихованні як найважливішу рису педагогічної культури кожного вчителя. Це ціла область педагогічної праці, область малодосліджених.

Я знаю роботу багатьох шкіл, багатьох вчителів, і це дає мені право стверджувати, що слова про чуйності іноді проголошуються лише як красива фраза, як гасло, який, не реалізуючись в практиці, перетворюється в марнослів'я. Що можна говорити про чуйності, коли абсолютно нормальний, здоровий дитина через неуспішність по одному предмету залишається на другий рік? Або зворотна сторона того ж явища - що можна говорити про чуйності, коли, махнувши на все рукою, цій дитині вчитель виставляє «трійку», аби він не залишився на другий рік? І в тому і в іншому випадку байдужість до долі дитини. І причина байдужості не в тому, що серце у вчителя черстве, що він з роками втрачає гостроту емоційно-моральної оцінки педагогічного процесу. Ні, серце у вчителя добре. Справа в незнанні дитини, у відсутності міцного психологічного фундаменту роботи педагогічного колективу. Для багатьох вчителів невстигаючий, відстає дитина - це таємниця за сімома печатками. Без знання душі дитини,

особливостей його мислення, сприйняття навколишнього світу слова про чуйності залишаються звуком порожнім; без знання душі дитини немає педагогічної культури. [...]

Є ще одна сторона педагогічної культури, про яку не можна говорити без тривоги, - це мовна культура вчителя. Років двадцять тому, спостерігаючи, як сприймають діти виклад нового матеріалу на уроці в одного вчителя, я звернув увагу на те, що, слухаючи виклад матеріалу, діти дуже втомлюються, з уроку йдуть просто виснажені, Я став уважно вслухатися в слова вчителя (він викладав біологію) і жахнувся, Його мова була до того хаотична, логічно непослідовна, сенс викладеного до того неясний, що дитині, вперше сприймає те чи інше поняття, треба було напружувати зусилля, щоб зрозуміти хоч що-небудь, Ось чому і втомлювалися діти,

Сухомлинський В. А. Розмова з молодим директором школи. К.: Радянська школа, 1973, с. 51-62.

ЗАВДАННЯ

1. Підготуйте тезовий план фрагмента.
2. Підготувати презентацію за містом фрагмента
3. Оберіть одну з сентенцій В. Сухомлинського і підготуйте за нею а) художньо-педагогічну розповідь;
б) емоційно забарвлений виступ;
в) діловий управлінський виступ.

Теорія і методика оцінювання результатів діяльності загальноосвітнього навчального закладу

Г.В. Єльнікова

Розвиток інформаційного суспільства у ХХІ столітті визначає нові ідеали, цінності, пріоритети, серед яких освіту сприймають як один з трьох основних індикаторів в інтегрованій оцінці якості людського життя. Окрім того, сьогодні в Європі якість освіти розглядають як об'єкт суспільного єднання різних національних освітніх систем, засіб створення єдиного європейського простору.

В Україні, в умовах поглиблення реформаційних процесів освіти визначено стратегічним ресурсом поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення авторитету і конкурентності України на міжнародній арені, а якість освіти проголошено національним пріоритетом і передумовою національної безпеки держави (Національна доктрина розвитку освіти. Затверджено Указом Президента України від 17 квітня 2002 року № 347). Така стратегія потребує прискорення модернізації освітньої галузі і зокрема загальної середньої освіти й узгодження всіх її компонентів із загальноприйнятими міжнародними та державними стандартами оцінювання результатів освітньої діяльності навчальних закладів.

Проблема удосконалення системи оцінювання роботи навчальних закладів загалом і навчальних досягнень учнів зокрема є одним із найбільш вагомих завдань педагогічної науки та шкільної практики. Саме розроблення й впровадження інноваційної моделі оцінки діяльності загальноосвітнього навчального закладу визнається важливим засобом реалізації державних вимог щодо забезпечення якості загальної середньої освіти й освітніх послуг.

Метою статті є розгляд запропонованої автором інноваційної моделі оцінювання результатів роботи та розкриття методики отримання кваліметричного показника прояву окремих факторів діяльності загальноосвітнього навчального закладу.

