

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД
«ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ імені К.Д.УШИНСЬКОГО» (М. ОДЕСА)

На правах рукопису

ТОРГАН МАРІАННА МИКОЛАЇВНА

УДК: 378.013+658.3+379

**ПІДГОТОВКА МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ ДО ЗДІЙСНЕННЯ
КОНТРОЛЬНО-ДІАГНОСТИЧНИХ ФУНКЦІЙ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Дисертація

на здобуття наукового ступеня

кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:
Корнешук Вікторія Вікторівна,
доктор педагогічних наук, доцент

ОДЕСА – 2011

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ	4
ВСТУП	5
Розділ 1. Науково-теоретичні засади підготовки менеджерів освіти до здійснення контрольньо-діагностичних функцій	12
1.1. Специфіка управлінської діяльності в освіті	12
1.2. Контрольно-діагностична діяльність менеджерів освіти	25
1.2.1. Професійні функції менеджерів освіти	25
1.2.2. Контрольно-діагностичні функції менеджерів освіти	36
1.3. Стан підготовки менеджерів освіти до здійснення контрольньо-діагностичних функцій	49
1.4. Функціональна компетентність менеджерів освіти до здійснення контрольньо-діагностичних функцій	62
Висновки з першого розділу	77
Розділ 2. Експериментальне дослідження підготовки менеджерів освіти до здійснення контрольньо-діагностичних функцій в ЗОШ	82
2.1. Критеріальний апарат з діагностування функціональної компетентності менеджерів освіти до здійснення контрольньо-діагностичних функцій	82
2.2. Діагностування функціональної компетентності менеджерів освіти щодо здійснення контрольньо-діагностичних функцій	91
2.2.1. Методика діагностування функціональної компетентності менеджерів освіти до здійснення контрольньо-діагностичних функцій	91
2.2.2. Результати констатувального експерименту з діагностики функціональної компетентності менеджерів освіти до здійснення контрольньо-діагностичних функцій	104

2.3. Реалізація педагогічних умов формування функціональної компетентності менеджерів освіти до здійснення контрольньо-діагностичних функцій	109
2.4. Результати експериментального дослідження процесу підготовки менеджерів освіти до здійснення контрольньо-діагностичних функцій	138
Висновки з другого розділу	152
ВИСНОВКИ	156
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	160
ДОДАТКИ	183

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ВНЗ – вищий навчальний заклад

ЕГ – експериментальна група

ЗОШ – загальноосвітня школа

КГ – контрольна група

НВК – навчально-виховний комплекс

ВСТУП

Актуальність дослідження. Одним із стратегічних завдань модернізації системи вищої освіти, окреслених у Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки та інших документах, є її інтеграція в європейський і світовий соціокультурний простір, що вимагає якісної підготовки майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності. Спеціальна підготовка керівного складу освітянської галузі є проблемою важливою і невідкладною для розв'язання, оскільки здебільшого керівники навчальних закладів, працівники районних, міських, обласних управлінь освіти є висококваліфікованими фахівцями із різних учительських спеціальностей, а тому не мають відповідної професійної підготовки до управління.

Умови сучасного освітнього простору характеризуються нестабільністю, зумовленою перетвореннями в довкіллі. Тому для менеджерів освіти важливого значення набувають уміння аналізувати, оцінювати і контролювати зовнішні зміни, чинники, які впливають на результат управлінської діяльності, що, у свою чергу, вимагає ефективної професійної підготовки менеджерів освіти до виконання контрольно-діагностичних функцій.

В останні десятиріччя об'єктом наукових інтересів виступають: менеджмент в освіті (Г. Єльнікова, А. Казакова, В. Крижко, А. Кузьмінський, Є. Павлютенков, В. Симонов та ін.), оцінка управлінської діяльності керівника школи (В. Зверева, Л. Кравченко, Е. Литвиненко, Т. Шамова та ін.), внутрішкільне керування та контроль (Ю. Конаржевський, Б. Худоминський та ін.), якість управління школою, діагностика, моніторинг (Л. Буркова, Л. Даниленко, Є. Заїка, М. Кондаков, А. Маслова, О. Моїсєєв, І. Підласий, В. Репкіна та ін.), принципи та методи управління (Т. Десятов, Л. Калініна, О. Коберник та ін.). Водночас у

системі підготовки менеджерів освіти існують певні суперечності, а саме між:

- змістом підготовки менеджерів освіти і здатністю ефективно виконувати функції управлінської діяльності;
- новими вимогами до професійної діяльності керівників навчальних закладів та необхідним розробленням науково-теоретичної бази підготовки менеджерів освіти, яка б відповідала вимогам сучасних змін та трансформування в галузі освіти та національному, регіональному та місцевих рівнях.

Недостатня розробленість означеної проблеми, відсутність науково-обґрунтованого підходу до вивчення контрольно-діагностичних функцій менеджерів освіти зумовили вибір теми дисертаційного дослідження ***«Підготовка менеджерів освіти до здійснення контрольно-діагностичних функцій»***.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Наукове дослідження виконувалось відповідно до теми: «Теорія і практика формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців» (№ 0109U000212), що входить до тематичного плану науково-дослідної роботи Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Автором досліджувався аспект формування контрольно-діагностичної компетентності менеджерів освіти.

Тему дисертації затверджено вченою радою Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського» (протокол № 4 від 24 грудня 2009 р.) та Радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології при НАПН України (протокол № 2 від 30 березня 2010 р.).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та експериментально апробувати педагогічні умови підготовки менеджерів освіти до здійснення контрольно-діагностичних функцій.

Завдання дослідження:

1. Розкрити сутність поняття «функціональна компетентність менеджерів освіти до здійснення контрольньо-діагностичних функцій»; визначити його структуру; теоретично обґрунтувати сутність феномена «контрольно-діагностичні функції менеджерів освіти», визначити їх місце в системі управління; уточнити поняття «підготовка менеджерів освіти до здійснення контрольньо-діагностичних функцій».

2. Визначити критерії, показники та схарактеризувати рівні сформованості функціональної компетентності менеджерів освіти до здійснення контрольньо-діагностичних функцій.

3. Визначити, теоретично обґрунтувати й експериментально апробувати педагогічні умови та методику формування функціональної компетентності менеджерів освіти до здійснення контрольньо-діагностичних функцій.

4. Розробити методику діагностування функціональної компетентності менеджерів освіти до здійснення контрольньо-діагностичних функцій.

Об'єкт дослідження – професійна діяльність менеджерів освіти.

Предмет дослідження – експериментальна методика підготовки менеджерів освіти до здійснення контрольньо-діагностичних функцій (на прикладі загальноосвітніх шкіл).

Гіпотеза дослідження – підготовка менеджерів освіти до здійснення контрольньо-діагностичних функцій буде ефективною, якщо реалізувати такі педагогічні умови: орієнтація змісту навчання на формування знань, необхідних менеджерам освіти для здійснення контрольньо-діагностичних функцій; упровадження в процес підготовки менеджерів освіти ситуаційного навчання щодо здійснення контрольньо-діагностичних функцій; залучення менеджерів освіти до здійснення контрольньо-діагностичних функцій у ситуаціях реальної управлінської діяльності.

Методи дослідження: для розв'язання завдань, перевірки гіпотези дослідження використано методи теоретичного рівня пізнання: аналіз і систематизація філософської, психолого-педагогічної і навчально-методичної літератури з метою визначення стану і теоретичного обґрунтування проблеми підготовки менеджерів освіти до здійснення контрольно-діагностичних функцій, виокремлення педагогічних умов, що сприяють формуванню функціональної компетентності менеджерів освіти до здійснення контрольно-діагностичних функцій у ЗОШ. Методи емпіричного дослідження: опитування (анкетування) слухачів з метою виявлення стану підготовки менеджерів освіти до здійснення управлінських функцій; педагогічний експеримент (констатувальний і формувальний етапи) з метою перевірки ефективності виокремлених педагогічних умов формування функціональної компетентності менеджерів освіти до здійснення контрольно-діагностичних функцій; методи математичної статистики (статистична обробка результатів експериментальної роботи та їх інтерпретація) з метою перевірки достовірності результатів дослідження та підтвердження гіпотези.

База дослідження. Дослідницько-експериментальна робота проводилась на базі Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (м. Одеса), Інституту лідерства та соціальних наук (м. Київ), Комунального закладу «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Запорізької обласної ради, Одеського обласного інституту вдосконалення вчителів. Експериментальним дослідженням було охоплено 393 особи. У формуальному експерименті взяли участь 197 слухачів.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що розкрито сутність поняття «функціональна компетентність менеджерів освіти до здійснення контрольно-діагностичних функцій» як сукупність знань, умінь, навичок, професійно важливих якостей, що забезпечують ефективне виконання функцій внутрішкільного управління відповідно до вимог

управлінської діяльності; визначено структуру функціональної компетентності менеджерів освіти до здійснення контрольно-діагностичних функцій, а саме: знання видів та форм контролю, етапів і методів проведення контролю та діагностики; вміння планувати контрольну та діагностичну діяльність у ЗОШ, здійснювати контроль за виконанням навчальних програм і планів, науково-методичною, виховною роботою у школі, діагностувати рівень навчальних досягнень учнів; прогностичні якості (аналітичність, спостережливість, прогностичність). Теоретично обґрунтовано сутність феномена «контрольно-діагностичні функції менеджерів освіти» як сукупність безперервних контролюючих дій, що дозволяють діагностувати, оцінювати та коригувати результати діяльності суб'єктів освітнього процесу під час внутрішкільного управління відповідно до певної ситуації, а також прогнозувати його подальший розвиток; визначено місце контрольно-діагностичних функцій у системі управління, критерії і показники функціональної компетентності менеджерів освіти до здійснення контрольно-діагностичних функцій у ЗОШ: усвідомленість/неусвідомленість знань (показники: неформальність, особистісна значущість знань; оперативність, дієвість знань; перенесення знань); гнучкість/ригідність умінь (показники: здатність адаптуватися, пристосовуватися до ситуації; відповідність умінь нормам посадових обов'язків); усталеність/неусталеність вияву прогностичних якостей (показники: стабільність вияву, активізованість); схарактеризовано рівні функціональної компетентності менеджерів освіти до здійснення контрольно-діагностичних функцій у ЗОШ (низький, середній, достатній); визначено, науково обґрунтовано та експериментально апробовано педагогічні умови формування функціональної компетентності менеджерів освіти до здійснення контрольно-діагностичних функцій, а саме: орієнтація змісту навчання на формування знань, необхідних менеджерам освіти для здійснення контрольно-діагностичних функцій; упровадження в процес підготовки менеджерів освіти ситуаційного навчання щодо здійснення

контрольно-діагностичних функцій; залучення менеджерів освіти до здійснення контрольно-діагностичних функцій у ситуаціях реальної управлінської діяльності.

Уточнено сутність поняття «підготовка менеджерів освіти до здійснення контрольно-діагностичних функцій». Набула подальшого розвитку методика фахової підготовки менеджерів освіти для реалізації контрольно-діагностичних функцій.

Практична значущість дослідження полягає у розробці методики діагностування функціональної компетентності менеджерів освіти до здійснення контрольно-діагностичних функцій; розробці й апробації спецкурсу «Контрольно-діагностичні функції в управлінні ЗОШ» у процесі післядипломної підготовки менеджерів освіти.

Результати дослідження можуть бути використані в роботі керівників загальноосвітніх навчальних закладів, а також у процесі професійної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації менеджерів освіти.

Результати дослідження впроваджено в навчальний процес у Державному закладі «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (м. Одеса) (акт про впровадження № 50-вн від 08.04.2011 р.), Одеському обласному інституті вдосконалення вчителів (акт про впровадження № 252 від 07.04.2011 р.), Комунальному закладі «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Запорізької обласної ради (акт про впровадження № 464 від 30.12.2010 р.), Інституті лідерства та соціальних наук (акт про впровадження від 12.05.2011 р.), Донецькому державному університеті управління (акт про впровадження від 17.05.2011 р.), Одеському регіональному інституті державного управління Національної академії державного управління при Президентові України (акт про впровадження № 01/13/430 від 16.05.2011 р.), Школі резерву Управління освітою

Одеської міської ради (акт про впровадження № 946 від 17 березня 2011 року).

Достовірність результатів дослідження забезпечувалася методологічною і теоретичною обґрунтованістю вихідних концептуальних положень; використанням системи методів дослідження, адекватних об'єкту, предмету, меті, завданням дослідження; якісним і кількісним аналізом одержаних даних; експериментально-дослідною перевіркою висунутої гіпотези; статистичною обробкою даних експерименту.

Апробація результатів дослідження. Основні положення і результати дослідження доповідались: на міжнародних («Сучасні проблеми та перспективи розвитку регіональної освіти» (м. Одеса, 2009 р.), «Управління освітніми закладами: стан проблем, стратегії розвитку» (м. Одеса, 2010 р.), «Молодь в умовах нової соціальної перспективи» (м. Житомир, 2011 р.), «Управління в освіті» (м. Львів, 2011 р.); всеукраїнській «Оптимізація наукових досліджень – 2009» (м. Миколаїв, 2009 р.) науково-практичних конференціях.

Основні результати дослідження відображено у 17 публікаціях, з них 10 статей у фахових виданнях України.

Структура дисертації. Дисертація складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків. Повний обсяг роботи 226 сторінок. Робота містить 10 таблиць, 8 рисунків, що займають 3 сторінки основного тексту. Додатки викладено на 44 сторінках. Список використаних джерел містить 224 найменування.

РОЗДІЛ 1

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ ДО ЗДІЙСНЕННЯ КОНТРОЛЬНО- ДІАГНОСТИЧНИХ ФУНКЦІЙ

1.1. Специфіка управлінської діяльності в освіті

З-поміж стратегічних напрямів модернізації системи вищої освіти, окреслених у Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту» та Національній доктрині розвитку освіти у XXI столітті, одним із актуальних постає завдання щодо її інтеграції в європейський і світовий соціокультурний простір, що вимагає формування фахівців нового покоління. Враховуючи те, що освіта є основою відтворення інтелектуального та духовного потенціалу народу, потужним засобом вирішення проблем розвитку науки, техніки й культури, національного відродження, то вона повинна готувати фахівців, конкурентоспроможних на ринку праці.

Аналіз системи сучасного управління в освіті свідчить про відсутність відповідної професійної підготовки менеджерів освіти, оскільки здебільшого керівники навчальних закладів, районних, міських та обласних управлінь освіти – це, зазвичай, вчителі-предметники.

Дослідження окремих аспектів управління в освіті знайшли відображення в роботах В. Бондаря, Т. Волобуєва, Г. Єльнікової, Л. Кравченко, В. Лазарєва, М. Поташника, П. Третьякова, Т. Шамової та ін. Зокрема, вивчаються: менеджмент в освіті (Г. Єльнікова, А. Казакова, В. Крижко, Є. Павлютенков, В. Симонов та ін.), оцінка управлінської діяльності керівника школи (В. Зверева, Л.Кравченко, Е. Литвиненко, Т. Шамова та ін.), внутрішкільне керування та контроль (Ю. Конаржевський, Б. Худоминський та ін.), якість управління школою

(Л. Буркова, Л. Даниленко, Є. Заїка, М. Кондаков, А. Маслова, О. Моїсєєв, І. Підласий, В. Репкіна та ін.), принципи управління освітою в школі та методи управління (Т.Десятов, О.Коберник та ін.); управління в загальній школі (Е. Березняк, Ю. Васильєв, П. Зимін, М. Кондаков, М. Поташник, С. Сунцов, Е. Хриков, П. Худоминський та ін.); управління в навчальному закладі нового типу (Л. Даниленко, А. Черниш та ін.); управління освітніми закладами (Г. Єльнікова, Л. Калініна, В. Луговий та ін.); управління в системі підвищення кваліфікації (Н. Ващенко, В. Маслов, В. Олійник та ін.); психологічні аспекти управління освітою (Л. Карамушка, Н. Коломінський, Л. Кудряшов, В. Якунін та ін.).

Сьогодні управління освітнім закладом є найважливішою складовою соціального управління, без функціонування якого неможливий усвідомлений розвиток людини, суспільства і культури.

Аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури засвідчив, що терміни “управління”, “керівництво”, “менеджмент” мають певну змістову наповненість, однак у сутності цих понять, їх трактуванні та в практичному використанні є значні відмінності.

У психологічному аспекті термін «управління» тлумачать як функцію організованих систем, що забезпечує збереження їх структури, підтримку режиму функціонування, реалізацію програми діяльності [138, с. 535]. У філософському аспекті феномен «управління» розглядають як елемент, функцію організованих систем різної природи, що забезпечує збереження їх певної структури, підтримку діяльності, реалізацію їх програм і мети [101, с. 60].

На думку В. Сладкевича та А. Чернявського, термін «управління» слід розглядати як усвідомлений вплив людини на об’єкти, процеси та їх учасників, що здійснюється з метою надання певній діяльності спрямованості й отримання бажаних результатів [149, с. 5].

О. Мармаза зазначає, що термін “управління” більш загальний і тому зазвичай поняття “менеджмент” вживають, коли підкреслюють

ефективність управління, говорять про професійну діяльність керівника з відповідною освітою (менеджер) або про науку управління [101, с. 59]. На думку Г. Єльнікової, управління є особливим видом людської діяльності в умовах постійних змін внутрішнього та зовнішнього середовища, яке забезпечує цілеспрямований вплив на керовану систему для збереження й упорядкування її в межах заданих параметрів на основі закономірностей її розвитку та дії механізмів самоуправління [56, с. 9-10]. Б. Гаєвський вважає, що управління є процесом впорядкування системи [38].

Термін «керівництво» тлумачать як найбільш ефективний вид управління людьми й колективами, під час якого суб'єкт та об'єкт управління взаємодіють у свідомому прагненні до єдиної мети [139, с. 384]; право давати офіційні доручення й вимагати їх виконання [222; 51]. У соціологічному аспекті «керівництво» трактують як діяльність, праця керівника з підлеглими в безпосередньому зв'язку для вирішення службових задач [88, с. 292-293].

Поняття “менеджмент” (з англ. management – управління, організація) розглядається як: особливий вид професійної діяльності, спрямованої на досягнення певних цілей шляхом раціонального використання матеріальних та трудових ресурсів із застосуванням певних принципів, функцій та методів (А. Гріцанов, О. Гірняк, П. Лазановський); сукупність особистостей, які ідентифікуються з менеджерами, а також з органами або апаратом управління (А. Гріцанов, В. Шегда); феномен, який поєднує управлінську діяльність, кадрову політику, стан усієї управлінської інфраструктури в різних масштабах [155, с. 545; 40, с. 12; 210, с. 42]. А. Ребер тлумачить «менеджмент» як виконання функцій планування, організації, керівництва будь-якою організацією [23, с. 438].

В. Лазарев, М. Поташник, В. Сімонов та ін. ототожнюють поняття “управління” і “менеджмент”. Однак Ю. Конаржевський, Т. Шамова зазначають, що менеджмент насамперед розроблений для управління бізнесом і його кінцевою метою є одержання прибутку. Проте сьогодні

відбувається «вкраплювання» досягнень менеджменту в управління освітніми системами.

Оскільки започатковане дослідження спрямоване на підготовку менеджерів освіти, вважаємо доречним розглянути трактування дефініцій «педагогічний менеджмент», «менеджмент в освіті». В. Шаркунова «педагогічний менеджмент» розглядає як специфічний вид управлінської діяльності, що передбачає інтегрування теоретичних положень і досвіду діяльності в таких галузях, як філософія, економіка, соціологія, право, психологія, педагогіка, фізіологія, соціальне управління та їх перенесення в управління освітніми установами з урахуванням особливостей, які забезпечують функціонування освітніх систем на сучасному рівні [207]. Г. Коджаспірова розкриває «менеджмент в освіті» через вертикальні та горизонтальні рівні управління, а також комунікативні процеси підпорядкування й координації федеральних, регіональних, муніципальних органів освіти з внутрішкільним управлінням [77, с. 173].

Виявлення рівнів управління в освіті потребує визначення рівнів управління взагалі, виходячи із загальної теорії управління. Слід зазначити, що порівняння поглядів учених (Л. Кравченко, Д. Дзвінчук, Л. Балабанова, О. Сардак та ін.) з питань класифікації рівнів управління, свідчить про відсутність єдиного підходу щодо неї. Так, у загальній теорії управління виокремлюють три рівні: інституціональний (вищий), управлінський (середній), технічний (нижчий), – які ніяк не пов'язані з цілями управління. До технічного належать менеджери нижчого рівня управління, які виконують щоденні операції та дії, необхідні для ефективної роботи організації. Управлінський рівень підпорядковує менеджерів, які зайняті управлінням і координацією в межах організації, узгоджують різні форми діяльності та різні підрозділи організації. Менеджери вищого – інституціонального рівня управління – відповідають за розробку довгострокових планів, встановлення цілей та налагодження відносин між організацією та довкіллям [108; 15, с. 9].

Специфіка рівнів управління в галузі освіти розглядається вченими також по-різному, що представлено в табл. 1.1.

Таблиця 1.1

Класифікації рівнів управління в освіті

Рівень за ієрархією	Дослідники	
		Л. Кравченко
I рівень	державний	інституціональний
	управління здійснює центральний орган з метою реалізації місії освіти	
II рівень	регіональний	макрорівень
	управління на регіональному рівні	
III рівень	районний	мезорівень
	управління на місцевому рівні	
IV рівень	навчальний заклад	мікрорівень
	управлінням на рівні конкретної установи	
V рівень	не виокремлює	операціоналізований
		управління на рівні підрозділу або окремого виконавця

З табл. 1.1. видно, що Л. Кравченко класифікує рівні управління в галузі освіти, ґрунтуючись на територіальних особливостях України й виокремлює: державний (навчальні заклади й регіональні структури на всій території України), регіональний (Автономна Республіка Крим, області України, міста Київ та Севастополь), районний (райони та міста обласного підпорядкування) рівні. В середині окремого навчального закладу автор відзначає загальношкільний, педагогічний та учнівський рівні [87, с. 37].

Більш детальну класифікацію рівнів запропонували В. Козаков, Д. Дзвінчук, в основу якої покладено цілі освітньої системи. Автори виділили п'ять рівнів: інституціональний, макрорівень, мезорівень, мікрорівень та операціоналізований рівень [78]. Проте, маючи різну назву, виокремлені Л. Кравченко та В. Козаковим, Д. Дзвінчуком рівні зберігають однакову сутнісну характеристику.

Так, державний або інституціональний рівні передбачають здійснення управління центральним органом з метою реалізації місії освіти. Регіональний або макрорівень – управління на регіональному рівні; районний або мезорівень – управління на місцевому рівні. Проблеми удосконалення управління освітою на районному рівні порушує В. Мануйленко. Дослідницею розроблено, науково обґрунтовано та апробовано модель управлінської діяльності районного відділу освіти з урахуванням регіональних особливостей. Ученою зазначено, що управління районною системою освіти будується на певних фундаментальних основах – принципах, які відображують його головні структурні та змістові характеристики. Нею виділено наступну систему принципів, на підставі яких здійснювалася модернізація роботи районного відділу освіти: загальні (організаційні): системності, конкретності, міри; конкретні (структурно-змістові): ресурсно-операційні (демократичного централізму, соціальної детермінації й аналітичного прогнозування, інформаційної достатності, зворотного зв'язку, оперативного регулювання, правової пріоритетності й законності, фінансово-економічної раціональності); функціонально-рольові (єдності, одноосібності й колегіальності в управлінні, раціонального поєднання прав, обов'язків і відповідальності, наступності в управлінні); особистісні (наукової компетентності, гуманізації й психологізації). Урахування виділеної системи принципів управління освітою при організації роботи районного відділу освіти забезпечує її відповідність сучасним тенденціям і перспективам розвитку освіти в Україні та у світі. Рівень навчального

закладу або мікрорівень – управління на рівні конкретної установи. Операціоналізований рівень – управління на рівні підрозділу або окремого виконавця. Зауважимо, що Л. Кравченко цей рівень не виокремлює. Всередині організації (за О. Мармазою) також існує рівневий розподіл менеджерів вищого, середнього та низького рівня. До менеджерів вищого рівня О. Мармаза відносить керівників організації, які розробляють її стратегію та концепцію, формують політику, здійснюють загальне регулювання процесів діяльності в організації, оцінюють результативність діяльності керованого об'єкту та персоналу. Менеджери середнього рівня забезпечують реалізацію рішень, що були прийняті вищими менеджерами, беруть участь у розробці стратегії, здійснюють управління технологічними процесами та безпосередніми виконавцями. Менеджери низького рівня здійснюють керівництво персоналом, технологічний моніторинг та контролінг, забезпечують ефективність щоденної діяльності [101, с. 66-67].

Як відомо, управління освітою складається з управління дошкільною, загальною середньою, позашкільною, професійною (зокрема вищою) та післядипломною освітою. Нам вбачається, що зв'язок рівнів управління з управлінням в освіті можна представити так (рис. 1.1.):

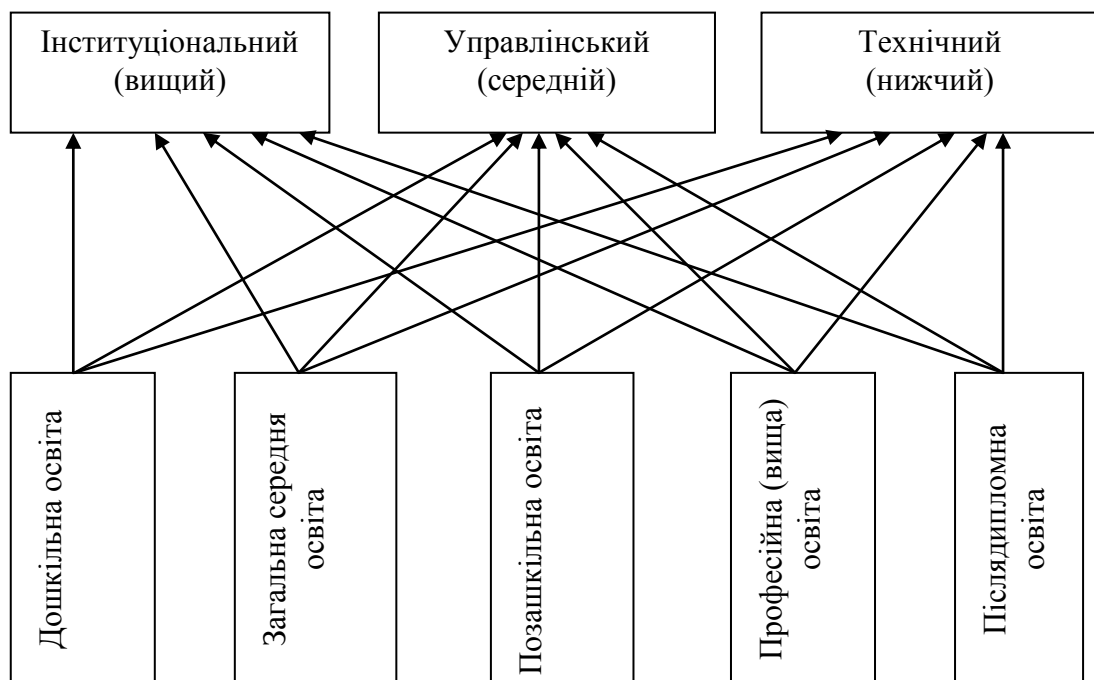


Рис. 1.1. Зв'язок загальних рівнів управління з управлінням в освіті

Як видно з рис. 1.1., в усіх структурних елементах освіти є всі рівні управління.

Так, здійснення управління на кожному із зазначених рівнів відбувається за такими стадіями:

- цілевизначення, що полягає у формулюванні мети, її формалізації у вигляді моделі із заданими параметрами й способами їх замірювання;
- розповсюдження визначеної мети низхідним потоком та її адаптація на всіх рівнях управління до місцевих умов та особливостей;
- організація діяльності щодо досягнення мети з поточним контролем для спрямування цієї діяльності на запрограмований результат;
- контроль результату, висновок про ступінь його відповідності розробленій моделі;
- прогнозування подальшого розвитку об'єкта на основі аналізу результату та способів його досягнення [57, с. 29-30].

Принципи управління дають змогу побудувати діяльність закладу, враховуючи об'єктивні закономірності цього процесу, чітке дотримання яких забезпечує високий рівень управління навчально-виховним процесом та здійснення контролю за роботою кожного працівника.

Аналізуючи принципи управління, представлені різними авторами (Т. Бабенко [11, с. 8-9], Т. Десятов [109, с. 10-13], Г. Єльнікова [56, с. 65], О. Коберник [109, с. 10-13], В. Крижко [119, с. 32-34], Є. Павлютенков [119, с. 32-34], Б. Тевлін [109, с. 10-13], Є. Хриков [195], Н. Чепурна [109, с. 10-13] ми дійшли висновку, що принципами управління загальноосвітньої школи є:

- принцип компетентності й відповідальності (об'єднує теоретичні положення педагогіки, психології, спеціальних методик, зміст шкільної освіти, закони, нормативні документи про освіту, інструкції, положення);
- принцип конкретності та діловитості (означає оперативність, чіткість, конкретність, результативність, точність у розв'язанні найактуальніших проблем);

- принцип оптимізації (науково обґрунтований, найкращий вибір мети, засобів, методів управління, здійснення контролю з метою досягнення максимальних результатів у навчально-виховній роботі);
- принцип економізації (раціональне й економічне використання навчально-матеріальної бази, педагогічних кадрів, їх властивостей і часу вчителів та учнів);
- принцип перспективності та цілеспрямованості (правильне визначення педагогічних механізмів реалізації мети навчання й виховання);
- принцип спеціалізації (спеціалізація адміністрації школи за педагогічною освітою різного фаху, певна спеціалізація вчителів у викладанні шкільних предметів у постійно визначених групах класів, спеціалізація в навчальній та виховній роботі);
- принцип гуманізації (важливо, щоб стосунки між директором школи, учителями й учнями будувались на засадах гуманізму);
- принцип національної свідомості й патріотизму (контроль адміністрації школи за тим, як учителі школи використовують зміст освіти, позакласну та позашкільну роботу для виховання в учнів почуття національної гідності, патріотизму тощо);
- принцип науковості (наукове управління школою дає можливість приймати організаційно-адміністративні рішення й дії на основі глибокого проникнення в суть педагогічного процесу, фактів і явищ шкільного життя);
- принцип плановості (поточне та перспективне планування, що дозволить забезпечувати кваліфіковане керівництво школою);
- принцип оптимального співвідношення централізації й децентралізації (якщо управління буде цілком децентралізованим, то це загрожуватиме невпорядкованістю в роботі, неузгодженістю управлінських і педагогічних впливів на дітей, конфліктними ситуаціями в

колективі через неминучу боротьбу суспільних груп й угруповань за вплив у колективі, постійними зброями у функціонуванні школи як системи);

- принцип колегіальності і єдиноначальності (єдність протилежностей: єдиноначальність є піком колегіальності, тобто керівник у своїх діях, наказах, розпорядженнях реалізує волю своїх однодумців);

- принцип раціонального поєднання прав, обов'язків і відповідальності (великі права при малій відповідальності створюють можливості для адміністрування, суб'єктивізму, необдуманих рішень, величезна відповідальність за відсутності реальних прав не дозволяє якісно реалізувати задачі, покладені на школу як державний інститут).

Отже, використання будь-яких принципів управління передбачає виконання певних методів управління, однак, будь-який принцип або метод не діє сам по собі, а всі вони діють комплексно.

Дослідники (Т. Десятов, О. Коберник, Б. Тевлін, Н. Чепурна) виділяють методи управління як сукупність способів впливу управляючої підсистеми на ту, що управляється [109, с. 13]. Є. Павлютенков та В. Крижко під методами управління розуміють особливі специфічні прийоми, способи взаємин і взаємодій керівника з виконавцями, що ведуть до удосконалення всієї системи [119, с. 35]. Проте Г. Єльнікова розглядає методи управління як засоби управлінського впливу на персонал навчального закладу з метою досягнення цілей управління [56, с. 27].

Питання методів управління, зокрема загальноосвітніми навчальними закладами розглядали у своїх працях такі вчені: В. Крижко [119], Є. Павлютенков [119], В. Федеров [191] (методи управління); Т. Десятов [109], Г. Єльнікова [56], О. Коберник [109], Б. Тевлін [109], Н. Чепурна [109] (методи управління загальноосвітнім навчальним закладом).

Проаналізувавши літературу щодо методів управління, ми дійшли висновку, що до методів управління загальноосвітньою школою відносять:

- економічні (відображають зміст об'єктивних економічних законів, які розглядають економічні процеси та явища, що існують у суспільстві, в їх об'єктивному взаємозв'язку та взаємодії);
- організаційно-педагогічні (поділяються на організаційні та розпорядчі, що передбачають рекомендації та поради щодо організації педагогічного процесу, а також системи організаційних та розпорядчих впливів);
- соціально-психологічні (поділяють на соціальні та психологічні, які, у свою чергу, передбачають створення в шкільному колективі нормального морально-психологічного клімату та дозволяють керувати соціальними процесами, що об'єктивно виникають у будь-якому колективі людей і відображають соціальні відносини, зв'язки всередині шкільного колективу).

Отже, вдосконалення процесу управління школою залежить від результативності взаємодії методів управління та їх здатності переводити весь навчально-виховний процес в якісно новий стан, що сприятиме підвищенню потенціалу випускників.

Управління традиційно здійснюється у двох основних формах: безпосередній та опосередкованій. Безпосередня форма полягає у функціональній забезпеченості діяльності на правовій та неправовій, але делегованій основі, що полягає в прийнятті та організації реалізації управлінських рішень. Опосередковане управління передбачає участь об'єкта управління в підготовці, прийнятті й реалізації управлінського рішення, що виражається у формі делегування прав, функцій, завдань об'єктом управління управлінським установам або особам і присутність у нього права контролю за їхньою діяльністю. В обох формах є елементи першої та другої, що кожна форма окремо існувати й діяти не може [39, с. 21-22].

Ключовою фігурою менеджменту є менеджер, тобто людина, яка володіє певними знаннями та вміннями, необхідними для здійснення управлінської діяльності.

Менеджером називають людину, яка відповідає за координацію й контроль над організацією праці; того, хто управляє промисловим, торговим, фінансовим та ін. підприємством; підприємця в галузі мистецтва, який організовує тренування й виступи спортсменів та концертну діяльність артистів [31, с. 518; 24, 410-411]. О. Виханський менеджера розглядає як члена організації, який здійснює управлінську діяльність та вирішує управлінські задачі [33, с. 23]. На думку Б. Гаєвського, менеджером є управлінець або спеціаліст з управління в сучасних умовах, автономний працівник, який створює особливий вид продукції – рішення, режим праці, що мають свої критерії ефективності, ціну, місце в прибутках виробництва [39, с. 55]. Отже, менеджером є керівник-професіонал, який відповідає за організацію, здійснює управлінську діяльність й обіймає певну посаду.

Загальні характеристики менеджера притаманні також фахівцям з управління в галузі освіти. Л. Карамушка характеризує менеджера освіти як професійного керівника освіти, який здобув відповідну підготовку [72, с. 117]. На думку Н. Коломінського, менеджер освіти – особистість, яка здійснює роботу з вироблення й актуалізації таких психічних станів, якостей і властивостей людей, що є психологічним підґрунтям їхньої ефективної діяльності з досягнення поставленої управлінської мети [80, с. 15]. О. Мармаза менеджером освіти називає керівника, який володіє професійними знаннями та вміннями для реалізації ефективного управління в освіті [101, с. 63].

З урахуванням теоретичних положень педагогічної науки й наукового менеджменту Л. Кравченко модифіковано поняття „менеджер освіти”, згідно з визначеними компетентностями ученою посилено ринково-креативні, лідерські та загальнокультурні компетентісні аспекти

як складники цілісної людинознавчої компетентності професіонала. Дослідниця менеджером освіти вважає особистість, яка має спеціальну педагогічну підготовку, володіє креативними й організаторськими здібностями лідера, є професіоналом у сфері управління, наділена відповідними владними повноваженнями з боку держави чи власника. Менеджер керує педагогічним колективом закладу (підрозділу, установи) освіти відповідно до мети, освітнього стандарту; забезпечує рентабельність і конкурентоздатність освітніх послуг; здійснює моніторинг зовнішнього й внутрішнього педагогічного середовища; проводить маркетинг освітніх послуг; налагоджує ефективні зв'язки з громадкістю; впроваджує інновації в практику діяльності закладу, підрозділу, установи. До менеджерів освіти автор відносить не лише очільників навчальних закладів, установ, підрозділів організації, а також їх заступників, резерв керівних кадрів, керівників методичних об'єднань районного й шкільного рівня, які здебільшого на громадських засадах виконують значну роботу з координування зусиль організації щодо розробки й упровадження регіональних програм розвитку освітніх послуг, їх маркетингу, визначення якості та кількості тощо [87, с. 56-57].

В. Крижка та Є. Павлютенков також вважають, що не тільки директор або завуч школи виступають менеджерами освіти. Автори наголошують, що в школі вчитель теж виконує низку функцій менеджера: керівництво групами дітей, вирішення цілого комплексу світоглядних проблем, планування, визначення конкретних умов навчально-виховного процесу, організацію, мотивацію, стимулювання [91]. Погоджуючись із думкою В. Крижка, Є. Павлютенкова, Л. Кравченко зазначає, що в змісті діяльності вчителя й менеджера більше спільного, ніж відмінного. На думку автора, вчитель і менеджер є організаторами діяльності людей, лідерами колективів. Саме тому вчителя слід розглядати не як менеджера, а лише як працівника, в діяльності якого проявляються функції менеджера. Л. Кравченко наполягає, що саме це становить сутнісну особливість

організації освіти, її відмінність від інших суспільних організацій соціального типу, оскільки менеджмент вимагає від учителя набуття нових компетенцій, знань, умінь, навичок, які він використовує у своїй професійній діяльності. Стратегії самовдосконалення й саморозвитку вчителя мають відповідати загальним стратегічним напрямкам розвитку шкільної організації. Тому автор пропонує використовувати такі терміни, як: “менеджер навчально-виховного процесу”, “шкільний менеджер”, “менеджер у сфері освіти”, “менеджер позашкільної роботи” та ін [87, с. 50].

Так, узагальнивши думку Л. Карамушки, Н. Коломінського, Л. Кравченко, В. Крижко, О. Мармази, Є. Павлютенкова щодо тлумачення феноменів «менеджмент», «менеджер» що розглядаються у загальному розумінні й стосовно освіти, а також на вимоги, що висуває управлінська діяльність до менеджерів освіти, їхніх особистісних характеристик і професійних якостей, уточнимо поняття «менеджер освіти».

Під менеджером освіти розуміємо фахівця, що обіймає посаду певного управлінського рівня в освіті й володіє такими знаннями, вміннями, навичками, здобутими в результаті спеціальної підготовки (зокрема, в умовах післядипломної освіти), особистісними якостями, що забезпечують ефективність здійснення управлінських функцій відповідно до цієї посади.

Таке розуміння поняття «менеджер освіти» потребує окремого вивчення управлінських функцій, а також тих знань, умінь й особистісних якостей менеджерів різного рівня, що забезпечують ефективне виконання професійної діяльності в процесі управління освітою.

1.2. Контрольно-діагностична діяльність менеджера освіти

1.2.1. Професійні функції менеджерів освіти. Ефективність управлінської діяльності менеджерів освіти зумовлена ефективністю виконання ними тих професійних функцій, через які реалізовані основні

види їхньої діяльності: інформаційно-аналітична, мотиваційно-цільова, планово-прогностична, організаційно-виконавча, регулятивно-корекційна, контрольна-діагностична.

Розкриття функцій менеджерів освіти, виявлення різних підходів до їх класифікації потребує визначення сутності понять “функція” і “функція управління”.

У довідковій літературі термін «функція» розкрито як: явище, що залежить від іншого явища, є формою його виявлення і змінюється разом із ним; специфічна діяльність організму людини, тварин, рослин, їхніх органів, тканин і клітин; величина, що змінюється зі зміною незалежної змінної величини (аргументу) [52, 643]. У філософському розумінні функція – це: діяльність, обов’язок, робота; відношення двох (групи) об’єктів, у яких зміна одного призводить до зміни іншого. [193, 308]. У педагогіці функція розглядається як обов’язок, коло діяльності, призначення, роль; сукупність дій (операцій) [77, с. 378]. М. Гончаров розглядає функції керівника як сукупність однорідних повторюваних задач, які необхідно вирішувати для забезпечення нормальної життєдіяльності системи [44, с. 444].

За словником з педагогіки феномен «функція управління» слід розглядати як закінчений цикл дій, що відображають певний зміст управлінських впливів; особливі види обробки інформації суб’єктом менеджменту; операції, дії суб’єкта управління, що відповідають стадіям управлінського циклу: цілеутворення, мотивування, планування, організація, контроль [77, с. 378].

Проте В. Федоров наголошує, що функції управління зумовлені відношенням між керуючою системою і керованим об’єктом, які вимагають від керуючої системи виконання відповідної дії для забезпечення цілеспрямованості й організованості керованих процесів [192, с. 61].