У контексті дослідження нами були використані результати опитування керівників шкіл різних типів (ЗОШ, спеціалізованих ЗОШ, ліцеїв, гімназій, шкіл-інтернатів та ін.) щодо оцінки ефективності найбільш важливих напрямів діяльності ЗНЗ. До них слід віднести такі: оновлення змісту шкільної освіти; оцінювання навчальних досягнень учнів; створення системи моніторингу якості освітнього змісту; здійснення нових підходів до управління ЗНЗ на засадах гуманізації, демократизації, громадянськості та автономії; створення позитивного мікро- та макросередовища діяльності колективу навчального закладу; організація профільного навчання у старшій школі; набуття учнями життєвих ціннісних орієнтацій, формування в них соціальних, комунікативних, громадянських, полікультурних, інформаційних компетентностей, прагнення до саморозвитку, здатності до

продуктивної творчої праці, кваліфікації; забезпечення умов для підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у системі післядипломної освіти.

Процес оцінювання результатів діяльності ЗНЗ відбувається у відповідності до Державного стандарту базової і повної середньої освіти¹. Зокрема, державний стандарт визначає вимоги до освіченості учнів і випускників основної та старшої школи, гарантії держави у її досягненні, забезпечуючи у такий спосіб встановлений рівень якості освіти та об'єктивність оцінки діяльності навчальних закладів. Виконання вимог Державного стандарту передбачає: всебічний розвиток особистості на засадах загальнолюдських та національних цінностей, науковості і систематичності знань, їх значущості для соціального становлення, гуманізації і демократизації шкільної освіти; надання навчанню українознавчої спрямованості, що забезпечується вивченням української мови, української літератури, історії України, географії України, українського мистецтва тощо; індивідуалізацію та диференціацію навчання, його профільності у старшій школі, запровадження особистісно орієнтованих педагогічних технологій, формування соціальної, комунікативної, 1 Постанова Кабінету Міністрів України від 14 січня 2004 року № 24 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/24-2004-%D0%BF> комп'ютерної та інших видів компетентності учнів². У даному процесі слід приділяти практичній і творчій складовим навчальної діяльності. Адже, у державних вимогах до рівня загальноосвітньої підготовки учнів посилено роль уміння здобувати інформацію з різних джерел, засвоювати, поповнювати та оцінювати її, застосовувати способи пізнавальної і творчої діяльності, які забезпечують успішність навчання. Виходячи із загальних вимог щодо оцінки результатів діяльності ЗНЗ, враховуємо наступне: 1. Зміст освітньої галузі структурується і реалізується в системі відповідних навчальних предметів та курсів, програми яких затверджує МОН з дотриманням єдиних вимог до загальноосвітньої підготовки учнів. 2. Основна школа забезпечує базову загальну середню освіту, що разом із початковою є фундаментом загальноосвітньої підготовки, формує в учнів готовність до вибору і реалізації шляхів подальшого набуття освіти. Зміст освіти на цьому ступені є єдиним для всіх учнів; особистісно орієнтований підхід здійснюється через варіативність методик організації навчального процесу залежно від пізнавальних здібностей, а також через факультативні заняття. 3. У старшій школі, де навчання, як правило, є профільним, зміст освіти і вимоги до його засвоєння диференціюються за такими рівнями: обов'язкові результати навчання, визначені Державним стандартом; профільний, зміст якого визначають програми, затверджені МОН; академічний, за програмами якого вивчаються дисципліни, що тісно пов'язані з профільними предметами; загальноосвітня підготовка учнів, які не визначилися щодо напрямку спеціалізації. Розглянемо основні поняття, які визначають сутність оцінки результатів діяльності ЗНЗ.

Якість знань – освітня категорія, що передбачає співвіднесення видів знань (закони, теорії, прикладні, методологічні оцінювальні знання) з елементами змісту освіти й тим самим з рівнями засвоєння; інтегральна характеристика, що відображає: повноту – кількість програмних знань про об'єкт вивчення; глибину – сукупність осмислених учнями зв'язків і відношень між знаннями; систематичність – осмислення складу певної сукупності знань у їхніх ієрархічних і послідовних зв'язках; системність – осмислення учнем місця знань в структурі наукової теорії; оперативність – вміння користуватись знаннями в однотипних ситуаціях; гнучкість – вміння самостійно знаходити варіативні способи застосування знань у змінних умовах; конкретність – вміння розкласти знання на елементи; узагальненість – уміння подати конкретне знання в узагальненій формі [5, с. 302-303].