В управлінській діяльності, на думку О. Мармази, функціями є основні види діяльності керівника, що утворені шляхом зведення основних видів робіт, які він виконує, до більш загальних. Автор зазначає, що діяльність менеджера має внутрішню структуру, яка і передбачає поєднання функцій управління [102, с. 29].

Є. Павлютенков та В. Крижко також розглядають функції управління як види діяльності. На думку авторів, ці функції засновані на розподілі й кооперації управлінської праці та схарактеризовані певною однорідністю, складністю впливу на об'єкти і суб'єкти управління [119, с. 37].

Отже, функції управління в освіті ми розглядаємо як цілеспрямовані дії менеджера освіти, репрезентовані різновидами його управлінської діяльності, що забезпечують ефективний вплив на діяльність керованого об'єкту, в нашому випадку, - загальноосвітнього закладу.

Традиційно, усі функції управління можна поділити на такі групи: функції, що відображають об'єкт управління, особливості процесу управління, поєднують риси класичних управлінських функцій із функціями менеджменту та цільові функції або функції-завдання [163, с. 25-26].

Відповідно до посадової інструкції менеджера загальноосвітнього закладу, розробленої на основі Законів України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про охорону праці», «Про місцеве самоврядування в Україні», Кодексу Законів «Про працю України», постанови Кабінету Міністрів України та наказу Міністерства освіти і науки України від 06.06.03 р. №352 «Про затвердження орієнтовних критеріїв оцінки діяльності загальноосвітніх навчальних закладів», управлінська діяльність менеджера освіти визначається сукупністю таких функцій:

- **керування** діяльністю учнівського та педагогічного колективів, роботою педагогічної ради школи, навчально-виховною роботою, роботою інших учнівських організацій тощо;

- **організація** навчально-виховного процесу, роботи з охорони праці, розробки, затвердження і впровадження програм розвитку школи, виконання постанов уряду про школу, наказів, розпоряджень і вказівок Міністерства освіти і науки України;
- **контроль** за виконанням навчальних планів та програм, роботою адміністративно-управлінського персоналу, діяльністю класних керівників, додержанням рішень педагогічної ради, наказів, розпоряджень, станом збереження і використання навчально-матеріальної бази, харчування і медичного обслуговування учнів;
- **консультування** адміністративно-управлінського персоналу, класних керівників, учителів навчальних предметів певного циклу, педагогів-організаторів, активу учнівського самоврядування, активу батьківської громадськості.

Крім того, менеджер освіти визначає коло обов'язків працівників школи згідно з трудовим законодавством, Правилами внутрішнього трудового розпорядку [30, с. 19].

Різні класифікації функцій менеджерів освіти представлені в дослідженнях Б. Гаєвського [100, с. 59], Л. Даниленка [191, с. 61], Т. Десятова [109, с. 9-10], О. Коберника [109, с. 9-10], Ю. Конаржевського [100], Л. Кравченко [87, с. 36-37], В. Крижка [119, с. 37], Ю. Леги [96, с.52], В. Мельник [96, с. 52], Є. Павлютенкова [119, с. 37], Е. Петровського [127], Л. Поважнянського [125, с. 90-135], О. Пономарьова [125, с. 90-135], О. Романовського [125, с. 90-135], Н. Сунцова [159], Б.Тевліна [109, с. 9-10], Г. Тимошко [164], Л. Уманського [186], В. Федорова [192, с. 61], І. Цимбалюк [96, с. 52], Н. Чепурної [109, с. 9-10], З. Черваньової [125, с. 90-135] та ін. Різновиди функцій менеджерів освіти узагальнено в додатку А.

Так, Б. Гаєвський до функцій менеджера освіти відносить координацію, контроль, планування, регулювання, передбачення та програмування. Л. Поважнянський, О. Романовський, О. Пономарьов,

З. Черваньова зазначають, що менеджер освіти має виконувати діагностичну, орієнтаційно-прогностичну, конструктивно-проектна, організаційну, комунікативно-стимулюючу, аналітико-оцінювальну, освітню, виховну, розвиваючу функції. Однак Є. Павлютенков, В. Крижко функції менеджера освіти розглядають більш детально та виокремлюють такі: організаційну, комунікативно-стимулюючу, цілеутворення, інформаційного забезпечення, прийняття управлінського рішення, прогнозування і планування, координації, регулювання і коригування, контрольну та аналітичну функції. На думку Ю. Конаржевського, менеджер освіти виконує організаційну функцію, контрольну, функцію планування, аналізу, регулювання. Л. Уманський до стандартних функцій (планування, координація, контроль) додає інтеграцію, комунікацію, навчання та виховання членів колективу. Л. Кравченко до функцій менеджера освіти віднесено планування (розробка плану й прийняття відповідних рішень); організацію (оформлення рішення організаційно, створення мережі відносин, що забезпечують цілісність системи управління, стабільність її компонентів, доцільність координації і субординації між ними); контроль (діяльність зі спостереження та перевірки відповідності процесу функціонування об'єкта прийнятим рішенням). У своєму дослідженні Е. Петровський наголошує на таких функціях, як: організаційна, контрольна та функція педагогічного інструктажу. Функції з координації, контролю, планування, організаційної роботи з реалізації плану школи виділяє М. Сунцов. Т. Десятов, О. Коберник, Б. Тевлін, Н. Чепурна виокремлюють функції планування, організації, контролю, аналізу та регулювання. Г. Тимошко окрім функцій планування, організації, координації, контролю та прийняття рішень виділяє ще такі функції: керівництво, підбір персоналу, розв'язання фінансових питань, об'єднання людей, мотивація, оцінка, комунікація, представництво, ведення переговорів, заключення переговорів тощо.

Отже, різні автори по-різному називають тотожні функції менеджерів освіти, що потребує їх узагальнення та систематизації за певними групами. Такі групи функцій узагальнені в дослідженнях Л. Даниленко, В. Федорова, В. Шаркунової і представлені в додатку Б.

Так, В. Шаркунова виділяє три групи функцій управління навчальним закладом: цільові, процесуальні та соціально-психологічні. До першої групи автор відносить функції управління навчальним процесом, педагогічне керівництво духовним розвитком і досвідом суспільної поведінки учнів, адміністративний менеджмент і фінансово-господарська діяльність та розвиток творчої фахової діяльності.

До функцій процесуальної групи, на думку вченої, належать: прогнозування моделювання управління загальноосвітнім навчальним закладом, усвідомлення мети завдань діяльності, збір і аналіз інформації, розробка варіантів рішення, вибір оптимального рішення та його фіксація, організація і регулювання, забезпечення матеріальної бази, добір виконавців, методичний інструктаж виконавців, організація і регулювання виконання рішення, усунення непередбачених перешкод, оцінка наслідків і корекція, збір підсумкової інформації, аналіз наслідків діяльності, розробка нового рішення та корекційна діяльність. До соціально-психологічної групи належать функції з орієнтації, активізації, згуртування та стимулювання [207, с. 170].

Л. Даниленко, аналізуючи управління в загальноосвітніх закладах, виокремлює класичні (прийняття управлінського рішення, організація та планування, координування та регулювання, облік і контроль), діяльнісні (діагностична, фінансово-економічна, викладацька, науково-методична, науково-дослідна, господарська, аналітична) та модернізовані (прогностична, політико-дипломатична, менеджерська, представницька, консультативна) функції менеджерів освіти [46].

Класифікуючи функції менеджерів освіти за характером впливу керуючої системи на керований об'єкт, В. Федоров розглядає загальні і

конкретні функції. До загальних функцій управління освітнім закладом автор відносить планування, організацію, керівництво, контроль, аналіз; до конкретних – планування роботи з педкадрами, контроль якості освіти та організацію діяльності предметних кафедр, методичних об'єднань.

На відміну від попередніх науковців, Ю. Лега використовує функціонально-діяльнісний підхід до класифікації функцій менеджерів освіти. Автор виокремлює: діагностичну функцію, що спрямована на добір та опрацювання інформації про стан об'єкта управління; прогностичну, що визначає цілі діяльності закладу, прогнозує новий стан об'єкта управління та планує його діяльність; організаційно-регулюючу, що здійснює організацію діяльності закладу та відповідає за регулювання та коригування його роботи; контролюючу, що спрямована на здійснення контролю за діяльністю трудового колективу на досягнення визначених цілей, аналізу та результатів діяльності [96, с. 52].

Як можна бачити, функції менеджерів освіти досить докладно вивчені різними авторами. Але започатковане дослідження потребує додаткового вивчення й узагальнення функцій менеджерів освіти саме шкільного рівня.

Так, учені (Т. Шамова, П. Третьяков, Н. Капустін) здійснили класифікацію функцій менеджерів освіти шкільного рівня на основі системного, процесуального, інформаційного, комунікативного, координаційного, мотиваційного підходів. На думку авторів, системний підхід є сукупністю взаємопов'язаних і взаємодіючих елементів, орієнтованих на досягнення конкретних цілей. У процесуальному підході – управління є неперервною системою взаємопов'язаних управлінських функцій. Інформаційний підхід зумовлює забезпечення керівників та виконавців інформацією, необхідною для прийняття рішення. Комунікативний підхід – встановлення зв'язків і взаємодія для обміну інформацією. Координаційний підхід забезпечує взаємодію елементів різних рівнів, а в мотиваційному підході відбувається стимулювання

процесу досягнення особистих цілей та цілей організації. З урахуванням специфічних особливостей соціально-педагогічної системи й означених підходів вчені виділяють такі функції внутрішкільного управління: інформаційно-аналітичну, мотиваційно-цільову, планово-прогностичну, організаційно-виконавчу, контрольню-діагностичну та регулятивно-корекційну [204, с. 34-35].

О. Мармаза пропонує іншу класифікацію функцій внутрішкільного управління й поділяє їх на такі групи: загальні, соціально-психологічні, цільові та типологічні [102, с. 29-32].

До загальних функцій автор відносить аналітико-прогностичну, організаційно-координаційну, контрольню-оцінну, регулятивно-корекційну функції та функцію планування. Соціально-психологічні, на думку автора, поєднують функції з організації шкільного колективу, його згуртування й активізації самоуправління. До цільових функцій О. Мармаза відносить: управління навчально-виховним процесом, адміністративно-розпорядницьку діяльність, керівництво педагогічним колективом, інструктивно-методичну роботу, роботу з учнями, з батьками, з громадськістю (представницька), викладацьку та фінансово-господарську діяльність тощо. Учена зазначає, що типологічні функції зумовлені типом навчально-виховного закладу, режимом діяльності, рівнем диференціації та можливостями розвитку особистості в навчально-виховному закладі, організаційною структурою педагогічного колективу та системою внутрішньо шкільного управління, місцем знаходження закладу, субсидуванням навчально-виховного процесу, поєднанням школи з іншими навчальними закладами та ступенем розвитку закладу [102, с. 79-80].

У своєму дослідженні І. Жерносек пропонує розглядати функції керівника школи нового типу. Проте деякі, виокремлені вченим функції, співпадають із функціями, визначеними Т. Шамовою, П. Третьяковим, Н. Капустіним та О. Мармазою, а саме: корегуюча, контрольна, функція

планування та організації. Однак, зазначимо, що діагностичну функцію виділили І. Жерносек, Т. Шамова, П. Третьяков, Н. Капустін. І. Жерносек та О. Мармаза також виокремлюють функцію координуючу.

І. Жерносек наголошує ще на таких функціях: моделююча (розробка нових положень навчально-виховної роботи в школі та управлінні закладами освіти), компенсаторна (забезпечення педагогів інформацією та формування вмінь, що не були здобуті в процесі базової професійної освіти), відновлювальна (відновлення тих знань і вмінь, що після закінчення педагогічного навчального закладу могли бути частково забуті або втрачені) та пропагандистська (інформування та агітація працівників навчальних закладів системи загальної середньої освіти за впровадження в практику досягнень науки, передового педагогічного досвіду, розкриття тих істотних переваг, які вони дають, сутності й технології успішної роботи, високих кінцевих результатів) [59, с. 68-84].

Також О. Гордіяш виокремлює такі функції внутрішкільного контролю, як: інформаційно-аналітичні, контрольні-діагностичні, корекційно-регулятивні та стимулюючі [34, с. 7].

Слід зазначити, що Г. Дилян розглядає функції менеджерів освіти ієрархічно, зображуючи ієрархію кожної функції в процесі управління ЗОШ і підкреслює ступінь їх самостійності. Дослідником зазначено, що на першому (найнижчому) рівні знаходяться функції аналізу, прогнозування та цілевизначення; на другому – прийняття рішення і планування; на третьому – організація; на четвертому (найвищому) рівні – контроль [52, с. 38-39].

Враховуючи особливості внутрішкільного управління, за основу було взято класифікацію функцій, запропоновану Т. Шамовою, П. Третьяковим, Н. Капустінін. Аналіз наукових джерел [101; 110; 203] дозволив дібрати функції, що відповідають зазначеній класифікації.

Так, інформаційно-аналітичні функції призначені для створення цілісної, циклічної системи інформації і банку даних на підставі вивчення

фактичного стану педагогічного процесу й аналізу його кінцевого результату [204, с. 36-38]. Група інформаційно-аналітичних функцій передбачає:

- збирання інформації, що відповідає цілям розвитку педагогічного процесу й управління ним;
- налагодження своєчасних, змістовних, достатніх за обсягом інформаційних потоків у школі, їх централізацію;
- обробку інформації;
- системний і об'єктивний аналіз інформації, що охоплює всі основні системи організації;
- формування інформаційно-аналітичної діяльності.

Мотиваційно-цільові функції спрямовані на стимулювання педагогічної діяльності з метою досягнення бажаних результатів [204, с. 39-41]. Ця група функцій передбачає:

- контроль за цільовим спрямуванням шкільної організації;
- узгодження стратегічних, тактичних та оперативних цілей;
- забезпечення злагодженої роботи співробітників школи, розвиток їхньої ініціативи, самостійності, творчості;
- досягнення власних та колективних цілей;
- чітке виконання усіма членами педагогічного колективу делегованих їм повноважень.

Планово-прогностичні функції зумовлені оптимальним вибором ідеальних і реальних цілей організації роботи в школі, розробкою програм їх досягнення шляхом поєднання перспективного прогнозування та поточного планування на всіх рівнях внутрішкільного управління [204, с. 41-42]. Група планово-прогностичних функцій передбачає:

- прогнозування розвитку закладу;
- довгострокове та короткострокове планування;
- стабільність та гнучкість планування на основі прогнозів;
- системність усіх планів;

- конкретизованість планів строками, наявними ресурсами та виконавцями.

Організаційно-виконавчі функції передбачають реалізацію особистісно орієнтованого підходу в організації діяльності педколективу, науково-практичне обґрунтування розподілу функціональних обов'язків між ними з метою раціонального розподілу праці [204, с. 42-43].

Організаційно-виконавчі функції складаються з:

- розподілу функціональних обов'язків усередині апарату органів управління керівниками шкіл та членами педагогічного колективу;
- формування відносно автономних систем внутрішкільного управління;
- визначення складу виконавців відповідно до змісту та складності завдань;
- налагодження взаємозв'язку між людьми, що виникає через розподіл повноважень, організаційних відносин та зв'язків між виконавцями;
- створення умов для роботи персоналу.

Контрольно-діагностичні функції призначені для адміністративного та громадського контролю освітнього процесу в школі з самоаналізом, самоконтролем і самооцінкою кожного його учасника [204, с. 43-45]. На основі результатів діагностування група контрольно-діагностичних функцій передбачає:

- оцінювання педагогічних явищ;
- контроль за формуванням інформаційних потоків, що дає можливість визначити потрібну інформацію та засоби її збирання;
- використання методів контролю, відповідних їм об'єктам;
- забезпечення гнучкості та гласності системи контролю, системності та науковості діагностики;
- порівняння фактичного процесу з тим, що планується;
- виявлення відхилень фактичного стану процесу від запланованого;

- контроль за якістю планування діяльності класів, школи, секцій, виховної роботи, позашкільними закладами, роботою класних керівників;
- дослідження всіх напрямів внутрішкільного контролю за допомогою моніторингу.

Регулятивно-корекційні функції спрямовані на внесення певних коректив за допомогою оперативних способів, засобів і дій у процес управління педагогічною системою для підтримання її на запрограмованому рівні [204, с. 45-46]. Група регулятивно-корекційних функцій передбачає:

- координацію діяльності та організаційних процесів у закладі освіти;
- регулювання відхилень в організації внутрішкільного управління;
- відкритість системи управління до змін;
- спрямування членів педагогічного колективу на формування іміджу організації.

Отже, професійна діяльність менеджерів внутрішкільного управління полягає у виконанні низки управлінських функцій (інформаційно-аналітичних, мотиваційно-цільових, планово-прогностичних, організаційно-виконавчих, контрольної-діагностичних та регулятивно-корекційних), що взаємопов'язані між собою і відіграють свою роль у процесі управління. Проте налагодження чіткої системи управління загальноосвітнім закладом шляхом ефективної реалізації усіх зазначених функцій неможливе без контролю й діагностики.

1.2.2. Контрольно-діагностичні функції менеджерів освіти.

Проведений аналіз функцій менеджерів освіти дозволив дійти висновку, що всі науковці наполягають на необхідності контролю в забезпеченні ефективності управлінської діяльності в системі освіти. Не заперечуючи важливості всіх інших функцій, вважаємо, що жодна з них не буде виконуватись на належному рівні, якщо не буде здійснюватись контроль за

її виконанням. Отже, функція контролю є невід'ємним і важливим елементом управлінської діяльності.

Розкриття сутності феномена «контрольно-діагностична функція менеджера освіти», у свою чергу, вимагає докладного розкриття низки супутніх понять, як-от: «контроль», «діагностика», а також їх порівняльного аналізу.

Сутність контролю по-різному розкрито в різних галузях наукових знань. Так, у великому тлумачному словнику контроль розглядається як: 1) перевірка, облік діяльності когось або чогось, нагляд з метою перевірки; 2) установа, організація, що перевіряє діяльність кого-, чого-небудь; 3) особи, які здійснюють перевірку тощо [62, с. 248]. У психологічному аспекті контроль – це один із механізмів регуляції пізнавальних процесів, який опосередковує відносини індивіда із середовищем так, що враховуються потреби особистості й об'єктивні властивості стимуляції [205, с. 241]. Педагогічний контроль визначають через систему науково-обґрунтованої перевірки результатів освіти, навчання та виховання [77, с. 140].

Г. Дилин зазначає, що контроль – це перевірка відповідності процесу функціонування об'єкту управління відповідно до прийнятих управлінських рішень [52, с. 37].

Слід зазначити, що контроль як функція управління є важливою складовою управлінського циклу, який здійснюється у п'ять етапів. Інформаційно-аналітичний етап передбачає збирання інформації про стан об'єкта управління, відбір релевантної інформації для прийняття управлінського рішення. Прогностичний етап відповідає за здійснення цільовизначення та планування роботи. Організаційно-координаційний - забезпечує виконання плану. Контрольний етап супроводжує виконання плану, відповідає за відстеження ступеня ефективності діяльності об'єктів управління. Етап регулювання відповідає за корекцію наслідків контролю [190, с. 74].

Зауважимо, що контроль необхідний для забезпечення ефективності управління зі зворотним зв'язком. На думку В. Григораш, О. Касьянова, О. Мармази, І. Посохова, типовою помилкою в практиці управління є відсутність зворотного зв'язку і сприйняття контролю лише як засобу виявлення та констатування недоліків у роботі підлеглих. Зворотний зв'язок дозволяє побачити циклічність реалізації функції контролю, оскільки відбувається за таким алгоритмом: початок, що переходить від бажаного виконання до фактичного; вимір фактичного виконання та порівняння фактичного виконання з нормами, ідентифікація відхилень; аналіз причин відхилень, розробка відповідної програми коригувальних дій; корекція дій і повернення на початок циклу [190, с. 75].

Отже, циклічність реалізації функції контролю дозволяє менеджерам освіти впевнено досягати поставленої мети, своєчасно вносити корективи, доповнення, уточнення до плану, що створює сприятливу ситуацію для управління в галузі освіти. Контроль у професійній діяльності менеджера освіти передбачає виконання не лише функції контролювання, але й проведення відповідного аналізу проконтрольованого та розробку плану або програми щодо подолання недоліків та відхилень від стандартів, бажаних результатів тощо.

На думку вчених (В. Григораш, О. Касьянова, О. Мармаза, І. Посохова), контроль має діагностувальне, виховне, навчально-методичне та стимулююче значення. Так, діагностувальне значення полягає в забезпеченні інформацією про стан діяльності закладу освіти та його окремих підсистем; виховне – у вихованні відповідальності за певну ланку роботи; навчально-методичне – у наданні допомоги вчителям щодо використання нових ефективних форм, методів та засобів викладання, виховання та розвитку учнів, саморозвитку тощо; стимулююче значення виявляється в спонуканні підлеглих до роботи, самоосвіти, самоконтролю та самокорекції [190, с. 75].

Р. Тягур зазначає, що контроль у галузі освіти має вирішувати такі завдання: забезпечення планового перебігу діяльності, досягнення цілей та прогнозування її результатів; відповідності результатів діяльності стандартам якості; ефективності діяльності та конкурентоспроможності закладу; гарантій виконання рішень та зворотного зв'язку в процесі комунікації під час діяльності [185, с. 48].

Визначаючи особливості контролю як однієї з домінуючих функцій менеджера освіти вчені (В. Черкасов, С. Платонов, В. Третьяк, В. Федоров) вважають, що контроль є функцією аналітичною, яка передбачає спостереження за плинністю процесів в об'єкті управління і має здійснюватись у три взаємопов'язані етапи. Традиційно, перший етап – встановлення стандартів, які можна виміряти та які мають часові межі; другий – порівняння реальних показників зі стандартами, які сприяють визначенню масштабу допустимих відхилень; третій – вимір результатів, порівняння їх зі стандартами, визначення подальших дій з подолання недоліків [196, с. 106; 192, с. 42].

Так, Г. Єльнікова виділяє «м'який» і «жорсткий» контроль. «М'який» контроль – це моніторинговий, що проводиться з метою поточного коригування процесів, які відслідковуються (розвиток школи, робота вчителя, учня, ефективність навчально-виховного процесу тощо). «Жорсткий» контроль проводиться за кінцевим результатом, що передбачає заміри лише кінцевих результатів і визначення їх відповідності встановленим стандартам [57, с. 100].

Розглядаючи контроль як функцію внутрішкільного управління, учені (Є. Павлютенков, В. Крижко та ін.) виділяють такі етапи здійснення внутрішкільного контролю: підготовчий, етап активних дій, заключний та контроль виконання рішень, прийнятих на основі отриманих даних. Підготовчий етап передбачає підготовку до контролю, тобто визначення об'єктів контролю, час його здійснення, методи, форми та ін. На етапі активних дій відбувається саме процес контролювання в тій формі, яку

обрали на попередньому етапі. Первинна обробка результатів, опрацювання отриманих даних та вирішення завдань щодо подолання недоліків, – здійснюється на заключному етапі. Надалі відбувається контроль за виконанням рішень на основі отриманих даних [119, с. 71].

О. Гордіяш, розглядаючи особливості внутрішкільного контролю, виокремила методи контролю за діяльністю учителя та методи контролю за результатами навчальної діяльності. До методів контролю за діяльністю учителя віднесено: анкетування, тестування, соціальне опитування, співбесіда, спостереження, вивчення документації, аналіз самоаналізу уроку, бесіда про діяльність тих, хто навчається та результати їх навчальної діяльності. Серед методів контролю за результатами навчальної діяльності дослідниця виділяє такі: спостереження, усна перевірка знань, письмова перевірка знань (контрольна робота), комбінована перевірка, бесіда, анкетування, тестування, залік, реферат, проектна діяльність, перевірка документації [34, с. 10-11].

Аналіз вітчизняної літератури з проблем класифікації видів контролю засвідчив відсутність єдиного підходу щодо неї. Різні погляди вчених з класифікації контролю представлені в додатку В.

Слід зазначити, що вчені класифікують контроль за різними видами і формами. У кожному виді контролю виділяють певні форми його проведення (О. Мармаза, О. Касьянова, В. Григораш, І. Посохова). Зокрема, контроль за часом здійснення передбачає такі форми проведення: попередня, що здійснюється під час планування, поточна або оперативна – здійснюється безпосередньо в процесі діяльності, підсумкова або заключна – відповідає за здійснення зворотного зв'язку після завершення роботи. За широтою охоплення, контроль включає такі форми: тематичну, фронтальну та оглядову. Тематична форма контролю проводиться для перевірки вивчення певної проблеми, актуального питання, фронтальна – для всебічного вивчення діяльності всього колективу або окремого вчителя, оглядова – для виявлення об'єкта для тематичного або

фронтального контролю. Персональна, класно-, предметно-, тематично-узагальнююча та комплексна форми дозволяють здійснювати контроль за суб'єктами (об'єктами) управління. При цьому персональна форма включає роботу з однією особою, класно-узагальнююча – з класом або колективом у цілому. Вивчення стану окремої дисципліни здійснюється в межах предметно-узагальнюючого контролю.

Тематично-узагальнюючий контроль дозволяє отримати інформацію для всебічного вивчення певного питання. Комплексний контроль поєднує декілька форм контролю для різноаспектного вивчення об'єкта (суб'єкта). Контроль за системою стосунків між учасниками відбувається в адміністративній формі, формі взаємоконтролю та самоконтролю. Коли ініціатором та організатором контролю є адміністрація закладу, то контроль має адміністративну форму. Взаємоконтроль передбачає ініціацію з обох боків, тобто контроль здійснюють разом з членами колективу. Коли ініціатором і організатором контролю за власною діяльністю виступає сам вчитель, то контроль відбувається у формі самоконтролю [100, с. 105-107].

В. Федоров виокремлює такі види контролю: попередній, побіжний та узагальнюючий. На думку автора, попередній контроль здійснюють відносно трудових, матеріальних і фінансових ресурсів. Побіжний – передбачає здійснення контролю, коли робота вже виконується, а організатором цього контролю виступає керівник. Якщо робота вже виконана або вичерпаний розрахований на неї час, тоді проводять узагальнюючий контроль для виявлення причин невиконання або підведення підсумків виконаної роботи. Форми контролю автор не виокремлює [192, с. 42].

Ученими (Є. Павлютенков, В. Крижко) виокремлено такі види контролю: попередній (перевіряє правильність поставлених цілей, вірогідність прогнозів та можливість реалізації рішень); поточний (контролює хід виконання окремих етапів реалізації рішень); наступний

(проводять після завершення терміну виконання з метою виявлення досягненнях цілей та недоліків); тематичний (виявляє рівень навчальних і виховних задач протягом будь-якої теми); фронтальний (забезпечує одержання інформації про роботу усього колективу тощо) та форми контролю: колективну, взаємоконтролю, самоконтролю та адміністративну (стихійну і планову) й розкривають їх аналогічно формам контролю за системою стосунків між його учасниками, запропонованих В. Григорашем, О. Касьяною, О. Мармазою, І. Посоховою. Автори зазначають, що колективна форма передбачає здійснення контролю адміністрацією з певних питань за усім колективом одночасно. Форми взаємоконтролю та самоконтролю схожі тим, що контроль здійснює не адміністрація [119, с. 70-71].

Г. Юзбашева поділяє погляди Є. Павлютенкова, В. Крижка щодо видів і форм контролю. До видів контролю автором віднесено: попередній, поточний, періодичний та підсумковий. Особливості попереднього, поточного та підсумкового контрольів розкриті вченою так само як й іншими дослідниками. Періодичний контроль дослідниця розуміє як контроль тематичний, контроль за чверть або семестровий контроль. Автор виділяє: індивідуальну форму контролю, що проводиться для окремого учня або вчителя; групову – проводиться для певної групи осіб з однаковими цілями; фронтальну – проводиться з метою виявлення знань з усього матеріалу; комбінована або ущільнена, коли здійснюється контроль з декількох проблем одночасно; самоконтроль та взаємоконтроль (як було зазначено, – це контроль об'єктів за своєю власною роботою та контроль об'єктів за роботою один одного); усну форму, що передбачає здійснення контролю без будь-яких письмових робіт, а також письмову – з певними письмовими звітами; контроль у програмованій формі здійснюється за заздалегідь затвердженою програмою; експериментальний контроль проводиться за наявності будь-якого експерименту [217, с. 29-30].

О. Гордіяш виокремлює загальні види внутрішкільного контролю та його види за періодичністю здійснення. Так, до загальних автором віднесено: тематичний (класно-узагальнюючий, тематично-узагальнюючий, предметно-узагальнюючий, предметний, персональний), фронтальний (класно-узагальнюючий, предметно-узагальнюючий, персональний) та комплексний. До видів контролю за періодичністю його здійснення вченою віднесено такі: вхідний (проводиться на початку нового навчального року за попередній рік навчання), попередній (проводиться перед проведенням підсумкових контрольних робіт, перед іспитами у випускних класах), поточний (безпосереднє спостереження за навчально-виховним процесом, після вивчення теми, результати успішності за чверть), проміжний (результати успішності в кінці навчального року), підсумковий (вивчення результатів роботи школи за навчальний рік, підсумкова атестація випускників 9, 11 класів) [34, с. 10].

Отже, найбільш уживаними є попередній, поточний, підсумковий, тематичний та фронтальний контроль. Деякі дослідники розглядають, їх як форми (О. Мармаза, О. Касьянова, В. Григораш, І. Посохова та ін.), інші як види (В. Федоров, Є. Павлютенков, В. Крижко, Г. Юзбашева та ін.).

Для розкриття сутності контрольно-діагностичної функції менеджерів освіти поряд із поняттям «контроль» схарактеризуємо поняття «діагностика». Сутність цього поняття, так само як і поняття «контроль», розкривається по-різному, залежно від тієї наукової галузі, де воно уживається.

У соціологічному аспекті діагностика – це визначення і вивчення ознак, які характеризують стан і розвиток об'єкта. Діагностичну діяльність розглядають як процес, за якого (із використанням діагностичного інструментарію або без нього), дотримуючись необхідних наукових критеріїв, спостерігають за об'єктами, обробляють дані спостережень, опитувань, повідомляють зацікавленим сторонам отримані результати з

метою опису поведінки, вчинків, пояснення мотивів або прогнозування функціонування практичних конструкцій у майбутньому [154, с. 108].

На думку психологів, зокрема Л. Бурлачук, діагностика – це галузь психологічної науки, яка розробляє теорію, принципи й інструменти оцінювання та вимірювання індивідуально-психологічних особливостей особистості [137, с. 104].

Проте О. Фунтікова діагностику розглядає як кількісну оцінку та якісний аналіз педагогічних процесів, явищ за допомогою спеціально розроблених наукових методів; психологічне обстеження дітей і підлітків, їх груп та колективів, моніторинг змісту умов індивідуального розвитку дітей та студентської молоді, визначення причин, що ускладнюють їх розвиток та навчання [124, с. 81].

У педагогіці діагностика визначається через сукупність прийомів контролю й оцінки, які спрямовані на вирішення задач оптимізації навчального процесу, диференціації учнів, а також удосконалення освітніх програм та методів педагогічного впливу [122, с. 190]; самостійний компонент, що пронизує педагогічну діяльність і присутній на рівнях цілевизначення, вибору технологій, конструювання змісту освіти, оцінки результатів [209, с. 4].

На думку І. Підласого, діагностикою є система технологій, засобів, процедур, методик і методів висвітлення обставин, умов та чинників функціонування педагогічних об'єктів, перебігу педагогічних процесів, встановлення їх ефективності та наслідків у зв'язку із заходами, що передбачаються або здійснюються [130, с. 10].

Учені (І. Зайцева, В. Кукушин, Т. Міронова, О. Попова, І. Шелудченко та ін.) вважають, що педагогічна діагностика призначена забезпечувати зворотним зв'язок у педагогічній системі. Учені виділяють такі функції педагогічної діагностики: контроль-коригуючу (отримання даних та коригування процесу виховання); прогностичну (передбачення, прогнозування змін у розвитку учнів у майбутньому); виховну (полягає в

тому, що під час діагностування вчитель може впливати на виховання учнів). Проте дослідники (А. Шаталов, В. Афанасьєв, І. Афанасьєва, О. Гвоздева, А. Пічугіна, Н. Голубєв, Б. Бітінас) розглядають діагностику як об'єкт наукового дослідження і визначають такі її функції: зворотного зв'язку, оцінки результативності педагогічної діяльності, виховно-оклична, комунікативна, конструктивна, інформаційна та прогностична функції [209, с. 87].

Предметом педагогічної діагностики виступають результати навчання у вигляді оцінки знань; результати виховання та навчання у вигляді соціальних, емоціональних, моральних якостей особистості й груп учнів; результати педагогічного процесу у вигляді психологічних якостей особистості [187, с. 217-218]; кількісно-якісні показники функціонування спеціально організованих процесів, розробка інструментарію оцінки процесу і методи «впровадження» його в педагогічну дійсність [208, с. 82].

Ученими (А. Шаталовим, В. Афанасьєвим, І. Афанасьєвою, О. Гвоздевою, А. Пічугіною та ін.) визначено параметри, за якими можна розрізнати педагогічну діагностику від психологічної. По-перше, педагогічна діагностика, на відміну від психологічної, виконує службову функцію всередині системи виховання і навчання; у психологічній діагностиці особистість вивчається «сама по собі», а в педагогічній – тільки в структурі педагогічного процесу. По-друге, психологічна діагностика займається вивченням досягнутого на певний момент стану особистості, педагогічна – враховує ті зміни якостей особистості, що відбуваються під дією цілеспрямованого освітнього процесу. По-третє, педагогічна діагностика досліджує об'єкт не тільки заради його вивчення, але і заради перетворення якостей особистості [208, с. 80].

Дослідником О. Скідіним визначено такі завдання діагностики: оптимізація діяльності та забезпечення оптимального визначення результатів і зведення до мінімуму помилок і нестач. До процедур та операцій діагностики автор відносить: порівняння, аналіз, прогнозування,

проектування, конструювання, моделювання, інтерпретацію, доведення до відомих результатів діагностики, контролювання діагностичних дій [154, с. 108-109]. Проте (А. Шаталов, В. Афанасьєв, І. Афанасьєва, О. Гвоздева, А. Пічугіна) виокремлюють завдання саме педагогічної діагностики: встановлення факту теоретичної, практичної і психологічної готовності досліджуваних на будь-якому етапі навчання до його продовження, професійної та суспільної діяльності; виявлення мотиваційних аспектів особистості, їх потреб, інтересів; отримання інформації про рівень і характер пізнавальних дій досліджуваних; визначити показники ефективності діяльності суб'єктів освітнього процесу відповідно до розроблених критеріїв і вимог якості кінцевого інтелектуального «продукту» [208, с. 82].

Так, К. Інгенкамп розглядає та виділяє такі складові діагностичної діяльності вчителя: порівняння, аналіз, прогнозування, інтерпретація, оголошення учням результатів діагностичної діяльності та контроль за впливом на учнів різних діагностичних методів [67, с. 19].

Л. Бурлачук та В. Шапар виділяють етапи проведення діагностики: збір даних, переробка й інтерпретація даних, винесення рішення [137, с. 139-146; 205, с. 97].

Учені (І. Зайцева, В. Кукушин, Т. Міронова, О. Попова, І. Шелудченко) виокремлюють методи діагностики для класних керівників, а саме: спостереження, анкетування, бесіда, аналіз документів, творчих робіт тощо. Спостереження передбачає збір інформації, опис фактів, особливостей поведінки об'єктів спостереження. Воно дає можливість побачити об'єкт дослідження в природних умовах. Анкетування дозволяє виявити особистісні якості, цінності, відношення, мотиви діяльності досліджуваних об'єктів. Бесіда є більш гнучким методом діагностування, ніж опитування. Виокремлюють стандартизовану (питання складаються заздалегідь та ставляться у певній послідовності) та вільну (дозволяє варіювати з питаннями для отримання більш повної інформації) бесіди.

Аналіз документів та творчих робіт (твори, малюнки тощо) дозволяють вивчити особистісні особливості суб'єктів, але слід зазначити, що виокремлені вченими методи діагностики також можна використовувати не лише класним керівникам, а й менеджерам освіти [187, с. 218-220].

Отже, узагальнивши думки авторів (Л. Бурлачук, Г. Дилян, В. Григоращ, О. Касьянова, О. Мармаза, І. Посохова, І. Підласий, С. Платонов, В. Третьак, В. Федоров, О. Фунтікова, В. Черкасов та ін.) щодо визначення сутності понять «функція», «контроль» і «діагностика» дозволяють запропонувати власне тлумачення сутності феномена «контрольно-діагностичні функції менеджерів освіти».

Під контрольно-діагностичною функцією менеджерів освіти розуміємо сукупність безперервних контролюючих дій, які дозволяють діагностувати, оцінювати та коригувати результати діяльності суб'єктів освітнього процесу під час внутрішкільного управління відповідно до певної ситуації, а також прогнозувати його подальший розвиток.

На нашу думку, контрольно-діагностична функція тісно пов'язана з усіма іншими функціями менеджерів внутрішкільного управління: мотиваційно-цільовою, інформаційно-аналітичною, регулятивно-корекційною, організаційно-виконавчою, планово-прогностичною тощо. Взаємозв'язок контрольно-діагностичних функцій з іншими функціями внутрішкільного управління представлений на рис. 1.2.

З рис. 1.2 видно, що усі функції внутрішкільного управління взаємопов'язані та доповнюють одна одну. Так, для виконання інформаційно-аналітичних функцій менеджеру освіти необхідно здійснювати контроль за: збиранням інформації, що відповідає цілям розвитку педагогічного процесу й управління ним; налагодженням своєчасних, змістовних, достатніх за обсягом інформаційних потоків у школі, їх централізацією; обробкою інформації; системним та об'єктивним аналізом інформації, що охоплює всі основні системи організації; формуванням інформаційно-аналітичної діяльності.

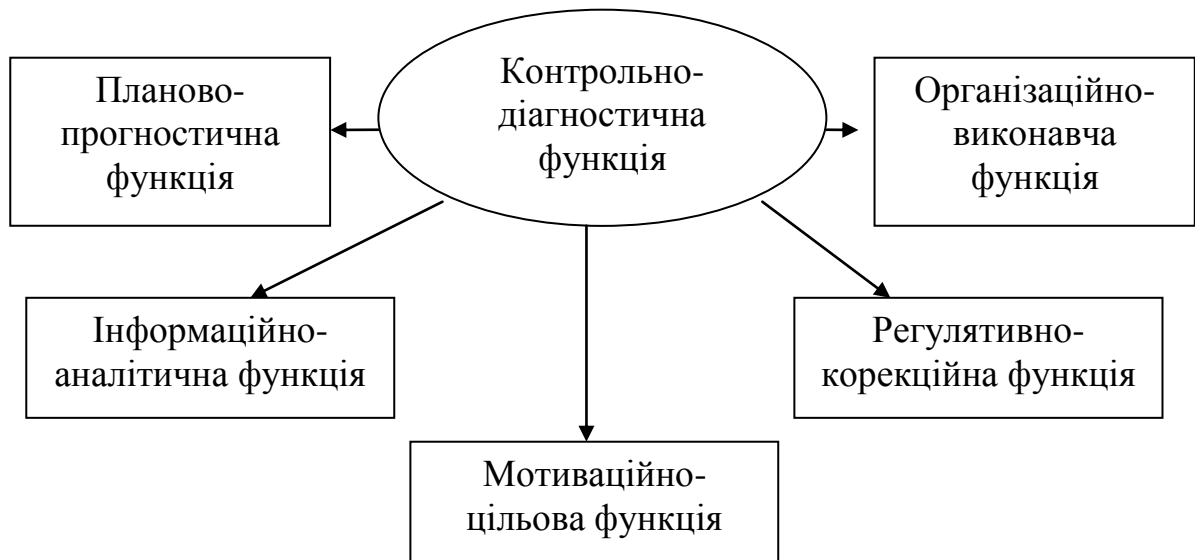


Рис. 1.2. Взаємозв'язок контрольно-діагностичної функції з іншими функціями

Для реалізації мотиваційно-цілевих функцій менеджера освіти необхідно здійснювати контроль за цільовим спрямуванням шкільної організації; узгодженням стратегічних, тактичних та оперативних цілей; забезпеченням злагодженої роботи співробітників школи, розвитком їхньої ініціативи, самостійності, творчості; досягненням власних та колективних цілей; чітким виконанням усіма членами педагогічного колективу делегованих їм повноважень.

Виконання планово-прогностичних функцій вимагає від менеджера освіти необхідності здійснювати контроль за: прогнозуванням розвитку закладу; довгостроковим та короткостроковим плануванням; стабільністю та гнучкістю планування на основі прогнозів; системністю всіх планів; конкретизованістю планів строками, наявними ресурсами та виконавцями.