Якість освіти – це збалансована відповідність певного освітнього рівня (у нашому випадку загальної середньої освіти) численним потребам, цілям, умовам, затвердженим освітнім нормам і стандартам, яка встановлюється для виявлення причин порушення цієї відповідності та управління процесом поліпшення встановлено якості через обраний набір критеріїв і показників для різнобічної оцінки системи освіти за зовнішніми та внутрішніми її параметрами [3, с. 1017]. Якість знань та якість освіти є складниками якості результатів діяльності школи, для вимірювання якої треба визначити рівень можливостей школи для здійснення освітньої діяльності та рівень результативності діяльності загальноосвітнього навчального закладу. Для оцінювання необхідно установавання ціннісного рівня, досягнутого закладом освіти, який визначається шляхом порівняння початкового рівня з досягнутим і досягнутого рівня з еталоном. Для об'єктивізації цього процесу досягнуте має вимірюватися з використанням засобів, що містять заздалегідь установлені одиниці виміру.

Саме з цією метою ми розробили Програму, кваліметричний інструментарій та методику оцінювання. Програма має таку структуру: модулі вивчення і завдання; основні питання, що вивчаються; об'єкти аналізу; форми й методи збору та аналізу інформації; предмет аналізу (у відповідності до державних вимог та місцевих нормативів). Перша складова включає два підрозділи: визначення рівня можливостей школи для здійснення навчальної діяльності; визначення рівня результативності діяльності загальноосвітнього навчального закладу. Ці підрозділи складають параметри базової кваліметричної моделі діяльності ЗНЗ.

Друга складова розкривається дев'ятьма напрямками роботи школи: створення системи управління; організація навчально-виховного процесу; організація роботи з педагогічними кадрами; Матеріально-технічне та фінансове забезпечення діяльності школи; організація у системі «Школа сім'я – соціальне середовище»; соціальний захист, адаптація, збереження та зміцнення здоров'я учнів і працівників; стан навчальних досягнень випускників; стан соціальної адаптації учнів; виявлення ступеня впливу школи на позитивний розвиток учнів, формування соціально зрілої особистості громадянина України. Перелічені напрями визначені як фактори

базової кваліметричної моделі діяльності ЗНЗ. Кожний фактор має змістові критерії, які розкривають конкретні напрямки роботи школи і є переліком питань, які вивчаються.

Критеріями другого порядку є предмет аналізу, що викладений в останній складовій програми для періодичної оцінки діяльності закладу загальної середньої освіти. Кожний параметр, фактор і критерій має своє значення вагомості. Вимірювання здійснюється з позицій кваліметричного підходу, який передбачає кількісний опис якості предметів або процесів. У нашому випадку – кількісний опис результатів діяльності школи. Розробка механізму оцінювання здійснювалася з урахуванням принципів кваліметрії, які повно представлені в працях Г. Г. Азгальдова [1; 2]. Для нас важливими є принцип визначення вагомості кожного фактору з точки зору пріоритетності і принцип визначення комплексної оцінки. Установлення вагомості факторів і критеріїв здійснюється таким чином. Якщо модель, містить п'ять факторів, і всі вони рівнозначні, то вагомість кожного з них дорівнюватиме $1:5 = 0,20$. Якщо ж фактори мають різну вагомість, то найпріоритетнішим надається більше значення; іншим, відповідно, менше. Але сума коефіцієнтів вагомості щоразу має дорівнювати 1,0 (одиниці). Позитивним є також те, що при кваліметричному підході допускається використання різних діагностичних методів оцінювання. Так, визначення абсолютних показників може здійснюватися на основі: анкетування; тестування; фізичних та психологічних експериментів тощо. Отримані абсолютні показники інтерпретуються в кваліметричні оцінки – відносні показники, які визначаються зіставленням абсолютного показника з еталонним (базовим) показником. Припустимо, що максимальна шкала балів з певної дисципліни становить 100. Це означає, що 100 балів – еталон. Той, хто набере 100 балів, у відносному вимірюванні отримає 1,0 ($100:100$), хто набере 90 балів, матиме оцінку 0,9; хто 65 балів – 0,65 тощо. Комплексну кількісну оцінку якості можна подати як деяку функцію відносних показників і коефіцієнтів вагомості. Кількісна оцінка в кваліметрії – це функція відношення показника якості продукції до еталону якості цієї продукції.

Інноваційним в діяльності школи є фандрайзинг, маркетингово-моніторингові дослідження, оцінювання навчальних досягнень учнів за допомогою відносних балів, рейтингова оцінка школи, міжнародні зв'язки тощо.

Важливого значення набуває громадсько спрямоване управління ЗНЗ. Рівень впливу школи на розвиток особистості учнів визначається підрахуванням відношення кількості набраних балів за відповіді до загальної можливої кількості балів при анкетуванні учнів, вчителів, батьків. Рівень оволодіння учнями випускних класів ключовими компетентностями можна визначити за допомогою спеціально розроблених завдань та анкет, опитувальників, бесід.

Визначається такий перелік ключових компетентностей у навчанні: уміння самостійно здобувати знання, оволодівати навичками; громадянська,

загальнокультурна, інформаційна, соціальна, здоров'язберігаюча. Ці компетентності деталізуються.

Результати виховних досягнень учнів можна перевірити, використовуючи той самий інструментарій, що і в першому випадку. Крім того, доцільно використовувати ситуативні завдання. Для виявлення стійкого розвитку професійної компетентності учителів й адміністрації користуються спеціально розробленими кваліметричними таблицями, основу яких створюють вимоги нормативних документів, а також учасників навчально-виховного процесу і представників соціуму. Вимірювання проводяться не менше двох разів на рік, крім того, використовуються спостереження, опитування, інтерв'ю. Позитивна динаміка змін вказуватиме на стійкий розвиток професійної компетентності. Позитивне ставлення до школи батьків і громадськості вивчається шляхом анкетування або опитування. Як правило, задають декілька питань: чи подобається Вам школа? Чи задоволені Ви, що Ваша дитина навчається саме в цій школі? Чи є побажання щодо поліпшення справ у школі? Рейтинг школи визначається на районному, міському або обласному рівнях за спеціально розробленим інструментарієм.

Показниками самовизначеності й конкурентоздатності випускників є позитивна динаміка їх зайнятості. Вони після закінчення школи продовжують вчитися або працюють. Таким чином, існують різноманітні методики оцінювання та самооцінювання результатів діяльності ЗНЗ. Результатами діяльності школи визначаються: позитивні результати навчальних та виховних досягнень учнів; позитивна динаміка рівня сформованості професійних компетентностей педагогічних працівників; позитивне ставлення до школи всіх учасників навчально-виховного процесу, батьків та громадськості; життєва/професійна самовизначеність випускників.

ЗАВДАННЯ

1. Виокремте структурно-змістові блоки тексту статті.
2. Підготуйте стислу характеристику інноваційного навчального закладу у формі таблиці.
3. Складіть термінологічний словник статті.
4. Запропонуйте спосіб оцінювання ефективності управління школою як інноваційним середовищем

ПРОГРАМА РОЗВИТКУ ШКОЛИ (за розробкою ЗОШ № 45 м. Маріуполя)

Підстава для розробки:

Необхідність удосконалення якості освітніх послуг, які надає школа, вироблення освітньої та наукової стратегії з урахуванням якісних змін у державі

Мета:

- ☐ створення умов для забезпечення в школі сучасної, доступної та якісної системи освіти відповідно до вимог суспільства, запитів особистості й потреб держави;
- ☐ забезпечення ефективного управління розвитком школи

Завдання:

- ☐ формування інформаційно-комунікаційної та комунікативної компетентностей учнів;
- ☐ запровадження освітніх інновацій, інформаційно-комунікаційних педагогічних технологій;
- ☐ розвиток профільного навчання;
- ☐ упровадження здоров'я зберігаючих технологій у навчально-виховний процес;
- ☐ створення толерантного середовища у школі;
- ☐ розвиток комунікативних здібностей учнів;
- ☐ створення сприятливих умов для пошуку, підтримки та розвитку обдарованих дітей і молоді;
- ☐ підтримка дітей і молоді з особливими потребами;
- ☐ забезпечення консолідації та взаємодії соціальних і наукових партнерів із метою інтенсифікації розвитку й удосконалення освітнього середовища;
- ☐ розвиток міжрегіонального та міжнародного партнерства;
- ☐ забезпечення відповідності між матеріально-технічним станом школи і потребами сучасної освіти.