Для реалізації організаційно-виконавчих функцій менеджера освіти необхідно здійснювати контроль за розподілом функціональних обов'язків усередині апарату органів управління керівниками шкіл та членами педагогічного колективу; формуванням відносно автономних систем внутрішкільного управління; визначенням складу виконавців відповідно до

змісту та складності завдань; налагодженням взаємозв'язку між людьми, що виникає через розподіл повноважень, організаційних відносин та зв'язків між виконавцями; створенням умов для роботи персоналу.

Для здійснення корекційно-регулятивних функцій менеджера освіти необхідно здійснювати контроль за: координацією діяльності та організаційних процесів в закладі освіти; регулюванням відхилень в організації внутрішнього управління; відкритістю системи управління до змін; спрямуванням членів педагогічного колективу на формування іміджу організації.

Отже, контрольні-діагностичні функції забезпечують виконання усіх інших функцій, своєчасне коригування процесу внутрішнього управління і його ефективність в цілому.

1.3. Стан підготовки менеджерів освіти до здійснення управлінських функцій

Розкриття стану підготовки менеджерів освіти потребує однозначності в розумінні феномена «професійна підготовка». Так, у нормативних документах професійну підготовку визначено як “здобуття кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або спеціальністю” [56, с. 5]. Професійну підготовку тлумачать також як систему професійного навчання, метою якого є прискорене набуття студентами навичок, необхідних для виконання певної роботи, групи робіт [109]. Отже, професійна підготовка (за визначенням В. Корнешук) є цілеспрямованим процесом у вищих закладах освіти, що забезпечує формування значущих для майбутньої професійної діяльності знань, практичних умінь і навичок, а також професійно важливих рис особистості відповідно до обраної кваліфікації, достатніх для успішного виконання майбутнім спеціалістом професійних обов'язків [85, с. 153].

Підготовку менеджерів освіти до здійснення контрольно-діагностичних функцій розглядаємо як цілеспрямований процес формування в умовах їхньої післядипломної освіти знань і вмінь у галузі контролю і діагностики в ЗОШ, прогностичних якостей, необхідних для виконання контрольно-діагностичних функцій. Результатом зазначеної підготовки вважаємо функціональну компетентність менеджерів освіти до здійснення контрольно-діагностичних функцій у ЗОШ.

Професійна підготовка менеджерів освіти увійшла в нашу систему із зарубіжних країн, зокрема із Франції, США, Великобританії та ін. Так, в американській практиці використовують “програми розвитку керівників”, здійснюють навчання управлінців за короткотерміновими та середньотерміновими програмами підвищення кваліфікації та перепідготовки; за програмами шкіл бізнесу, освітніх центрів та консультативних пунктів, що розроблені спеціально за замовленням організації.

«Нова» американська модель орієнтована на підготовку професійних керівників у школах бізнесу, що є автономним підрозділом певного університету, наприклад, поряд із школою права, економіки тощо. Ці школи самостійні, але підпорядковані статуту університету. В школах здійснюють підготовку за різними програмами ділової освіти, а саме: чотирирічні програми бакалавра, дворічні програми MBA (в обов’язковому порядку), однорічні спеціалізовані магістерські програми, трьохрічні і більш тривалі програми PhD (доктор філософії), а також програми розвитку керівних кадрів. Крім того, в американській практиці розповсюджені програми підвищення кваліфікації європейського зразка [18, с. 73-80].

У нашій країні питання підготовки менеджерів освіти актуальні в зв’язку з тим, що здебільшого керівні посади в освітніх закладах обіймають люди, які не мають спеціальної управлінської підготовки. Професійну підготовку менеджерів освіти, відповідно до ст. 10 II розділу

Закону України «Про вищу освіту», здійснюють шляхом підвищення кваліфікації осіб, що обіймають керівні посади в освіті, а також у межах спеціальної магістерської підготовки.

У контексті проблеми дослідження було здійснено аналіз і систематизацію науково-методичної літератури з проблеми підготовки менеджерів освіти та управління в галузі освіти. В дисертаційних дослідженнях Т. Бірюкової, Л. Кравченко, М. Кривко, І. Пархоменко, Т. Сорочан висвітлено основні проблеми та положення підготовки менеджерів освіти до управлінської діяльності.

Так, М. Кривком [89] запропоновано модель професійної компетентності менеджерів освіти шкільного рівня, до структури якої увійшли: педагогічне керівництво громадським вихованням школярів, управління навчально-виховним процесом, адміністративні, фінансово-господарські та учительські функції. Кожен із структурних компонентів розробленої автором моделі передбачає формування відповідних знань, умінь та навичок, зокрема: загальнотеоретичних, організаційно-технологічних, діагностико-прогностичних, організаційно-регулятивних, контрольних-коригуючих та законодавчо-нормативних.

Проблему підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів до професійної управлінської діяльності досліджено Т. Сорочан [152]. Автором запропоновано систему розвитку професіоналізму управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів у післядипломній педагогічній освіті, ефективність якої перевірено експериментально.

Т. Бірюковою [19] обґрунтовано професійну складову підготовки майбутнього менеджера, що полягає у формуванні організаційної поведінки шляхом впровадження особистісно-орієнтованої парадигми освіти. Автором визначено специфічні принципи підготовки майбутніх менеджерів у вітчизняній системі вищої освіти: орієнтація підготовки керівників на загальні закономірності розвитку національної системи

освіти; психологічне обґрунтування системи освіти майбутніх менеджерів; орієнтація професійної підготовки управлінських кадрів на індивідуальні особливості спеціаліста; спрямування освіти і самого майбутнього управлінця на розвиток особистості; безперервність освіти; проектування, планування і моделювання управлінського розвитку та управлінського шляху в системі управління; забезпечення зворотного зв'язку; максимальне наближення навчання до реальної практики за допомогою ділових ігор, створення ділових ситуацій; цілісність формування особистості; урахування в освітньому процесі елементів професійної деформації; створення ситуацій ризику та конфліктів для формування практичних навичок щодо їх розв'язання; індивідуалізація навчання та підготовки управлінських кадрів; охоплення системою підготовки майбутніх керівників усіх рівнів.

Л. Кравченко [87] обґрунтовано теоретичну концепцію процесу поетапної професійної підготовки менеджера освіти як компетентнісно-концентричної цілісності в контексті модернізації освіти та інноваційних ринкових парадигм управління, що заснована на взаємопов'язаних ідеях-концептах.

І. Пархоменко [120] розроблено спецкурс для підвищення кваліфікації керівників ЗНЗ в інститутах післядипломної педагогічної освіти та методичні рекомендації для керівників закладів і установ освіти, що спрямовані на навчання і проведення об'єктивного оцінювання управлінської діяльності керівників ЗНЗ на державно-громадських засадах для різних видів їх атестації.

Подальший аналіз стану підготовки менеджерів освіти до здійснення управлінських функцій був проведений у двох взаємодоповнюючих напрямках. По-перше, був зроблений аналіз навчальних програм, спрямований на виявлення відповідності між змістом підготовки менеджерів освіти та функціями, що вони здійснюють у процесі

управлінської діяльності. По-друге, досліджувався стан підготовки працюючих менеджерів освіти до здійснення управлінських функцій.

Цілі, зміст та вимоги до професійної підготовки менеджерів освіти в означених закладах зумовлені галузевим стандартом вищої освіти України «Підготовка магістрів за спеціальністю специфічних категорій: 8.000009 «Управління навчальним закладом», де подано освітньо-кваліфікаційну характеристику та освітньо-професійну програму підготовки майбутнього керівника навчального закладу, визначено систему виробничих функцій і типових завдань діяльності та вмій, необхідних для їхньої реалізації.

Проаналізуємо стан цієї підготовки в аспекті досліджуваної проблеми. Так, в Одеському обласному інституті вдосконалення вчителів готують менеджерів освіти за такими напрямками: директори загальноосвітніх навчальних закладів, директори шкіл з проблем організації профільного навчання та заступники директорів загальноосвітніх навчальних закладів з навчально-виховної роботи. Підготовка за кожним з напрямів передбачає кілька змістових навчальних розділів. Так, підготовку директорів загальноосвітніх навчальних закладів, директорів шкіл з профільним навчанням та заступників директорів загальноосвітніх навчальних закладів з навчально-виховної роботи (за програмами 2009 року) здійснюють за навчальним планом, що містить три основні розділи: “Соціально-гуманітарна підготовка”, “Функціональна підготовка” та “Актуальні питання теорії та методики управління освітою”. Навчально-тематичний план розрахований на 161 навчальну годину, з них – 84 лекційних годин, 77 годин практичних занять.

До розділу “Соціально-гуманітарна підготовка” (20 годин) включені питання філософії та соціології освіти, українознавства, екології та забезпечення життєдіяльності учасників навчально-виховного процесу.

У розділі “Функціональна підготовка” (20 годин) розглядаються питання соціального розвитку освіти України, проблеми вдосконалення навчально-виховного процесу відповідно до документів з реформування

освіти України, актуальні проблеми педагогіки і психології та законодавча база функціонування і розвитку освіти.

Розділ “Актуальні питання теорії та методики управління освітою” (93 години) представлений найважливішими аспектами теорії та практики управління закладами освіти, висвітлює науково-теоретичні й методологічні засади модернізації загальної середньої освіти, основні принципи фінансування сучасного закладу, розкриває можливі шляхи та проблеми впровадження профільного навчання, а також інші аспекти діяльності навчального закладу.

Загалом навчально-тематичним планом передбачено також проведення обміну досвідом роботи (4 години), факультативні курси (12 годин) та ознайомлення слухачів із роботою керівників шкіл м. Одеси та області (12 годин). Також заплановано 18 годин (поза планом) на індивідуально-творчу роботу та ознайомлення слухачів з особливостями викладання основ наук у закладах освіти. Контроль за набутими знаннями відбувається шляхом вхідного діагностування.

Здебільшого підготовка менеджерів освіти в Одеському обласному інституті вдосконалення вчителів здійснюють за майже однаковими навчальними планами. Але під час підготовки директорів загальноосвітніх закладів запланований практикум з використання комп'ютерно-інформаційних технологій в управлінні навчальним закладом, чого немає в підготовці директорів шкіл з профільним навчанням. Зауважимо, що є певні відмінності в підготовці заступників директорів загальноосвітніх навчальних закладів з навчально-виховної роботи. Так, на розділи “Соціально-гуманітарна підготовка” відведено 18 годин; “Актуальні питання теорії та методики управління освітою” – 93 години. Також навчально-тематичним планом передбачено проведення спецкурсу (12 годин), який не передбачений при підготовці директорів.

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» проводить підготовку магістрів зі

спеціальності “Управління навчальним закладом”. Підготовка менеджерів освіти за цією спеціальністю здійснюють згідно з галузевим стандартом, освітньо-кваліфікаційною характеристикою (ОКХ) та освітньо-професійною програмою (ОПП), за навчальним планом спеціальності, розробленим кафедрою управління освітніми закладами та державної служби. В навчальному плані передбачено низку дисциплін гуманітарних та соціально-економічних циклів, фундаментальних та професійно-орієнтованих дисциплін, а також дисципліни за вибором ВНЗ та вибором студента (спецкурси тощо). Відсотковий розподіл годин кожного циклу такий: нормативна частина – 67%, вибіркова – 33%. Нормативна частина поєднує два цикли: цикл гуманітарних та соціально-економічних дисциплін, цикл фундаментальних та професійно-орієнтованих дисциплін, а також варіативні дисципліни.

Цикл гуманітарних та соціально-економічних дисциплін містить такі навчальні курси: “Правові аспекти УНЗ” (108 год.), “Теорія організацій” (108 год.), “Менеджмент організацій” (72 год.), “Управління фінансово-економічною діяльністю” (108 год.), “Управління трудовими ресурсами” (108 год.), “Соціальна та екологічна безпека діяльності” (36 год.) та “Соціально-економічні аспекти управління освітою” (72 год.).

Цикл фундаментальних та професійно-орієнтованих дисциплін передбачає вивчення таких дисциплін, як: “Керівник навчального закладу” (72 год.), “Управління навчально-виховною діяльністю” (108 год.), “Управління змістом робіт” (36 год.), “Управління інформаційними зв’язками” (72 год.), “Техніка управлінської діяльності” (108 год.), “Аудит і оцінювання в галузі освіти” (108 год.), “Психологія управління” (72 год.), “Освітні технології” (108 год.), а також управлінську практику (144 год.).

Варіативна частина пропонує додаткове вивчення таких дисциплін, як: “Управління конфліктами в закладах освіти” (72 год.), “Професійно-мовленнєва комунікація сучасного керівника” (72 год.), “Методологія наукового пізнання в галузі освіти” (72 год.), “Філософія освіти та

державна політика у галузі освіти” (72 год.), “Соціально-психологічна служба в закладах освіти” (36 год.), “Іміджологія” (72 год.), “Управління процесом впровадження інновацій в закладах освіти” (36 год.), “Паблік рілейшнз” (36 год.), “Управління проектами в галузі освіти” (108 год.), “Іноземна мова у сфері ділового спілкування” (72 год.), “Ділова українська мова” (36 год.) та “Акмеологія” (36 год.).

Аналіз змісту навчальних програм засвідчив, що загалом підготовка менеджерів освіти враховує необхідність виконання менеджерами освіти визначених функцій управління (мотиваційно-цільових, інформаційно-аналітичних, регулятивно-корекційних, організаційно-виконавчих, планова-прогностичних, контрольнo-діагностичних тощо), що забезпечують ефективність професійної діяльності менеджерів освіти. Проте слід констатувати, що єдина класифікація функцій управління, на якій базується підготовка менеджерів освіти, відсутня. Саме тому в процесі підготовки менеджерів освіти спостерігаємо часткове вивчення окремих функцій. Наприклад, підготовка до здійснення мотиваційної функції забезпечена вивченням дисциплін “Управління трудовими ресурсами”, “Психологія управління”. В курсі “Техніка управлінської діяльності” вивчають питання, пов’язані з мотивуванням діяльності персоналу, подається теорія мотивації, форми та механізми стимулювання членів колективу. Але ефективне виконання мотиваційно-цільових функцій забезпечено не тільки мотивацією менеджерів освіти. Стрижневими виступають цільові функції, оскільки ніяка мотивація не спроможна забезпечити бажані результати, якщо не задана ціль. За таких умов результати завжди будуть незадовільними. Аналіз змісту навчальних програм та структури функціональної компетентності менеджерів освіти дозволяє зазначити, що програмою передбачені знання з теорії мотивації, форм організації стимулювання та механізмів мотивації праці, проте зовсім не враховані види стимулювання. Відповідно формується вміння,

що обмежені тільки вміннями використовувати механізми стимулювання підлеглих.

Підготовку до виконання інформаційно-аналітичних функцій здійснюють у рамках вивчення дисциплін “Управління інформаційними зв’язками”, “Техніка управлінської діяльності”, “Управління навчально-виховною діяльністю”, що розглядають інформаційні зв’язки в закладах освіти, види інформації та її класифікації, аналітичну діяльність та її типологію, види аналізів та процедури їх проведення. Але вважаємо доцільним більше уваги приділяти практичним навичкам застосування інформаційних мереж (відповідних комп’ютерних програм) в умовах сучасної технологізації навчального процесу. На нашу думку, в межах дисципліни “Управління процесом впровадження інновацій в освіті” необхідно також вивчати сучасні інформаційні технології як складову процесу інновацій. Крім того, в межах зазначеної дисципліни передбачено набуття знань з видів та методів аналізу, видів інформації та етапів аналізу інформації, але не забезпечено обізнаність щодо рівнів інформації та етапів її обробки для управління організацією. Відповідно до вищезазначеного формуються уміння використовувати аналіз різних видів, проводити самоаналіз власної управлінської діяльності та визначати вид управлінської інформації. Оскільки менеджери освіти не отримують знань з рівнів інформації, каналів передачі, моделей та технологій інформаційного обміну, то більшість з них не мають відповідних вмінь та навичок щодо цього.

Під час вивчення дисциплін “Менеджмент організацій”, “Техніка управлінської діяльності”, “Управління навчально-виховною діяльністю” здійснюють підготовку до виконання планово-прогностичних функцій. Вивчають види планів та їх особливості, систему планів, що регулюють навчальну діяльність освітнього закладу, стратегічне планування. Проте планування розглядають окремо від аналізу, тоді як прогнозувати без результатів аналітичної діяльності неможливо. Слід також зазначити, що

менеджери освіти отримують знання з різновидів планування, їх складових, сутності проектування та різновидів проектів, а також відповідні цьому вміння. Проте відсутня підготовка з комплексно-цільового планування, ознайомлення з його складовими, видами аналізу, етапами складання аналітичних документів та методів аналітичної діяльності.

Окремі елементи організаційно-виконавчих функцій присутні під час вивчення дисципліни «Техніка управлінської діяльності», зокрема, теорія прийняття управлінських рішень, їх види та технологія. Вміння застосовувати методи організації управлінської діяльності в школі, враховуючи специфічність об'єкта і суб'єкта управління, певною мірою формують, але навчальний матеріал з методів організації управлінської діяльності в школі та різних організаційних структурах відсутній.

У процесі підготовки менеджерів освіти замало уваги приділяють контролю як функції управління. Окремі аспекти контролю розглядають при вивченні дисциплін «Техніка управлінської діяльності», «Управління навчально-виховною діяльністю», «Керівник навчального закладу», «Психологія управління», «Менеджмент організацій». Так, у межах вивчення дисципліни «Аудит і оцінювання у галузі освіти» висвітлюють домінуючі категорії педагогічної діагностики, моніторинг в освіті, що передбачає вміння складати різні формати тестів, а також діагностування навчальних досягнень учнів. Проте при такому вивченні порушений логічний взаємозв'язок між контролем і діагностикою, що разом утворюють групу контрольно-діагностичних функцій. Навчальними програмами передбачено знання видів та форм контролю, але сконцентровано увагу на знаннях з методів, етапів та напрямів саме внутрішнього контролю, складових діагностичної діяльності та її етапів. Слід зазначити, що в менеджерів освіти формують уміння використовувати різні види та форми контролю, однак не формують умінь з використання методів контролю та різних видів діагностики.

Отже, недостатньою виявилася підготовка менеджерів освіти до виконання регулятивно-корекційних, організаційно-виконавчих та контрольньо-діагностичних функцій, без яких процес управління не може бути ефективним.

Для визначення підготовки працюючих менеджерів освіти до виконання управлінських функцій було проведено пілотне діагностування за адаптованою методикою Є. Павлютенкова «Квадрат функцій» [60, с. 133-134], що охоплювала виокремленні нами функції внутрішкільного управління: мотиваційно-цільову, інформаційно-аналітичну, регулятивно-корекційну, організаційно-виконавчу, планово-прогностичну, контрольньо-діагностичну (див. додаток Г). Оцінювання сформованості в менеджерів освіти означеної підготовки вимірювалося за шкалою семантичної диференціації (“1” –нижчий бал, “6” – найвищий бал).

До пілотного діагностування були залучені директори шкіл та їх заступники: ОЗОШ № 105, 118, 127, 65; Граденицької ЗОШ Біляївського району Одеської обл.; Одеського НВК № 13, загальноосвітньої школи I-III ступенів – гімназії; Марійнської гімназії; Білгород-Дністровського районного ліцею «Пріоритет»; Державного закладу «Дитячий спеціалізований (спеціальний санаторій «Люстдорф») Міністерства здоров'я України»; Дитячої юнацької спортивної школи, Одеського навчально-виховного комплексу «Гармонія», загальноосвітньої школи I-III ступенів – гімназія № 6, Таїрівської загальноосвітньої школи I-III ступенів Овідіопольського району Одеської області та ін. Загальна кількість респондентів склала 42 особи. Результати пілотного діагностування подано в табл. 1.2.

Результати пілотного діагностування показали, що найкращу підготовку (6 балів) до здійснення мотиваційно-цільових функцій засвідчили 16% менеджерів освіти, 5 балів – 40%, 4 бали – 4%, 3 бали – 8%, 2 бали – 12%, 1 бал – 20%.

Результати підготовки менеджерів освіти до здійснення управлінських функцій (%)

Функції	Шкала оцінювання					
	1	2	3	4	5	6
Мотиваційно-цільові	20%	12%	8%	4%	40%	16%
Інформаційно-аналітичні	8%	20%	24%	20%	12%	16%
Регулятивно-корекційні	8%	8%	24%	20%	16%	24%
Організаційно-виконавчі	24%	36%	12%	20%	8%	0%
Планово-прогностичні	32%	16%	20%	16%	12%	4%
Контрольно-діагностичні	24%	20%	16%	28%	8%	4%

Найвищий бал (6) підготовки менеджерів освіти до здійснення інформаційно-аналітичних функцій також засвідчили 16%, 5 балів – 12%, 4 бали – 20%, 3 бали – 24%, 2 бали – 20%, 1 бал – 8%.

Щодо підготовки менеджерів освіти до здійснення регулятивно-корекційних функцій, то слід зазначити, що найвищий бал (6) засвідчили 24%, 5 балів – 16%, 4 бали – 20%, 3 бали – 24%, 2 бали – 8%, 1 бал – 8%.

Найвищого балу (6) підготовки до здійснення організаційно-виконавчих функцій не засвідчив жоден з менеджерів освіти, 5 балів – 8%, 4 бали – 20%, 3 бали – 12%, 2 бали – 36%, 1 бал – 24%.

Найвищий бал (6) підготовки менеджерів освіти до здійснення планово-прогностичних функцій засвідчили 4%, 5 балів – 12%, 4 бали – 16%, 3 бали – 20%, 2 бали – 16%, 1 бал – 32%.

Наголосимо, що найвищого балу (6) підготовки до здійснення контрольно-діагностичних функцій досягли 4% менеджерів освіти, 5 балів – 8%, 4 бали – 28%, 3 бали – 16%, 2 бали – 20%, 1 бал – 24%.

За отриманими результатами пілотного дослідження, що подані в додатку Д, були обчислені середні бали за кожною функцією, що унаочнені на рис. 1.3.

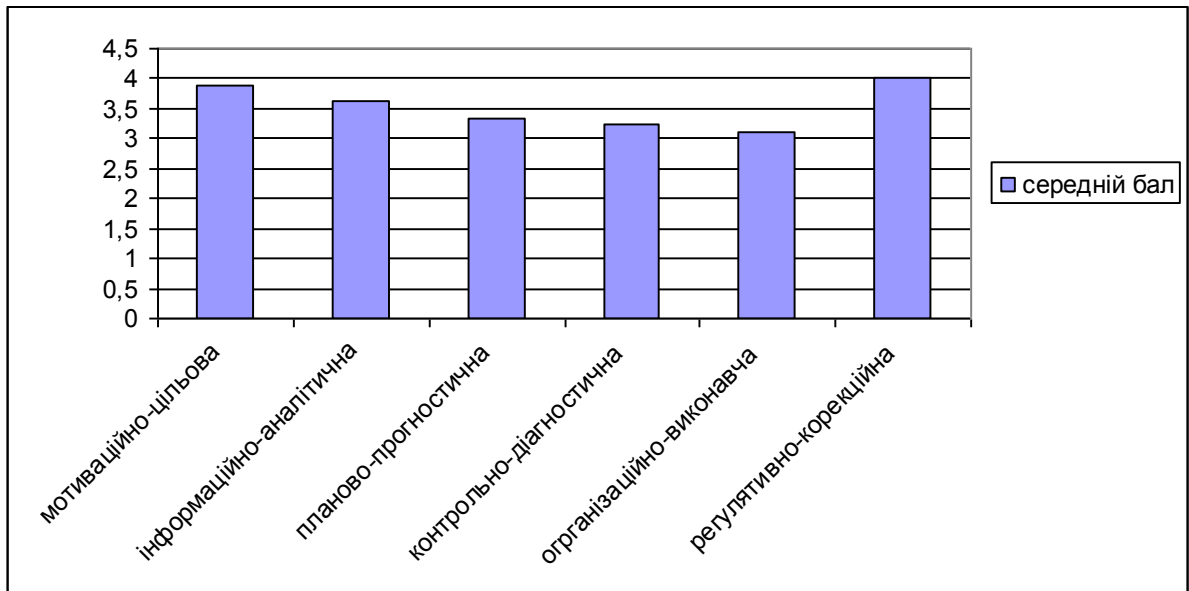


Рис. 1.3. Середній бал за функціями внутрішкільного управління

З рис. 1.3 видно, що найкраще підготовлені менеджери освіти до здійснення регулятивно-корекційних функцій, яким відповідає середнє значення 4,02 балів. Дещо меншого середнього значення (3,88 балів) набула підготовка менеджерів освіти до здійснення мотиваційно-цільових функцій. 3,61 бали відповідають підготовці менеджерів освіти до здійснення інформаційно-аналітичних функцій; 3,33 бали – планово-прогностичних функцій; 3,24 – контрольню-діагностичних функцій; 3,11 – організаційно-виконавчих функцій.

Зауважимо, що результати, одержані пілотним дослідженням, досить умовні, оскільки людина не завжди спроможна оцінити себе об'єктивно. Проте середні показники підтверджують необхідність цілеспрямованої підготовки менеджерів освіти до здійснення функцій внутрішкільного управління, особливо до виконання контрольню-діагностичних та організаційно-виконавчих функцій, яким відповідають найменші за шкалою семантичної диференціації середні значення.

Проведений аналіз стану підготовки менеджерів освіти до виконання управлінських функцій дозволив дійти висновку, що зміст їхньої професійної підготовки не забезпечує в повному обсязі виконання

передбачених професійною діяльністю функцій і потребує подальшого їх вдосконалення.

Підготовка працюючих менеджерів освіти до виконання функцій внутрішкільного управління також виявилась недостатньою, що, у свою чергу, зумовлює необхідність їхньої додаткової спеціальної підготовки.

1.4. Функціональна компетентність менеджерів освіти до здійснення контрольних-діагностичних функцій

Управлінська діяльність менеджерів освіти висуває певні вимоги до особистості менеджера, його професійно важливих якостей, знань, умінь тощо.

Дослідники Інституту Геллопа в системі управління США виокремлюють п'ять основних вимог до менеджера, а саме: здоровий глузд, знання справи, впевненість у власних силах, високий загальний рівень розвитку, здатність доводити розпочату справу до завершення [218].

Дослідниками Великобританії зазначено такі кваліфікаційні вимоги до особистості менеджера: володіння сучасними інформаційними технологіями і засобами комунікації; знання основних видів організаційних структур управління, розуміння управлінських процесів, функціональних обов'язків і стилів керівництва, оволодіння способами і технологіями ефективного управління; мистецтво управляти людьми, підбирати і навчати персонал, регулювати стосунки підлеглих; ораторське мистецтво; вміння поєднувати внутрішнє і зовнішнє середовище закладу, керувати ресурсами, планувати і прогнозувати; здібності до самооцінки власної діяльності, вміння робити правильні висновки і постійно навчатися; вміння не лише здобувати знання, але й застосовувати навички в практичній діяльності [221].

Спираючись на посадові вимоги до директора школи, О. Мармаза виокремлює такі групи посадових вимог до керівника навчально-

виховного закладу: кваліфікаційні, соціально-психологічні та професійні. Кваліфікаційні вимоги до директора школи передбачають вищу освіту, досвід та стаж педагогічної роботи, досвід організаційної роботи, закінчення школи резерву керівних кадрів або факультету менеджменту. Соціально-психологічні вимоги розподіляться на: соціальні, моральні, комунікативні, ділові. Соціальні вимоги до директора школи містять: почуття суспільного обов'язку та відповідальності, національну самосвідомість, патріотизм, інтернаціоналізм, зрілість переконань, принциповість, науковий світогляд та світосприйняття, високу загальну культуру та ерудицію, соціальну активність, безкомпромісність, самокритичність тощо. Моральні – чесність, справедливість, вимогливість до себе та інших, витримку, тактовність, доброзичливість, повагу до людей, здатність співпереживати тощо. Комунікативні – пов'язані з умінням встановлювати позитивні контакти з людьми: уміння слухати співрозмовника, використовувати всі засоби атракції, проявляти інтерес до людей, бути толерантним і тактовним у стосунках тощо. Ділові – передбачають установку на безперервну освіту та самоосвіту, енергійність, цілеспрямованість, почуття нового, працездатність, креативні здібності тощо [101, с. 134-136].

Аналіз літератури дозволив дійти висновку, що немає одностайної думки щодо професійно важливих якостей менеджерів освіти. Більш того, деякі автори говорять про якості менеджерів освіти (Л. Уманський [186] та ін.), інші – про властивості (В. Киричков [76], В. Андросюк [7] та ін.). В. Андросюк, Н. Коломінський, О.Мармаза розкривають професійно важливі й особистісні характеристики менеджерів освіти через їхню психограму.

У нашому дослідженні професійно важливі якості будемо розуміти як якості, надбані людиною і розвинуті на основі природних властивостей у процесі професійної підготовки. Автор наголошує, що професійно важливі якості можуть бути як особистісними, притаманними працівнику з

його індивідуальністю, так і професійними, необхідними для виконання окремого виду діяльності [84, с. 194-195]. В. Петрук під професійно значущими якостями особи розуміє індивідуальні якості суб'єкта діяльності, що впливають на ефективність діяльності й успішне її засвоєння [128, с. 185].

Д. Чернілевський розподіляє професійно важливі якості спеціаліста на психологічні, розумові, поведінкові. До психологічних автор відносить емпатію, емоціональність, автентичність, відкритість, терпіння, розвиненість інтуїції, стресовість, оптимізм як філософію життя, розвиненість сприйняття. До розумових – аналітичність, рефлексивність, швидкість реакції, креативність, спостережливість, критичність та цілісність мислення. До поведінкових – комунікабельність, ініціативність, підприємливість, здібність до імпровізації та релаксації, здібність іти на ризик, здібність керувати і підкорятися, відповідальність [199, с. 312-313].

Л. Уманський виокремив такі основні якості менеджера освіти: практичність розуму, яка полягає в здатності використовувати теоретичні знання, враховуючи особливості ситуації; товариськість, яка виявляється у вмінні контактувати з людьми; активність, яка проявляється у вмінні діяти наполегливо, активно, самостійно; ініціативність – уміння активно проявляти творчість, висувувати ідеї тощо; наполегливість – уміння доводити розпочату справу до кінця; самовладання – здатність до самоконтролю почуттів тощо; працездатність – здатність тривалий час напружено працювати; спостережливість – уміння спостерігати за процесом, запам'ятовувати головне; організованість – уміння організувати свій робочий час, здатність підкорятися визначеним режимам, бути послідовним; самостійність – здатність висловлювати та відстоювати власну думку, працювати в автономному режимі тощо [186].

На відміну від Л. Уманського, В. Киричков характеризує властивості менеджера освіти, а саме: менеджментність – уміння на належному рівні виконувати свою роботу, залучаючи при цьому своїх підлеглих;

управлінність – уміння прогнозувати майбутнє значення об'єкта за доступною інформацією протягом найменшого періоду часу; командність – здатність приймати рішення одноосібно [76, с. 51-52].

Г. Єльнікова розглядає якості керівника загальноосвітнього навчального закладу через кваліметричну модель і виокремлює такі: високі моральні, особисті, психологічні та організаційно-пропагандистські якості [55, с. 23].

На основі психолого-управлінських вимог до менеджерів освіти В. Андросюк і Н. Коломінський розкривають психологічні процеси, якості особистості та орієнтовну сферу їх застосування в управлінській діяльності, виокремлюючи окремі групи психолого-управлінських вимог до менеджера освіти: діагностичну, прогностичну, проектувальну, організаторську, комунікативну, порівняльно-оцінну, гностичну, емоційно-вольову. У кожній групі автори зазначають найважливіші психологічні складові, професійно важливі якості. Так, діагностична група потребує аналітико-синтетичного мислення; прогностична й проектувальна групи – імажинативної антиципації; організаторська і комунікативна – альтруїзму, емпатії, рефлексії; порівняльно-оцінна – критичності розуму, порівняння; гностична – гнучкості й глибини мислення; емоційно-вольова – суспільної енергійності, інтернальності, витримки тощо [7, с. 47-51; 80, с. 65-70].

Ефективне управління через виконання сукупності управлінських функцій потребує від менеджерів внутрішкільного управління відповідних знань, умінь, навичок.

О. Мармаза пропонує дві підсистеми знань керівника. Перша з них складається з соціально-правових, фінансово-економічних, педагогічних, управлінських, психологічних знань. Друга представляє гносеологічний ряд, що передбачає: методологічні, нормативні, змістовні знання, знання способів діяльності та відповідні ним уміння [101, с. 135-137].

Г. Єльнікова виокремлює іншу групи знань, що необхідні керівникові загальноосвітнього навчального закладу (законодавчо-

нормативні, методологічні, загальнотеоретичні та організаційно-технологічні) та уміння відповідно до загальних управлінських функцій (діагностико-прогностичні, організаційно-регулятивні та контрольнo-коригуючі) [57, с. 29].

На основі знань формуються управлінські вміння. Так, В. Бондар поєднав уміння за цільовими ознаками в такі групи:

- діагностико-прогностичні (пов'язані із збиранням, аналізом, систематизацією інформації, визначенням проблем, постановкою цілей, завдань, розробкою стратегічних та тактичних планів, програм дій та алгоритмів окремих видів діяльності);

- організаційно-регулятивні (спрямовані на забезпечення реалізації різних планів, програм, управлінських рішень, створення матеріальних, технічних умов, добір та розстановку кадрів, координацію зусиль усіх учасників навчально-виховного процесу);

- контрольнo-коригувальні (ґрунтуються на вміннях визначати стандарти, норми, критерії та методи оцінювання справ відповідно до них вносити необхідні зміни, доповнення, уточнення на підставі обробки наслідків контролю, формувати рекомендації щодо подолання недоліків у роботі) [25].

Виконання функцій внутрішкільного управління, від яких залежить успішна робота загальноосвітнього закладу, потребує певної функціональної компетентності керівника.

Знання, вміння, навички, що необхідні менеджерам освіти шкільного рівня для ефективного здійснення професійних функцій разом з їхніми професійно важливими якостями, створюють підґрунтя їх функціональної компетентності.

Проблема формування функціональної компетентності менеджерів освіти зумовлює необхідність тлумачення й розведення таких понять як: «компетентність» і «компетенція», а також «управлінська компетентність» і «управлінські компетенції», що є досить дискусійними в сучасній

науковій літературі. На нашу думку, ці поняття різняться, тому їх доцільно розглядати як різнорівневі й окреслювати по-різному.

Так, у сучасних словниках та довідковій літературі поняття «компетентність» тлумачать як: оволодіння компетенцією та знаннями, що дозволяють судити про що-небудь [184, с. 196]; володіння знаннями, що дозволяють міркувати про що-небудь, висловлювати вагомі, авторитетні думки [210, с. 311]; психолого-соціальна якість, котра означає силу й упевненість, джерелом яких є відчуття власної успішності та корисності; сприяє усвідомленню особистістю власної здатності ефективно взаємодіяти з оточенням [156, с. 114]; систему сукупних повноважень, прав і обов'язків органу чи посадової особи, встановленої законом, положенням даного органу чи іншими положеннями [22]; володіння компетенцією, обізнаність у певній галузі [31]; володіння компетенцією, знаннями, що дають змогу судити про що-небудь, знання та вміння, які необхідні людині в певній галузі діяльності, її обізнаність, поінформованість, широта інтелекту, професійна підготовленість [124, с. 150].

В. Берека компетентність пояснює як наявність у майбутнього менеджера спеціальної освіти, широкої загальної і спеціальної ерудиції, постійне підвищення ним своєї науково-професійної підготовки, системність мислення (практичний розум, швидкість входження в проблему, здатність передбачати різні варіанти виходу із ситуацій, винахідливість), наявність організаторських якостей (уміння підбирати, розставляти кадри, планувати роботи, забезпечувати чіткий контроль) [18, с. 247].

Н. Коломінський трактує компетентність як уміння оперувати науковими знаннями, фактичним матеріалом та використовувати джерела інформації [79, с. 26].

В. Масловим зроблено значний внесок у дослідження компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу і

розглянуто її як систему теоретико-методологічних, нормативних положень, наукових знань, а також організаційно-методичних, технологічних умінь, які об'єктивно необхідні особистості для виконання посадово-функціональних обов'язків, а також відповідні моральні і психологічні якості. Дослідник зазначає, що важливим теоретичним і технологічним питанням є визначення наукової основи для систематизації знань та умінь, що складають зміст компетентності. Основою може бути певна структура, яка передбачає основні напрями, види та форми діяльності, що притаманні будь-якій посаді. Учений доводить, що для того, щоб сформуванню базової основи моделі посадової компетентності необхідна структура, яка відповідає змісту діяльності особистості, функціям, які вона виконує, дозволяє відповідним чином систематизувати теоретичні положення і практичні вміння, що необхідні для виконання конкретних функцій [103, с. 63-66].

На відміну від компетентності, термін «компетенція» пов'язаний із діяльнісним процесом. Компетенцію трактують як: 1) поінформованість, досвідченість в якій-небудь галузі; кваліфікованість, авторитетність; 2) коло повноважень, прав якої-небудь установи, особи [210, с. 311]; 3) добра обізнаність із чимось; 4) коло повноважень певної організації, установи або особи [112, с. 296]; 5) коло повноважень якого-небудь органу чи посадової особи; 6) коло питань, у якому дана особа має знання, досвід [124, с. 151].

В енциклопедичній літературі поняття «компетенція» розглядається як складова поняття «компетентність», оскільки результатом набуття компетенції є компетентність, яка на відміну від компетенції передбачає особистісну характеристику, ставлення до предмета діяльності. Компетенції можуть бути виявлені як реальні вимоги до засвоєння сукупності знань, способів діяльності, досвіду ставлень з певної галузі знань, якостей особистості, яка діє в соціумі [54, с. 409].

Є. Богданов, З. Тюмасева, Н. Щербак компетенцію розглядають як: коло питань, де певна особа володіє досвідом, хорошою усвідомленістю; коло повноважень будь-якого органу чи особи [184, с. 196]. В. Полонський зазначає, що компетенція – це коло повноважень та прав, які представляє закон, статут або договір певній особі або організації у вирішенні відповідних питань; сукупність певних знань, умінь та навичок, в яких людина має бути усвідомлена та практично досвідчена [131, с. 67].

Так, А. Петров компетенцію визначає як володіння на достатньо високому рівні власною професійною діяльністю в певній галузі; здібність проектувати свій подальший професійний розвиток; уміння професійно спілкуватися; здатність нести професійну відповідальність за результати своєї праці [126, с. 10].

Отже, компетенції ми розглядаємо як коло повноважень, прав будь-якої особи чи організації, а компетентність – володіння знаннями, вміннями, навичками, професійно-особистісними якостями, які дозволяють висловлювати вагомі, авторитетні думки та діяти відповідно посадових компетенцій.

Деякі дослідники пов'язують компетентність і компетенцію з професійною діяльністю фахівця і визначають поняття «професійна компетентність» і «професійна компетенція». Так, у педагогічній науці професійну компетентність розглядають як сукупність знань та вмінь, які зумовлюють: результативність праці; обсяг навичок, необхідних для виконання завдань професійної діяльності; комплекс знань і професійно значущих якостей особистості; напрям професіоналізації; єдність теоретичної і практичної готовності до праці [29, с. 51]. Учені (Г. Нікіфорова, М. Дмитрієва, В. Снеткова) професійну компетентність розглядають як знання, досвід, кругозір, які дозволяють успішно вирішувати професійні задачі [133, с. 26].

Відповідно до рівня спроможності виконувати професійну діяльність, переконує О. Ляшенко, доцільно виокремити чотири рівні

професійної компетентності: новачок, початківець, професіонал та експерт. Фахівець, який засвоїв певну суму знань, необхідну для виконання професійної діяльності, володіє нерозвинутими здібностями виконувати її, проте ще не має досвіду роботи – новачок. Початківець – новачок, який придбав незначний досвід практичної роботи, але ще неспроможний давати оцінку власним діям і нести за них відповідальність. Професіонал – володіє достатніми знаннями і досвідом для якісного виконання завдань у певному виді діяльності, має розвинуті здібності до цієї діяльності, проте його ціннісні орієнтації ще недостатньо розвинуті, щоб передбачати наслідки і ризики виконаних дій. Експерт здатний оцінювати певний вид предметної діяльності на підставі ціннісних орієнтацій, розвинутих у процесі власної професійної діяльності і трансформації досвіду [99, с. 269].

Учені (І. Іщенко, В. Шалаєва) професійну компетентність керівника закладу освіти розглядають як динамічну систему, яка утворена з таких компонентів: знання, обізнаність, уміння та досконале володіння ними. Керівник має володіти знаннями державного законодавства про освіту і виховання молоді; трудового законодавства; з педагогіки, психології та основ педагогічної майстерності; змісту навчальних програм і підручників навчального закладу. Бути обізнаним з наказами та інструкціями Міністерства освіти України. Керівник навчального закладу має уміти виділяти головні проблеми та концентрувати зусилля колективу на їх розв'язання; заохочувати педагогів опановувати мистецтво навчання і виховання, передовий педагогічний досвід; створювати доброзичливий психологічний клімат у педагогічному й учнівському колективах. Керівник має також досконало володіти мистецтвом управління і керівництва [69, с. 20].

Поняття «професійна компетенція», на думку Е. Зеєра, варто розглядати як загальну здатність спеціаліста мобілізувати свої знання, уміння, а також узагальнені способи виконання дій [64].

У межах управлінської професійної діяльності виокремлюють управлінську компетентність. На думку І. Іщенко та В. Шалаєвої, управлінською компетентністю керівників навчальних закладів є знання форм та методів управління школою, висока методологічна культура при вирішенні питань управління школою, знання принципів управління, оперативно-технологічних функцій управління, знання особливостей управління школою в режимі розвитку, знання змісту мотиваційного програмно-цільового управління діяльністю школою, основ інформатики та комп'ютеризації процесу управління школою, знання економіки освіти, основ маркетингу [69, с. 21]. Компетентність керівника загальноосвітнього навчального закладу учені визначають як систему теоретико-методологічних, нормативних положень, наукових знань, організаційно-методичних, технологічних умінь, об'єктивно необхідних особистості для виконання посадово-функціональних обов'язків, а також відповідні моральні й психологічні якості [124, с. 150-151].

А. Деркач розглядає модель оцінки діяльності керівника навчального закладу в сучасних умовах і виокремлює такі складові діяльності, як: професійна, управлінська, стратегічна, функціональна та соціальна компетентності [49, с. 11].

Розглядаючи управлінські компетенції як складові управлінської компетентності, Т. Сорочан виокремлює такі компетенції керівників загальноосвітніх навчальних закладів: функціональну (відтворення традиційного для школи управлінського циклу та володіння вміннями здійснювати управлінські функції); соціально-педагогічну (управління школою як соціальною системою); соціально-економічну (управління школою в умовах ринкових відносин, володіння менеджментом і маркетингом в освіті); інноваційну (спрямованість на розвиток педагогічної системи школи через введення інновацій); фасилітативну (спрямування творчої діяльності педагогів на створення оригінальної освітньої практики) [153].

Учені (Л. Даниленко, Л. Карамушка, П. Масленніков, І. Охріменко, М. Тураш та ін.) об'єднують вимоги до управлінської компетенції менеджерів освіти у дві групи. Першу групу складають уміння працювати з людьми, управляти людськими ресурсами; самооцінка, націленість на саморозвиток, постійне оволодіння новими знаннями і технологіями управлінської діяльності. Другу – уміння обґрунтувати і приймати рішення в ситуаціях високого динамізму і значної невизначеності; висока інформованість, розуміння і відчуття конкурентності; володіння способами підвищення ефективності управління; прагнення й можливість використовувати сучасні інформаційні технології, засоби зв'язку; спрямованість на інновації [115; 118; 135].

Таким чином, проведений аналіз змісту понять «компетентність» та «компетенція» дозволяє перейти від їх загального розуміння, тлумачення в аспекті професійної діяльності та специфічної управлінської діяльності, до визначення сутності ключового поняття дослідження – функціональної компетентності менеджерів освіти до здійснення контрольно-діагностичних функцій.

На думку Л. Балабанової, О. Сардак, функціональна компетентність характеризується як реалізація професійних знань та вмінь, що залежать від рівня управління і характеру посади [16]. Н. Бойчук зазначає, що функціональна компетентність характеризується професійними знаннями та вміннями їх реалізувати [20].

Зважаючи на вищезазначене, функціональну компетентність менеджерів освіти до здійснення контрольно-діагностичних функцій розуміємо як сукупність знань, умінь, навичок, професійно важливих якостей, що забезпечують ефективне виконання зазначених функцій внутрішкільного управління, відповідно до вимог, які висуває управлінська діяльність до його особистості. Функціональна компетентність до здійснення контрольно-діагностичних функцій є

результатом цілеспрямованої професійної підготовки менеджерів освіти до їх здійснення.

У межах започаткованого дослідження інтерес становлять ті складові функціональної компетентності керівника загальноосвітнього закладу, що забезпечують ефективне виконання ним контрольної-діагностичних функцій у сукупності та взаємозв'язку з іншими функціями, що представлені нами в додатку Е.

Слід зазначити, що для виконання мотиваційно-цільової групи функцій менеджера освіти необхідно володіти **знаннями:**

- з теорії мотивації;
- форм організації стимулювання (випереджальна, підтримуюча, колективна, індивідуальна, позитивна, негативна, безпосередня, поточна, перспективна, загальна, еталонна, змагаюча);
- механізмів мотивації праці (зараження, навіювання, переконування, творчість);
- видів стимулювання (матеріально-грошове, трудове, матеріальне не грошове, моральне, вільним часом) та **вміннями:**
- ефективно застосовувати різні засоби мотивації для стимулювання діяльності членів педагогічного колективу;
- використовувати механізми стимулювання підлеглих.

Виконання інформаційно-аналітичної групи функцій передбачатиме **знання:**

- видів аналізу (за часом (оперативний, поточний, перспективний), за об'єктом (аналіз роботи навчального закладу в цілому, окремих структурних підрозділів та роботи персоналу), за суб'єктом (аналіз, що проводиться адміністрацією, громадськими організаціями та самоаналіз), за змістом (параметричний або оперативний, тематичний або локальний);
- методів аналізу (теоретичні (порівняння, індукція, дедукція, аналіз, синтез, моделювання), інформаційно-констатуючі (спостереження, бесіда, інтерв'ю, анкетування, тестування, ранжування), рейтингові (самооцінка,

експертна оцінка, незалежна характеристика), продуктивні (тести-ситуації, тести-завдання, ведення шкільної документації, експеримент);

- видів інформації (за формою передачі (цифрова, буквенна, кодована, візуальна), за джерелом отримання (зовнішня, внутрішня, вхідна, вихідна), за рівнем обробки (первинна, вторинна), за змістом (статистична, бухгалтерська, кадрова), за роллю в процесі управління (планова, звітна, контрольна), за часом використання (постійна, змінна, прогнозована, нормативна, оперативна);

- рівнів інформації (адміністративно-управлінський, колективно-колегіальний, рівень учнівського самоврядування);

- етапів аналізу інформації (формулювання проблеми, визначення критеріїв оцінки та альтернативних варіантів, оцінка альтернативних варіантів та результатів);

- етапів обробки інформації для управління організацією, а також

вміння:

- використовувати різні види аналізу;
- проводити самоаналіз власної управлінської діяльності;
- розрізняти рівні інформації;
- визначати вид управлінської інформації.

Для здійснення планово-прогностичної групи функцій – **знання:**

- різновидів планування (поточний, річний, перспективний) та їх складових;

- основ комплексно-цільового планування; складових комплексно-цільового планування;

- видів аналізу (за часом (оперативний, поточний, перспективний), за об'єктом (аналіз роботи навчального закладу в цілому, роботи окремих структурних підрозділів та роботи персоналу), за суб'єктом (аналіз, який проводиться адміністрацією, громадськими організаціями та самоаналіз), за періодичністю (епізодичний, одноразовий, постійний), за змістом (параметричний, тематичний, комплексний);

- етапів складання аналітичних документів (визначення проблеми, характеристика зацікавлених осіб, пошук аналогій, побудова можливих альтернатив рішення, порівняння альтернатив, обґрунтування обраної альтернативи, формулювання рекомендацій для виконання обраної альтернативи, усна або письмова презентація проекту);

- методів аналітичної діяльності (нормативний, порівняльний, гіпотетичний, метод аналогій, ранжування, проб, моделювання, індукції, дедукції спрощення);

- сутності проектування та різновидів проектів (соціально-психологічні, психолого-педагогічні, освітні) та **вміння:**

- застосовувати різні види планування;

- укладати комплексно-цільові програми;

- добирати вид аналізу і здійснювати безпосередньо аналіз;

- використовувати різні методи аналітичної діяльності та прогнозування діяльності закладів освіти;

- розробляти та впроваджувати соціально-педагогічні проекти.

Організаційно-виконавча група функцій потребує **знань:**

- методів організації управлінської діяльності в школі (організаційні, соціальні, економічні);

- організаційних структур (лінійна, функціональна, дивізійна, лінійно-функціональна, адаптивна);

- видів управлінських рішень (за терміном дії наслідків рішення (стратегічні, тактичні, оперативні), за джерелом виникнення (ініціативні, пропонувані знизу або зверху), за частотою прийняття (одноразові та ті, що повторюються), за широтою охоплення (загальнотематичні, вузькоспеціалізовані), за формою підготовки (одноосібні, групові, колективні) та їх технологію;

- теорії прийняття управлінських рішень та **вміння:**

- застосовувати методи організації управлінської діяльності в школі, враховуючи специфічність об'єкта і суб'єкта управління;

- організувати процес управління.

Для виконання контрольно-діагностичної групи функцій необхідні **знання**:

- видів контролю (попередній, поточний, періодичний, підсумковий, тематичний);

- методів контролю (спостереження, бесіда, перевірка документації, письмові перевірки, аналіз і самоаналіз уроку, тестування, день опитування, анкетування, графічна перевірка);

- етапів контролю (підготовчий, етап активних дій, заключний та контроль виконання рішень);

- форм контролю (усна, письмова, фронтальна, групова, індивідуальна);

- етапів діагностування (збір даних, переробка й інтерпретація даних, винесення рішення) та **вміння**:

- планувати контрольну та діагностичну діяльність менеджерів освіти в ЗОШ;

- здійснювати контроль:

а) за виконанням навчальних програм і планів (використання годин варіативної частини навчального плану; організація індивідуального навчання школярів);

б) науково-методичною роботою в школі (атестація, самоосвіта, якість уроків);

в) виховною роботою в школі (відвідування учнями школи, здійснення педагогічного всеобучу батьків, робота класних керівників);

- діагностувати рівень навчальних досягнень учнів.

Регулятивно-корекційна група функцій передбачає володіння **знаннями** засобів регулювання внутрішкільного управління відповідно до ситуації та **вміння** коригувати методи і форми управління відповідно до ситуації; коригувати плани діяльності школи відповідно до результатів контролю і діагностики. Виконання зазначених груп функцій передбачає

наявність у фахівців таких якостей, як: практичність розуму; товариськість; ініціативність; наполегливість; самовладання; працездатність; спостережливість; організованість; самостійність; прогностичність; аналітичність;

Отже, володіння зазначеними знаннями, уміннями, професійними якостями, дозволить здійснювати контрольні-діагностичні функції на належному рівні в їх органічному взаємозв'язку з іншими функціями управління, що і сприятиме вдосконаленню процесу керівництва ЗОШ.

Висновки з першого розділу

Аналіз наукових джерел з означеної проблеми дозволив дійти висновку, що підготовка менеджерів освіти до здійснення контрольні-діагностичних функцій у ЗОШ досі не стала предметом педагогічних досліджень.

Аналіз літератури з управління в галузі освіти дозволив схарактеризувати менеджера освіти як фахівця, що обіймає посаду певного управлінського рівня в освіті і володіє такими знаннями, вміннями, навичками, здобутими в результаті спеціальної підготовки (зокрема, в умовах післядипломної освіти), особистісними якостями, що забезпечують ефективність здійснення управлінських функцій відповідно до цієї посади.

Сьогодні немає одностайної думки щодо класифікації функцій менеджерів освіти. За основу нами було взято класифікацію функцій менеджерів освіти шкільного рівня, в якій функції розподілені за такими групами: інформаційно-аналітичні, мотиваційно-цільові, планово-прогностичні, організаційно-виконавчі, контрольні-діагностичні та регулятивно-корекційні функції, в яких визначено їх складові. Інформаційно-аналітичні функції передбачають збирання інформації, що відповідає цілям розвитку педагогічного процесу і управління ним; налагодження своєчасних, змістовних, достатніх за обсягом інформаційних

потоків у школі, їх централізацію; обробку інформації; системний й об'єктивний аналіз інформації, що охоплює усі основні системи організації; формування інформаційно-аналітичної діяльності.

Мотиваційно-цільові – контроль за цільовим спрямуванням шкільної організації; узгодження стратегічних, тактичних та оперативних цілей; забезпечення злагодженої роботи співробітників школи, розвиток їхньої ініціативи, самостійності, творчості; досягнення власних та колективних цілей; чітке виконання усіма членами педагогічного колективу делегованих їм повноважень.

Планово-прогностичні – прогнозування розвитку закладу; довгострокове та короткострокове планування; стабільність та гнучкість планування на основі прогнозів; системність усіх планів; конкретизованість планів строками, наявними ресурсами та виконавцями.

Організаційно-виконавчі – розподіл функціональних обов'язків усередині апарату органів управління керівниками шкіл та членами педагогічного колективу; формування відносно автономних систем внутрішкільного управління; визначення складу виконавців відповідно до змісту та складності завдань; налагодження взаємозв'язку між людьми, що виникає через розподіл повноважень, організаційних відносин та зв'язків між виконавцями; створення умов для роботи персоналу.

Контрольно-діагностичні – оцінювання педагогічних явищ; контроль за формуванням інформаційних потоків, що дає можливість визначити потрібну інформацію та засоби її збирання; використання методів контролю, відповідних його об'єктам; забезпечення гнучкості та гласності системи контролю, системність та науковість діагностики; порівняння фактичного процесу з тим, що планується; виявлення відхилень фактичного стану процесу від запланованого; контроль за якістю планування діяльності класів, школи, секцій, виховної роботи, позашкільними закладами, роботою класних керівників; моніторинг усіх напрямів внутрішкільного контролю.

Регулятивно-корекційні – координація діяльності та організаційних процесів у закладі освіти;

регулювання відхилень в організації внутрішкільного управління; відкриття системи управління до змін; спрямування членів педагогічного колективу на формування іміджу організації. Визначено, які знання, вміння та професійні якості менеджерів освіти забезпечують їх виконання.

Аналіз різних тлумачень сутності понять «контроль», «діагностика», «функція» та їх специфічних особливостей дозволив визначити контрольно-діагностичні функції як сукупність безперервних контролюючих дій, що дозволяють діагностувати, оцінювати та коригувати результати діяльності суб'єктів освітнього процесу під час внутрішкільного управління відповідно до певної ситуації, а також прогнозувати його подальший розвиток.

До групи контрольно-діагностичних функцій увійшли: оцінювання педагогічних явищ; контроль за формуванням інформаційних потоків, що дає можливість визначити потрібну інформацію та засоби її збирання; використання методів контролю, відповідних їм об'єктам; забезпечення гнучкості та гласності системи контролю, системного та наукового діагностування; порівняння фактичного процесу з тим, що планується; виявлення відхилень фактичного стану процесу від запланованого; контроль за якістю планування діяльності класів, школи, секцій, виховної роботи, позашкільними закладами, роботою класних керівників; моніторинг напрямів внутрішкільного контролю.

Контрольно-діагностичні функції тісно пов'язані з усіма іншими функціями менеджерів освіти, оскільки для якісного виконання будь-якої з них необхідно здійснювати контроль і діагностику роботи для покращення результатів і виявлення подальших перспектив.

Експериментальна робота з проблеми дослідження зумовила необхідність виявлення стану підготовки менеджерів освіти до здійснення контрольно-діагностичних функцій у межах післядипломної освіти. Для цього було проаналізовано навчальні програми з підготовки менеджерів освіти за спеціальністю специфічних категорій 8.18010020 «Управління

навчальним закладом», а також проведено пілотне діагностування працюючих менеджерів освіти. Аналіз програм дозволив дійти висновку, що підготовці менеджерів освіти до здійснення контролю в ЗОШ приділяється недостатньо уваги, тоді як підготовка до діагностування взагалі непередбачена.

Результати пілотного дослідження дозволили проранжувати функції внутрішкільного управління за ступенем підготовки менеджерів освіти щодо їх виконання, а саме: регулятивно-корекційні (4,02 бали), мотиваційно-цільові (3,88 бали), інформаційно-аналітичні (3,61 бали), планово-прогностичні (3,33 бали), контрольньо-діагностичні (3,24 бали), організаційно-виконавчі (3,11 бали) функції.

Проведений аналіз стану підготовки менеджерів освіти до виконання управлінських функцій дозволив дійти висновку, що зміст їхньої професійної підготовки не забезпечує в повному обсязі виконання передбачених професійною діяльністю функцій і потребує подальшого їх вдосконалення, що також підтверджується результатами пілотного дослідження.

Результат підготовки менеджерів освіти до виконання контрольньо-діагностичних функцій ми вбачаємо у сформованості їхньої функціональної компетентності, зумовленої сукупністю знань, умінь, навичок, професійно важливих якостей, що забезпечують ефективне виконання функцій внутрішкільного управління відповідно до вимог управлінської діяльності.

Було з'ясовано, що функціональну компетентність менеджерів освіти до здійснення контрольньо-діагностичних функцій забезпечують: знання щодо видів та форм контролю, етапів і методів проведення контролю та діагностики; уміння: планувати контрольну та діагностичну діяльність у ЗОШ, здійснювати контроль за виконанням навчальних програм і планів, науково-методичною, виховною роботою в школі, діагностувати рівень навчальних досягнень учнів; прогностичні якості.

Основні положення розділу відображено в таких роботах автора [167], [169],[173],[174],[175], [177].

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ ДО ЗДІЙСНЕННЯ КОНТРОЛЬНО-ДІАГНОСТИЧНИХ ФУНКЦІЙ У ЗОШ

2.1. Критеріальний апарат з діагностування функціональної компетентності менеджерів освіти до здійснення контрольно-діагностичних функцій

Як відомо, критерій є ознакою, на основі якої здійснюється оцінка, визначення або класифікація чогось [62, с. 254], а показники – наочними даними про результати якоїсь роботи, якогось процесу; даними про досягнення в чомусь; даними, які свідчать про кількість чого-небудь [62, с. 407].

Аналіз літератури з проблеми дослідження засвідчив, що немає одностайної думки щодо критеріїв та показників формування компетентності, які залежать від її різновидів. Дотепер розроблено критеріальні апарати щодо діагностування професійної компетентності вчителів іноземних мов (В. Баркасі, Г. Мельниченко) [17, 107], інформативної компетентності вчителів початкових класів (Л. Петухова) [129], професійно-педагогічної компетентності викладачів спецдисциплін у вищих технічних навчальних закладах (С. Демченко) [48].

Специфічність досліджуваного феномена – функціональної компетентності менеджерів освіти до здійснення контрольно-діагностичних функцій, відсутність наукових наробок із проблеми його формування, вимагали розробки відповідного критеріального апарату.

Так, згідно з професійно-кваліфікаційними вимогами до професійної компетентності менеджерів освіти, запропонованого визначення функціональної компетентності менеджерів освіти, а також наявних

підходів до оцінювання професійної компетентності різних видів було визначено такі критерії оцінювання функціональної компетентності до здійснення контрольної-діагностичних функцій у ЗОШ: усвідомленість – неусвідомленість знань, гнучкість – ригідність умінь, усталеність – неусталеність вияву прогностичних якостей.

Слід зазначити, що між означеними критеріями існує тісний взаємозв'язок, оскільки для того, щоб здійснювати певні професійні функції, зокрема контрольної-діагностичні, менеджер освіти має не тільки володіти певними знаннями, але й застосовувати їх усвідомлено; не тільки мати засновані на цих знаннях практичні вміння, але й бути здатним адаптувати їх до мінливих ситуацій управлінської діяльності; не тільки володіти необхідними для виконання контрольної-діагностичних функцій професійно важливими якостями, але й постійно, усталено проявляти їх, активізувати, щоб забезпечувати ефективність управління загальноосвітнім закладом.

Відповідно до означених критеріїв було визначено показники сформованості функціональної компетентності менеджерів освіти до здійснення контрольної-діагностичних функцій, що представлені в таблиці 2.1.

З таблиці 2.1 видно, що критерії обрані відповідно до розробленої структури функціональної компетентності менеджерів освіти базуються на тих теоретичних знаннях, професійних вміннях і навичках, а також якостях, що необхідні їм для здійснення контрольної-діагностичних функцій.

Так, критерій «усвідомленість – неусвідомленість знань» характеризується насиченим конкретним змістом, чітким уявленням і розумінням предметів, явищ, які вивчаються, їх закономірностями, здатністю не тільки називати, але й описувати і пояснювати ті факти, що вивчаються, вказувати на їх взаємозв'язок і відношення, обґрунтовувати положення, робити відповідні висновки [121, с. 120]. Усвідомленість знань

Л. Лернер характеризує такими ознаками: здатність розрізняти характер зв'язків між знаннями, виявляти суттєві й несуттєві зв'язки; розуміти механізми встановлення та вияву цих зв'язків, підстави для засвоєння знань, способи їх отримання, принципи, на яких ґрунтуються різні способи засвоєння і застосування знань [97, с. 34].

Таблиця 2.1

**Критеріальний апарат з діагностування функціональної
компетентності менеджерів освіти до здійснення
контрольно-діагностичних функцій**

№	Критерії	Показники
1	Усвідомленість – неусвідомленість знань	1) неформальність, особистісна значущість знань; 2) оперативність, дієвість знань; 3) перенесення знань
2	Гнучкість – ригідність умінь	1) здатність адаптуватися, приспосовуватися до ситуації; 2) відповідність умінь нормам посадових обов'язків
3	Усталеність – неусталеність вияву прогностичних якостей	1) стабільність вияву цих якостей; 2) активізованість якостей

Для критерію «усвідомленість – неусвідомленість знань» було обрано такі показники: неформальність, особистісна значущість знань; оперативність, дієвість знань; перенесення знань.

Неформальність, особистісна значущість знань як показник критерію «усвідомленість – неусвідомленість знань» – характеризуються розумінням значущості набутих знань, що усвідомлено виявляються не тільки в знайомих управлінських ситуаціях за наміченим планом дій, а також у неформальних, нових ситуаціях.

Оперативність знань характеризується не тільки кількістю ситуацій, в яких необхідно застосувати певні знання, але й кількістю способів, якими ці знання можна застосувати. Тому оперативність знань виявляється через уміння і навички, що виступають способами їх застосування [97, с. 23-24]. Також оперативність знань виявляється за швидкістю входження в проблему, що дає можливість швидко реагувати на різні ситуації управлінської діяльності і разом з тим свідомо користуватися набутими знаннями.

Л. Лернер [97] зазначає, що спосіб використання знань залежить від ситуації, за умов якої ці знання застосовуються. Так, у знайомих ситуаціях застосування знань відбувається за відомим фахівцеві зразком, тоді як нові, незнайомі умови потребують творчого підходу до застосування знань. Саме мінливість професійних ситуацій управлінської діяльності потребує від менеджера освіти оперативності щодо використання набутих знань: «в умовах, які постійно змінюються, важливо вміти оперативно аналізувати ситуацію і приймати поточні рішення, делегувати повноваження виконавцям» [57, с. 47].

Перенесення, як показник усвідомленості – неусвідомленості знань, характеризує придатність знань фахівця для широкого застосування шляхом включення їх до різних когнітивних структур, що зумовлюють специфіку виконання управлінської діяльності [54, с. 326]. Зазвичай менеджери освіти мають певні знання, але не завжди в змозі використовувати їх на практиці, що призводить до небажаних результатів. Цей факт свідчить про необхідність виокремлення такого показника.

Одним з критеріїв щодо діагностування функціональної компетентності менеджерів освіти є «гнучкість – ригідність умінь», що забезпечують виконання контрольно-діагностичних функцій. Так, гнучкість умінь характеризується здатністю швидко і легко знаходити нові рішення, встановлювати асоціативні зв'язки і переходити (у мисленні й поведженні) від явищ одного класу до інших, часто далеких за змістом.

Гнучкість тісно пов'язана з багатством і розмаїттям минулого досвіду людини (обсягом знань, умінь, навичок тощо), проте ними не вичерпується. Співвідношення між гнучкістю і ригідністю має дуже складний характер. Наприклад, у деяких ситуаціях обсяг знань не тільки не сприяє генеруванню нових ідей і стратегій, але навпаки, виступає як стримуючий чинник. Разом із тим, ригідність може виявлятися у тенденції до збереження менеджером освіти своїх установок, стереотипів, способів мислення. Ригідність є однією з найважливіших рис особистості. Вона виявляється через утруднення в зміні запланованої людиною програми діяльності в умовах, що об'єктивно потребують її перебудови. Також ригідність виявляється через нездатність або неготовність фахівця до перебудови запланованої схеми активності в умовах, коли раніше намічена програма потребує суттєвих змін [224].

Показниками критерію «гнучкість – ригідність умінь» обрано: здатність умінь адаптуватися до ситуації та відповідність умінь нормам посадових обов'язків.

Здатність адаптуватися до ситуації як показник критерію «гнучкість – ригідність умінь» спрямована на стабілізацію позитивних змін, які вже відбулися, подальший розвиток системи управління ЗОШ. Оскільки під час будь-якої ситуації можуть змінюватися усталені зв'язки або створюватися нові, то важливо, щоб уміння були спрямовані на взаємопристосування інтересів керованої і керуючої підсистем. Досліджуючи проблеми адаптивного управління, Г. Єльнікова дійшла висновку, що саме здатність адаптуватися до ситуації допомагає менеджеру освіти досягти взаєморозуміння, врахувати інтереси підлеглих, підвищити мотивацію їхньої праці, це «взаємовплив, який викликає взаємопристосування поведінки суб'єктів діяльності на діалогічній основі, яка забезпечується спільним виробленням реалістичної мети з наступним поєднанням зусиль і самоспрямуванням дій на її досягнення» [57, с. 33-34, 91]. Здатність адаптуватися передбачає різні варіанти виходу із ситуації,

оскільки в управлінні ЗОШ можуть бути різні ситуації, то важливою є здатність правильно реагувати на них.

Показник «відповідність умінь нормам посадових обов'язків» насамперед спрямований на реалізацію посадової інструкції менеджера загальноосвітнього закладу під час виконання контрольно-діагностичних функцій, розробленої на основі Законів України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про охорону праці», «Про місцеве самоврядування в Україні», Кодексу Законів «Про працю України», постанови Кабінету Міністрів України та наказу Міністерства освіти і науки України від 06.06.03 р. № 352 «Про затвердження орієнтовних критеріїв оцінки діяльності загальноосвітніх навчальних закладів». Згідно з посадовими обов'язками менеджер освіти повинен: реалізовувати управлінські функції на високому рівні; знати та використовувати законодавчо-нормативні акти про освіту; реалізовувати державну політику освітньої галузі в роботі ЗОШ; здійснювати системний підхід до управління на високому рівні фахової компетентності.

«Усталеність – неусталеність вияву прогностичних якостей» також виступила критерієм діагностування функціональної компетентності менеджерів освіти до здійснення контрольно-діагностичних функцій. Як відомо, усталеність передбачає здібність системи зберігати певний стан за наявності зовнішніх впливів [224]. Відповідно – неусталеність має протилежне значення. Так, вченою [85, с. 130-131] зазначено, що усталеність вирізняється достатньою гнучкістю при переході від типових до нетипових умов здійснення діяльності. Спроможність менеджера освіти переходити від усталеної до гнучкої поведінки адекватної нетиповим ситуаціям здійснення діяльності, свідчить про вияв і активізацію необхідних професійно важливих якостей.

Показниками означеного критерію виступили стабільність вияву й активізація прогностичних якостей, необхідних менеджеру освіти для здійснення контрольно-діагностичних функцій.

Л. Регуш зазначає, що компонентами прогностичних якостей є аналітичність та спостережливість [141].

Наголосимо, що аналітичні якості передбачають здатність аналізувати факти, явища, виокремлювати головне залежно від обставин [62, с. 24]. Володіння цими якостями дає можливість менеджеру освіти аналізувати завершену справу, виявляти її ефективність, відповідність результатів меті тощо. Для виконання контрольно-діагностичних функцій необхідно вміти здійснювати аналіз отриманих даних, щоб виявляти результати управління, планувати подальшу діяльність, розробляти необхідні рекомендації. Не менш важливими є прогностичні якості, що виявляються через передбачення напряму, характеру й особливостей розвитку процесів керування ЗОШ [62, с. 467], оскільки для виконання контрольно-діагностичних функцій менеджеру освіти необхідно встановлювати причиново-наслідкові зв'язки, планувати, визначати напрямок своєї діяльності, її конкретні цілі і завдання на кожному етапі роботи, передбачати кінцевий результат тощо. Спостережливість проявляється як здатність все помічати, звертати увагу на щось приховане, внутрішнє, суттєве [62, с. 571]. Спостережливість розглядають також як цілеспрямоване, планомірне сприймання об'єктів, у пізнанні яких зацікавлена людина [223], що дозволяє менеджеру освіти простежити явище у дії, помітити в ньому певні зміни. Найхарактернішою ознакою спостережливості є тривале, цілеспрямоване зосередження уваги на предметі сприймання. Вона допомагає виділити головне, важливе, а також відокремити головне від другорядного, випадкового. Спостережливість тісно пов'язана з особливостями розуму, волі і почуттів людини, що розкриває внутрішню активність людини. Спостережливість є досить важливою якістю, оскільки керуючи ЗОШ, менеджер освіти керує насамперед людьми. Слід зазначити, що для досягнення функціональної компетентності щодо здійснення контрольно-діагностичних функцій означені якості мають виявлятися стабільно. Стабільність виявляється

через забезпечення сталості, збереження незмінності властивостей фахівця і потребує їх постійної активізації.

Визначені критерії та їх показники дозволяють схарактеризувати рівні, за якими менеджери освіти здійснюють контроль-діагностичні функції. Такими рівнями було обрано: низький, середній, достатній.

Низький рівень функціональної компетентності менеджерів освіти до здійснення контроль-діагностичних функцій характеризується недостатньою обізнаністю з інструментарієм контроль-діагностичних функцій; невмінням правильно встановити логічну послідовність етапів здійснення контролю за видами та формами. Менеджери освіти не вміють використовувати знання у нових ситуаціях, не здатні оперативно переносити їх на різні управлінські ситуації, планувати контрольну та діагностичну діяльність у ЗОШ за різними напрямками, їх уміння є ригідними. У менеджерів освіти цього рівня виникають проблеми при укладанні графіку внутрішкільного контролю та діагностики на навчальний рік за новим зразком, плану заходів щодо здійснення контролю за самоосвітою співробітників, зазначаючи форми контролю, алгоритму контроль-аналітичної діяльності адміністрації школи за роботою класного керівника за зразком, план-графіку контролю на квартал із урахуванням напрямів внутрішкільного контролю за зразком, якістю, успішністю та неуспішністю учнів. Професійно важливі якості менеджерів освіти цього рівня є неусталеними, вони не вміють спостерігати, аналізувати та прогнозувати подальші результати.

Середній рівень функціональної компетентності менеджерів освіти до здійснення контроль-діагностичних функцій характеризується поверховою обізнаністю з інструментарієм контроль-діагностичних функцій; вмінням правильно встановити логічну послідовність етапів здійснення контролю за видами та формами, водночас при цьому спостерігаються окремі помилки. Менеджери освіти цього рівня не завжди вміють використовувати знання у нових ситуаціях, вони не здатні

оперативно переносити їх на різні управлінські ситуації, планувати контрольну та діагностичну діяльність у ЗОШ за різними напрямками, діагностувати навчальні досягнення учнів без помилок. У менеджерів освіти цього рівня професійно важливі якості не завжди проявляються під час розв'язання певних управлінських ситуацій.

Достатній рівень функціональної компетентності менеджерів освіти до здійснення контрольної-діагностичних функцій характеризується обізнаністю з інструментарієм контрольної-діагностичних функцій; вмінням правильно встановити логічну послідовність етапів здійснення контролю за видами та формами; їхні знання є дієвими. Менеджери освіти цього рівня вміють застосовувати знання в ситуаціях з новими умовами, вони здатні оперативно переносити їх на різні управлінські ситуації, планувати контрольну та діагностичну діяльність у ЗОШ за різними напрямками. Менеджери освіти вміють: укладати графік внутрішкільного контролю та діагностики на навчальний рік за новим зразком; складати план заходів щодо здійснення контролю за самоосвітою співробітників, зазначаючи форми контролю; укладати алгоритм контрольної-аналітичної діяльності адміністрації школи за роботою класного керівника за зразком; вираховувати якість, успішність та неуспішність учнів; укладати план-графік контролю на квартал із урахуванням напрямів внутрішкільного контролю. Професійно важливі якості менеджерів освіти цього рівня є усталеними: під час розв'язання певних управлінських ситуацій вони вміють спостерігати, аналізувати та прогнозувати подальші результати.

Отже, визначені критерії, показники та рівні функціональної компетентності менеджерів освіти до здійснення контрольної-діагностичних функцій в ЗОШ, дозволили здійснити початковий та прикінцевий заміри її сформованості в процесі професійної підготовки менеджерів освіти та їхньої перепідготовки в умовах післядипломної освіти.

2.2 Діагностування функціональної компетентності менеджерів освіти щодо здійснення контрольної-діагностичних функцій

2.2.1 Методика діагностування функціональної компетентності менеджерів освіти до здійснення контрольної-діагностичних функцій.

Методика діагностування функціональної компетентності менеджерів освіти до здійснення контрольної-діагностичних функцій у ЗОШ здійснювалася у двох напрямках. Перший напрям був пов'язаний із діагностуванням знань і вмінь відповідно до критеріїв: «усвідомленість-неусвідомленість знань», «гнучкість-ригідність умінь» та їх показників. Другий напрям був орієнтований на діагностування прогностичних якостей, необхідних для виконання контрольної-діагностичних функцій відповідно до критерію «усталеність-неусталеність вияву прогностичних якостей» та його показників (див. пар. 2.1).

У межах першого напрямку був розроблений тест (додаток Ж), що містив 3 серії завдань «А» (№ 1-10), «В» (№ 1-2), «С» (№ 1-5). В основу цього тесту було покладено шаблі тестових завдань (за В. Беспалько [111, с. 262-266]).

Тестові завдання першого шаблю називають вибірковими. Слухачі засвоюють знання і формують уміння навчальної, професійної діяльності з матеріальною опорою, щоб вибрати з декількох відповідей одну правильну.

Виконання тестових завдань другого шаблю передбачає відтворення по пам'яті, без матеріальної опори (алгоритмічний шабель). Система тестових завдань другого шаблю містить різні за змістом, структурою та вимогами до якості завдання, що поступово ускладнюються, на виконання типових для конкретних спеціальностей навчальних, навчально – виробничих задач.

Третій шабель характеризується частково пошуковою, евристичною діяльністю: слухачам відомий алгоритм типової, загальної діяльності, який необхідно самостійно перенести в конкретні умови навчальної,

професійної діяльності або в нові умови виконання. Тестові завдання третього шаблю – це спеціальні завдання, розраховані на перевірку здібностей слухачів самостійно виконувати практичні роботи в нетипових умовах. Тестові завдання цього шаблю зазвичай пропонують виконати роботу в заданих нетипових умовах на основі самостійно розробленої оригінальної технології. Виконання таких завдань вимагає евристичного, пошукового застосування професійних знань і отриманих умінь.

Тестові завдання четвертого шаблю вимагають творчого використання професійних знань. Це завдання на конструювання, раціоналізацію, модернізацію, внесення вагомих змін у технологію або організацію виробничого процесу, на розробку нових технологій тощо.

Серії тестових завдань «А», «В» відповідали першому критерію. Так, показник «оперативність, дієвість знань» вимірювали за допомогою тестових завдань № 1-10 серії «А»; показники «неформальність, особистісна значущість знань», «перенесення знань» – тестових завдань № 1-2 серії «В». Завдання були спрямовані на з'ясування усвідомленості-неусвідомленості знань слухачів до здійснення контрольної-діагностичних функцій в ЗОШ. Кількісна обробка експериментальних даних відбувалась за аркушем-кодування, де “+” – правильна відповідь, “-“ – неправильна відповідь. За правильно виконане завдання слухач отримував 2 бали (максимальний бал за виконання завдань серії «А» – 34)

Тестові завдання серії “А” – завдання першого рівня складності, – передбачали вибір із запропонованих варіантів однієї правильної відповіді, встановлення відповідності, логічних пар та послідовності (завдання цієї серії відповідали тестовим завданням першого шаблю за В. Беспалько). Такі тестові завдання дозволили визначати рівень засвоєння базових знань (термінології, видів, форм, етапів контролю, методів контролю та діагностики), що відповідали показнику «оперативність, дієвість знань» й оцінювалися у 2 бали.

Так, наприклад, одним із завдань серії «А» було: визначити традиційні форми здійснення контролю в ЗОШ. Завдання супроводжувалося варіантами відповідей, серед яких тільки одна була вірною: а) індивідуальна, групова, фронтальна, експериментальна, попередня, поточна; б) усна, письмова, експериментальна, попередня, поточна, програмована, комбінована, періодична, підсумкова; в) індивідуальна, групова, фронтальна, комбінована, самоконтроль, взаємоконтроль, усна, письмова, експериментальна, програмована.

За кожну правильну відповідь на завдання 1-4, 8-10 серії «А» слухачі отримували 2 бали. На завдання 5-7 бали отримували залежно від кількості правильних відповідей. Так, наприклад, у серії «А» також було завдання на встановлення відповідності між видами контролю та їх сутністю (воно відповідало тестовим завданням другого шаблю за В. Беспалько). Для цього слухачам було запропоновано такі види контролю: попередній, поточний, періодичний, підсумковий. Варіантів відповідей, що супроводжували це завдання, було на одну більше, щоб під час виконання слухачі не могли вгадати правильну відповідь шляхом виключення. До цього завдання пропонувалися такі варіанти відповідей: а) здійснення зворотного зв'язку після завершення роботи; б) контроль тематичний, контроль за чверть або семестровий контроль; в) перевірка правильності поставлених цілей, вірогідності прогнозів та можливості реалізації рішень; г) контролювання ходу виконання окремих етапів реалізації рішень; д) перевірка правильності поставлених цілей та контролювання ходу виконання окремих етапів реалізації рішень. За це завдання слухачі могли отримати 4 бали, якщо відповідність між видом контролю та його сутністю було встановлено правильно.

Тестові завдання серії «В» – завдання другого рівня складності (1-16 балів за серію), передбачали розв'язання конкретних ситуацій (відповідали тестовим завданням третього шаблю за В. Беспалько). Такі тестові завдання дозволили визначити рівень застосування вивченого

матеріалу із використанням різних методів аналізу, зокрема аналізу елементів, взаємозв'язків, організаційних принципів та ін.

Зазначена серія передбачала два кейси та чотири завдання до них, кожне з яких оцінювалося за чотирибальною шкалою. Максимальна кількість балів, яку можна було одержати за кожне виконане завдання, – 4, мінімальна – 1. Отже, максимальна кількість балів, яку можна було одержати за серію «В» 16 балів, з них: перший кейс серії «В» – 12 балів, другий кейс – 4 бали. Оцінювання відбувалося таким чином:

– 4 бали – завдання виконано правильно, обґрунтовані відповіді, не допущено жодної помилки.

– 3 бали – завдання виконано правильно, відповіді обґрунтовані, але допущено 1-2 помилки.

– 2 бали – завдання виконано правильно, але не завжди доречно обґрунтовані відповіді, допущено 3-4 помилки.

– 1 бал – завдання виконано правильно, але не обґрунтовані відповіді, допущено 5 і більше помилок.

Тестові завдання серії «В» використовувались для з'ясування значущості знань, їх оперативності та можливості перенесення знань в інші ситуації діяльності.

Так, наприклад, одне із завдань серії «В» пропонувало ознайомитись із ситуацією та виконати відповідні завдання щодо неї. Ситуація полягала в тому, що директор школи отримав скаргу від батьків учнів 9 класів, де вони просять призначити викладати українську мову вчительку Віру Іванівну, яка викладала попередні три роки. Батьки апелювали тим, що у Віри Іванівни є досвід роботи і в учнів були кращі результати з української мови. Нова вчителька – молодий спеціаліст. На її уроках обговорюють конфліктні ситуації між учнями. Вона не завжди пояснює нові теми, надає перевагу самостійній роботі учнів, посилаючись на вимоги Болонського процесу.

Слухачі мали обґрунтувати причини такої скарги (представлена інформація є достовірною); з'ясувати якими методами та формами контролю потрібно користуватися в цій ситуації; скласти план заходів щодо її розв'язання.

Відповідно до другого критерію, було розроблено серію завдань «С», метою яких було з'ясування гнучкості – ригідності вмінь слухачів щодо здійснення контрольних-діагностичних функцій в ЗОШ (тестові завдання серії «С» за своєю складністю відповідали тестовим завданням четвертого щаблю за В. Беспалько).

Тестові завдання серії «С» – завдання третього рівня складності (2-28 балів) і представлені як ситуаційні кластери. Такі тестові завдання дозволили визначити рівень застосування вивченого матеріалу не лише завдяки використанню різних методів аналізу, синтезу, тобто уміння створювати ціле з частин (створення плану, алгоритму дій, системи абстрактних відношень за різними напрямками діяльності в ЗОШ та ін.). Розподіл та оцінювання тестових завдань у межах кожного блоку завдань подано в додатку 3.

Завдання 5 цієї серії дозволяло діагностувати показник «здатність адаптуватися, пристосовуватися до ситуації». Результати його виконання обчислювалися за трьохбальною шкалою для кожного напрямку внутрішкільного контролю. Наприклад:

- 3 бали – завдання виконано правильно, не допущено жодної помилки;
- 2 бали – завдання виконано правильно, але допущено 1-2 помилки;
- 1 бали – завдання виконано правильно, але допущено більше 3 помилок.