Нормативно-правова база

1. Закони України:

- ☐ ☐ Закон України № 1060-XVII від 23.05.1991 «Про освіту»;
- ☐ ☐ Закон України № 651-XIV від 13.15.1999 «Про загальну середню освіту»;
- ☐ Закон України «Про Концепцію Національної програми інформатизації» від 04.02.1998 № 75/98-ВР;
- ☐ Закон України № 2297- VI від 01.06.2010 «Про захист персональних даних» (Закон набрав чинності з 01.01.2011);

Закон України «Про Національну програму інформатизації» від 04.02.1998 № 74/98-ВР.

2. Указ Президента України № 926/2010 від 29.09.2010 «Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні»

3. Акти Кабінету Міністрів України:

Постанова Кабінету Міністрів України № 494 від 13.04.2011 «Про затвердження Державної цільової програми впровадження у навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів інформаційно-комунікаційних технологій "Сто відсотків" на період до 2015 року»;

Розпорядження Кабінету Міністрів України № 2009-р від 20.10.2010 «Про керівника Національної програми інформатизації»;

Розпорядження Кабінету Міністрів України № 2119-р від 15.11.2010 «Про затвердження переліку завдань (проектів) Національної програми інформатизації на 2010 рік, їх державних замовників та обсягів фінансування»;

Розпорядження Кабінету Міністрів України № 192-р від 02.03.2011 «Про затвердження плану заходів з проведення у 2011 році Року освіти та інформаційного суспільства»;

Розпорядження Кабінету Міністрів України № 1722-р. від 27.08.2010 «Про схвалення Концепції Державної цільової програми впровадження у навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів інформаційно-комунікаційних технологій "Сто відсотків" на період до 2015 року»;

Постанова Кабінету Міністрів України № 426 від 20.04.2011 «Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти»;

Постанова Кабінету Міністрів України № 1392 від 23.11.2011 «Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти».

4. Накази:

□ Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України № 903 від 02.12.2011 «Правила використання комп'ютерних програм у навчальних закладах»;

□ Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України № 280 від 25.03.2011 «План заходів з проведення у 2011 році Року освіти та інформаційного суспільства»;

□ План заходів із проведення у 2011 році Року освіти та інформаційного суспільства (додаток до наказу МОНМСУ № 280 від 25.03.2011);

Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України № 302 від 01.04.2011 «Про заходи щодо впровадження електронного навчального контенту»

Термін реалізації : 2012-2017 рр.

Етапи реалізації :

- I. Концептуально-організаційний -2012 -2013 рр.
- II. Реалізація проблеми -2013 - 2015 рр.
- III. Набуття досвіду – 2015-2016 рр.
- IV. Узагальнення результатів -2016 -2017 рр.

Ресурсне забезпечення:

- Підвищення кваліфікаційного рівня педагогів школи;
- залучення фахівців, державних і громадських організацій у ролі консультантів;
- розробка та реалізація механізмів залучення додаткових фінансових і матеріальних ресурсів (цільових соціальних проектів, інвестицій, благодійних внесків тощо);
- підвищення ефективності використання бюджетних та позабюджетних коштів.

Структура:

- I. Вступ.
- II. Концепція розвитку навчального закладу на 2012 - 2017 рр.
- III. Цільові проекти.
- IV. Моніторинг ефективності Програми

Очікувані результати :

Забезпечення умов для здобуття сучасної, доступної та якісної освіти відповідно до вимог суспільства, запитів особистості й потреб держави;

підвищення рівня професійної компетентності педагогів (психолого-педагогічні знання й уміння, володіння прийомами індивідуалізації навчання та виховання учнів);

підвищення рівня навчальних досягнень учнів;

підвищення вихованості школярів;
створення позитивного іміджу школи, підвищення її
конкурентоздатності