Максимальна кількість балів за це завдання – 30.

Згідно з цим завданням, слухачі мали скласти план-графік контролю на квартал, враховуючи напрями внутрішкільного контролю (за виконанням навчальних програм і планів; використанням годин

варіативної частини навчального плану; організацією індивідуального навчання школярів; рівнем знань, умінь, навичок учнів; методичною роботою в школі; роботою класних керівників; виховною роботою в школі; відвідуванням учнями школи, здійсненням педагогічного всеобучу батьків та якістю уроків за зразком).

Щодо вимірювання показника «відповідність умінь нормам посадових обов'язків», то слухачам було запропоновано завдання 1-4 серії «С», які передбачали укладання: графіку внутрішкільного контролю та діагностики на навчальний рік за зразком; плану заходів щодо здійснення контролю за самоосвітою співробітників, алгоритму контрольної-аналітичної діяльності адміністрації школи за роботою класного керівника за зразком та вирахування якості; успішності та неуспішності учнів, складання плану заходів щодо поліпшення ситуації. Результати за показником «відповідність умінь нормам посадових обов'язків» оцінювалися за п'ятибальною шкалою таким чином:

- 5 балів – завдання виконано правильно, не допущено жодної помилки;
- 4 бали – завдання виконано правильно, але допущено 1 помилку;
- 3 бали – завдання виконано правильно, але допущено 2-3 помилки;
- 2 бали – завдання виконано правильно, але допущено більше 3 помилок;
- 1 бал – завдання виконано неправильно.

Максимальна кількість балів, яку можна було одержати за завдання 1-4 серії «С» – 20 балів. Так, наприклад, одним із завдань серії «С» було: підрахувати якість, успішність та неуспішність учнів 9 класу та скласти план заходів щодо поліпшення ситуації на посаді заступника директора школи. До завдання додавалися результати семестрового оцінювання в 9 класі з математики: 5 учнів отримали 11 балів, 3 – 10 балів, 6 – 9 балів, 4 – 8 балів, 2 – 7 балів, 4 – 6 балів, 4 – 5 балів, 1 – 3 бали, 1 – 2 бали.

Для вимірювання показників критерію «усталеність-неусталеність вияву прогностичних якостей», що відповідав другому напрямку діагностування функціональної компетентності менеджерів освіти до здійснення контрольно-діагностичних функцій в ЗОШ, використовувалися методики «Прогностична задача» (Л. Регущ, Н. Сомова [141, с. 271-285]) і «Спостережливість» (О. Щебетенко [216, с. 59-62]).

Здатність до прогнозування, за методикою «Прогностична задача», визначалася коефіцієнтом успішності прогнозування, що характеризує вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, планувати, перетворювати уявлення, висувати і розвивати гіпотези. Згідно з цією методикою, здатність до прогнозування характеризують: вербальне узагальнення наслідків (відображає вміння відобразити виділені загальні ознаки наслідків у відповідній словесній формі); обґрунтованість виділених наслідків (фіксує вміння обґрунтувати виділені наслідки поодинокими прикладами, фактами або через встановлення закономірностей, виділення системи зв'язків); перспективність наслідків (засвідчує наявність умінь бачити й орієнтуватися на різну часову перспективу, виділення наслідків, досить віддалених від подій, що вказані в умові завдань, або подій, близьких у часі); логіка побудови наслідків (вимірює відмінності в якісній структурі логічних суджень, кількість висунутих наслідків, розвиток висунутих наслідків відбувається однолінійно або багатолінійно; чи розгалужуються висунуті наслідки); усвідомлення імовірнісного характеру наслідків (відображає усвідомлення того, що виділені наслідки характеризуються певною ймовірністю, вводяться або не вводяться умови їх здійснення); усвідомлення етапів процесу прогнозування при встановленні причинно-наслідкових зв'язків (відображає рівень усвідомлення етапів процесу прогнозування); широта асоціативного поля (характеризує, наскільки повно, багатопланово, всебічно слухач може проаналізувати один і той самий предмет, про що свідчить кількість асоціативних зв'язків); варіативність асоціацій (фіксує

різні варіанти розвитку асоціативних зв'язків, різноспрямованість асоціацій); пластичність уявлень (відображає відомі уявлення, доповнює їх, комбінує, придумує нові призначення невідомих предметів; відомий предмет включає в нову систему зв'язків); вербальне узагальнення причин (фіксує вміння відобразити встановлені причини у відповідній словесній формі); повнота причинно-наслідкових зв'язків (відображає виділення максимального числа можливих причинно-наслідкових зв'язків у певній ситуації); суттєвість причинно-наслідкових зв'язків (характеризує вміння виділяти істотне, загальне при встановленні причинно-наслідкових зв'язків); перспективність причинно-наслідкових зв'язків (вимірює часову перспективу виділених причинно-наслідкових зв'язків, близькість або віддаленість у часі); усвідомлення мети плану (визначає, чи усвідомлена мета планування, чи сформульована вона у відповіді, а також відповідність сформульованої мети плану); повнота операцій планування (відображає володіння операціями розумовими діями щодо планування, формулювання мети, виділення всіх необхідних і достатніх дій відповідно до мети, встановлення послідовності дій відповідно до мети); широта пошуку при висуванні гіпотез (відображає різну логіку гіпотетичних суджень при висуванні всіх можливих гіпотез відносно до різних подій); врахування вимог умов при висуванні гіпотез (засвідчує, наскільки у відповіді представлений аналіз умов завдання, використані факти для формулювання гіпотез); гнучкість гіпотез (фіксує відмінності досліджуваного в умінні змінити раніше сформульовані гіпотези або відмовитися від них, якщо вони виявилися невірними, висловити нові); обґрунтованість гіпотез (відображає рівень обґрунтування правильності гіпотез випадковими фактами або посилаючись на відомі випадки, доводячи правильність, встановлюючи закономірності). Означені характеристики дають докладну якісну і репрезентативну оцінку розумових процесів, що відображають їх індивідуальний вияв у процесі прогнозування.

Тестування за методикою «Прогностична задача» проводилося за п'ятьма прогностичними завданнями, що слухачі мали виконати письмово протягом 40-45 хвилин.

Отримані за результатами діагностування дані підсумовувалися й порівнювалися з тестовими віковими нормами. Кожна із зазначених вище характеристик оцінювалася бально. У межах методики, за 1 завдання слухачі могли отримати від 0 до 18 балів, за 2 – від 0 до 9 балів, за 3 – від 0 до 6 балів, за 4 – від 0 до 9 балів, за 5 – від 0 до 12 балів. Максимальна кількість балів, що могли отримати слухачі складає 54.

Для визначення спостережливості був використаний тест О. Щебетенко [216, с. 59-62], що передбачав чотирнадцять ситуацій, кожна з яких мала три варіанти відповіді. Тестування за методикою «Спостережливість» проводилося таким чином: слухачі отримали бланки із ситуаціями і трьома варіантами відповідей на кожен ситуацію. Результати відповідей записували у спеціальні аркуші-кодування. Завдання виконували в письмовій формі, на це відводилося 15-20 хвилин. Отримані результати оброблялися відповідно до ключа тесту. Максимальна кількість балів, що могли отримати слухачі – 150.

Розподіл тестових завдань, що діагностують функціональну компетентність менеджерів освіти до здійснення контрольно-діагностичних функцій в ЗОШ узагальнено в таблиці 2.2.

Як видно з таблиці 2.2, для діагностування критеріїв «усвідомленість – неусвідомленість знань», «гнучкість – ригідність умінь» та його показників було розроблено тестові завдання серії «А», «В», «С». Тест був перевірений на ефективність за методикою Н. Антофій [8].

Для діагностування критерію «усталеність-неусталеність вияву прогностичних якостей» використовувалися апробовані методики «Прогностична задача», «Спостережливість».

Розподіл тестових завдань за критеріями діагностування

Критерій, показники	Завдання, що діагностує	Макс. сума бал.	Рівні за балами
1. Усвідомленість – неусвідомленість знань - неформальність, особистісна значущість знань; - оперативність, дієвість знань; - перенесення знань	Серія «А», «В» Серія «В», завдання 1-2	50	0-74 бали – низький рівень 75-89 бали – середній рівень
	Серія «А», завдання 1-10 Серія «В», завдання 1-2		
2. Гнучкість – ригідність умінь - здатність адаптуватися, пристосовуватися до ситуації; - відповідність умінь нормам посадових обов'язків	Серія «С» завдання 5	50	90-100 балів – достатній рівень
	завдання 1- 4		
3. Усталеність – неусталеність вияву прогностичних якостей - стабільність вияву цих якостей; - активізованість якостей	Тести «Прогностична задача»	45	12-23 бали – низький рівень 24-30 балів – середній рівень 31-45 балів – достатній рівень
	«Спостережливість».	135	71-90 балів – низький рівень 91-104 бали – середній рівень 105-135 балів – достатній рівень

Визначення рівня (низького, середнього, достатнього) функціональної компетентності менеджерів освіти до здійснення контрольньо-діагностувальних функцій в ЗОШ відбувалося таким чином.

Для визначення рівня функціональної компетентності менеджерів освіти до здійснення контрольньо-діагностувальних функцій для критеріїв «усвідомленість – неусвідомленість знань», «гнучкість – ригідність умінь» за тестовими завданнями серії «А», «В», «С» нами було використано 100-бальну шкалу Болонських стандартів «ECTS».

Якщо слухачі за результатами діагностування перших двох критеріїв набрали від 0 до 74 балів, то це свідчило про низький рівень сформованості функціональної компетентності, від 75 до 89 – про середній рівень, від 90 до 100 – про достатній рівень.

Визначення рівнів функціональної компетентності менеджерів освіти до здійснення контрольньо-діагностувальних функцій за критерієм «усталеність – неусталеність вияву прогностичних якостей» відбувалося з використанням математико-статистичних методів, що дозволяють виявляти числові інтервали зміни досліджуваного феномена для кожного рівня його сформованості, наприклад для низького, середнього, достатнього. Це дозволило поряд з якісною характеристикою кожного рівня, дати його кількісну характеристику.

Для цього був використаний метод середньоквадратичних відхилень. Обираючи цей метод, ми враховували, що найбільш розповсюдженим способом перетворення первинних оцінок є їх центрування за допомогою середньоквадратичних відхилень. Для кожного центрування експериментальні дані з дослідження певної якості можна розглядати як деяку дискретну випадкову величину і розрахувати для неї такі числові характеристики як математичне сподівання й середньоквадратичне відхилення:

$$\bar{x} = M = \frac{\sum_{i=1}^n x_i}{n}, \quad \sigma = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2}{n-1}},$$

де M – математичне сподівання; σ – середньоквадратичне відхилення; x_i – значення якості, що спостерігається; n – кількість спостережень [146, с. 21].

Тоді інтервал до $M - 0,5\sigma$ кількісно описує низький рівень сформованості досліджуваної якості, інтервал від $M - 0,5\sigma$ до $M + 0,5\sigma$ – його середній рівень; а інтервал після $M + 0,5\sigma$ – достатній рівень.

Схематичне зображення цих рівнів представлено на рис. 2.1.

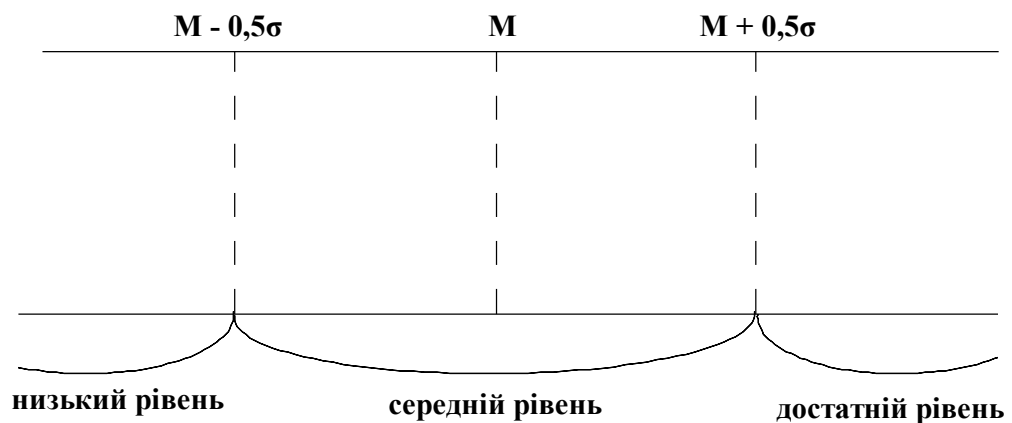


Рис. 2.1. Схематичне зображення рівнів сформованості

Для отримання відповідних кількісних значень, за методиками «Прогностична задача» і «Спостережливість» були продіагностовані працюючі менеджери освіти.

Результати діагностування за методикою «Прогностична задача» розглядались як значення дискретної випадкової величини X , а за методикою «Спостережливість» – як випадкової величини Y (закони розподілу цих випадкових величин представлені в додатках К, Л).

Нами були обчислені математичне сподівання і середньоквадратичне відхилення для кожної з них:

$$M(X) = 27,14; \quad \sigma(X) = 6,45;$$

$$M(Y) = 97,262; \quad \sigma(Y) = 14,54.$$

$$\text{Тоді } M(X) - 0,5\sigma = 23,92;$$

$$M(X) + 0,5\sigma = 30,36;$$

$$M(Y) - 0,5 \sigma = 90;$$

$$M(Y) + 0,5 \sigma = 104,53.$$

Відтак, кількісні межі за методикою «Прогностична задача» розподілені таким чином:

- 12-23 бали – низький рівень;
- 24-30 балів – середній рівень;
- 31-45 балів – достатній рівень.

За методикою «Спостережливість» встановлено, що

- 71-90 балів – відповідають низькому рівню;
- 91-104 бали – середньому рівню;
- 105-135 балів – достатньому рівню.

Оцінювання за тестами відбувалося за різними шкалами, що потребувало введення універсальної шкали оцінювання. Такою універсальною шкалою було обрано шкалу 0 – 100. Методика переходу від певної шкали оцінювання до універсальної запозичена нами з роботи О. Єлісеєва [53]. Вона передбачає розрахунки зрушення лівої границі і розтягування шкали до обраної. Розрахунки подано в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Зрушення переходу шкали оцінювання

Тест	Вхідна шкала	Зрушення	Розтягування
1	0 – 100	0-0=0	1
2	12 – 45	12-0=12	$\frac{100}{45-12} = 3,03$
3	71 – 135	71-0=71	$\frac{100}{135-71} = 1,56$

Тоді кількісну оцінку рівня сформованості функціональної компетентності слухачів можна отримати за формулою:

$$F = \frac{1}{3} \alpha + 3,03 \beta - 12 + 1,56 \gamma - 71 ,$$

де F – загальна кількість балів; α – кількість балів, отримана за першим тестом; β – за другим; γ – за третім.

У нашому випадку:

$$F = 0,33\alpha + 1,01\beta + 0,52\gamma - 49,04.$$

Для отримання граничних значень рівнів сформованості функціональної компетентності до здійснення контрольньо-діагностичних функцій достатньо підставити в надану формулу ліві і праві границі оцінок за кожним з тестів. Отже, низькому рівню відповідають менеджери освіти, чия функціональна компетентність до здійснення контрольньо-діагностичних функцій кількісно визначена в межах від 0 до 46 балів; середньому рівню – від 47 до 65 балів; достатньому – від 66 до 100 балів.

Описана методика діагностування функціональної компетентності менеджерів освіти до здійснення контрольньо-діагностичних функцій у ЗОШ дозволила перейти до констатувального етапу експерименту.

2.2.2 Результати констатувального експерименту з діагностики функціональної компетентності менеджерів освіти до здійснення контрольньо-діагностичних функцій. На констатувальному етапі експериментальної роботи були задіяні слухачі Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (68 осіб); Одеського обласного інституту вдосконалення вчителів (109 осіб); Інституту лідерства та соціальних наук (53 особи), Комунального закладу «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Запорізької обласної ради (163 особи), які є менеджерами освіти шкільного рівня. Загальна база дослідження – 393 особи.

Так як у дослідженні брали участь слухачі магістратури зі спеціальності специфічних категорій 8.18010020 «Управління навчальним закладом» та слухачі інститутів підвищення кваліфікації, то їх було розподілено на чотири експериментальні і чотири контрольні групи. До

першої та другої експериментальної (ЕГ – 1, ЕГ – 2) та контрольної (КГ – 1, КГ – 2) групи віднесені слухачі магістратури Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» та Інституту лідерства та соціальних наук; до третьої та четвертої експериментальної (ЕГ – 3, ЕГ – 4) та контрольної (КГ – 3, КГ – 4) групи віднесені слухачі інститутів підвищення кваліфікації Комунального закладу «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Запорізької обласної ради, Одеського обласного інституту вдосконалення вчителів. Загалом експериментальні групи склали 197 осіб, а контрольні – 196. Розподіл слухачів за експериментальними й контрольними групами відбувався на добровільних засадах. Щоб з'ясувати однорідність складу контрольних і експериментальних груп необхідно було провести додатковий поосібний аналіз результатів діагностування сформованості їхньої функціональної компетентності до здійснення контрольньо-діагностичних функцій у ЗОШ. (див. додатки М, Н).

До початку тестування проводився інструктаж слухачів за стандартною схемою. Тестування відбувалось українською мовою, кожний слухач отримував блоки завдань та аркуш-кодування. Після тестування всієї запланованої вибіркової сукупності був проведений контроль якості отриманої інформації. Бланки, при заповненні яких були допущені порушення інструкції щодо виконання завдань, були виключені із масиву первинних документів.

Анкетування слухачів за розробленою методикою діагностування і стандартизація результатів вимірювання дозволили визначити кількість слухачів, що були уналежнені до низького, середнього та достатнього рівнів сформованості функціональної компетентності менеджерів освіти до здійснення контрольньо-діагностичних функцій. Отримані результати (у %) представлені в таблиці 2.4.

**Результати констатувального зрізу щодо сформованості
функціональної компетентності менеджерів освіти до здійснення
контрольно-діагностичних функцій у ЗОШ (у %)**

Групи Рівні	КГ-1	ЕГ-1	КГ-2	ЕГ-2	КГ-3	ЕГ-3	КГ-4	ЕГ-4
Достатній	10,53	10,00	7,69	11,11	8,86	8,33	14,29	10,71
Середній	15,79	13,33	19,23	11,11	27,85	26,19	16,07	17,86
Низький	73,68	76,67	73,08	77,78	63,29	65,48	69,64	71,43

Як бачимо, в КГ – 1 достатній рівень функціональної компетентності до здійснення контрольно-діагностичних функцій виявлено в 10,53%, середній – у 15,79%, а низький – у 73,68% слухачів. В ЕК – 1 достатнього рівня функціональної компетентності до здійснення контрольно-діагностичних функцій досягли 10,00%, середнього – 13,33%, низького – 73,68% слухачів.

Достатній рівень функціональної компетентності до здійснення контрольно-діагностичних функцій у ЗОШ в КГ – 2 був зафіксований у 7,69%, середній – у 19,23%, низький – у 73,08% слухачів; а в ЕГ – 2 достатній рівень функціональної компетентності до здійснення контрольно-діагностичних функцій у ЗОШ виявили 11,11%, середній – 11,11%, низький – 77,78% слухачів.

У КГ – 3 достатній рівень функціональної компетентності до здійснення контрольно-діагностичних функцій у ЗОШ виявлено у 8,86%, середній – у 27,85%, низький – у 63,29% слухачів. У ЕГ – 3 достатнього рівня функціональної компетентності до здійснення контрольно-діагностичних функцій у ЗОШ досягли 8,33%, середнього – 26,19%, а низького – 65,48% слухачів.

У КГ – 4 достатній рівень функціональної компетентності до здійснення контрольно-діагностичних функцій у ЗОШ зафіксований у

14,29%, середній – у 16,07%, низький – у 69,64% слухачів. У ЕГ – 4 достатнього рівня функціональної компетентності до здійснення контрольньо-діагностичних функцій у ЗОШ досягли 10,71%, середнього – 17,86%, низького – 71,43% слухачів.

З таблиці 2.4 видно, що на констатувальному етапі експериментальної роботи всі групи засвідчили майже однакові результати. Це дало підставу для припущення, що вказані групи належать одній сукупності, тобто різниця в сформованості їхньої функціональної компетентності до здійснення контрольньо-діагностичних функцій у ЗОШ не є статистично значимою.

Було сформульовано статистичну гіпотезу про належність медіан сукупностей результатів діагностування в групах до однієї генеральної сукупності, тобто:

$$H_0 : Md_1 = Md_2 = Md_3 = Md_4 = Md_5 = Md_6 = Md_7 = Md_8.$$

Вибір гіпотези про рівність саме медіан сукупностей даних був обумовлений тим, що закон їх розподілу не є нормальним, і в цьому випадку медіана є найбільш усталеною і коректною оцінкою центральної тенденції. Перевірка гіпотези H_0 здійснювалася за медіанним критерієм для декількох вибірок різного розміру [95]. Розрахунки проводились із застосуванням програмного продукту Excel за допомогою практичного посібника [160]. Критичні значення статистичних критеріїв були знайдені за статистичними таблицями [160].

Для перевірки сформульованої статистичної гіпотези було обчислено медіану для об'єднаної вибірки за формулою:

$$Md = X_{Md} + \frac{h \left(\frac{n}{2} - m_x^{\max} \right)}{m_m},$$

де $n = \sum_{i=1}^k n_i$ – загальна кількість студентів, що брали участь в експерименті;

n_i – кількість студентів i -тої групи;

k – кількість груп;

X_{Md} – фактична нижня границя медіанного інтервалу;

h – ширина медіанного інтервалу;

m_x^{\max} – частота, що набула до початку медіанного інтервалу;

m_m – частота в медіанному інтервалі [42].

Медіанний критерій був розрахований за формулою:

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^k \frac{(L_i - K_i)^2}{K_i},$$

де L_i – кількість більших за медіану значень i -тої сукупності даних, що спостерігається;

K_i – кількість більших за медіану значень i -тої сукупності даних, що

$$\text{очікується, } K_i = \frac{n_i \sum_{j=1}^k L_j}{n} \quad [42].$$

Значення медіан представлені в додатках П.

Розраховане значення медіанного критерію порівнювалося з критичним значенням розподілу $\chi_{\text{табл}}^2$, взятим з рівнем значимості 0,05 та ступенем свободи $(k - 1)$.

Розрахунки показали: для результатів діагностування рівнів сформованості функціональної компетентності менеджерів освіти до здійснення контрольнo-діагностичних функцій у ЗОШ значення медіанного критерію – $\chi^2 = 0,897$. Враховуючи, що $\chi_{\text{табл}}^2 = 14,067$, статистична гіпотеза H_0 приймається на рівні значимості $\alpha = 0,05$.

Отже, за результатами констатувальних зрізів склад слухачів експериментальних і контрольних груп був однаковим. Підставою для цього були результати статистичної перевірки припущення, що вказані групи належать до однієї сукупності, тобто різниця у сформованості їхньої

функціональної компетентності до здійснення контрольної-діагностичних функцій у ЗОШ не є статистично вагомою. Таким чином, на початку формування експерименту слухачі експериментальних і контрольних груп суттєво не відрізнялися за рівнем функціональної компетентності до здійснення контрольної-діагностичних функцій.

2.3. Реалізація педагогічних умов формування функціональної компетентності менеджерів освіти до здійснення контрольної-діагностичних функцій

Аналіз наукової літератури дозволив дійти висновку, що педагогічні умови – це обставини, від яких залежить та за яких відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, опосередкований активністю особистості або групи людей [43, 150, 151, 158].

Дотепер немає одностайної думки щодо педагогічних умов формування професійної компетентності, що залежать від її різновидів.

Специфічність досліджуваного феномена – функціональної компетентності менеджерів освіти до здійснення контрольної-діагностичних функцій, відсутність наукових наробок з проблеми його формування, вимагали визначення педагогічних умов для ефективного формування функціональної компетентності менеджерів освіти щодо здійснення контрольної-діагностичних функцій в ЗОШ.

Ураховуючи специфіку управлінської діяльності менеджерів освіти, виявлену вище структуру їхньої функціональної компетентності, були визначені такі педагогічні умови професійної підготовки менеджерів освіти до здійснення контрольної-діагностичних функцій в ЗОШ:

– орієнтація змісту навчання на формування знань, необхідних менеджерам освіти для здійснення контрольної-діагностичних функцій;

- упровадження в процес підготовки менеджерів освіти засобів ситуаційного навчання, необхідних для здійснення контрольньо-діагностичних функцій;

- залучення менеджерів освіти до здійснення контрольньо-діагностичних функцій у ситуаціях реальної управлінської діяльності.

Обґрунтуємо доцільність вибору означених педагогічних умов та схарактеризуємо кожен з них.

Слід зазначити, що орієнтація змісту навчання на формування знань, необхідних менеджерам освіти для здійснення контрольньо-діагностичних функцій (перша педагогічна умова), зумовлена тим, що здебільшого керівники навчальних закладів, працівники районних, міських, обласних управлінь освіти не мають відповідної професійної підготовки до управління, є висококваліфікованими фахівцями із різних учительських спеціальностей.

Саме тому програми підготовки та перепідготовки менеджерів освіти потребують удосконалення. Зокрема, знання, необхідні менеджерам освіти для здійснення контрольньо-діагностичних функцій, мають бути відображені в змісті їхньої професійної підготовки. Так, менеджерам освіти необхідні знання:

- базової специфіки (термінології, специфічних фактів);
- способів та методів оперування базовою специфікою (правил, логічних послідовностей, класифікацій);
- теоретичних основ щодо базової специфіки (принципів, узагальнень, теорій та структур).

Отже, саме такі знання мають бути відображені у змісті професійної підготовки менеджерів освіти.

Як відомо, володіння певними знаннями замало для виконання будь-якої діяльності, зокрема для здійснення менеджерами освіти контрольньо-діагностичних функцій у ЗОШ. Тому необхідно цілеспрямовано формувати вміння, необхідні для здійснення контрольньо-діагностичних

функцій. Більш ефективним для цього вбачається ситуаційне навчання (друга педагогічна умова).

Зазначимо, що ситуаційне навчання вважають досить ефективним для підготовки спеціалістів різних управлінських дисциплін. Це зумовлено ситуаційною природою управлінського процесу [86, с. 4]. Застосування ситуаційного навчання передбачає осмислення студентами реальних життєвих ситуацій [183, с. 250], розв'язання кейсів, в яких висвітлено реальну управлінську проблему чи ситуацію, що може виникнути в менеджера освіти і вимагає прийняття управлінського рішення. У кейсі в стислій письмовій формі подають основні деталі ситуації та ілюструють її складність. Так, не виходячи за межі аудиторії, менеджери освіти відчують як важко діяти в умовах організаційного конфлікту, маючи неточні чи неповні дані [183, с. 251].

Крім того, під час ситуаційного навчання формують здатність до міжособистісних контактів, що виявляється в необхідності справляти сприятливе враження на партнерів по взаємодії. Ситуаційне навчання засноване на діях викладача й студентів, що суттєво відрізняються від традиційного навчання у ВНЗ. Обов'язком викладача є мотивування студентів, для чого необхідно створювати таке середовище, що заохочує студентів до обміну власними ідеями, знаннями й досвідом, до участі в аналітичному процесі. Привнести в навчальний процес свою активну увагу, відповідально ставитись до нього, – є обов'язком студентів під час ситуаційного навчання. Іноді ситуаційне навчання зводять до поверхового аналізу ситуації і щоб уникнути цього студенти повинні бути підготовлені. Для цього студенти мають занурюватися в запропоновану викладачем ситуацію, ідентифікувати себе в ній, бачити власні переваги й недоліки, які впливають на ефективне вирішення кожної конкретної ситуації, що розвиває мотивацію студентів до професійного самовдосконалення. В умовах конкретної ситуації аналіз проблем і визначення їх основних

характеристик розвивають у менеджерів освіти здатність бачити проблему, формувати проблемне мислення. [147, с. 60].

Отже, ситуаційне навчання є джерелом цінного досвіду правильних дій, що зумовило його застосування для формування вмінь і навичок, необхідних для здійснення контрольної-діагностичних функцій.

Слід зазначити, що добрі теоретичні знання, вміння розв'язувати різні управлінські ситуації ще не гарантують ефективного здійснення контрольної-діагностичних функцій у процесі управління ЗОШ. Необхідно, щоб менеджери освіти в процесі підготовки та перепідготовки мали можливість застосовувати набуті знання й уміння в практичній управлінській діяльності, тобто має відбуватись їх залучення до здійснення контрольної-діагностичних функцій в ситуаціях реальної управлінської діяльності (третя педагогічна умова).

Наприклад, під час управлінської практики, де слухачів знайомлять: зі статутом освітнього закладу; з правилами внутрішнього трудового розпорядку, охорони праці та техніки безпеки; посадовими обов'язками керівника бази практики та його заступників; річним планом роботи освітнього закладу, його структурними складовими, особливостями та способами його укладання; планами навчальної і виховної роботи освітнього закладу, їх структурою; шляхами реалізації та способами перевірки їх виконання; книгою ведення протоколів педагогічних нарад, загальношкільних батьківських зборів та класних батьківських зборів; книгою наказів; розподілом обов'язків між заступниками щодо вироблення й виконання наказів; веденням книг вхідної та вихідної документації; змістом позакласної та позашкільної роботи тощо. Крім того, під час практики слухачі відвідують наради, педради, семінари та практикуми.

Така практика дозволяє слухачам зробити аналіз організаційної структури управління установою або структурного підрозділу бази практики, виявити особливості організації в них документообігу (комунікаційна мережа), схарактеризувати основні напрями роботи, що

дозволяє переносити знання, вміння і навички здійснення контрольно-діагностичних функцій із ситуацій аудиторного навчання в ситуації реальної управлінської діяльності.

Визначені педагогічні умови формування функціональної компетентності менеджерів освіти до здійснення контрольно-діагностичних функцій лягли в основу формувального експерименту дослідження, що був побудований відповідно до сучасних положень андрагогіки і акмеології, оскільки підготовка менеджерів освіти до здійснення контрольно-діагностичних функцій у ЗОШ (зокрема в умовах післядипломної освіти) вимагала врахування специфіки навчання дорослих людей.

Зазначимо, що “дорослість” пов'язують не з віком, а з соціально-психологічними чинниками, що, з одного боку, усвідомлені самою людиною, а з іншого – визнані суспільством, виявлені в суспільному житті. М. Ноулз вважає дорослим того, хто: “поводиться як дорослий, тобто грає дорослі ролі (працівника, дружини, батька, відповідального громадянина, солдата)”; “чия самосвідомість є самосвідомістю дорослої людини»”. Людина є дорослою тією мірою, наскільки вона сприймає себе відповідальною за своє власне життя [219, с. 24].

Ю. Кулюткін зазначає, що доросла – це насамперед соціально сформована особистість, здатна до самостійного і відповідального прийняття рішень відповідно до норм і вимог суспільства; вона є суб'єктом суспільно-трудової діяльності, що веде самостійне життя: виробниче, суспільне, особисте, самостійно приймає рішення, активно регулює своє поведіння” [92, с. 12].

Проте природно, що існують вікові межі дорослого періоду життя людини. Так, Е. Степанова дорослість відносить до 18 – 40, Ю. Кулюткін – до 16 – 70, Д. Бромлі, Б. Ананьєв, – до 21 – 65 років [6, с. 131-135; 92, с. 13-15; 157, с. 53-54].

Р. Мюккієллі називає дорослими тих, кому більше 23 років, хто включився до професійного життя, бере на себе активні соціальні ролі та сімейні обов'язки... Хто вже вийшов з відносин залежності і мислення, характерних для дитинства й отрочства; вступив в соціальні відносини взаємозалежності, взяв на себе обов'язок з організації свого життя, “тимчасового обрію” (своїх особистих і громадських планів), оволодів досить прагматичним, реалістичним розумінням соціальної включеності, положенням, можливостями та прагненнями” [220, с. 10].

За твердженням С. Змейова, доросла людина – це особа, що володіє фізіологічною, психологічною, соціальною, моральною зрілістю, економічною незалежністю, життєвим досвідом і рівнем самосвідомості, достатніми для відповідального самокерованого поведіння [65, с. 68].

Дорослою є людина, яка володіє такими основними характеристиками: усвідомлює себе самостійною, самокерованою особистістю; накопичує запас життєвого (побутового, професійного, соціального) досвіду, що стає важливим джерелом навчання її саму і її колеги; її готовність до навчання (мотивація) визначається його прагненням за допомогою навчальної діяльності вирішити свої життєво важливі проблеми і досягти конкретної мети; прагне до невідкладної реалізації отриманих знань, умінь, навичок і якостей; її навчальна діяльність значною мірою зумовлена тимчасовими, просторовими, професійними, побутовими, соціальними факторами (умовами) [198].

Отже, дорослою вважають усяку людину, яка в житті поводить себе усвідомлено й відповідально, яка зайнята певною справою. Доросла людина, на відміну від недорослої, має відносно сформовані фізіологічні й психологічні функції, зокрема, мислення й емоційно-вольову сферу. Доросла людина відрізняється досить високим рівнем самосвідомості, незалежна в матеріальному (економічному), юридичному, моральному, психологічному відношеннях. Важлива відмінність дорослої людини –

наявність багатого життєвого досвіду, що виступає в трьох різновидах: побутовий, професійний і соціальний.

Організація процесу навчання дорослих людей має свою специфіку, зумовлену фізіологічними, психологічними, соціальними, професійними особливостями слухачів. Тому зміст освіти дорослих має відповідати конкретним потребам конкретних людей і охоплювати практично всі аспекти життя, всі галузі знань.

Ураховуючи особливості навчання дорослих [66; 92; 157; 161], були визначені такі принципи підготовки менеджерів освіти до здійснення контрольної-діагностичних функцій:

- менеджерам освіти належить провідна роль у процесі навчання, менеджер освіти той, хто навчається, а не той, кого навчають);
- менеджер освіти в процесі навчання прагне до самореалізації, самостійності, самоуправління;
- менеджер освіти володіє певним життєвим (побутовим, соціальним, професійним) досвідом, що може бути використаний як важливий компонент навчання його самого і його колег;
- менеджер освіти навчається передусім для вирішення важливої життєвої проблеми і досягнення конкретної мети;
- менеджер освіти під час навчання розраховує на невідкладне застосування отриманих умінь, навичок, знань та якостей;
- навчальна діяльність менеджера освіти значною мірою детермінована соціально-психологічними факторами, що обмежують процес навчання або сприяють йому;
- процес навчання менеджерів освіти організують у вигляді спільної діяльності суб'єктів навчання на всіх його етапах: планування, реалізації, оцінювання, корекція тощо;
- спрямованість навчання менеджерів освіти на їхній прогресивний особистісно-професійний розвиток, професіоналізм.

Відповідно до визначених педагогічних умов і дидактичних принципів підготовки менеджерів освіти відбувалося формування їхньої функціональної компетентності до здійснення контрольної-діагностичних функцій. Формувальний експеримент започаткованого дослідження передбачав три етапи і був реалізований шляхом включення до процесу професійної підготовки менеджерів освіти та їхньої післядипломної перепідготовки спеціально розробленого спецкурсу «Контрольно-діагностичні функції в управлінні ЗОШ», програма якого представлена у додатку Р. Зазначений спецкурс передбачав 2 кредити навчального часу (72 години). Розподіл годин представлено в таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

Розподіл годин

Модулі	Кількість годин				
	Лекції	Практичні	Сам. роб.	К.В.	Σ
Модуль 1. Теоретичні засади виконання контрольної-діагностичних функцій в управлінні ЗОШ	6	-	30	-	36
Модуль 2. Реалізація контрольної-діагностичних функцій в управлінні ЗОШ	-	28	6	залік	36
Усього:	6	28	36	2	72

З таблиці видно, що в межах першого модулю – «Теоретичні засади виконання контрольної-діагностичних функцій в управлінні ЗОШ», було заплановано 6 годин лекційних занять та 30 годин – самостійної роботи. Другим модулем «Реалізація контрольної-діагностичних функцій в управлінні ЗОШ» лекційних занять не передбачено, заплановано 28 годин практичних занять, 6 – самостійної роботи та 2 години заліку.

Із зазначеного вище видно, що спецкурсом передбачено 36 годин аудиторних занять. Оскільки в експерименті брали участь слухачі магістратури (Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Інститут лідерства та соціальних наук) та курсів підвищення кваліфікації (Одеський обласний інститут вдосконалення вчителів, Комунальний заклад «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Запорізької обласної ради) тривалість експерименту була не однаковою. Враховуючи специфіку курсів підвищення кваліфікації, у нас було обмеження в часі, тому було розподілено тривалість навчальних занять тикам чином: перший і другий тиждень по 10 годин, третій і четвертий по 8 годин. У слухачів магістратури експеримент тривав протягом семестру.

Зазначимо, що навчально-методичний супровід модулів складався з навчального посібника «Контрольно-діагностичні функції в управлінні ЗОШ», де представлено: лекції-презентації; інформаційно-довідкові матеріали до практичних занять; завдання на самостійне опрацювання.

Метою першого етапу формувального експерименту було узагальнення та систематизація знань менеджерів освіти щодо здійснення контрольно-діагностичних функцій. У межах першого модулю „Теоретичні засади виконання контрольно-діагностичних функцій в управлінні ЗОШ” акцент був зроблений на вирішення таких навчальних цілей: систематизація знань щодо функцій внутрішкільного управління, компетентності менеджерів освіти; формування обізнаності слухачів за видами, типами та методами контролю, з інструментарієм, що може бути використаний у процесі проведення діагностики тощо.

Для реалізації першої педагогічної умови, згідно з якою, орієнтація змісту навчання на формування знань, необхідних менеджерам освіти для здійснення контрольно-діагностичних функцій, спецкурсом було передбачено 6 годин лекційних занять, що відповідало першому етапу формувального експерименту.

Відомо, що лекція, як форма організації навчальних занять, передбачає передачу інформації у монологічному форматі мовленнєвої комунікації й характеризується однонаправленістю та дискурсивністю повідомлення. Лекція вимагає від викладача серйозної підготовки: перевірки відповідності змісту лекції до навчальних цілей (завдань), очікуваних результатів, питань для обговорення та контрольних питань, а також завдань до самостійного опрацювання. Особлива увага приділялася процесу відбору матеріалу, а саме: природним і штучним схемам класифікації об'єктів вивчення; типам матеріалу (емпіричний, енциклопедичний, компаративний); фазам його систематизації (орієнтації, вибору, занурення). Під час проведення лекційних занять у слухачів формувалися такі основні вимоги до знань, як: неформальність та їх особистісна значущість, оскільки далі на практичних заняттях їм необхідно було усвідомлено використовувати набуті знання.

Проведені лекції з таких тем: лекція 1 «Управлінська діяльність менеджерів освіти», лекція 2 «Контроль і діагностика в управлінні ЗОШ», лекція 3 «Моніторинг в управлінні ЗОШ».

Так, навчальними цілями лекційного заняття «Управлінська діяльність менеджерів освіти» були:

- визначення сутності понять “управління”, “керівництво”, “менеджмент”, “функція управління”, “функціональна компетентність”;
- ознайомлення зі структурою функціональної компетентності менеджерів освіти;
- удосконалення знань із виконання професійних функцій менеджерів освіти.

На зазначеній лекції було розкрито специфіку професійної діяльності сучасного менеджера освіти, різні підходи щодо ключових компетенцій і компетентностей менеджерів освіти. Бесіда в процесі викладання лекційного матеріалу дозволяла встановити не лише безпосередній контакт лектора зі слухачами, але й з'ясувати особисте розуміння і

відношення слухача (аудиторії) до внутрішкільного управління та його особливостей, що дозволяло лектору одразу апелювати, мотивувати (стимулювати) слухачів до здійснення контрольних-діагностичних функцій, привертати їхню увагу до найбільш важливих питань теми, визначити зміст і темп викладу навчального матеріалу з урахуванням особливостей аудиторії.

Навчальними цілями другого лекційного заняття «Контроль і діагностика в управлінні ЗОШ» були:

- визначення сутності понять “контроль”, “діагностика”;
- ознайомлення з видами, типами, методами, етапами контролю та основами діагностування в ЗОШ;
- удосконалення знань, умінь і навичок щодо здійснення контрольних-діагностичних функцій управління ЗОШ.

На цій лекції бесіду використовували як метод перевірки знань, засіб допомоги слухачам розширити свої знання з означеного предмета. Для досягнення навчальних цілей лекції були використані відкриті запитання для стимулювання мислення і бажання підтримувати дискусію, а також закриті – щоб встановити факти чи підтвердити висновки. Так, запитання (Що? Де? Коли?) дозволяли викладачу встановити рівень знань слухачів з основ контролю і діагностики та отримати інформацію від аудиторії. Запитання на розмірковування (Як це...? Чому це...? Яким це чином ...?) розбивалися на малі кроки, що йшли послідовно, щоб винайти відповідь відповідно до певної логіки. Досліджувальні запитання (Що спонукає вас казати...? Наприклад...? Де ще може...?) використовувалися для встановлення причинно-наслідкових зв'язків, що сприяло підвищенню розуміння предмету обговорення, а також розвитку аналітичного та критичного мислення. Питання для дискусії (Які досягнення та недоліки...? Яка основна причина для чи проти...? Чому ви підтримуєте?) використовувалися для того, щоб спростовувати припущення аудиторії, запропонувати альтернативні погляди, розвивати судження та розуміння.

Навчальними цілями третього лекційного заняття «Моніторинг в управлінні ЗОШ» були:

- визначення сутності понять “моніторинг”, “освітній моніторинг”;
- ознайомлення з видами, функціями, напрямками, етапами та особливостями проведення моніторингу в ЗОШ;
- формування вмінь розробляти моніторингові дослідження в ЗОШ.

На цій лекції було розкрито особливості проведення моніторингу в ЗОШ, його види тощо. Використана бесіда в процесі викладання лекційного матеріалу дозволила встановити, окрім безпосереднього контакту лектора зі слухачами, відношення слухачів до моніторингу, їх знання щодо його здійснення в ЗОШ.

Реалізації другої педагогічної умови, згідно з якою, запровадження в процес підготовки менеджерів освіти засобів ситуаційного навчання, необхідних для здійснення контрольних-діагностичних функцій, – відповідав другий етап формувального експерименту. Реалізація цієї умови відбувалася в межах практичних занять.

Під час вивчення другого модулю «Реалізація контрольних-діагностичних функцій в управлінні ЗОШ» акцент був зроблений на вирішення таких навчальних цілей: удосконалення вмінь здійснювати контрольні-діагностичні функції в управлінні ЗОШ, а саме: формування вмінь здійснювати контроль за напрямками внутрішкільного контролю, проводити діагностування та моніторинг в ЗОШ тощо. Тематику проведених практичних занять представлено в таблиці 2.6.

Як видно з таблиці 2.6, спецкурсом передбачено 12 практичних занять, що проводились у формі брейн-стормінгу (синтезу думок), ділових ігор, дискусій та аналізу конкретних ситуацій.

Практичні заняття (заняття 1-2) були спрямовані на: розвиток професійно важливих якостей у слухачів; формування вмінь організовувати контроль за діяльністю підлеглих (заняття 3); проводити діагностування в ЗОШ (заняття 4); здійснювати контроль за навчально-

методичною роботою в ЗОШ, виконанням програм і планів, використанням часу варіативної частини навчального плану (заняття 5-6); здійснювати контроль за рівнем знань, умінь, навичок учнів та організацією індивідуального навчання школярів (заняття 7-9); виховною роботою в школі та відвідуванням учнями школи (заняття 10); роботою класних керівників (заняття 11); якістю уроків у школі (заняття 12).

Таблиця 2.6

Тематика практичних занять

№ практичного заняття	Тема
Практичне заняття 1	Самоконтроль як умова розвитку професійно важливих якостей менеджерів освіти
Практичне заняття 2	Прогностичні якості менеджерів освіти
Практичне заняття 3	Організація контролю за діяльністю підлеглих
Практичне заняття 4	Діагностувальна функція в управлінні ЗОШ
Практичне заняття 5	Організація контролю за методичною роботою в ЗОШ
Практичне заняття 6	Контроль за результативністю роботи педагогічних кадрів
Практичне заняття 7	Внутрішкільний моніторинг рівня навчальних досягнень учнів
Практичне заняття 8	Моніторинг якості навчальних досягнень учнів
Практичне заняття 9	Технологія проведення моніторингу якості освіти з базових дисциплін
Практичне заняття 10	План проведення управлінського педагогічного моніторингу
Практичне заняття 11	Організація проведення моніторингових досліджень
Практичне заняття 12	Контроль за якістю уроків в ЗОШ

Так, метою першого практичного заняття «Самоконтроль як умова розвитку професійно важливих якостей менеджерів освіти», що проводилось у формі аналізу конкретної ситуації, було виявлення рівня володіння слухачами контрольно-діагностичними функціями та складання плану його подальшого вдосконалення.

На занятті слухачам було запропоновано методику В. Звереві, яка передбачала оцінювання їхньої власної управлінської діяльності за контрольно-діагностичною групою функцій, зокрема: ефективність контролю в організації та стан і результативність системи діагностики. Ефективність контролю в організації передбачає оцінювання за такими елементами: контроль урахує пріоритети організації, орієнтований на кінцевий результат, відповідність методів контролю об'єктам контролю, гнучкість системи контролю та відкритість до змін, економічність витрат на контроль, гласність контролю. Стан і результативність системи діагностики – науковий підхід до діагностики, системність та систематичність діагностики, оперативне управління педагогічним процесом за допомогою результатів діагностики.

Учасники оцінювали, наскільки вони володіють контрольно-діагностичною групою функцій за п'ятибальною шкалою (5 – володієте дуже добре, 4 – добре, і так далі до 1).

На цьому практичному занятті слухачам також було запропоновано виконати вправу «Колесо балансу», що дозволяло їм розкрити власні потенційні можливості для виконання контрольно-діагностичних функцій. Слухачі малювали колесо з дев'ятьма спицями, де кожна спиця відповідала кожному з елементів ефективності контролю в організації (контроль урахує пріоритети організації, контроль орієнтований на кінцевий результат та ін.). Кожен слухач відзначив крапкою ступінь володіння зазначеним видом діяльності (за результатами методики В. Звереві). Поєднавши всі крапки, учасники отримали фігуру (в ідеалі це коло). Дивлячись на власну фігуру, менеджери освіти визначали для себе

проблемні зони, на рішення яких вони мали спрямовувати подальші зусилля. Завдяки отриманим результатам, слухачі з'ясовували, на що потрібно звернути увагу під час підготовки до здійснення контрольно-діагностичних функцій.

Одне з практичних занять – «Прогностичні якості менеджерів освіти», – проводилось у формі брейн-стормінгу і сприяло розвитку в слухачів прогностичних якостей, необхідних для здійснення контрольно-діагностичних функцій в ЗОШ.

Брейн-стормінг проводився при співробітництві підгруп і мав на меті пошук та виявлення нових оригінальних рішень теоретичних і практичних проблем управління. Так, слухачам пропонувалося взяти участь в обговоренні теми «Прогностичні якості менеджерів освіти», для чого був обраний такий різновид брейн-стормінгу як синтез думок, що дав можливість слухачам набути практичних умінь і навичок аналізувати ситуацію, аргументувати висунуті положення, прогнозувати та спостерігати результати подальших дій тощо. Вибір «синтезу думок» як різновиду брейн-стормінгу був зумовлений тим, що він діє за принципом висхідної спіралі трьохступеневої діяльності: спочатку пошуки рішення проводять індивідуально, потім у підгрупах, після чого одна з підгруп вносить свою пропозицію, яку не критикують, а лише приймають до відома. Кожна група оголошувала свої пропозиції, враховуючи пропозиції попередньої групи. Кожна нова пропозиція мала бути обґрунтованою, більш легкою для реалізації. Так, крок за кроком, за принципом висхідної спіралі, формувався ланцюжок найбільш досконалих пропозицій, вирішувалася проблема.

Перед початком проведення брейн-стормінгу учасникам було запропоновано відповісти для себе на такі запитання:

- Чи заслуговує дана проблема моєї уваги?
- Що дасть її розв'язання?
- Кому і для чого це потрібно?

- Що відбудеться, якщо нічого не змінювати?
- Що відбудеться, якщо я не висуну жодної ідеї?

Такі запитання сприяли активізації слухачів на початку заняття.

Потім були запропоновані ситуації, на основі яких слухачі аналізували складні обставини, прогнозували подальші дії та спостерігали за ходом вирішення проблеми. Наприклад, була оголошена така ситуація: «Дев'ятикласники неодноразово починали розмову зі своїм класним керівником про деяких учителів, що викладають в їхньому класі. Вони звинувачували їх у грубості, несправедливості щодо окремих учнів. Подібні скарги висловлювали також деякі батьки». Необхідно було проаналізувати ситуацію; побудувати модель ситуації спілкування, в якій можна спостерігати за діяльністю учнів та батьків, спрогнозувати подальші дії.

Також учасникам було запропоновано ситуацію, яку вони вирішували з позиції учнів та вчителів. Наприклад, учитель знайшов на своєму столі записку: «Відмовтеся від класного керівництва. Ми вас ненавидимо». Завдання полягало в обговоренні події з позиції вчителя; перерахуванні всіх можливих способів вирішення ним ситуації; оцінюванні подальшого розвитку подій тим чи іншим способом. Потім слухачі мали висловити свої думки з позиції учнів, запропонувати можливі способи вирішення ситуації школярами; оцінити подальший розвиток подій у тому чи іншому випадках розв'язання ситуації з позиції учнів.

Запропоновані ситуації розвивали в учасників прогностичні якості, оскільки для вирішення будь-якої ситуації необхідно було спочатку проаналізувати всі умови, обставини та, спостерігаючи за ходом вирішення проблеми, спрогнозувати подальші дії щодо виходу із ситуації. Під час проведення цього практичного заняття використовувалися вправи, що вимагали від слухачів постійного вияву прогностичних якостей та їх активізації. Також використовувалися вправи, спрямовані на розвиток здатності передбачати дії іншої людини на основі її поведінки; формування

вмінь передбачити поведінку людини в конкретній ситуації; перевірку правильності наявних когнітивних схем сприймання; тренування вмінь співвідносити прогнозовану поведінку з реальною поведінкою іншої людини тощо.

Практичне заняття «Організація контролю за діяльністю підлеглих» (як і лекція «Контроль і діагностика в управлінні ЗОШ») проводилось у формі дискусії і було спрямовано на ознайомлення з типами неідеальних робітників, здійснення контролю за їх діяльністю, формування вмінь контролювати й аналізувати особисту лінію поведінки при роботі з підлеглими певного типу, оволодіння комунікативними навичками взаємодії з підлеглими різних типів. Дискусія дозволяла не лише краще запам'ятати матеріал, але й перетворити пасивно отриману інформацію на дію, що є найефективнішим способом отримання знань. Завдяки дискусії слухачі дізнавалися, що хотів сказати викладач, як сприйняті його слова, до яких змін призводить сприйняття та перетворення нової інформації.

Для досягнення мети заняття слухачі детально знайомилися з типами неідеальних робітників за Т. Фарнсвортем (одержимий, панікер, пугач, пацифіст, пустельник, дилетант), самостійно опрацьовували характеристику кожного типу і до кожного з них формулювали рекомендації з організації контролю за діяльністю співробітника й поведінки керівника з такими підлеглими. Слухачі не тільки розробляли рекомендації контролю, мотивації, стимулювання зазначених робітників, але й розподіляли громадські обов'язки між ними.

На закріплення знань про етапи та особливості проведення діагностики, вдосконалення навичок прийняття рішень за результатами діагностування, – було спрямовано практичне заняття «Діагностувальна функція в управлінні ЗОШ». Заняття проводилось у формі кейс-стаді, що сприяло відтворенню оперативних дій, перенесенню знань (кейс-стаді використовувалося також на практичних заняттях 4, 6-9, 11). Аналіз конкретних ситуацій, що лежить в основі кейс-стаді, вимагав постійного

звернення до досвіду слухачів. Наприклад, учасникам був запропонований такий кейс:

«Директор школи отримав скаргу від учнів 8 класів, де вони просять призначити викладати англійську мову молоду вчительку Віру Іванівну, яка заміняла хвору колегу з досвідом роботи. Учні апелювали тим, що завдяки інноваційним технологіям і нестандартному проведенню занять за дуже малий термін (три тижні) вони відчували суттєві зміни і набагато краще склали тест. На зборах батьків і учнів директор намагалася переконати їх, що колега з досвідом роботи працює не гірше, а діти завжди прагнуть, щоб їх вчили молоді. Зрозумівши обурення аудиторії, директор констатувала, що протягом семестру це зробити неможливо, але обов'язково врахує це побажання в наступному семестрі. Протягом місяця були отримані скарги і на інших двох колег з англійської мови.

З нового семестру змін не відбулося. Тих учнів 8 класів, які знову звернулися зі скаргою, директор попередила, що вони будуть відраховані зі школи за порушення дисципліни, а вчительку Віру Іванівну попросила звільнитися зі школи, оскільки вона створює конфліктні ситуації».

Розв'язання цього кейсу, як і всіх інших запропонованих кейсів, відбувалося за методикою проведення кейс-стаді. Спочатку викладач обґрунтовував актуальність теми, розкривав її складність, значущість, уточнював зв'язок цієї проблеми з попередніми темами. Далі ставилося завдання, учасників ділили на кілька груп, кожна з яких отримувала опис ситуації. Потім підгрупи працювали над ситуаціями в такій послідовності:

- ознайомлення зі змістом конкретної ситуації;
- з'ясування проблеми, яку необхідно вирішити;
- визначення головного та другорядного;
- самостійний аналіз одержаної інформації та підготовка індивідуальних варіантів рішень;
- попереднє обговорення рішень у підгрупах;
- аналіз й оцінка різних варіантів рішень всіма учасниками;

– прийняття узгодженого рішення.

Після обговорення ситуації в підгрупах проводилася групова дискусія з обговоренням прийнятих рішень всіма учасниками, розробкою зразків рішення. Наприкінці кейс-стаді підводились підсумки.

Метою іншого практичного заняття – «Організація контролю за методичною роботою в ЗОШ», було:

- ознайомлення з різними структурами методичної роботи в ЗОШ;
- формування вмінь аналізувати різні структури ЗОШ, складати відповідний план методичної роботи;
- визначення видів та методів контролю для кожної структури;
- прищеплення навичок щодо надання рекомендацій з контролю та діагностики методичної роботи в ЗОШ.

Для проведення цього заняття було обрано ділову гру. На початку ділової гри керівник поставив завдання і пояснив його вихідні умови учасникам. Всіх слухачів було поділено на п'ять груп, кожна з яких отримала аркуш зі структурою методичної роботи в ЗОШ. Слухачам необхідно було проаналізувати запропоновані структури методичної роботи різних навчальних закладів (наприклад, структуру науково-методичної роботи Рівненської класичної гімназії - НВК "Престиж", Мавковицького НВК, Хмельницької загальноосвітньої школи № 20, Хмельницької загальноосвітньої школи № 29, Ірпінської ЗОШ I-III ступенів в ЗОШ) і розробити план контролю за методичною роботою в ЗОШ. Кожній групі потрібно було визначити, які види та методи контролю необхідно застосувати відповідно до зазначеної структури та складеного плану. Після групового обговорення один із членів групи (ситуаційний лідер) доповідав і відстоював думку своєї групи. За регламентом, передбаченим умовами проведення гри, учасникам було надано 15 хвилин на індивідуальні розробки, 30 – на колективні рішення груп. На підведення підсумків та оголошення результатів гри відводилося 25 хвилин.

Така ділова гра дозволила слухачам відтворити в навчальних умовах реальну педагогічну діяльність, шляхом активної взаємодії приймати самостійні рішення, набувати конкретних професійних умінь та досвід мовленнєвого спілкування, а викладачу – з'ясувати ставлення, особистісні характеристики мовлення слухачів, розвиток їхніх професійно важливих якостей тощо.

Зазначена ділова гра допомогла закріпити одержані теоретичні знання, удосконалити вміння обговорювати, аналізувати і раціонально використовувати інформацію, критично оцінювати різні погляди, приймати і формулювати рішення, робити висновки з особистих і чужих помилок.

Отже, ділова гра «Організація контролю за методичною роботою в ЗОШ» сприяла закріпленню отриманих знань з видів та методів контролю, розвитку в слухачів аналітичних та прогностичних якостей, удосконаленню вмінь складати план контролю за методичною роботою в ЗОШ.

Підготовка слухачів до здійснення контролю за роботою педагогічних працівників проводилася у формі аналізу конкретної ситуації, метою якого було закріплення теоретичних знань і формування практичних умінь здійснення контролю за результативністю роботи педагогічних працівників.

Слухачам було запропоновано заповнити вісім таблиць, наприклад, у першій таблиці представлено моніторинг навчальних досягнень учнів з математики як результат роботи вчителя за сім років. Результати зазначеної таблиці констатують рівень підготовки учнів з математики протягом декількох років. Для того, щоб слухачі могли графічно представити динаміку роботи вчителя, необхідно було вирахувати середні бали класу з математики за дванадцятибальною шкалою, враховуючи фактори, які могли вплинути на цей процес. За поданими показниками таблиць 2, 3, 4, де представлені результати роботи вчителів методичних

об'єднань з математики, української мови та літератури на основі річних оцінок за 2006-2009 роки, слухачі вираховували середні показники досягнень (%) у методичних об'єднаннях. Відповідно до сучасних рівнів навчання в ЗОШ, отримані результати слухачі розподілялися за чотирма рівнями: низький, середній, достатній та високий. З метою порівняння роботи методичних об'єднань слухачі графічно представляли динаміку тенденції їх роботи, що було підставою для підсумків та відповідних рекомендацій. Також для здійснення контролю за результативністю роботи педагогічних співробітників слухачам було запропоновано розробити план контролю за рівнем засвоєння навчальних програм, у якому потрібно зазначити клас, де буде здійснюватись контроль, предмет, термін здійснення контролю та його зміст. Отже, запропоновані завдання сприяли формуванню вмінь розрізняти різні види, форми, методи контролю та застосовувати їх залежно від ситуації.

Для закріплення теоретичних знань і формування практичних умінь, навичок проведення внутрішкільного моніторингу, зокрема моніторингу навчальних досягнень учнів було проведено заняття у формі кейс-стаді. Зазначені завдання сприяли формуванню вмінь у слухачів здійснювати контроль за навчальними досягненнями учнів, використовуючи різновиди моніторингу. Наприклад, моніторинг навчальних досягнень одного учня з усіх дисциплін, що дає можливість побачити проблемні «ділянки» учня та – скласти план подальших дій для поліпшення ситуації; моніторинг навчальних досягнень учнів класу з усіх дисциплін, що спрямований на виявлення загальної ситуації в класі та формулювання рекомендації щодо її поліпшення; моніторинг навчальних досягнень 5 класів (усієї паралелі), що спрямований на виявлення загального рівня класу поряд з однолітками та формування рекомендацій щодо покращення результатів у кожному класі. Результати останнього моніторингу дають можливість слухачам раціонально розподілити додаткові заплановані консультації, індивідуальні

заняття та певні спецкурси з «проблемних» предметів для підвищення ефективності навчального процесу та рівня навчальних досягнень.

Для формування практичних умінь визначати якість та успішність знань учнів на основі проведеного моніторингового дослідження слухачам було запропоновано вирахувати рівні навчальних досягнень учнів за представленими даними. За спеціальними формулами слухачі навчилися визначати відсотки успішності, якості та неуспішності учнів 5-11 класів за 2008-2009 навчальні роки.

Також слухачам було запропоновано технологію проведення моніторингу якості освіти з базових дисциплін, метою якого було закріплення теоретичних знань і формування практичних умінь використання зазначеної технології. Так, на першому етапі слухачі заповнювали першу технологічну карту, в якій зазначалися навчальні досягнення кожного учня за минулий рік, результати вхідної контрольної роботи, основні помилки та завдання для самоосвітньої діяльності. Наступним кроком була розробка плану на навчальний рік для підвищення якості знань з відповідного предмета. Для з'ясування змін проводиться проміжна контрольна робота, за результатами якої заповнювали другу технологічну карту, у якій зазначали результати контрольної роботи та завдання для самоосвітньої діяльності. На вихідному етапі проведення технології моніторингу якості освіти з базових дисциплін слухачі визначали динаміку якості навчальних досягнень учнів, тобто зазначалися результати вхідного, проміжного та вихідного контролю, які засвідчували підвищення чи зниження успішності учнів протягом року. Динаміку якості навчальних досягнень учнів слухачі наочно представляли в таблицях та діаграмах.

Отже, оцінювання навчальних досягнень тих, хто навчається, сприяє повторенню і систематизації навчального матеріалу; своєчасному виявленню труднощів, з якими зіштовхується той, хто навчається, виявленню прогалин у його знаннях і вміннях; встановлення рівня

готовності до засвоєння нового матеріалу; формуванню вміння відповідально і зосереджено працювати, застосовуючи прийоми самоперевірки і самоконтролю; стимулюванню відповідальності.

З метою удосконалення вмінь складати, аналізувати та коригувати плани проведення моніторингових досліджень було проведено ділову гру. Перед початком гри викладачем було визначено та пояснено завдання гри, яке полягало в аналізі плану проведення моніторингового дослідження та виправленні помилок (10 хвилин). Групу слухачів було поділено на три підгрупи, а викладач виступав експертом. Кожна команда отримала план проведення моніторингового дослідження, який за певний проміжок часу (30 хвилин) необхідно було проаналізувати, виправити помилки та обґрунтувати свою думку (15 хвилин). Один із членів команди (ситуаційний лідер) доповідав й обґрунтовував думку своєї команди (15 хвилин). Команди висловили свої думки, проаналізували роботу одна одної, а експертом було зроблено загальний висновок та оцінено роботу кожної з команд (10 хвилин). За результатами проведення заняття слухачі вміли складати план проведення моніторингового дослідження, аналізувати та коригувати зазначені плани.

Для здійснення контролю за роботою класних керівників на основі попереднього практичного заняття слухачам було запропоновано розробити власне моніторингове дослідження. Практичне заняття було спрямоване на закріплення знань, удосконалення вмінь розробляти та організовувати моніторингове дослідження, яке проводилось за таким алгоритмом: кожний учасник презентував власне моніторингове дослідження, що заздалегідь самостійно розробив; обговорення запропонованого моніторингового дослідження; наприкінці укладання загальних рекомендацій щодо здійснення контролю за роботою класних керівників.

Закріплення теоретичних знань і формування практичних умінь здійснювати контроль за якістю уроків в ЗОШ проводилось у формі

дискусії. Слухачами було проаналізовано структури, за якими вони здійснюють аналіз уроку в школі. Після обговорення усіх проаналізованих структур було запропоновано аналіз уроку за В. Бондарем (з позиції використання принципів навчання). Так, аналіз уроку відносно використання принципів навчання передбачав заповнення спеціально розробленої автором таблиці, оскільки існує велика кількість принципів навчання. По першій графі слухачі записували принципи навчання (які вони брали за основу), ступінь реалізації яких буде визначатись; до другої – основні вимоги, які висувались учителю. Чим більше вимог (від 15 до 30), тим точніше можливо визначити ступінь їх реалізації. У третій графі напроти кожної вимоги в ході спостереження за уроком ставився відповідний знак: «+» – коли вчитель врахував дану вимогу, «0» – якщо він зневажив необхідністю керуватися даною вимогою, «-» – якщо на цьому уроці не було можливості реалізувати даної вимоги. У четвертій графі проти кожного знаку «+» робилася позначка про ступінь обліку даної вимоги: повністю правильно, частково правильно, неправильно. На підставі отриманих результатів аналізувався урок: реалізовані вимоги (позначені знаком «+») виступають основою для позитивних суджень, позначені нулями – для зауважень і рекомендацій. Також, використання даної схеми аналізу уроку, надавало можливість, користуючись особливостями аналізу уроку за В. Бондарем, вирахувати коефіцієнт реалізації принципів навчання. Після вирахування коефіцієнту слухачами було виконано завдання, що полягало в складанні власної схеми здійснення контролю за якістю уроків в ЗОШ.

Слід зазначити, що практичні заняття спецкурсу сприяли формуванню в слухачів професійно-важливих якостей, конструктивних стратегій розвитку підлеглих, організації режиму саморозвитку та самокорекції, самовдосконалення. Зосередження на реальних питаннях, що виникають перед менеджерами освіти у професійній діяльності, концентрація на розвиток не лише управлінського, але й аналітичного

бачення ситуації, сприяли отриманню на практичних заняттях аналітичних та оцінних навичок, умінь вирішувати проблеми. Також практичні заняття були спрямовані на формування в слухачів здатності адаптуватися, пристосовуватися до ситуації, діяти відповідно до нормів посадових обов'язків.

Передбачені спецкурсом завдання на самостійне опрацювання були спрямовані на закріплення здобутих знань, удосконалення вмінь діяти оперативно, переносити здобуті знання на практику тощо.

Так, наприклад, слухачам необхідно було самостійно опрацювати такі тестові методики: методику на виявлення професійних нахилів особистості Л. Йовайши, за результатами якої слухачі виявляли схильність до: роботи з людьми, розумових видів діяльності, роботи з людьми на виробництві, естетики та мистецтва, до рухомих видів діяльності, планово-економічних, що передбачають задоволення матеріальних потреб; тест «Управлінська ситуація і спрямованість керівника», спрямований на виявлення чотирьох типів нахилів (орієнтація на: інтереси справи, психологічний клімат і взаємовідношення в колективі, самого себе, офіційну субординацію, дотримання інструкції); тест «Чи вмієте Ви контролювати себе», що передбачає виявлення рівня комунікативного контролю. За результатами зазначених методик слухачі визначали, на що їм потрібно звернути увагу для покращення власної управлінської діяльності.

Також слухачам було запропоновано серію кейсів, спрямованих на самостійне закріплення набутих теоретичних знань, їх використання в практичній діяльності, розвиток прогностичних якостей тощо.

Методичним забезпеченням проведеного спецкурсу виступили: навчальний посібник «Контрольно-діагностичні функції в управлінні ЗОШ» та практикум «Моніторинг та оцінювання в освіті». Навчальний посібник «Контрольно-діагностичні функції в управлінні ЗОШ» має таку структуру: перший розділ – лекції-презентації; другий розділ – плани

практичних занять; третій розділ – завдання на самостійне опрацювання та рекомендована література. У першому розділі представлені плани лекцій-презентацій, де зазначено: тему заняття, його навчальні цілі та результати, питання для обговорення та питання на самостійне опрацювання. Додатком до кожної лекції-презентації є наочно-демонстраційний матеріал, що представлений у вигляді таблиць, схем, рисунків.

Запропоновані практичні заняття у другому розділі мають свої особливості, залежно від форми проведення. Так, усі практичні заняття мають такі складові: тема, мета, форма проведення, навчальні результати, питання для обговорення та завдання для виконання. Наприклад, під час проведення дискусії в плані практичного заняття представлені інструктивно-методичні вказівки щодо підготовки до проведення дискусії та її етапи. На практичному занятті із використанням брейн-стормінгу (синтез думок) – інструктивно-методичні вказівки щодо проведення брейн-стормінгу (синтез думок) та етапи його проведення і т.д.

У третьому розділі навчального посібника містяться завдання на самостійне опрацювання, а саме: різні методики та кейси для виконання й розв'язання. Завершується навчальний посібник списком рекомендованої літератури.

У практикумі «Моніторинг та оцінювання в освіті» практичні заняття мають таку структуру: тема та мета заняття, форма проведення, навчальні результати, інструктивно-методичні рекомендації, питання для обговорення та завдання для виконання. Після практичних занять в практикумі запропоновано основну та додаткову рекомендовану літературу.

Реалізації третьої педагогічної умови, згідно з якою залучення менеджерів освіти до здійснення контрольно-діагностичних функцій в ситуаціях реальної управлінської діяльності, був присвячений третій етап формувального експерименту. Цей етап здійснювався під час проходження

управлінської практики, де слухачі мали можливість отримати знання, вміння використати в умовах реального управління ЗОШ.

Саме на практиці слухачі можуть визначити важливість своєї сфери діяльності, з'ясувати ступінь співвідношення особистісних якостей з професією, а також переконатися, наскільки важливим для сучасного менеджера освіти є володіння теорією і практикою управління освітнім процесом.

Управлінська практика проводиться у базових та інших навчальних, виховних закладах (ЗОШ, гімназіях, ліцеях), які закріплені за ВНЗ згідно з договорами якості бази управлінської практики строком на 3-5 років.

Найважливішими завданнями практики є:

- поглиблення зв'язку теоретичних знань на основі практичного навчання з реальним управлінським процесом, використання їх у розв'язанні конкретних навчальних і виховних завдань, формування в слухачів психологічної готовності до управлінської діяльності в школі;

- вироблення в слухачів умінь та навичок практичної управлінської діяльності в навчально-виховних закладах, потреби в безперервній управлінській самоосвіті;

- оволодіння сучасними методами і формами управлінської діяльності, новими прогресивними технологіями управління;

- формування творчого дослідницького підходу до управлінської діяльності.

Наприклад, у Державному закладі «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» управлінська практика магістрантів на 1 курсі денної (заочної) форми навчання проводиться у 2 семестрі протягом 4 тижнів.

Практика організовується факультетом післядипломної освіти та роботи з іноземними громадянами. До початку практики відповідальною особою разом із фахівцями кафедри управління освітніми закладами та

державної служби проводиться установча конференція, на якій магістрантам пояснюють порядок проходження практики та її зміст.

Під час управлінської практики магістранти накопичували матеріал для написання магістерської роботи, а також виконували такі завдання:

- Ознайомлення із законодавчими та нормативними документами освітнього закладу (Статут, правила внутрішнього трудового розпорядку, охорони праці та техніки безпеки тощо);
- ознайомлення із посадовими обов'язками керівника навчального закладу;
- ознайомлення із річним планом роботи навчального закладу;
- ознайомлення із планом навчальної роботи освітнього закладу;
- ознайомлення із планом виховної роботи освітнього закладу;
- ознайомлення із веденням документації навчального закладу (книги протоколів педагогічних нарад, книги наказів, ради та піклувальної ради, батьківського комітету);
- ознайомлення із та проаналізували зміст і організацію позакласної та позашкільної роботи;
- відвідування педагогічних нарад.

Зауважимо, що під час управлінської практики слухачі також аналізували зміст і організацію навчально-виховного процесу, ведення відповідної документації, знайомилися з графіками здійснення контрольно-діагностичних функцій ЗОШ за різними напрямками роботи, а саме: за виконанням навчальних програм і планів (використання годин варіативної частини навчального плану; організація індивідуального навчання школярів); науково-методичною роботою в школі (атестація, самоосвіта, якість уроків); виховною роботою в школі (відвідування учнями школи, здійснення педагогічного всеобучу батьків, робота класних керівників). Також слухачі відвідували уроки, наради та інші заходи для виявлення методів, видів, типів контролю, діагностики та моніторингу, що найчастіше використовують у ЗОШ.

На управлінській практиці слухачам необхідно було проаналізувати та визначити структуру управління навчальним закладом (лінійна, функціональна, лінійно-функціональна, дивізіональна, адаптивна). Так, у лінійній структурі управління кожен підлеглий має тільки одного керівника, від якого він отримує команди з усіх питань виробничої або іншої діяльності. У функціональній – відбувається угруповання персоналу за завданнями, які вони виконують. Лінійно-функціональна структура управління дозволяє організувати управління за лінійною схемою (керівник вищого рівня - керівник нижчого рівня - виконавець); функціональні підрозділи надають методичну допомогу, готують інформацію, виконують різні управлінські завдання для відповідних лінійних керівників. Дивізіональна структура організації розроблена на користь великих організацій, для яких функціональні структури вже не ефективні. В умовах швидких змін, прискореного розвитку науки і техніки виникли адаптивні управлінські структури, які модифікуються при зміні оточення, подібно до живих організмів і потреб самої організації. Відповідно до визначеної структури слухачі представляли схему здійснення контролю і діагностики.

Результати проведеного аналізу здійснення контрольно-діагностичних функцій слухачі узагальнювали у звітах про управлінську практику, рекомендаціях щодо поліпшення основних напрямків роботи установи або структурного підрозділу (власна модель).

Отже, по завершенню управлінської практики магістранти представляли на кафедру таку звітну документацію:

- індивідуальний потижневий план проходження управлінської практики;
- щоденник управлінської практики;
- письмово оформлене індивідуальне завдання (результати науково-дослідної роботи);

- характеристику, підписану керівником бази практики та засвідчену печаткою;
- звіт із характеристикою основних напрямків роботи бази практики (проблеми здійснення контрольньо-діагностичних функцій згідно з визначеною структурою) та рекомендації щодо поліпшення роботи даного закладу (власна модель).

Практичний досвід, який отримали слухачі під час проходження практики, дозволив їм оцінити свій рівень теоретичних знань, побачити реальні проблеми управління навчальним процесом.

Запропоновані педагогічні умови, реалізовані в межах спецкурсу «Контрольно-діагностичні функції в управлінні ЗОШ», сприяли формуванню функціональної компетентності менеджерів освіти до здійснення контрольньо-діагностичних функцій, про що свідчать результати вхідного й вихідного діагностування, представлені в п. 2.4.

2.4. Результати експериментального дослідження процесу підготовки менеджерів освіти до здійснення контрольньо-діагностичних функцій

Наприкінці формувального етапу експерименту відбулось повторне діагностування слухачів за методикою, використаною на констатувальному етапі. Також було проведено поосібний аналіз результатів діагностування сформованості функціональної компетентності до здійснення контрольньо-діагностичних функцій у ЗОШ у слухачів контрольних і експериментальних груп, результати якого представлені в додатках С, Т. Результати діагностування дозволили підрахувати кількість слухачів (у %), що засвідчили низький, середній і достатній рівні сформованості функціональної компетентності до здійснення контрольньо-діагностичних функцій в ЗОШ. Результати діагностування слухачів експериментальних і контрольних груп представлені в таблиці 2.7.

**Розподіл результатів прикінцевого зрізу щодо сформованості
функціональної компетентності менеджерів освіти до здійснення
контрольно-діагностичних функцій у ЗОШ (у %)**

Групи Рівні	КГ-1	ЕГ-1	КГ-2	ЕГ-2	КГ-3	ЕГ-3	КГ-4	ЕГ-4
Достатній	13,16	43,33	11,54	59,26	13,92	42,86	14,29	48,21
Середній	36,84	50,00	42,31	33,33	26,59	53,57	37,50	42,86
Низький	50,00	6,67	46,15	7,41	59,49	3,57	48,21	8,93

Порівняльний аналіз результатів, узагальнених у таблиці 2.7, свідчить про те, що достатній рівень сформованості функціональної компетентності до здійснення контрольно-діагностичних функцій у ЗОШ засвідчили 43,33% слухачів ЕГ – 1 порівняно з 13,16% у КГ – 1. Достатній рівень зафіксовано в 59,26% слухачів ЕГ – 2, тоді як у КГ – 2 ця кількість становила 11,54%. В ЕГ – 3 достатній рівень засвідчили 42,86% слухачів, проте як у КГ – 3 – 13,92%. В ЕГ – 4 до достатнього рівня уналежнені 48,21% слухачів, у КГ – 4 – 14,29%.

Середній рівень сформованості функціональної компетентності менеджерів освіти до здійснення контрольно-діагностичних функцій у ЗОШ засвідчили 50,00% слухачів ЕГ – 1 і 36,84% – КГ – 1. В ЕГ – 2 до середнього рівня уналежнені 33,33% слухачів, у КГ – 2 – 42,31%. Середній рівень зафіксовано у 53,57% слухачів ЕГ – 3, 26,59% – КГ – 3. У ЕГ – 4 до середнього рівня уналежнені 42,86% слухачів, до КГ – 4 – 37,50%.

Низький рівень сформованості функціональної компетентності менеджерів освіти до здійснення контрольно-діагностичних функцій у ЗОШ засвідчили 6,67% слухачів ЕГ – 1 і 50,00% КГ – 1. До низького рівня в ЕГ – 2 уналежнено 7,41% слухачів, у КГ – 2 – 46,15%. Низький рівень зафіксовано у 3,57% слухачів ЕГ – 3, 59,49% – КГ – 3. В ЕГ – 4 до низького рівня уналежнені 8,93% слухачів, КГ – 4 – 48,21%.

Зазначимо, що незалежно від того, що у слухачів магістратури спецкурс «Контрольно-діагностичні функції в управлінні ЗОШ» тривав протягом семестру, а для слухачів курсів підвищення кваліфікації – місяць, суттєво результати вкінці формувального експерименту в експериментальних групах не змінились, що свідчить про те, що термін вивчення спецкурсу не впливає на результати формування функціональної компетентності менеджерів освіти до здійснення контрольно-діагностичних функцій.

Зміни, що відбулися в експериментальних і контрольних групах за результатами констатувальних та прикінцевих зрізів (%), відображені в таблиці 2.8.

Як бачимо з таблиці 2.8, у слухачів експериментальних груп відбулися значні позитивні зміни щодо формування функціональної компетентності менеджерів освіти до здійснення контрольно-діагностичних функцій. Слід зазначити, що в ЕГ – 1 до експерименту достатній рівень зафіксовано у 10,00%, після експерименту – у 43,33% слухачів; середній рівень до експерименту – у 13,33%, після експерименту – у 50,00% слухачів; низький рівень до експерименту – у 76,67%, після експерименту – у 6,67% слухачів. У КГ – 1 до експерименту достатній рівень функціональної компетентності менеджерів освіти до здійснення контрольно-діагностичних функцій зафіксовано у 10,53%, після експерименту – у 13,16% слухачів; середній рівень до експерименту засвідчили 15,79% слухачів КГ – 1, після експерименту – 36,84%; на низькому рівні до експерименту виявлено 73,68% слухачів, після експерименту – 50,00%.

В ЕГ – 2 на початку формувального експерименту достатнього рівня досягли 11,11% слухачів, після формувального експерименту – 59,26%; середній рівень на початку формувального експерименту виявлено в 11,11%, після формувального експерименту – у 33,33% слухачів; низький рівень на початку формувального експерименту – у 77,78%, після формувального експерименту – у 7,41% слухачів.

Достатній рівень функціональної компетентності менеджерів освіти до здійснення контрольно-діагностичних функцій у КГ – 2 на початку формувального експерименту засвідчили 7,69% слухачів, після формувального експерименту – 11,54%; середній рівень на початку формувального експерименту – 19,23%, після формувального експерименту – 42,31% слухачів; низький рівень на початку формувального експерименту – 73,08%, після формувального експерименту – 46,15% слухачів.

У КГ – 3 виявлено, що достатній рівень сформованості функціональної компетентності менеджерів освіти до здійснення контрольно-діагностичних функцій до дослідно-експериментальної роботи досягли 8,86% слухачів, після дослідно-експериментальної роботи – 13,92%; середній рівень до дослідно-експериментальної роботи – 27,85%, після дослідно-експериментальної роботи – 26,59% слухачів; низький рівень до дослідно-експериментальної роботи – 63,29%, після дослідно-експериментальної роботи – 59,49% слухачів.

В ЕГ – 4 достатній рівень сформованості функціональної компетентності менеджерів освіти до здійснення контрольно-діагностичних функцій до експерименту зафіксовано у 10,71% слухачів, після експерименту – у 48,21%; середній рівень до експерименту – у 17,86%, після експерименту – у 42,86% слухачів; низький рівень до експерименту – у 71,43%, після експерименту – у 8,93% слухачів. Достатній рівень сформованості функціональної компетентності менеджерів освіти до здійснення контрольно-діагностичних функцій до експерименту в КГ – 4 засвідчили 14,29% слухачів, після експерименту – 14,29% слухачів; середній рівень до експерименту – 16,07%, після експерименту – 37,50% слухачів; низький рівень до експерименту – 69,64%, після експерименту – 48,21% слухачів.

Динаміку змін, що відбулися в усіх експериментальних і контрольних групах продемонстровано в діаграмах на рис. 2.2, 2.3, 2.4, 2.5.