Показники ефективності

- ☐ Поліпшення якісних показників ЗНО, ДПА, результатів предметних олімпіад;
- ☐ зростання позитивного іміджу навчального закладу та конкурентоздатності школи на ринку освітніх послуг;
- ☐ збільшення контингенту учнів;
- ☐ розширення міжнародних ділових партнерських зв'язків

Контроль, корекція та оцінювання:

- ☐ Системний моніторинг реалізації розвитку Програми та її фінансування;
- ☐ участь батьків і громадськості в незалежному оцінюванні якості освіти

Технологічні засади

Вступ

*Освіта - найважливіше із земних благ,
якщо вона найвищої якості.*

Інакше - вона абсолютно даремна

Дж. Р. Кіплінг

Підготовка Програми розвитку школи на 2012-2017рр. зумовлена якісним оновленням змісту освіти, що полягає в необхідності зробити її відповідною європейським стандартам, потребам сучасного життя, запитам суспільства щодо якісної та доступної освіти. Пріоритетними напрямками розвитку освіти є формування високого рівня інформаційної культури кожного члена громади, держави; упровадження сучасних інформаційних технологій у навчально-виховний процес.

Сучасне суспільство переходить до постіндустріальної доби, в якій цивілізація стає інформаційною. Але необхідно залишається здатність особистості формувати міжособистісні стосунки, вступати в комунікаційний

процес, уміти грати різні соціальні ролі. Проблема активного використання інформаційно-комунікаційних і комунікативних технологій стає все актуальнішою. Максимально повному вирішенню цього питання сприяють доцільні методики оптимального використання сучасних інформаційних засобів навчання. Так, у Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти (Постанова Кабінету Міністрів України № 1392 від 23.11.2011) зазначено: «Формування інформаційно-комунікаційної компетенції учнів, зміст якої є інтегративним, відбувається в результаті застосування під час вивчення всіх предметів навчального циклу діяльнісного підходу. Навчальними програмами обов'язково передбачається внесок кожного навчального предмета у формуванні зазначеної компетентності». Одночасно обов'язковою умовою використання сучасних педагогічних технологій, методичних заходів є збереження фізичного та психічного здоров'я учнів, формування позитивного ставлення до здорового способу життя.

Програма визначає основні шляхи розвитку школи. Вона скеровує педагогів до реалізації ціннісних пріоритетів особистості, задоволення освітніх потреб молоді, створення розвивального середовища, у якому б реалізувалася *сучасна модель випускника* - особистості, котра знає технології усного та письмового спілкування різними мовами, у тому числі й комп'ютерного програмування, включаючи спілкування через Інтернет.

Програма розвитку школи спрямована у площину цінностей особистісного розвитку, варіативності й відкритості освітньої системи закладу, зумовлює модернізацію чинників, які впливають на якість навчально-виховного процесу, змісту освіти, форм і методів навчання й виховання, системи контролю й оцінювання управлінських рішень, взаємовідповідальності всіх учасників НВП.

Програма є комплексом науково-методичних, матеріально-технічних та управлінських проектів із визначенням шляхів їх реалізації. У ній максимально враховані потреби педагогічного, учнівського та батьківського колективів школи.

Проекти, з яких складається Програма, допоможуть вирішити такі завдання:

- ☐ створення умов для виховання та навчання учнів, які забезпечують збереження фізичного й психічного здоров'я дітей;
- ☐ організація роботи з обдарованими дітьми;
- ☐ професійний розвиток педагогічних кадрів;
- ☐ забезпечення, оптимізація та покращення матеріально-технічної бази;
- ☐ комп'ютеризація та інформатизація школи;
- ☐ моніторингове дослідження всіх структурних ланок школи.

Основними результатами Програми розвитку школи будуть удосконалення й модернізація сучасного освітнього середовища закладу, системні позитивні зміни, підвищення рівня та якості освіти. Програма дає можливість виробити стратегічні та пріоритетні напрями діяльності школи на найближчі роки.

ЗАВДАННЯ

1. Розробіть виступ перед батьківською громадськістю, де презентуєте програму розвитку школи:
 - А) в місті;
 - Б) в селі.
2. Підготуйте графічне оснащення інформаційних блоків програми (за вибором).
3. Конкретизуйте один із окреслених у програмі проектів та представте їх вигляді блок-схеми.