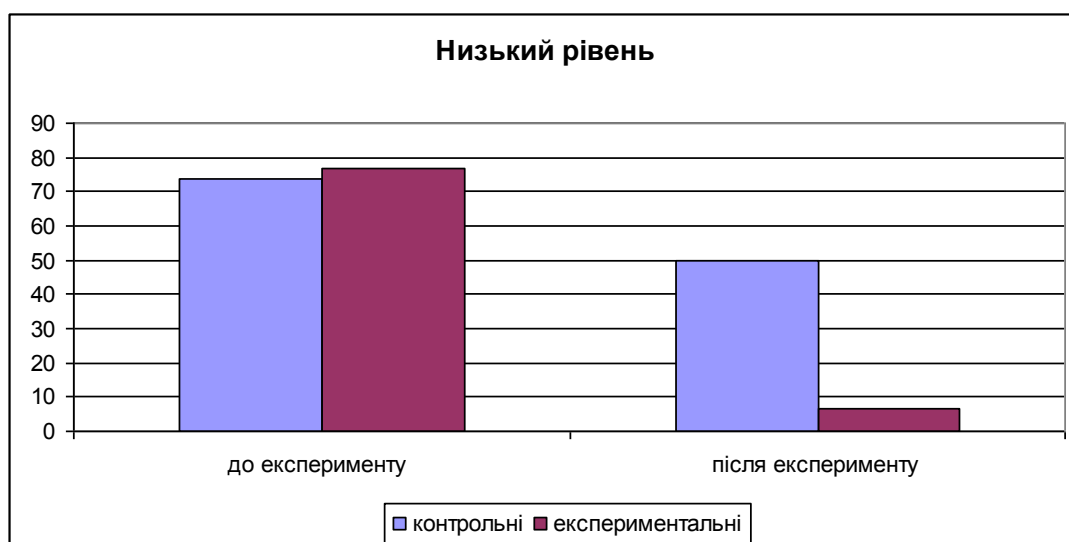
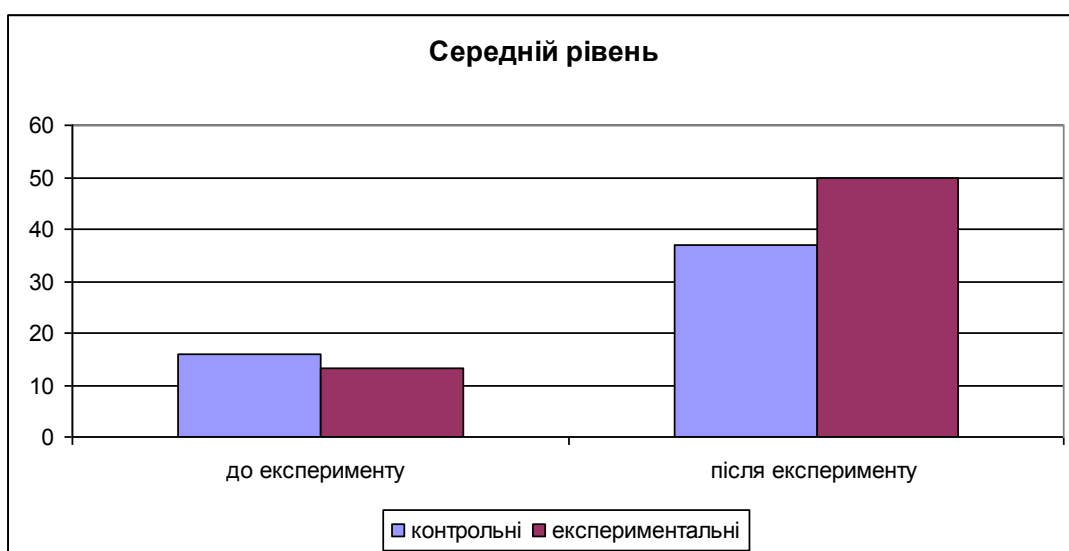
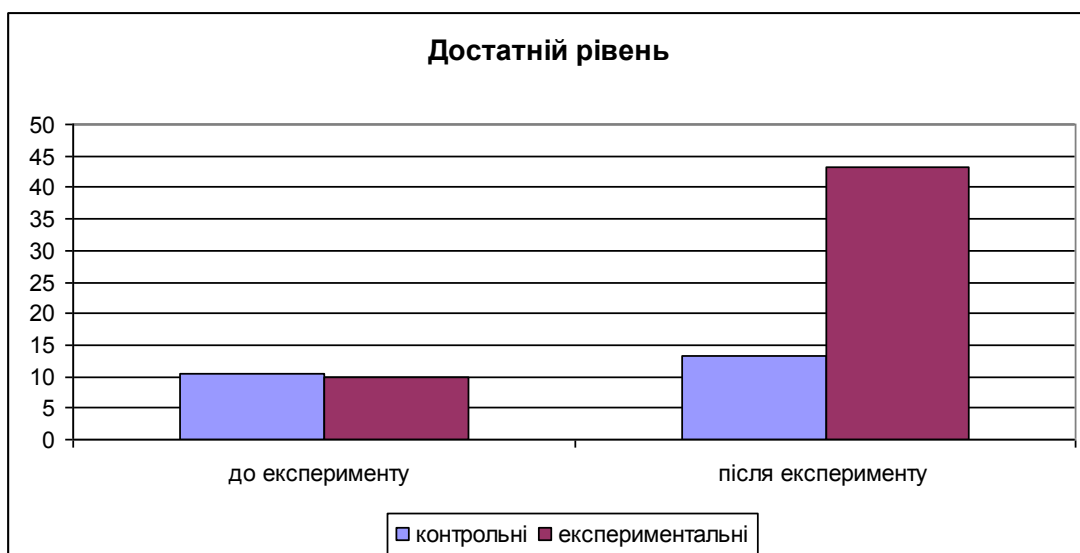
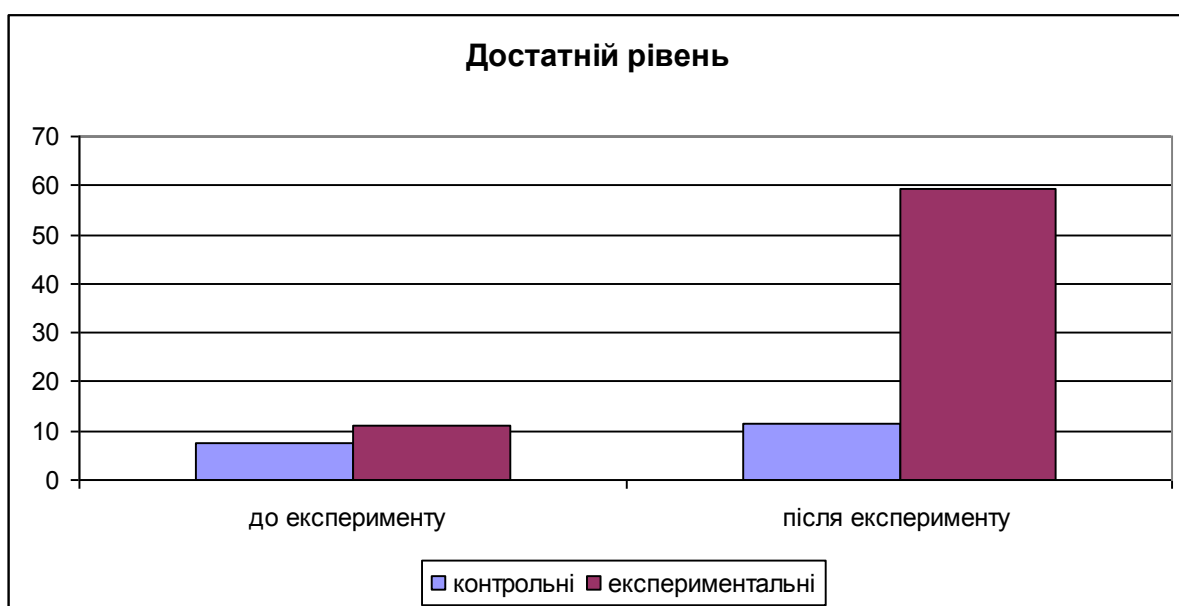


Рис. 2.2. Динаміка змін у першій експериментальній і контрольній групах за результатами констатувальних і прикінцевих зрізів

Як бачимо з рисунку 2.2, кількість слухачів із сформованістю функціональної компетентності менеджерів освіти до здійснення контрольньо-діагностичних функцій на достатньому рівні в ЕГ – 1 зросла з 10,00% до 43,33%, тобто на 33,33%; у слухачів КГ – 1 – з 10,53% до 13,16%, що становить 2,63%. Кількість слухачів із сформованістю функціональної компетентності менеджерів освіти до здійснення контрольньо-діагностичних функцій на середньому рівні в ЕГ – 1 зросла з 10,33% до 50,00%, тобто на 39,67%; у слухачів КГ – 1 – з 15,79% до 36,84%, що становить 21,05%. Кількість слухачів ЕГ – 1 із сформованістю функціональної компетентності менеджерів освіти до здійснення контрольньо-діагностичних функцій на низькому рівні зменшилася з 76,67% до 6,67% (на 70%), тоді як у слухачів КГ – 1 – з 73,67% до 50,00% (лише на 23,67%).



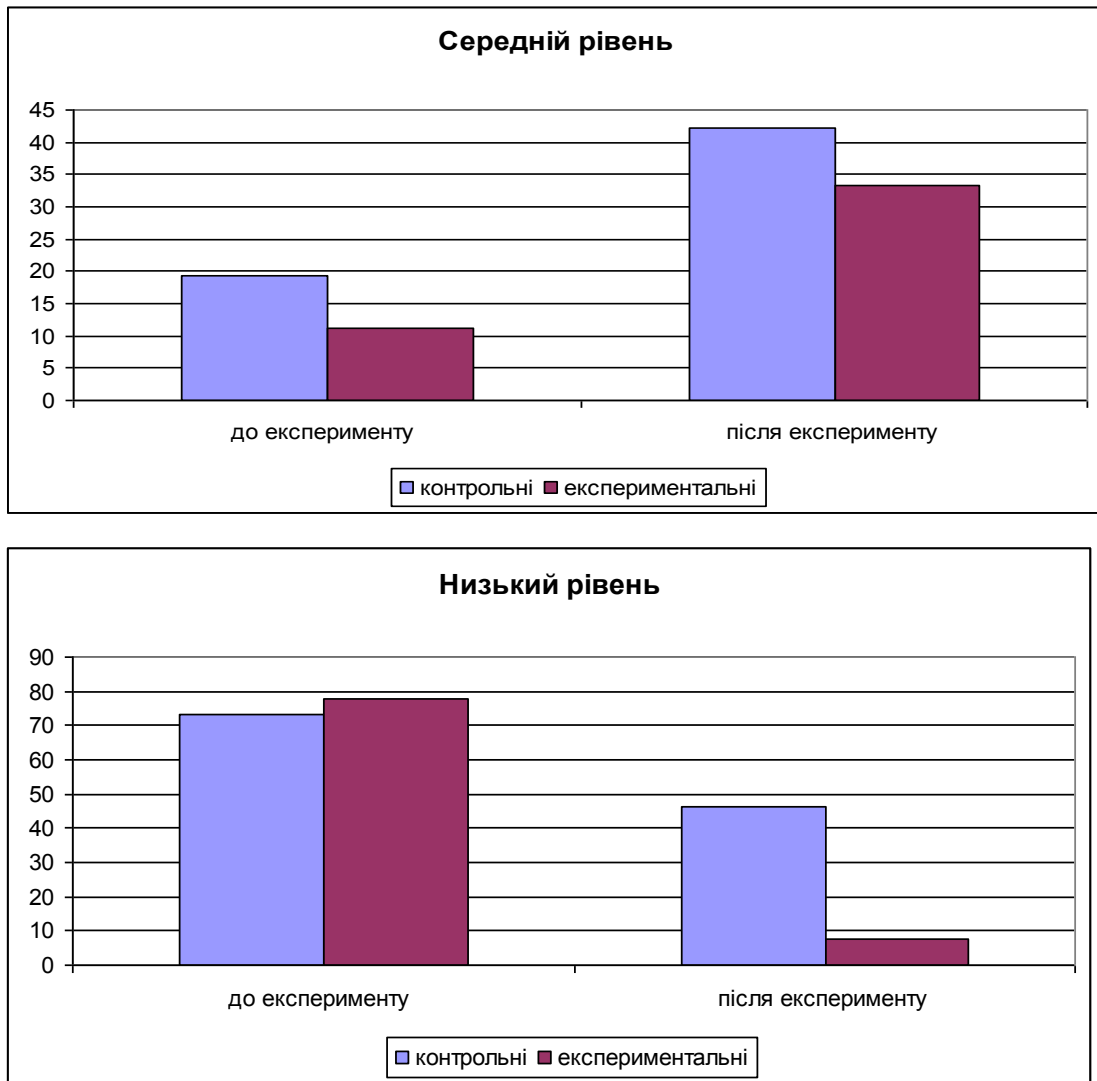
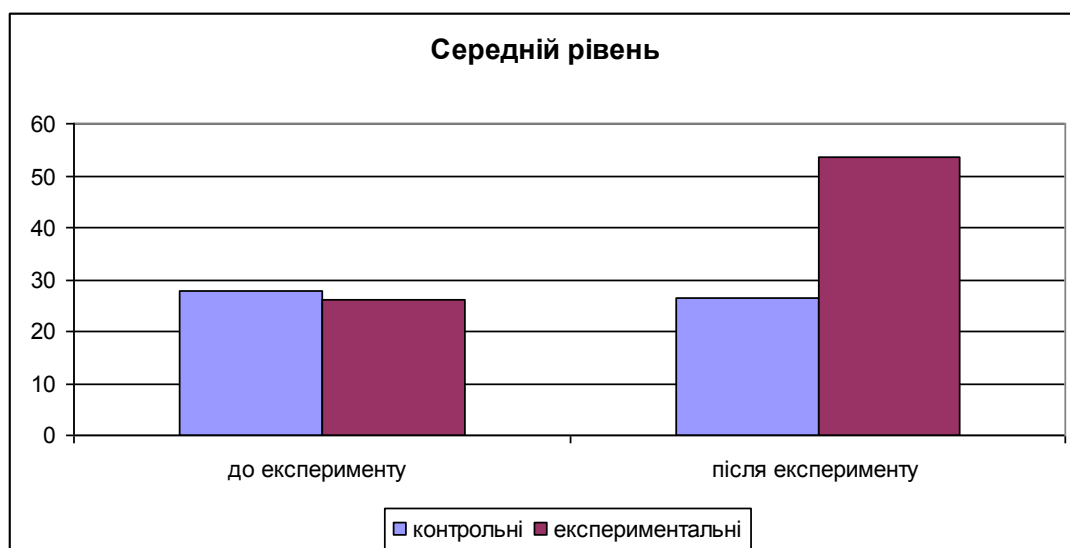
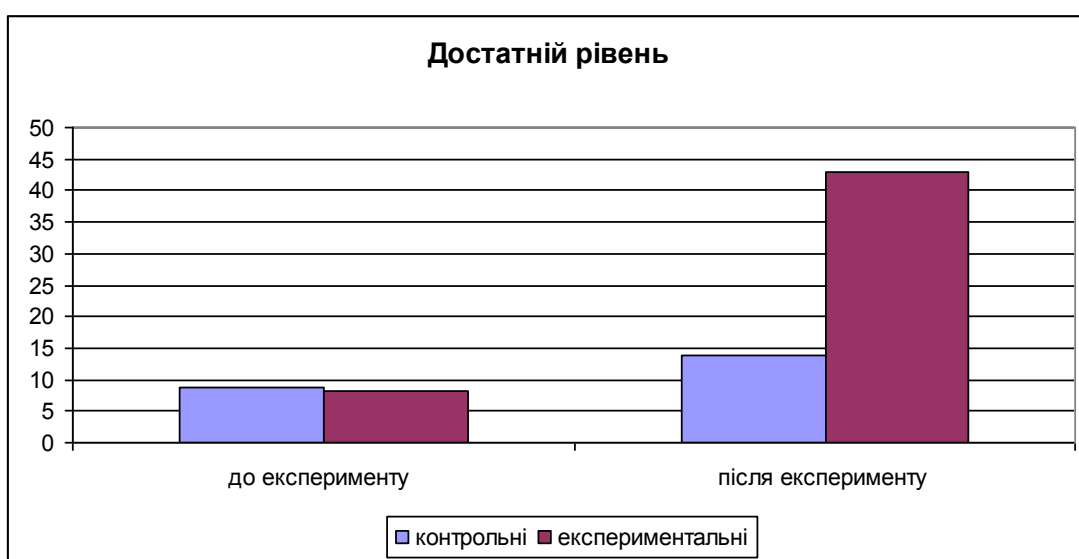


Рис. 2.3. Динаміка змін у другій експериментальній і контрольній групах за результатами констатувальних і прикінцевих зрізів

Як видно з рисунку 2.3, кількість слухачів із сформованістю функціональної компетентності менеджерів освіти до здійснення контрольньо-діагностичних функцій на достатньому рівні в ЕГ – 2 зросла з 11,11% до 59,56%, тобто на 48,45%; у слухачів КГ – 2 – з 7,69% до 11,54%, що становить 3,85%. Кількість слухачів із сформованістю функціональної компетентності менеджерів освіти до здійснення контрольньо-діагностичних функцій на середньому рівні в ЕГ – 2 зросла з 11,11% до 59,26%, тобто на 48,15%; у слухачів КГ – 2 – з 19,23% до 42,31%, що становить 23,08%. Кількість слухачів ЕГ – 2 із сформованістю функціональної компетентності менеджерів освіти до здійснення

контрольно-діагностичних функцій на низькому рівні зменшилася з 77,78% до 7,41% (на 70,37%), тоді як у слухачів КГ – 2 – з 73,08% до 46,15% (лише на 26,93%).

Як бачимо, кількість слухачів із сформованістю функціональної компетентності менеджерів освіти до здійснення контрольно-діагностичних функцій на достатньому рівні в ЕГ – 3 зростає з 8,33% до 42,86%, тобто на 34,53%; у слухачів КГ – 3 – з 8,86% до 13,92%, що становить 5,06%.



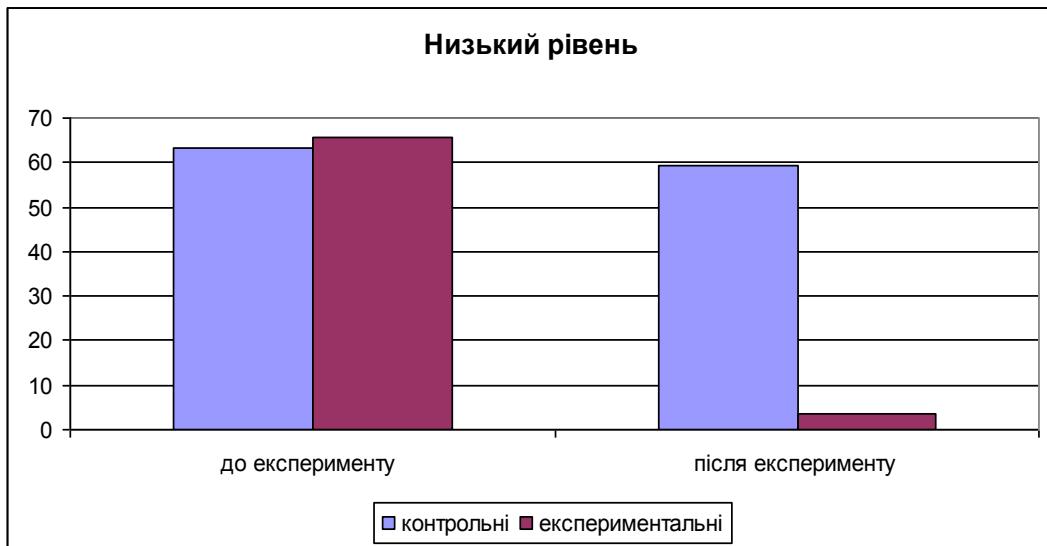
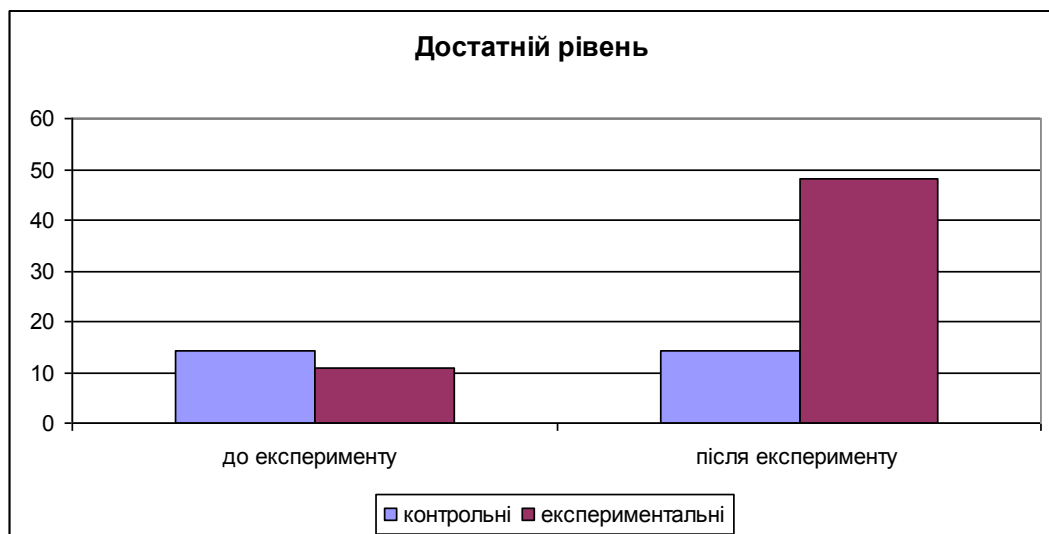


Рис. 2.4. Динаміка змін у третій експериментальній і контрольній групах за результатами констатувальних і прикінцевих зрізів

Кількість слухачів із сформованістю функціональної компетентності менеджерів освіти до здійснення контрольно-діагностичних функцій на середньому рівні в ЕГ – 3 зросла з 26,19% до 53,57%, тобто на 27,38%; у слухачів КГ – 3 – з 27,87% до 26,59%, що зменшилася на 1,28%. Кількість слухачів ЕГ – 3 із сформованістю функціональної компетентності менеджерів освіти до здійснення контрольно-діагностичних функцій на низькому рівні зменшилася з 65,48% до 3,57% (на 61,91%), тоді як у слухачів КГ – 3 – з 63,29% до 59,49% (лише на 3,8%).



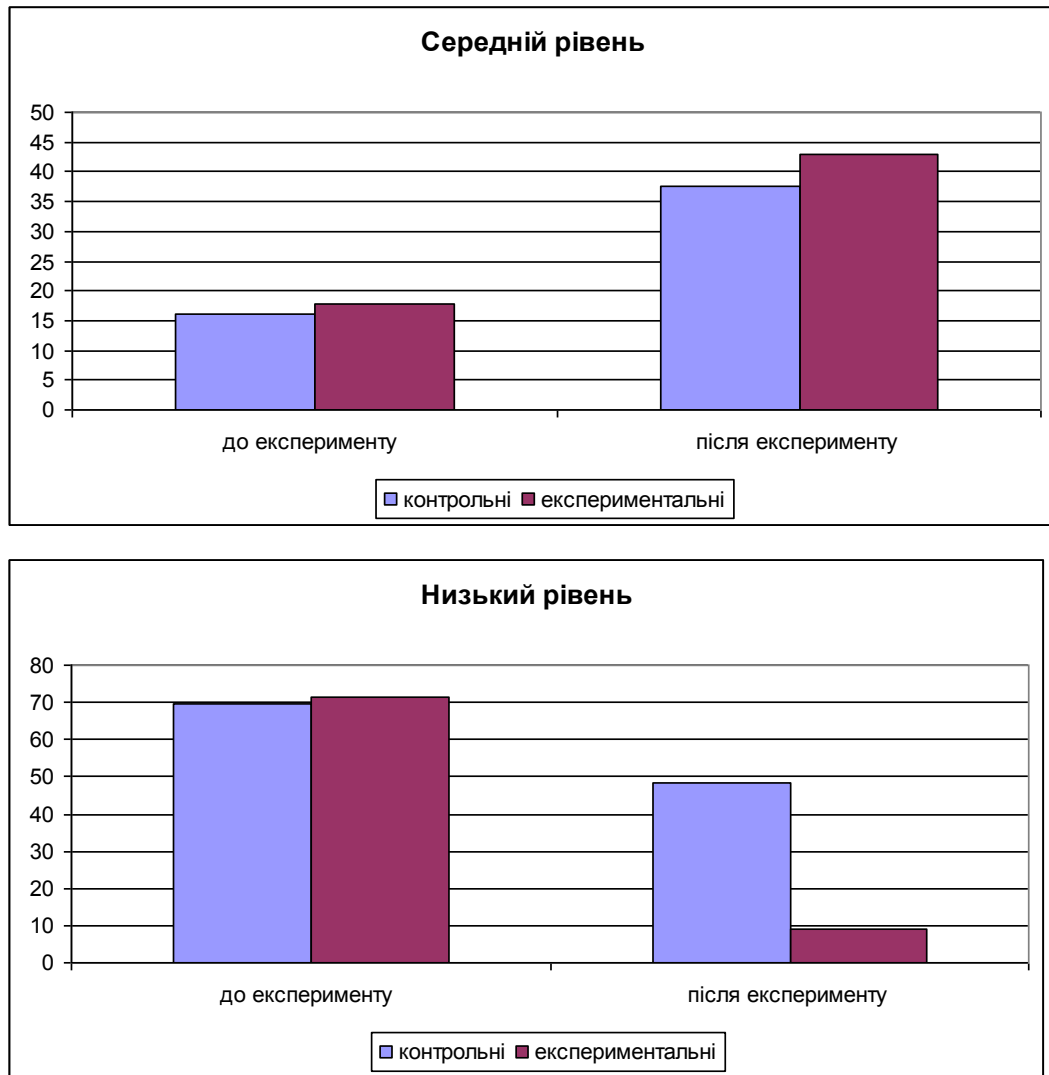


Рис. 2.5. Динаміка змін у четвертій експериментальній і контрольній групах за результатами констатувальних і прикінцевих зрізів

Як видно з рисунку, кількість слухачів із сформованістю функціональної компетентності менеджерів освіти до здійснення контрольньо-діагностичних функцій на достатньому рівні в ЕГ – 4 зросла з 10,71% до 48,21%, тобто на 37,50%, проте у слухачів КГ – 4 змін не відбулося (14,29%). Кількість слухачів із сформованістю функціональної компетентності менеджерів освіти до здійснення контрольньо-діагностичних функцій на середньому рівні в ЕГ – 4 зросла з 17,86% до 42,86%, тобто на 25,00%; у слухачів КГ – 4 – з 16,07% до 37,50%, що становить 21,43%. Кількість слухачів ЕГ – 4 із сформованістю функціональної компетентності менеджерів освіти до здійснення

контрольно-діагностичних функцій на низькому рівні зменшилася з 71,43% до 8,93% (на 62,50%), тоді як у слухачів КГ – 4 – з 69,64% до 48,21% (лише на 21,43%).

Порівняльний аналіз результатів діагностування слухачів щодо сформованості функціональної компетентності менеджерів освіти до здійснення контрольно-діагностичних функцій в ЗОШ до і після експериментальної роботи (табл. 2.8), а також динаміка змін, представлена на рис. 2.2 – 2.5, дозволяють дійти висновку, що в експериментальних групах формування досліджуваної компетентності відбувалося більш ефективно, порівняно з контрольними групами.

Зауважимо, що такий порівняльний кількісний аналіз не висвітлює якісних зрушень у формуванні функціональної компетентності менеджерів освіти до здійснення контрольно-діагностичних функцій у ЗОШ.

Щоб з'ясувати, наскільки зміни, що відбулися в експериментальних і контрольних групах є достовірними, був задіяний математичний апарат і проведена статистична обробка отриманих на констатувальному й контрольному етапах результатів.

Було перевірено низку статистичних гіпотез: різниця у сформованості функціональної компетентності слухачів експериментальних і контрольних груп не є статистично значущою; зміни у сформованості функціональної компетентності слухачів означених груп не є статистично значущими.

За цими припущеннями сформульовані статистичні гіпотези:

$H_0^1 : Md'_e = Md'_k$ – медіани сукупностей значень результатів діагностування в експериментальних і контрольних групах слухачів після дослідно-експериментальної роботи належать одній генеральній сукупності;

$H_0^2 : Md_e = Md'_e$ – медіани сукупностей значень результатів діагностування в експериментальних групах слухачів до й після

дослідно-експериментальної роботи належать одній генеральній сукупності;

$H_0^3 : Md_k = Md'_k$ – медіани сукупностей значень результатів діагностування в контрольних групах слухачів до й після дослідно-експериментальної роботи належать одній генеральній сукупності;

Перевірка статистичних гіпотез H_0^1, \dots, H_0^3 здійснена за медіанним критерієм [95]. Результати розрахунків подані в додатку У.

Гіпотеза H_0^1 була відхилена за результатами діагностування сформованості функціональної компетентності слухачів, оскільки розраховане значення медіанного критерію χ^2 дорівнювало 65,21. Різниця між результатами діагностування слухачів контрольних і експериментальних груп була статистично вагомою на рівні $\alpha = 0,05$.

Гіпотеза H_0^2 була відхилена, оскільки розраховане значення медіанного критерію χ^2 в експериментальних групах дорівнювало 108,94. Різниця між сформованістю функціональної компетентності слухачів до й після експериментальної роботи була статистично вагомою на рівні $\alpha = 0,001$.

Гіпотеза H_0^3 була прийнята на рівні значущості $\alpha = 0,05$, оскільки розраховане значення медіанного критерію χ^2 у контрольних групах дорівнювало 7,72. Різниця у сформованості функціональної компетентності слухачів до й після дослідно-експериментальної роботи не була статистично вагомою, що підтвердило неефективність традиційної системи фахової підготовки слухачів у формуванні їхньої функціональної компетентності щодо здійснення контрольних-діагностичних функцій в ЗОШ.

Оскільки по дві контрольних і експериментальних груп відносилися до магістратури, і по дві – до курсів підвищення кваліфікації, то необхідно було ввести додаткові гіпотези:

– результати оцінювання в контрольних групах після експерименту

належать одній сукупності;

– результати оцінювання в експериментальних групах після експерименту належать одній сукупності.

Необхідно було довести, що незалежно від приналежності груп результати сформованості функціональної компетентності до здійснення контрольньо-діагностичних функцій в ЗОШ однакові.

$H_0^4 : Md'_1 = Md'_3 = Md'_5 = Md'_7$ – медіани сукупностей значень результатів діагностування в контрольних групах слухачів після дослідно-експериментальної роботи належать одній генеральній сукупності;

$H_0^5 : Md'_2 = Md'_4 = Md'_6 = Md'_8$ – медіани сукупностей значень результатів діагностування в експериментальних групах слухачів до й після дослідно-експериментальної роботи належать одній генеральній сукупності.

Гіпотеза H_0^4 була прийнята на рівні значущості $\alpha = 0,05$, оскільки розраховане значення медіанного критерію χ^2 у контрольних групах дорівнювало 1,08. Гіпотеза H_0^5 була прийнята на рівні значущості $\alpha = 0,05$, оскільки розраховане значення медіанного критерію χ^2 в експериментальних групах дорівнювало 1,28.

Відтак, статистичний аналіз експериментальних даних підтвердив достовірність отриманих результатів.

Перехід переважної кількості слухачів з одного рівня сформованості функціональної компетентності менеджерів освіти до здійснення контрольньо-діагностичних функцій до вищого, а також перехід до високого рівня означеної компетентності в слухачів експериментальних груп, засвідчив доцільність і можливість цілеспрямованого формування функціональної компетентності менеджерів освіти до здійснення контрольньо-діагностичних функцій у ЗОШ. Досягнуті слухачами експериментальних груп результати відповідали цілям формувального експерименту, а набуті ними знання, вміння, професійно важливі й

особистісні якості – вимогам до необхідної функціональної компетентності.

Отримані результати підтвердили гіпотезу дослідження і засвідчили ефективність запроваджених педагогічних умов, реалізованих у процесі підготовки менеджерів освіти шляхом запровадження спецкурсу «Контрольно-діагностичні функції в управлінні ЗОШ».

Висновки з другого розділу

Необхідність у діагностуванні функціональної компетентності менеджерів освіти до здійснення контрольно-діагностичних функцій у ЗОШ передбачала розробку відповідного критеріального апарату. Аналіз літератури з проблеми дослідження засвідчив, що немає одностайної думки щодо критеріїв та показників формування професійної компетентності, що залежать від її різновидів. Для діагностування функціональної компетентності менеджерів освіти до здійснення контрольно-діагностичних функцій в ЗОШ було визначено такі критерії: усвідомленість-неусвідомленість знань, гнучкість-ригідність умінь, усталеність-неусталеність вияву прогностичних якостей. Для кожного критерію були визначені та схарактеризовані показники та рівні сформованості (низький, середній, достатній).

Методика діагностування функціональної компетентності менеджерів освіти до здійснення контрольно-діагностичних функцій базувалась на спеціально розробленому тесті. Серії завдань «А», «В» тесту відповідали першому критерію «усвідомленість-неусвідомленість знань», серія завдань «С» – критерію «гнучкість-ригідність умінь». Критерію «усталеність-неусталеність вияву прогностичних якостей» відповідали психологічні методики «Прогностична задача» (Л. Регуша, Н. Сомової), «Спостережливість» (О. Щебетенко).

Результати констатувального експерименту засвідчили необхідність цілеспрямованого формування в менеджерів освіти функціональної компетентності до здійснення контрольно-діагностичних функцій у ЗОШ та зумовили виявлення педагогічних умов реалізації цього процесу в умовах післядипломної освіти. Такими педагогічними умовами виступили: орієнтація змісту навчання на формування знань, необхідних менеджерам освіти для здійснення контрольно-діагностичних функцій; упровадження в процес підготовки менеджерів освіти ситуаційного навчання щодо здійснення контрольно-діагностичних функцій; залучення менеджерів освіти до здійснення контрольно-діагностичних функцій у ситуаціях реальної управлінської діяльності.

Реалізація зазначених педагогічних умов здійснювалася в межах розробленого спецкурсу «Контрольно-діагностичні функції в управлінні ЗОШ» (передбачає 2 кредити навчального часу – 72 години), що гармонійно доповнював підготовку менеджерів освіти за проаналізованими навчальними програмами і був спрямований на формування їхньої функціональної компетентності до здійснення контрольно-діагностичних функцій. Відповідно до першої педагогічної умови – орієнтація змісту навчання на формування знань, необхідних менеджерам освіти для здійснення контрольно-діагностичних функцій було вдосконалено програми підготовки та перепідготовки менеджерів освіти, зокрема зорієнтовано зміст навчання на формування знань, необхідних менеджерам освіти для здійснення контрольно-діагностичних функцій. Було проведено лекції-презентації, які були спрямовані на систематизацію знань щодо функцій внутрішкільного управління; видів, типів та методів контролю, інструментарію, що використовується у процесі його проведення.

Друга педагогічна умова – впровадження у процес підготовки менеджерів освіти ситуаційного навчання щодо здійснення контрольно-діагностичних функцій реалізовувалася на практичних заняттях спецкурсу,

що передбачали: розвиток професійно важливих, зокрема прогностичних якостей; формування вмінь організовувати контроль за діяльністю підлеглих, за навчально-методичною роботою у ЗОШ, виконанням програм і планів, використанням часу варіативної частини навчального плану; за рівнем знань, умінь, навичок учнів та організацією індивідуального навчання школярів; виховною роботою в школі та відвідуванням учнями школи; роботою класних керівників; якістю уроків у школі; здійснювати діагностування в ЗОШ.

Третя педагогічна умова – залучення менеджерів освіти до здійснення контрольної-діагностичних функцій в ситуаціях реальної управлінської діяльності реалізовувалася таким чином: під час управлінської практики слухачі аналізували зміст і організацію навчально-виховного процесу, ведення відповідної документації, знайомились із графіками здійснення контрольної-діагностичних функцій ЗОШ за різними напрямками роботи, а саме: за виконанням навчальних програм і планів, науково-методичною роботою в школі, виховною роботою в школі. На управлінській практиці слухачі аналізували та визначали структуру управління навчальним закладом, відповідно до якої склали схему здійснення контролю і діагностики. Результати проведеного аналізу здійснення контрольної-діагностичних функцій слухачі висвітлювали у звітах про управлінську практику, рекомендаціях щодо поліпшення основних напрямків роботи установи або структурного підрозділу (власна модель). Таким чином забезпечувалося комплексне впровадження запропонованих педагогічних умов.

Результати повторного діагностування та їх порівняльний аналіз з первинними даними підтвердили гіпотезу дослідження і ефективність висунутих педагогічних умов формування функціональної компетентності менеджерів освіти до здійснення контрольної-діагностичних функцій у ЗОШ, оскільки засвідчили позитивні зрушення у формуванні функціональної компетентності до здійснення контрольної-діагностичних

функцій у слухачів експериментальних груп. Достовірність одержаних результатів засвідчена статистичними методами.

Основні положення розділу відображено в таких роботах автора [165], [166],[168],[170],[171], [172], [177], [179], [180], [181].

ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні обґрунтовано теоретичні та методичні засади формування функціональної компетентності менеджерів освіти до здійснення контрольньо-діагностичних функцій, розкрито сутність поняття «контрольно-діагностичні функції», «підготовка менеджерів освіти до здійснення контрольньо-діагностичних функцій», визначено педагогічні умови, що забезпечують формування функціональної компетентності менеджерів освіти до здійснення контрольньо-діагностичних функцій у ЗОШ.

1. Менеджера освіти характеризуємо як фахівця, що обіймає посаду певного управлінського рівня в освіті і володіє такими знаннями, вміннями, навичками, здобутими в результаті спеціальної підготовки (зокрема, в умовах післядипломної освіти), особистісними якостями, що забезпечують ефективність здійснення управлінських функцій відповідно до цієї посади.

Функції управління в освіті визначаємо як цілеспрямовані дії менеджера освіти, репрезентовані різновидами його управлінської діяльності, що забезпечують ефективний вплив на діяльність керованого об'єкта, в нашому випадку, – загальноосвітнього закладу. Так, функціями менеджерів освіти шкільного рівня виявлено: інформаційно-аналітичні, планово-прогностичні, мотиваційно-цільові, контрольньо-діагностичні, регулятивно-корекційні, організаційно-виконавчі.

Під контрольньо-діагностичними функціями менеджерів освіти розуміємо сукупність системних контролюючих дій, що дозволяють діагностувати, оцінювати та коригувати результати діяльності суб'єктів освітнього процесу під час внутрішкільного управління відповідно до певної ситуації, а також прогнозувати його подальший розвиток.

2. Функціональна компетентність є результатом цілеспрямованої професійної підготовки менеджерів освіти до здійснення управлінських функцій, яку визначаємо як сукупність знань, умінь, навичок, професійно важливих якостей, що забезпечують ефективне виконання функцій внутрішкільного управління, відповідно до вимог, які висуває управлінська діяльність до його особистості.

Структура функціональної компетентності менеджерів освіти до здійснення контрольньо-діагностичних функцій складається зі знань щодо видів та форм контролю, етапів і методів проведення контролю та діагностики; вмінь: планувати контрольну та діагностичну діяльність у ЗОШ, здійснювати контроль за виконанням навчальних програм і планів, науково-методичною, виховною роботою у школі, діагностувати рівень навчальних досягнень учнів; прогностичних якостей.

3. Критеріями сформованості функціональної компетентності менеджерів освіти до здійснення контрольньо-діагностичних функцій виступили: усвідомленість/неусвідомленість знань (із показниками: неформальність, особистісна значущість знань; оперативність, дієвість знань; перенесення знань); гнучкість/ригідність умінь (із показниками: здатність адаптуватися, пристосовуватися до ситуації; відповідність умінь нормам посадових обов'язків); усталеність/неусталеність вияву прогностичних якостей (із показниками: стабільність вияву цих якостей; активізованість якостей). На підставі визначених критеріїв і показників схарактеризовано рівні функціональної компетентності менеджерів освіти до здійснення контрольньо-діагностичних функцій: низький, середній, достатній.

4. Педагогічними умовами формування функціональної компетентності менеджерів освіти до здійснення контрольньо-діагностичних функцій обрано: орієнтація змісту навчання на формування

знань, необхідних менеджерам освіти для здійснення контрольньо-діагностичних функцій; упровадження в процес підготовки менеджерів освіти ситуаційного навчання щодо здійснення контрольньо-діагностичних функцій; залучення менеджерів освіти до здійснення контрольньо-діагностичних функцій в ситуаціях реальної управлінської діяльності.

Експериментальна методика передбачала формування функціональної компетентності менеджерів освіти до здійснення контрольньо-діагностичних функцій, яка реалізовувалася у межах спецкурсу «Контрольно-діагностичні функції в управлінні ЗОШ». Перша педагогічна умова забезпечувалася проведенням лекцій-презентацій, що сприяли систематизації знань з функцій внутрішкільного управління, формуванню обізнаності слухачів з видами, типами та методами контролю, з інструментарієм, що може бути використаний у процесі його проведення. Друга – проведенням практичних занять, які сприяли розвитку професійно важливих якостей менеджерів освіти та удосконалення їх вмінь та навичок, необхідних для здійснення контрольньо-діагностичних функцій. Третя – проведенням управлінської практики, на якій менеджери освіти могли залучити набуті знання, вміння та якості для здійснення контрольньо-діагностичних функцій.

5. Реалізація педагогічних умов формування функціональної компетентності до здійснення контрольньо-діагностичних функцій засвідчила значні позитивні зміни у менеджерів освіти експериментальних груп. Достатнього рівня функціональної компетентності до здійснення контрольньо-діагностичних функцій в ЕГ досягли 48,41 % менеджерів освіти, у КГ – 13,23 %; на середньому рівні в ЕГ виявлено – 44,94 % слухачів, у КГ – 35,81 %; на низькому рівні в ЕГ залишилося – 6,65 %, у КГ – 50,96 %.

Проведене теоретично-експериментальне дослідження дає можливість вирішувати питання формування функціональної компетентності менеджерів освіти до здійснення контрольної-діагностичних функцій. Результати не вичерпують усієї повноти їх висвітлення і не претендують на всебічне розкриття означеної проблеми. Перспективи подальших досліджень убачаємо у вивченні проблем оцінки ефективності контролю та діагностики в загальноосвітніх школах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Акіменко О. Психологічні особливості керування педагогічним колективом / О. Акіменко, І. Андрух // Всеукр. наук.-практ. журнал Директор. – 2008. – № 2. – С. 92–98.
2. Акмеология / [под общ. ред. А. А. Деркача]. – М. : РАГС, 2002. – 650 с.
3. Акмеология профессиональной деятельности педагога : [сб. научн. трудов / отв. ред. Максимова В.Н.]. – СПб. : ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2005. – 172 с.
4. Акмеология развития / [под общ. ред. В. Гладковой, С. Пожарского]. – СПб. : Питер, 2006. – 392 с.
5. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України : Історія. Теорія / А. М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 560 с.
6. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Л., 1968. – 288 с.
7. Андросюк В. Педагогічний менеджмент і психодидактика : [навчальний посібник] / В. Андросюк. – Тернопіль : Економічна думка, 2008. – 216 с.
8. Антофий Н.Н. Модели и методы информационной поддержки в компьютеризированных системах обучения : дис. канд. техн. наук : 05.13.06 / Наталия Николаевна Антофий. – Херсон, 2003. – 193 л.
9. Армстронг М. Основы менеджмента : как стать лучшим руководителем / М. Армстронг. – Ростов на Дону : Феникс, 1998. – 512 с.
10. Аспекти управлінської діяльності в школі. Частина I / [упоряд. Н. Мурашко]. – К.: Редакції загально педагогічних газет, 2003. – 128 с.
11. Бабенко Т. Формування особистості менеджера / Тетяна Бабенко // Директор школи. – 2007. – № 21-22 (453-454). – С. 3-36.

12. Базовий Стандарт професійної діяльності директора школи України (Проект). – К. : Шкільний світ, 2003. – 19 с.
13. Бакалюк В. Методологія адаптивного управління : особливості прийняття управлінських рішень / В. Бакалюк // Всеукр. наук.-практ. журнал Директор. – 2008. – № 2. – С. 72–83.
14. Балабанов И. Т. Инновационный менеджмент / И. Т. Балабанов. – СПб. : Питер, 2001. – 225 с.
15. Балабанова Л. В. Організація праці менеджера : [навчальний посібник] / Балабанова Л. В., Сардак О. В. – К. : ВД «Професіонал», 2004. – 304 с.
16. Балабанова Л. В., Сардак О. В. Управління персоналом / Л. В. Балабанова, О. В. Сардак. – Режим доступу до підручника : http://pidruchniki.com.ua/com.ua/15840720/menedzment/upravlinnya_personalom_-_balabanova_l_v
17. Баркасі В. В. Формування професійної компетентності майбутніх учителів іноземних мов: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. В. Баркасі. – Одеса, 2004. – 20 с.
18. Берека В. Є. Магістерська підготовка майбутніх менеджерів освіти : [монографія] / Віктор Євгенович Берека. – Хмельницький: ХГПА, 2008. – 357 с.
19. Бірюкова Т. Болонський імператив підготовки майбутніх менеджерів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук: спец. 09.00.10 «Філософія освіти» / Т. Бірюкова. – Київ, 2006. – 22 с.
20. Бойчук Н. І. Професійна компетентність вчителя як запорука успішності суспільства / Н. І. Бойчук. – Режим доступу: <http://intkonf.org/boychuk-ni-profesiyna-kompetentnist-vchitelya-yak-zaporuka-uspishnosti-suspilstva>
21. Болтівець С. І. Андрагогіка як вчення про удосконалення дорослої

- людини / С. І. Болтівець // Післядипломна освіта в Україні. – 2001. – № 1. – С. 47–49.
22. Большая Советская энциклопедия: в 30 т. / [гл. ред. А. М. Прохоров]. – М. : Сов. энцикл., 1972. – Т. 8. – 592 с.
 23. Большой толковый психологический словарь / Ребер Артур [пер. с англ.] – М. : Вече, АСТ, 2000. – Том 1 (А-О). – 592 с.
 24. Большой толковый социологический словарь / [пер. з англ.]. – М.: Вече, АСТ, 1999. – Т. 1 (А-О). – 544 с.
 25. Бондар В. І. Теорія і технологія управління процесом навчання в школі / В.І.Бондар. – К. : Школяр, 2000. – 191 с.
 26. Бондарь В. И. Повышение эффективности подготовки директора школы к управлению процессом обучения: дис. доктора пед. наук : 13.00.04 / В. И. Бондарь. – К., 1986. –170 с.
 27. Бурега В. В. Управленческая деятельность: теория и практика профессио-графического исследования / В. В. Бурега. – Донецк : ИЭП НАН Украины, 2000. – 96 с.
 28. Ващенко Л. М. Управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону : [монографія] / Л. М. Ващенко. – К. : ВПЦ „Тираж”, 2005. – 380 с.
 29. Введенский В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога : [текст] / В. Н. Введенский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51-55.
 30. Вдовиченко Р. Функціонально-посадові вимоги до професійної управлінської діяльності керівника школи / Р. Вдовиченко // Рідна школа. – 2005. – № 2 (901). – С. 16–21.
 31. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – К.; Ірпінь : ВТФ “Перун”, 2001. – 1440 с.
 32. Веремко К. І. Річний план роботи школи / К. І. Веремко, Л. П. Ампілогова. – Х. : «Основа» : «Тріада+», 2007. – 176 с.

33. Виханский О. С. Менеджмент: [учебник] / О. С. Виханский, А. И. Наумов. – [3-е изд.]. – М. : Гардарики, 2001. – 528 с.
34. Внутришкольный контроль в работе руководителя образовательного учреждения / [авт.-сост. Е. Л. Гордияш]. – Волгоград : Учитель, 2009. – 186 с. – Выпуск 2.
35. Ворожейкіна О. М. Вас призначено заступником директора з виховної роботи / [упоряд. О. М. Ворожейкіна, А. Г. Дербеньова]. – Х. : «Основа» : «Тріада+», 2007. – 224 с.
36. Воронина Е. В. Педагогический совет в системе работы школы : в помощь школьной администрации / Е. В. Воронина. – [2-е изд.] – М. : 5 за знания, 2008. – 176 с.
37. Вульфсон Б. Л. Последипломное образование в развитых странах / Б. Л. Вульфсон // Педагогіка. – 1993. – № 3 – С. 11–14.
38. Гаєвський Б. А. Культура державного управління : організаційний аспект : [монографія] / Б. А. Гаєвський, В. А. Ребкало. – К. : УАДУ, 1998. – 144 с.
39. Гаєвський Б. А. Основи науки управління: [навч. посібник] / Б. А. Гаєвський. – К. : МАУП, 1997. – 112 с.
40. Гірняк О. М. Менеджмент : теоретичні основи і практикум : [навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів] / О. М. Гірняк, П. П. Лазановський. – К. : «Магнолія плюс», Львів : «Новий світ - 2000», 2003. – 336 с.
41. Гладик Н. В. Внутришкольное управление научно-методической работой : история, теория, технология / Н. В. Гладик; под науч. ред. Э. В. Литвиненко. – М. : 5 за знания, 2008. – 208 с.
42. Гласс Дж. Статистические методы в педагогике и психологии / Дж. Глас, Дж. Стэнли; [пер. с англ.]. – М. : Прогресс, 1976. – 495 с.
43. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1977. – 376 с.

44. Гончаров М. А. Основы менеджмента в образовании: [учебное пособие] / М. А. Гончаров. – М. : КНОРУС, 2008. – 480 с.
45. Горбунова Н. В. Внутришкольное управление : теория и опыт педагогических управленческих инноваций / Н. В. Горбунова. – М. : Наука, 1995. – 126 с.
46. Даниленко Л. І. Модернізація змісту, форм та методів управлінської діяльності директора загальноосвітньої школи / Даниленко Л. І. – К. : Логос, 1998. – 138 с.
47. Даниленко Л. І. Вступ до спеціальності „Управління навчальним закладом”: [навч.-метод. комплекс з дисципліни] / Л. І. Даниленко. – К. : Міленіум, 2003. – 20 с.
48. Демченко Сергій Олександрович Розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін вищих технічних закладів освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С. О. Демченко. – Кіровоград, 2005. – 20 с.
49. Деркач А. Базова кваліметрична модель оцінки діяльності керівника навчального закладу / А. Деркач // Управління школою. – 2010. – № 6 (270). – С. 7-12.
50. Діагностика успішності учителя / [упор. Т. В. Морозова]. – Х. : Веста : Ранок, 2007. – 160 с.
51. Дорош О. К. Основні стилі керівництва / Олена Кирилівна Дорош. –Режим доступу: <http://rds.org.ua/blog/osnovni-stili-kerivnitstva>
52. Дылян Г. Д. Функциональный подход к управлению качеством школьного образования / Геннадий Демьянович Дылян. – Минск : Зорны верасень, 2006. – 176 с.
53. Елисеев О. П. Практикум по психологии личности / О.П. Елисеев. – [2-е изд., испр. и перераб.]. – СПб. : Питер, 2003. – 512 с.

54. Енциклопедія освіти / Академія педагогічних наук України [гол. ред. В.Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
55. Єлькова Г. Діагностика управлінської компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу / Г. В. Єльникова // Управління школою. – 2004. – № 7 (55). – С. 21-26.
56. Єльникова Г. В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні: [монографія] / Галина Василівна Єльникова. – К. : ДАККО, 1999. – 303 с.
57. Єльникова Г. Управлінська компетентність / Галина Єльникова. – К. : Ред. загальнопед. газ., 2005. – 128 с.
58. Жебровський Б. М. Формування професійної готовності директора школи до управління якістю освіти : дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Б. М. Жебровський. – К., 2002. – 202 с.
59. Жерносек І. П. Організація науково-методичної роботи в школі / Іван Пилипович Жерносек. – Х. : «Основа»: «Тріада+», 2007. – 128 с.
60. Житник Б. О. Методична робота в школі / Б.О. Житник, В.В. Крижко, Є.М. Павлютенков. – Х. : Основа, 2008. – 192 с.
61. Жук А. И. Активные методы обучения в системе повышения квалификации педагогов : [учебн.-метод. пособие] / А. И. Жук, Н. Н. Кошель. – [2-е изд.]. – Мн. : Аверсэв, 2004. – 336 с.
62. Загнітко А. П. Великий тлумачний словник. Сучасна українська мова / А. П. Загнітко, І. А. Щукіна. – Донецьк : ТОВ ВКФ «БАО», 2008. – 704 с.
63. Зверева В. І. Як зробити керування школою успішним. – Х. : Веста: «Ранок», 2007. – 160 с.
64. Зеер Э. Психология профессионального образования / Э. Зеер. – Екатеринбург : Урал. гос. проф.- пед. ун-т, 2000. – 397 с.
65. Змеев С. И. Основы андрагогики / С. И. Змеев – М., 1999. – 152 с.

66. Змеев С. И. Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых / С. И. Змеев. – М. : ПЕРСЭ. – 2003. – 206 с.
67. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика / К. Ингенкамп; [пер. с нем.]. – М. : Педагогика, 1991. – 240 с. – (зарубежная школа и педагогика)
68. Ігри дорослих. Інтерактивні методи навчання / [упор. Людмила Галіцян]. – К. : Ред. загальнопед. газ., 2005. – 128 с.
69. Іщенко І. А. Складові управлінської компетентності керівників навчальних закладів / І. А. Іщенко, В. В. Шалаєва // Управління школою. – 2008. – № 29 (221). – С. 18-22.
70. Калініна Л. М. Теоретико-прикладні аспекти управління закладами освіти : [наук.-метод. посібник] / Л. М. Калініна, Н. М. Островерхова, А. Ф. Остапенко та ін. – К. : ПП Компанія „Актуал. освіта”, 2002. – 310 с.
71. Каптан Т. М. Внутрішньошкільний контроль і експертиза / Т.М. Каптан. – Х. : Основа, 2010. – 128 с.
72. Карамушка Л. М. Психологія освітнього менеджменту: [навч. посіб.] / Л. М. Карамушка – К. : Либідь, 2004. – 424 с.
73. Карамушка Л. М. Психологія управління закладами середньої освіти : [монографія] / Л. М. Карамушка. – К. : Ніка-Центр, 2000. – 332 с.
74. Карпова Л. Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи : автореф. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. Г. Карпова. – Харків, 2004. – 20 с.
75. Кириченко М. О. Управління загальноосвітнім навчальним закладом (методологічний аспект) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Теорія та історія педагогіки” / М. О. Кириченко. – К. : ЦППО АПН України, 2001. – 19 с.

76. Киричков Ю. В. Неперервна ступенева освіта. Управління. Оцінювання знань: [монографія] / Юрій Васильович Киричков. – К. : Політехніка, 2001. – 162 с.
77. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: МарТ, 2005. – 448 с.
78. Козаков В. Функціонально-психологічна модель спільної діяльності як основа освітнього менеджменту / В. Козаков, Д. Дзвінчук // Освіта і управління. – 1997. – № 2. – С. 71-79.
79. Коломинский Н. Л. Повышение психологической компетентности педагогических кадров / Н. Л. Коломинский. – К. : Освіта, 1992. – С. 62-80.
80. Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект): [монографія] / Н. Л. Коломінський. – К. : МАУП, 2000. – 286 с.
81. Конаржевский Ю. А. Внутришкольный менеджмент / Ю. А. Конаржевский. – М. : Новая школа, 1993. – 140 с.
82. Конаржевский Ю. А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управление школой / Ю. А. Конаржевский. – М. : Педагогика, 1986. – 143 с.
83. Кононенко О. Є. Атестація педагогічних працівників : нормативи, методичні рекомендації, документи / О.Є. Кононенко. – Х. : «Основа» : «Тріада+», 2007. – 160 с.
84. Корнещук В. В. Теорія і практика формування професійної надійності майбутніх спеціалістів соціономічної сфери діяльності: дис. на здобуття наук. ступ. докт. пед. наук: 13.00.04 / Вікторія Вікторівна Корнещук. – Одеса, 2010. – 434 с.
85. Корнещук В. В. Категорія надійності в теорії і практиці підготовки фахівців соціономічних професій: [монографія] / В.В. Корнещук. –

- Одеса : ВМВ, 2009. – 308 с.
86. Корпоративне управління та фінансовий менеджмент : методичні вказівки до ситуаційних вправ : [Електронний ресурс] / [упор. : О.І. Сидоренко, П.С. Редько]. – К. : Навч.-метод. центр «Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2004. – 166 с. – Режим доступ: [http://www.kstil.com.ua/files/documents/2004_07-08_\(2021\)_KrugliyStil_Aug-Sept_Ukr.pdf](http://www.kstil.com.ua/files/documents/2004_07-08_(2021)_KrugliyStil_Aug-Sept_Ukr.pdf)
87. Кравченко Л. М. Неперервна педагогічна підготовка менеджера освіти: [монографія] / Л. М. Кравченко – Полтава : Техсервіс, 2006. – 420 с.
88. Краткий словарь по социологии / Д. М. Гвишиани, Н. И. Лапина; сост. Э.М.Коржева, Н.Ф.Наумова – Политиздат, 1989. – 479 с.
89. Кривко М. П. Організаційно-педагогічні основи індивідуалізованої підготовки менеджерів освіти шкільного рівня: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.01 «Загальна педагогіка й історія педагогіки» 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / М. П. Кривко. – К., 1996. – 22 с.
90. Крижко В. В. Теорія та практика менеджменту в освіті / В. В. Крижко. – [вид. 2-е, допрацьоване]. – К. : Освіта України, 2005. – 256 с.
91. Крыжко В. В. Психология в практике менеджера образования / В. В. Крыжко, Е. М. Павлютенков. – С-Пб. : КАРО, 2001. – 304 с.
92. Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослых / Ю. Н. Кулюткин. – М. : Наука, 1985. – 218 с.
93. Лаврук В. Внутрішньошкільний контроль : практичний порадник керівника школи / Василь Лаврук. – К. : Шкіл. світ : Вид. Л. Галіцана, 2006. – 128 с.
94. Лазарев В. С. Как разработать программу развития школы : [метод. пособ. для руковод. общеобразовательных учреждений] /

- В. С. Лазарев, М. М. Поташник. – М. : Новая школа, 1993. – 48 с.
95. Лапач С. Н. Статистика в науке и бизнесе / С. Н. Лапач, А. В. Чубенко, П. Н. Бабич. – К. : МОРИОН, 2002, – 640 с.
96. Лега Ю. Г. Концептуальні засади підготовки менеджерів вищої кваліфікації / Ю. Г. Лега, В. В. Мельник, І. М. Цимбалюк. – Черкаси : ЧДТУ, 2003. – 107 с.
97. Лернер И. Я. Качества знаний учащихся. Какими они должны быть? / И. Я. Лернер. – М. : Знание, 1978. – 48 с.
98. Лізинський В. М. Директор школи та громадсько-педагогічне керування навчально-виховним процесом у школі : [посібник для директорів шкіл] / В. М. Лізинський – Х. : Веста : Ранок, 2007. – 160 с.
99. Ляшенко О. І. Компетентність як професійна риса державних службовців : матеріали науково-практ. конф. [«Кадрове супроводження регіональних перетворень»] (Одеса, 18 квітня 2002 р.). – Одеса : ОРІДУ УАДУ, 2002. – С. 266-271.
100. Мармаза О. І. Інноваційні підходи до управління навчальним закладом / Мармаза Олександра Іванівна. – Х. : Основа, 2004. – 240 с. – (Серія «Управління школою»).
101. Мармаза О. І. Менеджмент в освіті: дорожня карта керівника / О. І. Мармаза. – Х. : Основа, 2007. – 448 с. – (Серія «Адміністратору школи»)
102. Мармаза О. І. Система підвищення функціональної компетентності керівників загальноосвітніх закладів : дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Мармаза Олександра Іванівна. – К., 1998. – 252 с.
103. Маслов В. Наукові засади визначення змісту підвищення кваліфікації та підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів / В. Маслов // Післядипломна освіта в Україні. – 2002. – № 2. – С. 63-66.

104. Маслов В. И. Теория и методика организации непрерывного повышения квалификации руководителей школ / В. И. Маслов. – К. : МНО УССР, 1990. – 259 с.
105. Маслов В. І. Теоретичні основи педагогічного менеджменту / В. І. Маслов, В. П. Драгун, В. В. Шаркунова. – К. : Вищ. шк., 1996. – 36 с.
106. Маслов В. І. Наукові основи та функції процесу управління загальноосвітніми закладами: [навчальний посібник] / В. І. Маслов – Тернопіль, 2007. – 150 с.
107. Мельниченко Г. В. Педагогічні засади модульної технології навчання у формуванні професійної компетентності майбутніх учителів англійської мови і літератури: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Г. В. Мельниченко. – Одеса, 2004. – 21 с.
108. Мескон М. Основы менеджмента / М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури. – М. : Дело, 1992. – 702 с.
109. Наука управління загальноосвітнім навчальним закладом: [навчальний посібник] / Т. М. Десятов, О. М. Коберник, Б. Л. Тевлін, Н. М. Чепурна. – Х. : Основа, 2005. – 240 с. – (Серія «Управління школою»).
110. Нечаев М. П. Содержание и технология управленческой деятельности заместителя директора школы по воспитательной работе: [методическое пособие для руководителей образовательных учреждений] / Михаил Петрович Нечаев. – М. : 5 за знания, 2007. – 192 с.
111. Никитина Н. Основы профессионально-педагогической деятельности / Н. Никитина, О. Железнякова, М. Петухова. – М. : Мастерство, 2002. – 288 с.
112. Новий український тлумачний словник : [текст] / [укл. Н. Д. Кусайкіна, Ю. С. Цибульник; за заг. ред.

- В. В. Дубічинського]. – Х. : Клуб Сімейного Дозвілля, 2008. – 608 с.
113. Нововведения во внутришкольном управлении : [науч.-практ. пособ. для руковод. образоват. учрежд. и территор. образоват. систем / под общей ред. А. М. Моисеева]. – М. : Педагогическое общество России, 1998. – 267 с.
 114. Орбан-Лембрик Л. Е. Психологія управління : [посібник] / Л. Е. Орбан-Лембрик. – К. : Академвидав, 2003. – 567 с.
 115. Освітній менеджмент : [навч. посібник] / [за ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки]. – К. : Шкільний світ, 2003. – 400 с.
 116. Островерхова Н. М. Ефективність управління загальноосвітньою школою: соціально-педагогічний аспект : [монографія]. – Н. Островерхова, Л. Даниленко. – К. : Школяр, 1996. – 302 с.
 117. Островерхова Н. М. Парадигми управління авторськими закладами освіти / Н. М. Островерхова. – К. : Глобус, 1998. – 144 с.
 118. Охріменко І. В. Менеджер освіти : вимоги до управлінської компетентності / І. В. Охріменко. – Полтава : ПОППО, 2002. – 63 с.
 119. Павлютенков Є. М. Основи управління школою / Є. М. Павлютенков, В. В. Крижко. – Х. : Основа. – 2006. – 176 с. – (Серія бібл. журн. «Управління школою»).
 120. Пархоменко І. Організаційно-педагогічні засади оцінювання управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка й історія педагогіки» / І. М. Пархоменко. – К., 2007. – 21с.
 121. Педагогическая энциклопедия / [гл. ред. И. А. Каиров, Ф. Н. Петров]. – Т. 2. – М. : Сов. энцикл., 1965. – 911 с.
 122. Педагогический энциклопедический словарь / [гл. ред. Б.М.Бим-Бам; редкол. : М.М.Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др.]. –

- М. : Большая Российская энциклопедия, 2003. – 52 с.
123. Педагогіка вищої школи: [навчальний посібник] / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.; за ред. З. Н. Курлянд. – [3-тє вид., перероб. і доп.]. – К. : Знання, 2007. – 495 с.
 124. Педагогіка вищої школи: [словник-довідник] / [уклад. О. О. Фунтікова]. – Запоріжжя : ГУ «ЗІДМУ», 2007. – 404 с.
 125. Педагогіка управління: навчальний посібник/ [Поважнрянський Л.Л., Романовський О.Г., Пономарьов О.С., Черваньова З.О.]. – Х. : НТУ «ХПУ», 2003. – 343 с.
 126. Петров А. Профессиональная компетентность : понятийно-терминологические проблемы / А. Петров // Вестник высшей школы. – 2004. – № 10. – С. 6-10.
 127. Петровский Е. И. Проверка знаний учащихся в средней школе / Е. И. Петровский. – М. : АПН РСФСР, 1960. – 442 с.
 128. Петрук В. А. Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності майбутніх фахівців технічних спеціальностей у процесі вивчення фундаментальних дисциплін : [монографія] / В. А. Петрук – Вінниця : УНІВЕРСУМ – Вінниця, 2006. – 292 с.
 129. Петухова Л. Є. Теоретико-методичні засади формування інформативних компетентностей майбутніх учителів початкових класів : автореф. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л.Є. Петухова. – Одеса, 2009. – 40 с.
 130. Підласий І. П. Діагностика та експертиза педагогічних проектів: [навч. посібник] / І. П. Підласий. – К. : Україна, 1998. – 343 с.
 131. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – М. : Высшая школа, 2004. – 512 с.
 132. Пометун О. Управління школою, що змінюється. Порадник сучасного директора / О. Пометун, Л. Середяк, І. Сущенко,

- О. Янушевич. – Тернопіль : Астон, 2005. – 192 с.
133. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности: [учебное пособие] / [под. ред. Г.С. Никифорова, М.А. Дмитриевой, В.М. Снеткова]. – СПб : Речь, 2003. – 448 с.
134. Приходько В. М. Моніторинг якості освіти і виховної діяльності навчального закладу : навчально-методичний посібник для вчителя / В.М. Приходько. – Х.: «Основа»: «Триаді+», 2007. – 144 с.
135. Професіограма директора загальноосвітньої школи – менеджера освіти / [упор. Масленніков П.А., Тураш М.М. та ін.]. – Х., 1997. – 81 с.
136. Прохорова О. Г. Управление воспитательной деятельностью в образовательных учреждениях : методическое пособие для руководителей образовательных учреждений / О.Г. Прохорова. – СПб. : КАРО, 2007. – 160 с.
137. Психодиагностика: [учебник для вузов] / Л. Ф. Бурлачук. – СПб. : Питер, 2003. – 352 с. – (Серия «Учебник нового века»).
138. Психологический словарь / [авт.-сост. В. Н. Копорулина, М. Н. Смирнова, Н. О. Гордеева]. – [3-е изд., доп. и перераб.]. – Ростов н/Д. : Феникс, 2004. – 640 с.
139. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений. – Ростов н/Д. : Феникс, 1998. – 544 с.
140. Рабченюк Т. С. Внутрішкільне управління : [практичний посібник] / Т. С. Рабченюк. – К. : Рута, 2000. – 176 с.
141. Регуш Л. А. Психология прогнозирования : успехи в познании будущего / Л. А. Регуш. – СПб. : Речь, 2003. – 352 с.
142. Романенко Н. А. Підготовка майбутнього менеджера освітнього закладу : сучасні аспекти / Н. А. Романенко // Наука і освіта :

- наук.-практ. журнал ПНЦ АПН України. – 2008. – № 1–2. – С. 196–201.
143. Романенко Н. Роль керівника навчального закладу у створенні умов для здобуття якісної освіти як основна ідея організації освітньої галузі / Наталя Романенко // Директор школи, ліцею, гімназії : всеукр. наук.-практ. журнал. – 2008. – № 2. – С. 105–109.
144. Романовський О. Г. Підготовка майбутніх інженерів до управлінської діяльності : [монографія] / О. Г. Романовський. – Х. : Основа, 2001 – 312 с.
145. Семиченко В. А. Актуальні проблеми реформування системи післядипломної освіти в Україні / В. А. Семиченко // Післядипломна освіта в Україні. – 2002. – № 2. – С. 56–60.
146. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : Ресь, 2004. – 350 с.
147. Ситуаційна методика навчання : теорія і практика / [упор. О. Сидоренко, В. Чуба]. – К. : Центр інновацій та розвитку, 2001. – 256 с.
148. Сکیدін О. Л. Соціальні технології в управлінні закладами освіти : дис. доктора соціол. Наук : 22.00.06 / О. Л. Сکیدін. – К., 2001. – 442 с.
149. Сладкевич В. П. Современный менеджмент в схемах : [опорный конспект лекций] / В. Г. Сладкевич, А. Д. Чернявский. – К. : МАУП, 2003. – 152 с.
150. Словник-довідник з професійної педагогіки: [за ред. А. В. Семенової]. – Одеса : Пальміра, 2006. – 272 с.
151. Современный словарь по педагогике : [сост. Е.С. Ранацевш]. – М. : Слово, 2001. – 928 с.
152. Сорочан Т. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності : теорія і практика [монографія] / Т. М. Сорочан. – Луганськ : Знання, 2005. – 384 с.

153. Сорочан Т. М. Розвиток професіоналізму управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти : дис. доктора пед. наук : 13.00.04 / Тамара Михайлівна Сорочан. – Луганськ, 2005. – 478 с.
154. Соціологічна енциклопедія : [уклад. В. Г. Городяненко]. – К. : Академвидав, 2008. – 456 с.
155. Социология : энциклопедия / [сост. А. А. Грицанов и др.]. – Мн. : Книжный Дом, 2003. – 1312 с.
156. Соціолого-педагогічний словник / [ред. В.В. Радул]. – К. : ЕксОб, 2004. – 304 с.
157. Степанова Е. И. Умственное развитие и обучаемость взрослых / Е. И. Степанова. – Л. : Ленин. пед. ин-т, 1981. – 84 с.
158. Столяренко Л. Д. Педагогические технологии [в 2-х кн.] / Л. Д. Столяренко. – Ростов-на/Д. : Феникс, 1998. – 394 с. – в 2-х кн., кн. 1.
159. Сунцов Н. С. Управление общеобразовательной школой : вопросы теории и практики / Н. С. Сунцов. – М. : Педагогика, 1982. – 144 с.
160. Суходольский Г. В. Основы математической статистики для психологов / Геннадий Владимирович Суходольский. – Л. : Ленинградского ун-та, 1972. – 429 с.
161. Сучасні інноваційні технології навчання дорослих : [інформ.-метод. матеріали для учасн. літньої школи / за ред. М. М. Іжі, С. К. Хаджирадевої]. – Одеса : ОРІДУ НАДУ, 2004. – 176 с.
162. Тарнавська Н. П. Менеджмент : теорія та практика : [підручн. для вуз.] / Н. П. Тарнавська, Р. М. Пушкар. – Тернопіль : Карт-бланш, 1997. – 456 с.
163. Технологія експертизи управління освітніми процесами у загальноосвітньому навчальному закладі / [Єрмола А. М. (заг. ред.), Москалець Л. Г., Суджик О. Р., Василенко О. М.]. – Х. : Пошук, 2000. – 260 с.

164. Тимошко Г. Система підготовки резерву керівників загальноосвітніх навчальних закладів до управлінської діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. Наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка й історія педагогіки» / Г. М. Тимошко. – К., 2004. – 21с.
165. Торган М. М. Аналіз підготовленості менеджерів освіти до здійснення управлінських функцій: матеріали V міжнар. науково-практ. конф. [«Управління в освіті»] (Львів, 14-16 квітня 2011 р.) / Ред. кол.: Л. Д. Кизименко (відп. ред.). – Львів : Вид-во Львівської політехніки, 2011. – С. 318-319.
166. Торган М. М. Аналіз стану підготовки менеджерів освіти до виконання професійних функцій [Електронний ресурс] / М. М. Торган // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького. – Хмельницький, 2010. – Випуск 1. – Режим доступу до журналу: http://www.nbu.gov.ua/e-journals/Vnadps/2010_1/10tmmvvpf.pdf
167. Торган М. М. Дослідження напрямів удосконалення процесу управління в освіті / М. М. Торган // Наука і освіта [науково-методичний журнал]. – 2009. – № 3. – С. 67-70.
168. Торган М. М. Контрольно-діагностичні функції в управлінні ЗОШ : навчальний посібник / Маріанна Миколаївна Торган. – Одеса : ВМВ, 2011. – 120 с.
169. Торган М. М. Контрольно-діагностичні функції менеджерів внутрішкільного управління / М. М. Торган // Наукові записки Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія: Педагогічні та історичні науки. – Випуск 88 : зб. наук. пр. / за ред. : Л. Л. Макаренко. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2010. – С. 187- 193.
170. Торган М. М. Критеріальний апарат з діагностування функціональної компетентності менеджерів внутрішкільного

- управління до здійснення контрольньо-діагностичних функцій / М. М. Торган // Педагогічний альманах. – Випуск 11 : зб. наук. пр. – Херсон, 2011. – С. 203-207.
171. Торган М. М. Критеріальний підхід до оцінки функціональної компетентності менеджерів освіти: матеріали XIII міжнар. науково-практ. конф. [«Молодь в умовах нової соціальної перспективи»] (Житомир, 24-25 березня 2011 р.) / Ред. кол. : О. М. Дікова-Фаворська та ін. – Житомир, 2011. – С. 305-306.
172. Торган М. М. Методика діагностування функціональної компетентності менеджерів освіти до здійснення контрольньо-діагностичних функцій / М. М. Торган // Нова педагогічна думка. – № 2. – Рівне, 2011. – С. 42- 44 .
173. Торган М. М. Моніторинг та оцінювання в освіті : [практикум] / М. М. Торган. – Одеса : ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2010. – 50 с.
174. Торган М. М. Особливості контрольньо-діагностичних функцій внутрішкільного управління: матеріали міжнар. науково-практ. студентської конф. [«Сучасні проблеми та перспективи розвитку регіональної освіти»] (Одеса, 30 жовтня 2009 р.) / Ред. кол. : О. О. Біла. – Одеса: ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2009. – С. 61-62.
175. Торган М. М. Оцінно-контрольна діяльність в освіті: матеріали всеукр. науково-практ. конф. [«Оптимізація наукових досліджень – 2009»] (Миколаїв, 17 червня 2009 р.) / В. В. Івата, С. А. Ткаченко (відпов. за випуск). – Миколаїв : НУК, 2009. – С. 168-169.
176. Торган М. М. Професійно важливі якості менеджерів освіти / М. М. Торган // Проблеми сучасної педагогічної освіти. – Випуск 32, Ч. 1. – Ялта, 2011. – С. 183-186.
177. Торган М. М. Результати педагогічного експерименту з формування функціональної компетентності менеджерів освіти до здійснення контрольньо-діагностичних функцій у ЗОШ /

- М. М. Торган // Наука і освіта [науково-методичний журнал]. – Одеса, 2011. – № 5. – С. 54-56.
178. Торган М. М. Специфіка управлінської діяльності в освіті / М. М. Торган // Зб. наук. пр. Серія : Педагогічні та психологічні науки. – Випуск 53 / Державна прикордонна служба України Національної академії Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького. – Хмельницький : НАДПСУ, 2010. – С. 115 – 117.
179. Торган М. М. Структура функціональної компетентності менеджерів освіти / М. М. Торган // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – Випуск 10 (63) : зб. наук. пр. / За ред. Т. І. Сущенко. – Запоріжжя, 2010. – С. 187-193.
180. Торган М. М. Формування функціональної компетентності менеджерів освіти до здійснення контрольних-діагностичних функцій в ЗОШ / М. М. Торган // Народна освіта. – Біла Церква, 2011. – Випуск 2 (14). – Режим доступу до журналу: <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/NarOsv/2011-2/11tmmfzs.htm>
181. Торган М. М. Функціональний підхід до визначення компетентності менеджерів освіти: матеріали міжнар. науково-практ. конф. [«Управління освітніми закладами: стан проблем, стратегії розвитку»] (Одеса, 29 жовтня 2010 р.) / Ред. кол.: В. М. Гладкова та ін. – Одеса: Вид-во ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2010. – С. 14-16.
182. Третьяков П. И. Управление школой по результатам. – М., 1998. – 288 с.
183. Триус Юрій Васильович Комп'ютерно-орієнтовані методичні системи навчання математики : [монографія] / Юрій Васильович Триус. – Черкаси : Брама-Україна, 2005. – 400 с.
184. Тюмасева З. И. Словарь-справочник современного общего

- образования : акмеологические, валеологические и экологические тайны / З. И. Тюмасева, Е. Н. Богданов, Н. П. Щербак. – СПб. : Питер, 2004. – 464 с.
185. Тягур Р. С. Основи менеджменту в освіті : [навчальний посібник] / Тягур Р. С. – Івано-Франківськ : ВДВ ЦІТ Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, 2007. – 106 с.
186. Уманский Л. И. Организатор и организаторская деятельность. – Л. : Лениздат, 1989. – 128 с.
187. Управление образовательными системами : учебное пособие / [И. А. Зайцева, В. С. Кукушина, Т. В. Миронова, Е. А. Попова, И. Е. Шелудченко]; под ред. В.С.Кукушина. – М. : ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: МарТ, 2003. – 464 с. – (Серия «Педагогическое образование»)
188. Управление развитием школы : [пособ. для руковод. образовательных учреждений] / В. С. Лазарев, М. М. Поташник, А. М. Моисеев, А. Е. Капто. – М. : Прогресс, 1995. – 462 с.
189. Управління навчальним закладом : навч-метод. посіб. у 2-х част. ; ч 1. Ключ до професійного успіху / О. І. Мармаза, О. М. Касьянова, В. В. Григораш та ін. – Х. : Веста, 2003. – 152 с.
190. Управління навчальним закладом : навчально-методичний посібник. У двох частинах. ч. 2. Ключ до професійного успіху/ [Мармаза О.І., Касьянова О.М., Григораш В.В., Посохова І.С. та ін.]. – Харків: Веста: «Ранок», 2003. – 152 с. – (Серія «Управління школою»).
191. Управління навчальним процесом : [метод. вказівки / уклад. О. П. Якубовський]. – Одеса : ОФ УАДУ при Президентіві України, 1998. – 70 с.
192. Федоров В. Д. Менеджмент закладу освіти, менеджер закладу освіти: психологічні засади / Валерій Доментійович Федоров. –

- Кам'янець-Подільський : Абетка – НОВА, 2004. – 224 с.
193. Философский словарь студента / [под общ. ред. В.Ф.Беркова, Ю. А. Харина]. – Мн. : ТетраСистемс, 2003. – 352 с.
194. Фолетт М. П. Практика управления / М. П. Фолетт. – М. : Республика, 1992. – 121 с.
195. Хрыков Е. Теоретические основы внутришкольного управления / Е. Хрыков. – Луганск : Альмаматер, 1999. – 118 с.
196. Черкасов В. В. Управленческая деятельность менеджера. Основы менеджмента/ Черкасов В.В., Платонов С.В., Третьяк В.И. – К. : Ваклед, Атлант, 1998. – 470 с.
197. Черненко Н. М. Моніторинг та оцінювання в освіті : [практикум] / Н. М. Черненко, М. М. Торган. – Одеса : ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2009. – 50 с.
198. Черненко Н. М. Підготовка майбутніх менеджерів до діалогової комунікації в системі післядипломної освіти : дис. канд. пед. наук : 13.00.02 / Наталія Миколаївна Черненко. – Одеса, 2005. – 193 с.
199. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе: [учебное пособие для вузов] / Д. В. Данилевский. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.
200. Чернишов О. Професійне зростання керівників шкіл : [підручник для директора] / О. Чернишов. – К. : Плеяди. – 72 с.
201. Чернуха-Гадзецька К. М. Технологія управління / К.М. Чернуха-Гадзецька. – Х. : Основа, 2009. – 144 с.
202. Шамова Т. И. Исследовательский подход в управлении школой / Т. И. Шамова. – М., 1992. - 112 с.
203. Шамова Т. И. Управление образовательными системами : [учебн. пос. для студ. высш. пед. учебн. заведений] / Т. И. Шамова, Т. М. Давыденко, Г. Н. Шибанова. – М. : Академия, 2002. – 384 с.
204. Шамова Т. И. Управление образовательными системами : [учебное

- пособие для студентов высших учебных заведений] / Шамова Т.И., Третьяков П.И., Капустин Н.П.; под. ред. Т.И.Шамовой. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 320 с.
205. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник / В. Б. Шапар. – Х. : Прапор, 2005. – 640 с.
206. Шаркунова В. В. Соціальне управління та концепції педагогічного менеджменту в загальноосвітніх закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01. / В. В. Шаркунова. – Київ, 1998. – 16 с.
207. Шаркунова В. В. Соціальне управління та концепції педагогічного менеджменту в загальноосвітніх закладах : дис. канд. пед. наук : 13.00.01/ Шаркунова Вікторія Валентинівна. – К., 1998. – 170с.
208. Мониторинг и диагностика качества образования : [монография] / [Шаталов А. А., Афанасьев В. В., Афанасьева И. В., и др.]. – Москва : НИИ школьные технологии, 2008. – 322 с.
209. Шаталов А. А. Психолого-педагогическая диагностика качества образовательного процесса : [учебно-методическое пособие] / [Шаталов А. А., Афанасьев В. В., Афанасьева И. В., и др.]. – Москва : НИИ школьные технологии, 2008. – 133 с.
210. Шевченко Л. І. Новий словник іншомовних слів: близько 40000 слів і словосполучень / Л. І. Шевченко, О. І. Ніка, О. І. Хом'як, А. А. Дем'янюк [за ред. Л.І.Шевченко]. – К. : АРІЙ, 2008. – 672 с.
211. Шегда А. В. Менеджмент : [менеджмент] / Анатолий Васильевич Шегда. – К. : Знання, 2004. – 687 с.
212. Шегда А. В. Основы менеджмента : [учебное пособие] / А. В. Шегда. – К. : Знання, КОО, 1998. – 512 с.
213. Шепель В. М. Человековедческая компетентность менеджера. Управленческая антропология / В. М. Шепель. – М. : Народное

- образование, 1999. – 432 с.
214. Шептенко П. А. Методика и технология работы социального педагога : [учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений] / П. А. Шептенко, Г. А. Воронина. – М. : Академия, 2001. – 208 с.
215. Школа молодого завуча / [упор. М. Голубенко]. – К. : Ред. загальнопед. газ., Випуск 2, 2005. – 128 с.
216. Щебетенко А. И. Тесты для делового человека и для всех / А. И. Щебетенко. – Пермь : Алгос-Пресс, 1995. – 197 с.
217. Юзбашева Г. С. Тематичний контроль знань учнів з хімії в умовах рейтингового оцінювання : дис. канд. пед. наук : 13.00.02 / Юзбашева Галина Сергіївна. – К., 2001. - 193 с.
218. Hirsh D. School: A choice of directions / Hirsh D. – Paris: OECD/CERI, 2002. – 36 p.
219. Knowles M. S. The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy. - Chicago, 1980.
220. Muchielli R. Les methods actives dans la pedagogie des adultes. – Paris., 1985.
221. Viterrity J. P. Choosingeduality: School choice, the Constitution & civil society / Viterrity J.P. – Washington: Brookings Institute, 1999. – 282 p.
222. <http://www.ukrrefereat.com/index.php?referat=42736>
223. <http://myref.org.ua/index.php?option/content/task/view/id/356>
224. <http://slovari.yandex.ru>